



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096 D.F. NORTE

**EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN Y ENFOQUE DE  
PLANEACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL DISEÑO,  
APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR.**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN  
EDUCACIÓN CON CAMPO EN PLANEACIÓN EDUCATIVA

**PRESENTA:  
ISRAEL FUENTES VARGAS**

DIRECTOR DE TESIS: DR. WENCESLAO SERGIO JARDÓN HERNÁNDEZ



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

---

---

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096 D.F.NORTE

SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN Y ENFOQUE DE PLANEACIÓN  
DE LOS DOCENTES EN EL DISEÑO, APLICACIÓN Y  
EVALUACIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR.

P R E S E N T A :  
ISRAEL FUENTES VARGAS

**TESIS**  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN  
EDUCACIÓN CON CAMPO EN PLANEACIÓN EDUCATIVA

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A MI FAMILIA**

María Elena, Kenia, Grecia y Francia.

Les agradezco que de alguna forma siempre estén a mi lado colaborando para que alcance mis propósitos.

### **A MIS PADRES Y HERMANOS**

Israel y Reyna porque me dieron la oportunidad de existir.

Joel, Anabel, Argel y Asbel por continuar por la vida consolidando la familia.

### **A MIS COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS DE TRABAJO.**

Gracias por su gran amistad y valiosa participación, por permitirme conocer de cerca su labor docente.

### **A MIS MAESTROS**

Agradezco su orientación y gran ayuda para continuar hasta alcanzar el objetivo propuesto.

### **A LOS INTEGRANTES DEL JURADO**

Por sus comentarios y valiosas sugerencias.

*Los ideales son como las estrellas:  
nunca las podemos tocar con las manos,  
pero al igual que los marinos en alta mar,  
las tenemos como nuestra guía y,  
siguiéndolas, llegamos  
a nuestro destino.*

# INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
<b>CAPITULO I EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA INTERNACIONAL Y NACIONAL COMO BASE DEL PROYECTO ESCOLAR EN EL ÁMBITO NACIONAL</b>	
<b>1.1</b> El proceso de globalización y su influencia en la educación.....	6
<b>1.2</b> Las propuestas educativas en la globalización.....	9
1.2.1 El Planteamiento del Banco Mundial.....	10
1.2.2 La Propuesta Cepal-Unesco.....	11
1.2.3 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y su perspectiva en educación.....	12
1.2.4 El papel estratégico en la educación de América latina del Fondo de la Naciones Unidas (UNICEF).....	13
1.2.5 La Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos.....	15
<b>1.3</b> Contexto nacional.....	19
1.3.1 La década de los setentas.....	19
1.3.2 La década de los ochentas.....	22
<b>1.4</b> Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.....	24
<b>1.5</b> Desafíos y resistencias que presenta el Sistema Educativo Nacional.....	26
1.5.1 Transformar la gestión institucional en el Sistema Educativo Nacional.....	30
1.5.2 El centro educativo como unidad básica de cambio.....	34
<b>1.6</b> El Proyecto Escolar en la Educación Básica.....	37
<b>CAPITULO II PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA</b>	
<b>2.1</b> Elementos de la planeación.....	42
<b>2.2</b> Antecedente de la planeación estratégica institucional: la administración por objetivos.....	45
2.2.1 Establecimiento de Objetivos.....	46
2.2.2 Selección de los objetivos.....	47
2.2.3 Jerarquización de objetivos.....	48
2.2.4 Estrategia organizacional.....	49
<b>2.3</b> Planeación institucional estratégica.....	51

2.3.1	Características de la planeación estratégica.....	52
2.3.2	Dimensiones de la planificación estratégica.....	53
<b>2.4</b>	<b>La educación en el Plan Nacional de Desarrollo.....</b>	<b>56</b>
<b>2.5</b>	<b>Programa Nacional de Educación.....</b>	<b>57</b>
2.5.1	Los grandes retos de la educación mexicana.....	58
2.5.2	Reforma de la gestión del sistema educativo.....	59
2.5.2.1	La gestión institucional en el Programa Nacional de Educación.....	60
<b>2.6</b>	<b>Aspectos normativos del Proyecto Escolar.....</b>	<b>62</b>
2.6.1	Programa de investigación e innovación: “La gestión en la escuela primaria”...	65
<b>2.7</b>	<b>El Proyecto Escolar en la institución educativa.....</b>	<b>67</b>
2.7.1	El papel de los docentes.....	68
2.7.2	Acción orientadora del Proyecto Escolar.....	70
2.7.3	Criterio institucional estratégico.....	71
2.7.4	El proyecto institucional como guía de la escuela.....	72
2.7.5	Características del Proyecto Escolar.....	74
2.7.6	El Proyecto Escolar en las escuelas.....	74
2.7.7	Ventajas y limitaciones del Proyecto Escolar.....	76
2.7.8	Elaboración del Proyecto Escolar.....	77

**CAPITULO III. PROCESOS ORGANIZACIONALES EN EL CAMBIO PARTICIPATIVO**

<b>3.1.</b>	<b>Los procesos organizacionales.....</b>	<b>83</b>
<b>3.2</b>	<b>Concepto de organización.....</b>	<b>85</b>
<b>3.3</b>	<b>Teorías organizativas.....</b>	<b>89</b>
3.3.1	Taylor y el énfasis en las tareas: escuela de la administración científica.....	89
3.3.2	Teoría Clásica de Fayol: Departamentalización.....	91
3.3.3	Max Weber: Burocracia.....	93
3.3.4	Teoría basada en las Relaciones Humanas (1935-1950).....	95
3.3.5	Teoría Moderna de la Organización: Enfoque Conductual y Sistémico desde 1950.....	101
3.3.5.1	Las Teorías X y Y de McGregor.....	104

3.3.5.2 Likert y su propuesta: Sistemas de administración.....	108
3.3.6 Teorías administrativas que influyen en la conducta organizacional.....	111
3.3.6.1 Teoría General de Sistemas.....	111
3.3.6.2 Chester Barnard: La organización como un sistema social cooperativo.....	114
3.3.6.3 Teoría del equilibrio organizacional.....	115
3.3.6.4 Teoría de la aceptación de autoridad.....	118
3.3.6.5 Nuevas proposiciones sobre liderazgo.....	121
3.3.6.6 Teoría de las decisiones.....	123
<b>3.4 Las organizaciones escolares.....</b>	<b>126</b>

## CAPÍTULO IV. LA PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

<b>4.1</b> La ausencia de participación en la escuela.....	<b>128</b>
<b>4.2</b> La cultura del individualismo docente.....	<b>129</b>
<b>4.3</b> La participación como estrategia de intervención.....	<b>132</b>
<b>4.4</b> Teoría de la participación.....	<b>135</b>
4.4.1 Niveles de la participación.....	137
<b>4.5</b> Dificultades de la participación.....	<b>138</b>
<b>4.6</b> Organizar la participación.....	<b>140</b>
<b>4.7</b> Promotores de la participación.....	<b>141</b>
4.7.1 Sistemas relacionales.....	142
4.7.2 Métodos Interpersonales.....	149
4.7.3 Estrategias Impulsoras.....	150
4.7.4 La intervención de la participación.....	151
<b>4.8</b> Dispositivos de participación en la gestión.....	<b>152</b>
4.8.1 Un requisito para la participación: la comunicación.....	152
<b>4.9</b> La teoría del desarrollo organizacional.....	<b>158</b>
4.9.1 Cambio de la cultura y del clima organizacional.....	160
4.9.2 El proceso de cambio según Lewin.....	161
4.9.3 El desarrollo en la organización.....	163
4.9.4 Críticas a las estructuras organizacionales convencionales.....	164
4.9.5 El desarrollo organizacional.....	165

## V. METODOLOGÍA

<b>1. Planteamiento del problema.....</b>	<b>170</b>
<b>2. Hipótesis.....</b>	<b>177</b>
<b>3. Objetivos.....</b>	<b>178</b>
3.1 Objetivo General.....	179
3.2 Objetivos Particulares.....	179
<b>4. Muestra de Estudio.....</b>	<b>180</b>
4.1 Población.....	181
4.2 Criterios de selección.....	181
4.3 Recursos.....	182
<b>5. Tipo de investigación.....</b>	<b>182</b>
<b>6. Métodos y técnicas de recolección de datos.....</b>	<b>189</b>
6.1 Observación participante.....	189
6.2 Encuesta.....	190
6.2.1 Cuestionario sobre el nivel de participación.....	191
6.2.2 Cuestionario sobre el enfoque de planeación.....	192
6.3 Descripción de los instrumentos de investigación.....	193
<b>7. Procedimiento.....</b>	<b>194</b>

## VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS

<b>1. El nivel de participación de los docentes en el diseño, desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar.....</b>	<b>198</b>
1.1 El Diseño del Proyecto Escolar.....	198
1.1.1 El nivel de participación de los docentes durante el diagnóstico de la situación problemática.....	199
1.1.2 El nivel de participación de los docentes en el diseño del PE.....	202
1.2 El Desarrollo del Proyecto Escolar.....	207
1.2.1 El nivel de participación de los docentes en el desarrollo del Proyecto Escolar. (Procesos organizativos internos).....	207

1.2.2 El nivel de participación de los docentes en el desarrollo del Proyecto Escolar. (Procesos organizativos que influyen en el colectivo escolar y en la calidad del servicio que se presta).....	210
1.3 El nivel de participación de los docentes en la evaluación del Proyecto Escolar....	215
<b>2. Tipo de planeación manejada por el equipo docente de la escuela.....</b>	<b>223</b>
2.1 Conceptos de planeación del colectivo escolar.....	223
2.2 Prácticas de planeación del colectivo escolar.....	226
2.3 Participación en la planeación.....	229
2.4 La organización en la escuela.....	232
<b>3. Análisis del instrumento aplicado al director de la escuela sobre el enfoque de planeación utilizado en el diseño desarrollo y evaluación del proyecto escolar.....</b>	<b>236</b>
3.1 Organización.....	237
3.2 Participación en la planeación.....	239
3.3 Conceptos de planeación.....	239
3.4 Prácticas de planeación.....	240
<b>4. Resultados de observación sobre el nivel de participación de los docentes en el diseño desarrollo y evaluación del proyecto escolar en reuniones de de consejo técnico.....</b>	<b>241</b>
4.1 Diseño del proyecto.....	241
4.2 Ejecución del proyecto.....	243
4.3 Evaluación del proyecto escolar.....	246

## VII. PROPUESTA

<b>1. Propuesta.....</b>	<b>250</b>
1.1 Investigación de datos.....	252
1.2 Promoción de ideas.....	253
1.3 Técnica de escenarios (Procedimiento).....	255
1.4 Técnica de Integración de Esfuerzo.....	259

## CONCLUSIONES

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## ANEXOS



## **INTRODUCCIÓN.**

Durante varias décadas se ha trabajado en educación bajo la apreciación de que el impacto de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo, sobre las posibilidades de logro académico de los alumnos, son tan fuertes que es muy poco lo que éste puede hacer para contrarrestarlas. Incluso desde mediados del siglo XX hasta la década de los ochentas, la investigación educativa reforzó ese supuesto.

Pero en años recientes, y debido fundamentalmente a un importante cambio en la planeación educativa, que diversificó sus métodos, se volvió la mirada a la escuela y al sistema, se cambiaron procedimientos y se cuestionó sobre las variaciones en las características de la oferta y su papel en la aplicación de la desigualdad educativa. Esto ocasionó que se haya podido constatar que el operar del propio sistema educativo y de la escuela tiene un peso independiente, de no poca importancia en esta discrepancia. Con ello se cuestiona el anterior escepticismo y se comienza a considerar, que en efecto, hay mucho que se puede hacer desde el sistema educativo; utilizando la planeación como un recurso estratégico, para comenzar a desvincular educación con desigualdad. En este sentido un nivel de participación decisorio y ejecutivo de los docentes en el proyecto escolar representa una oportunidad para lograrlo.

Es preciso poseer un conocimiento sobre el enfoque de planeación que utiliza el equipo docente y la forma en que participa en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades educativas. Este panorama permite tener una visión sobre el funcionamiento y estructura de cada plantel educativo para conocer las problemáticas existentes y alcanzar la posibilidad de plantear una alternativa de solución. Esto es considerado en el proyecto escolar, un instrumento de gran valor en la gestión educativa, sugerido en el programa de desarrollo Educativo 1995-2000 el cual pretende conjugar la gestión escolar con la planeación estratégica para elevar la calidad de la educación a nivel nacional.

El concepto manejado de gestión escolar como una mayor cada vez y creciente autonomía, supone que la escuela puede organizarse para mejorar, que el personal docente coordinado por el liderazgo del director y con la participación de la comunidad donde laboran, son capaces de visualizar el futuro deseable de su institución, trabajando en colectivo para identificar los problemas y decidir en común por dónde iniciar, además de qué acciones tomar para mejorar su quehacer (enseñanza) y sus resultados (aprendizaje). Todo ello lo facilita el proyecto escolar. Este documento se elabora de manera colectiva, sin embargo es necesario, conocer si este planteamiento en realidad es efectivo, ¿Cuál es el nivel de participación de los docentes frente a este instrumento de gran relevancia para mejorar la calidad educativa de nuestras escuelas? ¿El tipo de planeación que tienen los docentes es congruente con el proyecto escolar?

La institución escolar como célula del sistema educativo nacional, es un espacio importante para analizar los factores que inciden en el desarrollo de la planeación educativa. Cada uno de sus integrantes, tiene la oportunidad de conocer la mayoría de los procesos que se dan durante la vida académica, social cultural, administrativa y política en este flujo de interacciones que tienen como escenario principal la escuela.

Como entes sociales, el personal docente caracteriza indudablemente, a la sociedad de la entidad federativa en la que labora, la cual se encuentra inmersa a nivel nacional, orientada por directrices políticas, económicas y sociales que señaladas por organismos multinacionales o acciones financieras globalizadas marcan la pauta a seguir en la concepción de la organización escolar y los procesos educativos.

A nivel nacional es importante mencionar que la mayoría de las escuelas no elaboran de manera sistemática el proyecto escolar, y en varias de las que lo hacen muestran pocos avances en la solución de problemáticas. La observación monitoreo y registro directo del seguimiento de sus actividades, son elementos para conocer realmente como se entiende el Proyecto Escolar en las instituciones de esta entidad federativa y muy particularmente en la escuela donde se labora actualmente. El nivel de

participación de los docentes en la planeación educativa (proyecto escolar ó enfoque utilizado) en su centro de trabajo es un factor determinante para identificar de manera precisa cuáles son los elementos que favorecen u obstaculizan el desarrollo, del proceso educativo de manera eficiente. El Proyecto escolar es la herramienta planificadora que tiene el organismo escolar para explicitar su propuesta general. Debe entenderse como un proceso que de forma colectiva permanentemente se está construyendo, donde la institución permanece fortaleciendo su identidad y no como la formulación de un documento que exige la “burocracia” y demanda cualquier autoridad competente.

La presente investigación esta enfocada principalmente al conocimiento preciso de la forma de participar y planear al interior de la institución educativa por parte del colectivo escolar, puesto que gracias a la realización de un trabajo comprometido de planeación e intervención gestiva en la escuela los resultados académicos de los alumnos puede elevarse día a día. Dicha situación requiere de muchos elementos que el director del plantel debe promover, entre ellos, una comunicación abierta y recíproca, además de la creación de espacios de análisis, reflexión, propuestas, incluso de debates sobre las problemáticas existentes y el método a utilizar para solucionarlas. La creación de estos momentos permite que los maestros perciban que su accionar no está siendo de manera conjunta, ni enfocada hacia los mismos objetivos, por lo cual se requiere unificar criterios para que todas las actividades que se realicen mantengan el mismo enfoque y estrategias similares.

La estructura del trabajo está integrada por ocho apartados, en el primer capítulo se hace un recorrido sobre las circunstancias políticas y económicas actuales en el horizonte mundial, que influyen en los procesos educativos a nivel nacional, donde se mencionan organismos internacionales que marcan las directrices para que se desarrolle el aspecto educativo en países como el nuestro. Ahí mismo se traza una retrospectiva de elementos políticos, sociales y económicos que han perfilado las actuales políticas educativas a nivel nacional y posteriormente se presentan los resultados de este proceso histórico. Finalmente se plantean los desafíos que tiene el

Sistema Educativo Nacional, la importancia que tiene la gestión escolar en la actualidad y la relevancia de la institución escolar como unidad básica de cambio.

En el segundo capítulo se hace una descripción de los elementos teóricos y prácticos de la planeación, así como la importancia de la misma en las actividades educativas; antecedentes metodológicos del Proyecto Escolar, características de la planeación estratégica, su orientación en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Nacional de Educación. Para finalizar con elementos normativos, estructurales y de proyección de la institucionalización de la planeación estratégica en las escuelas. Se resalta la estructura de un tipo de planeación que puede lograr que la organización educativa evolucione y deje atrás esquemas que impiden un desarrollo acorde con las circunstancias actuales.

En el tercer capítulo se hace un breve recorrido por teorías organizativas que estudian de manera evolutiva como se le ha dado la importancia al factor humano (en forma individual o colectivamente) en el éxito de las organizaciones y los elementos que deben de atenderse para que la labor realizada sea favorecedora. Este análisis permite entender por qué el estudio sistemático de una organización permite tener un panorama preciso de lo que tiene que hacer cada una de sus elementos para mejorar las acciones que se realicen y considerar el ineludible funcionamiento ontológico, en este caso, de la institución educativa.

En el Cuarto capítulo se habla sobre la participación, desde aspectos teóricos, niveles, obstáculos, estrategias e impulsores. Insistiendo en la importancia que tiene el ser humano en el éxito o fracaso de cualquier empresa. Para terminar con esta información se describe un planteamiento organizacional que involucra a todos los integrantes de una estructura para la mejora continua de su desempeño profesional, el cual presenta grandes ventajas, que de llevarse a la práctica se perfilaría como una estrategia importante para empezar a transformar la planeación educativa en las escuelas.

La metodología empleada se trata en el quinto apartado, la cual se realizó con un enfoque etnográfico. El material observado es extenso, sin embargo sólo se tomaron en cuenta situaciones exclusivas del nivel de participación en el proceso planeador que tienen cada uno de los docentes (reuniones de Consejo Técnico Consultivo y resolución de cuestionarios) y el impacto que se presenta en la institución educativa para poder transformar su realidad (actividades desarrolladas por el colectivo escolar programadas en el Proyecto Escolar). Con respecto al proceso de planeación se tomó en cuenta únicamente el tipo de enfoque utilizado por los docentes en el diseño, desarrollo y evaluación de sus actividades educativas.

En la sexta sección se presentan los resultados de la investigación, los cuales se interpretan de manera personal y en algunos casos con contribuciones colectivas de la institución escolar donde se realizó la investigación, utilizando la información recabada para tema de clase y crítica de procesos realizados. Se toman en cuenta diferentes aspectos de la teoría administrativa para poder ver a través de ésta, cada una de las situaciones indagadas, seleccionando únicamente aspectos que tienen gran relevancia para el trabajo colectivo.

En la séptima parte del trabajo se plantea una propuesta para mejorar el nivel de participación de los docentes en la planeación educativa que se realiza en la escuela. Esta etapa es solamente el inicio de un trabajo que se pretende plantear en la institución educativa donde se labora, para conocer cuál es el nivel de aceptación por parte del colectivo docente y qué aspectos alcanzará mejorar en la vida cotidiana del plantel educativo. Es necesario mencionar que el desarrollo de la misma debe de incluir como principal promotor al director de la escuela, puesto que gracias al liderazgo y conocimiento teórico que posee, puede llevar a la práctica procesos que provoquen la cohesión grupal, más alto nivel de participación y congruencia del enfoque planeador, que tengan como consecuencia el mejoramiento de las situaciones académicas de los alumnos. Finalmente aparecen las conclusiones de la presente investigación, las cuales se consideran como un punto de partida para futuros trabajos.

## CAPITULO I

### EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA INTERNACIONAL Y NACIONAL COMO BASE DEL PROYECTO ESCOLAR EN EL ÁMBITO NACIONAL

#### 1.1 El proceso de globalización y su influencia en la educación.

Para poder entender el origen del proyecto escolar en la educación básica en México y los niveles de participación de los profesores en el mismo, es necesario tomar en cuenta los factores contextuales en donde se va gestando este instrumento de planeación institucional y finalmente se consolida (al menos en teoría) como una concepción diferente para elevar la calidad de la educación. Para este propósito es preciso revisar retrospectivamente la perspectiva política y económica que plantean los organismos internacionales que influyen de cierta forma en la educación y el impacto que éstos generan sobre el Sistema Educativo Nacional (SEN) y en los sujetos que en él participan. En este sentido hay que tomar en cuenta lo que dice Luis Felipe Badillo sobre el estudio de la realidad: “La construcción o reconstrucción de la realidad, se lleva a cabo con base en enfoques que la conciben como algo determinado o indeterminado. En el primer caso la realidad se presenta como una relación simple de causa-efecto; en el segundo, como un campo abierto de posibilidades. Estas concepciones afectan el diseño y la instrumentación de políticas”<sup>1</sup>.

Desde la década de los años ochenta del siglo pasado, el país y el sistema educativo mexicano se hallan sometidos a transformaciones profundas para tratar de adaptarse a las cambiantes circunstancias externas, impuestas bajo el fenómeno de la globalización, entendida como un proceso de transición y cambio en las estructuras de los sistemas económicos y sociales con su ascendiente especialización y organización. Ante esta situación, cobran importancia factores como la escuela, la organización, los mercados y la hegemonía ideológica como forma de configurar el control. Porque influyen de manera abierta y generalizada en el flujo de interrelaciones sociales, políticas, culturales, educativas y económicas de cada país. Tomando en cuenta lo anterior, puede considerarse a la escuela como un punto estratégico en el cual se van a determinar procesos culturales que serán necesarios

---

<sup>1</sup> MILLÁN Benítez, y otros. *Ventanas abiertas: Presentes y por-venires de la Planeación Educativa*. Amapasi Editorial, México D.F. 2006. p. 44

para enfrentar o dar continuidad a los cambios que se presenten a nivel mundial y que inevitablemente transformarán los procesos internos de cada nación. Para Cassasus la escuela juega un papel muy importante en este fenómeno, incluso puede considerársele como elemento determinante: "La educación se halla integrada de raíz al proceso de la modernización. La escuela posibilita la secularización de la cultura y genera poblaciones con una visión secular disciplinaria de la realidad."<sup>2</sup>. Porque en ella se inicia un espacio de movilidad social y transformación del trabajo, concebidos por el tipo de enseñanza manejado. Entonces podría decirse, que el sistema educativo y por consiguiente la escuela constituye uno de los núcleos organizacionales de la globalización. Por esta razón es importante conocer la organización de la escuela y niveles de participación que tienen los docentes en la planeación educativa, para conocer qué elementos impiden un desarrollo acorde con las necesidades educativas del país y poder así diseñar estrategias necesarias para que la escuela cumpla su misión crítica y reflexiva, proporcionando herramientas a los alumnos para enfrentar la vida.

La conformación de sistemas educativos con esos atributos se vio impulsada mundialmente desde mediados del siglo XX, lo que permitió la consolidación de un conjunto universal de principios análogos. De aquí que un sistema educativo particular no pueda explicarse sin observar el movimiento mundial de globalización. El sistema educativo nacional no es la excepción, se ha conformado históricamente guiado con rasgos del modelo universal. Se ha visto inmerso en este proceso económico que intensifica los flujos de intercambio comercio y comunicación a nivel macro que acentúa de alguna manera esquemas sociales, culturales y políticos a nivel planetario. Al observar este esquema se hace recaer en los sistemas educativos, la difícil empresa de potencializar los recursos humanos de cada nación e impulsar su desarrollo científico y tecnológico.

En este contexto tan complejo, los países de una manera u otra se ven obligados a participar. Donde la incursión exitosa dependerá en gran medida de sus estrategias

---

<sup>2</sup> CASSASUS, Juan. "*Modernidad Educacional y Modernización Educativa*", Boletín del Proyecto Principal, OREALC. Santiago de Chile. 1992. En NORIEGA, Chávez Margarita. Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994, p.20

de desarrollo, modelo y políticas económicas al interior del país para movilizar sus procesos productivos. Según Brunner las nuevas tecnologías han provocado que todo el planeta este íntimamente comunicado, manejando la información a velocidades impensables, lo que provoca que el daño o desequilibrio económico de una nación, repercuta de forma inmediata en los acontecimientos internos de otras naciones. La globalización ha inducido el ingreso de países de la región latinoamericana a este fenómeno incluso por inercia. Como proceso totalizador y hasta cierto punto opresor ha orillado a países del territorio latinoamericano a insertarse en él con sus características históricas propias. En este sentido Brunner hace este comentario: "En América latina el proceso de modernización ha sido lento, tardío y desigual."<sup>3</sup> Lo que ocasiona desventajas sociales que influyen en la calidad educativa.

La orientación actual de las estrategias de desarrollo mundial hacia la erradicación de la pobreza, convierten el derecho a la educación, en un instrumento poderoso para la incorporación de la búsqueda de la igualdad entre todas las poblaciones. El derecho a la educación constituye un enlace entre los derechos civiles y políticos y los derechos económicos, sociales y culturales.

En este sentido Gimeno Sacristán apunta lo siguiente, agregando el impacto que puede tener el aspecto educativo en beneficio del mejoramiento de la condición humana:

No obstante la veracidad de la argumentación sociológica sobre el carácter reproductor, aunque complejo, de la institución escolar, la relativa autonomía de la acción en la escuela no proviene exclusivamente de las contradicciones internas y externas, que hemos visto se genera en el mismo proceso de reproducción conservadora de la cultura dominante. La función educativa desborda, al menos en teoría, va más allá de la reproducción. La misma tensión dialéctica que aparece en cualquier formación social, entre las tendencias conservadora que se proponen garantizar la supervivencia mediante la reproducción del statu quo y de las adquisiciones históricas ya consolidadas (socialización) y las corrientes renovadoras que

---

<sup>3</sup> BRUNNER, José Joaquín. *América latina en la Encrucijada de la Modernidad*. (Documento de Trabajo) FLACSO, Programa Chile, serie: Educación y Cultura, Núm. 22, abril de 1992, p. 19.



impulsan el cambio, como condición también de supervivencia y enriquecimiento de la condición humana (humanización), tiene lugar de forma específica y singular en la escuela.”<sup>4</sup>

La educación debe considerar al ser humano como el centro de toda acción. Debe cuidar la individualidad, la libertad y la capacidad de transformación creadora del individuo. Sin olvidar por supuesto, que un ser no logra una existencia plena, si no se relaciona positivamente con los demás. Es un medio importante para promover la tolerancia, el respeto de la diversidad étnica, cultural, social, y lingüística, fortalece a su vez la facultad de las personas y grupos, para que puedan defender y promover sus derechos. Por sí misma, es un derecho universal de la humanidad. Ante estas exigencias, organismos internacionales han hecho aportaciones sobre planteamientos rectores en educación y entre ellos incluyen aspectos relevantes sobre gestión participativa y planeación educativa en las escuelas.

## **1.2. Las propuestas educativas en la globalización.**

Se pretende un nuevo modelo educativo donde las escuelas alcancen su autonomía del estado, descentralizando la educación, atendiendo a los más pobres e implementando la evaluación y rendición de cuentas como condicionamiento de la asignación de recursos, vincular el sistema educativo con el productivo y el énfasis de la calidad sobre la cantidad en la atención de los servicios. Esta propuesta tiene su origen en naciones industrializadas y algunos consorcios multinacionales de medios de comunicación, los cuales han venido controlando la generación y la legitimidad del saber educativo, considerado relevante. Organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO y su prolongación; el Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IIPE) y la OCDE con sus grupos de estrategias, aunado a las enormes posibilidades de difusión y circulación de sus propuestas a escala mundial certifican este predominio ideológico. Un grave error sucede aquí, porque no se toman en cuenta la cultura y las tradiciones pedagógicas de cada país. Se desconoce la forma de pensar, el enfoque utilizado y

---

<sup>4</sup> GIMENO, Sacristán. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata. Décima Edición. Madrid España 2002. p.27

los niveles de participación en la planeación escolar que tienen los docentes, porque finalmente son ellos los que llevan a la práctica las reformas educativas.

Los planteamientos de organismos internacionales han empezado a bifurcarse, por un lado el Banco Mundial y el FMI hacen énfasis en que la urgencia y las prioridades educativas que derivan de la necesidad de contar con recursos humanos apropiados y congruentes a la transformación, observándose un enfoque clásico de la planeación: Análisis de la Planeación de Recursos Humanos. Por otro lado las propuestas con tendencias económicas de diversas organizaciones de la ONU (UNESCO-CEPAL-UNICEF) se transversalizan con un enfoque más humanístico y con anhelos democráticos. Es pertinente para el análisis de las políticas educativas en México mencionar las propuestas del Banco Mundial, la CEPAL, la OCDE y además algunas concepciones de diversas organizaciones planteadas en la confederación Mundial de Educación para Todos efectuada en Jomtiem en 1990.

### **1.2.1 El planteamiento del Banco Mundial.**

El Banco Mundial considera que la educación en sí, produce conocimientos, capacidades, valores y actitudes. Es esencial para el orden cívico y el crecimiento económico sostenido y la reducción de la pobreza. La educación también es fundamental para la cultura; es el principal instrumento de divulgación de los logros de la evolución humana. Estos propósitos múltiples de formación, convierten a la educación en un aspecto fundamental de la política pública en todos los países.

El BM apoya proyectos que fortalecen los programas de ajuste estructural en forma de créditos y sus respectivos intereses. Como parte de su misión ha incrementado su acción en el campo de la educación, para procurar reducir la pobreza visualizando un esquema en el cual no se tengan pérdidas económicas. Aunque los países que han solicitado préstamos han atravesado por graves crisis financieras el BM reconoce que la mayoría de las operaciones crediticias han tenido éxito. “En los tipos de proyectos en los cuales puede medirse el rendimiento económico de los fondos invertidos, el rendimiento real medio de 16 por ciento, sigue bastante por encima del nivel mínimo de referencia de

10 por ciento fijado por el Banco.”<sup>5</sup> Este organismo es reconocido como la fuente principal de financiamiento externo para la educación en países no desarrollados. Aunque en sus políticas se caracteriza por el asesoramiento y apoyo a los gobiernos para elaborar políticas de educación. En este sentido han marcado dos prioridades: atender la creciente demanda en economías con futuro prometedor y contribuir a la difusión del saber. Propone lo anterior porque asevera que actualmente las dificultades y alcance del desarrollo educativo giran en torno al acceso, la equidad, la calidad y el conflicto en las reformas educativas. Sin embargo sus propuestas en ocasiones no son acertadas por la falta de un conocimiento preciso de la sociedad considerada, donde se continúa con prácticas tradicionales que desvían el rumbo. El BM tiene una visión de la educación como una mercancía y la percepción de que la formación de recursos humanos como promotor de desarrollo.

### **1.2.2 La propuesta Cepal-Unesco.**

La comisión para América Latina y la UNESCO elaboraron un planteamiento orientado al complejo sistema político económico que se vive, rescatando efectos diversos con un matiz de beneficio social. Reconocen la educación como inversión necesaria para lograr competitividad, no desligan de este proceso la conformación de una moderna ciudadanía.

La CEPAL dirige sus esfuerzos hacia la idea de generar y expandir las capacidades internas, necesarias para sostener el crecimiento económico y el desarrollo en un plano ascendente de internacionalización y globalización. En este sentido los recursos humanos calificados así como las instituciones formativas y de producción conforman un efecto esencial. Sin embargo la equidad debe tomarse muy en cuenta. Incluso al mismo nivel de importancia que la transformación productiva porque ambos están íntimamente relacionados. Esta idea debe de estar presente en los procesos de planeación que se promueven en las instituciones educativas para poder alcanzar el beneficio social que se requiere a nivel nacional

---

<sup>5</sup> BANCO MUNDIAL. *Cómo lograr resultados*. El Programa del Banco Mundial encaminado a aumentar la eficacia del desarrollo. Washington, 1993, p. 6.

### **1.2.3 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y su perspectiva en educación.**

En la actualidad se hace necesario un nuevo prototipo de trabajador con una gran capacidad de adaptación a los cambios, a las nuevas tecnologías y a las demandas constantemente versátiles y que, además, sea un técnico capaz de reconocer peculiaridades en su campo de trabajo con la profundidad requerida por la complejidad de los métodos y la riqueza de conocimientos existentes. En este escenario, la educación aparece, inevitablemente como un elemento clave, al que la sociedad ha encomendado la formación de los futuros ciudadanos y trabajadores con cualidades y habilidades que hoy en día se requieren para enfrentar estos retos.

Uno de los proyectos educativos que desarrolla la OCDE, es el denominado Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (Proyecto PISA); siendo éste la consecuencia de la aplicación de la estrategia de actuación desarrollada por la Red A, encargada del área de resultados educativos, del Proyecto de Indicadores Internacionales de los Sistemas Educativos (Proyecto INES).

El proyecto INES del Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI) dependiente de la OCDE tiene como principal objetivo, la producción de indicadores educativos, sobre los sistemas de los países miembros, que incluyen comparativos internacionales del rendimiento escolar de los alumnos. Dichos indicadores proporcionan un marco institucional para examinar la validez y relevancia donde se puedan definir parámetros, en los cuales desarrollar las experiencias relacionadas con la puesta en marcha de evaluaciones y experiencias de mejora de calidad de los sistemas educativos.

Una característica fundamental del proyecto INES es su orientación a la innovación, por lo que los indicadores que ha producido, son propuestas provisionales de lo que, en un futuro, se conformará en un sistema internacional de indicadores de la educación. Por ello una de las tareas de las redes que constituyen el proyecto, consiste en proponer, analizar y explorar nuevos enfoques y posibilidades que

permitan la incorporación de indicadores y la utilización de metodologías que ofrezcan una visión más amplia del estado de los sistemas educativos útiles para la toma de decisiones y la definición de las políticas educativas. Un componente elemental del proyecto INES es la aportación de información sobre el rendimiento académico de los alumnos, dado que los responsables de las políticas educativas desean tener información sobre las destrezas, conocimientos y niveles de aprovechamiento para poder hacer comparativos. Además quieren conocer qué factores contribuyen a que los estudiantes alcancen determinados logros y qué medidas tomar para mejorar el sistema educativo, potencializando con ello que los alumnos adquieran destrezas necesarias para tener éxito en el mundo del trabajo.

Los indicadores de rendimiento proporcionan datos que sirven de base para la reflexión sobre la eficacia y la eficiencia de los sistemas educativos, así mismo permiten su comparación entre diversos países. Por otro lado contribuyen a la rendición de cuentas sobre el estado y gestión de la educación. Indudablemente proporcionan una base sólida para la toma de decisiones políticas, en evaluación, reformas educativas y mecanismos para mejorar la escuela, especialmente en aquellos casos en que las instituciones o los sistemas educativos con recursos similares logran resultados diferentes.

El interés por el control de los recursos y el contenido de la educación se ha complementado con la consideración de los resultados educativos, lo que ha contribuido a cambiar las prioridades políticas y las prácticas de evaluación de los sistemas educativos y de difusión de sus resultados, por lo que actualmente las evaluaciones periódicas de los alumnos son habituales en países de la OCDE, que difunden sus resultados de modo amplio para su utilización por las administraciones educativas y en el debate público sobre la mejora de la calidad de la educación.

#### **1.2.4 El papel estratégico en la educación de América Latina del Fondo de la Naciones Unidas (UNICEF).**

Se pretende construir un mundo en el cual los niños desarrollen plenamente su potencial humano, y sean capaces de vivir una vida larga y saludable, con

oportunidades de aprender, obtener ingresos adecuados y participar en proyectos sociales, culturales, cívicos y políticos, en suma, capaces de ejercer plenamente sus derechos. Para ello UNICEF enfoca su labor educativa en el ámbito de los valores, la equidad, la integración social, la tolerancia y el respeto a la diversidad. Orienta su esfuerzo en desarrollar todas las potencialidades de los individuos y propone una cultura de solidaridad promoviendo la democracia. Y así lo puntualiza:

Los mayores desafíos de UNICEF en la concreción de una educación de calidad para los niños y adolescentes consisten en establecer la ampliación de la jornada educativa con el objetivo de desarrollar programas deportivos artísticos y culturales; además de la promoción de un conocimiento intercultural relevante y significativo para la vida de los niños y el fortalecimiento de la autoestima y las capacidades afectivas de los niños, su capacidad de resolución de problemas intelectuales y de convivencia social.<sup>6</sup>

Los ejes orientadores del proceso de conocimiento pueden ser descritos como los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a convivir.
- Aprender a ser.

Con base en el análisis de la situación del desarrollo infantil y calidad del aprendizaje y la educación básica en la región, UNICEF apoya programas dirigidos a:

- El acopio de información y construcción de conocimientos en materia educativa a favor de una adecuada recolección y evaluación de resultados regionales.
- El fortalecimiento del aparato estatal en la formulación y aplicación de políticas educativas basadas en los Derechos de los Niños, haciendo énfasis en la universalidad, la calidad, la equidad, la inclusión y la participación de diferentes sectores de la sociedad civil.
- El aumento de inversión en atención de niños desde su nacimiento hasta los que están en edad escolar básica, con el fin de alcanzar estándares

---

<sup>6</sup> Cfr. UNICEF. *Los niños de América*. Santa fe de Bogotá, Colombia.1992. (documento) p. 25

elementales de equidad y calidad en la infraestructura física, los recursos didácticos, la formación, la capacitación permanente y el salario de los docentes.

En lo que respecta exclusivamente a educación básica, UNICEF se ha propuesto apoyar programas y políticas hacia la familia, comunidad, como instituciones fundamentales en el desarrollo del niño y facilitar el acceso a servicios básicos de calidad. Así mismo mantener el nivel adecuado de los mismos a gran escala, en cuanto al nivel de atención capacitación y supervisión. En referente a esto establece que:

En la perspectiva de los derechos impone como condición inicial para la construcción de las sociedades democráticas e incluyentes, el cumplimiento del derecho básico de todos los niños y adolescentes, de tener acceso a la educación. Por ello focaliza su atención en garantizar el acceso a una educación de calidad y el involucramiento de la familia y diferentes sectores de la sociedad para apoyar la universalización de la educación básica. Así como garantizar el aprendizaje y la permanencia de los niños en la escuela.<sup>7</sup>

Para garantizar el respeto y puesta en práctica de los derechos de la niñez en una educación democrática, considera necesario que los conocimientos y las competencias, tanto en relación con la educación formal, sean el resultado de la comunicación del conocimiento a través de una actitud participativa y de responsabilidad social a nivel nacional e internacional.

### **1.2.5 La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.**

Entre investigadores educativos, existe aceptación en torno a que de todos los niveles pedagógicos, “la educación primaria es la inversión más eficiente en países que aún no la universalizan”<sup>8</sup>. Igualmente, se da por demostrado que este nivel puede reducir la pobreza. En estos supuestos, pero incorporados a una visión humanista más integral, descansa la propuesta que surgió de la Conferencia Mundial de Educación

---

<sup>7</sup> [www.unicef.org.mx/pdf](http://www.unicef.org.mx/pdf). Fecha de consulta 15 de diciembre del 2004.

<sup>8</sup> PSACHAROPOULOS, 1985 y World Bank 1986, citados por Reimers, en deuda Externa y Financiamiento de la Educación, su impacto en Latinoamérica OREAL/UNESCO, Santiago de Chile 1991 p.19. En NORIEGA, Chávez, Margarita. Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994, p.55

para Todos, realizada en Jomtien Tailandia en marzo de 1990. La iniciativa fue suscrita por 155 gobiernos entre ellos el de México. Los documentos generados en aquella oportunidad (La Declaración Mundial de Educación para Todos y el Marco de Acción para enfrentar las Necesidades Básicas de Aprendizaje) constituyeron una referencia fundamental para el desarrollo de las políticas públicas de educación básica, de adultos y programas compensatorios durante los años noventa. Allí se planteó la necesidad de dar educación básica a los niños, jóvenes y adultos para construir un capital humano flexible mientras se calma la pobreza. Con el uso de fondos públicos, el Programa de Educación para Todos (EFA) asumiría la urgencia de que la población universal tenga acceso a un bagaje básico de conocimientos y destrezas, con el fin de incrementar sus oportunidades para el trabajo productivo en la economía global. Según ese programa:

Toda persona -niño, adolescente o adulto- debe poder beneficiarse de una formación concebida para responder a sus necesidades educativas fundamentales. Esas necesidades incluyen tanto los instrumentos de aprendizaje esenciales (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, resolución de problemas) como los contenidos educativos fundamentales (conocimientos, aptitudes, valores y actitudes) de los que todo ser humano tiene necesidad para sobrevivir, para desarrollar todas sus facultades, para vivir y trabajar en la dignidad, para participar plenamente del desarrollo, para mejorar la calidad de su existencia, para tomar decisiones claras y para continuar aprender a aprender.<sup>9</sup>

La Conferencia Mundial de Jomtien adopta la noción de necesidades básicas de aprendizaje como un concepto que abarca tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo mental, resolución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar totalmente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo. No obstante, a pesar de los buenos

---

<sup>9</sup> RAPPORT Final, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous: Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Commission interinstitutions WCEFA (PNUD-UNESCO-UNICEF, Banque Mondiale), p. 87. En NORIEGA, Chávez Margarita. Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994, p.55



propósitos, en la realidad, el enfoque humanístico ha sido distorsionado al servicio del paradigma de ajuste estructural compartido tanto por el Banco Mundial como por el FMI y el BID. La proposición básica de esas agencias es que un mercado global sin trabas, decide mejor qué trabajos son localizados en qué países, según afirma José Luis Coraggio, al referirse a las propuestas del Banco Mundial:

El principal objetivo de sus esfuerzos educativos es preparar a la gente para los trabajos de la oferta económica global. Sin embargo, en gran parte de Latinoamérica, estos trabajos son de bajas destrezas, pobremente pagados, que producen bienes y servicios para los norteamericanos, europeos y japoneses. La educación que prepara trabajadores para estas tareas es por lo tanto limitada y estrecha.<sup>10</sup>

Después de una década de reunir investigación educativa cuantitativa y análisis político Coraggio complementa que, el Banco Mundial ha precisado que la educación primaria debería ser la pieza central del EFA. Conclusión basada principalmente, en estrictos indicadores económicos, tales como tasas de retorno individual. Se asume, en consecuencia, que el principal recurso de un país en desarrollo, sería mano de obra más barata y flexible produciendo bienes y servicios para la exportación. Pero, agrega Coraggio, el efectivo incremento en los ingresos será registrado no en los países en desarrollo, sino en los consumidores que importan esos bienes. Es decir, habría una transferencia de los beneficios en favor de los países con mayores índices de consumo, por ende los más desarrollados. Este planteamiento de Coraggio queda respaldado con el control sobre los bajos salarios que se observa en los países no industrializados, producto de los programas de ajuste aplicados desde la década de los noventa.

Un análisis más profundo llevaría a otras propuestas si se examinaran los elementos que comprenden un sustancial aprendizaje y un proceso de desarrollo con verdaderos beneficios para un país determinado. Se recomendaría entonces más soporte público en educación superior sin el cual no habría suficientes técnicos de alta calidad, ingenieros, comunicadores;

---

<sup>10</sup> CORAGGIO, José Luís en *Beyond Bretón Woods, alternatives to the global Economic order*, editado por J Cavanagh, D Whysman y M Arruda, Institute, Press London, 1994. En NORIEGA, Chávez Margarita. *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994*, p.55

trabajadores sociales, diseñadores e investigadores científicos que contribuyeran al desarrollo continuo de un país y de la educación.<sup>11</sup>

Este autor considera que la visión del Banco Mundial es unidimensional, que distorsiona los objetivos humanísticos del programa de Educación para Todos. Las discrepancias que plantea no son las únicas críticas que se hacen a las propuestas basadas en la teoría del capital humano. La revisión de la experiencia en las décadas pasadas, cuando en casi todos los países se registró un notable crecimiento de la escolaridad en general y de la básica en particular, que no desembocó en el desarrollo esperado, pone en duda los logros. Evidentemente, diversos factores económicos, sociales, políticos y culturales que han determinado la particular modernidad nacional, se hallan en la base de las explicaciones de los resultados. Pero, reconociendo que la educación contribuya al desarrollo, queda por definirse el tipo de desarrollo del que se habla. Hasta hoy, pese a los avances, ésta no parece haber tenido como objetivo la satisfacción universal de las necesidades básicas ni el bienestar de la humanidad. Estos no son los objetivos que se hallan en los cálculos económicos, como se comprueba con las tendencias que plantea la nueva realidad capitalista, ni con los males que padecen millones de seres humanos y el planeta mismo. Al respecto, la misma OCDE parece escéptica cuando señala que:

Puede ser también demasiado simplista plantear la cuestión en términos de «adaptación» e «inadaptación» globales de la fuerza laboral, pero es difícil afirmar que todos o siquiera la gran mayoría de los futuros trabajadores ahora en la escuela se hallarán en sectores laborales de gran destreza. Es desde luego posible que muchos sufran períodos prolongados de paro. A diferencia de quienes postulan un nexo simple y directo entre rendimiento económico y calidad educacional, nosotros consideramos que distan de ser tajantes las implicaciones de estos argumentos en lo que se refiere a la escolarización básica.<sup>12</sup>

Ante dichas circunstancias es claro que la participación de los docentes no debe de permanecer solamente en niveles informativos en procesos de planeación y gestión

---

<sup>11</sup> NORIEGA, Chávez Margarita. *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994*. Plaza y Valdés S.A de C.V, México. 2004. p.56.

<sup>12</sup> OCDE, *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Informe Internacional. Temas de educación, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona, 1991, p. 29.

escolar al interior de la institución educativa, ya que el papel del profesor siempre estará condicionado a las estructuras políticas sociales y culturales que imperen en su tiempo y espacio. En consecuencia, solamente con una actitud altamente participativa en la construcción de la mejora de la escuela y un enfoque de planeación apropiado a las circunstancias actuales, los resultados podrán contribuir a otro panorama diferente al que se presagia.

### **1.3 Contexto nacional.**

Es preciso apuntar que el factor económico influye enormemente en el aspecto educativo, por el dominio que el movimiento financiero tiene en las políticas económicas de los países y la situación del lugar que ocupan en el mapa mundial en relación a los países más poderosos. Sobra decir que la historia de la humanidad ha marcado los destinos de las naciones, las cuales se van conformando en diferente forma. Es interesante hacer un breve recuento de aspectos económicos que han sucedido y desencadenan efectos de gran relevancia en la educación nacional.

Desde la aparición del excedente económico considerado de una región, país o sociedad el cual se puede conceptualizar como "la producción total de bienes y servicios de una región o una sociedad, menos el nivel de consumo necesario para proporcionar estándares de vida de subsistencia básica para su población"<sup>13</sup>. La sociedad ha sufrido cambios en su posición frente al panorama externo. Este concepto es de gran utilidad para comprender cómo y por qué se desarrolla o no una economía. La principal idea radica en que lo que sobra después de cubrir las necesidades básicas como alimento, ropa, vivienda servicios para la población, se pueda utilizar en otros aspectos.

#### **1.3.1 La década de los setentas.**

Con la creciente producción de los años setentas de países tercermundistas como México, no sólo se alcanzaron altos niveles de crecimiento, sino que lograron importantes inversiones en mercados que hasta entonces, habían sido dominio

---

<sup>13</sup> BARÁN, Paúl. *La Economía Política del Crecimiento*. Fondo de Cultura Económica, México, 1959. p 347

exclusivo de las economías avanzadas del Primer Mundo. Obviamente esto agravó el déficit comercial de los Estados Unidos. Además se dio otro cambio trascendental en el Tercer Mundo: el surgimiento de la organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) "como un medio eficaz de acrecentar los beneficios de los países productores de materias primas"<sup>14</sup>. Gracias al incremento del precio del crudo (1973-1974-1979) se enriquecieron estos países. No obstante esto provocó graves trastornos en la economía internacional, principalmente entre los países importadores, los cuales erróneamente contrajeron más deuda para evitar interrumpir su crecimiento. "Los aumentos en el precio del petróleo agravaron las presiones inflacionarias y precipitaron la economía Mundial en dos recesiones, la primera en el periodo (1974-1975) y la segunda en el período comprendido en (1981-1982)"<sup>15</sup>. Esta catástrofe resultó ser una de las más dramáticas desde la ocurrida en los años treinta (Gran Depresión).

Se presentó entonces un fenómeno inflacionario aunado al estancamiento. Esta situación orilló a los economistas a revalorar la teoría Keynesiana. En la medida en que la burguesía se convirtió en clase social dominante abandonó sus viejos ideales de libertad, igualdad y fraternidad, se convirtió en cruel explotadora y opresora de los trabajadores, cambió su papel social, de progresista a totalmente reaccionario.

Con la desaparición del libre mercado, el liberalismo económico vio agotadas sus posibilidades de mantenerse como sustento teórico del capitalismo. Así, cuando los países industrializados arribaron plenamente a su etapa imperialista, sobre todo a partir de la gran crisis de 1929-1933, en el momento preciso en el que los monopolios se aliaron con el Estado para subordinarlo a sus intereses, generando el capitalismo monopolista de Estado, surgió el sustento teórico de esa nueva etapa del capitalismo, el denominado keynesianismo.

La esencia de la teoría elaborada por Keynes estriba en que el Estado puede y debe eliminar las crisis cíclicas de sobreproducción, que con el régimen de libre mercado se habrían vuelto insalvables, y de esta manera conservar y consolidar el régimen capitalista. Para ese propósito,

---

<sup>14</sup> POOL, Jhon Charles. *Economía: Enfoque América Latina*. Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. México, 1997. p 101.

<sup>15</sup> Id.

el Estado debe regular la economía capitalista por medio de su intervención directa; debe, por ejemplo, fundar y ampliar empresas capitalistas a cuenta del presupuesto estatal y prestar ayuda financiera y subvenciones de todo carácter a los monopolios privados; asimismo, debe impulsar la industria bélica, manipular el tipo de interés y los flujos monetarios, y estimular la inflación de manera deliberada entre todo un arsenal de medidas diversas<sup>16</sup>.

La teoría del Estado regulador keynesiano contó con un dispositivo social, que se ocupó de plantear mejoras relativas en las circunstancias de vida de los trabajadores en las potencias capitalistas. Su doble intención fue dar cierta mayor amplitud al mercado interno, como parte del mecanismo para tratar de superar las crisis duraderas, y a la vez mitigar la lucha de clases al interior de las urbes. Sin embargo, el Estado regulador o benefactor keynesiano tampoco pudo solventar el problema de la crisis histórica del capitalismo. Ya hacia fines de la década de los 70 sus procedimientos se habían revelado incapaces de evitar las contradicciones profundas del régimen capitalista, que reaparecieron con más fuerza y profundidad que nunca. El keynesianismo fue relegado.

A lo largo de la década de los setenta, la economía de los países importadores de petróleo se fue deteriorando, debido al incremento de precios por un lado, y por otro porque decayó la demanda de sus productos como alimentos, fibras, productos forestales y minerales. Esto ocasionó incapacidad para financiar exportaciones necesarias para el crecimiento económico. Durante esta década se celebraron importantes conferencias en la CEPAL entre las principales naciones del norte y del sur. “Este último argumentó que la economía mundial favorecía sistemáticamente al norte. Exigían que los países del centro debían hacer concesiones especiales a los de la periferia, entre ellas tarifas mas bajas sobre las exportaciones de bienes manufacturados y niveles mas altos en ayuda económica y técnica que según se pensaba, aceleraba su industrialización”<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> OCHOA, García Cornelio. “Globalización, neoliberalismo y porvenir”. Ponencia desarrollada en el Coloquio: El futuro de la izquierda, laberintos y cartografías. Zacatecas 08 de noviembre del 2000. Página Web <http://www.laneta.apc.org/zacatecas/coloquio.htm>. Fecha de consulta 10 de diciembre del 2004

<sup>17</sup> POOL, John Charles. *Economía: Enfoque América Latina*. Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. México, 1997, p 101

### 1.3.2 La década de los ochentas.

Los países del norte se mostraban renuentes a negociar con el sur en bloque. Sin embargo al descender los precios del petróleo y desencadenarse la crisis de la deuda a principios de los ochenta, el plano de la negociaciones cambio de forma radical a favor del norte. Muchos de los países del sur se vieron obligados a acatar las condiciones del Fondo Monetario Internacional (FMI) para reestructurar su deuda en lugar de seguir luchando contra las medidas del sistema mundial que consideraban injusto y perjudicial para su futuro desarrollo.

Con la crisis de 1981-1982 desencadenada primordialmente por las políticas antiinflacionarias de Estados Unidos, todas las naciones del Tercer Mundo vieron desaparecer sus mercados de exportaciones y elevarse los pagos de su deuda externa, debido principalmente a las tasa de interés impuestas por los bancos comerciales del Primer Mundo (Estados Unidos, Europa, Japón). Aún cuando México había contraído la deuda para extraer el crudo y exportarlo, con la caída de los precios después de 1981, cuando alcanzaron su nivel máximo se vio inmerso en graves problemas. En seguida la capacidad de los deudores para pagar el servicio de la deuda decayó drásticamente en América latina. “En 1982 se declaró formalmente la crisis de la deuda.<sup>18</sup>”, sin embargo esta situación no les convenía del todo a los países desarrollados, así éstos, los grandes bancos comerciales y el FMI iniciaron una larga serie de negociaciones con los países deudores para resolver temporalmente los problemas del pago de la deuda y apoyar a los bancos comerciales, cuyo riesgo en Latinoamérica fue peligrosamente elevado. Se plantea así la reestructuración de la deuda externa (ampliación de plazos de pago, reducción de intereses, préstamos extras), con la única finalidad de que no la suspendieran, lo que ocasionaría mayores problemas.

Con la crisis de 1982, virtualmente desaparecieron los préstamos de la banca comercial del Primer Mundo a los países pobres. Lo que desencadenó en un aumento de créditos de agencias prestamistas multilaterales, aunque no fueron

---

<sup>18</sup> Id.

suficientes, pasaron a convertirse en la única fuente disponible de recursos a largo plazo para las naciones con problemas financieros. Esta situación provocó el condicionamiento de políticas económicas. El FMI exigió a los gobiernos programas de austeridad: recortes de gastos gubernamentales, devaluación; con la intención de que se frenara la inflación, se incrementaran las exportaciones, se redujeran las importaciones, con lo cual se generaría excedente de divisas para aumentar su capacidad de pago de sus deudas. Otra razón tal vez fue que vieron que sus exportaciones a países latinoamericanos habían disminuido por su grave situación económica y temían perder a futuro un mercado tan impresionante.

Pool menciona las consecuencias que se provocan mediante el proyecto del régimen de austeridad propuesto para reducir la inflación:

Restringiendo el crecimiento económico, con frecuencia provocan secesión. Además las devaluaciones pueden incrementar la inflación al encarecer las importaciones. Aunado a esto, los programas de austeridad en el corto plazo al menos originaron casi siempre niveles mas bajos de vida, un mayor desempleo, una inflación continua y, a su vez, inestabilidad política, pues los pobres y las clases medias protestaron contra el deterioro de su situación.<sup>19</sup>

Pasado algún tiempo se admitió por parte del FMI y los países acreedores esta situación, lo que provocó que los bancos comerciales, el gobierno estadounidense, el FMI y el Banco Mundial ofrecieran préstamos y ayuda. A cambio estos últimos exigieron que se introdujeran transformaciones a largo plazo en la política económica para impulsar el crecimiento económico. (Reformas estructurales). Entre ellas se destacan la privatización de empresas estatales, la disminución de la participación del gobierno en la economía (subsidio-sistema fiscal) y abrir su economía al comercio e inversión extranjera, eliminando tarifas y barreras.

---

<sup>19</sup> Id.

#### **1.4 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.**

La crisis del estado de bienestar ha provocado dos movimientos de reforma que fueron secuenciales en el tiempo. El primero se caracteriza por una reducción del ámbito de competencia del Estado, lo más conocido es la privatización de empresas paraestatales. El segundo se identifica por la urgencia de que el Estado cambie su función, es decir que transite de ser un Estado administrador a uno regulador. Mientras que la privatización supone transformaciones desde fuera del Estado; cambiar su función implica una reforma hacia dentro.

Transitar del Estado tradicional autoritario patrimonialista y clientelar, hacia uno que se constituya como un auténtico instrumento de gobierno, es decir que se distinga por compartir el liderazgo, su capacidad para crear consensos y distribuir la autoridad y el poder, así como por ser responsable de los resultados, implica una reforma profunda de su estructura, organización y modos cotidianos de actuación. Los sistemas educativos en América latina no han estado ajenos a estos procesos de reforma del Estado. Lo más conocido tiene que ver con la descentralización, es decir con una postura que le apuesta a una mayor autonomía de la escuelas y para ello se requiere de transferir el poder de decisión del nivel central (gobierno federal) a niveles intermedios (gobiernos estatales).

En México los argumentos manejados para descentralizar la educación básica, la formación de maestros no difieren de los utilizados en otros países: gran tamaño del sistema e imposibilidad de reducirlo, pues su expansión aún no ha terminado, complejidad de los trámites burocráticos administrativos, enorme distancia entre los problemas y las decisiones para atenderlos y resolverlos, entre los más importantes.

Así en 1992, la decisión política de reformar la educación se estructuró en tres líneas: la reorganización del sistema educativo mediante la descentralización y la inclusión de la participación social, la reformulación de contenidos y materiales educativos, que se ha traducido en la reforma curricular y pedagógica de la educación básica, la formación de maestros más importante de la segunda mitad del



siglo veinte, revaloración de la función magisterial en la cual destaca el programa de Carrera Magisterial como un mecanismo de promoción horizontal de los maestros.

La reforma educativa fue legitimada a nivel nacional no sólo por una decisión político administrativa, la firma del ANMEB entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobernadores y el sindicato magisterial, sino también, por una decisión político legislativa, que culminó con la reforma al Artículo 3° de la Constitución que incluye la obligatoriedad de la educación secundaria, y la promulgación de la Ley General de Educación, aprobadas en 1993. El gobierno federal, a través de la SEP, conservó las funciones normativa, compensatoria y de evaluación, y dejó a los estados la operación del sistema. Algunos analistas consideran que la descentralización del sistema educativo mexicano está definida y regulada desde el centro, es decir, es una descentralización centralizada. Sin embargo, hay razones que justifican la entrega parcial de la autonomía a los estados y que tienen que ver con la necesidad de: proteger los intereses nacionales, ejercer la función compensatoria entre regiones y evitar los problemas que podrían derivarse por la asimetría de información y falta de competencias locales. Así, en el contexto latinoamericano. México avanzó de un nivel central a un nivel intermedio en la toma de decisiones. Por otro lado, la reforma curricular y pedagógica ya era una necesidad impostergable: los planes y programas de estudio reformados en los años setenta estaban agotados. La nueva reforma es inédita y de amplias dimensiones tanto para la educación básica como para la formación inicial de maestros. Se reformulan los contenidos y de nuevo se organizan por asignaturas, se amplía y diversifica la producción de materiales educativos para alumnos y maestros; se propone el trabajo pedagógico con un enfoque constructivista, además, se incorpora una visión institucional de la escuela que exige nuevas formas y contenidos de trabajo a la supervisión y dirección escolar.

Desde una perspectiva estructural, los cambios más profundos que requieren el SEN y la transformación de los modos de actuación de los distintos actores, demandan de más tiempo y de estrategias claramente orientadas a conseguirlos. Es necesario

acercarse a la estructura de las escuelas para conocer qué elementos al interior de la organización pueden ayudar el mejoramiento pedagógico.

### **1.5 Desafíos y resistencias que presenta el Sistema Educativo Nacional.**

Los desafíos principales que debe enfrentar el SEN con todos sus recursos son la calidad y la equidad de la educación. Ambos están íntimamente relacionados, no existe el uno sin el otro, ni pueden enfrentarse de manera aislada. La misma SEP reconoce que existen situaciones problemáticas cuando dice que:

A pesar del impulso renovador de la reforma educativa de la última década del siglo, los resultados no han sido los esperados. La escuela pública en general, si bien con honrosas excepciones, no ha conseguido renovar sus prácticas pedagógicas, la calidad en términos de los aprendizajes de los alumnos está aún lejos de conseguir los estándares planteados en el currículo y los desiguales niveles de aprovechamiento escolar entre regiones, estados, municipios y escuelas hablan de una inequidad en la distribución de las oportunidades para aprender lo que como país se ha definido como lo básico<sup>20</sup>.

El reto de la calidad será, por largo tiempo, lograr que la extensa cobertura de la educación básica sea realmente una oportunidad para aprender, es decir, que ésta no constituye un privilegio, tampoco un elemento de diferenciación o filtro social, sino que exista equidad en el acceso a experiencias de aprendizaje equiparables.

Al mismo tiempo, ante la diversidad de demandas de conocimiento por parte de la sociedad, la educación básica deberá garantizar como competencia esencial aprender a aprender, lo cual implica colocar en un lugar importante el desarrollo de competencias intelectuales y culturales que supone el dominio pleno de códigos fundamentales de comunicación y de relación con el conocimiento. Así ésta educación deberá reivindicar el logro universal de las competencias sobre las cuales se constituyó la escuela actual: el dominio de la palabra escrita y del lenguaje matemático, "Junto con estos dominios básicos están las actitudes y valores de solidaridad, respeto

---

<sup>20</sup> SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa Nacional de Educación*. 2001-2006. México. (2001).

a la diferencia, servicio, búsqueda de la verdad, responsabilidad para llevar a buen término una tarea en lo individual en lo colectivo; los hábitos un comportamiento ético<sup>21</sup>.

En México como en el resto de los países latinoamericanos, la equidad ocupa un lugar central en los desafíos educativos y sociales. Las desigualdades sociales y por ende, las educativas son un problema extendido y de naturaleza sistémica. La equidad no es sólo un problema para la educación, sin embargo, el SEN no tiene elección alguna, tiene que enfrentarlo y resolverlo desde su ámbito de competencia.

A pesar de que los factores socioeconómicos tienen un peso específico importante para explicar los resultados escolares, también es cierto que la escuela puede hacer la diferencia. Los estudios sobre la efectividad o eficacia escolar muestran que distintos factores del funcionamiento de la escuela (liderazgo del director, metas compartidas, ambiente de aprendizaje, enseñanza con propósitos, docentes con alto nivel profesional, altas expectativas sobre el logro académico de los alumnos, entre otros) explican las variaciones de logro educativo entre escuelas.

Para superar los desafíos de la calidad y la equidad en la educación, necesariamente se debe resolver otro tipo de retos que tienen que ver con sus formas de organización y de funcionamiento. Así están los asuntos referidos a la descentralización, la necesidad de contar con sistemas de información y de evaluaciones eficaces y oportunas que fundamenten la toma de decisiones, la formación de cuadros para la gestión del sistema, la consecución de fondos financieros diversificados y, por supuesto, la calidad de la formación inicial y en servicio de docentes y directivos escolares. Sin los medios adecuados la calidad y la equidad en la educación podrán continuar sólo en el ámbito de las aspiraciones.

Existen tensiones o disyuntivas que impiden que el sistema educativo mexicano alcance los propósitos de una educación de calidad, con equidad para todos, esto provoca que al no resolverse, dificulten o incluso impidan su funcionamiento:

---

<sup>21</sup> RANGEL, S.R., et al. *Bases para el programa 2001-2006 del sector educativo* (Documento multicopiado). México: Coordinación de Educación del Equipo de Transición, 2000. p 45-46.

- Tensión entre los diferentes niveles gubernamentales. Se manifiesta, en el incompleto proceso de descentralización. El gobierno federal, al conservar la función normativa y la distribución de los recursos, limita el margen de acción de los gobiernos estatales o locales, dejándolos principalmente como operantes. En los últimos años se presencia un proceso de recentralización, por el cual, la SEP no sólo establece las líneas de política educativa, sino también, las metas y las acciones programáticas, no obstante el discurso oficial explícitamente afirma la necesidad de fortalecer el federalismo. Esta tensión y las maneras cómo se busca resolverla, también tiene implicaciones en lo que se denomina la gestión institucional y su peculiar forma de organización y funcionamiento caracterizada por una estructura jerárquica y lineal, la cual se encuentra en todos los niveles estructurales del SEN, desde las oficinas centrales hasta la misma escuela. La trama de relaciones entre las estructuras centrales, las intermedias y la escuela es compleja y está mediada por intereses diversos: la educación de los niños, no siempre es el objetivo prioritario. Si bien existen avances, aún son precarios, mientras no se construyan nuevas condiciones estructurales y políticas de funcionamiento del sistema educativo, no será posible lograr una escuela que trabaje con autonomía que sea responsable de los resultados del aprendizaje de sus alumnos y rinda cuentas de lo hecho. Para conseguirlo hay que cambiar el sistema educativo y la escuela. Así lo plantea Zorrilla: “Se requiere transformar las estructuras centrales e intermedias del sistema educativo nacional y estatal para apoyar la transformación de la escuela y sus actores”<sup>22</sup>.
- Los espacios temporales entre gobierno federal y estatal. En algunas entidades el cambio educativo no es una prioridad de sus gobiernos, mientras que en otras se producen acciones, a veces llamadas innovaciones, desarticuladas y dispersas. Además, los periodos de gobierno estatal no coinciden con los del gobierno federal. Los estados que tienen su programa de desarrollo educativo tienen que ajustarlo o cambiarlo para responder a las demandas de los programas federales.

---

<sup>22</sup> ZORRILLA, F.M. La institución escolar: entre las contradicciones y tensiones del sistema educativo. Trabajo presentado en el V Congreso de Investigación Educativa, Aguascalientes, Ags.1999.

- Resistencias entre lo político, lo administrativo burocrático, lo técnico profesional y lo pedagógico. Interesa destacar las resistencias que se producen entre distintos tipos de saberes y tiempos, ya que se encuentran relacionadas con los sujetos actores del sistema. Existen dificultades para identificar estos componentes por lo cual no ha sido posible la construcción de una complementariedad de saberes. Se habla de los saberes políticos relacionados con la capacidad de negociación concertación y creación de consensos, los saberes técnico-profesionales acerca de la gestión institucional la planeación estratégica, la informática, la medición, la evaluación, lo pedagógico y curricular y otros más; los saberes burocrático-administrativos relativos al trayecto educativo, para cumplir con todos los pasos definidos por las normas y que se encuentran en el personal que ha visto transitar muchas administraciones de gobierno, y los saberes pedagógicos que se refieren al procesamiento de la nueva información derivada de la reforma y a los modos cómo los involucrados resignifican las nuevas políticas y programas educativos.
- En el caso de los tiempos políticos, técnicos, administrativo y pedagógicos es suficiente con ilustrar la gran dificultad que enfrenta el SEN para instalar en el salón de clases una reforma curricular y pedagógica como la presente, ya que los tiempos de actualización de los maestros, directivos y supervisores e incluso mandos medios, no coinciden con los tiempos políticos (gubernamentales o sindicales) asociados generalmente, a procesos electorales. Los tiempos técnico-profesionales necesarios para diseñar y operar, por ejemplo, un nuevo sistema de información escolar basado en datos individualizados o la incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas o diseñar y operar un sistema de evaluación, entre otros elementos. El tiempo administrativo que exige cada proceso (asignación de personal, registro de alumnos, manejo de incidencias, elaboración de nómina, distribución de libros o certificación) de acuerdo con la normatividad para no incurrir en desviaciones administrativas e incluso jurídicas, y los tiempos pedagógicos que son los más largos, pues tienen que ver con los procesos de

aprendizaje o reajuste y generalmente son los menos considerados en la toma de decisiones.

- Tensión entre los propósitos de calidad con equidad y la eficiencia en el uso de los recursos. A pesar de que el discurso oficial apunta a dichos propósitos, cuando se informan los resultados educativos, los referentes son cuantitativos: espacios educativos construidos, becas otorgadas y sus montos financieros, libros de texto distribuidos y cuestiones similares. Esto puede significar que se atiende la eficiencia en el manejo de recursos, más no las políticas y acciones que realmente se orienten al mejoramiento de la calidad o que a pesar de que existen esfuerzos federales, estatales y escolares importantes dirigidos al mejoramiento de la educación no se cuenta aún con indicadores que permitan medir y evaluar sus resultados.
- Otras tensiones o disyuntivas que enfrenta el SEN y son importantes para comprender su desarrollo tienen que ver con resolver las dificultades entre la responsabilidad pública gubernamental y la participación social: entre cumplimiento de las normas y la acción; entre la necesidad, disponibilidad y utilización de competencias y conocimientos, entre las tensiones que existen entre diseñar las políticas y programas educativos e implementarlos y evaluar sus resultados, entre la búsqueda de un mayor profesionalismo en un contexto de restricción financiera, entre pensar y hacer educación o en promover cambios para que poco cambie.

Se requiere resolver las dificultades mencionadas, porque afectan de manera directa la toma de decisiones y modos de actuación desde el nivel más alto de la conducción, hasta el nivel de la escuela e incluso del salón de clases.

### **1.5.1 Transformar la gestión institucional en el Sistema Educativo Nacional.**

La gestión del sistema educativo se puede referir a la estructura organizativa, jurídica y a los modos de actuación que se encuentran en la base de su funcionamiento. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 dice textualmente:

La propuesta de un Enfoque Educativo para el Siglo XXI implica realizar cambios desde dos perspectivas: la que se refiere a cada uno de los grandes tipos de educación y la que se refiere a los cambios en la gestión del sistema educativo. La Reforma que se propone contiene cambios importantes en los que están involucrados los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal) los actores educativos (autoridades, padres de familia, alumnos y maestros) y los diferentes sectores (público, privado y social). Los aspectos que contempla dicha Reforma son: federalización educativa; financiamiento; mecanismos de coordinación, de consulta y de participación de la sociedad; marco jurídico; evaluación, investigación e innovación educativa; y la gestión integral del Sistema.<sup>23</sup>

Las reformas educativas descentralizadoras han buscado colocar a la escuela en el centro de los sistemas educativos, sin embargo sus estructuras han permanecido prácticamente iguales. Independientemente de esta realidad, es importante reconocer el hecho de que la descentralización puso en evidencia las deficiencias y el agotamiento al que llegó la estructura tradicional sobre la cual se construyeron los sistemas nacionales de educación.

Aguerrondo sostiene que una propuesta que supere la tensión entre centralización y descentralización: "conjuga la necesidad de coexistencia de una instancia de operación descentralizada (las escuelas) con una instancia de dirección central, cada una de las cuales debe estar adecuadamente organizada e instrumentada para poder dar cuenta de las tareas que le corresponden".<sup>24</sup>

Las escuelas tienen el compromiso de ofrecer un servicio adecuado a las características de una demanda diversa, lo cual implica que sus propuestas de enseñanza, sus modos de actuación cotidianos, sus materiales o su organización no sean uniformes. A este respecto Aguerrondo manifiesta:

Por otro lado, la instancia central de gestión de la educación posee una tarea definida por un doble compromiso: el primero se refiere a la necesidad de que todas las unidades operativas

---

<sup>23</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México. 2001.

<sup>24</sup> AGUERRONDO, I. *Ministros de educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red*. (Versión electrónica). Buenos Aires. Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación/UNESCO-Sede regional Buenos Aires. 2002. Consultado el 05 de enero del 2005 en el World Wide Web <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/publicaciones/iaguerrondo.pdf>

(escuelas) superen la atomización y puedan constituirse en un sistema con tres funciones básicas: resguardar la unidad en función de la integración, resguardar la calidad en función de las necesidades de la demanda y resguardar la equidad en función de las tendencias socioeconómicas de diferenciación, el segundo compromiso prevé la necesidad de que ese sistema sostenga una dirección de los cambios para ello la instancia central debe tener la capacidad de proponer, es decir, de innovar, de saber cuál es la situación del sistema, o sea, de medir resultados y controlar los desvíos, lo cual significa sancionar<sup>25</sup>.

Una modalidad de gestión del sistema educativo no puede realizarse con las instituciones en el estado que se encuentran actualmente. No se trata de negar la existencia de una instancia central, pero ésta requiere cambiar su estructura jerárquica actual, mejorar las condiciones institucionales y conseguir los propósitos sustantivos de una educación de calidad con equidad para todos. En este sentido la propuesta de Aguerrondo, consiste en un modelo de carácter sistémico conformado por tres grandes componentes: ejecutivo, de asistencia técnica y de control. El componente ejecutivo representa la línea de relaciones jerárquicas ejecutivas, también existentes en este tipo de modelos, e incluye la instancia de gobierno y decisión política con una función rectora definida, la instancia profesional que organiza información de distinto tipo (estadística, investigación cualitativa, encuestas, estudios de opinión de la situación financiera y similares) para la toma de decisiones, la instancia administrativa que atiende los asuntos de recursos humanos materiales y financieros y tendrá rasgos distintos según el grado de descentralización del sistema y la instancia de operación la cual está constituida por las escuelas e instituciones.

Los otros dos componentes son el de asistencia técnica y el de control. El primero se refiere a la necesidad de producir los insumos que requieren las escuelas para mejorar sus resultados o innovar sus prácticas algunos de éstos serían la producción de materiales, el asesoramiento respecto a la implantación y desarrollo del currículo, la profesionalización y otros. El control tiene que ver con la responsabilidad de la instancia central de la educación (federal o estatal) de asumir la dirección política de los procesos educativos así como la responsabilidad de rendición de cuentas. Lo

---

<sup>25</sup> Id.



anterior está relacionado con el control de alumnos, de escuelas y de maestros para lo cual se han venido desarrollando distintos tipos de sistemas de evaluación, acreditación o certificación. En otros países se observa que los componentes de asistencia técnica y de control son realizados por instituciones independientes. Esta manera de resolver o atender estas funciones del sistema educativo se denomina terciarización, que significa la existencia de grupos contratados "ad hoc" para una tarea específica o, también el caso de las instituciones específicas.

En el caso de México y de otros países en América Latina, el movimiento derivado de las reformas educativas descentralizadoras al menos ha hecho posible la distinción entre una gestión de rutina o habitual y la de la innovación, sin que esto signifique aún cambios sustantivos en la estructura organizativa. La propuesta enunciada de manera muy breve, permite vislumbrar los escabrosos caminos que habría que transitar para transformar la gestión del sistema educativo mexicano. En este sentido, Juan Carlos Tedesco plantea con prudencia la posibilidad de trabajar en diseños institucionales de transición, los cuales están aún sin explorar en la realidad de nuestra reforma educativa. Para ello, dice, habrá que considerar "dos variables fundamentales: los recursos, financieros y los recursos humanos"<sup>26</sup> Este planteamiento de instituciones de transición es distinto a la creación de instituciones nuevas como los consejos mixtos autónomos o semiautónomos. En cualquier caso se requerirá conocer de manera crítica la experiencia en otros países y valorar distintas alternativas para el caso nacional.

Se reconoce y valora el papel de la escuela como eje de la comunidad, que tiene un amplio margen de autonomía para decidir su desarrollo, funciona un currículo con estándares de aprendizaje y de desempeño definidos y evaluados, se reducen las desigualdades, se diversifica la atención educativa a una demanda, también se desarrollan nuevas formas para la administración de la educación con una instancia

---

<sup>26</sup> TEDESCO, J. C. *Los problemas de la transición*. En I Aguerrondo, Ministerios de educación de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red (pp 49-51) Versión electrónica Buenos Aires. instituto internacional de Planteamiento de la Educación UNESCO-Sede regional Buenos Aires. 2002. Consultado el 05 de julio de 2005 en el World Wide Web:<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/publicaciones/iaguerrondo.pdf>

central que ejerce una función rectora pero en la cual participan de manera activa las instancias estatales. Todo ello dependerá en gran parte, entre otras condiciones, de una profunda reforma de la gestión institucional en todas sus dimensiones, de lo contrario, este escenario no deja de ubicarse sólo en el ámbito de lo deseable, pues otras fuerzas impedirán su concreción. Las políticas educativas en tanto políticas públicas, adquieren las peculiaridades que les imprimen los organismos gubernamentales, por ello, se afirma que su estructura organizativa impacta sobre los resultados que logran.

Tanto el diseño como la implementación de las políticas, programas educativos, transitan por las personas que trabajan en el sistema educativo y por una institución que tiene una historia, una tradición y una cultura. En consecuencia hay que trabajar en la dirección de innovar a partir de la tradición y forma de participación de los actores. Ciertamente el sólo propósito de ampliar la cobertura, si bien requiere de movilizar una gran cantidad de recursos, resulta más factible y por ello una estructura jerárquica y central del sistema educativo lo hizo posible. Sin embargo para lograr los propósitos de calidad con equidad, se requiere contar con referentes categóricos y con una gestión de la educación y del sistema educativo distinta.

### **1.5.2 El centro educativo como unidad básica de cambio.**

Al aparecer la escuela como síntesis de influencias y como realidad compleja no favorece precisamente la acción educativa. Ante la problemática, se privilegian acciones selectivas y a menudo se hace referencia al profesor, al aula o al proceso curricular como variables importantes de la innovación.

El contexto del aula se halla condicionado por proposiciones o imposiciones externas nacidas de la macroestructura (sistemas educativo y escolar) pero también internas (asignación de cursos, sistema de planificación, horarios, etc.) relacionada con la microestructura. Durante mucho tiempo las investigaciones sobre innovación se han enfocado en la capacidad innovadora de las personas consideradas individualmente.

Tal orientación potenciada por el campo científico de partida (la mayoría de los investigadores eran psicólogos preocupados por el comportamiento individual) no ha producido resultados en la práctica, pues las innovaciones desaparecen al abandonar determinadas personas las instituciones o bien al ser absorbido su esfuerzo por la dinámica institucional cuando se eliminan situaciones de protección hacia la innovación. “Y es que la actuación de los profesores se hace en un marco escolar que es algo más que la suma de las actuaciones de sus componentes”.<sup>27</sup>

El problema de la innovación ha sido por el carácter individual en el que se tratan de cimentar las acciones que provocaran una mejora en el servicio educativo que la escuela presta. Como ya señala Stenhouse: “Si respaldamos la autonomía profesional individual de los profesores, el apoyo se limita a reafirmar a los individuos”.<sup>28</sup> Así, por ejemplo, los profesores han asistido a cursos talleres y conferencias de perfeccionamiento docente y se les ha brindado la disponibilidad para alcanzar una valoración más elevada. Muy pocas veces se les solicita o se hace un seguimiento para que se transmita lo desarrollado entre sus compañeros.

Por otro lado, dejar recaer la investigación sobre algunos profesores, es fomentar que la escuela los sienta como algún hecho conspirador. Shon describe este fenómeno bajo un lenguaje antiguo cuando señalaba que: “la investigación en la acción, es una invasión sobre la estabilidad escolar, siendo sus practicantes los profesores. Una guerrilla, con protagonistas camuflados en las trincheras de las aulas.”<sup>29</sup> Al respecto de este tema Santos Guerra comenta: “Cuando la innovación se fundamenta en la acción individual del profesor del aula, las estructuras permanecen intactas, no se transforman, no se dinamizan, y lo que pretende ser un fenómeno, un catalizador, actúa despertando anticuerpos que destruyen la acción”. Y es que “Cuando se pretende hacer descansar, la innovación, la investigación y el perfeccionamiento sobre las espaldas del profesor como individuo se está dificultando el desarrollo, mermando la eficacia y

---

<sup>27</sup> GAIRÍN, J. *Organización escolar e innovación*. En varios: Estrategias para la innovación didáctica. Programa de Formación del profesorado, UNED, Madrid, Vol. 2 pp. 246-296.

<sup>28</sup> STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata, Madrid España 1984.p.138

<sup>29</sup> SHON, D.A. *Beyond the stable state*. Temps Smith. Londres. 1971. En GAIRÍN J. *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. CISSPRAXIS, S.A. Barcelona 2001.p112-113.

cultivando el individualismo. Este culto al individuo hace que se diluyan y se desvirtúe la eficacia de la actividad y que pocas veces se consiga y se compartan los resultados de las investigaciones.”<sup>30</sup>

Por ello es necesario potenciar estructuras organizativas y actuaciones que permitan atender a las nuevas demandas y posibiliten, en consecuencia, la difusión de los planteamientos innovadores. Esta situación de dinámica de movimiento de estructuras internas de la institución en beneficio de una gestión escolar, la contempla Álvarez al mencionar que: “Las estructuras de organización, aceptadas por todos, son necesarias para racionalizar el trabajo, para crear espacios permanentes donde poner en común críticamente los descubrimientos de cada profesor, para hablar continuamente con los niños.”<sup>31</sup>

Por lo tanto hay que conocer la organización de la institución donde se quiere innovar para poder entenderla. Es preciso analizar las propiedades organizativas de la institución y su influencia sobre el comportamiento de los distintos miembros, descubriendo así el conjunto de factores estructurales y dinámicos de la institución, tanto en su dimensión interna como en su proyección y relaciones externas. Se justifica así el interés y la preocupación por considerar el centro educativo como totalidad, ratificado por el buen desarrollo que han tenido diferentes procesos de cambio educativo situados en el ámbito de la escuela como unidad de actuación. Situar en esa perspectiva supone considerar lo que plantea Gairín:

- El cambio organizativo es algo inherente a los procesos de innovación y garantía de difusión.
- Tener en cuenta sus elementos configuradores: objetivos que persiguen, estructuras que ordenan su actividad y el sistema relacional que se establece entre las diferentes personas.
- La importancia de integrar las dimensiones didácticas y organizativas a través de la organización y desarrollo del currículo.
- Considerar la necesidad de articular unas prácticas socio-educativas y unas relaciones sociales entre el profesorado que satisfagan y fomenten los criterios de colaboración frente al individualismo, la reflexión crítica sobre las propias actuaciones y la autonomía frente a la dependencia y al dirigismo técnico-administrativo.

---

<sup>30</sup> SANTOS, Guerra, M.A. *Organización escolar e investigación Educativa*. En investigación en la Escuela. No.2 1987 p 3.

<sup>31</sup> ALVAREZ, M. *Organización y renovación escolar*. Popular. Madrid. 1984. p.5

- Entender la institución como un lugar de formación del profesorado.
- Considerar el marco general de desarrollo organizativo como fuente de partida. Esta corriente incluye referencias al sentido holístico de las organizaciones, al proceso de autocorrección y autorrenovación por los miembros de la propia organización y al valor de una acción sistemática de control sobre los resultados obtenidos.
- Incorporar la perspectiva de la colaboración.

En definitiva, la innovación que parte de los protagonistas debe considerar a los centros como unidades de cambio, lo que impone una mayor atención a aspectos como la cultura escolar, la incorporación crítica en el análisis del currículo y la consideración de un profesional comprometido en su tarea.<sup>32</sup>

Es necesario darle importancia a la planeación y organización escolar para poder vislumbrar mejores opciones que promuevan un cambio cualitativo en los procesos educativos. Una alternativa muy importante para poder hacerlo: El proyecto Escolar, donde confluyen dos elementos de gran relevancia, un enfoque de planeación estratégico y la necesidad forzosa de un alto grado del nivel de participación de los docentes para poder esperar resultados exitosos.

## **1.6 El Proyecto Escolar en la Educación Básica.**

La participación de los docentes en la investigación educativa, cada día arroja diferentes resultados, con los cuales se le empieza a dar mayor peso a la gestión escolar que practica el centro de trabajo para orientar y fortalecer el Proyecto Escolar. Se cuentan con evidencias, que han surgido, cambios importantes a través de la puesta en marcha del PE, sin embargo es urgente dotar a docentes y directivos de las referencias metodológicas así como actualizar estructuras que fortalezcan la construcción, desarrollo seguimiento y evaluación de esta propuesta.

El enfoque de la gestión escolar desde el Programa Nacional de Educación (PNE), está dirigido a promover la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas

---

<sup>32</sup> GAIRÍN, J. *El proyecto de centro en el marco de una escuela renovada*. En orientaciones teórico-prácticas para la elaboración de proyectos curriculares. Sub. Gral de Formación del profesorado. M.E.C., Madrid. Pp97-192. En GAIRÍN, J. Organización de centros educativos. Aspectos básicos. CISSPRAXIS, S.A. Barcelona 2001.p112-113.

de educación básica, para asegurar que todo el personal absorba de manera colectiva, la responsabilidad de los resultados educativos, fomentando interacción colaborativa entre si y el entorno social de la institución, comprometiéndose al mejoramiento permanente de la calidad y equidad educativas. De esta manera los niveles de participación y el enfoque de planeación implican la toma de decisiones en referencia a la política adecuada a las características del contexto, así como de las necesidades de cada centro educativo. También incluye el universo de interrelaciones que lleva la función directiva para promover y posibilitar el alcance de los propósitos pedagógicos que la escuela plantea.

Con esta orientación se trata de conjuntar acciones que mejoren el aprendizaje del alumnado y propicien la participación comprometida de todos los integrantes del proceso educativo. El Proyecto Escolar es un instrumento de la gestión escolar que favorece el diálogo en temas relacionados con la planeación institucional, con el fin de promover una acción ordenada y sistemática con la tendencia al desarrollo de competencias del alumnado.

La escuela es una organización de aprendizaje que fomenta el desarrollo de valores, actitudes, conceptos y habilidades a partir de la interacción de los alumnos entre ellos, con recursos diversos, incluyendo los medios de información y comunicación electrónica y audiovisual, y con los profesionales de la pedagogía. Esta organización responde a la diversidad del entorno, a la vez que trabaja con autonomía y rinde cuentas sobre la calidad de su servicio. Su éxito se basa en trabajo colegiado responsable y en la comunicación con las familias y su entorno social. No hay que olvidar que el Sistema Educativo Nacional tiene un peso importante en la implementación de cualquier propuesta de planeación.

El sistema educativo es producto de una tradición, tensiones ideológicas y políticas han estado presentes durante su edificación. Por otro lado, las escuelas son un reflejo de concepciones político-administrativas vigentes. Esto se observa en el centralismo y la ausencia de mecanismos que aseguren la participación social en el

quehacer educativo. El crecimiento del sistema no fue acompañado siempre de una planeación a largo plazo, durante muchos años se careció de mecanismos de programación que permitieran decidir sobre las áreas prioritarias de atención. Fue hasta la década de los setenta que la SEP creó un área específica para la planeación programación y evaluación. No obstante, no siempre las políticas educativas y los programas que de ellas se derivan, respondieron a criterios técnicos, el creciente peso político y financiero del sistema orientó en más de una ocasión las decisiones. Con la Reforma de 1992, se inició una amplia transformación que planteó la reorganización del SEN, la cual implicó cambios importantes en términos de compartir responsabilidades con las entidades, de favorecer la autogestión y desarrollo de las escuelas y de convocar la participación de toda la sociedad en una alianza de fuerzas a favor de la educación. Esto cristalizó en el proceso de federalización de la educación básica y normal y se sentaron las bases para una nueva gestión del sistema que le permitiera mejorar la efectividad de sus tareas. No obstante, este proceso de reforma es aún inacabado e imperfecto. Los estudios sobre la descentralización educativa han mostrado que el éxito o fracaso de reformas como la desarrollada en nuestro país, son más un efecto de cuestiones políticas que de consideraciones técnicas o financieras.

El éxito depende de transferir oportunidades y no problemas y de construir una visión compartida entre los distintos niveles de gobierno. Sólo promoviendo las iniciativas locales y fortaleciendo la capacidad técnica y administrativa, la descentralización será una realidad exitosa. Es necesario revisar las políticas vigentes sobre fortalecimiento de los cuadros técnicos estatales, para plantear aquellas que sean acordes al desarrollo necesario del sistema educativo en su conjunto. Por otro lado la reforma curricular y pedagógica dirigió su atención a la relevancia de los aprendizajes tanto en el ámbito personal como social y laboral. Esta reforma ha repercutido, aunque no de manera suficiente aún, en la educación primaria y en la formación de maestros. Con distintos alcances, se han diseñado e instrumentado diversos proyectos para formar a docentes y directivos (directores y supervisores) en la gestión escolar. Desde el nivel federal y con una amplia participación en las definiciones e instrumentación del proyecto que se desarrolla desde 1997 denominado: "La gestión en la escuela primaria". Los objetivos centrales son:

promover la transformación de la organización de la escuela y mejorar los resultados educativos, favorecer el desarrollo profesional de los docentes y directivos involucrados en el proceso, investigar para recuperar y organizar información importante en relación con las características de la escuela y el seguimiento a los resultados alcanzados en el proceso de innovación.

La reforma curricular y pedagógica no termina de llegar al aula y a la escuela, para revertir esta situación es necesario formular una reestructuración de la institución escolar profunda en su concepción y eficaz en su operación. El cambio debe fundamentarse en un enfoque adecuado de planeación y un nivel de participación comprometido de los actores educativos. El PE es una alternativa importante para lograr lo requerido. Como instrumento de planeación puede conformarse como una estructura que consolide el cuerpo colegiado y que permita tener un panorama claro circunspectivo de la problemática que encierra a la institución en un primer momento. Este análisis del entorno permite visualizar escenarios factibles que se requieren para que la escuela logre cumplir con la sociedad; con respecto a los propósitos que se le han encomendado y así valorar objetivos, recursos, estrategias y procesos que le permitan alcanzarlos. Es importante no considerarlo como un instrumento impuesto por las políticas o reformas educativas, sino como una alternativa teórica de planeación al interior de las instituciones, que permite disfrutar las bondades que implica el realizar cualquier actividad con un previo diagnóstico situacional, un serio estudio de las metas a alcanzar, incluyendo distintos recursos con los que se cuenta, permitiendo la toma de decisiones a las personas involucradas, evaluando sistemáticamente todo el proceso para detectar situaciones que se están saliendo de control o no están provocando los cambios deseados. No puede permitirse que una propuesta con estas características, como muchas que han llegado a la institución, pase a formar parte de procesos administrativos que se realizan por cumplir, como mero trámite.

Se requiere un cambio en la escuela, no sólo en la forma de planear y gestionar, es precisa una ruptura de lo que hasta ahora se efectúa tradicionalmente, incluso en aquellas instituciones que han ingresado al Programa Escuelas de Calidad. Esta



transformación debe iniciarse al interior de cada elemento del SEN. A este respecto María Eugenia Hernández hace un señalamiento:

Ahora bien, para el cambio –entendido como impulso permanente de mejorar y direccionar con sentido nuestras prácticas educadoras- es imprescindible establecer otros lugares de abordaje de la planeación educativa desde diversos actores, ya que, por ejemplo el arraigo de pautas de comportamiento jerarquizadas y autoritarias son los lugares comunes para la distribución de las tareas cotidianas en la zona, escuela y aula. Así aprendimos a mirar y ejercer nuestros actos, y así enseñamos.<sup>33</sup>

Es preciso conformar escenarios diferentes donde las autoridades educativas dejen de percibir al trabajo pedagógico como una máquina administrativa y logren conformar un liderazgo que promueva la mejora de la institución educativa, estableciendo las bases de un enfoque de planeación que responda a las necesidades formativas nacionales y convenza a todos los participantes de intervenir de forma conjunta en la transformación pedagógica que tanta falta hace en la actualidad. Se requiere de un conocimiento preciso de los supuestos teóricos que orientan la racionalidad de la educación y solamente se logrará, conformando equipos colegiados que investiguen continuamente su práctica diaria e identifiquen el enfoque utilizado para tener elementos que ratifiquen o rectifiquen el camino elegido.

---

<sup>33</sup> MILLÁN, et al. *Ventanas abiertas: Presentes y por-venires de la Planeación Educativa*. Amapasi Editorial, México D.F., 2006. p. 94

## CAPITULO II

### PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

#### 2.1 Elementos de la planeación.

Planear significa decidir en forma anticipada qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y quién lo hará. La planeación es un espacio dinámico entre la situación actual en que se encuentra el sujeto y el futuro deseable. Vista así, la planeación implica anticiparse a lo que pueda suceder y a lo que corresponde hacer; es un proceso que debe ser el principio de toda actividad humana. Analizar la información de nuestras actividades futuras permite tener una idea clara de lo que se va a realizar, el orden a seguir y probables circunstancias que se pueden presentar.

Aunque el origen de la planeación tiene tendencias económicas por ser la función que sirve de base a las demás asignaciones de los departamentos organizacionales de una empresa, sus características, como el planteamiento de objetivos y la forma de alcanzarlos se puede aplicar en todos los ámbitos de la vida humana incluyendo el educativo.

Es importante destacar que la planeación involucra una toma de decisiones que contempla al colectivo humano, puesto que si no existe consenso en torno a su realización es difícil alcanzar las metas fijadas previamente. Aunque puede mencionarse que una organización puede definir en forma precisa los comportamientos demandados a las personas que participan en ellas. “Dado que el sistema organizacional puede ser construido en forma deliberada para lograr ciertos fines, es posible planificar la forma más eficiente de distribuir los recursos y asignar las tareas para obtener los fines con el mínimo desgaste de recursos”.<sup>34</sup>

En el ámbito educativo, las interacciones existentes deben de considerarse en un plan de acción para alcanzar lo que se propone, al no hacerlo, el flujo de intenciones caminará sin rumbo establecido. En este sentido Gairín menciona lo siguiente: “La

---

<sup>34</sup> RODRIGUEZ M. Darío. *Gestión Organizacional*. Plaza y Valdés Editores. México D.F. 2001.p 23.

organización y funcionamiento de los centros educativos no sólo atiende el valor y la naturaleza de sus componentes (objetivos, estructura y sistema relacional), también considera los procesos que los vinculan y relacionan entre sí.”<sup>35</sup> La evolución de las prácticas organizativas, entre ellas la planeación que se realice en el interior de la institución, consume esa tarea.

Joaquín Gairín al hablar sobre el concepto e importancia de la planeación en los centros educativos critica situaciones que aún se presentan frecuentemente en las escuelas:

La planificación surge como algo connatural al proceso de racionalización. La complejidad de la realidad y su sentido dinámico imponen la necesidad de reflexionar sobre lo que se hace y de reflejar esa reflexión en procesos de acción que exigen, cuando menos, algún tipo de previsión y de preparación, más aún cuando se constata que los medios y recursos son escasos y múltiples y diversos los objetivos a alcanzar. Sin embargo, no siempre se asume la actividad planificadora. A menudo, uno de sus niveles operativos, como puede ser la programación, es puesto en cuestión alegando que limita la libertad y creatividad, condiciona el futuro, potencia la automatización de las conductas al fraccionarlas y, en definitiva, es más un “corsé” que una ayuda.<sup>36</sup>

Autores como Kaufman afirman, por el contrario, que la planeación tiene como finalidad: “contribuir a alcanzar la dignidad humana donde no existe e incrementarla donde su presencia es solamente parcial”<sup>37</sup>, además de ser un método eficaz para darle importancia significativa a la originalidad e individualidad personal.

Estas divergencias conceptuales pueden generarse principalmente por el proceso histórico que impacta en las formas de pensamiento y que a su vez transforma las relaciones entre los objetos y los sujetos. Para Prawda “la planeación es un proceso anticipatorio de asignación de recursos para el logro de fines determinados. Planear es decidir en el presente las acciones que se ejecutarán en el futuro para cumplir propósitos preestablecidos.”<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> GAIRÍN, J. *Organización de centros educativos*. Aspectos básicos. CISSPRAXIS, S.A. Barcelona 2001.p112-113.

<sup>36</sup> *Ibid.* p 263

<sup>37</sup> KAUFMAN, R. *Planificación de los sistemas educativos*. Trillas. México. 1977. En GAIRÍN J. *Organización de centros educativos*. Aspectos básicos. CISSPRAXIS, S.A. Barcelona 2001.p112-113.

<sup>38</sup> PRAWDA, Juan. *Teoría y praxis de la Planeación en México*. Editorial Grijalbo. México 1986. pp 23-37.

Puede proyectarse a corto plazo los recursos que se requerirán casi de inmediato. Se puede planear a corto, mediano y largo plazos; caso éste último en que la incertidumbre del futuro hace innecesarios planes muy detallados y se recomiendan planes indicativos para diferentes escenarios. Como los recursos son siempre limitados, se justifica desarrollar técnicas que permitan hacer una buena asignación de éstos. Los principales recursos cuya asignación ha de planear el sector educativo son: financieros, humanos, materiales, tecnológicos y tiempo. Independientemente de cual sea el enfoque de la planeación, la metodología general está constituida de la siguiente manera: elaboración de un diagnóstico del presente, elaboración de escenarios, definición de fines, definición de medios. (Políticas, estrategias, programas, tácticas, acciones, presupuestación) y elaboración de mecanismos de evaluación y control.

Prawda<sup>39</sup> hace mención de ciertos elementos de carácter ético que involucran a la planeación y es importante considerarlos para conocer su alcance en este proceso. El primer problema de la planeación consiste en determinar los principios morales universales que rigen la vida de la sociedad en cuyo seno se realiza la planeación. El segundo problema ético que incumbe a la planeación es la posibilidad de actuar contra los intereses de una parte de la sociedad ya sea intencionalmente o por error. El tercer problema moral para la planeación se desprende de la presencia de los responsables de realizarla y de los afectados por ella en la definición de objetivos y en la elección de los cursos de acción. En este proceso se distinguen cuatro actores principales: el planificador, el que decide, los afectados o beneficiados directamente y otros afectados o beneficiados indirectamente.

Un objetivo de la planeación es convencer de la factibilidad y bondad de los cambios propuestos, por lo que la actividad esta dirigida a motivar voluntades, presupone una relación dialógica entre el planificador y los actores en la cual se transmiten lo mismo razonamientos, que subjetividades. Al respecto Aurora Elizondo comenta:

Desde esta perspectiva, la planeación se entiende como una estrategia que permite delinear, en forma compartida, los caminos a seguir para mejorar la calidad del servicio que los docentes

---

<sup>39</sup> Id.

ofrecemos a la sociedad, es decir, como un medio que posibilita definir el desarrollo y los cambios necesarios para superar los problemas escolares. En este contexto, más que hablar de un modelo de planeación aplicado al ámbito escolar, se habla de poner en juego conceptos básicos de la planeación participativa a fin de resignificar las tareas que tradicionalmente se han percibido como carga administrativa, para reconocer en ellas la posibilidad de contar con información necesaria no sólo para mejorar los canales de comunicación existentes, sino sobre todo para definir metas, identificar problemas y generar acciones a corto y a mediano plazo que inscriban a la profesión educativa en una acción conjunta para hacer de las escuelas centros de formación de sujetos en la democracia y por ella.<sup>40</sup>

## **2.2 Antecedente de la planeación estratégica institucional: la administración por objetivos.**

Al hablar de planeación es importante destacar que un enfoque significativo para alcanzar la mejora de las organizaciones es la Planeación Estratégica, el cual se aplica actualmente en las escuelas a través del PE. Por ello es necesario acentuar que dentro de las teorías administrativas existe un planteamiento (Teoría Neoclásica) que establece elementos que conforman una referencia de gran relevancia para poder comprender la dinámica que se produce en las instituciones escolares.

La Teoría Neoclásica a partir de la década de los 50, cambió la atención que antes estaba basada en el proceso, hacia los objetivos o finalidades de la organización. El enfoque en el cómo administrar, pasó a un por qué o para qué administrar. Del énfasis en hacer correctamente el trabajo (Taylor) para alcanzar eficiencia, se pasó a enfatizar el trabajo más relevante a los objetivos de la organización para alcanzar eficacia. El trabajo pasó de un fin en sí mismo a un medio de obtener resultados. Aparece en 1954, cuando Peter F. Drucker, publicó un libro sobre administración por objetivos. Es un método por el cual el director y sus dependientes precisan las metas en conjunto; las responsabilidades se definen para cada uno en función de los resultados esperados, que constituyen los indicadores de desempeño bajo los cuales se les evaluará. A pesar de tener un antecedente autocrático, funciona hoy con un

---

<sup>40</sup> ELIZONDO, Aurora. *La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. Paidós Mexicana. México 2001.p 20

enfoque democrático y sirve de base para los nuevos esquemas de evaluación del desempeño humano, remuneración flexible y, sobre todo, para hacer compatibles los objetivos organizacionales con los individuales. Dentro de esa concepción, Chiavenato expone el siguiente esquema de acción:

- Gerente y subordinado formulan los objetivos de desempeño para el subordinado. Objetivos, metas y resultados se negocian entre ellos. A partir de este punto, el gerente se compromete a brindar apoyo, dirección y recursos para que el subordinado pueda trabajar con eficacia, orientado a alcanzar los objetivos.
- El subordinado pasa a trabajar para desempeñar metas y obtiene los medios y recursos necesarios para alcanzar sus objetivos.
- Periódicamente, gerente y subordinado se reúnen para evaluar en forma conjunta los resultados y el logro de los objetivos.
- A partir de la evaluación conjunta, existe un reciclado del proceso: se reevalúan o redimensionan los objetivos, así como los medios y recursos necesarios.<sup>41</sup>

Esta propuesta presenta características como el establecimiento conjunto de objetivos entre el gerente y su superior, también de objetivos para cada departamento o posición. Interrelación entre los objetivos departamentales. Énfasis en la medición y en el control de resultados. Permanente evaluación, revisión y modificación de los planes. Participación activa de las gerencias y de los subordinados y finalmente apoyo intensivo del personal. Hay que destacar que el director de la institución juega un papel muy importante con la apertura, preparación y disposición al trabajo que realice al interior de la misma con el personal.

### **2.2.1 Establecimiento de Objetivos.**

En la administración por objetivos, la gerencia de una organización establece metas para sus gestiones al inicio de cada periodo y en relación con las metas generales de la organización. "Un objetivo es un enunciado por escrito sobre los resultados que serán

---

<sup>41</sup> CHIAVENATO Adalberto. *Introducción a la teoría general de la administración*. McGraw-Hill Interamericana, Séptima edición, México D.F., 2004. p. 100.

alcanzados en un determinado período. El objetivo debe ser cuantificable, difícil, relevante y compatible<sup>42</sup>. La relevancia de los objetivos puede evaluarse por las siguientes características: proporcionan una directriz o una finalidad común. Permiten el trabajo en equipo y eliminan las tendencias egocéntricas de grupos existentes en la organización. Sirven de base para evaluar planes y evitan errores debidos a la omisión. Mejoran las posibilidades de previsión del futuro. La organización debe dirigir su destino, en lugar de someterse a la casualidad. Cuando los recursos son escasos, los objetivos ayudan a orientar y a prever su distribución con criterio.

### **2.2.2 Selección de objetivos.**

Los criterios para la selección de los objetivos se establecen en base a la prioridad y su contribución para el alcance de los resultados clave. He aquí, algunos criterios que caracterizan estos planteamientos al momento de empezar a planear:

- Buscar las actividades que tengan mayor impacto sobre los resultados.
- El objetivo debe ser específico, mensurable, claro y basarse en datos concretos: qué, cuánto y cuándo.
- Enfocar los objetivos en la actividad y no en la persona.
- Detallar en cada objetivo metas parciales.
- Usar lenguaje comprensible.
- Mantenerse dentro de los principios de la administración.
- Concentrarse en los blancos vitales del negocio y no dispersarse en actividades secundarias.
- Indicar los resultados que deben alcanzarse, pero no deben limitar la libertad de selección de los métodos. Indicar el cuánto, pero no el cómo.
- Ser difícil de alcanzar, y requerir de un esfuerzo especial, pero no hasta el punto de ser imposible.
- Representar una tarea suficiente para todo el ejercicio fiscal de la empresa.
- Estar conectado al plan de utilidades de la empresa, que debe ser, para algunos autores, el último objetivo.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> JOAO Bosco L. *Aadministraçao por Objetivos. Una crítica*. Livraria Pioneira Editora, Sao Paulo, 1972. p. 23

<sup>43</sup> Ibid. p. 120

Los objetivos más comunes que debe perseguir cualquier organización para tratar de tener éxito son los siguientes:

- Competitividad en el mercado, innovación y creatividad en los productos.
- Productividad, eficiencia y calidad. (Satisfacción del cliente).
- Aplicación rentable de los recursos materiales y financieros.
- Tasa de dividendos o índice de retorno del capital invertido (utilidades).
- Calidad de la administración y desarrollo de los ejecutivos.
- Responsabilidad pública y social de la empresa.

Alcanzar la mayoría de estas perspectivas requiere de la formulación de un plan que jerarquice prioridades, considerando recursos disponibles para las formulaciones estratégicas requeridas.

### **2.2.3 Jerarquización de objetivos.**

Como las organizaciones persiguen distintos objetivos, surge el problema de cuáles son los más importantes y prioritarios. Los objetivos necesitan escalonarse en un orden gradual de importancia, de relevancia o de prioridad. Cada organización tiene su jerarquía de objetivos. Los objetivos estratégicos están por encima de los tácticos y éstos por encima de los operacionales. Así, existen tres niveles de objetivos: estratégicos, tácticos y operacionales:

- **Objetivos estratégicos.** Son los llamados objetivos organizacionales; es decir, objetivos amplios que abarcan la organización como una totalidad. Sus características elementales son: globalidad y largo plazo.
- **Objetivos tácticos.** Son los llamados objetivos departamentales; es decir, objetivos referentes a cada departamento de la organización. Sus características esenciales son: enlace con cada departamento y mediano plazo.
- **Objetivos operacionales.** Son objetivos referentes a cada actividad o tarea. Sus características principales son: desglose y corto plazo.



Para que la jerarquía pueda equilibrarse, se necesitan tomar medidas en los objetivos las cuales, se presentan a continuación:

- Traducir las aspiraciones fundamentales de la empresa.
- Hacer que todos los órganos contribuyan con una parte del esfuerzo general.
- Tomar en cuenta la necesidad de varias alternativas para su ejecución, así como la relativa eficiencia y el costo de cada una de ellas.
- Comunicar a todos los interesados para que cada uno comprenda las metas de la respectiva función y sus relaciones con los objetivos fundamentales de la empresa.
- Reexaminarse y reformularse periódicamente, para actualizarlos de acuerdo con el cambio de las condiciones del mercado.

#### **2.2.4 Estrategia organizacional.**

La Teoría Neoclásica le da gran importancia a la planeación estratégica. Ya que se han seleccionado y establecido los objetivos organizacionales, la siguiente etapa consiste en saber cómo alcanzarlos. Es decir, establecer la estrategia empresarial que se utilizará para alcanzar de forma eficiente los objetivos, seleccionar las tácticas y procedimientos que mejor implementen la estrategia adoptada.

La planeación es la base de la administración por objetivos. La administración por objetivos se fundamenta en la planeación estratégica de la empresa y en los planes tácticos de los departamentos o unidades. A pesar de todo, la estrategia en ocasiones puede ser considerada o conceptuada en forma errónea como lo menciona Chiavenato:

Cuando se construye una estrategia, no se pretende tomar decisiones sobre el futuro, sino tomar hoy decisiones que tengan en mente el futuro. No se debe confundir la estrategia con sus planes tácticos: estrategia no es solamente innovación, diversificación o planeación financiera, sino el conjunto de esto dirigido a objetivos de largo plazo que se desean alcanzar. La estrategia no es un fin en sí mismo, sino un medio. Debe ser revaluada y ajustada

constantemente en función de los cambios. No proporciona la certeza, solamente la probabilidad con relación al futuro.<sup>44</sup>

Tomando en cuenta estas medidas se puede tener la certeza de que el trabajo a realizar esta iniciando adecuadamente.

El modelo prescriptivo de planeación estratégica de la propuesta neoclásica sigue cinco etapas:

- Formulación de los objetivos organizacionales. Dirección estratégica que debe orientar a la organización como un todo.
- Análisis externo del ambiente. Las condiciones externas imponen retos y oportunidades a la organización.
- Análisis interno de la empresa. Puntos fuertes y débiles de la organización. Involucra: análisis de los recursos, estudio de la estructura organizacional y evaluación del desempeño.
- Formulación de las alternativas estratégicas y selección de la estrategia que se utilizará. Las alternativas estratégicas constituyen los cursos de acción futura que la organización puede adoptar para alcanzar sus objetivos completos.
- Desarrollo de planes tácticos y operacionalización de la estrategia. Es la parte con más detalles en el proceso de planeación. Para Steiner, "todas las estrategias deben dividirse en subestrategias para su implementación"<sup>45</sup>. La operacionalización de la estrategia provoca un conjunto de jerarquías en diferentes niveles y con diferentes perspectivas de tiempo.

A partir de la planeación estratégica se desarrolla un conjunto de planeaciones tácticas. Es decir ésta, se desdobra en planes tácticos que se necesitan integrar y coordinar. Los planes, tácticos se refieren a las principales áreas de actuación departamental. A su vez, los planes tácticos se desarrollan en planes operacionales

---

<sup>44</sup> CHIAVENATO, Adalberto. *Introducción a la teoría general de la administración*. McGraw-Hill Interamericana. Séptima edición. México D.F. 2004 p. 204.

<sup>45</sup> GEORGE A. Steiner. *Strategic Planning: What Every Manager, Must Know*. Nueva York, Free Press.1979.p.77

específicos. Mientras que la planeación táctica se refiere al mediano plazo, el plan operacional se detalla todavía más y se refiere al corto plazo.

Con todos estos elementos (objetivos organizacionales, análisis de las condiciones internas y externas y las alternativas estratégicas), la organización tiene condiciones para preparar e implementar su planeación estratégica. Este tipo de planeación debe especificar a dónde pretende llegar la organización en el futuro y cómo se propone hacerlo a partir del presente.

La Administración por Objetivos involucra un proceso cíclico de forma que el resultado de un ciclo permite correcciones y ajustes en el siguiente ciclo por medio de la retroalimentación proporcionada por la evaluación de los resultados. Las características mencionadas aparecen de forma muy clara en el PE, aunque se hacen adaptaciones al ambiente educativo para marcar la diferencia con las organizaciones como empresas que buscan en la mayoría de los casos, sólo beneficios económicos.

### **2.3 Planeación institucional estratégica.**

Año con año, en la mayoría de los casos el Proyecto escolar que se elabora en las escuelas, se actualiza en base al Plan Anual de Trabajo, sin redimensionar las problemáticas existentes. La planeación institucional sigue siendo tradicional sin tener elementos para provocar los cambios necesarios que repercutan positivamente en la labor educativa. Se define a la planeación institucional tradicional, como cerrada, estática y protegida contra toda influencia exterior, esto es que toma en cuenta solamente los elementos y aspectos internos de la institución, y se basa en un conjunto de datos de carácter cuantitativo.

La responsabilidad de esta planeación institucional es de la dirección escolar y está conducida por una sola persona o por un pequeño grupo generalmente. El resultado se concreta en un plan lógico y articulado que da por hecho el que se pueda

elaborar un plan definitivo. "La planificación convencional establece proyectos estáticos, que representan un gran esfuerzo intelectual, pero que en la práctica tienen muy poca utilidad para la institución"<sup>46</sup>, menos aún cuando se trata, como se propone hoy, de facilitar acompañar y producir transformaciones en el ámbito educativo. Por el contrario, la planeación institucional estratégica, en oposición a la tradicional, es abierta, flexible y sensible a las influencias del exterior. "De esta manera, la planificación deja de ser una etapa inicial que concluye con la escritura de un plan, para ser un proceso continuo de planeación"<sup>47</sup>, articulado a la calidad de las intervenciones y ya no a la cantidad de los datos. Sus ventajas son que permite visualizar con precisión los aspectos más débiles y más fuertes de cada escuela. Y refleja mejor el aspecto dinámico de la institución.

La planeación estratégica es un modo de concebir el cambio y el futuro, integrando las diversas informaciones que provienen del medio externo e interno. Incorpora la realidad cambiante de una manera lógica y realista favoreciendo la información cualitativa sobre la cuantitativa. Por lo tanto implica definir los problemas observados en las diferentes dimensiones institucionales, elaborar objetivos en función de ellos y actividades para el logro de los mismos. Los objetivos propuestos son los que orientarán las decisiones pero ya no hacia el futuro, sino las decisiones actuales a partir del futuro construido como escenarios posibles.

### **2.3.1 Características de la planeación estratégica.**

De forma sintética Cecilia Bixio "caracteriza la planeación estratégica como abierta, flexible además explica puntualmente su carácter estratégico".<sup>48</sup> Considera que la planeación puede ser completada, revisada y reconstruida de manera permanentemente. Afirma que una planeación cerrada no pronostica modificaciones. La planeación abierta ofrece la posibilidad de considerar a futuro, cambios y ajustes orientados por escenarios futuros, lo cual permite tomar medidas necesarias para alcanzarlos, al respecto

---

<sup>46</sup> ARGUIN, G. *La Planeación estratégica en la Universidad*. Presses de l'Université du Québec, Canada. 1988. En BIXIO, Cecilia. *Cómo construir Proyectos en la E.G.B.*, Primera parte. El proyecto institucional y la planificación estratégica en la escuela, Homo Sapiens. Ediciones, Santa Fe. España 1996. p33

<sup>47</sup> Id.

<sup>48</sup> Ibid. p. 34

Bares apunta lo siguiente: "El análisis de la realidad social, cultural, económica, política, con vistas a diseñar los caminos que permitan poner a la escuela en el lugar más apropiado para cumplir sus funciones sociales requiere flexibilizar los modos de pensar a la propia institución a la sociedad y a las relaciones entre ambas dimensiones"<sup>49</sup>. Por último señala Bares que gracias a este carácter estratégico de la planeación, se pueden visualizar de manera integrada las decisiones institucionales orientadas por el futuro y en estrecha relación con su medio ambiente. Conforme a este planteamiento señala de manera puntual y amplia, las bondades que presentan en las instituciones:

El planeamiento estratégico es un modo de pensamiento de la dinámica institucional que se asienta en el análisis prospectivo de los escenarios futuros en los que habrá de desplegarse la acción. No se trata de "adivinar" el futuro: la prospectiva social no consiste en un ejercicio esotérico ni en una alquimia que posibilite "construir" un futuro conforme al cual luego se actúe. Ni alquimia ni arquitectura social. Se trata sí de analizar ponderar y precisar las variables que intervienen en la configuración de las dimensiones que se pretende comprender. Sobre la base de los comportamientos posibles de tales variables, se constituyen los derroteros más plausibles y las combinaciones de esas variables en las diversas formas posibles (...) El diseño de las estrategias de desarrollo institucional implican, en esta perspectiva preparar capacidades de respuesta ante las contingencias, elasticidad y rapidez en las decisiones y redefinición de las disponibilidades operativas de la organización. Esto supone estructuras flexibles que ya no pueden quedar atrapadas en los manuales de organización o en los nomencladores rígidos de funciones de las concepciones tradicionales.<sup>50</sup>

### **2.3.2 Dimensiones de la planificación estratégica.**

Según Bixio las acciones que se incluyen en la planificación institucional estratégica se diseñan en cuatro dimensiones:<sup>51</sup> La primera la denomina dimensión organizacional, donde se percibe el conjunto de aspectos estructurales que van a determinar el estilo propio de la institución escolar. Se puede considerar en este encuadre los organigramas, la distribución de tareas, el uso de los tiempos y espacios en las actividades escolares. Esta dimensión se refiere a la disposición de

<sup>49</sup> BARES, H.E, *Planificación estratégica y escenarios futuros en la universidad*. Universidad Nacional de Rosario. 1996. En BIXIO, Cecilia. *Cómo construir Proyectos en la E.G.B*, Primera parte. El proyecto institucional y la planificación estratégica en la escuela, Homo Sapiens. Ediciones, Santa Fe. España 1996. p34.

<sup>50</sup> Id.

<sup>51</sup> Se tomaron las cuatro dimensiones y los pasos siguiendo la propuesta del libro: "Las instituciones educativas Cara y ceca" De FRIGEIRO, Pogy y Tiramonti Editorial Troquel, Educación Serie FLACSO-Acción. 1992.

los esfuerzos y de los recursos, estrategias tácticas y técnicas de la dinámica organizacional para el logro de los aprendizajes, la labor educativa en su más preciso sentido, que se concreta en la dimensión del proceso enseñanza-aprendizaje.

La segunda dimensión la designa administrativa, argumentando que ésta se refiere a planificar las estrategias, considerando recursos humanos, financieros y los tiempos disponibles. Incluye además en este espacio la acción de evaluar la gestión y cada una de las acciones institucionales, buscando las correcciones necesarias para mejorarlas. Finalmente considera que el manejo de la información es un aspecto relevante de la administración. Esta información ha de ser significativa y contribuir a orientar la toma de decisiones. Esta dimensión incluye las estrategias y dispositivos que se diseñan y emplean para la generación, acumulación, tratamiento y distribución de la información importante para la toma de decisiones, para la orientación general de la institución escolar, y para optimizar la vinculación con los restantes organismos e infraestructuras internas y externas.

De aquí se desprende que una adecuada organización de la información de la escuela, permite obtener bases de datos útiles al momento de efectuar acciones para mejorar la calidad educativa. Una propuesta de organización de la información puede contemplar testimonios sobre resultados cuantitativos y cualitativos. Referencias sobre el proceso de organización y administración del establecimiento, así como del proceso pedagógico.

Un tercer momento lo representa la dimensión didáctico-pedagógica. Aquí se refiere a la planeación de las actividades que definen a la institución escolar en sus fines y objetivos educativos. El eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos. Se puede incluir en esta dimensión:

- Modalidades de enseñanza.
- Teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes.

- Valor y significado otorgado a los saberes.
- Criterios de evaluación de los procesos y resultados.

Por último, la dimensión comunitaria representa al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento. Es necesario señalar que este aspecto es de gran importancia para el presente estudio, porque permite la pauta para conocer en cierta forma, el nivel de participación y el enfoque de planeación que tienen los docentes en el PE, para implementar acciones que fortalezcan la planeación estratégica. Bixio plantea una división de esta dimensión, para ubicar contextualmente las situaciones interactivas que se estén generando, reconociendo elementos internos y externos:

- "Sentido estricto. Comprende a todos los miembros de la comunidad educativa de la escuela.
- Sentido amplio. Incluye a diferentes instituciones de la ciudad y al medio circundante de la escuela."<sup>52</sup>

Cecilia Bixio propone los pasos a tener en cuenta en la planeación institucional estratégica:

- Definición de los problemas en las cuatro dimensiones.
- Propósitos que se pretenden cumplir.
- Propuestas diseminadas en actividades.
- Responsables de llevar a cabo la propuesta e impacto que se espera producir con la misma.

La planeación estratégica en el PE no se observa solamente desde un aspecto técnico visto por la teoría existente, para conformar un instrumento eficaz de planeación en la institución escolar, también de manera normativa existen tendencias en la utilización de la planeación estratégica en todas las actividades del gobierno federal y en educación que es el ámbito que compete a este trabajo. Enseguida se hará una breve mención de este tipo de planeación en la política nacional y como influye directamente en los procesos educativos de la escuela.

---

<sup>52</sup> BIXIO, Cecilia. *Cómo construir Proyectos en la E.G.B., Primera parte*. El proyecto institucional y la planificación estratégica en la escuela, Homo Sapiens. Ediciones, Santa Fe. España, 1996. p35.

## 2.4 La educación en el Plan Nacional de Desarrollo.

En el cuarto capítulo del PND titulado: El Poder Ejecutivo Federal 2000-2006, dentro del rubro de política social, se indica la prioridad de la educación dentro del Plan así como algunas de las principales metas cuantitativas y cualitativas a alcanzar. Para comenzar se enuncia que: "El gobierno de la República considera a la educación como la primera y más alta prioridad para el desarrollo del país, prioridad que habrá de reflejarse en la asignación de recursos crecientes para ella y en un conjunto de acciones que la hagan cualitativamente diferente y transformen el sistema educativo."<sup>53</sup>

Las propuestas para transformar el sistema educativo y mejorar su calidad, se formulan en líneas generales al plantear que se debe "asegurar que la educación, el aprendizaje y la instrucción estén al alcance de todo niño joven y adulto, cuidar que nadie deje de aprender por falta de recursos, garantizar que todo centro educativo funcione y que en todo centro educativo se aprenda."<sup>54</sup> Además se tiene que: "alcanzar un sistema educativo informatizado, estructurado, descentralizado y con instituciones de calidad, con condiciones dignas y en las cuales los maestros sean profesionales de la enseñanza y el aprendizaje..."<sup>55</sup>. Mediante tres lineamientos generales se recapitula esta alternativa: "que llegue a todos, que sea de calidad y ofrezca una preparación de vanguardia."<sup>56</sup>

Tenemos aquí una serie de finalidades de distinto carácter, que pueden resumirse como:

- Expansión general del sistema para garantizar oportunidades educativas a toda la población.
- Eliminación de la exclusión por causas económicas.
- Informatización del sistema.
- Coordinación y descentralización:
- Apoyo al magisterio mediante recursos y formación.

---

<sup>53</sup> PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2001-2006. p. 49

<sup>54</sup> Id.

<sup>55</sup> Id.

<sup>56</sup> Id.



En la propuesta del Plan estos serían, en suma, los medios para alcanzar los objetivos de cobertura, calidad y vanguardia citados. Estos aspectos se detallan en el PNE, en el cual se hace evidente el planteamiento de la administración por objetivos.

## **2.5 Programa Nacional de Educación.**

El Programa Nacional de Educación muestra una clara propuesta de planeación estratégica, obviamente continuando con el planteamiento general del Plan Nacional de Desarrollo, así lo demuestra en su presentación: El Programa parte de los objetivos y estrategias del PND y considera la complejidad del cambio educativo que es necesario emprender para que el país asegure su desarrollo sustentable, así como la necesidad de realizar un trabajo largo y consistente para concretarlo. Por ello sus políticas buscan dar continuidad a esfuerzos valiosos, pero a la vez proponen nuevas líneas de acción y metas que permitirán al SEN enfrentar con oportunidad y sentido de anticipación, así como con niveles crecientes de calidad ante los retos del nuevo siglo. "En la formulación de este Programa se consideró indispensable construir un escenario deseable de la educación nacional y de cada uno de sus tipos a 2025 con el fin de diseñar las políticas y orientar las acciones a desarrollar en el corto y mediano plazo."<sup>57</sup>

Es importante destacar que en esta presentación se hace una convocatoria para la participación no sólo de los actores involucrados en el proceso educativo sino a la sociedad nacional en general para contribuir en este proyecto:

Al presentar este Programa Nacional de Educación, convocamos a los profesores y sus organizaciones; a los padres de familia y los alumnos; a las escuelas e instituciones; a los demás sectores de la sociedad; a los poderes Legislativo y Judicial; y a los gobiernos estatales y municipales del país, a sumarse a un gran acuerdo nacional por la educación, buscando hacer realidad la prioridad de este sector en la agenda pública. Sólo un consenso social de estas dimensiones permitirá transitar, de políticas sexenales de gobierno, hacia la política educativa de Estado, de largo plazo, que México necesita hoy para su sistema educativo.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006 p.11-12.

<sup>58</sup> Id.

La línea política y legal del PE emana de la legislación magna de nuestro país y es en base a esta orientación que se construyen los procesos de planeación nacional y educativa que cotidianamente se desarrolla cada día en los centros educativos del territorio federal. El impacto de políticas internacionales, impone cambios estructurales en el cambio educativo, un claro ejemplo de esta situación son los programas de investigación y mejoramiento de la gestión educativa que se proponen actualmente.

### **2.5.1 Los grandes retos de la educación mexicana.**

El SEN requiere transformar el futuro de la sociedad mexicana desde la escuela, punto de gran importancia, porque es ahí donde se puede iniciar el proceso cultural transformador. Esto aparece en el Programa Nacional de Educación 2000-2006:

En esta perspectiva, la educación nacional afronta tres grandes desafíos: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje, e integración y funcionamiento del sistema educativo. Estos son así mismo, los retos que señala el Plan Nacional de Desarrollo y que encuentran su expresión en tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia.

Pese a los avances logrados hasta ahora, el desigual desarrollo de nuestro país ha impedido que los beneficios educativos, alcancen a toda la población, persisten niños y niñas, numerosos adolescentes y jóvenes que aún no son atendidos por nuestro sistema educativo. La situación es particularmente grave en las entidades y regiones de mayor marginación y entre los grupos más vulnerables, como los indígenas, los campesinos y los migrantes. Por ello la cobertura y la equidad todavía constituyen el reto fundamental para todos los tipos de educación en el país.

La efectividad de los procesos educativos y el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos son también desiguales y en promedio, inferiores a lo estipulado en los planes y programas de estudio y a los requerimientos de una sociedad moderna. Por ello, el reto de elevar la calidad sigue también vigente, en el entendido de que no debe desligarse del punto anterior pues una educación de calidad desigual no puede considerarse equitativa.<sup>59</sup>

Uno de los tres grandes retos que marca el Programa Nacional de Educación le competen directamente a la escuela, al hablar de procesos educativos y niveles de

---

<sup>59</sup> PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006. p 16

aprendizaje, se hace referencia exclusivamente al ámbito de la escuela, ella es quién tiene que vencer estos desafíos, sin embargo la interrogante sería: cómo lo va a hacer. El PE es una propuesta que puede en gran medida fortalecer esta acción. Sin embargo el nivel de participación que tengan los docentes en el mismo y la congruencia del enfoque de planeación utilizado en las actividades educativas, dotarán de la fuerza e impacto necesarios para poder lograrlo.

### **2.5.2 Reforma de la gestión del sistema educativo.**

En la segunda parte del Programa Nacional de Educación, se habla de la importancia y urgente necesidad de realizar cambios en la gestión educativa del SEN, el cual incluye forzosamente a las escuelas. Se destaca entre otros elementos a la investigación e innovación educativa, además del fortalecimiento de la cultura participativa, evaluación de programas y proyectos educativos. A su vez dentro de los objetivos particulares que marca en esta sección se encuentra el quinto, que aclara en forma precisa lo que se pretende con este planteamiento:

Fortalecer el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional, mediante la consolidación del sistema de evaluación, el fomento de la investigación y la innovación educativa, renovados sistemas de información e indicadores, nuevas concepciones de gestión integral y mejores mecanismos de acreditación, incorporación y revalidación.

Líneas de acción y metas.

- Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa.
- Fomentar la investigación y la innovación educativa.
- **Fortalecer la cultura de la planeación y evaluación de los programas y proyectos educativos.**
  - Se diseñarán e instalarán sistemas innovadores de planeación y evaluación de los procesos, proyectos, programas y políticas que ejecuta la SEP a través áreas centrales y los organismos paraestatales y se propondrá su aplicación en los proyectos que ejecutan las entidades federativas.
  - Se transitará de una concepción de la evaluación como mecanismo de control o fiscalización a la evaluación como un medio importante para propiciar aprendizajes individuales y organizacionales.
  - Se desarrollará la evaluación del impacto social de los programas y proyectos educativos.

- Se establecerá un mecanismo de gestión integral del Sistema Educativo, basado en la participación de los actores sociales involucrados en los procesos de planeación, ejecución y evaluación de programas y proyectos educativos.
- A partir del año 2002 se pondrá en marcha el Programa Nacional de Mejoramiento de la Gestión Educativa, para todos los tipos educativos y en todas las entidades federativas.<sup>60</sup>

En la tercera parte del Programa Nacional de Educación hace un diagnóstico sobre el nivel básico, en cuanto a calidad del proceso y logros educativos que fortalecen el planteamiento de optimizar la gestión institucional para mejorar la calidad de la educación en el SEN. Posteriormente hace mención de las características principales que debe tener esta acción para que logre el cambio necesario. El PNE plantea entre los principales retos de la educación básica, “la transformación en la gestión del sistema educativo, ampliando las bases de poder y de toma de decisiones en los niveles más cercanos al proceso educativo, como lo es el aula y la escuela; lo que significa incrementar la capacidad de gestión de los planteles, de manera que funcionen eficientemente y logren sus objetivos”<sup>61</sup>

El papel que jugará la supervisión bajo esta idea, será determinante. “La renovación de los órganos de apoyo a la tarea educativa existentes –tales como los consejos técnicos escolares, la supervisión y los apoyos técnico-pedagógicos- partirá de una iniciativa de la autoridad que establezca las condiciones para el funcionamiento adecuado de estas instancias y su contribución al mejoramiento de la calidad de la enseñanza”<sup>62</sup> El mismo programa señala en la política de transformación de la gestión escolar como una de sus líneas de acción la de “Promover la transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas –mediante la capacitación, asesoría técnica y la evaluación- con el fin de establecer prácticas educativas en el aula y en la escuela congruentes con los propósitos fundamentales de la educación básica y los principios de la convivencia democrática: el respeto a la dignidad...”<sup>63</sup>

### **2.5.2.1 La gestión institucional en el Programa Nacional de Educación.**

En el apartado que se refiere a la gestión institucional se habla de la imperiosa necesidad de una transformación profunda de las prácticas de enseñanza,

---

<sup>60</sup> Ibid. p 100.

<sup>61</sup> SEP. Programa Nacional de Educación 2001-2006. México. 2001. p 122

<sup>62</sup> Ibid. p. 128.

<sup>63</sup> Ibid. p. 140

organización escolar y funcionamiento de las escuelas para poder superar problemas de acceso, reprobación, deserción escolar y en específico el mejoramiento de los niveles de logro educativo. Destaca que es necesario reconocer que la mayoría de las situaciones que se presentan en el aula y en la escuela dependen de las acciones u omisiones que se provocan desde el sistema escolar, es decir de la gestión institucional. Para confirmar esta tesis apunta sobre las acciones emprendidas para la mejora de la calidad educativa:

El sistema educativo mexicano —particularmente en la educación básica y normal— ha experimentado cambios muy importantes a partir del Acuerdo Nacional suscrito en 1992 y la promulgación de la federalización de la educación básica y normal, la reformulación de contenidos y materiales educativos de la educación primaria, secundaria y normal, el establecimiento de un sistema nacional de actualización de profesores en servicio, la creación de un sistema nacional para la promoción laboral que asocia parte del salario magisterial con el desempeño docente y, junto con ello, los avances en la construcción de un sistema nacional de evaluación educativa, la puesta en marcha y extensión de los programas compensatorios dirigidos a entidades y regiones con los mayores rezagos educativos, la introducción y extensión del alcance de los medios electrónicos, el reconocimiento de la necesidad de la participación social, entre otras medidas. Todas estas medidas han sido acompañadas de una política de producción y distribución de materiales para maestros y alumnos.<sup>64</sup>

Continuando en esta línea señala el documento que el conjunto de medidas y acciones, emprendidas a partir de la suscripción del ANMEB en 1992 y la promulgación de la Ley General de Educación en 1993, han permitido transformar algunas de las inercias del S.E.N., constituidas a lo largo del siglo XX. Señala además que el proceso de reforma es reciente y de una gran complejidad, pues en forma simultánea abarcó prácticamente todos los campos de acción de la política educativa. Este hecho y las resistencias derivadas de sus enormes dimensiones y excesiva centralización son factores que explican, en parte, el hecho de que varios de los cambios promovidos, aún no se expresen en la consecución de sus objetivos finales: la transformación de las prácticas educativas en el aula y en la escuela, así como el mejoramiento de los resultados educativos. Sin embargo, además de la

---

<sup>64</sup> PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006, p 119.

necesidad de evaluar rigurosamente cada una de estas medidas, existe evidencia que indica claramente la necesidad de avanzar de manera decidida en acciones insuficientemente desarrolladas, detectar y corregir las principales dificultades que se observan en la puesta en marcha de algunas de las iniciativas recientes, suprimir las acciones que no muestran indicios de influencia positiva en el sistema y, especialmente, diseñar alternativas para aquellas cuestiones fundamentales que no han sido atendidas en el proceso de reforma.

## **2.6 Aspectos normativos del Proyecto Escolar.**

A partir del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica a través de sus tres líneas estratégicas ya mencionadas: reorganización del sistema educativo, reformulación de los contenidos y materiales educativos y revaloración de la función magisterial, se guían los cambios que fundamentan el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en el cual se destaca la implementación del Proyecto Escolar en todas las escuelas primarias del país y la ejecución sistemática de estrategias para mejorar la calidad de la educación y cuyo marco normativo se establece en el Artículo Tercero Constitucional y en la Ley General de Educación. La orientación filosófica que guía la educación básica en México se desprende del Artículo 3º. Constitucional que en sus dos primeros párrafos y Fracciones II y III dice a la letra:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación, el Estado-federación, estados, distrito federal y municipios-impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

II. el criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de

la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

III. para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el ejecutivo federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la república. Para tales efectos, el ejecutivo federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del distrito federal, así como a los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.<sup>65</sup>

Y de la Ley general de Educación en su artículo 7º. Dice así:

La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

**I.-** Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;

**II.-** Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;

**V.-** Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;

**VII.-** Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas:

**X.-** Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios;

**XI.-** Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad.  
*Reforma 30-12-2002*

**XII.-** Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.<sup>66</sup>

Conforme en lo dispuesto en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; los artículos 8, 12, 14, 15, 22, 30, 33 y 41 de la Ley General de Educación; el Programa Nacional de Educación 2001-2006, los artículos 1º, 63, 64, 74, 77 Y 78 del Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal del 2002; el Acuerdo por el que se expiden los Criterios Generales para Modificaciones a las Reglas de Operación de los Programas Gubernamentales ya existentes y para la elaboración de las Reglas de Operación para el Ejercicio Fiscal 2002, y al tomar en cuenta:

<sup>65</sup> Comisión Paritaria Estatal SEIEM- Secciones 17 Y 36 SNTE de Carrera Magisterial. Compendio de Normatividad Educativa. Primera Edición 2004 p. 1

<sup>66</sup> Ibid. p. 4

- Que la investigación educativa es una necesidad nacional, en virtud de que, gracias al conocimiento de la realidad educativa, proporciona información y juicios para el diseño de políticas públicas en la materia, permite valorar el desarrollo de programas específicos y conocer su impacto.
- Que la investigación educativa es parte medular para el desarrollo de proyectos y programas de innovación para mejorar la eficacia de la institución escolar, la calidad y equidad del proceso y los resultados educativos.
- Que entre las principales metas de la política educativa se encuentra la transformación de la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, la formación inicial y permanente del personal docente y directivo, así como la articulación de estas acciones.
- Que corresponde a la federación y a los estados de manera concurrente, promover permanentemente la investigación y la innovación educativa, así como celebrar convenios para coordinarse en estas actividades.
- Que uno de los propósitos de la investigación educativa es la búsqueda y el análisis sistemático de información sobre el funcionamiento de las escuelas de educación básica, con el fin de identificar con mayor precisión los factores que favorecen u obstaculizan el logro de los propósitos educativos establecidos en los planes y programas de estudio nacionales y el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.
- Que las autoridades educativas, en sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones los trámites y procedimientos de la educación básica, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clase y en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia y de manera más eficiente.
- Que entre las atribuciones que le confiere la Ley General de Educación y el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública a la Dirección General de Investigación Educativa están, entre otras, realizar investigaciones con el fin de proponer a las unidades administrativas competentes de la Secretaría el establecimiento de medidas dirigidas a auxiliar a aquellos grupos y regiones con mayor rezago educativo: realizar investigaciones con objeto de describir las habilidades, destrezas valores, actitudes y conocimientos que el



alumno de educación inicial, especial y básica debe reunir al término de los programas de estudio y aplicar, con carácter experimental, planes y programas de estudio, contenidos y métodos educativos, materiales y auxiliares didácticos, normas pedagógicas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación inicial, especial, básica y normal.

En base a lo anteriormente señalado se establece el programa de investigación e innovación denominado: “La gestión en la escuela primaria”. Para poder realizar una planeación eficaz se requiere tener un panorama preciso de la situación actual en tiempo y espacio donde se aplicará esta acción. De no ocurrir esto, puede caerse en la simulación o imaginación de escenarios inexistentes sobre los cuales una acción de planeación sería una imaginaria.

### **2.6.1 Programa: “La gestión en la escuela primaria”**

Es preciso conocer las características del sistema educativo para poder tener los elementos necesarios con los cuales proyectar a futuro actividades que solucionen las problemáticas existentes. El programa de investigación e innovación: la gestión en la escuela primaria, recupera la experiencia y los aprendizajes obtenidos por el personal docente, directivo y técnico estatal que participó en su fase experimental de 1997 a 2001, con el objetivo de promover la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de la escuela primaria para mejorar la calidad, la equidad del proceso y los resultados educativos. Tiene el propósito de incorporar paulatinamente más planteles escolares e iniciar nuevas líneas de trabajo que permitan fortalecer el proceso iniciado para crear condiciones que ofrezcan soporte institucional y normativo al proceso de cambio en la gestión escolar.

El sustento del programa se encuentra en el Subprograma de Educación Básica del Programa Nacional de Educación 2001-2006, que con base en las prioridades educativas señaladas en el PND 2001-2006, establece como objetivo para mejorar la calidad del proceso y el logro educativos:

- Promover la transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas básicas para asegurar que el personal docente y directivo de cada escuela asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos, establezca relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la escuela y se comprometa con el mejoramiento continuo de la calidad y equidad de la educación.

En el ciclo escolar 1997-1998 fue puesto en marcha por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Investigación Educativa la fase experimental del programa en cinco estados de país. Posteriormente en los ciclos escolares comprendidos entre 1998 y 2001 se incorporaron 15 estados más y, con ello, concluyó dicha etapa. Al término del ciclo escolar 2000-2001 quedaron inscritos 20 estados, con más de dos mil quinientas escuelas primarias, ubicadas en distintos contextos socioeconómicos y con diferente tipo de organización. Se buscaba información sistemática acerca del funcionamiento cotidiano de las escuelas primarias y del desempeño de la función directiva, con el fin de identificar los factores que favorecen u obstaculizan el logro de los propósitos educativos nacionales, además de probar una estrategia de capacitación y de promoción del trabajo colegiado en las escuelas, como medio para que el personal directivo y docente analice la situación de cada plantel e identifique los problemas que enfrenta la escuela y así elabore un diagnóstico acerca de los logros y deficiencias en los resultados que obtienen los alumnos.

Entre 1997 y 2000 se suscribieron convenios de coordinación para desarrollar el proyecto y se realizó un programa de capacitación en el que fueron involucrados más de 30 mil maestros, directores, asesores técnico-pedagógicos y autoridades educativas, y un poco más del 90% de las escuelas participantes elaboraron un PE como resultado del análisis de su situación particular. El desarrollo de la fase experimental permitió identificar los rasgos críticos de la gestión en la escuela primaria: algunos competen al ámbito escolar y otros a los niveles intermedios y superiores del sistema educativo. El programa de investigación e innovación

establece líneas de trabajo en los dos ámbitos señalados, por ello es importante conocer la forma que va a tomar en la institución escolar.

## 2.7 El proyecto Escolar en la institución educativa.

En el marco de las actuales transformaciones del SEN, hablar de PE implica atender a varias cuestiones previas a más de las específicamente técnicas, imprescindibles a la hora de delinearlos. Los principios legales anteriormente citados se expresan a través de los propósitos educativos de planes y programas de estudio. En el caso de la educación primaria se busca que los niños:

- Adquieran y desarrollen las habilidades como la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de la información, la aplicación de las matemáticas a la realidad, para que se creen las condiciones óptimas, que les permitan aprender a lo largo de su vida y con independencia, así como solucionar con eficacia y decisión propia las dificultades de la vida diaria.<sup>67</sup>
- Logren las nociones básicas para entender los fenómenos naturales, preservar la salud, proteger el ambiente y usar racionalmente los recursos naturales, así como desarrollar una visión organizada de la historia y geografía de nuestro país.
- Se formen bajo el conocimiento de sus derechos y obligaciones, y la práctica de valores en sus vidas, en las relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad local y nacional.
- Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.<sup>68</sup>

Este conjunto de actitudes, habilidades intelectuales y conocimientos constituyen la base para la formación integral de los alumnos, son nacionales y comunes, de tal manera que todos los niños y niñas deberán alcanzarlos en seis años, independientemente de su condición social, región en la que vivan o grupo étnico al que pertenezcan. Su logro tiene dos implicaciones fundamentales para el funcionamiento de cada escuela:

---

<sup>67</sup> UNESCO. “Necesidades básicas de aprendizaje” en Conferencia Mundial de Jomtiem, Tailandia, 1990.

<sup>68</sup> SEP. *Proyecto Escolar: Una estrategia para transformar nuestra escuela*. México 1999. p. 11.

- Todas las acciones profesionales tanto individuales, como colectivas, así como el apoyo de las familias al trabajo escolar, deberán orientarse al logro de los propósitos educativos.
- Los propósitos se alcanzarán en seis años. Por lo tanto, es necesario que exista congruencia en los estilos de enseñanza de los diferentes profesores. Las particularidades de cada centro educativo no deberán impedir el cumplimiento de los propósitos educativos establecidos.

Este planteamiento queda claro cuando se menciona que “Uno de los instrumentos que apoyan la definición de este camino es el proyecto escolar, ya que su diseño y ejecución implica el establecimiento de ciertos acuerdos respecto al enfoque para trabajar y...estos acuerdos permiten avanzar hacia la construcción de estilos de enseñanza y de relación congruentes.”<sup>69</sup> Es decir, el PE es un ejercicio de autonomía profesional para los maestros de una escuela, ya que son ellos, finalmente los que definen la forma de lograr los propósitos educativos nacionales: posibilita a su vez, una nueva forma de relación entre la escuela, los padres de familia y la comunidad en general. Se pretende que mediante el ejercicio de la participación, sea posible asumir como propios los objetivos de la institución, aumentar la motivación, el sentimiento de pertenencia y, con ello, el establecimiento de un compromiso para mejorar la calidad de la educación. Se trata por lo tanto, de conjuntar y elevar el nivel de participación de todos los actores en el hecho educativo, iniciando por los profesores del plantel.

### **2.7.1 El papel de los docentes.**

El PE es ante todo un proyecto social y es por ello que el espacio donde se desarrolla la acción está marcado por relaciones, intereses, niveles de participación de los docentes y demás grupos involucrados. Dentro de una escuela los distintos actores tienen autonomía, y se busca mediante el PE una articulación entre el compromiso individual y el grupal. Las responsabilidades están repartidas y si cada uno hace bien lo que le corresponde, el centro educativo se beneficia. Sin embargo

---

<sup>69</sup> Ibid. p. 12.

es preciso tomar en cuenta la racionalidad de los docentes como lo indica W. Sergio Jardón:

No obstante, las prácticas de planeación que sobre Proyecto Escolar se realizan, enfrentan en la racionalidad de los actores del proceso, la lucha entre el paradigma dominante y el paradigma emergente que inunda el discurso político de los documentos normativos y técnicos. Bajo la doble dimensión paradigmática, los ejercicios de planeación adquieren contexto específico en función del desarrollo de la cultura de planeación de los actores del plantel escolar, proceso que hace del PE un espacio de redefinición de dicha cultura en el ámbito de la educación básica.<sup>70</sup>

Es necesario concebir el nivel de participación de los actores principales: director, maestros, alumnos y padres de familia como un elemento sustancial en el diseño aplicación y evaluación del PE, asegurando que la misma sea real y no simulada. Para esta investigación se le dará especial importancia al nivel de participación que tienen los docentes y el enfoque de planeación que guían las actividades docentes.

Actualmente la función del profesor es crear condiciones para promover una relación fluida y significativa con el conocimiento mediante el máximo desarrollo posible de las capacidades del alumnado. Esta labor de orientación y acompañamiento está muy presente en las pedagogías innovadoras. La autonomía de capacitación es uno de los atributos con los que cuenta el docente hoy en día. Mismo que le será útil para actuar con independencia de criterio y protagonismo en las decisiones en torno a la selección, organización, evaluación y diseño del PE. Así el docente será capaz de organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos los alumnos alcancen los propósitos educativos nacionales.

Es preciso que el docente reconozca la importancia de tratar con dignidad y afecto a sus alumnos. Para ello debe de poseer las habilidades necesarias en el uso de

---

<sup>70</sup> MILLÁN, et al. *Ventanas abiertas: Presentes y por-venires de la Planeación Educativa*. Amapasi Editorial, México D.F., 2006. p. 136.

nuevas tecnologías de información y comunicación, como herramientas de la enseñanza. Maneje la evaluación integral y utilice los resultados obtenidos para mejorar su trabajo. Debe tener la capacidad para dialogar y tomar en cuenta condiciones sociales y culturales del entorno para planear, ejecutar y evaluar la pertinencia del proyecto. Por lo tanto el maestro es promotor del cambio, al diseñar, ejecutar o evaluar, su nivel de participación es determinante. En sus manos está sin duda realizar un buen diagnóstico, mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, fortalecer su interés por la actualización permanente, trabajar de manera colectiva, aprovechar al máximo la jornada de trabajo, proyectar hacia el alumno respeto y confianza en sí mismo y los demás; dominio de contenidos y estrategias, claridad en el lenguaje, capacidad de diálogo y visión precisa de los objetivos que desea alcanzar. En este sentido el enfoque de planeación es importante para que los maestros sean congruentes con la metodología que se utilice.

### **2.7.2 Acción orientadora del Proyecto Escolar.**

Las escuelas tienen al currículum como esquema general orientador. El cual no es suficiente, puesto que son grandes los lineamientos que deben ajustarse a cada escuela, a la vez que cada escuela necesita diseñar estrategias apropiadas para concretarlo. Sobre la base general de la propuesta curricular se elaboran las planificaciones anuales de la dirección y de cada uno de los grados. Lo propio de la escuela está dado principalmente por el director. Lo de cada grado o curso lo ponen los docentes. Pero, como es bien sabido, esto ocasiona algunas dificultades, entre ellas se pueden mencionar:

- Variabilidad arbitraria de criterios: Los docentes descubren que el sentido y la orientación de la propuesta pedagógica cambia cada vez que cambia el planteamiento institucional. Y el alumno observa que cada año, varían los criterios de acuerdo al profesor que se hace cargo de ese grado. A su vez estos cambios no responden necesariamente a criterios racionales, sino que, generalmente depende de las características particulares de directivos y docentes.

- Ausencia de conciencia grupal: El personal de la escuela no se constituye como un grupo, porque no trabaja en equipo, con el objetivo de facilitar la construcción de un esquema referencial grupal. El trabajo dentro de la escuela es un trabajo solitario si no hay acuerdos previos. Sucede entonces que cada uno resuelve en su ámbito los problemas, exclusivamente guiado por su propia experiencia y punto de vista.
- Carencia de identidad institucional: No hay instancias que permitan la construcción de una identidad institucional, ni un compromiso fuerte con una propuesta educativa. El compromiso suele atenerse a respetar las pautas curriculares establecidas y cumplir con lo que de acuerdo a la planificación anual del director le corresponde.
- Dificultad para la construcción de criterios unificados de trabajo: Pese a que muchas veces se establecen criterios comunes para algunas cuestiones esto no significa que todos los comprendan de la misma manera o que los implementen adecuadamente. Al no discutirse a fondo los fundamentos educativos, se transforman en normativas que suelen aplicarse acríticamente o con un criterio más administrativo-burocrático que pedagógico-educativo.

### **2.7.3 Criterio institucional estratégico.**

El documento fundamental de la propuesta educativa de una escuela, ya no puede seguir siendo el currículum solamente, tampoco la planeación anual de dirección la que fije la política educativa de la institución educativa, por los inconvenientes ya señalados. Ezpeleta y Furlan comparten esta idea al mencionar que:

Para que la escuela recupere y transforme su capacidad de transmitir una cultura significativa y contribuya a recrear o formar capacidades para la eficacia económica y la democratización política, se requiere una profunda transformación de sus estructuras y dinámicas de gestión. Para que la escuela transmita una mentalidad proclive a la búsqueda eficaz de la calidad y a la

crítica y autocrítica pluralista de la democracia, debe procurar que su propio funcionamiento institucional no contraponga los valores a los que se tiene el propósito de contribuir<sup>71</sup>

Las escuelas necesitan construir su proyecto con participación de todos sus miembros, fijar la orientación que habrá de tener la educación que allí se imparta y diseñar sus propias estrategias pedagógicas. Se requiere un instrumento que sea flexible y a la vez, que esté diseñado de forma tal que perdure en el tiempo, que no se deba cambiar anualmente de manera que identifique a la institución. Las modificaciones que se vayan haciendo al mismo, serán el resultado del proceso de discusión, evaluación y ajuste permanente. Se logrará así, una escuela que no será producto de una persona o de un grupo de personas ajenas a la institución. Se consolidará una institución que será fruto de un debate en el que la comunidad decidió qué educación se quiere para los niños. Un proyecto implica "un intento de transformación de la realidad, lo que lo sitúa en el medio de las fuerzas sociales antagónicas que pugnan por cambiar y por no cambiar."<sup>72</sup>

#### **2.7.4 El Proyecto Escolar como guía de la escuela.**

La conducción institucional planificada es, en esta línea, la combinación adecuada de conocimiento y acción, orientados por el objetivo que la institución se ha trazado. Y esto es así porque: "La planificación no sólo consiste en conocer la realidad, diseñar el futuro y estudiar las posibilidades estratégicas de realización del plan. La verdad es que se trata de un proceso permanente e incesante de hacer, revisar, evaluar y rehacer planes que sólo remata su tarea en la decisión concreta día a día."<sup>73</sup> Esta concepción está en la base del proyecto educativo. Chávez lo define como el "conjunto coherente de operaciones y acciones que permiten modificar una situación educativa inicial determinada en una situación objetivo caracterizada por un conjunto de factores de orden social que permiten mejorar las condiciones educativas del contexto y de la población en donde se interviene".<sup>74</sup>

---

<sup>71</sup> EZPELETA, J. y Furlan, A. (comp.). *La gestión Pedagógica de la Escuela*. OREALC-UNESCO. Santiago de Chile, 1992. p.86

<sup>72</sup> AGUERRONDO, I. *El planteamiento educativo como instrumento de cambio*. Edit. Troquel. España.1991. p 93.

<sup>73</sup> MATUS, Carlos. *Planificación, presupuestos y gerencia*. Minas Gerais, Brasil, 1987. p 123

<sup>74</sup> CHÁVEZ, Patricio, Programa de Formación en Gerencia Educativa, Módulo VII, Gestión para instituciones educativas: una propuesta para la construcción de proyectos educativos institucionales con un enfoque estratégico y participativo. Caracas, Venezuela, 1995



En el plano metodológico, el proyecto educativo se convierte en la unidad más operativa del proceso de planificación, y es el que permite modificar la realidad. Esto se hace efectivo a través de la generación de servicios y producción de bienes educativos cada vez más adecuados a la comunidad. Su importancia radica en que rompe con el modelo prescriptivo de la planificación tradicional, ya que no se limita al diagnóstico y la programación, sino que incluye la acción colectiva. De otro modo, la alternativa es elaborar proyectos educativos institucionales en respuesta a exigencias normativas, más con el carácter de un plan formal o un medio burocrático, más que para conseguir fondos económicos, como una estrategia de mejoramiento de la gestión y de cambio institucional.

El PE es el propósito de la comunidad educativa que, en tanto proceso de reflexión colectiva, otorga identidad, vigencia y continuidad a la institución, y se establece en el criterio básico a partir del cual se derivan todas las acciones. Constituye un instrumento fundamental para la gestión organizacional si se le utiliza sistemáticamente en la orientación, conducción, desempeño y evaluación de la institución. Así como para articular los objetivos de política educacional con las prácticas efectivas en el nivel regional, local y escolar; además de identificar, analizar y procesar los problemas institucionales, cooperando al ir asignando responsabilidades a los miembros de la comunidad educativa. Es un proceso de recreación constante de la cultura escolar a través de la constitución de espacios de comunicación e interacción. Es importante que todas las escuelas definan su concepción de educación y orienten su labor en función y hacia determinados principios o valores que serán los que la identifiquen y distingan, los que le otorguen su propia identidad. Esto no significa, en modo alguno, que las escuelas deban definirse como de alguna orientación específica. Todas las escuelas tienen cosas que recuperar de su historia: hechos que la han marcado y que bien pueden servir de ejes para orientar la toma de posición que habrá de sostenerse en el proyecto institucional. Es preciso involucrar en su elaboración a la comunidad (ex-alumnos, directivos y supervisores, padres de los alumnos y vecinos además del personal y alumnos actuales), lo cual puede transformarse en una experiencia realmente

enriquecedora tanto por los aportes como por los debates que se pueden generar en las planificaciones de los docentes.

### **2.7.5 Características del Proyecto Escolar.**

Es necesario destacar que se toman en cuenta pasos a seguir para poder tener una visión clara de lo que se está realizando y en determinado momento rectificar situaciones que estén desviando el camino para alcanzar los propósitos iniciales. Las características principales de este planteamiento planificador son las siguientes:

- Es una propuesta educativa que habrá de construirse sobre la base de un debate acerca de cómo entendemos la educación, qué educación deseamos para nuestros alumnos y cómo la vamos a lograr.
- Requiere un debate sostenido entre los diferentes miembros de la comunidad educativa en el que participan todos los actores: directivos docentes administrativos padres alumnos.
- Permite aprovechar mejor los recursos, al mismo tiempo que asegurar las bases de un proceso de transformación de las escuelas, indispensable e ineludible en la actualidad nacional.
- Implica hacer un serio ejercicio de reflexión, pensar la escuela otra vez, desde el mobiliario, la distribución horaria diaria, semanal, mensual y anual, hasta los criterios de evaluación y las estrategias de enseñanza.<sup>75</sup>

### **2.7.6 El Proyecto Escolar en las escuelas.**

Se le considera un instrumento que expresa la forma particular en que cada institución escolar se plantea conseguir que todos los alumnos que atiende adquieran las nociones conceptuales y desarrollen habilidades intelectuales y actitudes que constituyen los propósitos educativos de la escuela primaria. Esta ruta específica está conformada por un conjunto de principios y acciones articuladas que permiten proporcionar sentido de unidad al trabajo profesional de los directivos y de cada maestro en su salón de clases.

---

<sup>75</sup> BIXIO, Cecilia. *Cómo construir Proyectos en la E.G.B., Primera parte. El proyecto institucional y la planificación estratégica en la escuela.* Homo Sapiens Ediciones, Santa Fe, España. 1996. p34

La base para diseñar el PE es el diagnóstico de la situación de la escuela, porque gracias a él se detectan él o los principales problemas relacionados con los resultados educativos que obtienen los niños. Estos problemas pasan a ser de gran importancia en la labor profesional de profesores y directivo, ya que en función de ellos se construyen los objetivos de organización a nivel escuela y espacios educativos. De esta manera, se establecen acuerdos para la acción de todos los involucrados, en la tarea educativa, orientando así el trabajo diario, otorgando al plantel un objetivo común. En sí mismo el diagnóstico se considera un ejercicio de evaluación interna, porque además de detectar problemas principales proporciona información precisa sobre las diferentes causas o factores que influyen en ellos. Al mismo tiempo se visualiza los procesos desarrollados en los espacios educativos de la escuela, porque es ahí donde aparecen los factores antes mencionados.

En términos prácticos la ejecución de un proyecto corresponde a ensayar propuestas de solución para algún problema de aprendizaje de los alumnos. Estas propuestas se expresan en estrategias y actividades específicas orientadas hacia las causas de los principales problemas. Tratar de aprovechar al máximo los recursos humanos y materiales con los que cuenta la escuela es de gran importancia en el diseño del PE. Así mismo debe de tomarse en cuenta la colaboración de padres de familia en la medida de lo posible.

Se requiere crear diversos espacios para el trabajo en equipo, la autoformación y el intercambio de experiencias entre el colectivo docente, con la finalidad de plantear colectivamente soluciones a problemas detectados. Con la puesta en marcha del proyecto se debe incorporar la evaluación interna como práctica sistemática de la escuela. Así mismo debe permitir informar a padres de familia avances y obstáculos en el aprendizaje de los alumnos, en relación con los propósitos de la educación primaria. Se deben establecer acuerdos sobre las formas más adecuadas para promover la colaboración entre la escuela y las familias de los niños, y delimitar el tipo de participación que es pertinente y necesario solicitarles. Sin dejar de lado el

nivel de participación que se requiere por parte de los docentes para que esta actividad planificadora arroje mejores resultados.

### **2.7.7 Ventajas y limitaciones del Proyecto Escolar.**

Gracias al diagnóstico escolar es posible identificar problemas en relación a los resultados educativos de los alumnos, por lo que al establecer los objetivos del proyecto, es necesario delimitar claramente en cuales de ellos, la acción coordinada de los maestros puede incidir de forma efectiva. Para ello es necesario detectar aquéllos problemas que son competencia de los docentes, los relacionados con las formas de enseñanza, la organización interna de la escuela y los de relación con padres de familia. En términos generales un proyecto debe centrarse en alguno de los problemas detectados, cuya solución esté más al alcance de la acción de los maestros, vinculado siempre con los propósitos educativos de la escuela primaria. Aunque esto no implica que un proyecto educativo, de inicio, no pueda plantearse la atención de más de un problema; esto dependerá, básicamente, de las características y condiciones del colectivo escolar. En las instituciones donde exista la disposición, compromiso y participación de todos los integrantes, habrá mejores condiciones, y por lo tanto mayores probabilidades de desarrollar un proyecto escolar que considere la atención de un mayor número de problemas.

No se busca con el PE que las actividades de la escuela se centren en los problemas que se han definido como principales y se descuiden otras acciones; si llegará a suceder esto, podrían conseguirse mejores resultados en alguna de las áreas de estudio, pero habría mayores rezagos en los resultados educativos generales de los alumnos. Tampoco se le debe considerar al proyecto escolar como un programa más, al margen de otras actividades educativas que se realizan en la escuela. El PE debe de marcar una diferencia sustancial con el plan anual de trabajo, que generalmente se elabora para cumplir un requisito y no es elaborado con base en un diagnóstico. Esta orientación distinta radica en el establecimiento de prioridades, lo cual lo convierte en la guía de todas las actividades que se realizan en el plantel,

puesto que establece pautas para diferenciar las que indudablemente contribuyen al logro de los propósitos educativos de aquéllas que no tienen el mismo valor formativo y, en cambio quitan espacios temporales a la educación.

El PE orienta y fortalece la planeación diaria de la enseñanza, porque a partir de los acuerdos generales y las estrategias definidas por el colectivo escolar, se establecen parámetros precisos para la planeación específica para cada grado y grupo. Se pretende encontrar la solución a problemas seleccionados, mediante una acción conjunta que logre articular las actividades de enseñanza, con cualquier otra que se realice en la escuela. La construcción de formas de trabajo y estrategias compartidas puede considerarse como uno de los mayores beneficios del proyecto. Esto incluye las actividades que cada docente realiza con su grupo, las que previamente han sido articuladas, reflexionadas y enriquecidas colectivamente en función de la meta común. Lo cual permite la continuidad en el aprendizaje de los alumnos, al pasar de un grado a otro o al cambiar de profesor. Los propósitos básicos de la educación primaria se construyen a lo largo de su trayectoria en la escuela y las actividades del P.E. pretenden facilitar ese camino, esto no se logra agregando actividades sin un propósito preciso. El contenido de un proyecto se determina por el tipo de problemas que enfrenta cada escuela para lograr los propósitos educativos de la educación primaria, y las causas específicas que les dan origen; en este sentido cada proyecto escolar posee características singulares.

### **2.7.8 Elaboración del Proyecto Escolar.**

Es necesario tomar conocimiento de los tipos de familias que acuden a la escuela y los aspectos sociodemográficos, como el tipo de viviendas o nivel de urbanización, niveles de satisfacción de las necesidades básicas, o niveles de escolaridad, instituciones vecinas significativas entre otras. Todos estos datos y otros que se consideren significativos deben ser analizados en función de la comunidad y su cultura. También es necesario el conocimiento de las expectativas que tiene la comunidad sobre el servicio educativo que debería brindar la escuela.

Es preciso conocer aquellos aspectos relacionados con la constitución de la organización escolar como la historia de la institución, relación entre los cambios intra y extra institucionales de la comunidad o características del personal docente y no docente, propósitos institucionales, organización institucional (asignación de roles y funciones), distribución del tiempo diario, características del espacio físico, recursos materiales y no materiales internos y externos de la institución (uso y aprovechamiento) y todos aquellos aspectos sobresalientes que contribuyan a la construcción de su identidad

El esquema de elaboración de un proyecto escolar tiene como fundamento el diagnóstico de la situación educativa de la escuela. Es importante que el colectivo escolar conozca con precisión las principales debilidades o problemáticas de urgente tratamiento que enfrenta la escuela respecto a los resultados educativos de los alumnos, las causas y los recursos humanos, materiales y temporales con los que se cuenta, además las fortalezas o facilitadores de la tarea institucional. Habrá que ir seleccionando los problemas detectados, analizar sus causas y condiciones de desarrollo y luego debatir sobre las posibles soluciones. Otro elemento fundamental para el diseño de un proyecto, es el conocimiento de los propósitos educativos generales de la educación primaria, así como de los que corresponden a cada grado escolar, puesto que orientan el trabajo individual.

Una vez logrado lo anterior se propone hacer un encuadre preciso de los objetivos o propósitos a lograr los cuales se enfocan directamente hacia la solución de los problemas identificados en el diagnóstico. Un proyecto puede tener uno o varios objetivos, de acuerdo a los problemas, aunque éstos nunca deben desvincularse con los enfoques y propósitos establecidos en el plan y los programas de estudio para la educación primaria. Esta etapa requiere la capacidad para distinguir aquellos aspectos relativos a los ámbitos de enseñanza, del aprendizaje, de la gestión institucional, de la administración y de la comunidad, más importantes, sobre los que hay que intervenir.

Los objetivos apuntan hacia los resultados que se desean alcanzar, es decir en el grado de solución esperado en cada problema. Implica que sean acordados de forma colectiva, con la finalidad de que quede claro lo que se espera lograr como equipo de trabajo; su planteamiento debe tener un sentido de utilidad para todos y cada uno de los integrantes de la institución escolar. Es favorable establecer objetivos precisos, de manera que ningún miembro de la escuela, tenga dudas sobre la misión por cumplir. Es recomendable diferenciar claramente con respecto al tiempo estimado para su realización, los de largo o mediano plazos (que pueden abarcar más de un ciclo escolar), y especificar los que correspondan a un ciclo. No es conveniente plantear objetivos que reduzcan los propósitos educativos de la primaria a aspectos o contenidos mínimos del aprendizaje, o incluso que no los consideren, puesto que para lograrlos no es indispensable el trabajo conjunto de los maestros de la escuela. Por el contrario pretender objetivos demasiados ambiciosos, puede provocar desánimo y frustración, sobre todo al iniciar este tipo de trabajo, si no se logra todo lo que se pretende. Ya que se establecieron los objetivos, y antes de la definición de estrategias y actividades, es importante tomar en cuenta los recursos (humanos, materiales y temporales) con que cuenta el plantel para apoyar las acciones que se propongan. Este análisis permite establecer el alcance y los límites para la participación colectiva. No es pertinente plantear estrategias y actividades si no se cuenta con un mínimo de recursos, sin embargo es indispensable aprovechar todos los recursos que la escuela tiene.

Con base en el análisis de los problemas y sus causas, se deben establecer algunos criterios generales que deberán estar presentes durante el desarrollo de las actividades cotidianas. Estos acuerdos tienen el propósito de establecer mejores circunstancias para lograr los objetivos del proyecto escolar, por lo que se refieren a tres ámbitos<sup>76</sup>: (El trabajo en el aula y las formas de enseñanza, el modo de organización y funcionamiento de la escuela y la relación entre escuela y las familias de los alumnos).

---

<sup>76</sup> SEP. Proyecto Escolar: Una estrategia para transformar nuestra escuela. México 1999. p. 35

Con respecto al enfoque y formas de enseñanza se considera el estilo de relación con los niños, el trato que reciben, criterios para evaluar y el uso de materiales educativos. Se toma en cuenta la distribución de horarios, la relación entre profesores y el papel de los directivos en la organización y funcionamiento escolar. Por último se hace alusión a los mecanismos de comunicación y el tipo de colaboración deseable en la relación entre profesores, directivos y la comunidad. Existiendo los acuerdos, se procede a trazar un plan general de acción para lograr los objetivos planteados, es decir la definición de estrategias, considerada como un conjunto de pasos ordenados para lograr un fin, no se le debe considerar como un instructivo, puesto que en cualquier momento se puede modificar de ser necesario, sino un vía definida que regula la acción individual de los docentes. Esto no significa que todos los maestros hagan lo mismo y de la misma forma, las estrategias son de carácter general, pero las actividades específicas que se desplieguen, deben considerar las características de los alumnos y los acuerdos generales sobre las formas de enseñanza. No se debe olvidar que las estrategias se orientan a combatir las causas de los principales problemas, por lo tanto al igual que el diagnóstico deberán abarcar los ámbitos señalados en la toma de acuerdos.

El punto de contacto entre la planeación y la aplicación del PE son las actividades que se realizan, consideradas como acciones específicas a realizar por un profesor o un grupo que comparten el grado, el ciclo o una comisión. Es uno de los pasos para alcanzar un objetivo, la articulación de varias actividades conforman una estrategia. Es muy importante que las actividades sean adecuadas al contexto de la escuela y del aula, sin perder de vista las orientaciones señaladas en el plan y programas de estudio para cada grado escolar. Es útil que cada maestro precise actividades determinadas para su grupo, las mejore comentándolas con compañeros del mismo grado y las confronte con las de los grados anteriores y posteriores, para considerar si existe o no continuidad en la enseñanza a lo largo de la educación primaria.

Se requiere especificar qué actividades deberán ser realizadas por toda la escuela y cuáles por los diferentes ciclos, grados o grupos, en atención a la intensidad con que



se presenta la problemática y a los propósitos específicos de cada grado y ciclo escolar, esta característica no significa que no guarden relación entre sí. Es favorable que se especifiquen él o los responsables y el período de tiempo en que se realizará cada actividad, con la finalidad de que los integrantes del equipo docente tengan claridad sobre los compromisos que les corresponden dentro del proyecto escolar.

En el diseño del proyecto educativo no hay un único modelo idéntico para todas las instituciones. Su planificación debe ser flexible, integral y participativa, para facilitar su permanente revisión y apertura. La planificación y la evaluación son dos caras de un mismo proceso que apuntan a la identificación, la explicación y la transformación de los procesos institucionales. Por lo tanto debe considerarse como parte de su elaboración los mecanismos que permitan apreciar los avances respecto a los objetivos propuestos. El seguimiento consiste en realizar un registro detallado de lo que sucede en cada una de las actividades planteadas, con la finalidad de rectificar a tiempo las que no provocaron los resultados esperados y analizar el cumplimiento de los acuerdos y compromisos establecidos. Esta información permite recuperar datos para evaluar tanto el proceso generado como los resultados.

La evaluación del proceso resulta transversal al proyecto por lo que no es la última. Debe ser constante y periódica, a cargo de los responsables. Permitirá el aporte de nuevos elementos para el análisis de las nuevas situaciones. Es recomendable hacer este ejercicio al menos dos veces durante el ciclo escolar, sin embargo esto finalmente lo determina el colectivo escolar. Diseñar un proyecto institucional es enfrentar el desafío del cambio y transformación tanto de contenidos curriculares como de la manera en que la escuela se organiza y se administra con nuevos modelos de gestión, a la vez que de ruptura con los ya permitidos rituales escolares, pensando los tiempos y los espacios de la escuela con nuevos criterios más dinámicos y democráticos.

Este desafío de transformación que presenta el PE, no puede darse de manera fecunda, si no se tiene un conocimiento preciso de las características de la escuela

como organización y los procesos que se dan al interior de la misma. El estudio de la institución escolar a través de esta perspectiva, ofrece al profesorado elementos de gran importancia que permiten identificar el tipo de proceso organizacional que se lleva, para poderlo transformar hacia un modelo democrático y participativo que permita el involucramiento colectivo del personal docente en la toma de decisiones, en la ejecución de actividades y su oportuna evaluación de los procesos establecidos, que redituará seguramente en beneficio no sólo de los alumnos de la escuela sino de la sociedad en general. El estudio de los procesos organizacionales a través de la historia permite tener un panorama preciso de las variantes que existen en una institución escolar y promueve un enfoque epistemológico que transforma la simple realidad en un objeto interesante de investigación.

## **CAPITULO III**

### **PROCESOS ORGANIZACIONALES EN EL CAMBIO PARTICIPATIVO**

#### **3.1. Los procesos organizacionales.**

Entender las organizaciones es hoy un esfuerzo necesario, precisamente por la importancia que en la sociedad del conocimiento han cobrado. La existencia del ser humano, se desarrolla en el seno de organizaciones, y éstas, a través de los medios de comunicación y relación, transmiten sus valores, expectativas, formas de concebir e interpretar la realidad. No sólo proporcionan servicios, alimentos, entretenimiento o satisfacción de necesidades, sino que además moldean las ideas y la forma de vida, incluso aunque no se pertenezca a ellas directamente. Toda sociedad necesita ordenar sus actividades para poder conseguir los objetivos comunes que pretende. Surge así la organización del trabajo ligada a la distribución de funciones a la secuenciación de tareas y a la mejora de rendimientos. Pero su creciente complejidad ha dado lugar al nacimiento de unidades de especialización: las organizaciones, estructuras dirigidas al cumplimiento de determinados fines.

El ser humano necesita de las organizaciones para poder satisfacer la mayoría de sus necesidades. Busca conjuntar esfuerzos para conseguir los objetivos que se plantea, y a partir de ello, trata de hacerlo con la máxima eficacia.

La organización ha sido objeto de estudio de diferentes campos de conocimiento, que no han producido una visión holística, sino fragmentada y desviada hacia la comprensión de las grandes estructuras empresariales y burocráticas, de las que se han copiado miméticamente sus aplicaciones para la organización escolar: porque los estudiosos de la educación han eludido este tipo de análisis y se han centrado más en indagar otros temas y porque la metodología, tradicionalmente empleada en la investigación educativa, no ha facilitado la descripción y comprensión de las relaciones conflictivas en la vida cotidiana de las escuelas. Por todo ello, parece necesario desarrollar un conocimiento propio de la organización escolar a partir de

otros modelos de análisis y de investigación focalizados hacia dentro de las escuelas, sin perder de vista sus relaciones con el exterior. Un estudio desde la escuela puede ofrecer datos de gran importancia para la planeación educativa.

Múltiples son las corrientes que defienden modelos organizativos, en cualquier caso, el término organización hace referencia a una disposición y ordenación de diferentes elementos, con el fin de facilitar una correcta acción. Es elemental que los miembros de cualquier grupo estén convenientemente integrados, ocupen el lugar que les corresponde, participen gestivamente, desempeñen la tarea más adecuada, tengan suficiente información sobre los objetivos planteados, recursos existentes y estrategias a operar.

De esta forma la organización escolar aparece como un medio de ordenación necesario en el que intervienen aspectos tales como el proceso y el propio sistema, siempre en un ámbito y dimensión social. El interés último de todo profesional de la educación debe consistir en adoptar sistemas que mejoren su práctica docente, a la vez que el funcionamiento de los centros escolares en los que desarrolla su actividad profesional. En ocasiones la urgente necesidad de encontrar la fórmula para ser más eficaz, lleva a abordar las temáticas concretas que genera el funcionamiento de las escuelas, sin encuadrarlas en el adecuado contexto teórico y técnico que puede encontrarse en el estudio de la organización escolar y teoría de la organización.

La organización de la escuela, para poder ser analizada y aplicada con fundamento, ha de estar en el marco teórico y práctico de la denominada organización escolar; ello implica el estudio y adopción de estrategias en una línea conceptual y aplicativa determinada, que da sustento científico y técnico a las propuestas organizativas concretas, las cuales podrían estar estructuradas en el proyecto escolar. Los planteamientos existentes en cualquier sistema educativo, en lo que se refiere a organización escolar, están directamente relacionados con su concepción. Se concibe a la organización como el punto referencial, precursor de los modelos alternativos que se incorporan continuamente a la teoría y práctica propugnada por

las ciencias sociales y, desde éstas, al entorno educativo. Es preciso advertir sobre el peligro de la adopción y aplicación irracional de modelos organizativos y propuestas de planificación de actividades educativas en las escuelas, sin el necesario conocimiento obtenido del ámbito teórico experimental de la organización escolar y sin que, a su vez se tenga el referente directo de la evolución de sistemas organizativos más amplios, a veces generalizables y aplicables en contextos educativos que vienen dados por el propio concepto y desarrollo de la organización como tal. En relación con nuestro sistema educativo, es frecuente oír la valoración de expertos en el sentido de lo poco constantes que son nuestros modelos organizativos en las escuelas, señalándose la tendencia a adoptar las propuestas organizativas que, casi siempre por vía normativa, llegan al contexto escolar, pasando a otros modelos, producto de nuevas propuestas, sin que ello suponga evolución y superación de modelos anteriores.

Cualquier innovación y cambio organizativo a nivel de centro escolar debe ser razonado y justificado, posibilitando la adopción de diversas alternativas de actuación, partiendo de una base común firme y estructurada. Un punto importante a considerar en este sentido, es el nivel de la participación de los docentes en el proyecto escolar y el enfoque de planeación utilizado en las prácticas educativas, porque son los profesores definitivamente, los que llevan estos planteamientos al terreno práctico y su desempeño, invariablemente repercute en la estructura y modelo organizativo existente. Este planteamiento nos lleva a una dimensión teórico-práctica de la organización, a un planteamiento técnico para abordar la realidad de las instituciones escolares y a una concepción de la organización ligada a la idea de desarrollo organizacional y sistema de relaciones.

### **3.2 Concepto de organización.**

El ejercicio de organizar incluye la operación de planificar, uno y otro implican claridad, orden, disposición, coherencia, ubicación, relación, correspondencia, es decir; organizar podría ubicarse en un acto subsiguiente al pensamiento, que resulta

de un requerimiento de orden de nuestros muchos pensamientos e ideas, que se encuadra en el proceso lógico de nuestro trabajo y cuyas características vienen dadas por el deseo de objetividad, eficiencia y rentabilidad de nuestras acciones, en una trayectoria coherente. A este respecto Martín Bris señala que:

El término organización surge como exigencia implícita a una acción, constituye una evaluación anticipada y conjunta de aportaciones que precisan de una disposición para ser más útiles, y verificadas en un tiempo determinado. Equivale a una selección de itinerarios, una forma de trabajar individual y colectivamente, donde todos pueden realizar su aportación. Significa también una ayuda llena de intencionalidad donde se encuentran diversos enfoques, con una variedad de tipos que subyacen. Es una oferta hacia el desarrollo del pensamiento que permite una mayor especificidad y un orden riguroso a nuestras ideas y acciones.<sup>77</sup>

El deseo de organizar es la respuesta interna a muchos estímulos. Constituye una búsqueda de satisfacción personal y colectiva. Comprende un orden impuesto por todos y respetado recíprocamente. Sin embargo, al ser un orden dinámico tiene unas características: es polivalente, expresa un modo de ver, conlleva una significación, se hace en función de las necesidades de las personas, se adecúa de forma espontánea, crea un clima y admite aspectos formales e informales. Es decir, admite distintos puntos de vista, pero todos ellos se acomodan a una lógica que caracteriza al ser humano al que sirve. Estas apreciaciones conforman supuestos necesarios de la palabra organización, que nos van acercando al concepto como orden, respuesta, dirección, acción finalizada, planificación.

La organización, en todas sus vertientes, ha de hacer referencia a orden dinámico, planificación y acción. Martínez Santos realiza una amplia selección de significados, ordena y resume sus contenidos. Señala que estas definiciones permiten ver la evolución, desde una percepción que sugiere a un conjunto de personas que se reúnen para hacer algo, hasta un concepto sistémico. Se presentan algunas de ellas:<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> MARTIN, Bris, M. *Organización y planificación integral de centros*. Colección de educación al día. Editorial Escuela Española, Madrid España, 1998. p 16

<sup>78</sup> Id.

Grupo de personas unidas en una labor o labores comunes, ligadas a determinada porción de cuanto les rodea, que manejan juntos algún aparato técnico y obedecen a un cuerpo de reglas" (Malinowski, 1934).

Sistema de cooperación conscientemente coordinada de personas donde se dan distintos roles perfectamente identificables" (Barnard, 1959).

Grupo corporativo con una relación social que, o bien está cerrada hacia fuera, o bien limitada mediante reglas y disposiciones de admisión de personas ajenas, que se logra porque esas reglas y órdenes se llevan a la práctica en la actuación de individuos específicos y de un grupo administrativo" (Weber, 1968).

Formaciones sociales, totalidades articuladas, con un círculo precisable de miembros, una diferenciación y configuración interna de funciones, orientadas conscientemente hacia unos fines" (Mayntz, 1972).

Un sistema continuo que es capaz de diferenciar e integrar actividades humanas que utilizan, transforman y unen un conjunto de recursos humanos, materiales y de otras clases en un todo que consigue alcanzar unos objetivos deseados mediante la selección de una solución entre varias posibles" (Bakke, 1976).

Las organizaciones sociales son sistemas francamente abiertos porque el insumo de energías y la conversión de la producción en insumos energéticos adicionales están constituidos por transacciones entre la Organización y su ambiente" (Katz y Kahn, 1978).

Colaboración y cooperación del hombre con sus semejantes en la mayoría de sus actividades para lograr una mayor eficacia" (March y Simon, 1977)

Unidad social creada con la intención de alcanzar metas específicas" (Etzioni, 1981).

Constituye un sistema socio-técnico integrado, deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto, tendente a la satisfacción de las necesidades de sus miembros y de una población o de una audiencia externa, que le otorga sentido. Ésta le inserta dentro de un contexto socio-económico y político con el cual guarda relaciones de intercambio y de mutua determinación" (Schlemenson, 1985).

Sistema social con partes interdependientes que se relacionan entre sí. Sistema cambiante, dinámico, y que no obstante suele lograr un equilibrio interno a medida que interactúa consigo mismo y con su entorno" (Huse y Bowditch, 1986).

Un conjunto compuesto por varios grupos en interacción" (Brunet, 1987).

Formaciones sociales complejas y plurales compuestas por individuos y grupos, con límites relativamente fijos e identificables, que constituyen el sistema de autoridad y de comunicación, articulado por sistemas de normas y valores que integran las actividades de sus miembros en orden a la consecución de fines previamente establecidos. De duración relativamente estable y continua, se hallan inmersos en un medio ambiente que influye sobre ellos" (Quijano, 1987).

---

Red de individuos con dedicación responsable hacia un fin común" (Weiss, 1988).

Una organización es la coordinación de actividades diferentes de colaboradores individuales para llevar a cabo transacciones en el ambiente" (Lawrence y Lorsch, 1988).

En las definiciones aparecen unos conceptos claves, con una relación ordenada: (Grupo, acción, sistema de relaciones, sistema de cooperación, coordinación, información, formaciones sociales, totalidades articuladas, meta, responsabilidad, normas, roles, estabilidad, trabajo común). La recopilación presentada muestra un consenso en el concepto de organización, en cuanto a grupo o colectivo de personas, cuyo número es amplio y que tiene unos nexos y fines comunes a los que todos se sienten vinculados en un acuerdo responsable. Hay también coincidencia en la posesión de reglas establecidas de antemano, así como diversos roles especificados en funciones. Se explicita la idea de estabilidad dentro de la concepción dinámica de la misma. Desde esta perspectiva Martín Bris señala que:

El hecho de que la organización sea un conjunto de personas con una responsabilidad asumida, no implica que éstas pierdan su identidad personal para asumir exclusivamente la identidad de la organización; los miembros, como tales, dentro de la organización, cooperan según su nivel de aptitud y habilidad, con sus valores, expectativas y objetivos personales. Las personas buscan algo más que la mera eficacia o producto en su trabajo, es decir, su propia autorrealización.<sup>79</sup>

Como puede apreciarse en las definiciones de organización existe invariablemente un elemento humano, el cual presenta aspectos individuales que repercuten reiteradamente en los procesos organizativos de la escuela. Es necesario procurar que cada elemento dentro de la escuela se sienta satisfecho con lo que hace para poder generar procesos colectivos que eleven el nivel educativo de los alumnos, para que éstos se integren de manera efectiva a la comunidad que requiere de su participación.

La organización está al servicio de una comunidad y al mismo tiempo se sirve de ella. Forma parte del ambiente y es ambiente al mismo tiempo. Se significa en unas

---

<sup>79</sup> Id.



personas en las que está presente la eficacia y el progreso. Es un instrumento dinámico que se sustenta y sostiene allí donde está, de ahí la complejidad y pluralidad dentro de su unidad interna. De esta relación puede deducirse que la organización es una respuesta común a estímulos diferentes, donde debe observarse la presencia de un grupo, metas, responsabilidad, normas, trabajo, relaciones, cooperación, información y comunicación. La organización es una formación social, una totalidad articulada en la que se observan esos conceptos enunciados con una relación dinámica en sí misma.

Al hablar de este aspecto de la organización, nos vemos en la necesidad inmediata de contrastar nuestras concepciones del mundo educativo con las del mundo empresarial, los referentes de la empresa son el verdadero origen de la mayoría de las teorías y estructuras organizativas, posteriormente han tenido su concreción y aplicación en el área escolar no sin antes proceder a las adaptaciones precisas, en algunos casos desvirtuando sus planteamientos originales y en otros por el contrario, logrando una eficaz aplicación.

### **3.3 Teorías organizativas.**

Por ello es preciso hacer un breve recorrido por algunos de los planteamientos teóricos de estudios organizacionales que plantean elementos que dan significado a muchos escenarios que se viven hoy en día en la educación y principalmente al interior de las escuelas. Estudiar el nivel de participación y aspectos planificadores que tienen los docentes en el proyecto escolar a través de las teorías administrativas es un aspecto de la organización escolar que merece una especial atención para dar significado a las problemáticas existentes.

#### **3.3.1. Taylor y el énfasis en las tareas: escuela de la administración científica.**

Los trabajos de la administración científica fueron iniciados por Frederick Taylor (1856-1915) ingeniero, famoso consejero de la industria americana, que fue

contratado por muchas fábricas en las que después de realizar una visita detenida, proponía a los directivos las reformas pertinentes para mejorar sus dividendos. Como resultado de estas formas de contacto, entre 1900 y 1915 creó los Principios Científicos de la Gerencia.

Se concedía importancia a las condiciones en que los trabajadores realizaban las actividades físicas y se consideraba al trabajador mismo como una continuación de la máquina, como un instrumento pasivo, sin iniciativa, que recibía y acataba las órdenes que emanaban de su superior; no era necesario en este sentido desarrollar las relaciones interpersonales. Por ello, Taylor realizó una serie de estudios entre los que se destacan:<sup>80</sup>

- Una investigación metódica de la labor industrial, fragmentando cada tarea en sus actividades específicas.
- Comprobación del tiempo minucioso de movimientos, y del trabajo por unidad determinada.
- Descubrió la ventaja de coordinar las actividades de los trabajadores, lo que dio lugar al trabajo en cadena.
- Se establecieron los estímulos al trabajo: pago por unidad producida e incentivos por superar la media del trabajo. Con esto se pretendía en un mercado competitivo, rebajar el costo por unidad para ofrecer los mejores precios.
- Se descubrió la importancia de la unidad de mando y de control central.

Su objetivo fundamental consistía en conseguir los mayores índices de eficacia posibles, definiendo el término dentro de los parámetros de mayor producción, mejor calidad y más bajo costo. Para conseguir este objetivo sus estudios se centran exclusivamente en los procedimientos de obtención del producto. Taylor no consideraba el factor humano ni las relaciones con él y entre las personas. El procedimiento seguido es radicalmente analítico, poco dinamizador en cuanto al

---

<sup>80</sup> CISCAR, C. y Uria M .E. *Organización escolar y acción directiva*. Narcea. S.A. de ediciones. Segunda Edición actualizada. Madrid España 1988. pp 73 Y 74.

estudio de modificaciones e innovaciones (tanto en la organización general como en la propia definición de las tareas) y es excesivamente mecanicista.

A pesar de su actitud pesimista respecto a la naturaleza humana, ya que considera irresponsable, holgazán y negligente al operario, Taylor se preocupó por crear un sistema educativo basado en la intensificación del ritmo de trabajo para lograr la eficiencia empresarial y, en un nivel más amplio, reducir la enorme pérdida que su país venía sufriendo con la ociosidad e ineficiencia de los operarios en casi todos los actos diarios.

Postuló la idea de maximización de la eficiencia industrial con base en la maximización de la eficiencia de cada una de las tareas elementales: el mejoramiento de la eficiencia de cada operario llevó al mejoramiento de la empresa.

### **3.3.2 Teoría Clásica de Fayol: Departamentalización.**

Casi al mismo tiempo que Frederick W. Taylor desarrollaba estos trabajos en Norteamérica, tenían lugar en Francia las investigaciones de Henri Fayol. Su teoría: departamentalización. Su formación y puesto en la empresa era distinta a la de Taylor, de ahí que llegó a conclusiones diferentes. F. W. Taylor era ingeniero, H. Fayol directivo técnico, de ahí que más que fijarse en el hombre como ser pasivo, continuación de la máquina, centraba su atención en el director; separaba la administración de las operaciones de la empresa.

Si la Administración Científica se caracterizaba por hacer énfasis en la tarea que realizaba el operario, la Teoría Clásica se distinguía por el énfasis en la estructura que debe tener una organización para lograr la eficiencia. En realidad ambas teorías perseguían el mismo objetivo: la búsqueda de la eficiencia de las organizaciones. Según la Administración Científica, esa eficiencia se lograba mediante la racionalización del trabajo y la sumatoria de la eficiencia individual.

En la Teoría Clásica, por el contrario, se parte del todo organizacional y de su estructura para garantizar la eficiencia en todas las partes involucradas, sean órganos o personas. El microenfoco en cada operario con relación a la tarea, se amplía mucho en la organización como un todo respecto a su estructura organizacional. Fayol parte de un enfoque sintético, global y universal de la empresa, lo cual inicia la concepción anatómica y estructural de la organización, que desplazó con rapidez la visión analítica y concreta que presentó Frederick W. Taylor

Gracias a que Fayol centraba su mirada en el director, separaba la administración de las acciones que realizaba la empresa que estudiaba, así llegó a obtener los elementos de la organización, fases por las que debía pasar un buen directivo al organizar su empresa. En esto no era completamente original, antes que él Wilson había trabajado en este sentido. Las etapas organizativas que proponía eran: Planificar, organizar, ordenar, coordinar y controlar. Estos elementos de la administración, que constituyen el llamado proceso administrativo se hallan presentes en cualquier actividad del administrador y en cualquier nivel o área de actividad de la empresa.

Fayol forma parte de la corriente de los anatomistas y fisiólogos de la organización. La preocupación básica de esta corriente es aumentar la eficiencia de la empresa mediante la forma y disposición de los órganos componentes de la organización (departamentos) y de sus interrelaciones estructurales. De ahí el énfasis en la anatomía (estructura) y en la fisiología (funcionamiento) de la organización. Por primera vez se manejaba la idea de que la administración es una técnica que se puede y se debe de aprender con independencia de lo que se administre y que este aprendizaje puede iniciarse antes de vivir la experiencia real.

Las aportaciones de Fayol a la administración representaron un interesante paso en este cauce que había abierto F. W. Taylor. Lo primordial es la búsqueda, identificación y análisis de unos principios organizativos que, posteriormente, se constatarán como comunes a los diversos procesos productivos y diferentes modelos

organizativos. Esta escuela se plantea la existencia de elementos organizativos comunes y polivalentes en su aplicación, los cuales van a posibilitar una mejor racionalización de cualquier trabajo en el que sean implicados. Como factores negativos, se observa nuevamente la escasa consideración que tenía el factor humano tanto en sus aspectos relacionales como en lo sociológico.

### **3.3.3 Max Weber: Burocracia.**

En la época de los trabajos de Fayol y Taylor era indudable que el mundo occidental se estaba transformando en una sociedad organizativa. A medida que en los primeros años del siglo XX crecían las organizaciones industriales, se desarrollaron igualmente el gobierno y otros aspectos de la vida organizacional. Las relativamente simples estructuras políticas y sociales de la era preindustrial eran sencillamente inadecuadas en una sociedad urbana industrializada. La vida no se presentaba del todo placentera en este nuevo marco por la aparición de continuas fricciones sociales, políticas y económicas. La creciente atmósfera conflictiva entre los hombres y las organizaciones se convirtió en uno de los factores más importantes en la lucha para aprender a vivir con éxito en este nuevo mundo, donde el individuo era en todo momento parte de una organización. Los años anteriores a la Primera Guerra mundial se caracterizaron por frecuentes brotes de estos conflictos: preocupaciones laborales, revoluciones y el surgimiento del comunismo. En estas circunstancias un sociólogo alemán, Max Weber, ofrece parte del trabajo más útil, duradero y brillante sobre un sistema administrativo que se presentaba prometedor ya desde el principio y que ha resultado ser desde entonces indispensable: la burocracia. Al respecto Owens apunta lo siguiente: “En una época en la que los hombres y las organizaciones estaban dominados por los caprichos de los autoritarios industriales y por los obstinados sistemas políticos”, Weber intuyó una esperanza salvadora en la burocracia.”<sup>81</sup> Fundamentalmente Weber confiaba en que una burocracia bien dirigida sería siempre más equitativa más imparcial y de actuación más consecuente, es decir, más racional que las organizaciones

---

<sup>81</sup> OWENS, Robert G. *La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa*. Aula XXI Santillana. Primera Reimpresión, México, 1998. p 26

dependientes en todo, de los deseos de sujetos poderosos. Pensó que esta organización bien dirigida llegaría a ser eficaz, de hecho, la mejor forma de organización hasta entonces ideada. Tal punto de vista no refleja quizás la experiencia que hoy día tenemos de la burocracia, pero Weber siempre creyó que la eficacia de este sistema, rectamente encauzado, destacaría en todo momento, entre otras muchas razones, porque los burócratas son personas de excelente preparación, técnicos especialistas, expertos en su propio trabajo administrativo. Según Weber, el aparato burocrático debería ser muy impersonal, reduciendo al mínimo los factores individuales, irracionales y emocionales y dejando en libertad a todo el personal para trabajar con la menor fricción o perturbación posible. Esto conduciría, según él, a prestar a los clientes de las organizaciones un servicio idóneo, imparcial y sin compromisos, en la burocracia ideal, Weber contemplaba ciertas características que son, en algún sentido, principios de administración.

- Una distribución del trabajo basada en la especialización funcional.
- Una jerarquía de autoridad bien definida.
- Un reglamento que abarque los derechos y deberes de los empleados.
- Un sistema de procedimientos para resolver los problemas de trabajo.
- Impersonalidad en las relaciones interpersonales.
- Selección y promoción, basadas sólo en la competencia técnica.<sup>82</sup>

Los principios que menciona Max Weber en la actualidad son tomados en cuenta para desarrollar cualquier actividad administrativa de una organización. Hablar de una distribución basada en la especialización funcional equivale a desempeñar personalmente un puesto en el cual se pueden desarrollar las habilidades adquiridas durante la formación técnica de manera óptima. La distribución jerárquica de funciones dentro de la organización permite la distribución precisa de las actividades y facultades necesarias en la toma de decisiones para dar solución, en caso de presentarse escenarios que lo demanden. El planteamiento por escrito de acuerdos o normas a seguir durante la estancia dentro de la organización permiten desarrollar

---

<sup>82</sup> Ibid. p 27

trayectorias conductuales donde cada persona tiene el conocimiento de lo que puede hacer y lo que no tiene permitido realizar.

En lo que se refiere al sistema de procedimientos para resolver los problemas de trabajo, habría que cuestionar que existen situaciones no previstas y que se debe de poner en juego habilidades del directivo capacitado para solucionarlos. Un punto planteado en la burocracia que presenta dificultad en la actualidad es el rol que desempeñan los individuos dentro de una organización, puesto que ésta última estará influida hasta cierto punto con la interacción dinámica con otras personas. Esta propuesta habla de la impersonalidad que debe de tenerse en las relaciones organizacionales. Por último establece la promoción e impulso profesional basados exclusivamente en el dominio técnico de competencias. Esta situación parece muy difícil plantearla en educación por el sentido humanístico y la concepción de derecho universal que se tiene de ella, lo que provocaría que se le considerara como una mercancía.

Al mismo tiempo que Weber destacaba ventajas importantes de este modelo organizativo, también mencionaba elementos dañinos que podrían darse en situaciones donde no se contemplaran elementos metodológicos adecuados. A ese respecto, Mayer hace un comentario de lo que piensa el precursor de la burocracia: "Parte de la autenticidad de Weber descansaba en su sensibilidad hacia los peligros de la burocracia, sin dejar por eso de reconocer también sus méritos si funcionaba en circunstancias ideales. Por eso dejó sentados con firmeza los peligros del sistema hasta el punto de advertir que la burocracia masiva y sin control podría llegar a ser la mayor amenaza tanto para el comunismo como para la empresa libre capitalista."<sup>83</sup>

### **3.3.4 Teoría basada en las Relaciones Humanas (1935-1950).**

Con el Enfoque Humanista, la Teoría de la Administración sufre una revolución conceptual: la transición del énfasis antes puesto en la tarea (Administración

---

<sup>83</sup> MAYER, J.P. Max Weber and German politics (Londres: Faber and Faber, 1943) p. 128. En OWENS Robert G. La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa. Aula XXI Santillana. Primera Reimpresión México 1998p 27

Científica) y en la estructura organizacional (Teoría Clásica) al énfasis en las personas que trabajan o que participan en las organizaciones. El Enfoque Humanista hace que el interés puesto en la máquina y en el método de trabajo, en la organización formal y en los principios de la administración, ceda prioridad a la preocupación por las personas y por los grupos sociales (de los aspectos técnicos y formales se pasa a los psicológicos y sociológicos).

Este enfoque aparece con el surgimiento de la Teoría de las Relaciones Humanas en Estados Unidos, a partir de 1930. Surgió gracias al desarrollo de las ciencias sociales, especialmente de la psicología y en particular, de la Psicología del Trabajo. La Psicología del Trabajo pasa por dos etapas en su desarrollo:

- El análisis del trabajo. En esta primera etapa domina el aspecto meramente productivo. Su objetivo analizar las características humanas que cada tarea exige a su ejecutante, y una selección científica de los empleados, basada en estas particularidades por medio de tests psicológicos. Los temas predominantes son la selección del personal, la orientación profesional, la capacitación, métodos de aprendizaje, la fisiología del trabajo, estudio de los accidentes y de la fatiga.
- Adaptación del trabajador al trabajo. En esta etapa de la Psicología Industrial se estudian los aspectos individuales y sociales del trabajo, que predominan sobre los aspectos productivos. Por lo menos en teoría, los temas dominantes son el estudio de la personalidad del trabajador y del directivo, motivación, incentivos de trabajo, el liderazgo, la comunicación, relaciones interpersonales y sociales de la organización.

Se basa en la necesidad de estudiar los efectos de los factores humanos sobre el resultado de la producción. La Western Electric Co. empresa norteamericana muy avanzada en ideas, decidió colaborar con el Consejo Nacional de investigación en un experimento sencillo, ideado para calcular la iluminación óptima en un establecimiento a fin de obtener la máxima productividad. Se eligieron las instalaciones de Chicago, Elton Mayo fue el científico (psicólogo) encargado de llevar



adelante la investigación en la planta Hawthorne de la Westem Electric. La variable nueva que se introdujo en este experimento, era algo tan sencillo como alejado de la mente de los teóricos de la organización anterior. Por primera vez se consultaba a los obreros, que iban a participar en el trabajo de investigación, su opinión sobre los aspectos del mismo. Los operarios pasaron de ser objetos del experimento a sujetos del mismo y la sorpresa fue comprobar que las condiciones físicas del ambiente del obrero no influían de una manera directa en el rendimiento de los mismos. Este resultado planteaba una situación nueva ante la cual los empresarios se encontraban sin los soportes tradicionales para afrontarla. No eran las condiciones del medio físico las que determinaban la producción sino la propia variabilidad humana la que influía en aquélla.

Los resultados obtenidos señalaron que la conducta del trabajador no depende tanto de su personalidad como de la del grupo laboral en que de modo natural se inserta. De este modo, los experimentos de Hawthorne demostraron que la función de administrar se relaciona siempre con los diversos grupos laborales existentes dentro de la organización y no con los trabajadores individualmente considerados. Por otra parte contribuyeron también a resaltar la importancia de la comunidad como elemento primordial para evitar los conflictos de las organizaciones."<sup>84</sup>

Con la Teoría de las relaciones humanas aparecen nuevos términos en el área administrativa: motivación, liderazgo, comunicación, organización informal, dinámica de grupo, los cuales transformaron el papel del hombre en la organización y se critican los antiguos conceptos clásicos de autoridad, jerarquía, racionalización del trabajo, departamentalización, principios generales de la administración, entre otros. Al respecto Chiavenato comenta la situación que provoca en la organización la Teoría de las relaciones humanas: "De repente, se comienza a explorar la otra cara de la moneda: el ingeniero y el técnico ceden el paso al psicólogo y al sociólogo. El método y la máquina pierden primacía ante la dinámica de grupo; la felicidad humana se concibe desde otros puntos de vista, pues el homo economicus cede el lugar al hombre social. Esta revolución en la administración,

---

<sup>84</sup> PUELLES, M de y otros: *Elementos de Administración Educativa*. Ministerio de Educación. Madrid 1980. En CISCAR, C. y Uria M .E. Organización escolar y acción directiva. Narcea S.A. de ediciones. Segunda edición actualizada. Madrid España 1988. p 77.

que destacó el carácter democrático de ésta, ocurrió en los albores de la Segunda Guerra Mundial. El énfasis en las tareas y en la estructura es sustituido por el énfasis en las personas”.<sup>85</sup>

Así mismo Chiavenato menciona que con esta teoría surgió otra concepción sobre la naturaleza del hombre, basada en ciertos aspectos sobre su personalidad como la motivación y las normas existentes a nivel grupal que influyen directamente en el comportamiento desarrollado laboralmente. Agrega que los estilos de conducta obedecen en gran medida al tipo de supervisión y liderazgo existente:

- Los trabajadores son criaturas sociales complejas que tienen sentimientos, deseos y temores. El comportamiento en el trabajo, como en cualquier lugar, es consecuencia de muchos factores motivacionales.
- Las personas están motivadas por ciertas necesidades que logran satisfacer en los grupos sociales en que interactúan. Si hay dificultades en la participación y las relaciones con el grupo, aumenta la rotación de personal (turnover), baja la moral, aumenta la fatiga psicológica, y se reducen los niveles de desempeño.
- El comportamiento de los grupos depende del estilo de supervisión y liderazgo. El supervisor eficaz influye en sus subordinados para lograr lealtad, estándares elevados de desempeño y compromiso con los objetivos de la organización.
- Las normas del grupo sirven de mecanismos reguladores del comportamiento de los miembros y controlan de modo informal los niveles de producción. Este control social puede adoptar sanciones positivas (estímulos, aceptación social, etc.) o negativas (burlas, rechazo por parte del grupo, sanciones simbólicas, etcétera).<sup>86</sup>

Para estudiar la motivación del comportamiento, es necesario el conocimiento preciso de las necesidades humanas. La Teoría de las relaciones humanas verificó la existencia de las mismas. La forma en que el ser humano se comporta es establecida por causas que, muchas veces, escapan al entendimiento y control de las personas. Las cuales se denominan necesidades o motivos: fuerzas conscientes o inconscientes que determinan el comportamiento de la persona. El individuo actúa en dirección a la satisfacción de cubrir necesidades internas. El hombre es considerado un animal con necesidades que se alternan o se presentan en conjunto

---

<sup>85</sup> CHIAVENATO Adalberto. Introducción a la teoría general de la administración. McGraw-Hill Interamericana. Séptima edición 2004. México D.F. p. 100

<sup>86</sup> Id.

o aisladas. Al satisfacer una, surge otra en su lugar, y así sucesiva, continua e indefinidamente. Las necesidades motivan el comportamiento humano, imprimiéndole dirección y contenido. Durante su vida, el hombre pasa por tres niveles o estados de motivación: a medida que crece y madura, va sobrepasando los estados más bajos y desarrollando necesidades de niveles más elevados. Las diferencias individuales influyen en la duración, intensidad y posible fijación de cada uno de esos niveles. Los tres niveles o estados de motivación corresponden a las necesidades fisiológicas, psicológicas y de autorrealización.

Esta teoría valora demasiado la cohesión grupal como condición para el aumento de la productividad. Según Mayo, "en la industria y en otras situaciones humanas, el administrador trata con grupos humanos bien cohesionados, y no con una horda de personas... el deseo del hombre de estar asociado constantemente a sus compañeros de trabajo es una fuerte, si no la más fuerte, característica humana".<sup>87</sup> Mayo intentaba demostrar que el problema de falta de iniciativa, rotación, movilidad, baja moral y baja eficiencia se reduce al problema de saber cómo pueden consolidarse los grupos para aumentar la colaboración en la pequeña y en la gran empresa. Este planteamiento teórico aportó la visión humanista a la administración. De esa visión se destacan algunos aspectos importantes para mejorar el desempeño de los individuos en las organizaciones:

- Participación de los niveles menores en la solución de los problemas.
- Necesidad de constituir relaciones de mayor franqueza entre las personas y los grupos de la organización.
- Necesidad de mejorar la competencia de los administradores en las relaciones interpersonales para disminuir la brecha entre el mundo de la administración y el de los operarios.
- Introducción de las ciencias del comportamiento en las prácticas administrativas.
- Definición de una filosofía humanística y democrática en la organización.

---

<sup>87</sup> MAYO Elton. *The Social Problems of Industrial Civilization*, Boston Harvard University Press, 1933. En CHIAVENATO Adalberto. *Introducción a la teoría general de la administración*. McGraw-Hill Interamericana. Séptima edición 2004. México D.F. p. 117

- Actitud orientada hacia la investigación y el conocimiento de la naturaleza humana.

Una de los principales resultados de esta teoría es la idea de establecer una administración que permita aumentar la participación de los trabajadores en las metas de la empresa y motivarlos para alcanzarlas. No obstante, algunas investigaciones han revelado que la cohesión grupal no está necesariamente correlacionada con el aumento de productividad, y que incluso puede ser disfuncional al unir el grupo contra la dirección. Aunque se presentaron críticas a este planteamiento, la escuela de las relaciones humanas contribuyó en dos orientaciones precisas. La primera es el siguiente pronunciamiento: "el éxito de las empresas depende directamente de las personas". Hoy se reconoce que la manera en que la empresa trata y administra a las personas es el secreto del éxito y la competitividad. La segunda orientación es el nuevo papel del administrador, que debe saber comunicar, liderar, motivar y conducir a las personas, y tiene que dejar de ser el gerente autocrático e impositivo para ganar la aceptación y compromiso con la organización de los involucrados.

Puesto que el éxito de la organización depende directamente de las personas, el trabajo básico del administrador consiste en contender con las personas que forman parte de la organización. Según Pfeffer, la clave del éxito organizacional está en las personas y en el liderazgo. El administrador debe ser un verdadero líder. Existen tres principios que usan los administradores para transformar las organizaciones y lograr el compromiso:

- Desarrollar confianza en las personas. No se puede desarrollar confianza en las personas si no se tratan con respeto y dignidad. La confianza precisa que los valores organizacionales adoptados sean significativos para las personas.
- Los líderes deben estimular el cambio. En consecuencia, deben respetar a las personas y aprender que el cambio está en todas sus actividades. Los líderes deben romper los hábitos, cambiando la forma de organización en la empresa. Cambiar la distribución de una oficina ya es una manera de crear un clima de cambio.

- Los líderes deben evaluar qué es importante y prioritario. Los líderes deben generar sistemas que desarrollen capacidad y competencia distintiva para su organización, y encaminar a las personas en esa dirección.”<sup>88</sup>

El administrador requiere competencias básicas: relación interpersonal, comunicación, liderazgo, motivación y resolución de conflictos. Además, debe saber construir y dinamizar los equipos de trabajo. El trabajo en equipo es preciso. Como consecuencia se intensificaron los estudios sobre las técnicas motivadoras del comportamiento humano y surgen aportaciones como la de McGregor que, estudiando diferentes estilos de liderazgo en función de la consideración que cabe otorgar a los miembros de la organización, destaca la importancia que tiene para las personas y los grupos la consideración del carácter humano de sus miembros.

### **3.3.5 Teoría Moderna de la Organización: Enfoque Conductual y Sistémico desde 1950.**

La Teoría del comportamiento surge en el final de la década de 1940 con la redefinición total de conceptos administrativos: al criticar las teorías anteriores, el conductismo en la administración no solamente reajusta los enfoques anteriores, amplía su contenido y diversifica su naturaleza. Explica la conducta organizacional fundamentada en la conducta individual de las personas, para ello es necesario el estudio de la motivación humana, considerada uno de los temas fundamentales. Los autores conductistas plantearon que el administrador necesita conocer las necesidades humanas para comprender mejor su conducta y utilizar la motivación como un medio importante para mejorar la calidad de vida en las organizaciones.

Maslow en su teoría de la motivación clasifica las necesidades humanas en niveles, con un grado de importancia y de influencia. Las necesidades humanas asumen formas y expresiones que varían según el individuo lo cual se estudiará con mayor

---

<sup>88</sup> PFEFFER, Jeffrey. *The Human Equation*, Boston, M.A, Harvard Business School Press, 1988. En CHIAVENATO Adalberto. Introducción a la teoría general de la administración. McGraw-Hill Interamericana. Séptima edición 2004. México D.F. p. 119

profundidad en el capítulo IV (al igual que el planteamiento de Herzberg y otros autores que hablan de la motivación de las personas), dedicado a la participación de los individuos en las organizaciones.

Frederick Herzberg formuló la Teoría de dos factores para explicar la conducta de las personas en situación de trabajo, los cuales la guían:

- Factores higiénicos o factores extrínsecos pues se localizan en el ambiente que rodea a las personas y abarcan las condiciones en las que se desempeña el trabajo. "Las investigaciones de Herzberg revelaron que cuando los factores higiénicos son excelentes, éstos únicamente evitan la insatisfacción de los empleados; si elevan la satisfacción no logran mantenerla por mucho tiempo"<sup>89</sup>. Debido a esta influencia más enfocada a la insatisfacción, Herzberg los llama factores higiénicos por ser preventivos, solamente evitan la insatisfacción, pero no provocan la satisfacción.
- Factores motivacionales o intrínsecos, se relacionan con el contenido del cargo y con la naturaleza de las tareas que la persona ejecuta. Estos factores se encuentran bajo control del individuo, pues se relacionan con aquello que él hace. Involucra sentimientos de crecimiento individual, reconocimiento profesional y autorrealización, y dependen de las tareas que el individuo realiza en su trabajo. Cuando los factores motivacionales son óptimos provocan la satisfacción en las personas, cuando son precarios evitan la satisfacción.

Los factores higiénicos y motivacionales son independientes y no se encuentran vinculados entre sí. Lo opuesto de la satisfacción profesional no es la insatisfacción, sino la ausencia de la misma. Así lo opuesto de insatisfacción es su ausencia. Para proporcionar continuamente motivación en el trabajo Herzberg propone el enriquecimiento de tareas, que consiste en sustituir las tareas sencillas y elementales por tareas más complejas para acompañar el crecimiento individual de cada empleado, ofreciéndole condiciones de desafío y de satisfacción profesional en el

---

<sup>89</sup> Ibid. pp. 288-289.

cargo. Chiavenato comenta sobre las características que debe tener el enriquecimiento de tareas y los tipos que puede tener dicha propuesta, dependiendo de las circunstancias en que se decida realizar, así como los efectos que podrían provocar estos planteamientos:

El enriquecimiento de tareas depende del desarrollo de cada individuo y debe adecuarse a sus características individuales de cambio. El enriquecimiento de tareas puede ser vertical (eliminación de tareas más sencillas e incremento de tareas más complejas) u horizontal (eliminación de tareas relacionadas con ciertas actividades e incremento de otras tareas diferentes, pero dentro del mismo nivel de dificultad).

El enriquecimiento de cargos se agrega o disloca hacia arriba o hacia los lados, involucrando atribuciones más elevadas o laterales y complementarias.

El enriquecimiento de tareas provoca efectos deseables, como el incremento de la motivación, incremento de la productividad, reducción del ausentismo (faltas y retrasos al servicio) y reducción de la rotación de personal (dimisión de empleados). Sin embargo, puede generar efectos indeseables, como el incremento de ansiedad frente a las tareas nuevas y diferentes cuando no son exitosas en las primeras: explotación, incremento del conflicto entre las expectativas personales y los resultados del trabajo en las nuevas tareas enriquecidas, sentimientos de explotación cuando la empresa no acompaña el enriquecimiento de tareas con el enriquecimiento de la remuneración, reducción de las relaciones interpersonales debido a la mayor concentración en las tareas enriquecidas.<sup>90</sup>

Las teorías de motivación de Maslow y Herzberg presentan puntos de concordancia. Los factores higiénicos de Herzberg se relacionan con las necesidades primarias de Maslow (necesidades fisiológicas y de seguridad, inclusive algunas necesidades sociales), mientras que los factores motivacionales se relacionan con las necesidades secundarias (necesidades de estima y autorrealización). En el siguiente capítulo se hace un cuadro comparativo en el cual se incluye otro autor para tener una idea de la correspondencia citada.

---

<sup>90</sup> Id.

### 3.3.5.1 Las Teorías X y Y de McGregor.

McGregor realiza una comparación entre dos géneros opuestos y antagónicos de administrar: un estilo que se basa en la teoría tradicional, mecanicista y pragmática denominándola Teoría X de un lado, y un estilo fundado en las concepciones modernas en relación con la conducta humana por otro, la cual denominó Teoría Y. A este respecto Chiavenato describe la Teoría X de la siguiente forma:

Es la concepción tradicional de administración y se basa en las convicciones erróneas e incorrectas sobre la conducta humana, que son:

- Las personas son indolentes y perezosas por naturaleza: ellas evitan el trabajo o trabajan lo mínimo posible, a cambio de recompensas salariales o materiales.
- Les falta ambición: no les gusta asumir responsabilidades y prefieren ser dirigidas y sentirse seguras en esa dependencia. El hombre es básicamente egocéntrico y sus objetivos personales se imponen, en general, a los objetivos de la organización.
- Su propia naturaleza las lleva a resistir los cambios, pues buscan su seguridad y pretenden no asumir riesgos que las pongan en peligro.
- Su dependencia las hace incapaces de autocontrol y autodisciplina: las personas necesitan ser dirigidas y controladas por la administración.<sup>91</sup>

Estas nociones sobre la naturaleza humana conforman la Teoría X, que expresa un modo de administración áspero, rígido, autocrático, que hace que las personas trabajen dentro de estándares planeados y organizados, tomando en cuenta el alcance de los objetivos de la organización. Se percibe a las personas como estrictos recursos o medios de producción. Para la Teoría X, la administración se define por los siguientes aspectos:

- La administración debe promover la organización de los recursos de la empresa en el interés exclusivo de sus objetivos económicos. Es un proceso para dirigir los esfuerzos de las personas, incentivarlas, controlar sus acciones y modificar su conducta para atender a las necesidades de la empresa.

---

<sup>91</sup> Ibid. p. 290



- De no efectuarse esa intervención activa por parte de la administración, las personas serían pasivas en relación con las necesidades de la empresa, o incluso se resistirían a ellas. Las personas deben ser persuadidas, recompensadas, sancionadas, coaccionadas y controladas: sus actividades deben ser estandarizadas y dirigidas en función de los objetivos de la empresa.
- Como las personas se motivan por incentivos económicos, la empresa debe utilizar la remuneración como un medio de recompensa para el buen trabajador o de sanción, para el empleado que no se dedique adecuadamente a la realización de su tarea.

Chiavenato hace un comentario al respecto de la Teoría X donde maneja que sus preceptos comprenden elementos importantes de las Teorías de Fayol, Taylor y Weber, lo cual aplicado a las organizaciones impide un funcionamiento eficiente y eficaz de la misma por su carácter coercitivo:

La Teoría X representa el típico estilo de la administración científica de Taylor, de la Teoría clásica de Fayol y de la Teoría de la burocracia de Weber en diferentes etapas de la teoría administrativa: limitación de la iniciativa individual, aprisionamiento de la creatividad, estrechamiento de la actividad profesional por medio del método y de la rutina de trabajo. La Teoría X obliga a las personas para que hagan exactamente aquello que la organización pretende que ellas hagan, independientemente de sus opiniones u objetivos personales. Cuando un administrador impone arbitrariamente, de arriba hacia abajo, un esquema de trabajo y controla la conducta de los subordinados, este administrador estará llevando a cabo la Teoría X. El hecho de que él lo imponga autocrática o suavemente no hace diferencia: ambas son formas diferentes de aplicar la Teoría X. La propia Teoría de las relaciones humanas, en su carácter demagógico y de manipulación, también es una forma suave, tenue y engañosa de hacer la Teoría X.<sup>92</sup>

La Teoría Y es una noción diferente de administración, se basa en concepciones y premisas actuales y sin preconceptos sobre la naturaleza humana, los cuales Chiavenato menciona de la siguiente manera:

---

<sup>92</sup> Ibid. p. 291

- Las personas no tienen disgusto inherente en trabajar. Dependiendo de ciertas condiciones, el trabajo puede ser una fuente de satisfacción y recompensa (cuando se desempeña voluntariamente) o una fuente de sanción (cuando se evita siempre que sea posible). La aplicación del esfuerzo físico o mental en un trabajo es tan natural como jugar o descansar.
- Las personas no son, por su naturaleza, pasivas o resistentes a las necesidades de la empresa; ellas pueden transformarse como resultado de su experiencia negativa en otras empresas.
- Las personas tienen motivación, potencial de desarrollo, patrones de conducta adecuados y capacidad para asumir responsabilidades. El empleado debe ejercitar autodirección y autocontrol a servicio de los objetivos que se le confían por parte de la empresa. El control externo y la amenaza de sanción no son los únicos medios de obtener la dedicación y esfuerzo para alcanzar los objetivos empresariales.
- El hombre mediocre aprende bajo ciertas condiciones a aceptar, pero también a procurar responsabilidades. El huir a la responsabilidad, la falta de ambición y la preocupación exagerada con la seguridad personal son consecuencias de la experiencia insatisfactoria de cada persona, y no una característica humana inherente a todas las personas. Tal conducta no es causa: es efecto de experiencia negativa en alguna empresa.
- La capacidad de alto grado de imaginación y de creatividad en la solución de problemas empresariales es ampliamente (y no escasamente) distribuida entre las personas. En la vida moderna, las potencialidades intelectuales de las personas son únicamente parcialmente utilizadas.<sup>93</sup>

En base a estos planteamientos sobre la conducta humana, la Teoría Y muestra un estilo de administración abierto, dinámico y democrático, a través del cual administrar se vuelve un proceso para crear oportunidades, liberar potenciales, eliminar obstáculos, motivar el crecimiento individual y proporcionar orientación en cuanto a los objetivos. Se determina por los elementos siguientes:

- La motivación, el potencial de desarrollo, la capacidad de asumir responsabilidad, de dirigir la conducta hacia los objetivos de la empresa, todos esos factores se encuentran presentes en las personas, no se crean por la administración. Es responsabilidad de la administración proporcionar

---

<sup>93</sup> Id.

condiciones para que las personas reconozcan y desarrollen, por sí mismas, esas características.

- La tarea esencial de la administración es crear condiciones organizacionales y métodos de operación a través de los cuales las personas puedan alcanzar sus objetivos personales, dirigiendo sus propios esfuerzos en dirección a los objetivos de la empresa.

La Teoría Y plantea una manera de administración participativa y basada en los valores humanos y sociales. Mientras que la Teoría X es la administración por medio de controles externos impuestos a las personas, la Teoría Y es la administración por objetivos que realza la iniciativa individual. En oposición a la Teoría X, McGregor indica la Teoría Y, según la cual administrar es un proceso de crear oportunidades y liberar potencialidades rumbo a la autosuperación de las personas. Durante el largo periodo de predominio de la Teoría X, las personas se acostumbraron a ser dirigidas, controladas y manipuladas por las empresas y a encontrar fuera del trabajo las satisfacciones para sus necesidades personales de autorrealización. La Teoría Y se aplica en las empresas a través de un estilo de dirección basado en medidas innovadoras y humanistas, como son:

- Descentralización de las decisiones y delegación de responsabilidades.
- Ampliación del cargo para mayor significado del trabajo. (Reorganización y extensión de actividades).
- Participación en las decisiones y en la administración consultiva.
- Autoevaluación del desempeño. (Sustitución de los tradicionales programas de evaluación).

Es importante destacar que el planteamiento de McGregor representa para la escuela un punto crucial que promueve elementos de gran importancia que permiten hacer una clara división entre un sistema cerrado de organización y la relevancia de la participación de los docentes en la toma de decisiones, distribución de actividades y evaluación sistemática, para transformar la gestión educativa.

### 3.3.5.2 Likert y su propuesta: Sistemas de administración.

Continuando con estos planteamientos de transición hacia esquemas organizativos abiertos y democráticos, donde la participación de los integrantes es relevante en la transformación organizativa, Likert, un exponente de la Teoría del comportamiento, considera a la administración un proceso relativo, en el cual no existen normas y principios universales válidos para todas las circunstancias y situaciones. La administración nunca es igual en todas las organizaciones y puede asumir características diferentes, dependiendo de las condiciones internas y externas existentes.

Cuadro No.1.Sistemas de administración de Likert.				
VARIABLES PRINCIPALES	AUTORITARIO COERCITIVO (1)	AUTORITARIO BENEVOLENTE (2)	CONSULTIVO (3)	PARTICIPATIVO (4)
<b>Proceso decisorio</b>	Totalmente centralizado en la cima de la organización.	Centralizado en la cima, pero permite alguna delegación, de carácter rutinario.	Consulta a los niveles inferiores, permitiendo participación y delegación.	Totalmente descentralizado. La cima define políticas y controla resultados.
<b>Sistema de comunicaciones</b>	Muy precario. Solamente comunicaciones verticales y descendentes cargando órdenes.	Relativamente precario, prevaleciendo comunicaciones descendentes sobre las ascendentes.	La cima busca facilitar el flujo en el sentido vertical (descendente y ascendente) y horizontal.	Sistemas de comunicación eficiente son fundamentales para el éxito de la empresa.
<b>Relaciones interpersonales</b>	Provocan desconfianza. Organización informal es vetada y considerada perjudicial. Cargos confinan a las personas.	Son toleradas, con condescendencia. Organización informal es incipiente y considerada	Cierta confianza en las personas y en las relaciones. La cima facilita la organización informal sana.	Trabajo en equipos. Formación de grupos es importante. Confianza mutua, participación e involucramiento grupal intensos.
<b>Sistema de recompensas y sanciones.</b>	Utilización de sanciones y medidas disciplinarias. Obediencia estricta a los reglamentos internos. Raras recompensas (estrictamente salariales).	Utilización de sanciones y medidas disciplinarias, pero con menores arbitrariedades. Recompensas salariales	Utilización de recompensas materiales (salarios). Recompensas sociales ocasionales. Raras sanciones o castigos.	Utilización de recompensas sociales y recompensas materiales y salariales. Sanciones son raras y, cuando ocurren, son definidas por los equipos.

Cuadro No. 1. Se aprecia la comparación propuesta por Likert sobre los diferentes tipos de administración que se pueden presentar en una organización. (Tomado de Chiavenato, 2004. México D.F. p. 294)

Fundamentado en sus investigaciones, Likert formula una clasificación de sistemas de administración, definiendo cuatro perfiles organizacionales. Los sistemas administrativos se caracterizan en relación con cuatro variables: proceso decisorio, sistema de comunicación, relación interpersonal y sistema de recompensas y sanciones. Las cuales se observan de manera comparativa en el Cuadro No 1.

**SISTEMA 1: Autoritario coercitivo.** Es un sistema administrativo autocrático y fuerte, coercitivo y arbitrario, que controla rígidamente todo lo que ocurre dentro de la organización. Es el sistema más duro y cerrado.

**SISTEMA 2: Autoritario benevolente.** Es un sistema administrativo autoritario que consiste de una variación atenuada del Sistema 1. En esencia, es el primer sistema, más condescendiente y menos estricto.

**SISTEMA 3: Consultivo.** Se trata de un sistema que tiende más para el lado participativo que para el lado autocrático e impositivo, como en los dos sistemas anteriores. Representa una moderación gradual de la arbitrariedad organizacional.

**SISTEMA 4: Participativo.** Es el sistema administrativo democrático por excelencia. Es el más abierto de todos los sistemas. Descansa sobre tres aspectos principales:

- Utilización de principios y técnicas de motivación en lugar de la tradicional dialéctica de recompensas y sanciones.
- Grupos de trabajo, altamente motivados, estrechamente entrelazados y capaces de exigirse totalmente para alcanzar los objetivos empresariales. La competencia técnica no debe ser olvidada.
- Adopción de principios de relaciones de apoyo: la administración adopta metas de elevado desempeño para sí misma y para los empleados y establece los medios adecuados para alcanzarlas. Las metas de eficiencia y productividad se logran a través de un sistema de administración que permite condiciones de satisfacer los objetivos individuales de los empleados.

Hay que destacar que no existen límites definidos entre cada sistema. Pueden presentarse situaciones que dentro de una misma organización, un elemento este en determinado nivel mientras que otro sector se encuentre en otro diferente. Likert constató que, en cuanto más el estilo administrativo de la empresa se aproxima al

Sistema Participativo, mayor será la productividad, las buenas relaciones en el trabajo y la rentabilidad. Por otro lado, mientras más una empresa se aproxima al Sistema Autoritario coercitivo, mayor es la ineficiencia, las relaciones pésimas en el trabajo y se presentan repetidas crisis financieras.

La estructura organizacional tradicional caracterizada por los Sistemas 1 y 2 emplea el modelo de interacción hombre a hombre, es decir, la vinculación directa, exclusiva, entre superior y subordinado. Las nuevas estructuras organizacionales representadas por los Sistemas 3 y 4 utilizan el modelo de organización grupal, en el cual los grupos se intercalan o vinculan por personas que son miembros de más de un grupo, lo que proporciona una dinámica totalmente diferente.

Likert explica la conducta humana en la organización por medio de algunas variables, al mencionar que las características organizacionales de la empresa (variables causales) pueden producir estímulos que influyen en la conducta de los individuos (variables intervinientes) lo que transforma la actividad laboral (variables de resultado). Las variables administrativas (como estilo de administración, estrategias, estructura organizacional, tecnología empleada, etc.) se denominan variables causales, porque son las bases de la conducta humana. Los elementos de conducta (como lealtad, capacidades, actitudes, comunicaciones, interacción humana, toma de decisiones, etc.). Son las variables que intervienen y que provocan alteraciones en el sistema. Las variables causales provocan estímulos que actúan en los individuos (variables intervinientes) y producen respuestas o resultados, que son las variables de resultado. Las variables intervinientes dependen de las variables causales e influyen en las variables de resultado. Likert critica el énfasis en la eficiencia de la organización basada únicamente en términos de productividad o producción física (variables de resultado), descuidando las variables intervinientes. Los administradores que se limitan únicamente a los resultados de producción promueven únicamente resultados inmediatos, dejando sin solución gran cantidad de fragmentos intervinientes, cuya ordenación y corrección exigirán un largo trabajo por delante. El énfasis en lo inmediato genera dificultades hacia el futuro. La presión por

el corto plazo pone en riesgo el largo plazo. Es importante destacar que Likert hace un énfasis muy preciso en la importancia de la interacción humana, toma de decisiones, actitudes y capacidad al interior de la organización para que el impacto de los procesos sea en beneficio de la misma. Visto así el escenario de interacciones actualmente en las escuelas, habría que hacer un estudio preciso de las variables intervinientes y los estímulos que se han generado para obtener mejores resultados en las instituciones educativas, no solamente por el sistema educativo, sino por las personas responsables de cada institución.

### **3.3.6 Teorías administrativas que influyen en la conducta organizacional.**

Como anteriormente se precisó el enfoque conductual de la administración contempla la propuesta de varias teorías que hablan sobre la conducta de los individuos, estos planteamientos se estudian desde una visión organizacional, sin embargo existen unos esquemas que se analizan desde un aspecto interno del individuo como sujeto que es transformado por el medio que le rodea y lo obliga a responder a los estímulos de acuerdo a su forma de pensar y sentir. No obstante se estudia finalmente como un ser aislado. Esto ocurre con las orientaciones estudiadas en apartados anteriores de este capítulo. No obstante a pesar de continuar con el estudio del enfoque conductual, los planteamientos que se proponen en el presente bloque se orientan más al elemento grupal de las organizaciones y en este caso del personal docente de una escuela, el cual no puede ser estudiado de forma individual en los niveles de participación que tienen en el diseño desarrollo y evaluación del proyecto escolar, puesto que esta actividad planeadora requiere de un grupo colegiado para que tenga éxito y así mejorar las condiciones de los procesos educativos que se realizan en la escuela.

#### **3.3.6.1 Teoría General de Sistemas.**

Una de las metas de la nueva teoría administrativa (Teoría General de Sistemas) es la adaptación de modelos de otras disciplinas que sean aplicables a la

Administración educativa, así como a la de los negocios, hospitales y administración pública. Lo destacable de aquí es el punto de vista conductual, el contemplar la organización como comprometida plenamente en la conducta de las personas que se encuadran dentro de ella. Uno de los acontecimientos que más han incidido en la adopción de modelos de otras disciplinas a la Organización es el derivado de los trabajos de L. Von Bertalanffy que, con su artículo Teoría General de Sistemas publicado en 1951 revolucionó el enfoque científico tradicional,

Que tiende a ser sustituido por un marco conceptual más amplio que, basándose en la utilización interdisciplinar de las diversas ciencias permita el estudio de la realidad como una totalidad. Por lo que afecta a la Administración se ha conseguido superar de este modo la consideración aislada de cada elemento institucional y se ha introducido una visión más dinámica que tiene en cuenta la relación entre los distintos elementos de una organización, así como el estudio de una institución como un conjunto de partes relacionadas y entrelazadas entre sí.<sup>94</sup>

Aparece así en la nueva teoría planteada, las ideas de totalidad, interrelación e interdependencia:

En estos conceptos se encuentra implícito el grado de totalidad que hace que el todo sea algo diferente y más importante que las unidades por separado. Aunque es conveniente presentar el concepto de sistemas reales ya sea átomos, personas o compañía, revela de inmediato que estas unidades no existen realmente por sí mismas, sino que están conectadas íntimamente con una variedad más amplia de otras unidades que no deben pasarse realmente por alto, si se quieren presentar enunciados significativos respecto a la conducta sistemática.<sup>95</sup>

La Teoría General de Sistemas no intenta dar claves para interpretar el trabajo humano, tampoco dar principios explicativos de los hechos; simplemente presenta en este caso para la escuela, un enfoque reticular de interrelación de los componentes del sistema, busca un modelo que pueda con independencia de contenidos aplicarse

---

<sup>94</sup> PUELLES, M de y otros: *Elementos de Administración Educativa*. Ministerio de Educación. Madrid 1980. En CISCAR, C. y Uria M .E. Organización escolar y acción directiva. Narcea S.A. de ediciones. Segunda edición actualizada. Madrid España 1988. p 78.

<sup>95</sup> TILLES, S. *El trabajo del gerente: un enfoque de sistemas*. En SEXTON, W.P. Teorías de la organización. Editorial Trillas. México.1977.p. 245



a grandes sectores. Estudia la red de relaciones más que los componentes en si. Para terminar con estas observaciones sobre la teoría sistémica mencionaremos unas palabras de F. Petit que sintetizan muy bien estos pensamientos:

Las teorías de la organización como sistema abierto y del agente complejo y autónomo. Estas teorías, surgidas en los años 50, no han cesado desde entonces de desarrollarse; por ello, sin duda, no forman un conjunto tan claro y coherente como las aportaciones anteriores. Pero su riqueza no deja de ser mayor. Bajo formulaciones diversas, afloran tres ideas fundamentales:

- La organización es un sistema de interacción con el ambiente.
- Como sistema, se compone de diferentes elementos que mantienen entre si un mínimo de cooperación para alcanzar a la vez objetivos comunes y objetivos propios de cada uno de los elementos.
- El hombre es visto como un agente complejo y autónomo: no solo está determinado por motivaciones económicas o impulsos afectivos y normas de grupo (relaciones humanas). Es capaz de dar pruebas de "inteligencia y de la racionalidad limitada", según el concepto introducido por los norteamericanos March y Simon y repetido en Francia por Michel Crozier. El individuo y el grupo no se entrecruzan pasivamente a determinados fenómenos económicos, psicológicos o sociales; son actores <sup>96</sup>

Gracias a estos planteamientos se ha logrado construir una base para enfocar este trabajo de investigación desde el punto de vista de sistema abierto que lleva incluida la idea de Organización, y en esta misma línea considera a los grupos como actores o agentes de la misma. Para perfilar esta visión es preciso remitirse a las siguientes palabras de Katz y Kahn:

La teoría del sistema abierto es un enfoque y un lenguaje conceptual para comprender y describir muchos tipos y niveles de fenómenos...

En las organizaciones humanas, como en otros sistemas abiertos, los procesos sistemáticos básicos son energéticos e incluyen el flujo, transformación e intercambio de energía; sin embargo, tales organizaciones poseen propiedades únicas que las distinguen de otras categorías de sistemas abiertos. Quizá la más esencial de esas propiedades únicas sea la falta de estructura en el sentido usual del término: una anatomía identificable, perdurable y físicamente observable... Las organizaciones humanas carecen de estructura en este sentido anatómico... no obstante, si tienen estructura, pues no se trata de un informe o suma de

---

<sup>96</sup> PETIT, F. *Psicosociología de las organizaciones*. Editorial Herder. Barcelona España. 1984. pp. 12-13

individuos interactuantes dedicados a crear alguna combinación de acontecimientos logrados al azar.<sup>97</sup>

### **3.3.6.2 Chester Barnard: La organización como un sistema social cooperativo.**

Antes de la Teoría del comportamiento, Chester Barnard propuso la teoría de la cooperación para explicar las organizaciones. Barnard asegura que las personas no actúan aisladamente, sino por medio de interacciones con otras personas para alcanzar sus objetivos. En las interacciones humanas, las personas se influyen mutuamente: son las relaciones sociales. Gracias a las diferencias individuales cada persona tiene sus propias características, sus capacidades y limitaciones. Para que puedan superar sus limitaciones y ampliar sus capacidades, las personas necesitan cooperar entre sí para alcanzar de mejor forma sus objetivos. Es por medio de la participación personal y de la cooperación entre las personas que surgen las organizaciones. Las organizaciones son sistemas cooperativos que tienen por base la racionalidad. Es decir, las organizaciones son sistemas sociales basados en la cooperación entre las personas. Una organización únicamente existe cuando ocurren tres condiciones al mismo tiempo:

- Interacción entre dos o más personas.
- Deseo y disposición para la cooperación.
- Finalidad de alcanzar un objetivo común.

La organización es un sistema de fuerzas o actividades, conscientemente coordinadas de dos o más individuos. El deseo de cooperar depende de los incentivos ofrecidos por la organización y ésta necesita influir en la conducta de las personas por medio de incentivos materiales, oportunidades de crecimiento, consideración, prestigio o poder impersonal, condiciones físicas adecuadas de trabajo, entre otros. En diferentes términos, la organización ofrece incentivos para obtener la cooperación de las personas en todos los niveles jerárquicos. Dentro de ese esquema, cada persona necesita alcanzar los objetivos organizacionales (para

---

<sup>97</sup> KATZ y KHAN, R.L. *Psicología social de las organizaciones*. Editorial Trillas. México 1977. pp. 497-499

mantenerse o crecer en la organización) y sus objetivos personales (para obtener satisfacciones). Para Barnard, la persona necesita ser eficaz (alcanzar objetivos organizacionales) y necesita ser eficiente (alcanzar objetivos personales) para sobrevivir en el sistema. (Ver Figura No. 1)

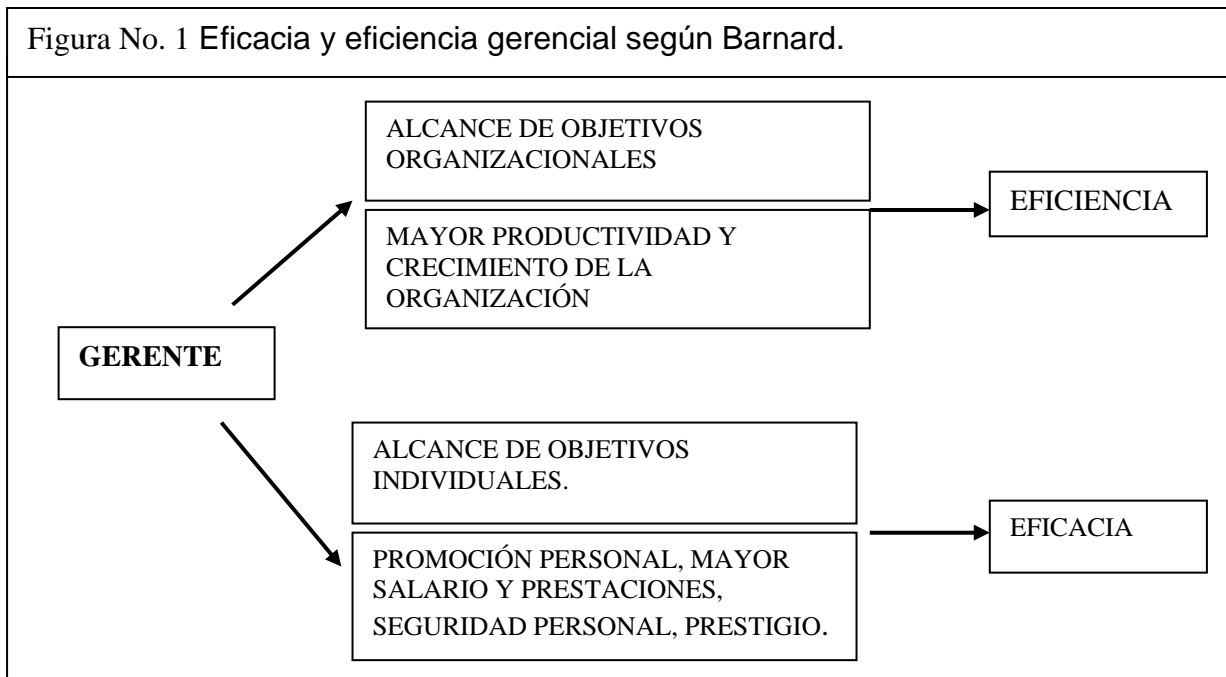


Figura No. 1. Se observan los elementos propuestos por Barnard necesarios para lograr la eficacia y eficiencia organizacional. (Tomado de Chiavenato, 2004. México D.F. p. 299)

La función de cada administrador dentro de la organización, es crear y mantener un sistema de esfuerzos cooperativos. Como la cooperación es esencial para la sobrevivencia de la organización, la función básica del directivo consiste en crear condiciones capaces de incentivar la coordinación de la actividad organizada.

### 3.3.6.3 Teoría del equilibrio organizacional.

Los conductistas al estudiar los motivos por los cuales las personas cooperan, conciben la organización como un sistema que recibe contribuciones de los participantes en forma de trabajo y en cambio ofrece atractivos e incentivos. Simon señala los conceptos básicos de esta teoría:

- Incentivos o alicientes. Son "pagos" hechos por la organización a sus participantes (como salarios, beneficios, premios de producción, gratificaciones, elogios, oportunidades de crecimiento y promoción, reconocimiento, etcétera).
- Utilidad de los incentivos. Cada incentivo posee un valor de utilidad que varía de individuo a individuo: es la función utilidad, subjetiva para cada individuo en función de sus necesidades personales.
- Contribuciones. Son los "pagos" que cada participante efectúa a su organización (como trabajo, dedicación, esfuerzo y desempeño, asiduidad, puntualidad, lealtad, reconocimiento, etcétera).
- Utilidad de las contribuciones. Es el valor que el esfuerzo de un individuo tiene para la organización, con la finalidad de que ésta alcance sus objetivos.<sup>98</sup>

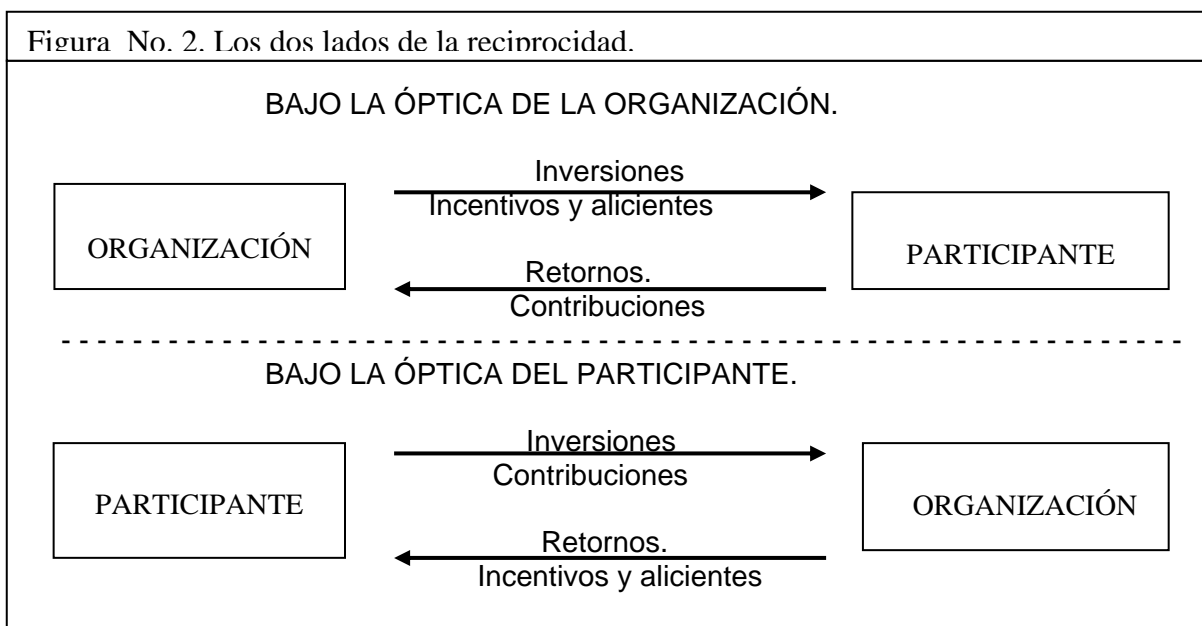


Figura No. 2. Se aprecia que la organización será solvente solamente cuando las contribuciones sean suficientes par motivar a los participantes a contribuir con su servicio. (Tomado de Chiavenato, 2004. p. 305)

Los principios fundamentales de la teoría del equilibrio organizacional mencionados por Simon y citados por Chiavenato son:

- La organización es un sistema de conductas sociales interrelacionadas de varias personas, que son los participantes de la organización.
- Cada participante y cada grupo de participantes recibe incentivos (recompensas) a cambio de los cuales hace contribuciones a la organización.

<sup>98</sup> J.G MARCH y H. Simon, Teoría das Organizações, op cit., p 104. Conforme: H. A. Simon, D.W. Smithsburg y V.A. Thompson, Public Administration, op. cit., p.p. 381-382. En CHIAVENATO Adalberto. Introducción a la teoría general de la administración. McGraw-Hill Interamericana. Séptima edición 2004. México D.F. p. 304.

- El participante solamente mantendrá su participación en la organización mientras los incentivos (recompensas) que se le ofrecen sean iguales o mayores (en términos de los valores que representan para el participante) que las contribuciones que le son exigidas.
- Las contribuciones de los participantes constituyen la fuente de la cual la organización se alimenta por los incentivos que ofrece a los participantes.
- En donde: la organización será solvente y continuará existiendo solamente mientras las contribuciones sean suficientes para proporcionar incentivos en cantidad suficiente para inducir a los participantes a la prestación de contribuciones.<sup>99</sup>

La decisión de participar es esencial en la teoría del equilibrio organizacional. El equilibrio organizacional refleja el éxito de la organización en remunerar a sus participantes (con dinero o satisfacción no materiales) y motivarlos a que sigan formando parte de la organización, garantizando con eso su supervivencia. Esta situación se puede estudiar desde la perspectiva del participante o de la organización, como se muestra en la figura No. 2.

La teoría del equilibrio organizacional identifica los principales participantes de la organización y los factores que afectan sus decisiones en cuanto a la participación. La organización es un sistema social compuesto de diferentes participantes que interactúan por medio de una diferenciación de tareas provocada por la división del trabajo. Los conductistas incluyen como participantes de la organización a todos los elementos que de ella reciben incentivos y que traen contribuciones para su subsistencia. Existen cuatro clases de participantes: empleados, inversionistas, proveedores y clientes (Véase Cuadro No. 2). Los participantes pueden asumir papel dominante para el equilibrio de la organización en determinadas circunstancias. No todos los participantes actúan dentro de la organización. Lo importante es que todos ellos mantienen relaciones de reciprocidad con la organización: proporcionan sus contribuciones a cambio de incentivos útiles, mientras la organización les proporciona incentivos a cambio de contribuciones útiles.

---

<sup>99</sup> Id.

Cuadro No. 2 Los socios de un negocio.		
PARTICIPANTES	CONTRIBUCIONES. (Inversiones personales)	INCENTIVOS ( Retorno esperado)
EMPLEADOS	Contribuyen con trabajo, dedicación, esfuerzo personal, desempeño, lealtad, y asiduidad.	Motivados por salario, beneficios, premios, elogios, oportunidades, reconocimiento, seguridad en el trabajo.
INVERSIONISTAS	Contribuyen con dinero, en forma de acciones, en préstamos, financiamientos.	Motivados por rentabilidad, lucro, liquidez, dividendos, retorno de la inversión.
PROVEEDORES	Contribuyen con materiales, materias primas, tecnologías, servicios especializados.	Motivados por precio, condiciones de pago, facturación, garantía de nuevos negocios
CLIENTES	Contribuyen con dinero para la adquisición de los productos/servicios y su consumo o utilización.	Motivados por el precio, calidad, condiciones de pago, y satisfacción de necesidades.

Cuadro No. 2. Se observa los factores que influyen en la toma de decisiones en cuanto a la participación. Todos los integrantes mantienen una relación de reciprocidad con la organización. (Tomado de Chiavenato, 2004 p. 305)

#### 3.3.6.4 Teoría de la aceptación de autoridad.

Barnard diseñó un planteamiento teórico de la autoridad, contradictorio a la teoría clásica. Comprobó que en ciertas situaciones la autoridad es inefectiva, las órdenes no se cumplen y la desobediencia y la violación se revelan contra los que mantienen la autoridad. Concluyó que la autoridad no es inherente al que la posee, no fluye de arriba hacia abajo, según creían los autores clásicos. Al contrario, la autoridad descansa en la aceptación de los subordinados. La persona obedece, no por la legitimación de la autoridad, sino decidiendo entre las opciones de obedecer o no: si el acatamiento le trae ventajas que desea o si la desobediencia le ocasionará desventajas desagradables.

En este marco la autoridad es un fenómeno psicológico por medio del cual las personas aceptan las órdenes y decisiones de los superiores bajo ciertas condiciones. La teoría de la aceptación de la autoridad parte de la suposición de que un subordinado puede aceptar y acepta una orden como autoritaria cuando cuatro condiciones ocurren simultáneamente:

- El subordinado puede comprender la orden.

- No la juzga incompatible con los objetivos de la organización.
- No la juzga incompatible con sus objetivos personales.
- Es mental y físicamente capaz de cumplirla.

La decisión sobre la autoridad es de la persona a quien la orden se dirige y no de quien la emite. Es el receptor de la comunicación de la orden quien puede decidir si va a encararla como una orden o no. La desobediencia a una orden constituye la propia negación de la autoridad.

Los objetivos organizacionales y los objetivos individuales regularmente se contraponen. Barnard manifiesta que el individuo debe ser eficaz (en la medida en que su trabajo logra alcanzar objetivos de la organización) y ser eficiente (en la medida en que su trabajo logra alcanzar los objetivos personales) lo cual se dificulta lograr al mismo tiempo.

Chris Argyris revela la presencia de un conflicto inevitable entre el individuo y la organización debido a la incompatibilidad entre la realización de ambos. La organización establece exigencias a los individuos incongruentes con sus necesidades, lo que desencadena frustración y el conflicto. En ocasiones la empresa limita a sus empleados en tareas en que existe poca responsabilidad, autoconfianza o independencia. Además, los trabajos se establecen requiriendo el mínimo de capacidades de las personas, con lo cual se les puede quitar responsabilidad en decisiones y centralizarlas en su superior. Lo que ocasiona que el trabajador considere que el trabajo es poco placentero, tomando una postura de indiferencia hacia la calidad de su trabajo (La tarea pierde su sentido psicológico y social). El trabajador no se siente satisfecho, incluso es agredido psicológicamente, lo que puede provocar una agresión que la refleja en su baja productividad o errores deliberados que comete. Empieza a existir una distancia difícil entre él y aquellos que controlan la situación. Al respecto, Argyris argumenta una alternativa interesante:

- “Es posible la integración de las necesidades individuales de autoexpresión con los requisitos de producción de una organización.

- Las organizaciones que presentan alto grado de integración entre objetivos individuales y organizacionales son más productivas que las demás.
- En lugar de reprimir el desarrollo y el potencial del individuo, las organizaciones pueden contribuir para su mejoría y aplicación.”<sup>100</sup>

Para Argyris, la responsabilidad de la afinidad entre los objetivos de la organización y de los individuos es de la administración. Mientras los individuos buscan sus satisfacciones personales, las organizaciones tienen necesidades. La interdependencia entre las necesidades del individuo y las de la organización es grande: la vida y los objetivos de ambos están inseparablemente entrelazados. Lo importante es que el alcance del objetivo de una de las partes nunca venga a perjudicar o a limitar el alcance del objetivo de la otra. Ambas partes deben contribuir mutuamente para el alcance de sus respectivos objetivos. Para los conductistas, el administrador trabaja generalmente en situaciones de negociación. Al respecto Chiavenato apunta lo siguiente:

La negociación es el proceso de tomar decisiones conjuntas cuando las partes involucradas tienen preferencia o intereses diferentes. La negociación presenta las siguientes características:

- Involucra por lo menos dos partes.
- Las partes involucradas presentan conflicto de intereses al respecto de uno o más tópicos.
- Las partes están temporalmente unidas en un tipo de relación voluntaria.
- Esa relación está enfocada para la división o intercambio de recursos específicos o resolución de temas entre las partes.
- La negociación involucra la presentación de demandas o propuestas por una parte, su evaluación por la otra parte y, en seguida, las concesiones y las contrapropuestas. La negociación es un proceso, una actividad secuencial y no simultánea.<sup>101</sup>

Todo convenio involucra lados opuestos con intereses complicados. Son los oponentes, que intentan llegar a una solución mutuamente aceptable. La negociación

---

<sup>100</sup> CHRIS, Argyris. *Personalidade e Organização: O Conflito entre Indivíduo e o Sistema*. Río de Janeiro, Ed. Renes, 1968. En CHIAVENATO Adalberto. Introducción a la teoría general de la administración. McGraw-Hill Interamericana. Séptima edición 2004. México D.F. p. 307.

<sup>101</sup> Id.



es un juego intrincado que involucra tres realidades, que son: personas, problemas y propuestas. Toda negociación requiere de habilidades de negociación. Eso significa saber presentar propuestas con claridad y objetividad, entender lo que el otro lado está ofreciendo, argumentar adecuadamente y saber oír. Cuanto mejores las habilidades del negociador tanto mayores serán sus oportunidades de éxito en la negociación.

### **3.3.6.5 Nuevas proposiciones sobre liderazgo.**

La Teoría del comportamiento inmediatamente tomó en cuenta el lado humano de liderazgo. Trabajo desarrollado por la escuela de las relaciones humanas. Burns propuso expresiones como liderazgo transaccional (que involucra líderes extremadamente eficientes en dar a las personas algo a cambio de su trabajo, haciendo que se valore a sus seguidores) y el liderazgo transformador (que involucra líderes interesados en crear una visión y que consiguen llevar a las personas a la misma). El liderazgo transaccional se orienta a recompensar a las personas por su apoyo al líder, mientras el transformador requiere de líderes visionarios que conduzcan al cambio. La primera conserva y mantiene el status quo; la segunda transforma y renueva. Las organizaciones requieren líderes transformadores de forma inaplazable. Likert ya había presentado cuatro estilos de liderazgo:

- Autoritario explorador. Típico de la gerencia basada en la sanción y en el miedo.
- Autoritario benevolente. Típico de la gerencia basada en la jerarquía, con mayor énfasis en la "zanahoria" que en el "látigo".
- Consultivo. Basado en la comunicación vertical descendiente y ascendiente, con la mayoría de las decisiones que vienen de la cima.
- Participativo. Basado en el proceso decisorio en grupos de trabajo que se comunican entre sí por medio de individuos (hilos de conexión) que unen los componentes, a los líderes de equipos u otros que también hacen parte de uno o más grupos.<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> RENSIS Likert, *New Ways of Managing Conflict*, Nueva York, McGraw-Hill, 1976. En CHIAVENATO Adalberto. *Introducción a la teoría general de la administración*. McGraw-Hill Interamericana. Séptima edición. México D.F., 2004. p. 307.

John Kotter identifica tres procesos en el liderazgo: establecer una dirección, alinear a las personas y motivar. No existe una forma de plantear esos elementos, las circunstancias son cambiantes, lo significa que el líder no puede actuar solo. Drucker precisa que los líderes normalmente hablan en la primera persona del plural y no en la primera persona del singular. Ahora los líderes tienden a trabajar en equipo, situación que no se contemplaba en los antiguos modelos de liderazgo.

Warren Bennis afirma que el liderazgo es una habilidad que puede ser aprendida y desarrollada. Concluyó que los líderes tienen en común cuatro competencias vitales:

- Gerencia de la atención. La visión de los líderes despierta la atención y el comprometimiento de las personas que trabajan con ellos y que intentan lograr la misma visión.
- Gerencia del significado. Los líderes son hábiles comunicadores, capaces de reducir la complejidad y comunicar problemas por medio de imágenes y lenguajes sencillos. Son especialistas en separar la información.
- Gerencia de la confianza. La confianza es esencial en todas las organizaciones. Para los líderes, la confianza se refleja en la consistencia de propósito y en el tratamiento concedido a los colegas y a todas las personas. Incluso cuando las personas no están de acuerdo con lo que los líderes dicen o hacen, ellas los admiran por la consistencia de objetivos y propósitos.
- Gerencia de sí mismo. Los líderes logran identificar y utilizar plenamente sus puntos fuertes, así como aceptar y buscar mejorar sus puntos débiles.<sup>103</sup>

Actualmente, asegura Bennis se requiere de una nueva generación de líderes y no de gerentes. La diferencia radica en que los líderes conquistan el contexto, mientras que los gerentes se rinden a esas condiciones. Esto no ayuda al gerente a aprender cómo desarrollar habilidades de liderazgo, pero permite una idea más clara de su significado. El liderazgo se puede sentir en toda la organización, da ritmo y energía al trabajo y recubre de poder la fuerza laboral; que puede considerarse resultado colectivo del liderazgo.

---

<sup>103</sup> WARREN G. Bennis y P.E. Slater, *The Temporary Society*, Nueva Cork, Harper & Row, 1968. En CHIAVENATO, Adalberto. *Introducción a la teoría general de la administración*. McGraw-Hill Interamericana. Séptima edición. 2004. México D.F. p. 308.

### **3.3.6.6 Teoría de las decisiones.**

Herbert Simon formula la Teoría de las decisiones, a partir de ella explica la conducta humana en las organizaciones. Se concibe a la organización como un sistema de decisiones en el cual cada persona participa de forma racional, consciente, tomando decisiones individuales al respecto de alternativas racionales de comportamiento. Así, la organización está entrelazada de decisiones y de acciones. Las teorías administrativas anteriores centraron su énfasis en las acciones olvidando por completo las decisiones previamente consideradas. En la Teoría del comportamiento no es únicamente el administrador quien toma las decisiones, todas las personas en la organización se encuentran continuamente tomando decisiones relacionadas o no con su trabajo. Por tanto la organización es un complejo sistema de decisiones.

Herbert Alexander Simon hace una comparación sobre la concepción de diversas teorías con respecto a la conducta del ser humano, dentro de las organizaciones que tiene mucha relación con la forma en que participan en la misma: Al referirse a la Teoría clásica de la administración, considera a los individuos participantes de la organización como instrumentos pasivos cuya productividad varía y puede ser elevada mediante incentivos financieros (remuneración de acuerdo con la producción) y condiciones físicas ambientales de trabajo favorables. Es una posición simplista y mecanicista.

La Teoría de las relaciones humanas, percibe a los individuos participantes de la organización como poseedores de necesidades, actitudes, valores y objetivos personales que necesitan ser identificados, estimulados y comprendidos para obtener su participación en la organización, condición básica para su eficiencia. Es una posición limitada.

En la Teoría del comportamiento, los individuos participantes de la organización se dan cuenta, razonan, actúan a través de la razón y deciden su participación o no en

la organización como tomadores de opinión y decisión y como los que solucionan problemas.

Hasta aquí puede observarse los distintos enfoques que se dan a la conducta humana y el más cercano al planteamiento de la presente investigación, sería este último. Lo importante será buscar la racionalidad de la conducta con respecto a los niveles de participación y enfoque de planeación durante las actividades escolares.

El que toma las decisiones se encuentra en una situación, pretende alcanzar objetivos, tiene preferencias personales y sigue cursos de acción para alcanzar resultados. La decisión implica una opción. Para que la persona adopte una estrategia, debe abandonar otras trayectorias que surjan como alternativas. Existe siempre un proceso de elección de alternativas. El cual puede ser la acción refleja condicionada o producto de razonamiento, planeación o proyección hacia el futuro. Todo curso de acción se orienta en el sentido de un objetivo que será alcanzado y sigue una racionalidad. El que toma decisiones escoge una alternativa entre otras: si él selecciona los medios apropiados para alcanzar un determinado objetivo, su decisión es racional.

El proceso de decisión es complejo y depende de las características personales del tomador de decisiones, de la situación en que está involucrado y de la forma en cómo percibe la situación. El proceso de decisión exige siete etapas, éstas son:

- Percepción de la situación que involucra algún problema.
- Análisis y definición del problema.
- Definición de los objetivos.
- Búsqueda de alternativas de solución o de cursos de acción.
- Selección de la alternativa más adecuada al alcance de los objetivos.
- Evaluación y comparación de las alternativas.
- Implementación de la alternativa seleccionada.

Cada etapa influencia otras y todo el proceso. No siempre las etapas se siguen estrictamente. Si la presión es muy fuerte para una solución inmediata, algunas etapas pueden ser abreviadas o suprimidas. Así mismo cuando no exista presión, algunas etapas pueden ser ampliadas o extendidas en el tiempo. El proceso de decisión, permite solucionar problemas o enfrentarse con situaciones. La forma de pensar en las decisiones individuales es enorme. Simon hace algunas observaciones a este respecto:

- Existe racionalidad limitada al tomar decisiones, la persona necesitaría de un gran número de información al respecto de la situación para que pudiera analizar y evaluar.
- Se presenta imperfección de las decisiones. No existen decisiones perfectas: únicamente unas son mejores que otras en lo que se refiere a los resultados reales que producen. El criterio orientador en la decisión es la eficiencia, es decir, la obtención de resultados máximos con recursos mínimos.
- En el proceso de decisión es relativo, la elección de una alternativa implica en la renuncia de las demás alternativas y la creación de una secuencia de nuevas alternativas a lo largo del tiempo. Toda decisión es, hasta cierto punto, una acomodación, pues la alternativa seleccionada jamás permite la realización completa o perfecta de los objetivos al cual se enfocan, representando únicamente la mejor solución encontrada en aquellas circunstancias.
- La conducta se planea cuando uno se guía por objetivos y es racional cuando selecciona las alternativas adecuadas a la consecución de los objetivos.
- Existe una racionalidad en la conducta administrativa, pues es planeada y orientada en el sentido de alcanzar objetivos de la forma más adecuada.
- La organización retira de sus participantes la facultad de decidir sobre ciertos asuntos y la sustituye por un proceso de decisión propio, previamente establecido y definido como rutinario. Las decisiones que la organización toma por el individuo consisten en:
  - División de tareas. La organización limita el trabajo de cada persona para ciertas actividades y funciones específicas, que son sus cargos.
  - Estándares de desempeño. La organización define estándares que sirven de guía y orientación para la conducta racional de las personas y para actividad de control por la organización.
  - Sistemas de autoridad. La organización influencia y condiciona la conducta de las personas por medio de la jerarquía formal y del sistema informal de influencia en las personas.
  - Canales de comunicación. La organización proporciona toda la información vital en el proceso decisorio de las personas.

- Entrenamiento y doctrina. La organización entrena y condiciona en las personas los criterios de decisión que ella pretende mantener.<sup>104</sup>

### 3.4 Las organizaciones escolares.

Al describir las organizaciones de un modo tradicional (técnico-racional), se dice de ellas que tienen objetivos relativamente específicos, tareas diferenciadas, clara división del trabajo, estructura para coordinar actividades diversas, autoridad legítima que confiere a ciertos miembros y un conjunto de procedimientos de gestión, todo lo cual permitirá su funcionamiento eficaz. Se puede caracterizar entonces del mismo modo a las organizaciones escolares. La utilización de estas categorías estructurales no permite afirmar, a pesar de todo, que exista una única teoría de la organización, una única abstracción llamada organización. El término es utilizado para cubrir diversas perspectivas, modelos y teorías propios con los que los científicos sociales buscan comprender las organizaciones. Tampoco se cuenta con un cuerpo de conocimiento único y comprensivo de la organización escolar, sino más bien de diversos enfoques teóricos desde los que plantear el análisis sobre la escuela. "Cada enfoque construye una teoría desde un punto de vista que es normativo más que descriptivo,"<sup>105</sup> Posición que en esencia presenta una visión cultural homogénea desde la que todos los problemas educativos pueden resolverse, sea cual sea su origen e independientemente del contexto en el que se prestan. Estas características que tienen la conducta de los individuos al interior de las organizaciones se muestra claramente al interaccionar entre ellos. Esta situación provoca reacciones de distinto tipo en las personas. En las instituciones escolares se observa que existe cierto resistencia para participar activamente en la toma de decisiones que se requieren para transformar los procesos educativos que no están satisfaciendo las expectativas planteadas. Con la ayuda de aspectos teóricos sobre la conducta organizacional de los individuos al interior de las mismas se observa puntos de gran importancia para

---

<sup>104</sup> HERBERT A. Simon, O Comportamento Administrativo. Río de Janeiro, Fundacao Getulio Vargas. Serv. de Publicações. 1974. En CHIAVENATO Adalberto. Introducción a la teoría general de la administración. McGraw-Hill Interamericana. Séptima edición 2004. México D.F. p. 302.

<sup>105</sup> GLATTER, R.: Educational Policy and Management: One field or two. In: Bush, T. et al. *Approaches to school management*. London, Harper & Row, 1986.

investigar. La teoría de la organización ha mejorado la comprensión de ciertos aspectos de las escuelas, principalmente aquellos que se centran en la autoridad, la autonomía, la profesionalidad y la toma de decisiones.

Resta ahora conocer las características que imprimen cada uno de los profesores en cada plantel educativo al planear o gestionar actividades pedagógicas y de acuerdo a las acciones realizadas que orientan el proceso educativo, hacer una evaluación de los resultados que obtienen los alumnos al término de su instrucción primaria o simplemente al concluir cada ciclo escolar, sin olvidar la percepción de los mismos alumnos y los padres de familia de dicha formación, puesto que esta impresión es de gran importancia para que la escuela cuente con un lugar prioritario en la comunidad en que se encuentre ubicada.

## CAPÍTULO IV

### LA PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

#### 4.1 La ausencia de participación en la escuela.

Para conocer la forma en que los docentes mantienen interacciones laborales, sociales, personales y educativas para desarrollar sus actividades diarias y el impacto que tienen las mismas en la organización escolar, es preciso mencionar un concepto de conducta organizacional y algunas implicaciones de gran importancia para este trabajo. Para Chiavenato la conducta organizacional es el estudio de la dinámica de las organizaciones y cómo los grupos e individuos se comportan dentro de ellas. La considera una ciencia interdisciplinaria. Por tratarse de un sistema cooperativo racional, precisa que la organización únicamente puede alcanzar sus objetivos si las personas que la componen coordinan sus esfuerzos con la finalidad de alcanzar algo que individualmente jamás conseguirían.

En referencia a la organización y cultura organizacional Chiavenato señala que las características de la organización determinan la mayoría de las ocasiones la forma en que se comportan los individuos:

Por esa razón, la organización se caracteriza por una división racional del trabajo y jerarquía. De la misma forma que una organización tiene expectativas sobre sus participantes en relación con sus actividades, talentos y potencial de desarrollo, también los participantes tienen sus expectativas en relación con la organización. Las personas ingresan y se hacen parte de la organización para obtener satisfacción de sus necesidades personales por medio de su participación en ella. Para obtener esas satisfacciones, las personas están dispuestas a hacer inversiones personales en la organización o en incurrir en ciertos costos. Por otro lado, la organización recluta personas en la expectativa de que ellas trabajen y desempeñen sus tareas. Así, surge una interacción entre personas y organización, a la que se da el nombre de proceso de reciprocidad: la organización espera que las personas realicen sus tareas y les ofrece incentivos y recompensas, mientras las personas ofrecen sus actividades y trabajo esperando obtener ciertas satisfacciones personales.



Las personas están dispuestas a cooperar desde que sus actividades en la organización contribuyan directamente para el alcance de sus propios objetivos personales.<sup>106</sup>

La escuela está compuesta de una serie de interacciones segmentadas de grupos unidos por intereses comunes, proyectos, deportes, actividades organizadas no excluyentes y voluntarias, lo que constituye un tipo de redes que debería dar identidad a la institución y una cultura particular diferenciadora. La realidad muestra la difícil articulación y la disputa de intereses diversos, y, a veces, opuestos. Se plantea implicar no sólo a los profesores sino también a los alumnos, padres y otros actores sociales interesados en el funcionamiento de las escuelas. Sin embargo, las estructuras jerárquicas con las que se dirigen la mayoría de ellas, el uso diferente de espacios y tiempos en la jornada escolar, las distantes relaciones entre los diferentes niveles, impiden que tal participación se incremente.

Los discursos sobre la participación de la comunidad educativa y social en las decisiones que se adoptan en el centro no dejan de ser, en la práctica, sólo eso, simple declaración de intenciones, que caminan sigilosamente por las escuelas y no acaban de convertirse en una práctica cotidianamente asumida. Es preciso conocer de qué forma se establecen las relaciones y la colaboración entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

#### **4.2 La cultura del individualismo docente.**

Se puede pensar que los padres son de alguna forma excluidos de las decisiones de la institución, pero que, en cambio, los profesores están fuertemente involucrados en ella. Sin embargo, también los profesores, aunque por otras razones, son excluidos o se autoexcluyen de numerosas decisiones que afectan a la escuela. Los profesores limitan su identidad profesional al trabajo que realizan en el aula, donde ejercen un poder casi absoluto sobre la enseñanza que imparten; esta autonomía se extiende

---

<sup>106</sup> CHIAVENATO, Adalberto. *Introducción a la teoría general de la administración*. McGraw-Hill Interamericana. Séptima edición. México D.F. 2004. p. 308.

también a la relación con los alumnos, e incluso frente a otros compañeros. “La educación está entre las últimas vocaciones en las que es legítimo todavía trabajar uno mismo en un espacio seguro contra los invasores”<sup>107</sup>. La comunidad está fuera de la institución, y, por supuesto, fuera del aula. Es ese modo de ejercer la privacidad de la profesión lo que da entidad a los docentes. No une el contexto, ni los objetivos supuestamente concertados recogidos en el proyecto escolar, ni el tipo de alumnos que acude a la institución. El director, por otra parte, desea la integración como adhesión a las políticas defendidas por la dirección, sin renunciar al dominio con el que desea ejercer el control del cual depende la estabilidad de la organización. Entre ambas posiciones, que guardan estrecha relación con los estilos de liderazgo desempeñados por los directores, transcurre la lucha por la autonomía de los docentes.

El trabajo autónomo, ese conjunto independiente de aulas que aparentemente dan sentido a las organizaciones escolares, va asociado a la inseguridad, y, ambos: aislamiento e incertidumbre, a aprender poco unos profesores de otros. La dispersión se produce por asociación cercana con alguno de los colegas, formando grupos separados y a veces compitiendo entre ellos. Generalmente, son grupos que trabajan de forma cercana y habitual, gastan más tiempo y se socializan a menudo en las reuniones de profesores. Un claro ejemplo de la desarticulación entre los docentes de una escuela lo presenta un estudio realizado por Cusick:

Después de que se les diera el programa con el que impartir las asignaturas en clase, eran libres de desarrollar el modelo de acomodación y enfoque del currículo que quisieran, fruto de su propia experiencia y egocentrismo dentro o fuera de la escuela. No había un currículo fijo y las opciones eran múltiples, así como las metodologías. Cualquier cambio o innovación era considerado como propuesta individual, siguiendo su propia predilección no condicionada por la estructura. Más allá de las materias básicas, que los profesores enfocaban también libremente y con poca supervisión y orientación colegiada, el currículo era una compilación de los diversos esfuerzos individuales de todos los profesores. Si un profesor no quería cambiar algo, ni el comité de currículo ni el equipo directivo hacían nada por evitarlo. Otra razón que explicaba la diversidad de actuación era la falta de coordinación, control, supervisión y

---

<sup>107</sup> RUDDUCK, J. *Innovation and Change*. Milton Keynes, Open University Press, 1991.p.31

normalización. En ninguna de las escuelas hubo un esfuerzo común para formular un enfoque uniforme de la enseñanza, un modo general de relacionarse con los alumnos, o alguna opinión respecto a las conductas aceptables o rechazables de alumnos y profesores.<sup>108</sup>

La mayoría de profesores y directores están tan alejados profesionalmente en sus mismos lugares de trabajo, que se olvidan unos de otros. Muchas veces no reconocen, apoyan ni enaltecen los esfuerzos de los demás. Fuertes normas de confianza pueden producir a menudo reacciones contrarias al éxito de un profesor. De cualquier modo, la necesidad de romper las paredes de la privacidad en las escuelas parece necesaria:

Cuando los profesores tienen miedo de compartir sus ideas y éxitos por temor de ser vistos alabando sus propios actos; cuando los profesores rechazan decir a otros una idea nueva sobre la base de que otros puedan robársela o sacar crédito (o sobre la creencia de que otros deben pasar por el mismo proceso de sufrimiento que ellos); cuando los profesores, jóvenes o viejos, tienen miedo de pedir ayuda porque pueden ser percibidos como menos competentes; cuando un profesor emplea año tras año el mismo enfoque.... todas esas tendencias apuntalan las paredes de la privacidad. Limita el desarrollo y progreso, fundamentalmente, porque limita el acceso a ideas y prácticas que pueden ofrecer mejores modos de hacer las cosas. Institucionalizan el conservadurismo.<sup>109</sup>

Una de las razones que explican el individualismo de los profesores tiene que ver con la imposibilidad de responder a las expectativas puestas en un trabajo con límites poco definidos. En los últimos años, en casi todos los sistemas educativos se han ampliado las atribuciones y responsabilidades concedidas a los profesores: integrar a alumnos con necesidades educativas especiales, trabajar con alumnos de distintas etnias, lenguas y religiones, hacer frente a una cantidad creciente de trabajo social y ocuparse de toda la preparación de documentación y trámites administrativos que entraña la nueva perspectiva curricular. Pero, curiosamente, se dice que ha disminuido la posibilidad de desarrollo profesional por la excesiva regulación a la que

---

<sup>108</sup> CUSICK, P. A. *Study of Networks Among Professional Staffs in Secondary Schools. Educational Administration Quarterly*, Vol.17, No.3, p 121, 1981.

<sup>109</sup> FULLAN, M. y HARGREAVES, A. *¿What's worth fightin for in your school?* Bristol, Open University Press, 1992.p.55

están sometidos, mientras que, por otra parte, se afirma que aumenta el trabajo colaborativo para compensar el estrés de los docentes y no porque se produzca una respuesta ante la presión legislativa.

En definitiva, el trabajo docente con tan marcada falta de coordinación no permite una visión colegiada en la que los fines educativos, la selección del currículo y la organización sean la base sobre la que se cimiente la escuela. No hay, por lo tanto una comunidad interna que se refleje, a su vez, en la externa, con las denominadas señas de identidad. Además, quienes no forman parte del equipo directivo se sienten excluidos de los aspectos importantes de la toma de decisiones. Construir el consenso significa proponer actividades, conformar profesores con valores comunes, un ideal de tiempo y esfuerzo, y quizás un entorno menos diverso. Una estrategia radical, cuando las estructuras impiden tal cambio, consiste en establecer nuevos roles o responsabilidades entre los miembros de la organización.

### **4.3 La participación como estrategia de intervención.**

La consolidación de sociedades cada vez más democráticas, en las que los sujetos intervienen en la concepción, diseño, ejecución y evaluación de los proyectos que les afectan, está motivando la progresiva necesidad de favorecer la participación, como requerimiento para la estabilidad y la mejora social. A la par de este fenómeno, con indudables implicaciones políticas, otros condicionantes hacen hoy también patente la necesidad de la participación en la gestión. Entre tales condicionantes se podría mencionar la demanda, igualmente creciente, de una mayor eficacia en el funcionamiento de los grupos humanos dentro de cualquier ámbito.

Actualmente las organizaciones mejor estructuradas, y que se sitúan en posiciones de desarrollo constante, aseguran que la mejor garantía de su progreso está en el estímulo a la iniciativa, al trabajo solidario motivante, al perfeccionamiento del conocimiento y a la elevación de la condición de cada uno de los componentes humanos que la constituyen. Una excelente forma de estimular a las personas a esta

labor inteligente y solidaria es incitarlos a que aporten su esfuerzo cooperativo en proyectos en los que están implicados, a través de su participación en la toma de decisiones que se presentan a lo largo de las distintas fases. Categóricamente, la participación individual solidaria constituye el factor que ofrece mayores garantías de éxito de las propias organizaciones.

Ante esta urgente necesidad de participación de las personas involucradas en cada uno de los procesos, es necesario tener una visión clara de las condiciones contextuales que pueden permitir o no esta actuación gestiva de los sujetos. Aunque se requiere un desarrollo social y educativo para que logre darse: "Es evidente, por otra parte, que la aparición de sistemas de organización participativos se produce en sociedades y en momentos en los que se ha llegado a un nivel de desarrollo suficiente."<sup>110</sup>

A lo largo de la historia de la humanidad observamos que, desde los grupos u organizaciones jerarquizadas y piramidalizadas (propias de las sociedades agrícolas, y aun industriales), se ha producido todo un proceso de evolución hasta llegar a los círculos de calidad y las formaciones reticulares (que constituyen sistemas de organización propios de las sociedades postindustrializadas). El desarrollo social y económico que va ocurriendo a lo largo del tiempo se acompaña, por tanto, de una evolución optimizante en los sistemas y fórmulas organizativas. Al final de esta evolución pluridimensional encontramos elevadas dosis de apreciación de los individuos y de su contribución personal en organizaciones que solidariamente participan y trabajan por el mejoramiento de las condiciones de vida de todos y cada uno de sus miembros.

Un elemento esencial en todas las sociedades y en momentos determinantes ha sido el aspecto educativo que Gento Palacios incluye en este proceso evolutivo al caracterizarlo de la siguiente forma:

---

<sup>110</sup> NAISBITT, J. y ABURDENE, P. Megatrends, New York: Avon Books. 1991. En GENTO, P. *Participación en la gestión educativa*. Aula XXI. Santillana. Madrid. España. 1994. p. 10

La educación no es en esto una excepción. Aun aceptando sus especiales características de inversión a largo plazo, se echa a veces en falta un planteamiento más productivo de la acción educativa en sus diversas formas de gestión. A tal efecto, cada vez resulta más manifiesto que sólo a través de una intervención entusiasmada, gratificante, enriquecedora y solidaria de los individuos implicados en ella podrá llevarse a cabo una educación de auténtica calidad y progreso.<sup>111</sup>

Es necesario presentar qué se concibe por participación, para poder utilizar el término con un significado preciso. Se cita el pensamiento que sobre este tema presentan Frigerio y Tiramonti.

Entendemos por participación al conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público. La participación es un vehículo para el desarrollo de sentimientos de pertenencia. De aquí que, en un momento de compromiso, se haga una fuerte apelación a ella y se le deposite una alta expectativa de superación y cambio de las instituciones educativas.

Más allá de los optimismos extremos y de la simplificación del análisis de la realidad que supone este razonamiento, existe un generalizado acuerdo en otorgarle a la participación un papel importante en la organización de las instituciones y en sus posibilidades de concretar objetivos. El valor de la participación se asienta en tres cuestiones fundamentales.

- En primer lugar, se apoya en una concepción de la sociedad como una construcción de hombres libres, con derecho a intervenir en los procesos en los cuales se toman las decisiones que de un modo u otro afectan su vida. En este sentido la participación será el mecanismo a través del cual los actores de la escuela intervienen en la definición de las normas que regulan su propio comportamiento y que establecen el conjunto de derechos y obligaciones a los que están sujetos.
- En segundo lugar, destaca la necesidad de contar con el compromiso de los actores para poder llevar adelante cualquier programa o proyecto institucional. En este caso el valor de la participación estaría dado por su capacidad de constituirse en un mecanismo a través del cual es posible suscitar colaboración en las tareas institucionales y construir un orden que tenga mayores posibilidades de efectivizarse.
- En tercer lugar, resalta la necesaria contribución a la construcción de un régimen democrático.<sup>112</sup>

---

<sup>111</sup> Idem.

<sup>112</sup> FRIGERIO, TIRAMONTI, POGGY Y otros. las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Sexta Edición. Troquel Educación. Serie FLACSO-Acción Buenos Aires Argentina 1996.p. 104

#### 4.4 Teoría de la participación.

“La necesidad de la participación queda patente si se tiene en cuenta que las organizaciones están, y siempre han estado, compuestas por personas que juzgan las situaciones y toman las decisiones que determinan la dirección y acciones de las mismas.”<sup>113</sup> Independientemente de esta situación, el progresivo requerimiento de mayor eficacia y eficiencia en las organizaciones presentes, exige a la exploración de los agentes que en mayor medida las establecen: entre ellos, se puede considerar en un lugar preponderante la intervención cualificada y solidaria de los individuos que las constituyen. Gento hace una propuesta con respecto a esta intervención de los integrantes en una organización, relacionando directamente el concepto de participación con la gestión de un grupo de personas y no solamente con la comunicación que se alcance:

Entendemos el concepto de participación como la intervención en la toma de decisiones, y no sólo como el establecimiento de canales multidireccionales de comunicación y consulta. Nos unimos, así, a la concepción de autores que, como A. LOWIN (1968), que consideran que la participación completa sólo se da cuando las decisiones se toman por las propias personas que han de ponerlas en acción. Descendiendo al terreno de lo práctico, entendemos por tanto la participación como la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos.

En definitiva, participar es tomar parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento de grupos (desde su constitución inicial, pasando por su estructuración, la toma de decisiones, la puesta en práctica de las mismas y la valoración de resultados), asumiendo parte del poder o del ejercicio del mismo.<sup>114</sup>

Puede entenderse entonces a la participación como el trabajo colegiado en una escuela, o integración colectiva de un grupo, con la finalidad de alcanzar determinados objetivos comunes. Para lo cual se requiere un esfuerzo conjunto en todo momento para diagnosticar la situación, plantear soluciones que respondan congruentemente con las necesidades requeridas para lograr la situación deseada.

---

<sup>113</sup> EVANS R. y RUSSEL P. The Creative Manager. London: Unwin Paperbacks. En GENTO, P. Participación en la gestión educativa. Aula XXI. Santillana. Madrid. España. 1994. p. 11

<sup>114</sup> Idem.

Para ello es preciso anotar que existen ciertos requisitos para que se produzca una legítima participación en los diversos ámbitos que se requiera, los cuales menciona Gento y deben cumplirse necesariamente:

- El grupo debe estar conformado por individuos con intereses comunes y estén en la disposición de lograr conjuntamente determinados objetivos.
- Que la consecución de tales objetivos se integre en un proyecto común.
- Que la actitud de los individuos involucrados sea de compromiso en el proyecto común y asuman los principios de respeto, tolerancia, pluralismo ideológico y libre expresión de ideas (este clima actitudinal se define, a veces, en conjunto, como cultura participativa).
- Que se produzca una distribución racional de tareas para lograr tales objetivos.
- Que las decisiones se lleven a cabo de manera colegiada.
- Que exista un marco de gratificación individualizada que recompense los esfuerzos individuales y que permita una estructuración espontánea y solidaria del grupo.

Ahora bien, una vez rescatado el valor social e institucional de la actividad participativa, así como los requisitos para que ésta se produzca, parece útil profundizar en las formas, grados y niveles que puede tener y las materias que se constituyen en objeto de la participación. Tomando en cuenta estas circunstancias puede decirse que se aprecian distintos niveles otorgados de participación y los cuales guardan una proporción adecuada a la disposición de los integrantes para asumir responsabilidades, así lo afirma Valero García cuando señala: “En todo caso, la participación debe guardar proporción con el grado de responsabilidad”<sup>115</sup> Conforme al mencionado grado de responsabilidad puede hablarse de una escala de participación, que proponen Frigerio y Tiramonti cuyos niveles serían los que se presentan enseguida en orden de menor a mayor.

---

<sup>115</sup> FRIGERIO, TIRAMONTI, POGGY Y otros. las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Sexta Edición. Troquel Educación. Serie FLACSO-Acción. Buenos Aires Argentina 1996.p. 105



#### 4.4.1 Niveles de la participación.

Frigerio y Tiramonti mencionan la existencia de dos tipos de participación, de las cuales la que interesa en este trabajo es la segunda, llamada participación directa.

Hay distintas definiciones de las formas de participación. Consideraremos aquí dos de ellas. La primera se denomina indirecta y se concreta en la elección de los representantes, es decir de las personas en quienes se delega, por un cierto período, la tarea de considerar alternativas y decisiones vinculantes para toda la sociedad. La segunda es la activa o directa y supone la intervención del individuo en la gestión de la cosa pública. Tiene distintos alcances o niveles. Se pueden distinguir cinco niveles de participación activa o directa: Informativo, consultivo, decisorio, ejecutivo y evaluativo.

- El nivel informativo no implica ninguna acción ni influencia del individuo. Éste se limita a estar informado, o sea conocer, y capacitado para hablar de los acontecimientos que se suceden en la escena de lo público.
- En el nivel consultivo se requiere a los individuos o grupos su opinión respecto de la conveniencia o no de tomar cierta medida. En general, la consulta no tiene valor vinculante. Influye y condiciona las decisiones, pero no las determina. Es frecuente que un directivo antes de tomar una decisión que afecta a toda la institución, realice una ronda de consultas entre los diferentes actores, con la finalidad de recabar ideas y sugerencias, medir por adelantado el impacto que podrán tener las futuras medidas y construir algún consenso alrededor de las mismas.
- En el nivel decisorio, los individuos, participan como miembros plenos en los procesos de toma de decisiones. En las instituciones organizadas tradicionalmente, sólo el cuerpo directivo tiene acceso a este nivel de participación. En la actualidad, como consecuencia de la valorización de lo participativo, se han ampliado los espacios compartidos de toma de decisiones.
- En el nivel ejecutivo, los individuos operan sobre la realidad mediante la concreción o ejecución de las decisiones previamente tomadas. Los niveles de ejecución y decisión, en una institución, pueden estar en manos del mismo organismo y por lo tanto de los mismos individuos, o estar distribuidos en diferentes órganos o individuos.
- El nivel evaluativo implica participar a partir de evaluar y verificar lo realizado por otro.<sup>116</sup>

En cuestiones de participación es necesario, además, determinar la materia de que es objeto la participación. En educación, se pueden distinguir grandes áreas de

---

<sup>116</sup> Ibid. p. 105-106

intervención participativa que conciernen e involucran a distintos actores intra e interinstitucionales, en este sentido Frigerio y Tiramonti consideran las siguientes: pedagógico-didáctica, organizacional, administrativa y financiera.

En el interior de las instituciones escolares, pueden distinguirse particulares combinaciones entre actores, niveles de participación y materia de las mismas. Para evitar conflictos desgastantes es importante tener presente que es fundamental explicitar niveles y materias sobre los que se convoca. Para este trabajo se toma en cuenta únicamente la segunda área de intervención participativa (Organizacional en la planeación y toma de decisiones), aunque obviamente esta acción repercute en forma directa en la primera área (técnico-pedagógica). Las actividades participativas que se desarrollan en las instituciones escolares y que reúnen a los diferentes actores de la comunidad, reconocen algunos límites en su accionar que es necesario tener en cuenta.

#### **4.5 Dificultades de la participación.**

En las instituciones escolares es difícil conformar un equipo de trabajo que logre conocer en esencia las problemáticas por las que atraviesa la escuela, que tenga la disponibilidad colaborativa, habilidad y visión necesarias para conformar estrategias que enfrenten las adversidades de manera frontal y tengan un nivel alto de participación para poner en práctica estas actividades involucrando procesos evaluativos de manera permanente para corregir o ratificar lo desarrollado, Frigerio y Tiramonti plantean que existen los límites que generalmente se dan por el grupo humano en mayor medida y son fijados por cuestiones diferentes, entre ellas las históricas, socioculturales, y las relacionadas directamente con la escuela. Argumentan que los límites más evidentes a la participación los proporcionan los propios actores y su capacidad e interés para compartir los espacios abiertos por la propia institución.

Así mismo mencionan que la capacidad y el interés en participar están fuertemente condicionados por cuatro tipos de cuestiones, condiciones históricas, condiciones socioculturales, la dinámica institucional y la especificidad de la institución escuela.

La historia nacional e institucional y la escasa tradición democrática de nuestro país, no ha permitido arraigar en las instituciones los valores participativos. Por otra parte, ciertos condicionantes socio-culturales restringen la participación de algunos individuos: entre ellos podemos destacar el nivel de instrucción, la cercanía del ámbito escolar, la valoración social de la actividad participativa y el grado de interés que despierte la materia convocante.

La dinámica institucional y la complejidad de algunos de los procesos que en ella se desarrollan, obligan a quienes la conducen, a realizar una serie de intervenciones y a tomar decisiones sin poder disponer siempre del tiempo que requieren algunos de los niveles de participación que antes enunciarnos. Los acontecimientos, que se suceden en una institución escolar exigen a quienes las dirigen tomar rápidas decisiones sobre las más variadas materias. Si sobre todas ellas se consultara, se llevaría a la escuela a un permanente estado deliberativo y provocaría inmovilismo por la imposibilidad de los cuerpos directivos para procesar las demandas y darles respuesta. Por ello es importante el trabajo a mediano y largo plazo, con mecanismos de concertación que vayan constituyendo, y ofreciendo un marco de referencia para la toma de decisiones.

Por último, la especificidad de la institución requiere que algunos de los temas que deben ser atendidos sean abordados por aquéllos que poseen un conocimiento experto. Esto circunscribe, para ciertas cuestiones, la amplitud de la convocatoria.<sup>117</sup>

Se piensa habitualmente, que la participación es deseada y buscada por los actores sociales. Muchas veces esto es efectivamente así, la mayoría de las ocasiones cuando se ven directamente afectados algunos de sus intereses inmediatos. En otros casos, la participación que creemos deseada es, en realidad, temida y evitada. Algunos docentes de las escuelas, consideran que el director, documentos normativos, el currículum o autoridades educativas, son suficientes para guiar el proceso educativo de manera exitosa, por estas circunstancias no creen necesario o no quieren definitivamente involucrarse en niveles de participación donde sean ellos los que ejecuten y evalúen las actividades que solucionen los problemas existentes

---

<sup>117</sup> Id.

en la escuela. Ante este tipo de situaciones se deben generar estrategias para promoverla.

#### **4.6 Organizar la participación.**

La creación de ámbitos participativos al interior de las instituciones, debe realizarse sobre la base de una clara asignación de niveles de participación y materias de intervención. En consecuencia, al promover la participación es necesario crear previamente condiciones óptimas para consumarla. Habrá que establecer aspectos tales como:

- Los ámbitos de intervención, mecanismos para la toma de decisiones y las atribuciones de los diferentes integrantes.
- La composición del grupo, equipo u órgano colectivo.
- La frecuencia y periodicidad de las reuniones.
- Los productos que se esperan y los plazos que se otorgan para ejecutar las acciones.
- Formas de evaluación, y revisión de resultados parciales.

La precisión en la definición de algunos de los criterios estará directamente relacionada con el grado de autonomía que se le confiera al grupo u órgano que se constituye, respecto al procedimiento que regule su funcionamiento. Este grado de autonomía dependerá a su vez de lo que se haya definido en la planeación institucional, de los objetivos y propósitos de la convocatoria, de la definición del nivel de participación que se demanda y del campo de intervención que se convenga.

Hay que tener presente que en lo intrainstitucional la participación no puede ni debe transformarse en un disolvente de la responsabilidad, que sobre la marcha de la institución tienen los distintos actores de acuerdo a la función que les ha sido asignada. El desarrollo de procesos participativos dentro de la institución escolar debe considerarse un medio para el logro de climas institucionales más adecuados, que contribuyan con el cumplimiento de las funciones específicas.

El establecimiento de un sistema de trabajo participativo tiene indudablemente notables ventajas, así lo manifiesta Gento:

- El beneficio mutuo de los participantes por la interacción e intercambio de ideas.
- La reducción de conflictos al abordar de manera colectiva las situaciones conflictivas que se presenten (a través de la aceptación y tolerancia)
- El estímulo a la solidaridad y responsabilidad (aceptando diferentes roles en la participación).
- La mejora en la calidad del trabajo realizado a través de acciones directas.
- La rapidez en la formulación de planes y estrategias.
- El impulso a la dedicación a objetivos colectivos.

Sin embargo, para evitar acciones que propicien desajustes en el proceso, deben también citarse los inconvenientes que se atribuyen a dicha participación:

- La toma de decisiones lleva más tiempo.
- El tiempo otorgado a los trabajadores para tareas de planificación y discusión tiene un costo adicional.
- El riesgo de desviaciones puede producirse por imposiciones, falta de disciplina participativa, entre otras causas.

En ocasiones, resulta difícil articular la participación a través de la intervención directa de todos los miembros de la organización. Una de las estrategias que se utiliza en estos casos es el establecimiento de comisiones, equipos o grupos de trabajo. Pero para que estos últimos resulten eficaces han de reunir como requisitos como: autoridad en la gestión encomendada, representar intereses colectivos y poseer capacidad técnica.

#### **4.7 Promotores de la participación.**

Se entiende por promotores de la participación aquellos sistemas relacionales, métodos interpersonales o estrategias de comportamiento que producen un

incremento de la intervención responsable de los miembros de un grupo en asuntos relacionados con la institución. (Ver Figura No. 3). Gento propone que pueden considerarse inicialmente dos tipos de impulsores de la participación: Los modos de comportamiento ante las diferentes situaciones y las actividades puntuales que pueden producir un incremento de la intervención de los miembros del grupo. Entre los del primer tipo se incluyen los sistemas relacionales, los métodos interpersonales y las estrategias impulsoras.

#### **4.7.1 Sistemas relacionales.**

A la primera categoría de impulsores pertenecen los llamados sistemas relacionales, que cumplen con principios rectores estables y que producen conductas que pueden institucionalizarse. Entre los cuales se consideran: el diseño de la organización del trabajo, los sistemas de evaluación de rendimiento, los sistemas de incentivación, los de control y los de medición.

El esquema de estructura del trabajo puede variar dentro de una amplia gama, que abarca desde los que otorgan un estrecho margen de opción, a los que ofrecen la posibilidad de que los miembros de la organización puedan intervenir activamente en la elaboración de objetivos, en la producción y en el control de resultados. Gento Palacios menciona una serie de principios que a su juicio, rigen los diseños de estructura del trabajo que impulsan la participación de forma general:

- Distribución de autoridad y delegación de competencias.
- Estímulo a la responsabilidad de los miembros y a la orientación de los miembros de los diferentes niveles.
- Feedback informativo, desde los ejecutores a los directivos.
- Relaciones personales continuas. (Aprecio y consideración de los individuos en sus características o problemas personales).
- Actitud de autenticidad y coherencia, así como de autocrítica y autoanálisis.
- Actitud de superación, tendiendo a la mejora participativa de la gestión y los resultados.



Figura No. 3 Impulsores de la participación. Se observa los diferentes factores que pueden promover la participación de los integrantes de una organización. Tomado de F. Nelly y H. Nelly. (1988: 68-70)

Otro elemento de gran importancia dentro de la participación, es la evaluación, la cual permite hacer una valoración general del cumplimiento de los objetivos para los cuales fue creada la institución. En este sentido Gento Palacios comenta:

Los sistemas de evaluación de rendimiento hacen referencia al modo de valoración de la producción o rentabilidad de la institución: incluyen, por tanto, la frecuencia con que se realizan las evaluaciones de rendimiento, los criterios con los que se evalúa a los trabajadores o miembros del grupo, los indicadores que definen la medida de la rentabilidad de la empresa e institución en su conjunto, y los responsables de efectuar la evaluación de tales rendimientos individuales y de toda la organización.

Obviamente, los sistemas de evaluación que ofrecen una mayor objetividad, transparencia y participación son los que en mayor medida propician la intervención activa e ilusionada de los

propios trabajadores o miembros del grupo, que se corresponsabilizan de los resultados alcanzados.<sup>118</sup>

Simultáneamente con la evaluación de las actividades al interior de la organización, la participación debe de ser promovida por los integrantes de la misma y para ello se necesitan mecanismos motivantes que logren persuadir al colectivo de que su intervención es necesaria y responderá a un beneficio generalizado. En una escuela es importante identificar cuáles son las situaciones gratificantes del colectivo escolar que originen esta dinámica.

Los métodos de incentivación incluyen el establecimiento de tipos de rendimiento que serán incentivados y los incentivos que se aplicarán. Los estímulos, económicos o no, pueden ser incentivos poderosos, aunque no los únicos, para el rendimiento de los empleados. Entre los posibles mecanismos de incentivación se pueden considerar las mejoras salariales, la satisfacción por la tarea realizada, la asignación de responsabilidades, y el otorgamiento de reconocimientos entre otros muchos.

Sin embargo, como mencionan Toorington y Hall, es preciso hacer un estudio serio sobre las formas de incentivar al colectivo, puesto que la cuestión económica aparentemente eleva el nivel de productividad el cual en determinado momento puede ser fugaz: “ los incentivos exclusivamente económicos (en los que se premia con dinero a unos trabajadores de una empresa u organización más que a otros de acuerdo con los resultados de su trabajo) no permiten un gran desarrollo de la capacidad de los trabajadores o empleados. E, incluso en los casos en que producen un aumento momentáneo de productividad, pueden generar graves conflictos. En la actualidad, la incentivación económica basada en la productividad individual suele asociarse con la peor *concepción del trabajo supercontrolado, que ofrece deficiencias tales como: rutina, excesivo control, hiperespecialización y mecanicismo.*<sup>119</sup>

Los sistemas de incentivación basados en recompensas externas al individuo deben fundarse sobre el conocimiento de los motivos que promueven conductas en los seres humanos y que son, en todo caso, producidas por causas de tipo interno. Con

---

<sup>118</sup> GENTO, P. Participación en la gestión educativa. Aula XXI. Santillana. Madrid. España. 1994. p. 16.

<sup>119</sup> Id.



respecto a este tema hay que tomar en cuenta la Jerarquía de necesidades de A. H. MASLOW, planteada en el capítulo anterior desde el enfoque conductual (Ver Figura No. 4), en la que muestra de manera jerarquizada las necesidades fundamentales de los seres humanos y que son promotoras de conductas. Las necesidades se presentan en forma de pirámide, estando en la base las necesidades inferiores y en la cúspide las superiores. Por su parte las necesidades posteriores o superiores sólo se manifiestan una vez cubiertas las inferiores.

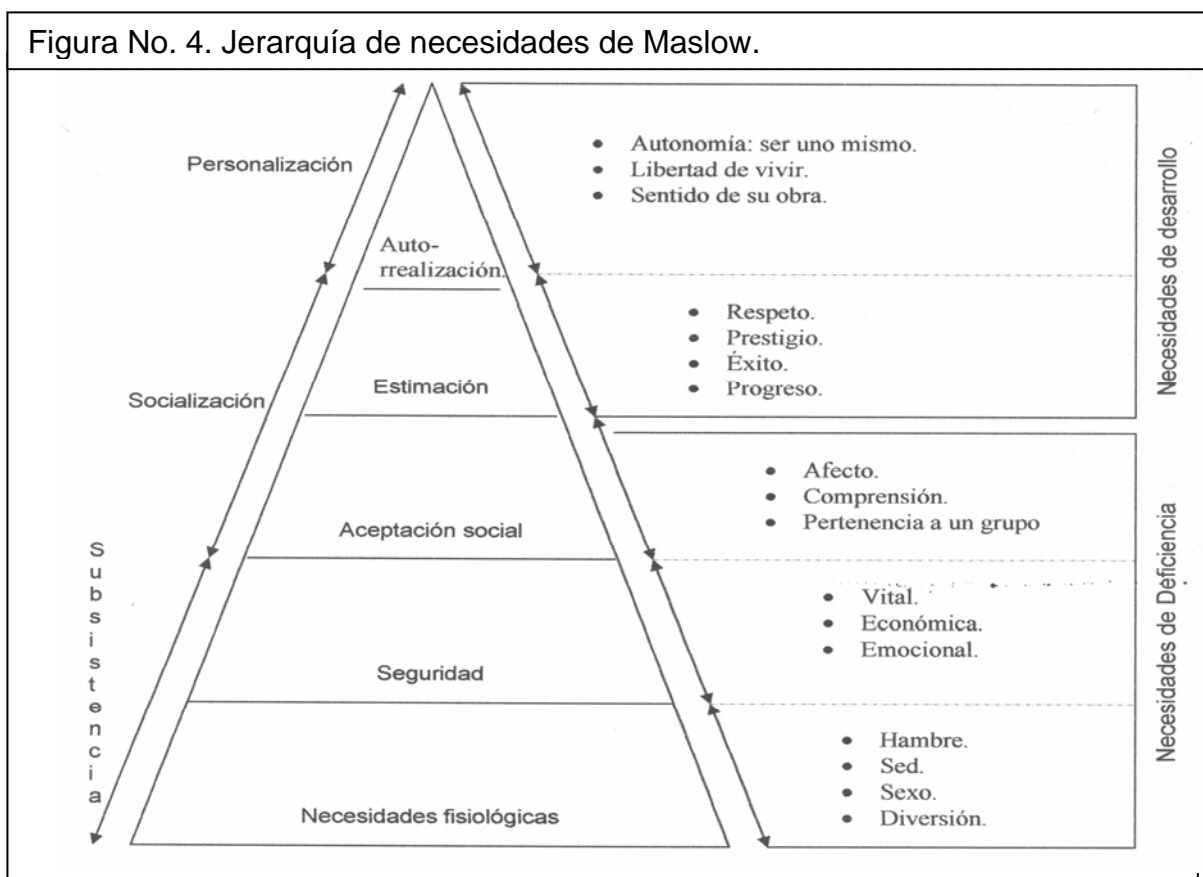


Figura No. 4. Se presenta los diferentes niveles de necesidades por los que pasa el ser humano para poder satisfacer sus diferentes necesidades y así desarrollarse plenamente en una organización.

En el nivel más bajo de la jerarquía, aparecen las necesidades fisiológicas (tales como alimentación, ejercicio del sexo, descanso, protección, etc.) son elementales y constituyen motivos de conducta si no están adecuadamente cubiertas. Una vez satisfechas, el ser humano se preocupa por necesidades superiores de seguridad o estabilidad (como estar libre de peligros, de accidentes, de enfermedad o de carencia

económica). Cubierto este segundo escalón, pueden surgir las necesidades que implican aceptación social (sentirse en asociación con otros, tener sentido de pertenencia a un grupo, gozar de amistad, comprensión y amor).

Resueltas las anteriores, aparecen las necesidades de estimación del yo (confianza en uno mismo, prestigio, estatus, poder, respeto, etc.). Tras ellas se sitúan finalmente en la cúspide las necesidades de autorrealización (desarrollo de la propia capacidad, creatividad, superación, competencia profesional, proyección de la propia personalidad, etc.). Maslow considera las necesidades de los tres escalones inferiores como de deficiencia, mientras que las de los dos más superiores como de desarrollo. Esto involucra, por tanto, que las necesidades de tipo fisiológico, de seguridad y de aceptación social pueden impulsar a los individuos que llegan a carecer de ellas y se busca el equilibrio que produciría su adquisición. Por el contrario, las necesidades de desarrollo, basadas en el logro de la estimación y autorrealización, implican la aspiración a conseguirlas para lo cual se produce una conducta para obtenerlas, lo que origina un crecimiento o desarrollo de los propios individuos.

Cuadro No. 3 Comparación de las jerarquías de necesidades.			
MASLOW.	HERZBERG.	HUGHES.	
Autorrealización. Estimación. Aceptación social.	Motivaciones o Factores de satisfacción.	Necesidades de desarrollo.	Realización Creación. Responsabilidad. Reconocimiento.
Seguridad Fisiológicas.	Factores de Insatisfacción.	Necesidades de conservación	Principios de grado. Lazos sociales. Información. Seguridad. Económica de base. Física.

Cuadro No.3. Se observan diferentes comparaciones sobre las jerarquías de necesidades propuestas por diversos autores.

Herzberg con un trabajo análogo al de MASLOW, obtiene conclusiones similares y establece dos categorías de necesidades: las necesidades animales de orden inferior (hambre, sed, seguridad, descanso, etc.) y las necesidades de orden superior, de carácter psicológico (creatividad, eficacia o responsabilidad). (Ver Cuadro No. 3)

Las necesidades de orden inferior son, por su parte, factores de insatisfacción (puesto que su ausencia perjudica); pero no tienen efecto motivador una vez satisfechas. Las de orden superior son, por el contrario, auténticamente motivadoras y constituyen factores de satisfacción (puesto que su consecución impulsa al individuo hacia nuevas metas).

Hughes, por su parte, en sus investigaciones sobre necesidades de los individuos, instituye dos conjuntos de necesidades: las de conservación (que responden a la tendencia estática de supervivencia, son de carácter colectivo y frecuentemente de aspiración colectiva) y las de desarrollo (que tienen un carácter dinámico de superación individual y producen la verdadera motivación).

Maslow entiende que los seres humanos pueden sentir, además, otras dos necesidades que trascienden toda jerarquía y que él mismo define como cognitivas y estéticas. Las necesidades cognitivas impulsan el deseo de los individuos a comprender el contexto en que realizan su tarea. Las necesidades estéticas, por su parte, promueven la búsqueda de la belleza, la armonía y el orden.

Gento Palacios citando a Allan agrega a la clasificación de necesidades elaborada por Maslow dos más: Alderfer y Murray las cuales explican la conducta humana ante determinados estímulos del medio que habitan. Para conocer puntualmente las reacciones de las personas que integran una organización se tiene que hacer un análisis de ellas para determinar la influencia que pueden tener en el estudio que vaya a realizarse.

ALDERFER, por su parte, al formular su teoría, «ERG» (*Existence, Relatedness and Growth*: Existencia, Relación y Desarrollo) sobre las necesidades de los individuos, establece que éstos pueden tener diferentes necesidades según la situación en que se encuentren. Asimismo afirma que, además del proceso de satisfacción y progreso de nivel ascendente de necesidades, puede darse también un proceso de «regresión frustración», que lleva al ser humano a refugiarse en escalones de necesidades inferiores, especialmente en épocas de crisis o riesgo.

MURRAY, al establecer su teoría de Necesidades manifestadas, afirma que puede clasificarse a los individuos de acuerdo con la fuerza con que muestran determinadas necesidades. En este

sentido, asegura que las necesidades tienen un componente cualitativo o direccional (tipo de necesidad), junto a otro cuantitativo o energético (intensidad). Las trece necesidades por él identificadas son, en su opinión, aprendidas, que no heredadas, y son activadas por elementos ambientales.<sup>120</sup>

El estudio del nivel de participación de los docentes en el PE, puede dotar de elementos importantes para crear mecanismos de motivación y realización personal que directivos y colectivo escolar pueden formular; después de hacer un trabajo propositivo que redunde en beneficios educativos para los alumnos y posteriormente en satisfacción de padres de familia, con el correspondiente acertado reconocimiento a la escuela por mejorar los resultados.

En lo que se refiere a sistemas de control, éstos están conformados por indicadores de rendimiento y variables del plan a analizar. Es evidente que la objetividad y claridad de tales indicadores, además del procedimiento de corresponsabilidad en su determinación, pueden ser impulsores de la participación. En las instituciones escolares el rendimiento escolar no llega a ser evaluado de manera externa directamente para ser promovido o no, lo que origina que cuando el alumno egresa de la misma, se enfrenta a situaciones que ponen en duda muchas veces la formación recibida.

Las experiencias que se dan en las escuelas muchas veces no se estudian con profundidad por parte de los directores o el colectivo escolar, lo que trae como consecuencia un panorama donde aparentemente se están realizando las actividades que se proponen en la planificación escolar, sin embargo al observar el rendimiento escolar que se promueve en esas actividades no se perciben notables avances, generando una actitud de simulación por parte de los docentes para tratar de aparentar que el trabajo se está efectuando. Esta situación es anotada por Gento Palacios cuando hace la siguiente cita de Torrington y Hall: "Pero, cuando la incentivación basada en el control se lleva a cabo sin que los propios trabajadores o empleados a quienes afecta

---

<sup>120</sup> ALLAN, J. How to Solve Your People Problems. London: Kogan Page. En GENTO, P. Participación en la gestión educativa. Aula XXI. Santillana. Madrid. España. 1994. p. 19.

hayan intervenido en su definición, este control puede determinar que traten simplemente de manipular dichos sistemas para alcanzar sus propios beneficios o recompensas personales, y no para mejorar el rendimiento de la institución.”<sup>121</sup>

Para poder tener un conocimiento preciso de lo que sucede diariamente en el plantel escolar es necesario establecer sistemas de medición que permitan tener la información necesaria para retomar el camino o redefinirlo, esto implica responsabilizar a un equipo de personas que controlen puntualmente estas situaciones, las cuales no perderán de vista los objetivos a alcanzar para mantener siempre la congruencia con lo realizado. Este planteamiento puede ser un impulsor de la participación según lo señala Gento Palacios cuando manifiesta que:

Los sistemas de medición establecen un mecanismo que permite recoger el tipo de información necesaria para planificar el futuro, el procedimiento para recoger esta información, su acopio y tramitación, quién realiza esta tarea y quién se responsabiliza de definir los objetivos del plan. La adecuada definición de tales sistemas puede hacer que se constituyan en impulsores de la participación de los miembros de un grupo o empresa, siempre que estén bien definidos, que muestren consideración a los miembros y que hayan sido elaborados con su intervención.”<sup>122</sup>

#### **4.7.2 Métodos Interpersonales.**

Los métodos interpersonales pertenecen al segundo tipo de impulsores de la participación, que establecen modos de interacción que pueden utilizarse en situaciones concretas. Entre ellos se pueden considerar: el estilo de dirección, el de comunicación y el de solución de problemas o conflictos.

El estilo de dirección abarca desde la auto organización del directivo, hasta la forma de recoger información, dirigir las reuniones, relacionarse con los docentes, personal de intendencia, medios de comunicación habituales, diseño de planificación y hasta la forma de vestir. Este perfil de dirección puede modificarse, no sólo en función de

---

<sup>121</sup> TORRINGTON D. y HALL L. Personnel Management: a New Approach. London: Prentice-Hall.1987.p.553. En GENTO, P. Participación en la gestión educativa. Aula XXI. Santillana. Madrid. España. 1994. p. 19.

<sup>122</sup> Ibid. p.20

las características personales, sino también según las necesidades del grupo. Sin embargo, y aun a riesgo de estereotipar excesivamente el comportamiento de un directivo, se mencionarán los estilos que generalmente suelen considerarse, a saber: autocrático o dictatorial, democrático, burocrático y laissez-faire. En general, parece demostrado que el estilo democrático es el que brinda más oportunidades para la participación eficaz.

Aunque en una cita anterior de Likert se mencionan los tipos de liderazgo con diferente nomenclatura, se puede apreciar que existe cierta similitud. Al mencionar el autoritario explotador se le asocia con el autocrático, el autoritario benevolente con el burocrático, los estilos consultivo y participativo de Likert quedarían incluidos en el estilo democrático. No existe en la clasificación de Likert algo relacionado directa y totalmente para el estilo de “dejar hacer” si bien, no abiertamente, actualmente se observa con frecuencia en muchas escuelas.

El estilo de comunicación, o forma en que ésta se lleva a cabo, puede también constituir un importante impulsor de la participación si se realiza adecuadamente, promoviendo la comunicación multidireccional de todos los miembros. Por el contrario, la comunicación unidireccional de arriba abajo no estimula la participación. El estilo de solución de problemas debe, asimismo, incluir estrategias que impulsen la participación como requisito preciso para concluir.

#### **4.7.3 Estrategias Impulsoras.**

Al mismo tiempo que los sistemas y métodos impulsores citados, hay que considerar ciertas actividades no dirigidas a la consecución directa de los fines de la organización, pero que pueden ser estimuladoras de la participación. Entre tales acciones se pueden mencionar: los debates sobre diversos temas de interés común; los círculos de reuniones; las sesiones de formación o talleres; la elaboración de murales, boletines, etc., en las que participan los miembros de instituciones a quienes se dirigen; las exposiciones de trabajos; las sesiones de asesoramiento

basadas en la satisfacción de necesidades, dudas, propuestas, sugerencias de los propios individuos o grupos; las excursiones culturales y otras. Es necesario reconocer que cuando la planeación educativa se realiza en forma colectiva, todos estos tipos de actividades mencionadas, se programan y su realización distribuida compromete la participación de los integrantes del colectivo escolar.

#### **4.7.4 La intervención de la participación.**

La participación, como táctica para optimizar las relaciones de los miembros de un grupo a fin de lograr objetivos comunes, es un mecanismo de gran valor para la eficacia de toda organización. Su aportación a la solución de problemas que están en la base de las relaciones interpersonales constituye un excelente medio para perfeccionar el funcionamiento de las instituciones. Es necesario voltear la mirada a las relaciones interpersonales que se dan al interior del plantel para conocer si existen fisuras que deban de resanarse a través de ejercicios de integración colegiada. Evans y Russel hacen mención de propuestas importantes para fomentar la participación de las personas dentro de una organización: "Se calcula que entre un 30 y un 50% del coste estimado para lograr un adecuado potencial de rendimiento debe invertirse en la solución de problemas interpersonales, tales como: conflictos sin resolver, inhibiciones, relaciones defectuosas, falta de libertad y de oportunidades para el propio desarrollo personal."<sup>123</sup>

Por otro lado, puesto que la participación de las personas es un medio para auxiliar eficazmente a la consecución de los objetivos del grupo a que pertenecen en las mejores condiciones posibles, es preciso controlar en qué medida se produce esa participación, tanto a través de los resultados conseguidos, como mediante el análisis del proceso mismo: de este modo puede llegarse a constatar el rendimiento de la institución y la realidad de su propio funcionamiento. Investigaciones de este corte permiten tener información importante para plantear alternativas de solución.

---

<sup>123</sup> EVANS, R. y RUSSEL, P. The creative Manager. London: Unwin paperbacks. 1989. p. 168. En GENTO, P. Participación en la gestión educativa. Aula XXI. Santillana. Madrid. España. 1994. p. 22.

Gento hace una cita de Harding en referencia al carácter permanente del control de la participación que debe efectuarse a fin de rectificar o ratificar actividades: "Por tanto, el control de la participación ha de efectuarse permanentemente, y los mecanismos para ello deben manejarse durante todo el ciclo de actividad, a fin de garantizar si los planes funcionan de modo adecuado y si se precisan ajustes necesarios para corregir deficiencias."<sup>124</sup>

#### **4.8 Dispositivos de participación en la gestión.**

El sostenimiento de un buen clima relacional entre los integrantes de una institución influye en gran medida en el rendimiento de la misma. La necesidad, por tanto, de atender a este clima resulta incuestionable y requiere que se lleve a cabo con fórmulas que permitan un adecuado tratamiento, además que ofrezcan garantías de auténtica injerencia de todos los involucrados. En consecuencia, la participación cada vez más, es considerada como un fenómeno que tiene sus propios procedimientos, y que debe hacerse teniendo en cuenta determinados principios. En suma, para poder participar convenientemente es preciso estar capacitado en el dominio de las técnicas oportunas y respetar los supuestos que permitan una mediación fecunda de los distintos sujetos de un colectivo determinado. Una participación efectiva involucra la puesta en marcha de mecanismos de comunicación que admitan la mediación comprometida de los miembros del colectivo. Por esta razón, se habla del fenómeno de la comunicación y sus implicaciones desde una perspectiva técnica, lo que supone precisar los componentes que mejor garantizan su funcionamiento eficaz.

##### **4.8.1 Un requisito para la participación: la comunicación.**

El vocablo comunicación procede del latín *communis*, que significa común o compartido. De acuerdo a su origen etimológico, la comunicación supone poner algo en común, lo que implica la conformación de un entendimiento recíproco o intercambio de experiencias. Si estudiamos el mecanismo que se da durante la

---

<sup>124</sup> HARDING, H. *Management Appreciation*. London: Pitman. 1988. p. 34. En GENTO, P. *Participación en la gestión educativa*. Aula XXI. Santillana. Madrid. España. 1994. p. 22.



comunicación, puede concluirse que lo que ocurre durante el mismo es, básicamente, la producción de mensajes por parte de un emisor, seguida de la captación y comprensión de tales mensajes por el receptor. No obstante para que la comunicación sea efectiva, es preciso que la transmisión y la recepción de la información se lleven a cabo con la exactitud necesaria. “Mejorar la calidad de la comunicación implica, por tanto, atender tanto a lo que se transmite, como a la forma en que se realiza y a cómo percibimos lo que otros transmiten.”<sup>125</sup>

En la escuela es necesario que el flujo de información que circula haga posible la comprensión de la misma por parte de sus miembros, de tal forma que su realización reconozca los mensajes que circulan. “La comunicación es la clave en cualquier aspecto relacionado con la organización de una institución, ya se trate de planificación, control, solución de problemas, toma de decisiones, motivación, o cualquier otro. De hecho, un 70% de nuestro tiempo está destinado a la comunicación.”<sup>126</sup> Paradójicamente, la mayoría de los problemas que surgen en las instituciones se deben a deficiencias en la comunicación.

Por consiguiente, una buena organización ha de permitir la comunicación en sentido vertical (en su doble dirección de arriba-abajo y de abajo-arriba), horizontal (en ambas direcciones) y aun diagonal (interdepartamental cruzada). No debe olvidarse, en ningún caso, que para que la comunicación sea eficaz debe ser un proceso de doble dirección, en el que el emisor y receptor intercambian respectivamente sus roles durante el desarrollo de tal comunicación.<sup>127</sup>

Hay que tomar en cuenta que, además de la comunicación de tipo oficial o formal, en toda institución de manera simultánea existe una de carácter informal. Gento Palacios en este sentido recomienda que para lograr una buena comunicación corporativa no es conveniente eliminar la información no oficial, por el contrario, considera más conveniente procurar que los canales de comunicación oficial o formal sean equiparables a los de tipo informal.

---

<sup>125</sup> EVANS, R. y RUSSEL, P. *The creative Manager*. London: Unwin paperbacks. 1989. p. 168. En GENTO, P. *Participación en la gestión educativa*. Aula XXI. Santillana. Madrid. España. 1994. p. 25.

<sup>126</sup> HARDING, H. *Management Appreciation*. London: Pitman. 1988. p. 105. En GENTO, P. *Participación en la gestión educativa*. Aula XXI. Santillana. Madrid. España. 1994. p. 26.

<sup>127</sup> *Ibid.* p 26

El estudio exacto del espacio de comunicación ha llevado a establecer que en su ejecución concurren diversos elementos, y que el conocimiento de los mismos puede permitir su conveniente utilización, lo que redundará en una más eficaz comunicación. Como elementos esenciales es conveniente mencionar: el emisor; el contenido o mensaje; el código; el medio o canal de comunicación, el instrumento de transmisión, y el receptor.

Además de estos elementos básicos, en el proceso de comunicación pueden intervenir otros aspectos, tales como el tono, la temporalización, la secuencialización, la naturaleza de la audiencia y el lenguaje corporal.

La comunicación es, evidentemente, más eficaz si se utilizan varios medios o canales de comunicación en lugar de uno solo. Teniendo esto presente, a la hora de establecer un buen proceso de comunicación puede ser útil tener en cuenta que los seres humanos utilizan para comunicarse los cinco sentidos en la siguiente proporción: vista, 75%; oído, 13%; olfato, gusto y tacto, 12%.<sup>128</sup>

Con respecto a la eficacia de lo percibido a través de los diferentes sentidos, se estima que a los tres días un individuo normal recuerda el 10% de lo oído, el 20% de lo visto, y el 65% de lo visto y oído. Esto hace concluir que cuantos más sentidos se pongan en acción mejor y más duradera será la comunicación. También resulta claro que la vista y el oído son los sentidos más importantes para una buena comunicación. El riesgo principal de la comunicación es que el mensaje que transmite el emisor pueda no ser perfectamente captado por el receptor del mismo. Por lo tanto es importante asegurar en lo posible que esto no ocurra. Existen diferentes formas en que se transmiten los mensajes y es preciso conocerlas para elegir la más apropiada a las necesidades institucionales.

En un grupo, colectivo u organización los mensajes se transfieren de manera frecuente a través de redes de comunicación, que pueden adoptar diversas formas. Entre las configuraciones que se pueden observar, Petit menciona algunos tipos: centralizado, cuadrangular, circular y arracimada que a continuación se citan:

---

<sup>128</sup> Ibid. pp. 26-27.

Las conformaciones comunicativas de tipo centralizado (o de estructura de rueda) suelen aparecer en organizaciones en las que el director o jefe acapara la información y la distribuye unidireccionalmente entre los miembros que configuran la red. Se produce, por tanto, una formación en la que, a partir de un punto determinado, en el que se sitúa el jefe de grupo, la información se distribuye en múltiples direcciones, lo que da lugar a una configuración tipo rueda.

En las estructuras de tipo circular los mensajes se transmiten sucesivamente de unos miembros a otros. Se produce, pues, una cadena a través de cuyos diversos eslabones va corriendo la información. Si el último eslabón transmite, a su vez, el mensaje al primero que lo emitió, el círculo se cierra: en este momento, el que inició la comunicación puede contrastarla y, en su caso, reacomodarla.

La red cuadrangular se caracteriza porque cualquier miembro es receptor y emisor de mensajes y porque la comunicación para cada par de elementos es de doble sentido. Esta configuración otorga evidentemente mayor dinamismo a cada uno de los miembros del grupo, a la vez que hace posible que todos puedan contrastar la información recibida y que potencien nuevos mensajes.

En las redes de tipo arracimado o en racimo la información se transmite, al menos, a través de alguna de sus ramificaciones, a lo largo de diferentes eslabones. Inicialmente esta configuración se parece a la de tipo centralizado; pero se diferencia de ésta en que alguno de los haces o radios por los que circula la información se prolonga y por él se extiende la comunicación a otros niveles o escalones.<sup>129</sup>

Para que se lleve a cabo de modo rápido y eficaz la comunicación dentro de una institución y este orientada a los objetivos que se pretende conseguir, será preciso adaptar los elementos y la estructura comunicativa a las metas fijadas. No existe duda que las organizaciones de tipo más democrático y participativo producen más satisfacción en los individuos y mejores resultados para la institución.

La actuación de los directivos o responsables del funcionamiento de conjuntos de personas es relevante. En este sentido, como tarea que el directivo debería priorizar estaría plantear estrategias para promover la comunicación. ALLAN, J sugiere las siguientes: "Crear un ambiente que facilite la comunicación, transmitir clara y exactamente lo que el grupo debe saber, comprobar que la información se recibe correctamente, y contrastar la repercusión de los mensajes transmitidos en otros colectivos que, de algún modo, están en contacto con el grupo

---

<sup>129</sup> PETIT, F. Psicología de las organizaciones. Herder. Barcelona España. 1984.

propio.”<sup>130</sup>. La conformación de un contexto comunicativo satisfactorio, será posible si el responsable del funcionamiento del grupo asume una actitud abierta hacia todos los miembros del mismo, se preocupa de resolver los conflictos o problemas que surjan y trata de mantener la cohesión. Un estilo directo hacia todos los individuos que constituyen el grupo se manifestará en hechos tales como dar tiempo para que los componentes del grupo se integren, atender a sus problemas personales, actuar con sensibilidad y delicadeza, respetar la dignidad e integridad de cada persona, animar a todos a que expresen libremente sus sentimientos y opiniones, dejar hablar a todos, adoptar un tono relajado, hablar con franqueza e introducir de vez en cuando cierto sentido del humor para distender la relación.

Para solucionar las discrepancias y conflictos que surjan será preciso analizar con imparcialidad las causas que los motivan y tomar las decisiones adecuadas a cada situación determinada. Conservar la unión del grupo demandará un apropiado conocimiento del mismo, para lo que ha de tomarse en cuenta a quiénes lo forman, qué saben ya del tema, qué desean saber, cuál es su receptividad al asunto a tratar, y otros aspectos relacionados.

Una transmisión clara y puntual de la información que el grupo debe conocer es imprescindible para que cada uno de sus miembros sepa a qué ajustarse, a este respecto Gento Palacios considera preciso tener en cuenta los supuestos siguientes:

- El contenido a comunicar debe estar convenientemente estructurado, teniendo en cuenta qué, cómo y a quién se va a transmitir, y ofreciendo ideas interesantes y, en lo posible, brillantes.
- Debe explicarse convenientemente, lo que implica comunicar las ideas de modo claro y persuasivo a las personas que corresponda. Debe mostrarse convicción en el mensaje que se transmite.
- Debe evidenciarse o demostrarse claramente la realidad de la información transmitida, procurando siempre que la verdad resplandezca, aunque no sea preciso facilitar toda la información en cada uno de los casos.

---

<sup>130</sup> ALLAN, J. *How to Solve Your People Problems*. London: Kogan Page en GENTO, P. Participación en la gestión educativa. Aula XXI. Santillana. Madrid. España. 1994. p. 29-30.

- Debe procederse siempre con honestidad.
- Debe procurarse ofrecer ideas atractivas e interesantes.<sup>131</sup>

Asimismo, concierne al responsable del funcionamiento de un grupo la confirmación de que los mensajes transmitidos se reciben correctamente, lo cual requiere verificar periódicamente con los receptores para saber si se ha entendido. Para efectuar esta comprobación el líder del grupo debe escuchar atentamente a cada uno de los miembros tratando, incluso, de entender lo que hay detrás de las palabras, atendiendo el lenguaje corporal, el tono de voz, las insistencias y hasta al sentido de los silencios. Ello presume, evidentemente, una actitud imprescindible de receptividad, relajación y apertura. En este sentido, debe también comprobar si el grupo y los miembros que lo constituyen saben lo que tienen que hacer y el porqué de tal actuación. La comprobación del funcionamiento del proceso de comunicación debe efectuarse con la necesaria regularidad, esta confirmación ha de atender, no sólo a la comunicación formal u oficial, sino también a la informal o espontánea; para hacerlo de modo eficaz debe considerarse la comunicación no sólo descendente, sino también a la inversa y la que se produce en sentido multilateral u horizontal.

Por último, corresponde también al líder del grupo reconocer el efecto que en otros colectivos próximos produce la información que circula por el propio. En este sentido parece conveniente que se vincule con esos otros grupos, con la intención de conocer el clima informativo en los mismos.

Para que la información que el director del centro educativo quiera emitir al colectivo y a la vez sea adecuada debe primeramente establecerse la forma en que va a consumir dicha transmisión, lo que según KELLY, F. y KELLY, H., podría llevarse a cabo a través de las fases siguientes:

- En primer lugar, hay que definir claramente el mensaje a transmitir.

---

<sup>131</sup> Ibid. pp. 30-31.

- En la segunda fase se procede a determinar, en función de la situación concreta, cuáles son las opciones de comunicación con las que cabe contar (dar muchos detalles, facilitar o no los fundamentos, hacer o no recomendaciones, etc.).
- En la tercera fase se procede a seleccionar, con independencia de otras opciones ya manejadas, lo que debe realmente decirse, considerando las circunstancias y características del grupo.
- Durante la cuarta y última fase se determina exactamente cómo transmitir correctamente el mensaje: debe, a tal efecto, atenderse al tono de voz y las palabras a utilizar, teniendo en cuenta la preparación del grupo; debe acomodarse el lenguaje a la propia audiencia; ha de transmitirse claramente lo que ha de hacerse, y deben anticiparse posibles preguntas, cuya contestación se ofrezca en la exposición inicial.<sup>132</sup>

#### **4.9 La teoría del desarrollo organizacional.**

Para poder plantear elementos que promuevan la participación de los integrantes de una organización al interior de la misma y de forma colegiada, es interesante conocer un enfoque administrativo denominado Desarrollo Organizacional, el cual permite ver un panorama amplio de los estudios realizados que promueven el crecimiento de las organizaciones.

A partir de la Teoría del comportamiento, se desarrolló un enfoque moderno y democrático, este movimiento a partir de 1962 es considerado como un conjunto de ideas sobre el hombre, la organización y el ambiente, con el propósito de facilitar el crecimiento y el desarrollo de las organizaciones. Es un desdoblamiento práctico y operacional de la Teoría del comportamiento en dirección al enfoque sistémico. No se trata de una teoría administrativa, sino de un movimiento con el propósito de aplicar las ciencias de la conducta a la administración. La concepción de Desarrollo Organizacional está relacionada con las nociones de cambio y de capacidad de adaptación de la organización al cambio que ocurre en el ambiente. Esto llevó a un nuevo concepto de organización y de cultura organizacional, así lo expone Chiavenato:

---

<sup>132</sup> KELLY, F. Y KELLY, H. What they really teach you at the Harvard Business School. London: Grafton Books en GENTO, P. Participación en la gestión educativa. Aula XXI. Santillana. Madrid. España. 1994. p. 31-32.

Para los autores del DO, el concepto de organización es típicamente conductista: la organización es la coordinación de diferentes actividades de contribuyentes individuales con la finalidad de efectuar transacciones planeadas con el ambiente. Ese concepto utiliza la noción tradicional de división del trabajo al referirse a las diferentes actividades y a la coordinación en la organización y se refiere a personas como contribuyentes de las organizaciones, en lugar de que las personas estén totalmente incluidas en las organizaciones. Las contribuciones de cada participante a la organización dependen de sus diferencias Individuales y del sistema de recompensas y contribuciones de la organización. La organización actúa en un medio ambiente y su existencia y sobrevivencia dependen de la forma como ella se relaciona con ese medio. Por tanto, la organización debe ser estructurada y dinamizada en función de las condiciones y circunstancias que caracterizan el medio en que opera.<sup>133</sup>

En una organización es de gran importancia conocer conceptos significativos como el de cultura y clima organizacional para poder estudiar la participación de cada uno de los integrantes de la organización en forma individual y como colectivo. Chiavenato hace una aportación muy precisa respecto al concepto de cultura organizacional: "Conjunto de hábitos, creencias, valores y tradiciones, interacciones y relaciones sociales típicos de cada organización. Representa la forma tradicional con la cual están acostumbrados a pensar y hacer las cosas y es compartida por todos los miembros de la organización."<sup>134</sup> En otras palabras, la cultura organizacional constituye las reglas informales y no escritas que orientan la conducta de los integrantes de la organización cotidianamente y que le dan sentido a sus acciones para la construcción de los objetivos organizacionales. Puede asegurarse que cada organización tiene su propia cultura corporativa. Existen culturas conservadoras que se caracterizan por su rigidez, y culturas adaptables que son flexibles y maleables. Las organizaciones deben adoptar culturas adaptables y flexibles para obtener mayor eficiencia y eficacia de sus miembros participantes y alcanzar la innovación necesaria para navegar por los cambios y transformaciones del mundo actual. En lo que se refiere al clima organizacional Chiavenato lo caracteriza como el medio interno o la atmósfera psicológica característica de cada organización. Agrega que el clima organizacional se relaciona con la moral y la satisfacción de las necesidades de los participantes.

---

<sup>133</sup> CHIAVENATO Adalberto. Introducción a la teoría general de la administración. McGraw-Hill Interamericana. Séptima edición. México. 2004. D.F. p. 319.

<sup>134</sup> Id.

#### 4.9.1 Transformación de la cultura y del clima organizacional.

En la organización interviene un sistema humano y complejo, con características propias típicas de su cultura y clima organizacional. Ese conjunto de variables debe investigarse, y perfeccionarse continuamente hacia la motivación y productividad. La organización necesita tener capacidad innovadora para cambiar la cultura y el clima organizacional, en otras palabras se requiere:

- **Adaptabilidad.** Capacidad de resolver problemas y de reaccionar de manera flexible a las exigencias transformables e inconstantes del medio ambiente.
- **Sentido de identidad.** Conocimiento y la comprensión del pasado y del presente de la organización, y el compartir de sus objetivos por todos los participantes.
- **Perspectiva exacta del medio ambiente.** Percepción realista y la capacidad de investigar, diagnosticar y comprender el medio ambiente.
- **Integración entre los participantes.** Para que la organización pueda comportarse como un todo orgánico e integrado.

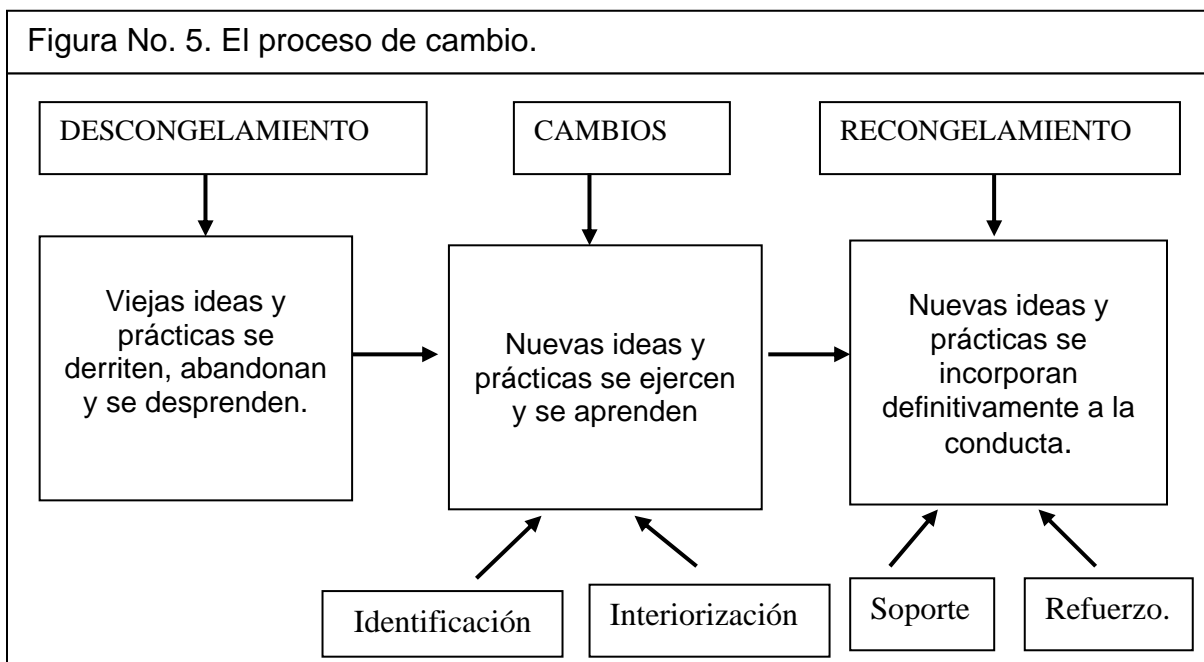


Figura No. 5. El proceso de cambio plantea una transformación a través de tres diferentes etapas. (Tomado de Chiavenato 2004. p. 323)



La tarea básica del Desarrollo Organizacional es cambiar la cultura y mejorar el clima de la organización. En este sentido Chiavenato conceptualiza el cambio como:

La transición de una situación a otra diferente o el pasaje de un estado hacia otro diferente. Cambio implica ruptura, transformación, perturbación, interrupción. El mundo actual se caracteriza por un ambiente dinámico en constante cambio y exige de las organizaciones una elevada capacidad de adaptación, como condición básica de sobrevivencia. Adaptación, renovación y revitalización significan cambio.<sup>135</sup>

El proceso de cambio adoptado por el Desarrollo Organizacional se basa en el modelo de Kurt Lewin, desarrollado más tarde por Schein y otros, y que se aplica a personas, grupos y organizaciones. El modelo consiste de tres fases o etapas distintas: (Ver Figura No. 5)

- Descongelamiento del estándar actual de comportamiento. Surge cuando la necesidad de cambio se hace tan obvia que la persona, grupo u organización puede rápidamente entenderla y aceptarla, para que el cambio pueda ocurrir.
- Cambio. Surge cuando se descubren y adoptan nuevas actitudes, valores y conductas.
- Recongelamiento. Significa la incorporación de un nuevo estándar de conducta por medio de mecanismos de soporte y de refuerzo, de modo que ese estándar se transforme en la nueva norma.

#### **4.9.2 El proceso de cambio según Lewin.**

El proceso de cambio se da en un campo dinámico de fuerzas. De un lado, existen fuerzas positivas que actúan como soporte del cambio y, de otro, fuerzas negativas que actúan como oposición y resistencia. El sistema funciona dentro de un estado de relativo equilibrio y se rompe toda vez que se introduce algún intento de transformación, el cual sufre presiones positivas y negativas creando un momento de fuerzas. (Ver Figura 6).

---

<sup>135</sup> Ibid. p. 322

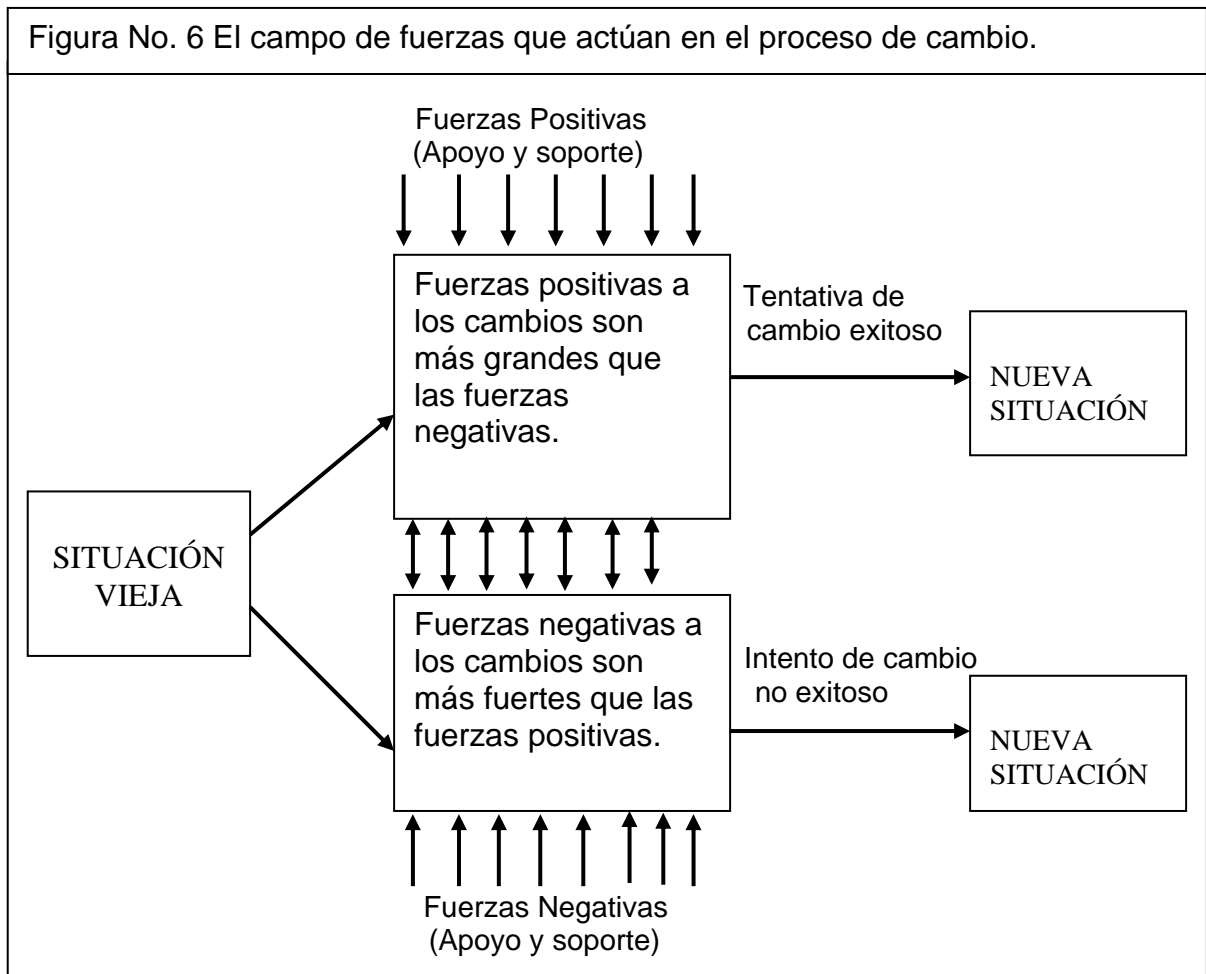


Figura No. 6. Para que un cambio se produzca existen fuerzas antagónicas que luchan por cambiar, aunque el cambio no se genere la situación siempre es diferente.

El Desarrollo Organizacional es trascendental para la institución que apuesta y lucha por la subsistencia en condiciones de transformaciones. Los cambios que ocurren en el mundo moderno exigen la revitalización y la reconstrucción de las organizaciones. Ésas se tienen que adaptar a los cambios del ambiente. Los cambios organizacionales no pueden hacerse al azar, por inercia o improvisación, sino que deben planearse. La administración del cambio comienza con el análisis de las fuerzas exógenas y endógenas que crean la necesidad de cambios. La organización debe estar atenta a los problemas y oportunidades, porque la necesidad observada de cambio es lo que permite la siguiente etapa, que es el diagnóstico. Se trata de verificar lo que debe cambiarse en la empresa: estructura organizacional, cultura

organizacional, tecnología, productos o servicios. Por fin, la última etapa es la implementación del cambio de forma planeada y organizada.

El cambio es el resultado de la competencia entre fuerzas impulsoras y fuerzas restrictivas. Cuando el cambio se introduce, existen fuerzas que la impulsan, mientras otras fuerzas llevan a la resistencia. Para implementarlo es necesario analizar las fuerzas que actúan en el cambio, con la finalidad de removerse o neutralizar las fuerzas restrictivas que la impiden e incentivar las fuerzas impulsoras. El cambio ocurre cuando las fuerzas impulsoras y favorables son mayores que las fueras restrictivas e impeditivas.

#### **4.9.3 El desarrollo en la organización.**

Crecer y desarrollarse es una tendencia natural de la organización y es en función de factores endógenos y exógenos. El desarrollo es un proceso lento y gradual que conduce a la realización de las potencialidades de la organización, permite:

- Comprensión profunda y realista de sí mismo, de sus posibilidades y del medio ambiente en que opera.
- Planeación de las relaciones con el medio ambiente y con sus participantes.
- Estructura interna flexible para adaptarse a los cambios que ocurren en el medio ambiente y entre sus participantes.
- Medios de información al respecto de los cambios y de la adecuación de su respuesta de adaptación.

Las organizaciones deben tener estructuras orgánicas adaptables y capaces de resolver problemas. Por tanto, el desarrollo de la organización puede hacerse por medio de estrategias de cambio, que son:

- Cambio evolutivo. Cuando el cambio de una acción hacia otra que la sustituye es pequeño dentro de los límites de las expectativas y del statu quo. El cambio evolutivo es lento, suave y no transgrede las expectativas de aquellos que están involucrados o se ven afectados por

él. Existe una tendencia a que se repita y refuerce las soluciones que fueron eficientes en el pasado, y a abandonar soluciones débiles y deficientes.

- Cambio revolucionario. Cuando el cambio contradice, rompe o destruye los arreglos del statu quo. El cambio revolucionario es rápido, intenso y brutal; transgrede y rechaza las antiguas expectativas e introduce unas nuevas. Ya que los cambios evolutivos ocurren poco a poco, no provocan entusiasmo o resistencia; por el contrario, los cambios revolucionarios son súbitos y causan impacto.
- Desarrollo sistemático. Los responsables por el cambio delimitan modelos de lo que la organización debería ser en comparación con lo que es, mientras que aquellos cuyas acciones se verán afectadas, estudian, evalúan y critican el modelo de cambio para recomendar alteraciones basadas en su propio discernimiento y comprensión. Los cambios resultantes se traducen por apoyo y compromiso y no por resistencia o resentimientos. Los autores del Desarrollo Organizacional adoptan el desarrollo sistemático.<sup>136</sup>

#### **4.9.4 Críticas a las estructuras organizacionales convencionales.**

Las estructuras organizacionales convencionales no fomentan la actividad innovadora y tampoco se adaptan a las circunstancias. Algunos de los errores de las estructuras convencionales son las siguientes:

- Es por medio del poder y de la autoridad formal que la organización controla a sus participantes y cumple sus objetivos. El poder es inherente a toda organización e indispensable. El poder diferencia los intereses de la organización y de los empleados; así, no se identifican con ella, se enajenan en el desempeño de sus funciones o se oponen al poder organizacional con conductas y actitudes negativas.
- Cuando la organización se divide en departamentos y éstos en secciones, ocurre una fragmentación en donde el esfuerzo humano es limitado a hacer lo que se estableció dentro de las rutinas predeterminadas y rígidas. Los sentimientos, emociones y actitudes de los participantes no se consideran en el proceso, pues éste debe ser racional y lógico. El compromiso personal es una emoción; si se

---

<sup>136</sup> ROBERT, R. Blake y Jane S. Mounton. Estructura De Una Empresa Dinámica Por Medio Del Desarrollo Organizacional. Sao Paulo. Edit. Edgard BIÛ. En CHIAVENATO Adalberto. Introducción a la teoría general de la administración. McGraw-Hill Interamericana, Séptima edición, México D.F., 2004. p. 307.

ignora, no existe tal compromiso y la tarea se ejecuta en forma mecánica y automática, sin motivación.

- La autoridad lineal limita la organización a una estructura sencilla y provee únicamente un canal de comunicación de arriba hacia abajo. Cada persona tiene un supervisor, que es la terminal de su comunicación. Si ese canal no funciona, la persona encuentra una barrera y pierde el único contacto con la organización. A partir de ese punto no existe compromiso personal.
- Las funciones permanentes se tornan fijas e inmutables. Esto provoca una inflexibilidad, lo que hace que las organizaciones sean estáticas. El movimiento dentro de las organizaciones depende de renunciadas, jubilaciones, muertes y algunos nuevos puestos creados. Las tareas se ejecutan por largos periodos dentro de la misma rutina, lo que lleva a la pérdida de la participación espontánea y a la monotonía.

#### **4.9.5 El desarrollo organizacional.**

El propósito característico de este planteamiento es cambiar a las personas y la naturaleza y la calidad de sus relaciones de trabajo. Su énfasis está en el cambio de la cultura de la organización. Es una transformación organizacional planeada. French y Bel la definen como:

Un esfuerzo de largo plazo, apoyado por la alta dirección, con el propósito de mejorar los procesos de resolución de problemas de renovación organizacional, particularmente por medio de un diagnóstico eficaz y colaborativo y de la administración de la cultura organizacional con énfasis especial en los equipos formales de trabajo, en los equipos temporales y en la cultura intergrupala, con la asistencia de un consultor-facilitador y la utilización de la teoría y de la tecnología de las ciencias conductistas, incluyendo acción e investigación<sup>137</sup>.

Dentro de esta definición se toman en cuenta los siguientes significados:

---

<sup>137</sup> WENDELL L. French & Cecil h. Bell, Jr Organizational Development: Behavioral Science Interventions for Organizational Improvement, Englewood Cliffs. N.J Prentice-Hall, 1981, p.7. En CHIAVENATO Adalberto. Introducción a la teoría general de la administración. McGraw-Hill Interamericana, Séptima edición, México D.F., 2004 p. 307.

- Procesos de solución de problemas.
- Procesos de renovación. Son las formas por las cuales los gerentes adaptan sus procesos de solución de problemas a las demandas del ambiente.
- Administración participativa. Compartir la administración con los empleados.
- Desarrollo y fortalecimiento de equipos. Fortalecimiento de los equipos para darles libertad de actuación, de participación en las decisiones, plena autonomía en el desempeño de las tareas, responsabilidad por la tarea total y por sus resultados. Esto permite que el equipo administre sus actividades (en lugar de ser administrado) y el gerente pasa del papel de jefe al de orientador y estimulador.
- Investigación-acción. El Desarrollo Organizacional utiliza la investigación para el diagnóstico y la acción del cambio. Requiere de los siguientes pasos:
  - Diagnóstico preliminar del problema.
  - Obtención de datos para apoyo (o rechazo) del diagnóstico.
  - Retroalimentación de datos a los participantes de la organización.
  - Exploración de los datos por los participantes de la organización.
  - Planeación de la acción apropiada por los participantes.
  - Ejecución de la acción apropiada.

Existen circunstancias básicas que fundamentan el Desarrollo Organizacional, que son:

- Constante y rápida mutación del ambiente. El mundo moderno se caracteriza por cambios rápidos, constantes y en una progresión explosiva.
- Necesidad de continua adaptación. El individuo, el grupo, la organización y la comunidad son sistemas dinámicos de adaptación, ajuste y reorganización, como condición básica de supervivencia en un ambiente cambiante.
- Interacción entre individuo y organización. Si se hace de la organización un ambiente capaz de satisfacer las exigencias de los individuos, éstos podrán crecer, expandirse y encontrar satisfacción y autorrealización al promover los objetivos de la organización. Es posible conseguir que las metas de los individuos

se integren con los objetivos de la organización, en un plan en que el significado del trabajo sea estimulante e involucre posibilidades de desarrollo personal.

- El cambio organizacional debe planearse. Para cambiar una institución, se necesita cambiarla toda e incluir a todos los miembros en un compromiso conjunto. Se necesita que los líderes dirijan el cambio para que se transmita la actitud positiva al cambio desde arriba hasta abajo.
- La necesidad de participación y de compromiso. Las resistencias son normales cuando se trata de explorar actitudes, creencias, valores y conductas arraigadas en las relaciones entre los participantes.
- La mejora de la eficacia organizacional y del bienestar de la organización dependen de la comprensión y de la aplicación de los conocimientos sobre la naturaleza humana. Las ciencias de la conducta permiten localizar y crear el ambiente de trabajo óptimo, en que cada persona pueda dar su mejor contribución y, al mismo tiempo, tener conciencia de su potencial.

El DO es una respuesta a los cambios, parte de una filosofía sobre el ser humano dotado de aptitudes para la productividad que pueden permanecer inactivas si el contexto en que vive y trabaja le es restrictivo y hostil, impidiendo el crecimiento y la expansión de sus potencialidades. Es un esfuerzo educacional complejo, destinado a cambiar actitudes, valores, conducta y estructura de la organización, de tal forma que ésta pueda adaptarse a las demandas ambientales. La calidad más importante de la organización es su sensibilidad: la capacidad para cambiar frente a los cambios de estímulos o situaciones. La organización sensible y flexible tiene la capacidad transferir y redistribuir sus recursos para optimizar la realización de sus tareas, pues es subsistema en un ambiente que integra muchos otros sistemas, todos dinámicamente independientes.

La definición del DO supone ciertas características, como:

- Enfocarse en la organización como un todo.
- Orientación sistémica. El énfasis es en cómo las partes se relacionan entre sí.

- Agente de cambio. Son las personas que desempeñan el papel de estimular, orientar y coordinar el cambio dentro de un grupo u organización
- Solución de problemas. Enfoca los problemas reales, utiliza la investigación-acción, o sea, las mejorías organizacionales por medio de la investigación y del diagnóstico de los problemas y de la acción necesarias para resolverlos.
- Aprendizaje experimental. Los participantes aprenden por la experiencia en el ambiente de capacitación los tipos de problemas que enfrentan en el trabajo.
- Procesos de grupo y desarrollo de equipos. Existe un esfuerzo para desarrollar equipos, mejorar las relaciones interpersonales, abrir los canales de comunicación, construir confianza y motivar responsabilidades entre las personas. Propone cooperación e integración y enseña cómo rebasar las diferencias individuales o grupales para obtener la cooperación y el compromiso.
- Retroalimentación. El DO proporciona información de retorno y retroalimentación a las personas para que ellas tengan datos concretos que fundamenten sus decisiones. Esto motiva a las personas a comprender las situaciones en que están involucradas y a tomar acciones autocorrectivas para que ser más eficaces en esas situaciones.
- Orientación situacional. No se sigue un procedimiento rígido e inmutable. Todo lo contrario, es situacional y orientado para las contingencias. Es flexible y pragmático, adapta las acciones para adecuarlas a las necesidades específicas y particulares que se diagnosticaron.
- Enfoque interactivo. Las comunicaciones e interacciones constituyen los aspectos fundamentales para obtener multiplicación de esfuerzos rumbo al cambio. La concordancia es fundamental en las interacciones.

Los objetivos comunes de un programa de DO son:

- Creación de un sentido de identificación de las personas en relación con la organización. Se busca la motivación en conjunto con el compromiso, el compartir objetivos comunes y el incremento de lealtad.
- Desarrollo del espíritu de equipo por medio de la integración y de la interacción de las personas.



- Perfeccionamiento de la percepción común sobre el ambiente externo con la finalidad de facilitar la adaptación de toda la organización.”<sup>138</sup>

Estos objetivos que señala este enfoque administrativo son entre otros, los que busca el Proyecto Escolar en las escuelas, por tal motivo es necesario establecer los elementos que de alguna forma promueven la participación en la toma de decisiones del colectivo docente en las instituciones escolares.

Para lograr el cambio en una organización se requiere de un gran esfuerzo y años de trabajo ininterrumpido para Kotter<sup>139</sup> es un proceso de ocho etapas:

1. Decisión de la dirección de la empresa de utilizar el DO.
2. Diagnóstico inicial.
3. Recolección de datos.
4. Retroalimentación de datos y confrontación.
5. Planeación de acción y solución de problemas.
6. Desarrollo de equipos.
7. Desarrollo intergrupar.
8. Evaluación y acompañamiento.

Es preciso establecer los mecanismos necesarios en las instituciones educativas para que exista la disposición de poner en práctica acciones que lleven al cambio organizacional que traiga como consecuencia la mejora del servicio académico.

---

<sup>138</sup> BAUER, Rubén. *Gestão da Mudança: Caos e Complexidadenas Organizações*, Sao Paulo. Editora Atlas. 1999. p.34. En CHIAVENATO Adalberto. Introducción a la teoría general de la administración. McGraw-Hill Interamericana. Séptima edición. México D.F. 2004. p. 307.

<sup>139</sup> KOTTER, John P. *Organizational Dynamics: Diagnosis and intervention*, Reading, Mass. Addison-Wesley.1978. En CHIAVENATO Adalberto. Introducción a la teoría general de la administración. McGraw-Hill Interamericana. Séptima edición México D.F., 2004. p. 307.

## V. Metodología

### 1. Planteamiento del problema.

A partir de la experiencia directa obtenida mediante la observación a lo largo de veintidós años de servicio como profesor frente a grupo de educación primaria, es posible tener conocimiento de situaciones que se desarrollan al interior de la escuela y que en cierta forma dan cuenta de planteamientos planificadores que no han sido los más adecuados o aciertos evidentes en diferentes actividades que influyen en el proceso educativo. Estas realidades de las condiciones escolares, pueden tomarse en mayor porcentaje hacia situaciones poco exitosas, puesto que los resultados obtenidos muestran una clara tendencia de estancamiento de los procesos gestivos y de planeación en la institución educativa que genera en consecuencia, resultados académicos limitados de los alumnos.

Este escenario inquietante en educación básica, exige cada vez más de manera urgente una alternativa de solución, ya que a pesar de los esfuerzos realizados por el SEN entre ellos: las reformas educativas formuladas, acuerdos nacionales establecidos, congresos de educación, entre numerosas acciones; no se ha logrado que la escuela cumpla plenamente con la misión que le fue encomendada. Incluso a pesar de operativizar la planeación estratégica en las escuelas a través de proyectos escolares, los resultados continúan siendo semejantes.

Estas circunstancias descritas, de permanecer, seguirán ocasionando trastornos en los procesos educativos de los alumnos, al impedir mejores desarrollos cognitivos que solventen su desempeño en la sociedad en que viven y que día a día les exige mayores competencias para su adaptación. Es preciso lograr un cambio en la perspectiva organizativa de los docentes dentro de la corporación escolar, la innovación entendida como transformación, juega un papel importante en este proceso, aunque se requiere de un esfuerzo colectivo necesariamente, para que se conformen esquemas de trabajo y acción que solucionen problemáticas evidentes y se posibilite así una mejora sustancial en los resultados académicos que los alumnos

logran. Se requiere considerar el centro escolar como una totalidad, al hacerlo se tienen referentes muy diferentes para organizar el trabajo, una visión holística en la detección de problemáticas indiscutibles y consenso general para poder implementar acciones para su posible solución.

La planeación, como elemento crucial para lograr alcanzar un diagnóstico del futuro en un primer momento es el inicio de la estructura articulada, que puede establecerse en las instituciones educativas para poder conformar posteriormente, acciones eficaces en la vida diaria de la organización para que los objetivos que se pretendan alcanzar se logren de manera colectiva. Es necesario revisar o replantear la forma en que se establece el proyecto educativo en cada escenario para conocer el impacto que tendrá en la vida de los protagonistas educativos.

Sin embargo al tratar de conformar un proyecto educativo, el enfoque de planeación utilizado y el nivel de participación conseguido por el colectivo escolar, es de gran relevancia para que las acciones que se realicen sean congruentes con el tipo de objetivos que se propongan conquistar. Al considerar a la institución educativa como un todo, es conveniente tomar en cuenta algunos elementos que Joaquín Gairín sugiere, como son la congruencia entre el modelo organizativo y el de planeación utilizado. Respecto a la disposición organizativa, considerar elementos configuradores como son los objetivos, estructuras ordenadoras y el sistema relacional existente entre las personas. Así mismo, relacionar el aspecto organizativo y el didáctico a través del currículum y actividades planificadas. Además de fomentar acciones que tiendan a consolidar el colectivo escolar, la reflexión crítica y la toma de decisiones. Por último establecer una perspectiva colaborativa y entender a la institución escolar como un espacio de mejoramiento profesional.

Tomar en cuenta estos planteamientos puede producir un ambiente que propicie que el nivel de participación y el enfoque de la planeación educativa realizada, sirvan efectivamente para la solución de problemas y planteamiento de alternativas de trabajo. Al respecto señala Escudero:

Para nosotros, a lo largo de este tiempo, cada vez ha ido siendo más clarificadora la idea de que el trabajo colaborativo con las escuelas y con los profesores supone una serie de supuestos que se refieren a: una determinada concepción de las escuelas como organizaciones educativas, una determinada concepción del currículo y de sus procesos de planificación, desarrollo, evaluación, una determinada manera de pensar del profesor como profesional y las condiciones y procesos para su dignificación y desarrollo, y una determinada concepción de las relaciones entre teoría y práctica, entre externos y centros, entre Universidad y escuelas.<sup>140</sup>

Es preciso mencionar que la innovación que parte de los protagonistas debe considerar a los centros como unidades de cambio, lo que impone invariablemente, una mayor aplicación a aspectos como la cultura escolar, la incorporación crítica en el análisis del currículo y la consideración de un profesional comprometido en su tarea. Habría entonces que darle una gran importancia a la planeación y organización en la gestión escolar para poder vislumbrar mejores opciones que promuevan un cambio cualitativo, en los procesos educativos para empezar a compensar los rezagos existentes.

La velocidad con la que ocurren los cambios en el mundo de hoy día y las complejidades que las innovaciones tecnológicas y científicas plantean, hacen necesario incrementar la eficacia del sistema educativo para poder dotar a los pueblos con los conocimientos y actitudes indispensables para sobrevivir en un ambiente cada vez más competitivo.

La investigación educativa y varias experiencias internacionales ponen énfasis en que la clave para elevar la calidad de la educación no está sólo en la mejora de los insumos, sino en la organización de las escuelas y ésta tiene un solo propósito: que los estudiantes aprendan. Una medida primordial en ese sentido es la reconceptualización de las escuelas como organizaciones, junto con la revisión de

---

<sup>140</sup> ESCUDERO, J.M. *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. En actas del Primer Congreso Interuniversitario de Organización escolar. Barcelona 1990. En GAIRÍN J. Organización de centros educativos. Aspectos básicos. CISSPRAXIS, S.A. 2001. Barcelona 2001.pp 112-113.

las prácticas de gestión y planeación escolar, con el objeto de lograr mejores estándares de calidad educativa para todos.

El enfoque de la gestión escolar, desde el Programa Nacional de Educación 2001-2006, apunta a promover la organización y funcionamiento cotidiano eficaz de las escuelas de educación básica, para asegurar que el personal docente y directivo asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos, estableciendo relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la escuela comprometiéndose con el mejoramiento continuo de la calidad y la equidad de la educación. De esta manera, la gestión escolar implica la toma de decisiones en referencia a la política educativa, adecuada a las características del contexto, así como de las necesidades de la comunidad de cada centro educativo. También abarca el conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende la función directiva de una escuela para promover y posibilitar el logro de los propósitos pedagógicos con y para la sociedad educativa.

En este sentido, en la Educación Básica se procura centrar todas las acciones que se emprenden en torno a los aprendizajes del alumnado, se trata de propiciar la participación comprometida de todos los actores del proceso educativo. El PE es un instrumento y estrategia de la gestión escolar que favorece el encuentro y el diálogo entre la comunidad educativa a fin de emprender un movimiento ordenado y sistemático a favor del funcionamiento y organización de la escuela, en torno al desarrollo de competencias en el alumnado.

Este instrumento de planeación de las actividades escolares, representa la voluntad para emprender una dinámica de participación en cada centro educativo bajo la consideración de que todo cambio en favor de la calidad se sustenta en la escuela y sus actores. Facilita las interacciones de los protagonistas del hecho educativo, en una relación más horizontal, abierta, dinámica y centrada en la planeación de lo pedagógico, lo que permite mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y obtener superiores logros.

En este sentido se encuadra el PE propuesto gubernamentalmente, buscando también favorecer e impulsar un proyecto de integración de la Educación Básica desarrollando acciones tales como:

- Reconocer las fortalezas técnico-pedagógicas de los niveles educativos.
- Constituir propuestas pedagógicas integrales y articuladas en colegiado con los diferentes niveles educativos para establecer una plataforma técnico pedagógica de la Educación Básica, en un marco de trabajo colaborativo para fortalecer la gestión docente, con base en una política educativa integradora.
- Generar estrategias para propiciar participación social elaborada a partir del trabajo conjunto con los diferentes niveles educativos que involucran a la comunidad, para alentar prácticas que fortalezcan los vínculos entre la escuela y la sociedad. que permitan hacer realidad la premisa de que la educación es un asunto de todos.

En el momento actual se observan importantes avances en las escuelas de la educación básica tales como:

- Reflexiones en torno a la función directiva que han permitido promover estrategias que invitan al personal docente y de apoyo a participar, a generar un clima de respeto, aceptación, cooperación y ayuda, así como compartir responsabilidades con el grupo y propiciar el trabajo creativo e innovador del personal.
- Se establecen reglas mínimas para hacer énfasis en el aprendizaje de los alumnos.
- Gradualmente se empieza a modificar la actitud de docentes y directivos en cuanto a las relaciones interpersonales entre ellos y para con el alumnado.
- Directores y comunidad educativa empiezan a planear con base en sus necesidades, y paulatinamente se amplía el poder de decisión de la escuela.
- Se recuperan los consejos técnicos en toda la estructura para abordar los problemas técnico-pedagógicos.

Sin embargo para obtener resultados notables, es necesario continuar metódicamente con el fortalecimiento del diseño, desarrollo y evaluación del PE con el propósito de revisar y mejorar los procesos de gestión que operan y que impactan en el aprendizaje del alumnado, independientemente de sus características físicas, culturales, sociales y familiares para que de esta manera se pueda garantizar la igualdad de oportunidades educativas. Esta propuesta se generaliza cada vez más en las instituciones educativas, pero en raras ocasiones se precisan los elementos que impiden su éxito. No existe una evaluación sistematizada, ni manejo de información verídica importante de cada institución que permita rectificar o ratificar acciones que contribuyan a presenciar mejores escenarios en lo que resultados educativos respecta.

En un movimiento hacia la mejora del servicio educativo no se puede trabajar a base de intuiciones. Si bien estas percepciones pueden representar un punto de partida legítima, es necesario contar con la solidez de la información consecuencia de investigaciones, si realmente se quiere resolver los problemas a fondo.

En general, la información que se origina en la escuela, pocas veces es procesada por la propia institución. Inclusive mucha de ésta no es utilizada ni siquiera por el director o supervisor escolar. Parte de estos datos transitan a niveles más altos con el fin de ser utilizados únicamente para aspectos estadísticos. Estas referencias pueden ser manejadas al interior del plantel educativo para conocer mejor los problemas existentes, plantear estrategias para tratar de resolverlos o atenuar su impacto, incluso para que a partir de estos testimonios se de cuenta de los recursos existentes o necesarios. Aunque la información que se traslada administrativamente, regularmente no es suficiente, se requiere generar mayor información cualitativa. La escuela debe saber cuáles son las características de alumnos que atiende y cómo evolucionan. Conocer las problemáticas que se viven a nivel institución, por la deficiente planeación educativa, desconocimiento preciso de información del currículum o desarrollo evolutivo del niño y la falta de participación en la construcción

de una visión colectiva de objetivos comunes. Estos elementos pueden ser detectados en el proceso constructivo del Proyecto Escolar.

Las escuelas necesitan edificar su propio proyecto de manera consensuada y con participación de todos sus miembros, fijar la orientación que habrá de tener la educación que allí se imparta y diseñar sus propias estrategias pedagógicas. Entonces, se tiene que buscar un instrumento que sea flexible y a la vez, que esté diseñado de forma tal que perdure en el tiempo, que no se deba cambiar radicalmente cada ciclo escolar, de manera que identifique a la institución. Las modificaciones que se vayan haciendo serán el resultado del proceso de discusión, evaluación y ajuste permanente. Se logrará así, una escuela que no será producto de una persona o de un grupo de personas ajenas a la institución. Se consolidará una escuela que será fruto de un debate en el que la comunidad educativa decidió qué educación quiere para los alumnos. Un proyecto implica "un intento de transformación de la realidad, lo que lo sitúa en el medio de las fuerzas sociales antagónicas que pugnan por cambiar y por no cambiar."<sup>141</sup>

En este panorama de nociones, se propone al PE como una alternativa de gran importancia para resolver muchos de los males que aquejan a la escuela, sin embargo parece que aún no se han dado los resultados esperados. A pesar que se hacen seguimientos en la reuniones de C.T.C. y actividades de monitoreo y evaluación, los resultados persisten. Es necesario investigar sobre los niveles de participación y el enfoque de planeación que presentan los docentes al interior de la institución, puesto que no se está logrando un control preciso y real sobre estas situaciones en el desempeño del Proyecto Escolar. Lo hasta aquí realizado no ha dado productos relevantes para tratar de mejorar los procesos organizativos, de gestión y planeación de los integrantes del colectivo escolar en la mejora de las circunstancias actuales. A pesar que en su etapa de experimentación en la mayoría de las escuelas donde se piloteó se notaron cambios importantes.

---

<sup>141</sup> AGUERRONDO, I. *El planteamiento educativo como instrumento de cambio*. Edit. Troquel Bs As. España.1991.p 93



Las bondades del PE son ampliamente elogiadas: "El proyecto escolar orienta y fortalece la planeación diaria de la enseñanza, porque a partir de los acuerdos generales y las estrategias definidas por el conjunto de maestros, ofrece pautas para la planeación específica para cada grado y grupo"<sup>142</sup>. Sin embargo el panorama después de haberlo puesto en marcha en las escuelas, continúa siendo muy parecido al observado antes de su implementación: al continuar obteniendo resultados similares, en cuanto a un nivel bajo de participación y prácticas metodológicas por parte de los docentes en actividades de planeación educativa, por ello la presente investigación aborda el siguiente problema:

**¿Cómo inciden el enfoque de planeación educativa que orienta las actividades docentes y el nivel de participación que establecen los profesores, en el diseño, desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar?**

## 2. Hipótesis.

Cualquier investigación aparece guiada por unas hipótesis o por unos objetivos. Una hipótesis es una predicción o conjetura que el investigador propone como respuesta provisional a su problema de investigación. De acuerdo con Adriana Herrera Vázquez<sup>143</sup> la hipótesis es una herramienta que permite ordenar, estructurar y sistematizar el conocimiento, se le puede considerar como un puente entre la teoría y la práctica. Santiago Zorrilla plantea algunas características de la hipótesis que es importante considerar: "La hipótesis nos ayuda a orientar la búsqueda de hechos, considerando que un hecho aislado no sirve sino como un dato en el cuerpo de la ciencia. La hipótesis nos permite establecer relaciones entre elementos conceptuales y elementos empíricos. Además, nos lleva a adquirir nuevos conocimientos, así como a comprobar los ya existentes."<sup>144</sup> Para Raúl Rojas Soriano el concepto de hipótesis es el siguiente:

En resumen puede decirse que una hipótesis científica es aquella formulación que se apoya en un sistema de conocimientos organizados y sistematizados (fundamentos teóricos y empíricos), en la que se establece una relación entre dos o más variables para explicar y predecir, en la

<sup>142</sup> SEP. *El proyecto Escolar*. Cuadernos para transformar nuestra escuela. No. 3 México, p. 21.

<sup>143</sup> HERRERA VÁZQUEZ A. *Métodos de investigación 2*. Un enfoque dinámico y creativo. Editorial Esfinge. 2ª. Edición. México 2006. p. 40

<sup>144</sup> ZORRILLA ARENAS, S. *Introducción a la metodología de la investigación*. Aguilar León y Cal Editores. México 2000. p. 109

medida de de lo posible, los fenómenos que le interesan al investigador, en caso de que se compruebe la relación establecida”<sup>145</sup>

Existen diferentes tipos de hipótesis, entre las cuales se encuentran las descriptivas, las correlacionales y las causales, de acuerdo a la clasificación que propone Adriana Herrera Vázquez mencionamos las siguientes:

**Descriptivas:** Señalan las características o cualidades que pertenecen al fenómeno. Es una suposición acerca de la existencia de una entidad, la cual permite la explicación de los fenómenos estudiados.

**Correlacionales:** Establecen la relación entre las variables donde alcanzan un nivel predictivo y donde ninguna variable antecede a la otra.

**Causales:** Relacionan dos o más variables en términos de dependencia. Permiten explicar y predecir, con cierto margen de error en los procesos sociales. Generalmente permiten como forma de comprobación el experimento. La relación de las variables se establece gracias a los términos lógicos: una variable es la causa y la otra la consecuencia.<sup>146</sup>

Tomando en cuenta esta categorización se estableció como hipótesis descriptiva de trabajo la siguiente:

**Las características del diseño desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar son determinadas por el enfoque de planeación utilizado y el nivel de participación que asumen los docentes en las actividades educativas de la institución donde laboran.**

### 3. Objetivos.

Los objetivos son la meta que se pretende alcanzar con la investigación, también pueden considerarse como punto de partida en su carácter de ejes orientadores del trabajo a realizar. Para Carolina Mayorga Rodríguez: “Se concretizan en propósitos puntuales de la investigación como hecho social y académico y, por consiguiente, como factor de

---

<sup>145</sup> ROJAS SORIANO, R. *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés Editores. 40ª. Edición. México D.F., 2005. p. 149

<sup>146</sup> HERRERA VÁZQUEZ, A. *Métodos de investigación I*. Un enfoque dinámico y creativo. Editorial Esfinge. 1ª. Edición. México 2005. p. 152

producción y circulación de conocimiento sobre la realidad.”<sup>147</sup> Los objetivos deben ser congruentes con el tema de estudio, el objeto de estudio, el planteamiento del problema y la formulación de la hipótesis. Gracias a la estructura de los objetivos en un trabajo se puede apreciar una descripción de lo que se pretende realizar. A continuación se mencionan los diferentes objetivos que se pretenden alcanzar con la presente investigación:

### **3.1 Objetivo General.**

Efectuar una investigación exploratoria de cómo incide el nivel de participación y el enfoque de planeación que establecen los docentes, en el diseño, desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar.

### **3.2 Objetivos Particulares.**

- Identificar y analizar los diferentes niveles de participación que tienen los docentes en el diseño desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar.
- Detectar y estudiar el enfoque de planeación que orienta las actividades pedagógicas diarias del colectivo docente en la institución.
- Reconocer factores teóricos y prácticos que condicionan los distintos niveles de participación que tienen los docentes en el diseño desarrollo y evaluación Proyecto Escolar de su institución educativa.
- Presentar las diferentes concepciones que tienen los docentes con respecto a la planeación educativa que realizan.
- Relacionar el enfoque de Planeación y el nivel de participación que manejan los docentes en el centro educativo.
- Conocer el impacto que tiene el nivel de participación de los docentes y el enfoque de planeación manejado en el diseño, desarrollo y evaluación del PE.
- Obtener información significativa que sirva de referente para posteriores investigaciones sobre los problemas relevantes respecto a los niveles de

---

<sup>147</sup> MAYORGA RODRÍGUEZ, C. *Metodología de la Investigación*. Panamericana Editorial Ltda. Bogotá Colombia. 2002. p 94

participación y enfoque planificador del colectivo docente en el Proyecto Escolar, al interior de las instituciones escolares.

- Buscar la congruencia entre planeación estratégica y el enfoque de planeación utilizado por el colectivo docente en el diseño desarrollo y evaluación de actividades educativas.

#### **4. Muestra de estudio.**

La investigación se centra en el enfoque de planeación y el nivel de participación que tienen los docentes por lo tanto el universo de estudio correspondió al total del personal docente y directivo que labora en la escuela primaria “José Vasconcelos” en el ciclo escolar 2005-2006. Gracias a la disposición del colectivo escolar de la institución, se logró de manera total su contribución en el desarrollo de la investigación.

El tamaño elegido de la muestra para conocer la percepción sobre cuál es el nivel de participación de los docentes en el proyecto escolar es de gran importancia para la investigación, en este caso se consideró el 100% de la comunidad escolar en lo que se refiere a personal docente y directivo. La escuela Primaria Federal José Vasconcelos turno matutino, con clave de centro de trabajo 15DPR2749Y, se ubica en la calle naranjo s/n Col. Avándaro en el municipio Valle de Chalco Solidaridad en el Estado de México. El personal que labora en el edificio escolar consiste en 10 profesores frente a grupo y un director, todos ellos con una preparación académica de Normal Básica. El promedio de años de servicio es de 21.5 años, lo que muestra una vida profesional con gran experiencia. El promedio de edad es de 45.2 años al inicio de la investigación (Agosto de 2005), visualizando una remota actividad de mejoramiento profesional a corto y mediano plazo, debido a que un gran porcentaje de ellos se encuentra a escasos 3 o 4 años del proceso de separación del servicio educativo (jubilación). De los diez docentes frente a grupo, ocho de ellos se trasladan diariamente desde el estado de Morelos hasta el centro de trabajo. Lo que ha propiciado que destinen poco tiempo al mejoramiento ya citado.

#### 4.1 Población.

La población que participó en esta investigación consistió en diez profesores frente a grupo y el director de la escuela.

- Los docentes frente a grupo son encargados de impartir las asignaturas correspondientes al grado que atienden, en un horario laboral de 8:00 a 12:30 horas, de lunes a viernes, de acuerdo al Calendario Escolar vigente para escuelas oficiales y particulares incorporadas en los Estados Unidos Mexicanos con ciclo escolar anual.
- El personal directivo consiste en una sola persona, con nombramiento definitivo. No atiende directamente algún grupo de alumnos y se encarga de aspectos técnico-pedagógicos, administrativos y organizativos de la institución escolar, con un horario similar al del personal docente.

Cuadro No. 4. Personal docente encuestado durante la investigación.			
No.	NOMBRE DEL MAESTRO	GRADO Y GRUPO.	TOTAL DE ALUMNOS
1.-	ROCÍO SOLIS CÁZARES	1° A	51
2.-	SALOMÓN RIOS CARRILLO	1° B	
3.-	TERESA ESPEJO SÁNCHEZ	2° A	41
4.-	IGNACIA ORTEGA GUZMÁN	2° B	
5.-	CELSO SILVA FLORES	3° A	38
6.-	RAÚL CRUZ BRAVO	4° A	47
7.-	ALFONSO FERRER DE LA CRUZ	4° B	
8.-	FRANCISCO MEZA GÓMEZ	5° A	35
9.-	CARLOS LIVERA CACHO	6° A	53
10.-	EMETERIO MORÁN VICARIO	6° B	
11.-	ISRAEL FUENTES VARGAS	ACT. COMP.	265
12.-	DIEGO CONTRERAS RAMÍREZ	DIRECTOR	

CUADRO No. 4 Personal que laboró en el centro educativo durante el ciclo escolar 2005-2006.

#### 4.2 Criterios de selección.

a) **Inclusión.** Docentes frente a grupo y director de la escuela.

b) **Exclusión.** Profesor de computación y Profesor de Educación Física.

### 4.3 Recursos.

Se dividen a su vez en financieros y materiales.

Financieros. Gracias al apoyo del personal docente y directivo de la institución, el fotocopiado de materiales impresos y de instrumentos de investigación se realizó con fondos económicos con que cuenta la institución educativa.

- Aportaciones del Programa Escuelas de Calidad.
- Aportaciones voluntarias de Padres de Familia para el Proyecto Escolar.
- Beca comisión durante seis meses.

Materiales.

- Equipo de video grabación.
- Equipo de audio grabación.
- Equipo de cómputo.
- Material impreso.
- Base de datos de la escuela.
- Encuestas, entrevistas y fichas técnicas de observación.
- Cámara fotográfica.
- Cintas, discos de 3.5, discos compactos y memoria USB.

## 5. Tipo de investigación.

Al ingresar al terreno de la investigación cualitativa en una institución educativa, es preciso recurrir a un marco de referencia que de una perspectiva clara sobre la forma de indagar los fenómenos. "Para explicar o comprender, los humanos necesitamos marcos referenciales en los cuales realicemos estas acciones. Así, pues, cuando ingresemos al terreno de la investigación cualitativa nos encontraremos con la necesidad de contar y conocer estos diferentes marcos interpretativos referenciales."<sup>148</sup>

Sobre este respecto como lo menciona Álvarez J. L. al decir que no los considera como técnicas, prefiere la denominación de marcos teóricos o interpretativos, puesto

---

<sup>148</sup> ÁLVAREZ J. L, GAYOU J. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador. México. 1ª. Reimpresión 2004. p.41

que son paradigmas que enmarcan los fenómenos o conforman un perfil especial de mirar y no necesariamente un procedimiento para obtener información. En esta línea existe una clasificación hecha por Thomas Schwandt<sup>149</sup>, profesor de la Universidad de Indiana, quien divide en dos grupos los marcos interpretativos: constructivistas e interpretativos.

Dentro de los marcos interpretativos, este autor menciona la etnografía que suele ser un estudio extenso de un grupo, comúnmente utilizando la observación participante. Así mismo hace referencia que se incluye una descripción detallada del grupo que comparte la cultura, un análisis de la cultura y alguna interpretación de los significados de la interacción social del grupo.

Para tener una referencia teórica sobre este estudio Martha Sabariego y Rafael Bisquerra apuntan lo siguiente:

Desde el enfoque cuantitativo y también desde la perspectiva cualitativa, los estudios descriptivos pueden dirigirse igualmente a obtener información sobre un evento, un fenómeno, un hecho o una situación que ocurre en un contexto determinado a través de la observación como método de investigación. En esta clase de estudios la descripción consiste en obtener datos de acuerdo con una definición previa de lo que se quiere observar (el contenido), a quiénes o en que contexto se observarán (la muestra o el escenario) la modalidad concreta de observación y el tipo de registro a utilizar a través de la elaboración de una guía de observación previa. Un buen ejemplo de ellos son los estudios observacionales y los estudios de caso y la etnografía.<sup>150</sup>

Para esta investigación se utilizó un marco de referencia interpretativo descriptivo, utilizando para ello un enfoque etnográfico, con el cual poder describir lo que los profesores de un centro educativo hacen habitualmente en las reuniones de Consejo Técnico y explicar los significados que le atribuyen a ese comportamiento realizado en circunstancias normales, y así posteriormente, poder presentar los resultados de manera que resalten las regularidades que implica un proceso planificador, al

---

<sup>149</sup> Ibid. p. 43

<sup>150</sup> BIZQUERRA, A. R. y SABARIEGO P. M. *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla, S.A. Madrid 2004. p. 115

observarse el enfoque de planeación y el nivel de participación empleados en diferentes momentos del diseño desarrollo y evaluación del PE.

La etnografía, también conocida como investigación etnográfica o investigación cualitativa, constituye un método de investigación útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación. Este enfoque pedagógico surge en la década de los setentas, en países como Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia, y se generaliza en toda América Latina, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, estudiar y resolver los diferentes problemas que la afectan. Este método cambia la concepción positivista e incorpora el análisis de aspectos cualitativos dados por los comportamientos de los individuos, de sus relaciones sociales y de las interacciones con el contexto en que se desarrollan.

La investigación pedagógica tiene un marcado carácter social, su objeto de estudio es la educación del hombre, vista y analizada como proceso, con una concepción holística, en la que se puede estudiar a los individuos que intervienen en el proceso educativo, el contexto educativo o al propio proceso de enseñanza- aprendizaje. Su carácter holístico hace que para cualquier objeto de estudio que se aborde, sea necesario que todos ellos intervengan de una forma u otra en éste.

La etnografía es un término que se deriva de la antropología, puede considerarse también como un método de trabajo de ésta; se traduce etimológicamente como estudio de las etnias y significa el análisis del modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo éstos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias; se puede decir que describe las múltiples formas de vida de los seres humanos.

La vida en grupo puede tener ciertas propiedades constantes ¿que por supuesto, es importante descubrir?, pero también es un flujo, un proceso con oscilaciones, ambigüedades e incongruencias. Nuestra tendencia instintiva es la de tratar de resolver esas ambigüedades y



esas incongruencias cuando nos cruzamos con ellas, pero verdaderamente constituyen la materia de la vida, que más bien hay que comprender, resolver y por ende eliminar.<sup>151</sup>

Para hacer etnografía es necesario adentrarse en el grupo, aprender su lenguaje y costumbres, para hacer adecuadas interpretaciones de los sucesos, si se tienen en cuenta sus significados; no se trata de hacer una fotografía con los detalles externos, hay que adentrarse para analizar los puntos de vista de los sujetos y las condiciones histórico- sociales en que se dan. El etnógrafo tiene que insertarse en la vida del grupo y convivir con sus miembros por un tiempo prolongado, pues ante todo tiene la necesidad de ser aceptado en el grupo, después aprender su cultura, comprenderla y describir lo que sucede, las circunstancias en que suceden mediante el uso del mismo lenguaje de los participantes.

Los etnógrafos, dice Peter Good que tienen mucho en común con los escritores, los historiadores sociales, los periodistas y los productores de programas documentales, pues dan muestra de gran habilidad interpretativa en la agudeza de sus observaciones, la fineza de su oído, la sensibilidad emocional, la penetración a través de las diferentes capas de la realidad, la agudeza para poder tomar el lugar de los personajes, sin pérdida alguna de capacidad para valorarlos objetivamente. Es una mezcla de arte y ciencia, en la que el autor inserta también la formación que tiene. No se trata de escribir una obra de ficción, pues constituye un método de la ciencia posible de ser validado íntegramente y en cada uno de los procedimientos y análisis que se hagan, aunque va a estar determinado por el estilo del investigador, de su sensibilidad y de la comprensión, propiedades o atributos esenciales artísticos para algunos, pero también son habilidades que pueden ser adquiridas en la práctica del método. En este sentido un estudio de este tipo:

Puede ser el inicio de una investigación longitudinal, o de una comunidad vista a través de varios aspectos, puede ser usada en el desarrollo de diseño de investigaciones como diagnóstico, puede ser encajada dentro de un estudio cuantitativo para producir las descripciones gruesas y ricas de situaciones y también puede ser utilizada para desarrollo de

---

<sup>151</sup> GOOD, P. *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Temas de Educación. Barcelona: Paidós, 1985. p.65

proyectos curriculares, a los cuales se le da seguimiento con la investigación cuantitativa. Es importante enfatizar que la investigación cualitativa es más que una metodología, es una posición frente al conocimiento, su producción y su uso.<sup>152</sup>

El trabajo etnográfico, como cualquier otro trabajo de investigación requiere de una elaboración teórica, de un análisis de conceptos que ayude a comprender la realidad. "Cuando en la etnografía no se presenta una perspectiva epistemológica o cuando simplemente una descripción se presenta sin ninguna teorización que la ubique, difícilmente podremos hablar de un estudio o descripción etnográfica".<sup>153</sup>

También requiere de un proyecto o diseño de la investigación que dé una visión de conjunto y determine las diferentes etapas, por lo que es necesario tener bien claro el problema que se va a estudiar, pues "el problema objeto de investigación contribuye a organizar el proceso de investigación y señala la dirección que debe seguir y el contenido concreto que debe desarrollar y las estrategias metodológicas que se van a seguir para delimitar claramente lo que se quiere investigar".<sup>154</sup>

El enfoque de la investigación está dado de acuerdo con el fundamento teórico y filosófico que se asuma; los métodos y técnicas que utiliza van desde la observación hasta las entrevistas formales e informales, que ofrecen riqueza y variedad en el dato, los que son muy útiles en el análisis y la interpretación. Su carácter holístico le permite estudiar el objeto de forma integral y tratar de descubrir su realidad histórica, ideológica y psicológica.

Se considera por los propios etnógrafos como una "herramienta rara", difícil de aplicar, pues requiere mucho tiempo, es necesario familiarizarse con el grupo y recoger toda la información válida en períodos largos de observación y de entrevistas; en ellas no se pueden usar ayudantes para la recogida del dato, pues se

---

<sup>152</sup> MONTERO-Sieburth M. *Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica*. En: Rueda Beltrán, M. *La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas*. México: CISE-UNAM; 1994.p 105

<sup>153</sup> Paradise, R. *Etnografía: técnica o perspectiva epistemológica*. En Rueda Beltrán, M. *La etnografía en Educación, Panorama, prácticas y problemas*. México: CISE-UNAM, 1994. p. 73

<sup>154</sup> ANDERSON G, Herr K. *La historia oral como método para dar poder a los alumnos: ¿qué indica su propia voz?* En Rueda Beltrán M, Campos MA. *Investigación etnográfica en educación*. México: CISE-UNAM, 1995.p 94

perdería su riqueza, el testimonio tiene que ser recogido por el propio investigador o miembros del grupo de investigadores.

Lo esencial es penetrar en el sitio de estudio, por lo que el inicio de la investigación comienza con el planteamiento de las inquietudes del propio investigador o de los miembros del grupo que se estudia y se olvidan las opiniones al respecto para poder adquirir los criterios, actitudes y comportamientos de los participantes. Estas primeras inquietudes planteadas en forma de preguntas se van convirtiendo en hipótesis o categorías de análisis que pueden ser centro de la búsqueda de nuevas informaciones; de esta forma se estrecha el foco de interés y reorienta el trabajo.

Este método lleva a encontrar lo general en lo particular, mediante la captación de lo esencial que es lo universal. "Lo universal no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente".<sup>155</sup>

Se tiene que ser inseparable a la realidad que se observa, a las palabras que se escuchan, a los tonos que se utilizan; conservar los hechos y los documentos que se presenten, por lo que es fundamental el registro de la observación y de las entrevistas, para tratar de ofrecer una ambientación de la realidad. Cada vez que se concluya una observación o una entrevista, se requiere de una transcripción de lo sucedido para enriquecerlo con el recuerdo y añadir todo aquello que pueda ayudar para el análisis posterior. Si las entrevistas se graban deben ser redactadas inmediatamente y hacer énfasis en el vaciado fiel de los tonos y gestos que hayan sido utilizados por los informantes.

Las entrevistas requieren de reiterados encuentros directos, entre investigadores e informantes. Se debe observar todo alrededor; al futuro entrevistado, a aquellos sujetos que pueden ser más representativos dentro de los subgrupos naturales que se definieron en la observación, estos sujetos se reconocen en la investigación como personajes claves. Ellos no pueden ser definidos en la muestra, ni cuántos son, ni

---

<sup>155</sup> MARTÍNEZ, M. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas; 1994. p 38

quiénes son, pues para ello se requiere de la observación y del conocimiento de todo el grupo que va a ser estudiado; a este tipo de muestra se le llama muestra intencional y se selecciona posterior al comienzo de la investigación, cuando ya se conoce un poco al grupo.

Los resultados se deducen de los análisis posteriores a cada observación o entrevista y de la comparación o triangulación entre uno y otro análisis, o entre análisis y datos; además de la observación y la entrevista, también se pueden comparar los resultados con otras fuentes de datos como: la revisión de documentos normativos o metodológicos, encuestas de confirmación, pruebas proyectivas, recogida de materiales biográficos y otros. Estos análisis sistemáticos nos van llevando a las conclusiones finales.

La investigación cualitativa o etnográfica requiere de tiempo, de agudeza en la observación y análisis de lo que se comprende y se aprende, de perfeccionar las técnicas de observación y de entrevistas, de revisar un sinnúmero de veces para descubrir la esencia, para evidenciar, lo que no está entendido de la realidad. Dice Patricia Medina, una investigadora etnográfica, que es necesario hacer un comentario, con respecto a la persona que lleva a cabo este proceso de forma completa, puesto que precisa de ciertas habilidades: "si el observar es un arte, el preguntar y analizar es un oficio, el reconstruir y captar las expresiones, los significados y comunicarlos a otros es un trabajo artesanal".<sup>156</sup>

Este tipo de estudio se favorece debido a que se ingresa a este plantel educativo con una comisión Técnico Pedagógica con actividades computacionales, la cual permite al investigador no formar parte directa del colectivo docente frente a grupo y al mismo tiempo conocer a través de las reuniones de Consejo Técnico, además de encuentros informales en diferentes momentos de la jornada laboral, la forma en que entienden el enfoque de planeación que utilizan en las actividades educativas,

---

<sup>156</sup> MEDINA, P. *Ser Maestra, permanecer en la escuela*. En: Rueda Beltrán M. La etnografía en educación panorama, prácticas y problemas. México: CISE-UNAM; 1994. p 13

principalmente en el Proyecto Escolar y el nivel de participación que emplean en el diseño desarrollo y evaluación del mismo.

## **6. Métodos y técnicas de recolección de datos.**

El método que se utiliza en una investigación depende del objeto y materia de estudio. Sin método, la ciencia se convertiría en una pura acumulación de datos. Es justamente el método el que permite ordenar los datos para pasar del simple registro a la postulación de hipótesis y teorías. Para explicar o comprender se requiere de marcos de referencia en los cuales se efectúen estas acciones. Los métodos utilizados en esta investigación son la observación participante y la encuesta, con instrumentos como el cuestionario escrito cerrado para conocer la percepción de los docentes respecto a enfoques de planeación y niveles de participación durante el diseño, desarrollo y evaluación del PE y la guía de observación para confrontar lo recabado anteriormente en reuniones de C.T.C., así como el registro etnográfico de situaciones cotidianas del colectivo escolar en diferentes momentos de la actividad educativa. Algunas de las características de los instrumentos que se utilizaron en la investigación son las siguientes:

### **6.1 Observación participante.**

La observación es una actividad natural y ordinaria en el ser humano porque es la acción inmediata al sentido de la vista. La observación participante, consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando. Es importante destacar que debe evitarse al máximo, que el grupo se dé cuenta de que está siendo observado, para que los resultados sean de situaciones naturales y cotidianas. La observación completa en la vida diaria de la comunidad permite no perder de vista la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva holística. El investigador debe convivir, compartir acompañar al grupo en todo momento, comprometerse en las actividades que se realizan, de esta forma se

pueden comprender las posiciones ideológicas que sustentan la forma en que planean y participan los docentes el PE.

La planeación de la observación permite integrar al investigador a una situación natural con interrogantes generales sin marcar una trayectoria determinada, la cual va delimitando a medida que se genera. El grado de participación para esta investigación que se logró en el colectivo escolar es muy alto, porque no se identificó al investigador en ningún momento como tal, puesto que se le consideró un apoyo a las actividades educativas de la escuela. A pesar de lo riesgos que implícitamente lleva esta postura, como el observar desde fuera del escenario, perder la perspectiva global e incluso mantener la objetividad y los problemas éticos. En la investigación se logró salvar estas situaciones por ser considerado al investigador, como personal directamente relacionado con actividades computacionales y administrativas de la institución escolar.

Los registros de observación se catalogaron en dos tipos, el primero consistió en el seguimiento observacional del nivel de participación y enfoque de planeación que los docentes emplean en el diseño desarrollo y evaluación del PE en reuniones de Consejo Técnico Consultivo, mediante una guía escrita muy similar a las encuestas escritas utilizadas para tener conocimiento de las mismas variables. El segundo prototipo se refirió al registro etnográfico de la vida cotidiana del colectivo escolar en diferentes momentos y sin esperar específicamente algún acontecimiento para iniciar el registro de actividades.

## **6.2 Encuesta.**

Es una técnica para obtener información mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos a un conjunto de individuos. Es muy útil porque permite recoger una gran cantidad de información a muchos sujetos al mismo tiempo. Su propósito principal es recuperar información que permita conocer las apreciaciones y opiniones de los integrantes de la comunidad sobre una situación específica. El cuestionario

consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo.

La construcción de este documento debe de tener un procedimiento sustentado en la teoría de la investigación, un marco conceptual definido, la hipótesis que se maneja y el propósito de la investigación. Esta situación se logró tomando en cuenta que las preguntas deben estar dirigidas a averiguar indicadores específicos de las variables de la hipótesis. Gracias a que la elaboración de los instrumentos aplicados quedó a cargo del grupo de Maestría en Planeación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 096, generación 2004-2006, se logró un documento muy preciso para detectar los enfoques de planeación que orientan las actividades docentes en la institución; el proceso implicó varias sesiones de trabajo y pruebas piloto para su mejor conformación. El utilizado para la detección del nivel de participación de los docentes se efectuó de forma personal, tomando en cuenta aspectos teóricos del proyecto escolar y exploraciones realizadas por autoridades educativas de Dirección general de Servicios Educativos en Iztapalapa.

### **6.2.1 Cuestionario sobre el nivel de participación.**

Para conocer de manera concreta cuál es el nivel de participación que tienen los docentes en el diseño desarrollo y evaluación del proyecto escolar se aplicó:

- Cuestionario de autoevaluación a profesores y director: El nivel de participación de los docentes en el diseño desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar. 100% preguntas cerradas. (ANEXO 1)
- Guía de observación estructurada 100% preguntas cerradas. Utilizando el mismo formato de autoevaluación sobre niveles de participación. (ANEXO 4)

Ambos documentos consisten en un total de 30 reactivos en los cuales se presentan los diferentes momentos del PE y el nivel de participación manejado por los profesores en cada uno de ellos. Se divide en tres partes, la primera corresponde a

la elaboración del diseño del PE (ítems 1- 10). La segunda corresponde al desarrollo (ítems 11- 20) y la última se refiere a la evaluación (ítems 21-30).

### **6.2.2 Cuestionario sobre el enfoque de planeación.**

Para recolectar la información sobre el enfoque de planeación y el manejo que los docentes tienen del mismo en el diseño desarrollo y evaluación del PE, se utilizó:

- Cuestionario de evaluación colectiva: enfoques de planeación utilizado por el colectivo escolar. Instrumento elaborado por el grupo de Maestría en Educación con campo en Planeación Educativa 2004-2006 en la materia de enfoques de Planeación. 100% preguntas cerradas. (ANEXO 2)
- Cuestionario de evaluación individual: enfoques de planeación utilizado por el director. Instrumento elaborado por el grupo de Maestría en Educación con campo en Planeación Educativa 2004-2006 en la materia de enfoques de Planeación. 100% preguntas cerradas. (ANEXO 3)

Los cuestionarios utilizados para identificar enfoque de planeación utilizado por docentes y director de la escuela son muy similares, puesto que ambos manejan cuatro indicadores: Conceptos de planeación, prácticas de planeación, participación en la planeación y procesos organizacionales.

El cuestionario para docentes tiene un total de 21 reactivos divididos de la siguiente forma:

- Conceptos de planeación. (preguntas 1, 5, 15 y 19)
- Prácticas de planeación (preguntas 2, 6, 13, 16, 17, 20 y 21)
- Participación en la planeación. (preguntas 3, 4, 8, 12 y 18)
- Procesos organizacionales. (preguntas 7, 9, 10, 11 y 14)

El instrumento utilizado para el Director de la Escuela contiene un total de 17 reactivos distribuidos de la siguiente manera:

- Conceptos de planeación. (preguntas 6, 7, 8 y 12)



- Prácticas de planeación (preguntas 4, 9, 10, 11 y 15)
- Participación en la planeación. (preguntas 2 y 14)
- Procesos organizacionales. (preguntas 1, 3, 5 y 13)

### 6.3 Descripción de los instrumentos de investigación.

Una vez recabada la información de los instrumentos aplicados, los datos se organizaron de acuerdo a su importancia e impacto en la investigación, para finalmente describir minuciosamente y analizarlos de forma precisa como se aprecia en el siguiente capítulo. Las variables estudiadas son la participación que tienen los docentes en el diseño, desarrollo y evaluación del PE y el enfoque de planeación educativa que utilizan los docentes en las actividades educativas. Gracias a la aplicación de cuestionarios y guía de observación se logró obtener información de gran relevancia para la investigación. Ver cuadro No. 4.

Cuadro No. 4. Instrumentos de investigación.				
VARIABLES	MÉTODOS/ TÉCNICAS	INSTRUMENTO	CATEGORÍAS CONCEPTUALES.	FUENTES
Enfoque de planeación educativa que utilizan los docentes.	Investigación documental y de campo.	Encuesta sobre el enfoque de planeación que utilizan los docentes.	Enfoques de Planeación: a)Estratégica b)Administrativa c) Normativa.	Encuesta para directivos.  Encuesta a docentes.
El nivel de participación que tienen los docentes en el diseño, desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar.	Investigación documental y de campo.	Encuesta sobre el nivel de participación que tienen los docentes.	Niveles de participación: a) Informativo. b) Consultivo. c) Decisorio. d) Ejecutivo e) Evaluativo.	Encuesta para directivos.  Encuesta a docentes.
2.1 Nivel de participación que asumen los docentes.	Investigación documental y de campo.	Guía de observación en reuniones de Consejo Técnico	Niveles de participación: a) Informativo. b) Consultivo. c) Decisorio. d) Ejecutivo e) Evaluativo	

CUADRO No. 4. Características generales de los instrumentos operados durante la presente investigación.

## **7. Procedimiento.**

Residimos en el planeta y poseemos conocimiento de ello en la medida que interactuamos con nuestros semejantes y de la acción de pensar y preguntarnos por lo que nos rodea en el constante flujo de existir, enfrentándonos a la diversidad de seres y la multiplicidad de relaciones e interrelaciones que nos determinan, pero que también nos cuestionan.

Podría generalizarse el acto de conocer como la capacidad de averiguar, mediante el uso de las facultades intelectuales, la naturaleza, propiedades y relaciones de las cosas. De esta relación intelectual y afectiva con el universo circundante estamos conformando nuestra imagen del mundo y determinando, por lo tanto, nuestra acción como seres humanos.

Gracias a la acción investigativa, el hombre cada día se ha acercado al conocimiento científico, considerado como un saber colectivo, producido y transmitido, expresado en un lenguaje preciso y susceptible de ser utilizado para la explicación de hechos pasados y entendimiento de futuros. Se concibe por investigar la realización de actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia.

Inicialmente el hombre investigó el origen de aquellos sucesos que le inquietaban o infundían temor. La organización y sistematización de la diversidad de hechos dispersos y la experimentación directa exigió perfeccionar los métodos para la explicación y pronóstico de fenómenos naturales. Debido a influencias de ideas teológicas o metafísicas hubo continuas regresiones en el pensamiento científico; pero la concepción científica del universo triunfó, al imponerse el materialismo dialéctico (los fenómenos materiales son procesos) en el proceso cognoscitivo de la naturaleza y la sociedad. La investigación de los fenómenos naturales y sociales no han seguido patrones similares y los métodos han tenido que ajustarse a la

complejidad de los procesos objeto de estudio, a los recursos disponibles, así como a los intereses propios de cada disciplina.

En la actualidad, la investigación científica se ha diferenciado de la social. Aunque el paradigma tradicional en la investigación científica es el cuantitativo, a partir del surgimiento del enfoque cualitativo, los estudios sociales cada vez más recurren a este método, sin dejar de tomar en cuenta el anteriormente mencionado. En el caso de los fenómenos sociales, las impresiones o las experiencias, se toman como teorías para explicar y predecir ciertos aspectos del comportamiento de la sociedad. Las experiencias de los individuos, debidamente sistematizadas, han jugado un papel muy importante en el desarrollo de los conocimientos teóricos y éstos a su vez han orientado la práctica de los seres humanos a lo largo de su historia.

En la investigación cuantitativa, la selección de la muestra resulta crucial, puesto que al obtenerse por aleatoriedad se aspira a que tenga la misma distribución del universo y en consecuencia los resultados obtenidos puedan generalizarse. Por el contrario, en la investigación cualitativa no interesa tanto la representatividad; una investigación puede ser valiosa si se realiza en un solo caso (estudio de caso). Si se busca obtener la subjetividad, resulta imposible siquiera que esta pudiera generalizarse. Sin embargo, es un hecho incontrovertible que hoy en día, la investigación cualitativa, aún sin aspirar a la representatividad o a la generalización, se utiliza ampliamente en diferentes ámbitos.

La realización de esta investigación fue posible en parte, a que en el ciclo escolar 2005-2006 ingresé a esta institución educativa mediante una solicitud de cambio de adscripción autorizada por la Supervisora Escolar. En esta escuela de educación primaria, el número de grupos había sido cubierto completamente por docentes, ante esta situación se me sugirió aceptara atender el taller de computación, situación que me permitió ingresar al colectivo escolar sin involucrarme de manera directa en la planeación y diseño del Proyecto Escolar, puesto que se me designó la tarea en el tiempo de las reuniones dedicadas a este fin, el diseño del plan de trabajo, propuesta

curricular y horarios de atención de los alumnos, así como la instalación y revisión del equipo para el taller ya mencionado.

Durante los Talleres Generales de actualización del ciclo escolar 2005-2006 para maestros de educación básica, el tema principal de las reuniones fue la comprensión lectora, coincidentemente, problema principal detectado por el colectivo docente y tema vertebral del Proyecto Escolar. Estos espacios se utilizaron para desarrollar actividades de mejoramiento profesional relacionados con la comprensión lectora y reestructurar el PE, documento de planeación educativa que además de ser una herramienta que guía las actividades educativas de la institución, es utilizado como requisito para permanecer en el Programa: "Escuelas de Calidad" el cual ofrece beneficios económicos por un monto de \$50,000.00 (Cincuenta mil pesos al año).

Por ser considerado el taller de computación, por el colectivo docente como una actividad "independiente" de las actividades académicas de la escuela, ningún miembro, se acercó para conocer la forma en que se relacionaría, con el trabajo en clase u otras actividades organizativas de la institución, incluso ni la dirección de la escuela delineó en ningún momento la relación que se establecería con la institución educativa o con cada uno de los grupos.

Aprovechando el no ser involucrado en situaciones relacionadas con el PE, se solicitó al director en primera instancia y posteriormente a los profesores participar en la resolución de algunos cuestionamientos, inicialmente sobre una evaluación de las acciones realizadas en el diseño desarrollo y evaluación del PE para tener un panorama estructural evaluativo de su proceso de elaboración, ejecución y resultados obtenidos. Se manifestó que los cuestionarios de esta encuesta serían totalmente anónimos y se utilizarían con la única finalidad de diseñar una propuesta para el perfeccionamiento del proceso de planeación de la institución escolar. Posteriormente, con la autorización del director de la escuela en visitas individuales a cada uno de los salones de los profesores integrantes del colectivo escolar y director de la escuela, se indagó con instrumentos similares el enfoque de planeación y el

nivel de participación empleados en el diseño, desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar, con la finalidad de conocer cuál es la racionalidad que orienta los procesos de planeación en la escuela y qué nivel de participación tienen en esta acción, todo ello con el único propósito de contribuir a la elaboración de un planteamiento de mejora de este instrumento de planeación en el centro educativo.

A partir de la aplicación de los instrumentos citados se inició un proceso de investigación etnográfica en cada reunión de Consejo Técnico Consultivo para indagar y confrontar la información obtenida en los primeros momentos de la investigación. El desarrollo de esta exploración se efectuó en los meses de septiembre, octubre, noviembre del año 2005 enero, febrero, marzo, abril, mayo y junio de 2006. De forma simultánea y con un carácter más informal en la recolección de impresiones, se llevó a cabo un registro de conversaciones realizadas en distintos horarios y con diferentes personas del colectivo escolar, donde se logró tener una idea precisa de la racionalidad de los docentes en el enfoque de planeación utilizado en las actividades educativas y el nivel de participación en el diseño desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar.

## **VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Para sistematizar la información es necesario plantearla en orden de aplicación y obtención de resultados de los instrumentos:

- Nivel de participación de los docentes en el diseño, desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar.
- Enfoque de planeación que tienen los docentes en el diseño, desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar.
- Enfoque de planeación que tiene el director en el diseño, desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar.
- Observación del Nivel de participación de los docentes en el diseño desarrollo y evaluación del PE durante las reuniones de Consejo técnico Consultivo.

### **1. El nivel de participación de los docentes en el diseño, desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar.**

Conocer el nivel de participación que tienen los docentes en el diseño, desarrollo y evaluación del PE es una acción de gran relevancia que permite conocer el papel gestivo y de planeación educativa que se establece en la escuela por parte del colectivo escolar, con el cual se puede determinar las características de la institución y diagnosticar el rumbo de las actividades pedagógicas que se realizan.

#### **1.1 El diseño del Proyecto Escolar.**

El diseño del PE es la etapa de mayor importancia dentro de la planeación educativa, puesto que es aquí donde se establecen los estudios necesarios y los análisis retrospectivo, circunscriptivo y prospectivo que conformarán la estructura que le de solidez a las actividades docentes que se realizarán en la institución educativa, en busca de la mejora formativa de los alumnos que asisten.

### **1.1.1 El nivel de participación de los docentes en el diagnóstico de la situación problemática.**

El nivel de participación que tienen los profesores de una escuela es de gran importancia en el Proyecto Escolar, para que este instrumento de planeación se presente como una alternativa importante en la gestión escolar, que transforme la actitud del colectivo durante el proceso de cambio institucional.

Conocer el nivel de participación que tienen los docentes en cada uno de los pasos que se siguen desde su diseño hasta la evaluación, es tener una idea clara del proceso planeador en las instituciones educativas y una herramienta de gran utilidad para detectar situaciones que impiden que esta práctica no esté generando los beneficios necesarios para el mejoramiento de los argumentos educativos.

El presente análisis corresponde al instrumento fundamental en la indagación del nivel de participación de los docentes en los diferentes momentos que deben de seguirse para que un Proyecto Escolar cumpla con su función. (Ver Anexo 1).

Aunque el diagnóstico en sí, es parte del diseño de una planeación, para fines de análisis en este caso se tomó de forma separada como un indicador independiente, para estudiarlo como base de cualquier acción de análisis posterior. Para tener un acercamiento más preciso sobre el nivel de participación de los docentes en cada momento del PE, se inició indagando en el ítem 1, qué nivel de participación se tuvo en la elaboración del diseño del PE, actividad sobre la cual se edifica toda actividad planificadora. En este cuestionamiento el 50% afirma estar en un nivel informativo, 20% manifiesta ejecutar acciones para realizar el diseño, sólo el 20% del personal evalúa y verifica lo que realiza el colectivo escolar, lo que muestra que no existe un trabajo completo en el diseño planeador, y el 10% indica que no existió ningún tipo de participación. Esto muestra que el 60% del personal docente no está integrado al trabajo de diseño estratégico de la planeación educativa en la institución.

En el segundo planteamiento se habla sobre el análisis colectivo por parte de los docentes con respecto a los problemas que afectan los procesos educativos de la escuela, 70% del personal se encuentra en un nivel ajeno a la planeación estratégica (informativo 30% y consultivo 40%); lo que deja claro que no se realizó una acción trascendental para reconocer específicamente el contexto escolar y posteriormente utilizar este estudio para proponer alternativas de solución congruentes con las problemáticas existentes. El 20% de los encuestados afirma haber tomado decisiones de gestión en el examen de las problemáticas, mientras que el 10% ejecutó diferentes acciones en torno a esta situación. De manera definitiva no existe la evaluación en esta acción diagnóstica, por lo tanto, no se puede tener el conocimiento preciso de qué sucedió en esta realidad. En este momento del estudio puede sentenciarse que si no se hace un análisis preciso de las problemáticas existentes en una escuela, es inútil pensar que con la ayuda del PE puedan solucionarse situaciones problemáticas desconocidas o no estudiadas.

En el ítem 3, donde se cuestiona el nivel de participación de los docentes en la jerarquización de problemas sucede algo similar 50% se quedan fuera de los niveles de gestión al interior de la institución (40% consultivo y 10% informativo), 20% se encuentra en la toma de decisiones, 20% en la ejecución de acciones y 10% está en el nivel de evaluativo. Este escenario muestra que cada paso que se está revisando, aparece deteriorado por el bajo nivel de participación del colectivo escolar, lo que trae como consecuencia en este aspecto al menos, un trabajo incompleto donde no se tiene la visión precisa por parte del grupo pedagógico, de que agentes nocivos existen y en que medida impiden el desarrollo educativo de los alumnos.

En el cuarto cuestionamiento donde se estudia el nivel de participación en la selección de problemas por su importancia, considerando las características y necesidades del plantel, sucede lo mismo que en el segundo cuestionamiento; 70% quedan fuera de una actividad trascendente (40% consultivo y 30% informativo), 20% decisorio y 10% ejecutivo. Para poder seleccionar las problemáticas en las que se requiere intervenir, es preciso que en forma colegiada se realice esta acción y en



esta ocasión ni siquiera una cuarta parte del personal participa, lo que marca claramente una dirección de las acciones sin rumbo. No se puede exigir el esfuerzo conjunto de los docentes al emprender acciones que solucionen las problemáticas a las que se enfrenta la escuela, si ni siquiera ellos seleccionaron o jerarquizaron las problemáticas que se pretenden erradicar.

En el quinto punto, que se refiere al nivel de participación en el trabajo de problemas que son competencia de los profesores, no cambia la tendencia observada hasta este momento de los resultados, (40% informativo, 10% consultivo, 20% decisorio, 10% ejecutivo y 20% evaluativo). Nuevamente gran parte del personal se encuentra en situaciones que poco inciden en el cambio hacia la mejora de la escuela. Al no hacer una labor de procesamiento de información sobre diferentes temas que inciden de forma negativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, no se puede esperar un plan de acción estratégico que proponga las acciones exactas para que el cambio educativo se ponga en marcha.

Cuadro No. 5 Nivel de participación de los docentes en el diagnóstico del PE.							
INDICADOR	ITEM	INFOR.	CONS.	DECIS.	EJECU.	EVAL.	NO PARTICIPA
NIVEL DE PARTICIPACIÓN DURANTE EL DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.	1	50%			20%	20%	10%
	2	30%	40%	20%	10%		
	3	10%	40%	20%	20%	10%	
	4	30%	40%	20%	10%		
	5	40%	10%	20%	10%	20%	
TOTAL PARCIAL		32%	26%	16%	14%	10%	2%

Cuadro No. 5 Se aprecia la comparación en los distintos niveles de participación con una tendencia mayoritaria hacia aquellos donde no influye directamente el conocimiento de las problemáticas.

Haciendo un balance de esta categoría de análisis (Ver cuadro No. 5), se observa que una mayoría del personal (60%) se encuentra totalmente ajeno a situaciones que promueven la construcción de un diagnóstico completo que sirva de base para construir acciones en beneficio de la mejora continua de la institución escolar, puesto

que en el nivel informativo se encuentra un 32%, en el consultivo un 26% y no participa el 2% de los encuestados. Con más de la mitad del personal en una situación de poca trascendencia en el diagnóstico del contexto institucional, aspecto medular en la planeación educativa, es obvio que los resultados deben de ser poco útiles. Por otro lado se observan niveles sin predominancia marcada: 16% decisorio, 14% ejecutivo, y 10% evaluativo. De lo cual puede determinarse que de los cinco aspectos analizados, el porcentaje predominante oscila entre los niveles informativo y consultivo. Es importante destacar que para poder iniciar un trabajo de planeación, en este caso el PE, el diagnóstico ofrece el punto de partida importante, conforma los cimientos para edificar la estructura que genere una transformación cualitativa del servicio educativo que la escuela presta. Y con estos resultados todo parece indicar que al menos en esta institución, no habrá logros importantes que cambien la vida escolar. La acción de los profesores consiste mayormente en estar enterados en la mayoría de los casos, de las acciones que tiene que emprender la escuela, sin embargo al no haber toma de decisiones, ejecución y evaluación de acciones no se podrá contar con un instrumento sólido que guíe la vida diaria de la organización escolar.

### **1.1.2 El nivel de participación de los docentes en el diseño del PE.**

Separando el diagnóstico con fines de estudio solamente. En este segundo indicador se estudia el nivel de participación en el diseño del PE. En el primer ítem, sexto en orden del instrumento, se cuestiona cuál fue el nivel de participación de los docentes en el planteamiento de propuestas de solución a los principales problemas encontrados, a lo que 50% de los docentes se encuadra en el nivel consultivo, esto representa el nivel predominante de participación, 40% se encuentra en el nivel decisorio y 10% en el ejecutivo. Aquí no se evalúa ni verifican lo realizado por el colectivo, no existe la presencia del personal docente de forma significativa en la ejecución y evaluación de propuestas, aunque parece consecuencia clara de no haber participado en el análisis de la existencia de las problemáticas. Estos resultados dejan claro que la mayor parte de las soluciones planteadas a las

problemáticas, se les dan a conocer a los profesores para legitimar el proceso de cambio propuesto por autoridades educativas.

En la segunda interrogante de este segmento, en el ítem siete se indaga el nivel de participación de los docentes en el establecimiento de objetivos precisos, graduables y alcanzables relacionados con los problemas encontrados; aparece un 30% en el nivel informativo, 50% en el consultivo, representando con ello una mayoría determinante (80%), 10% en el nivel decisorio y 10% en el nivel que se requiere para el establecimiento de objetivos congruentes con los problemas encontrados, el evaluativo. Por lo tanto se puede asegurar que no se establecieron los objetivos idóneos para la injerencia en favor de mecanismos que atenúen el impacto de las problemáticas existentes. Nuevamente los docentes son consultados o informados de una acción que tendrán que realizar sin que esto implique un compromiso, porque nunca fueron tomados en cuenta a la hora de tomar las decisiones de lo que se pretende realizar para solucionar las problemáticas.

En el octavo planteamiento que observa el nivel de participación de los docentes en la construcción de estrategias para la acción, acordes a la problemática, con las orientaciones señaladas en el plan y programas, no cambia de manera sustancial la situación, aunque se incrementa el nivel evaluativo al 30%, si bien esto contradice algunos puntos anteriores que anteceden inevitablemente a ésta, puesto que las acciones evaluativas son menores. Aquí la tendencia mayor, como en toda esta categoría de análisis se encuentra con un 40% en el nivel consultivo, con 20% se ubica el nivel decisorio y 10% el nivel informativo. Hasta aquí esta proyección indica que una persona distinta al colectivo escolar como unidad, está realizando todo el trabajo y solamente consulta a los docentes sobre la conveniencia o no de realizar acciones que ellos tendrán que ejecutar inevitablemente.

En el noveno ítem se investiga la definición de actividades, tiempos, recursos y responsables en el diseño del PE, actividad que determina el cronograma a seguir para coordinar las acciones. Aunque no se aprecia un nivel de participación

determinante, un 50% de los encuestados quedan al margen de procesos neurálgicos en la planeación educativa, puesto que 20% se encuentran en el nivel informativo y 30% en el nivel consultivo. El 10% se encuentra en el nivel decisorio, al igual que el nivel ejecutivo, finalmente un 30% se ubica en el nivel evaluativo. De nuevo se presenta una situación paradójica, puesto que en este noveno cuestionamiento que indaga los mecanismos organizativos del diseño de la planeación, se maneja un 30% en el nivel evaluativo, que contrasta con un 18% en promedio obtenido en este mismo nivel de participación en esta categoría de análisis estudiada.

Para finalizar esta categoría, se estudiaron en el décimo ítem, las diferentes actividades que promueven el logro de los propósitos de la escuela, se observa nuevamente la mitad del personal lejano de situaciones decisivas en el diseño de planeación, puesto que el 10% se ubica en el nivel informativo, 40% en el nivel consultivo, lo que representa la mitad del personal. El 30% se encuentra en el nivel decisorio y 20% en el nivel evaluativo. En este indicador no existe participación en la ejecución de este tipo de acciones, por lo que sería interesante preguntar a algunos integrantes del colectivo escolar qué se va a evaluar. Como se puede observar en el Cuadro No. 6, en esta categoría predomina de manera muy representativa el nivel consultivo con un 42%, en el que se encuentra la mayoría de los docentes durante la construcción del diseño de planeación. Cabe destacar que si se suma con el nivel informativo (14%) se obtiene un 56% de los docentes en niveles que no intervienen en la toma de decisiones, ejecución y evaluación de acciones que determinan el diseño planificador. En seguida se observa el nivel decisorio con un 22%, lo que indica que existe la toma de decisiones de forma parcial. Posteriormente en un grado menor se ubica el nivel evaluativo, el cual permite tener una visión de las actividades realizadas para saber si se llevan a cabo y obtener una valoración de las mismas con un 18%, lo que hace evidente que este nivel de participación no se practica de manera significativa. Por último de forma muy intrascendente aparece el nivel ejecutivo con un 4% lo que evidencia una ausencia generalizada de la participación

del colectivo escolar en la elaboración del plan de acción para lograr el perfeccionamiento del servicio educativo en la escuela.

Cuadro No. 6 Nivel de participación durante el diseño del proyecto escolar							
INDICADOR	ITEM	INFOR.	CONS.	DECIS.	EJECU.	EVAL.	NO PARTICIPA
NIVEL DE PARTICIPACIÓN DURANTE EL DISEÑO DEL P. ESCOLAR.	6		50%	40%	10%		
	7	30%	50%	10%		10%	
	8	10%	40%	20%		30%	
	9	20%	30%	10%	10%	30%	
	10	10%	40%	30%		20%	
TOTAL PARCIAL		14%	42%	22%	4%	18%	

Cuadro No. 6 Se observa que al diseñar el proyecto escolar, los docentes quedan totalmente al margen de actividades trascendentales de construcción.

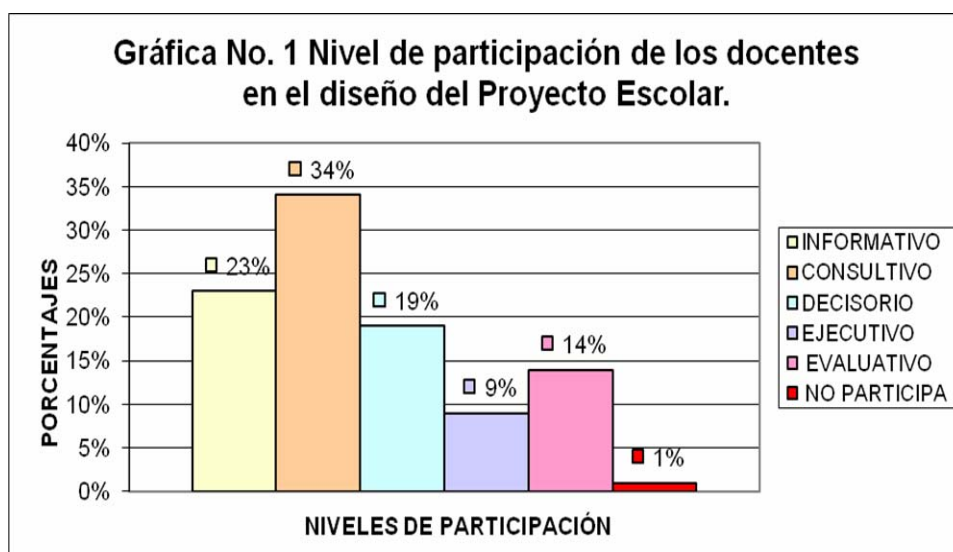
Sobra decir que este momento al igual que el estudio de las problemáticas (diagnóstico) conforman el mapa con el cual se van a guiar todas las actividades que se realizarán con la única finalidad de mejorar los procesos educativos en la escuela y si el papel de los docentes consiste en desempeñar roles en los que son considerados elementos de consulta o personas que tienen el conocimiento de lo que sucede sin intervenir en la toma de decisiones, ejecución y evaluación de las mismas, es obvio deducir que las medidas esenciales, no se están tomando de forma integrada en el colectivo escolar para la elaboración de un plan de acción que permita al colectivo escolar establecer estrategias para mejorar las condiciones actuales del proceso educativo que se realiza en la escuela.

Para terminar con la parte del diseño del PE se hace un comparativo (Ver cuadro No. 7) al momento de indagar las problemáticas de la escuela (diagnóstico) y de la propuesta de planeación para solucionar los conflictos encontrados (diseño). Los resultados son poco alentadores, como se observa, más de la mitad del personal (58%) queda sin intervenir directamente en acciones que transformen el desempeño docente al interior del plantel (Informativo 23%, consultivo 34% y no participa 1%) solamente cerca de una quinta parte del personal (19%) se ubica en el nivel

decisorio, lo que hace suponer que las decisiones existentes no son consensuadas por la mayoría del personal.

Cuadro No. 7 Nivel de participación en el diseño del Proyecto Escolar.						
INDICADORES	INFOR.	CONS.	DECIS.	EJECU.	EVAL.	NO PARTICIPA
DIAGNÓSTICO	32%	26%	16%	14%	10%	2%
DISEÑO DEL P. ESC.	14%	42%	22%	4%	18%	
TOTAL	23%	34%	19%	9%	14%	1%

Cuadro No. 7 En forma estructural se aprecia la primera etapa diseño del Proyecto escolar, donde se presenta una tendencia mayor hacia el nivel de consulta a los involucrados.



Gráfica No. 1 Existe una gran tendencia hacia los niveles más bajos de participación, lo que pronostica un desarrollo y evaluación deficiente de la planeación en el centro educativo.

El 9% del personal encuestado se encuentra en el nivel ejecutivo de participación, lo que manifiesta que se realizan un mínimo de actividades a favor de solucionar las problemáticas existentes en la escuela. Contradictoriamente se observa que las actividades de evaluación son mayores a las ejecutadas, puesto que aparece un nivel de participación evaluativo del 14%. A manera de conclusión parcial puede decirse que se observa que se está haciendo un trabajo unilateral por un equipo de trabajo consistente en tres o cuatro personas y el resto del personal sólo es testigo

presencial o informante referencial de lo que sucede, (Ver gráfica No. 1) lo que conlleva a un enfoque organizacional administrativo de la planeación.

## **1.2 El Desarrollo del Proyecto Escolar.**

La segunda etapa del PE es la puesta en marcha de las actividades que en un primer momento se diseñaron en base a un diagnóstico de las situaciones problemáticas y las propuestas de acción del colectivo docente para la resolución de las mismas. En este momento se pueden conocer de forma precisa en que forma se desarrollan las actividades planeadas en beneficio de la mejora continua de la institución educativa.

### **1.2.1 El nivel de participación de los docentes en el Desarrollo del Proyecto Escolar. (Procesos organizativos internos).**

Aunque las dos categorías estudiadas anteriormente como primera parte de este instrumento indagatorio conforman un indicador: el diseño del PE. Y determinan categóricamente un nivel de participación (58% del personal) al margen de procesos de toma de decisiones, ejecución de acciones y actitudes de evaluación, (34% Consultivo, 23% Informativo y 1% No participa) lo cual podría establecer anticipadamente los resultados y determinar otro rumbo de la investigación, es interesante conocer la actuación del colectivo escolar en otro momento de la planeación educativa: la puesta en marcha del PE.

El desarrollo del PE en la escuela es el ejercicio inmediato posterior al diseño planificador, obviamente éste repercute en la acción de los integrantes del colectivo escolar y en consecuencia influye en las actividades que se realizan al interior de la institución educativa. Ante esta perspectiva, todo parece indicar que no existe una planeación adecuada de la tarea educativa en esta institución, lo que ocasionará que los logros académicos sean muy limitados seguramente. Este segundo indicador que comprende diez cuestionamientos, se divide en dos segmentos para fines exclusivos del análisis de la investigación. En un primer momento se hace un estudio del ítem

11 al 15 (Ver Cuadro No. 8), para conocer aspectos que se refieren exclusivamente a aspectos organizativos dentro de la planeación.

Cuadro No. 8 Nivel de participación de los docentes en el desarrollo del Proyecto Escolar, procesos organizativos de planeación.							
INDICADOR	ITEM	INFOR.	CONS.	DECIS.	EJECU.	EVAL.	NO PARTICIPA
NIVEL DE PARTICIPACIÓN EN EL DESARROLLO DEL P.E (PROCESOS ORGANIZATIVOS DE PLANEACIÓN)	11	20%	30%	30%		20%	
	12	10%	40%	30%	20%		
	13	40%	20%	20%	10%	10%	
	14	20%	40%	20%	10%	10%	
	15	40%	20%	30%		10%	
TOTAL PARCIAL		26%	30%	26%	8%	10%	

Cuadro No. 8 Aspectos del desarrollo del PE que repercuten directamente en el proceso de planeación y el personal que desarrolla la planeación en el centro educativo.

En el ítem 11 se examina el nivel de participación de los docentes en el seguimiento del PE en reuniones de Consejo Técnico y de forma cotidiana, con la finalidad de registrar detalladamente lo que sucede en las actividades propuestas para solucionar problemáticas y así poder corregir oportunamente o evaluar este instrumento de planificador. Aquí se observa que el 50% del personal docente está al margen de actividades gestivas de planeación, puesto que el 30% de los encuestados se encuentra en el nivel consultivo y 20% en el informativo. Existe un 30% en el nivel decisorio y un 20% en el nivel evaluativo. No existe en esta tarea la ejecución de acciones, lo que muestra que no existió alguna persona dentro del colectivo que realizara un registro de lo sucedido para poder corregir o evaluar durante el proceso del proyecto escolar. Aunque esta situación contrasta con la guía de observación realizada en reuniones de Consejo Técnico Consultivo, donde se aprecia que sólo existen niveles informativo y consultivo en esta práctica.

En el ítem 12 se propone conocer el nivel de participación de los docentes en la toma de acuerdos respecto al enfoque a trabajar. Permanece la tendencia de quedar al margen de actividades gestivas. (40% nivel consultivo y 10% informativo). El 30% se



encuentra en el nivel decisorio y 20% en el ejecutivo. No existe un momento evaluador en la toma de acuerdos. Esta situación indica que no hay presencia en la revisión retrospectiva de un trabajo colegiado para unificar el enfoque a trabajar y así alcanzar objetivos propuestos.

En el ítem 13 se indaga el nivel de participación de los docentes para la creación de espacios para el trabajo colectivo, lo que señala que no se han logrado crear este tipo de espacios puesto que 40% se encuentran en un nivel informativo, 20% en el consultivo, fuera de acciones decisivas en beneficio de la planeación educativa de la institución. El 20% de los encuestados participaron en la toma de decisiones, el 10% de los docentes se encuentran en el nivel ejecutivo y 10% solamente evalúan y verifican lo realizado por el colectivo escolar. No se tiene una percepción de lo que sucede y por lo tanto es muy difícil emprender situaciones para mejorar lo existente.

Al hablar en el ítem 14 sobre el nivel de participación en la orientación y fortalecimiento de la planeación diaria de la enseñanza sucede algo similar a lo acontecido hasta ahora, se obtuvo que el 40% se ubica en un nivel consultivo y 20% en el informativo, lo que establece una gran parte del personal (60%) se queda ajenos de procesos determinantes de mejora institucional. El 20% se ubica en el nivel decisorio, 10% en el ejecutivo y 10% en el evaluativo. Lo que manifiesta que la planeación en cada uno de los grupos no tiene la misma orientación y no se fortalece con la intención de atacar directamente en forma colectiva las problemáticas que enfrenta la escuela, puesto que no se construyó un trabajo conjunto para lograr esta apreciación.

En el ítem 15 se mantiene la tendencia de este indicador 40% se ubica en el nivel informativo y 20% en el consultivo. Lo que constituye una mayoría (60%) ajeno a procesos importantes en la planeación estratégica de la escuela en la incorporación de la evaluación interna como práctica sistemática de los procesos educativos. El 30% de los encuestados se ubica en un nivel decisorio y el 10% se encuentra en el nivel evaluativo. En este aspecto no existe nivel ejecutivo, denotando ausencia de

acciones en la evaluación interna de forma sistemática. Esta situación puede responder muchas de las situaciones que condicionan el nivel de participación de los docentes al interior del plantel. Al no existir un proceso evaluativo sistemático completo, es imposible tener elementos para rectificar o ratificar lo pasado.

Observando los resultados de este primer análisis del nivel de participación de los docentes en el desarrollo del PE, se puede establecer que existe una ligera tendencia a favor del nivel consultivo (30%) en comparación de un empate en segundo lugar con el 26% en los niveles informativo y decisorio. Técnicamente en el desarrollo de las actividades no existe un referente marcado del nivel de participación, aunque si se puede asegurar que lo registrado, muestra claramente que la participación que tienen los profesores no ayuda mucho en el mejoramiento de los procesos educativos de la institución, puesto que la ejecución de actividades (8%) y la evaluación (10%) de las mismas cuando no tienen tendencia mayoritaria, no pueden colocar a la escuela en un momento trascendental para transformar la forma de planear y los resultados obtenidos. Ante este panorama puede decirse que el colectivo escolar conoce las decisiones propuestas por las autoridades, algunas sus opiniones son tomadas en cuenta y muy pocas de ellas las llegan a ejecutar. La evaluación, unidad fundamental en el proceso planeador es mínima, lo que ocasiona el desconocimiento peligroso de lo que sucede en los procesos participativos del colectivo docente.

### **1.2.2 El nivel de participación de los docentes en el desarrollo del PE. (Procesos organizativos que influyen en el colectivo escolar y en la calidad del servicio que se presta).**

Continuando con el nivel de participación de los docentes en el desarrollo del PE se hace un segundo estudio, ahora analizando elementos de trascendencia de procesos organizativos de la planeación en el colectivo y comunidad escolar. En este apartado se indaga sobre acciones del colectivo para autoformación docente, mejora continua del aprendizaje, alcanzar los propósitos educativos de la escuela primaria, mejorar la

calidad educativa y lograr la diferenciación de las actividades que efectivamente contribuyen a todo lo anterior de las que no y sin en cambio restan tiempo importante para lograrlo.

Cuadro No. 9 El nivel de participación de los docentes en el desarrollo del P. E. (Procesos organizativos que influyen en el colectivo escolar y en la calidad del servicio que se presta).							
INDICADOR	ITEM	INFOR.	CONS.	DECIS.	EJECU.	EVAL.	NO PARTICIPA
NIVEL DE PARTICIPACIÓN DURANTE EL DESARROLLO DEL PROYECTO ESCOLAR. (PROCESOS INTERNOS)	16	40%		40%	10%		10%
	17	30%	30%	30%		10%	
	18	20%	60%	10%	10%		
	19	40%	10%	20%	30%		
	20	20%	40%	20%		10%	10%
TOTAL PARCIAL		30%	28%	24%	10%	4%	4%

Cuadro No. 9 El estudio de estos aspectos permite conocer de manera precisa que elementos organizativos de la planeación pone en práctica el colectivo docente para llevarla a cabo.

En el ítem 16 donde se observa el nivel de participación en los docentes en la creación de espacios para la autoformación, se obtiene que el 40% se encuentra en un nivel informativo quedando ajenos al proceso de gestión escolar, 40% en el nivel decisorio, lo que representa que algunos de los docentes participan en cierta medida en la toma de decisiones, pero se ejecutan muy pocas de las acciones propuestas (10%), el 10% no participa en el proceso y no existe presencia de la evaluación. Este panorama hace pensar que al presentarse uno de los índices más altos en este nivel (40%) el cual sólo aparece dos veces en este instrumento, (la otra ocasión que se presenta es al cuestionar el nivel de participación de los docentes en el planteamiento de propuestas de solución a los principales problemas encontrados), los espacios para la autoformación son decididos por el colectivo escolar, sin embargo la ejecución de los mismos se da de manera imperceptible. Es necesario destacar que se requieren promover al interior de la institución educativa, espacios para la autoformación porque la totalidad de los docentes tienen dificultades para

conceptualizar algunos elementos metodológicos y teóricos de planeación, al considerarla como una acción administrativa. (Datos obtenidos del cuestionario de enfoques de planeación aplicado a docentes Ver Anexo No. 2)

Con respecto al ítem 17 se destaca la importancia de realizar actividades para mejorar la continuidad del aprendizaje de un grado a otro. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: 30% en el nivel informativo, 30% en el nivel consultivo, 30% en el nivel decisorio y 10% en el evaluativo. Nuevamente se carecen de acciones prácticas para dar continuidad al trabajo académico de un grado a otro (nivel ejecutivo). El 60% de los profesores permanece ajeno a situaciones de trascendencia en la mejora del proceso educativo. Esto manifiesta la poca integración en la forma de planear el enfoque a trabajar de los contenidos programáticos y la estructuración del nivel de dificultad de las temáticas a tratar.

En el ítem 18 se analiza el nivel de participación de los docentes en las actividades realizadas para mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos de la escuela, que en esencia es lo que busca el PE. Los resultados obtenidos confirman que el nivel de participación de los docentes en la planeación educativa no logra establecer procesos relevantes para ofrecer una mejora en el servicio educativo. El 80% del personal se queda en este momento citado, puesto que 60% está en el nivel consultivo y 20% en el informativo lo que afirma que la mayoría del personal docente no trabajó como grupo colegiado, 10% en el nivel decisorio y 10% en el ejecutivo. Aquí no aparecen situaciones evaluativas, lo que hace evidente una falta de visión retrospectiva de la vida educativa. Si no se emprenden actividades que mejoren la calidad de la educación que los alumnos reciben, el enfoque de planeación que se utiliza no corresponde a la orientación estratégica del PE.

En el ítem 19 donde se habla del nivel de participación de los docentes en actividades para alcanzar los propósitos educativos de la escuela primaria, se observa que la mayoría del personal (40%) se ubica en el nivel informativo, reduciéndose al simple conocimiento de las decisiones tomadas por la autoridad, 10%

están en el nivel consultivo, manifestando que es tomada en cuenta su opinión. Hasta aquí la mitad del personal no entra en la toma de decisiones, ejecución y evaluación de propuestas para lograr la mejora de la escuela. El 30% se ubica en el nivel ejecutivo y el 20% en el nivel decisorio, lo que equilibra un poco la balanza, sin embargo no alcanza para presentar una imagen de gestión escolar moderada debido a que no existen momentos de evaluación que permiten hacer un balance que permita tener un panorama para replantear propuestas de mejora.

Para terminar con esta parte del análisis, en el ítem 20 donde se estudia el nivel de participación de los docentes en la diferenciación de las actividades que efectivamente contribuyen al logro de los propósitos, de aquellos que no tienen el mismo valor formativo y que en cambio, restan tiempo a la enseñanza. Se obtiene que un 70% de los docentes permanecen fuera de procesos gestivos de perfeccionamiento formativo, porque un 40% se ubica en el nivel consultivo, un 20% en el informativo y el otro 10% no participan en estas acciones del PE. El 20% de los encuestados se ubica en el nivel decisorio, no existen acciones donde se ponga en evidencia la ejecución de acciones para este fin y el 10% faltante está en el nivel evaluativo. Lo que evidencia que en la institución escolar, no se le da importancia a evitar situaciones que le restan tiempo a las actividades educativas, lo que genera pérdidas de tiempo que repercuten invariablemente en espacios perdidos en los procesos educativos de los alumnos.

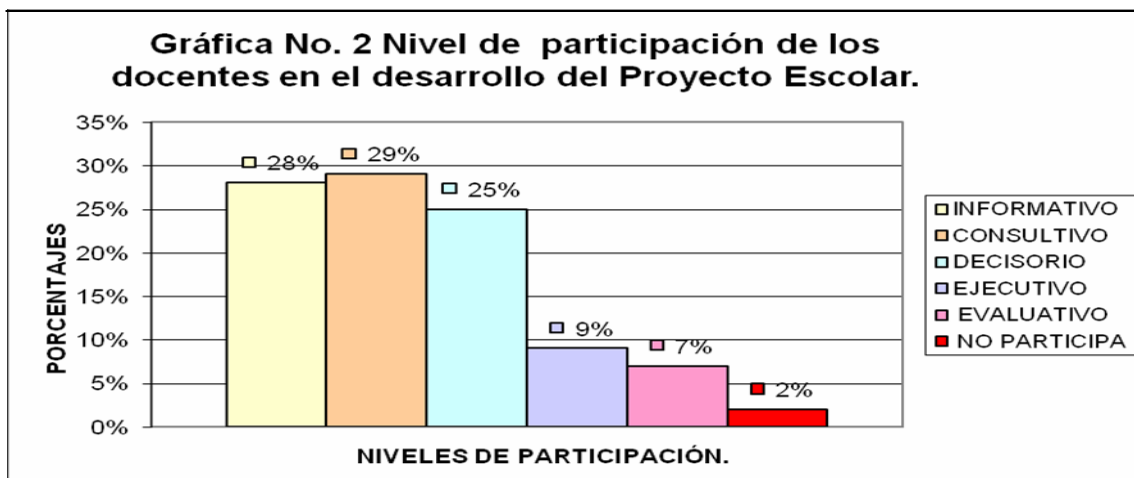
En esta parte donde se estudia los aspectos que forjan las actividades del PE para el mejoramiento de toda la comunidad, se presenta una situación muy similar a la de la primera parte, a pesar de que el nivel informativo es mayoría con un 30% le siguen muy de cerca, el nivel consultivo con un 28% y el decisorio con un 24%; lo que representa una ligera intervención en la toma de decisiones, no obstante continua siendo la mayoría de los docentes (62%) los que quedan sin ser tomados en cuenta en procesos significativos que determinan un cambio cualitativo en la vida escolar. La ejecución de las acciones se reduce a un 10% conformando un panorama poco alentador. El nivel evaluativo que está aún más abajo con un 4%, con lo que

inevitablemente hace pensar en acciones imperceptibles en la comunidad educativa y el 4% no participa.

Cuadro No. 10 El nivel de participación de los docentes en el desarrollo del Proyecto Escolar.						
INDICADORES	INFOR.	CONS.	DECIS.	EJECU.	EVAL.	NO PARTICIPA
PROCESOS INTERNOS DE PLANEACIÓN.	26%	30%	26%	8%	10%	
PROCESOS DE INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LA PLANEACIÓN EDUCATIVA.	30%	28%	24%	10%	4%	4%
TOTAL	28%	29%	25%	9%	7%	2%

Cuadro No. 10 Durante el desarrollo del Proyecto Escolar el nivel de participación de los docentes se ubica en niveles consultivo e informativo.

Para poder tener un panorama más claro del nivel de participación que tienen los docentes en el desarrollo del PE se elaboró un cuadro comparativo entre las dos categorías presentadas únicamente para este estudio. (Ver Cuadro No. 10). Aunque permanece la tendencia manifestada a lo largo de los diez reactivos: un 57 % del personal docente se queda a un lado de la toma de decisiones, ejecución y evaluación de las mismas para tratar de solucionar las problemáticas existentes (Ver gráfica No. 2). La mayoría la tiene el nivel consultivo con un 29% lo que denota que al personal docente se le tomó en cuenta sobre la conveniencia o no de algunas medidas, aunque finalmente ellos no determinaron lo que habría de realizarse. En segundo lugar se ubica el nivel informativo con un 28% apareciendo solamente como receptores de las decisiones tomadas por otras personas. Únicamente una cuarta parte del personal (25%) participa en el nivel decisorio, poniendo en claro que es difícil emprender una tarea de planeación sin el consenso generalizado de las acciones desde su conformación hasta la evaluación. Resulta impactante el 9% del nivel ejecutivo, el cual tendría que conformar la mayoría junto con la evaluación, sin embargo el nivel evaluativo cuenta con un 7% y el 2% que completa el total manifiesta no participar.



Gráfica No. 2 La tendencia durante el desarrollo del P.E es hacia los niveles de participación consultivo e informativo de los docentes.

### 1.3 El nivel de participación de los docentes en la evaluación del PE.

Para tener una concepción completa del nivel de participación que tienen los docentes en el Proyecto Escolar se analizarán ahora los resultados obtenidos en la evaluación de los logros obtenidos con el mismo. En esta etapa del instrumento se ofrece un panorama general de la actividad planificadora en la escuela, que permite hacer un balance preciso de la gestión educativa realizada y resultados esperados en el proceso educativo de los alumnos. (Ver cuadro No. 11)

En el ítem 22 se presta atención al nivel de participación de los docentes en la creación de espacios para compartir información y experiencias relacionadas con el quehacer educativo. En este sentido se obtiene un 60% de los docentes entre el nivel informativo (50%) que representa la mayoría, consultivo (10%) y el 10% no participa, los cuales no tienen una intervención directa en esta tarea. El 30% de los encuestados se ubica en el nivel decisorio. En este mecanismo no existe nivel de evaluación ni el ejecutivo, lo que trae consecuencia que no se realicen situaciones que lleven a cabo intercambios culturales para el mejoramiento profesional de los docentes y menos aún, se evalúen las circunstancias para poder determinar la necesidad de crear espacios de forma sistemática para la comunicación relacionada con el quehacer educativo. Se hace evidente la falta de espacios en esta institución,

puesto que la totalidad de las conversaciones en intercambios durante la jornada escolar no corresponden a aspectos relacionados con la mejora institucional y la mayoría del tiempo en reuniones de Consejo Técnico no es utilizado para el mejoramiento profesional.

INDICADOR	TEM	INFOR.	CONS.	DECIS.	EJECU.	EVAL.	NO PARTICIPA
NIVEL DE PARTICIPACIÓN DURANTE EL LA EVALUACIÓN DE LOS LOGROS DEL PROYECTO ESCOLAR.	21	30%	30%	20%	20%		
	22	50%	10%	30%			10%
	23	30%	20%	10%	20%		20%
	24	30%	30%	10%	30%		
	25	60%	20%	10%		10%	
	26	40%	30%	10%	20%		
	27	40%	30%	30%			
	28	10%	40%	10%	30%	10%	
	29	40%	10%	20%	10%	20%	
	30	30%	30%	10%	10%	10%	10%
TOTAL PARCIAL		36%	25%	16%	14%	5%	4%

Cuadro No. 11 En la evaluación del PE, el nivel de participación de los docentes existente no remite a un trabajo importante para mejorar el proceso educativo que se realiza en la institución educativa.

En el ítem 23 que se refiere al nivel de participación de los docentes en la creación de espacios para poder dialogar sobre los logros y fracasos del PE, se observa que se mantiene la tendencia de permanecer más de la mitad del personal fuera de toda acción gestiva. El 30% de los profesores se ubica en el nivel informativo, 20% en el consultivo y 20% no participa. En aspectos que influyen inconstantes en la mejora de la escuela durante esta investigación, se ubica en el nivel decisorio el 10%, y 20% en el ejecutivo. En esta tarea aparece el nivel más alto de no participación registrado en todo el instrumento, con el 20%. Este panorama hace evidente que no existe un diálogo al interior del colectivo escolar de forma generalizada con el fin de hacer un análisis de los productos obtenidos con la planeación establecida.



En el ítem 24 se detecta el nivel de participación de los docentes para lograr identificar necesidades y prioridades en la escuela. Nuevamente se observa una gran mayoría del personal (60%) sin intervenir en este proceso de forma impactante. (30% informativo y 30% consultivo). El 10% se ubica en un nivel decisorio y el 30% en el ejecutivo. A lo largo del instrumento, el nivel ejecutivo casi no ha conseguido llegar hasta este porcentaje. Por ejemplo, no se presenta en el primer tercio del instrumento, durante el diseño. En el segundo tercio: el desarrollo, aparece en una ocasión este porcentaje. Y en la evaluación se presenta en dos ocasiones hasta el 30%, y éste ítem es uno de ellos. Cabe precisar que la ejecución de actividades previamente diseñadas en función de las problemáticas existentes, permite la oportunidad de vislumbrar un panorama de mejora en las instituciones escolares, aún cuando la evaluación se diera en menor grado. Sin embargo con esta breve mirada a este nivel de participación se puede diagnosticar que los resultados obtenidos no serán importantes en beneficio de la institución.

En el ítem 25 se explora el nivel de participación de los docentes para conocer con precisión los propósitos educativos generales de la escuela primaria. Obteniendo que el 80% de los docentes actúan sin involucrarse en acciones tan trascendentales de la escuela (nivel informativo 60% y 20% nivel consultivo). El 10% de los encuestados se ubica en el nivel decisorio y otro porcentaje igual en el nivel evaluativo. Aquí no se ejecutan acciones para conocer con precisión los propósitos generales ya citados. Este panorama, tan alejado de escenarios de mejora continua, muestra que al no existir un conocimiento preciso de los propósitos universales de la escuela primaria, no se puede esperar una ruta de trabajo que solvante en cierta medida los rezagos ocurridos por el impacto de las problemáticas existentes en los procesos educativos que coexisten en el plantel educativo. Existe cierta predisposición del colectivo escolar para tratar de trabajar en reuniones de Consejo Técnico los propósitos generales y de cada asignatura. Algo similar sucede cuando se tienen que trabajar temáticas teóricas que fortalecen los procesos educativos en la escuela, los responsables desvían totalmente el curso de la actividad con situaciones de poca relevancia, planteando acertijos o actividades que no se relacionan directamente con

la temática, buscando con ello que se termine el tiempo y evadiendo totalmente la responsabilidad.

En el ítem 26 se examina el nivel de participación del personal docente en la realización de actividades que permiten informar de manera adecuada y oportuna a padres de familia sobre los avances y logros obtenidos en el PE, obteniendo los siguientes resultados: en el nivel informativo 40%, en el consultivo 30%, lo que conforma un 70% del personal ajeno a estas acciones. El 10% se ubica en el nivel decisorio y el 20% faltante se encuentra en el nivel ejecutivo. Aquí no existe nivel evaluativo. Es claro que no se tiene una comunicación precisa del personal docente con padres de familia, con lo que difícilmente éstos últimos podrán colaborar con la escuela en acciones orientadas y coordinadas para obtener mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos. Es preciso mencionar, que de continuar con esta tendencia, los padres de familia exigirán cada vez más y de forma más constante, mejores resultados formativos que hasta el momento se obtienen.

En el ítem 27 se busca conocer el nivel de participación de los docentes en la optimización de recursos humanos, materiales y temporales en el desarrollo del PE. Se continúa con resultados poco alentadores para que este instrumento de planeación pueda ofrecer sus beneficios; puesto que el 70% se encuentran en los niveles informativo (40%) y consultivo (30%). El 30% para conformar el total de los profesores encuestados se ubica en el nivel decisorio, quedando esta gestión sin momentos ejecutivos y evaluativos que enriquezcan el proceso. Los resultados evidencian que la distribución de recursos, parte importante de la planeación no se está realizando por parte del colectivo escolar, lo que hace pensar que no existe una planeación educativa y menos un enfoque estratégico el cual abandera el PE.

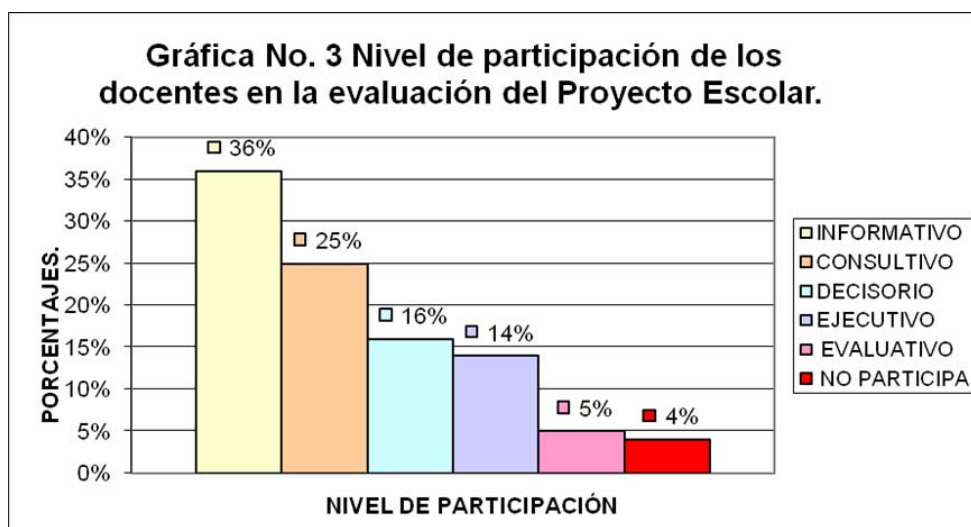
En el ítem 28 se observa el nivel de participación que tiene el colectivo escolar al establecer una relación más productiva con la escuela y los padres de familia e informar de manera adecuada y oportuna sobre los problemas específicos de los alumnos, se observa un 50% de los docentes al margen de situaciones de

mejoramiento escolar (10% informativo y 40% de ubican en el nivel consultivo. En zona de perfeccionamiento de los procesos mencionados se encuentran 10% en el nivel decisorio, 30% en el nivel ejecutivo y 10% en el evaluativo, aunque reunidos representan la mitad de la población encuestada, estos porcentajes no coinciden con los del ítem 26, donde el 70% de los docentes quedan en niveles informativo y consultivo, 10% en el decisorio, 20% en el ejecutivo y no se aprecian participación en los procesos evaluativos, los cuales permitirían determinar finalmente si las relaciones establecidas con padres de familia son mas productivas.

En el ítem 29 se investiga el nivel de participación de los docentes al establecer compromisos en torno a las tareas de mejora que habrá que realizar, con una participación diferenciada (considerando las distintas competencias de los actores educativos). Los resultados obtenidos son los siguientes 40% en el nivel informativo, 10% en el consultivo, 20% en el decisorio, 10% en el nivel ejecutivo y finalmente 20% en el nivel evaluativo. En este aspecto, la mitad del personal queda fuera de acciones de mejora de la tarea educativa y al menos la otra mitad se distribuye en la toma de decisiones, la ejecución y evaluación en el establecimiento de compromisos. Sin embargo la ejecución sólo llega al 10%, lo que representa que hay una incipiente toma decisiones por parte de algunos docentes, muy poca ejecución y se presenta una evaluación parcial.

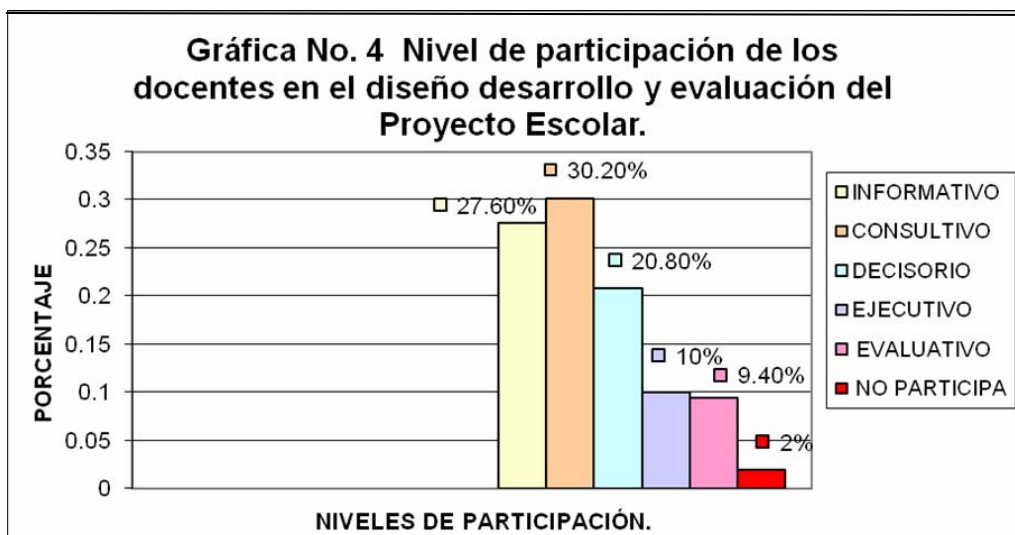
Para finalizar el análisis de este instrumento, en el ítem 30 se indaga el nivel de participación de los docentes en la reflexión conjunta de docentes y director, sobre la visión de la escuela a futuro, al tomar decisiones colectivas que orienten las acciones individuales. Esta pregunta hace una abstracción de todo el instrumento para poder vislumbrar la misión y visión de la escuela por parte del colectivo docente en la planeación estratégica manejada en la organización escolar. Se continúa con la tendencia muy similar a lo largo de este instrumento; en este reactivo 70% de los docentes se quedan como simples espectadores del proceso estratégico de la escuela ajenos a situaciones de mejora escolar (30% nivel informativo, 30% nivel consultivo y 10% no participa). En niveles gestivos se encuentra una triple igualdad

con 10% en los niveles decisorio, ejecutivo y evaluativo, lo cual es un porcentaje bajo para incidir en los mecanismos que la escuela tiene que poseer, para lograr transformar de manera significativa el proceso educativo, que cada día requiere de mejores argumentos que lleven a los alumnos hacia espacios académicos que los fortalezcan, desarrollando mejores habilidades, conocimientos, actitudes y hábitos para enfrentar un mundo cada vez más competitivo.



Gráfica No. 3 En la evaluación del Proyecto Escolar el nivel de participación de los docentes determina una ausencia considerable de intervención en el análisis circunscriptivo y retrospectivo del proceso planeador en la institución educativa.

Conformando un comentario final sobre el nivel de participación de los docentes en la evaluación del Proyecto escolar (Ver gráfica No. 3) se puede considerar que existe un nivel de participación por parte de los docentes muy bajo en la evaluación de la planeación educativa de su institución 36% se ubican en un nivel informativo, 25% en el consultivo, 16% en el decisorio, 14% en el ejecutivo, 5% evaluativo, y 4% de los docentes no participa en esta actividad tan importante. Esta visión muestra un escenario poco alentador para establecer de forma general el estudio que permita emitir juicios de valor que manifiesten si la actividad planificadora que se realiza en la institución está o no cumpliendo con las expectativas para lo que fue diseñada.



Gráfica No. 4 Realizando un análisis del nivel de participación de los docentes en el diseño desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar se concluye que la planeación educativa en el centro de trabajo investigado tiene tendencias administrativas y deja de lado la mejora.

Haciendo un balance general del instrumento que explora el nivel de participación de los docentes en el PE, puede argumentarse de forma definitiva que en ninguno de los aspectos que se indagaron (diseño, desarrollo y evaluación) existe una mayoría en niveles de mejora de la escuela. Los mayores índices se perciben en acciones que no impactan de forma categórica en la planeación estratégica de la escuela. Siendo exactos el 59.6% de los docentes se ubica en situaciones que no influyen (informativo 27.6%, consultivo 30.2% y 2% no participa) en el cambio cualitativo que tanta falta le hace a la escuela. (Ver gráfica No. 4) En cada indicador se observa que prevalece una minoría, al sumar niveles que promueven el cambio educativo en la institución escolar, con respecto a situaciones que se limitan a estar informados o considerados para la toma de decisiones y puesta en marcha de acciones.

En el diagnóstico el mayor nivel observado es el informativo (32%), que se traduce en que el análisis lo efectuó un pequeño grupo de personas o el director de la escuela. Sin embargo al momento de elaborar el diseño, esta comisión se da cuenta de la necesidad de consultar al colectivo escolar, incluso se le permite tomar ciertas decisiones, debido a que se vislumbra la necesidad de su participación en el desarrollo de las actividades del PE, con lo cual el nivel consultivo sube a 42%

siendo mayoría no sólo en esta categoría sino en todos los indicadores. Ya en el desarrollo en lo referente a situaciones que interfieren en situaciones internas organizativas relacionadas con el colectivo docente la mayoría recae en el nivel consultivo (30%), debido a que este tipo de actividades deben de ser analizadas para su aplicación. En este mismo momento del PE, pero al tratarse de la proyección a todos los ámbitos de la comunidad educativa de las acciones de la planeación, nuevamente el nivel informativo vuelve a ser mayoría con un 30% con la inclusión de decisiones por parte del colectivo escolar. En la evaluación nuevamente el nivel informativo, por tercera ocasión representa la mayoría con un 36%, lo que significa que en los procesos valorativos de las actividades, el colectivo escolar en la mayoría de las ocasiones es informado y escasamente decide algunas acciones y aún menos las ejecuta o evalúa.

Para terminar con el análisis de este instrumento se puede decir que se observa claramente una tendencia en todos los indicadores muy cercana al 60% (59.8%) en situaciones fuera de la gestión educativa de la escuela, lo que provoca que muy pocas situaciones de las programadas podrán tener un efecto positivo en el desempeño del equipo docente y los resultados que los alumnos obtengan en los procesos evaluativos que se presenten en su estancia en el plantel.

INDICADORES		INFOR.	CONS.	DECIS.	EJECU.	EVAL.	NO PARTICIPA
DISEÑO	DIAGNÓSTICO	32%	26%	16%	14%	10%	2%
	DISEÑO	14%	42%	22%	4%	18%	
DESARROLLO	PROCESOS INTERNOS	26%	30%	26%	8%	10%	
	PROCESOS DE PROYECCIÓN	30%	28%	24%	10%	4%	4%
EVALUACIÓN		36%	25%	16%	14%	5%	4%
TOTAL		<b>27.6%</b>	<b>30.2%</b>	<b>20.8%</b>	<b>10%</b>	<b>9.4%</b>	<b>2%</b>

Cuadro No. 12 Comparación porcentual del nivel de participación de los docentes en el diseño, desarrollo y evaluación en cada una de las etapas del Proyecto escolar.

El nivel decisorio, momento importante en la participación del colectivo escolar en la institución educativa aparece en una quinta parte de los encuestados (20.8%) en promedio en todo el instrumento y se eleva este porcentaje en situaciones como es el diseño (22%) y el desarrollo (25%) del PE. Aunque esta proporción es baja, sería un punto interesante si la ejecución tuviera al menos algo similar, sin embargo el nivel ejecutivo en general aparece con un 10% del total y el evaluativo con un 9.4%, situación que presenta un trabajo incompleto desde el inicio. Con características como las observadas resulta difícil imaginar que la planeación estratégica funcione en la institución educativa.

## **2. Tipo de planeación manejada por el equipo docente de la escuela.**

### **2.1 Conceptos de planeación del colectivo escolar.**

Un eje de gran relevancia para conocer el desempeño de los maestros en la escuela, es tener precisa información sobre aspectos teóricos que manejan cotidianamente en los procesos educativos, esto proporciona un panorama de la línea teórica que da sentido a las prácticas diarias del colectivo escolar, con esta intención, se utilizó un instrumento para conocer el enfoque de planeación utilizado por los docentes en las actividades educativas.(Anexo 2) Se inició indagando en el ítem 1 qué entiende por proyecto escolar, al menos en teoría el 90% manejan un enfoque estratégico al considerarlo como instrumento de planeación de la escuela abierto y flexible en el que interviene toda la comunidad escolar. El 10% faltante se inclina por características administrativas al conceptualizarlo como un plan que regula las actividades diarias. Esta situación se da solamente a nivel teórico puesto que en todo el instrumento aplicado para conocer el nivel de participación de los docentes, en ninguno de los reactivos no se obtuvo arriba del 40% en lo que se refiere a acciones estratégicas como la toma de decisiones, ejecución o evaluación de las mismas.

Continuando en esta categoría de análisis en el ítem 5, se le preguntó al colectivo escolar que elementos a su consideración conforman el PE el 40% incluye misión,

visión, valores, diagnóstico, objetivos estratégicos, programa anual de trabajo, acuerdos y compromisos coincidiendo con la orientación que tiene el PE (enfoque estratégico), 30% se puede encuadrar en momentos administrativos al mencionar diagnóstico, objetivos, recursos de la escuela cronogramas y actividades. El 30% restante se orienta al aspecto normativo porque incluye elementos técnico pedagógicos, recursos financieros, recursos materiales y aspectos cívicos culturales. En este ítem que indaga elementos teóricos se aprecia que no existe una clara mayoría que tenga una concepción acorde a lo que se requiere, conceptualmente hablando, para hacer de este instrumento un proceso de mejora de las condiciones educativas. Esta situación deja claro que no todos los integrantes del colectivo escolar tienen el acceso a la información precisa de los componentes del PE.

Al proseguir obteniendo información relevante del colectivo escolar, se les cuestionó en el ítem 15 cuáles componentes a su consideración, son la base para la elaboración del PE. Aquí se manifiesta una visión estratégica en su mayoría puesto que el 70% integra el diagnóstico realizado por el colectivo escolar, 30% revela que la base principal fue el documento elaborado el año anterior, claro realizándole algunas modificaciones, lo que corresponde a una actitud totalmente administrativa y ningún docente manifiesta que basándose en documentos oficiales por lo que en este aspecto no hay inclinaciones de un enfoque normativo. Es preciso tomar en cuenta que al mencionar algunos docentes que la base para la elaboración del PE consistió en el documento del año anterior, esta parte del personal denota no haber participado en su construcción. Aquí es conveniente mencionar que a pesar que la mayoría sabe (al menos en teoría) que el diagnóstico es una parte fundamental del diseño sólo el 19% de los docentes participaron de forma decisoria al plantearlo, 9% con perfil ejecutivo, 14% en un nivel evaluativo, en contraste con un 58% que quedó sin participación (23% informativo, 34% consultivo y 1% no participó).

Después de obtener conceptos referentes al PE, en el ítem 19 se les cuestionó a los profesores sobre qué entienden por planeación, los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes 40% opta por un enfoque estratégico porque la conciben como



un proceso continuo y participativo vinculado a la calidad de la educación que permite ser eficiente y eficaz. En igualdad de circunstancias porcentuales (40%) se encuentra que los docentes la consideran como un elemento que indica lo que debe de hacerse, adquiriendo una tendencia normativa. Por ultimo el 20% de los encuestados la percibe como un proceso participativo donde plan y acción se conjugan para transformar la realidad volteando la mirada a un enfoque administrativo. A pesar de que se observan algunas deficiencias en conceptos y enfoques de planeación que orientan las actuales políticas educativas, solamente el 30% del personal participa en la toma de decisiones para la creación de espacios para compartir información y experiencias, en este sentido no se observa ni ejecución ni evaluación. La mayoría se limita a conocer lo que se realiza (50%) u opina sobre el beneficio (10%) o no participa (10%).

Cuadro No. 13 Conceptos de planeación de los docentes.				
INDICADOR	ITEM	PLANEACIÓN ESTRATÉGICA	PLANEACIÓN NORMATIVA	PLANEACIÓN ADMINISTRATIVA
CONCEPTO DE PLANEACIÓN	1	90%		10%
	5	40%	30%	30%
	15	70%		30%
	19	40%	40%	20%
TOTAL PARCIAL		60%	17.5%	22.5%

Cuadro No. 13 En los conceptos que manejan los docentes se ve notoriamente que tienen conocimiento de la fundamentación teórica de la planeación estratégica.

En lo que se refiere a conceptos manejados por los docentes se aprecia una clara tendencia a favor del enfoque estratégico (60%), lo que evidencia que al menos en el discurso existe evidencia del conocimiento del enfoque de planeación que orienta el PE. Sin embargo existen aún conceptualmente percepciones administrativas o normativas que sumadas representan un porcentaje alto (40%) que impiden que la visión de los profesores no pueda transformarse para enfocar aspectos de la vida escolar con una tendencia hacia la mejora continua. (Ver cuadro No. 13)

## 2.2 Prácticas de planeación del colectivo escolar.

Para poder hacer un análisis de la forma en que llevan a la práctica la planeación en la escuela los profesores, se propusieron varias interrogantes (Ver Cuadro 14). En el ítem 2 fue en el sentido de cuál fue la causa principal por la que se elaboró el PE. A partir de esta interrogante se pueden derivar varias líneas conceptuales, con las cuales se puede determinar la orientación de las actividades planificadoras. Hábilmente, solamente el 10% contestó que por indicaciones de las autoridades educativas (enfoque normativo). Siendo de los más altos porcentajes, (junto con el del ítem número 1 donde se les pregunta qué entienden por P.E) obtenido en todo el instrumento, el 90% de los encuestados respondió que para mejorar el logro de los propósitos educativos de la escuela, lo que coincide con un enfoque estratégico de la planeación. Esta respuesta entra en total contradicción, puesto que si no se realizan trabajos o reuniones en forma colectiva o las reuniones que se programan no tienen estas características, cómo es posible que el producto de éstas, sea un documento con elementos totalmente estratégicos de mejora de la institución educativa.

Continuando con las prácticas de planeación, en el ítem 6 se solicitó a los encuestados mencionaran referente a qué elementos consideraron para la elaboración del PE, aquí se retoma nuevamente el enfoque estratégico, puesto que el 70% afirma que el diagnóstico realizado por el colectivo escolar, (lo que se contradice cuando subrayan 50% de los docentes, que el director realizó el PE) 30% dice haberse basado en documentos oficiales adoptando una visión normativa de la planeación. Es interesante hacer un comparativo sobre la percepción que tienen los docentes sobre las reuniones que se efectuaron para diseñar el PE, de las cuales manifiestan que se llevan a cabo las marcadas de forma oficial o de acuerdo a situaciones administrativas determinadas por el director de la escuela.

Con respecto al ítem 13, se cuestionó cuantas reuniones se realizaron para la elaboración del PE, predominando el enfoque normativo con 60% al mencionar que

las marcadas oficialmente. El 40% restante afirma que solamente se llevaron a cabo las reuniones que estableció el director para tal efecto, lo que deja ver un aspecto administrativo totalmente. Aquí se muestra que el colectivo escolar no gestionó espacios para desarrollar actividades a favor del PE, quedando en evidencia la ausencia de planeación estratégica.

En el ítem 16 se pregunta qué resultado se espera alcanzar con el PE, aquí resalta nuevamente un enfoque distinto al estratégico con un 70% que anotan que pretenden cumplir en la rendición de cuentas, mostrando un aspecto normativo, el 20% obedece a una orientación estratégica al mencionar la mejora continua como resultado primordial. El 10% que completa el total de los profesores encuestados, optó por mencionar la presentación del informe final como resultado esperado, obedeciendo así a un enfoque administrativo de la planeación. Este aspecto que aparece como mala expectativa que se espera del PE, muestra contundentemente, que no se está buscando como principal objetivo, la mejora de las actividades que ofrece la escuela a los beneficiarios del servicio educativo.

INDICADOR	ITEM	PLANEACIÓN ESTRATÉGICA	PLANEACIÓN NORMATIVA	PLANEACIÓN ADMINISTRATIVA
PRÁCTICAS DE PLANEACIÓN	2	90%	10%	
	6	70%	30%	
	13		60%	40%
	16	20%	70%	10%
	17	70%	20%	10%
	20	10%	60%	30%
	21	30%	70%	
TOTAL PARCIAL		41.43%	45.72%	12.85

Cuadro No. 14 En la práctica existe una diferencia muy marcada con respecto a aspectos teóricos analizados anteriormente, aparece con ligera ventaja la planeación normativa sobre la estratégica.

Al tratar de identificar en el ítem 17, algunas características del trabajo en clase, relacionadas con el proyecto institucional se cuestionó en el sentido de si consideran

que las actividades que realizan en el salón de clases, son congruentes con el PE, se observa que el 70% de los encuestados se orientan hacia un enfoque estratégico, al mencionar que sus actividades que se realizan en el aula son congruentes con el PE, el 20% apunta que se deben vincular con este instrumento porque la norma así lo establece contemplando un aspecto normativo, por último 10% señala que se planea de acuerdo con los requerimientos del PE inclinándose por un enfoque administrativo.

Continuando con este segmento de cuestionamientos orientados a indagar directamente sobre la planeación, no podría faltar algo que caracterice la forma en que cada uno de los profesores lo traduce directamente en la práctica, en el ítem 20 se les solicitó eligieran de entre tres opciones algunos elementos que considera al momento del planear. El 60% toma en cuenta lo que se dice en el plan y programas al mencionar que en los intereses de los alumnos fundamenta su planeación, caracterizando así un enfoque normativo, el 30% opina que considera la organización escolar (plan de trabajo, comisiones y programas) ubicándose en el enfoque administrativo y solamente el 10% apunta que las dos opciones anteriores y agrega padres de familia encuadrándose en un aspecto estratégico de la planeación. Nuevamente se observa que en un aspecto tan medular como lo es la planeación, impulsor de las actividades que orienta la escuela, no se aprecia una presencia que promueva una actitud estratégica y en consiguiente no se podrán encontrar elementos de mejora para resolver las problemáticas que la escuela enfrenta.

Finalmente en el ítem 21 se cuestionó a los docentes sobre qué elementos de planeación se ven involucrados en su práctica cotidiana. El enfoque predominante fue el normativo, al obtener 70% de los encuestados, debido a que mencionaron que plan y programas se toma en cuenta. El 30% para conformar el 100% eligió que toma como base fundamental el PE y el programa anual de trabajo caracterizando así un enfoque estratégico. En este planteamiento no aparece el enfoque administrativo. Hay que destacar que en cuanto los reactivos se empiezan a alejar del aspecto

teórico y se relacionan más al terreno de lo práctico, el enfoque de planeación va transitando hacia aspectos normativos o administrativos de la planeación.

En lo que se refiere a prácticas de planeación se observa que el enfoque estratégico ya no es el predominante, como se observó en los conceptos de planeación. El porcentaje más alto en este indicador resultó ser el normativo con un 45.72%, que aunque es mayoría, le sigue muy de cerca el enfoque estratégico con un 41.43%, por último se ubica el enfoque administrativo con un 12.85% de los encuestados. Se observa una lucha en hacer lo que la norma dicta o lo que se requiere para mejorar los procesos educativos de los alumnos.

### **2.3 Participación en la planeación.**

Observando la dinámica en las escuelas, se puede decir categóricamente que los miembros que la conforman determinan muchas veces el rumbo que toman las mismas. Se podría plantear un pronunciamiento que diría: “dime el nivel de participación que tienen los docentes en tu escuela y te diré el proyecto escolar que tienen”. En consecuencia los resultados obtenidos en el proceso técnico-pedagógico dependen en gran medida del nivel de participación que tienen los docentes en el diseño, desarrollo y evaluación de la planeación institucional, en este caso del proyecto escolar. (Ver Cuadro No. 15). Para tener una percepción más clara sobre la participación que tienen los docentes en el proyecto escolar, se les cuestionó en el ítem 3: ¿quiénes se involucraron en la elaboración del proyecto escolar?, a lo que respondieron que el director de la escuela un 40%, que aunque no rebasa la mitad de los profesores es mayoría, lo que permite comprender que en un espacio escolar, donde el trabajo tiene que ser colegiado, para que pueda conformarse como un plan estratégico que enfrente las problemáticas existentes y transforme a la escuela en un espacio autogestivo, no se puede cimentar, si el director coordina la mayor parte del trabajo. El 30% de los profesores en este caso manifiestan un enfoque estratégico de la planeación al testificar que se involucraron en la elaboración del PE al directivo, docentes y padres de familia, lo que resulta

dudoso, cuando manifiesta el 50% de los docentes encuestados en otra parte del instrumento que, el director elaboró el PE. El 30% restante manifiesta que entre docentes y directivo se involucraron para la elaboración de este instrumento de planeación inclinándose al enfoque administrativo. Hay que mencionar que en el ítem 26 del instrumento de niveles de participación el 70% de los docentes manifiesta no haber propuesto, realizado o ejecutado actividades que permitan informar a padres de familia sobre avances o logros obtenidos con la planeación educativa realizada. Como se ha mencionado, para que un planteamiento planificador promueva las bondades que se le atribuyen, es preciso que el personal docente en grupo colegiado, se organice y trabaje para hacer un análisis situacional serio que sirva de base para el diseño de una propuesta metodológica. Al momento de faltar un integrante en la construcción del diagnóstico, propuestas de aplicación o evaluación, se corre el riesgo de no contar con el consenso total para la realización de actividades, lo que provocará un rumbo distinto del esperado.

Cuadro No. 15 Tipo participación de los docentes en la planeación educativa.				
INDICADOR	ITEM	PLANEACIÓN ESTRATÉGICA	PLANEACIÓN NORMATIVA	PLANEACIÓN ADMINISTRATIVA
PARTICIPACIÓN EN LA PLANEACIÓN	3	30%	30%	40%
	4	60%	20%	20%
	8	40%	60%	
	12	50%	30%	20%
	18	10%	60%	30%
TOTAL PARCIAL		38%	40%	22%

CUADRO 15. Cuadro comparativo del tipo participación de los docentes en actividades de planeación educativa en el centro escolar.

Al investigar en el ítem 4, ¿cuántos docentes participan en el proyecto escolar?, se puede observar que el 60% respondió que todos los docentes orientándose aun enfoque estratégico, sin embargo aparece un 40% que dice lo contrario, un 20% afirma que solamente los comisionados son los encargados de participar en el proyecto (enfoque normativo) y otro 20% puntualiza que ningún docente participa en

el proyecto escolar (enfoque administrativo). Esto ofrece un panorama donde se observa que no están participando la totalidad de los docentes, lo que provocará serios desajustes en los resultados.

Para poder iniciar un trabajo de planeación en las escuelas fue necesario que se organizaran asesorías por parte de personal capacitado en la construcción y diseño de propuestas de planeación institucional. Si estas orientaciones no se dieron a toda la escuela y el apoyo brindado no fue en el sentido de construir conjuntamente con el colectivo escolar propuestas de trabajo diagnóstico, es difícil conformar una propuesta planeadora. En el ítem 8 se muestra en los resultados obtenidos de los encuestados, que no hay una respuesta con una tendencia a la mejora de los procesos educativos, el 60% afirma que solamente el director asistió a las asesorías, mientras que el 40% señala que todo el personal de la institución asistió.

Continuando con línea de análisis en el ítem 12 se cuestiona a los profesores sobre cuál es el papel de los profesores en el PE, de acuerdo a su actuación diaria en este proceso planificador. El 50% manifiesta que se ha participado de manera comprometida en el trabajo, un 30% hace mención que el papel de los profesores ha sido de observadores, porque no han intervenido directamente en el proceso. Por último un 20% señala que el papel que han desempeñado los docentes en el PE, ha sido de simples ejecutores, puesto que no han intervenido ni en procesos de toma de decisiones o de evaluación. Esta situación contradice lo observado en el instrumento del nivel de participación puesto que en ese análisis se observa que solamente el 40.2% de los encuestados se involucran en aspectos de mejora continua de la institución escolar (decisorio 20.8%, ejecutivo 10% y evaluativo 9.4%). Este panorama permite ver que aunque existe cierta intervención en la toma de decisiones, el porcentaje baja considerablemente al ejecutar o evaluar las acciones, lo que resulta en una situación muy desfavorable en el proceso de perfeccionamiento educativo.

Para finalizar este apartado, en el ítem 18 se plantea la interrogante sobre quienes tienen conocimiento pleno del PE, 60% afirma que lo conocen solamente autoridades administrativas incluyendo al director (enfoque normativo) 30% dice que es conocido por docentes y director (enfoque administrativo) y solamente el 10% apunta que es estratégico al considerar los anteriores más los padres de familia. Esta respuesta se asemeja más a la realidad obtenida en el instrumento sobre niveles de participación en la planeación estratégica.

## **2.4 La organización en la escuela.**

Iniciando con un efecto trascendental en la vida de las instituciones, en esta parte se estudian algunos aspectos organizativos de la escuela, disertación que permita tener un panorama más claro sobre el nivel de participación y el enfoque de planeación que tienen los docentes en el PE.

Antes de poner en marcha el diseño de la planeación institucional, se tuvo que realizar algunas reuniones o círculos de estudio para conocer elementos metódicos necesarios para elaborar un diagnóstico y diseñar estrategias para la solución a problemáticas existentes, previo análisis. Al cuestionar a los profesores en el ítem 7, sobre quién o quiénes se encargaron de impartir dichas sesiones. El 100% de los docentes contestó que el responsable fue el director. Lo que muestra un inicio de actividades totalmente apegado al enfoque administrativo de la planeación, olvidando por completo el aspecto estratégico donde en colegiado se hace un análisis situacional y elaboración de propuestas para trabajar dichas reuniones, donde todos son responsables de su desarrollo. Esta situación deja claro que en las escuelas se continúa con un enfoque distinto al que se requiere para poder transformarlas, la gestión escolar no logra arraigarse. Las reuniones de trabajo para analizar las problemáticas que existen en la escuela, nunca son gestionadas por el colectivo escolar, las autoridades educativas determinan cuándo se van a llevar a cabo y qué es lo que va a tratarse en ellas.



Continuando con la indagatoria en el ítem 9 se les cuestionó a los docentes con respecto a como se trabajó el diseño, desarrollo y evaluación del PE, en este sentido se observa claramente que continúa un enfoque dividido 40% considera que se hizo en trabajo colegiado, orientado al enfoque estratégico, curiosamente, no se puede hablar así porque las reuniones en las que se realizó esta actividad no tuvieron esas características. Sin embargo reforzando la tesis inicial 30% anota que se hizo por equipos inclinándose al enfoque normativo y el otro 30% señala que se efectuó de forma individual, donde se le da prioridad a terminar el trabajo y cumplir de manera administrativa con lo solicitado. Esto muestra claramente que en este aspecto vital para la planeación no se logra conformar una conducta colectiva de trabajo cooperativo, lo que trae como consecuencia que cualquier actividad que se requiera emprender, no va a contar con la aceptación de todos los actores del proceso educativo.

Cuadro No. 16 Tipo de planeación utilizada por los docentes en los procesos organizacionales de la escuela.				
INDICADOR	ITEM	PLANEACIÓN ESTRATÉGICA	PLANEACIÓN NORMATIVA	PLANEACIÓN ADMINISTRATIVA
PROCESOS ORGANIZACIONALES	7			100%
	9	40%	30%	30%
	10		20%	80%
	11	50%		50%
	14	10%	20%	70%
TOTAL PARCIAL		20%	14%	66%

Cuadro No. 16 En la organización escolar la mayoría es rotunda, se basa principalmente en la cuestión de cubrir aspectos administrativos.

En el ítem 10 al preguntar quien organizó todo este trabajo para asesoramiento de actividades para el correcto funcionamiento del proyecto escolar, el 80% apuntó que todo lo realizó el director de la escuela y el 20% afirma que lo hizo la supervisión escolar. Lo que confirma un enfoque predominante administrativo por intervención del director, una quinta parte orientado a un enfoque normativo y no aparece en este

rubro el aspecto estratégico. Cabe mencionar que si el movimiento de mejora o cualquier actividad que pretenda impactar en la escuela, si no es generada por el colectivo escolar, difícilmente puede fructificar; porque finalmente son los docentes los que ponen en práctica dichas acciones.

Prosiguiendo con la exploración de aspectos organizativos de la escuela en el ítem 11, se cuestionó al personal con respecto a la función que desempeño el director de la escuela en el diseño del desarrollo y evaluación del PE, contestando de forma dividida 50% dice que el director de la escuela lo elaboró totalmente, lo que lo encuadra en un enfoque administrativo y el otro 50% se orienta a una cuestión estratégica al mencionar que el papel desarrollado por el director en este proceso fue coordinador y facilitador. Es importante destacar más allá de los resultados, que la mitad de los encuestados manifiesta que el director construyó el documento, lo que pronostica que la actividad de transformación de las escuelas está aún lejos de realizarse, porque hace falta una cultura colaborativa de participación en los procesos planeadores.

Para terminar de analizar con el aspecto organizativo de la escuela, en el ítem 14 se trató de conocer como son las reuniones que se llevan a cabo para analizar momentos distintos del PE, se continua con una tendencia al enfoque administrativo porque 70% las considera de corte administrativo, 20% señala que las percibe como obligatorias, coincidiendo con un aspecto normativo y solamente el 10% enuncia como autogestiva obviamente orientadas al enfoque estratégico de la planeación. Esta situación presenta claramente que durante los espacios que se dedican a los procesos de gestión en colectivo, se llevan acabo situaciones que no fortalecen la acción docente con respecto a las problemáticas de la escuela, sino que se tratan de cubrir aspectos normativos o administrativos que no producen beneficios sustantivos a la institución.

De manera general el acercamiento de los docentes al enfoque de planeación estratégica es ligeramente mayor con respecto a los enfoques normativo y

administrativo, ya que contempla el más alto porcentaje (39.85%) lo que ubica en la posición de que los docentes en su gran mayoría se encuentran en la disposición de desarrollar lo referente al PE de acuerdo con lo que sea más adecuado y de beneficio para los alumnos que atienden (Ver Cuadro 17). A pesar de esta ligera ventaja del enfoque estratégico, los enfoques normativo y administrativo de la planeación se encuentran muy cerca, lo que indica que en la actualidad no existe una orientación concreta que coincida con la propuesta gubernamental de poner en marcha la planeación estratégica en las organizaciones escolares.

Cuadro No. 17 Enfoque de planeación manejado por los docentes en la planeación educativa.			
CATEGORÍAS	PLANEACIÓN ESTRATÉGICA	PLANEACIÓN NORMATIVA	PLANEACIÓN ADMINISTRATIVA
CONCEPTOS DE PLANEACIÓN	60%	17.5%	22.5%
PRÁCTICAS DE PLANEACIÓN	41.43%	45.72%	12.85
PARTICIPACIÓN EN LA PLANEACIÓN	38%	40%	22%
PROCESOS ORGANIZACIONALES	20%	14%	66%
TOTAL	39.85%	29.30%	30.85

Cuadro No. 17 No existe una diferencia categórica en cuanto a un enfoque de planeación, aunque la planeación estratégica es mayoría en los procesos organizacionales impera el enfoque administrativo.

Como puede apreciarse en el cuadro 17, al hablar de conceptos de planeación, el enfoque estratégico es uno de los porcentajes más altos de todo el instrumento, sólo abajo de un 66% obtenido por el enfoque administrativo de la planeación en procesos organizacionales. Esto significa que los docentes han tenido mucho contacto con los términos y nociones relacionados con el PE, que los sitúa aparentemente en un momento adecuado en gran parte, para llevar a cabo situaciones de mejora de las acciones educativas. Sin embargo al pasar al momento práctico de la planeación, este porcentaje alto se reduce y deja de ser el mayoritario, al quedar en segunda posición con un 41.43%, superado con un 45.72% que caracteriza con un enfoque administrativo las prácticas de planeación.

Al hablar sobre la participación en la planeación, por segunda ocasión el enfoque administrativo tiene mayoría (40%), sobre el enfoque estratégico (38%) aunque ahora es más restringida la ventaja, podría hablarse de un empate técnico. Lo que si es preciso destacar que cuando el análisis de las situaciones como el nivel de participación y enfoques de planeación utilizados por los docentes, se van acercando a aspectos de la realidad escolar y se alejan de movimientos administrativos o registrados; la frecuencia disminuye, al grado que la única ocasión que es mayoría la planeación estratégica, es precisamente en conceptos y por ser tan alto termina por contribuir a que sea la mayoría en todo el instrumento con casi el 40% (39.85%). El enfoque administrativo queda en segundo lugar (30.85%) de acuerdo a al cuestionario aplicado, resulta curioso que cuando se indagaron procesos organizacionales, que en gran medida van a determinar de manera general como es la vida de la institución educativa y como se entienden los procesos de planeación y participación: ninguno de los dos enfoques, que hasta el momento habían sido los predominantes, queden desplazados con una gran diferencia, pues el enfoque administrativo tiene el porcentaje más alto obtenido en este instrumento (66%), contra un 20% de planeación estratégica y un 14% del enfoque normativo. Al hacer un balance general de los resultados se obtiene que al observar los tres enfoques de planeación investigados, están muy cercanos, ya que no existe una diferencia porcentual mayor a diez puntos entre el mayor (enfoque estratégico 39.85%) y el menor (29.30%). Lo que demuestra que a pesar de tener varios años en operación este instrumento de planeación estratégica en el país, aún no se logra romper con las estructuras administrativas y normativas que predominan en los espacios cotidianos que rigen la vida de las escuelas y con ello el tipo de resultados que obtienen los alumnos al término de esta formación académica.

### **3. Análisis del instrumento aplicado al director de la escuela sobre el enfoque de planeación utilizado en el diseño desarrollo y evaluación del P.E.**

La dirección de la escuela juega un papel determinante en los procesos organizativos, culturales, planificadores y de participación que se desarrollan en los

planteles educativos, por esta razón se diseñó un instrumento para conocer cómo se llevan a cabo estos espacios y hacer un comparativo con lo que opina el equipo docente. (Anexo 3).

### **3.1 Organización.**

El director de la escuela en un gran porcentaje maneja un enfoque estratégico de planeación, de acuerdo con lo registrado en el instrumento indagatorio, puesto que el 93.33% de sus respuestas se inclinan por dicho planteamiento. Iniciando con aspectos organizativos. Cuando al director se le pregunta en el ítem 1 qué papel asumió en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto escolar, su respuesta es de corte estratégico totalmente, al responder que fue de coordinador y facilitador, sin embargo esto no fue percibido por el personal docente, porque en la misma interrogante solamente el 50% coincide con lo que él establece, el otro 50% sostiene que el director elaboró el PE. Lo que provoca que gran parte del equipo docente no esté involucrado y por ende desconozca lo que habrá de realizarse. Es necesario subrayar que lo más probable es que el director de la escuela, obedeciendo a situaciones administrativas, procese la mayor parte de este instrumento de planeación.

Continuando con cuestiones organizativas, en el ítem 3 se indagó cómo se organizó el colectivo escolar para el diseño, desarrollo y evaluación proyecto escolar, el director del plantel afirma que se hizo de forma colegiada, contrastando en gran medida con la información obtenida con el equipo docente, donde existen diversas respuestas el 40% coincide con lo apuntado por el directivo, sin embargo el 60% afirma que no se hizo así, sino que fue de manera individual (30%) y por equipos (30%). Se observa claramente que el director no está manifestando lo que realmente está ocurriendo en la realidad escolar. Se percibe una orientación totalmente administrativa que manifiesta un interés por cumplir con la documentación que se le solicita a la institución y deja de lado la mejora continua del proceso educativo de los alumnos.

En la misma línea organizativa, se cuestionó al director, que en caso de que se hayan recibido asesorías para la elaboración del PE, ¿quién fue el encargado de impartirlas?, a lo que contestó: el Consejo Técnico las llevó a cabo. Aquí se observa algo opuesto totalmente en los resultados obtenidos. El personal docente al responder de manera contundente (100%) al expresar abiertamente que el único responsable de estas asesorías fue el director de la escuela. Se puede observar que el responsable del plantel educativo posee al menos de forma teórica, un enfoque estratégico de planeación educativa, sin embargo en las prácticas esto no se ha reflejado. Cuando no se involucra el colectivo escolar en el análisis situacional, diseño de estrategias de solución, toma de decisiones y evaluación del proceso, es improbable que intervengan a favor de la mejora continua de la escuela.

Al indagar la opinión del director respecto al consejo técnico, el profesor lo visualiza como un espacio para el análisis y discusión de aspectos técnico pedagógico y administrativo, orientándose hacia un enfoque estratégico. Sin embargo en una opinión de los docentes sobre este tipo de reuniones, sólo un 10% las observa de forma igual, porque 70% las considera administrativas y 20% obligatorias. En las reuniones de Consejo Técnico observadas, se manifiesta poca disposición del personal docente al trabajo técnico-pedagógico, el director deja la responsabilidad del trabajo en una comisión, la cual muchas veces realiza actividades mal estructuradas, con la finalidad de que se desaproveche el tiempo y que se concluya con este compromiso.

Para concluir con el análisis de aspectos organizativos, se le cuestionó al director sobre su opinión sobre qué elementos rescata en el trabajo colegiado. A lo que respondió: que privilegia actividades educativas de organización y de funcionamiento escolar, dejando de lado lo propuesto por autoridades educativas en aspectos administrativos y organización de festivales o algunas otras comisiones. Sin embargo las reuniones que se observaron durante el ciclo escolar, en horas de recreo de los niños, en su mayoría correspondieron a aspectos administrativos o de organización de actividades asignadas a la escuela por autoridades de zona o sector escolar.

### **3.2 Participación en la planeación.**

En la elaboración del PE el director comenta que intervinieron en él: docentes, padres de familia y el mismo. Al interrogar a los profesores en el mismo sentido se obtiene que el 40% de los docentes confirman que se involucró únicamente el director, el 30% dice que fueron director y docentes y solamente, el 30% esta de acuerdo con lo que el director afirmó. Se aprecia que el director de la escuela tiene el conocimiento preciso de cómo debe de llevarse al terreno de la realidad la planeación estratégica, sin embargo no lo hace. Esta valoración coincide totalmente con lo observado en el instrumento sobre el nivel de participación de los docentes en el PE, donde no se propicia la intervención de los docentes en la toma de decisiones, desarrollo y evaluación de actividades que mejoren el rendimiento académico de los alumnos.

### **3.3 Conceptos de planeación.**

Es importante el aspecto teórico para poder realizar actividades fundamentadas en investigaciones relacionadas con el quehacer educativo. En este bloque de cuestionamientos se pretende obtener qué enfoque conceptual respecto a la planeación educativa, maneja el director de la escuela. La primera percepción en este sentido consistió en cuestionar: qué se consideró en el momento de la elaboración del PE, a lo que respondió el director, que se tomó en cuenta las características de la problemática de la escuela y aspectos normativos que rigen a la misma, coincidiendo con un enfoque estratégico. En este elemento la contradicción existente es menor porque del 100% de los docentes 70% están de acuerdo y 30% afirma que se dio prioridad a documentos oficiales y a recursos materiales, administrativos y financieros.

Al cuestionarlo sobre que entiende por PE, el director del plantel educativo anota que es un instrumento de planeación de la escuela abierto y flexible en el que interviene toda la comunidad escolar, coincidiendo con un enfoque estratégico la planeación.

No obstante se puede asegurar que la mayoría de los padres de familia y aún los alumnos del plantel educativo, sin olvidar algunos profesores, desconocen la estructura esencial de la planeación del plantel educativo.

Al discutir sobre la planeación, el director de la escuela asevera que es un proceso continuo y participativo vinculado a la calidad de la educación, que optimiza recursos para lograr ser eficaz y eficiente lo que muestra que posee un concepto de planeación estratégica totalmente. Sin embargo en la práctica se observa una actividad encaminada a procesos administrativos, donde por cumplir con la documentación solicitada se dejan de lado acciones en beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje.

Cuando se le pregunta al director cuáles elementos considera al momento de planear las actividades escolares, es en el único cuestionamiento donde se muestra un enfoque administrativo, porque solamente toma en cuenta la organización escolar (plan de trabajo, comisiones plan y programas de estudio.)

Finalmente para terminar este apartado se le preguntó al director de la escuela qué entiende como estrategia, a lo que apunta que es un plan de acción que abarca los tres ámbitos (aula, organización de la escuela y relaciones con padres de familia). Por lo que continúa con el enfoque estratégico mencionado.

### **3.4 Prácticas de planeación.**

Para explorar la forma en que planea sus actividades escolares el director de la escuela se construyeron cuatro ítems, el primero de ellos, cuestiona, en qué se basó para la elaboración del PE, a lo que respondió con un enfoque estratégico (Diagnóstico realizado por el colectivo escolar). En este aspecto sólo el 70% del colectivo escolar lo respaldó, el resto (30%) argumenta que en documentos oficiales se basa. Esto último puede comprobarse cuando se observa que más de la mitad del personal no participó en el diagnóstico.



En el segundo planteamiento se le pregunta a partir de qué planea sus actividades en la escuela. Responde a una visión estratégica (Diagnóstico). En la tercera exploración se le cuestionó respecto a qué elementos se consideraron para elaborar el diagnóstico, a lo que respondió que toma en cuenta opiniones de maestros, padres de familia y alumnos para detectar problemas que tenga la escuela.

En el último cuestionamiento se le solicitó que mencionará qué elementos considera para evaluar la planeación de los docentes de su escuela, apuntando que toma en cuenta el perfil grupal, diagnóstico de grupo y adecuación del proyecto escolar. Como puede observarse el director de la escuela maneja en la resolución de este cuestionario, en gran medida un enfoque de planeación estratégica, sin embargo esto no concuerda con lo que profesores de su centro de trabajo expresan, ya que en la mayoría de los casos se pronuncia que existe una tendencia al enfoque administrativo, donde se le da prioridad a la entrega de documentos, dejando de lado las acciones para que los alumnos tengan un mejor aprendizaje de los diferentes contenidos escolares que la escuela debe promover.

#### **4. Resultados de la observación sobre el nivel de participación de los docentes en el diseño desarrollo y evaluación del P.E. en reuniones de C.T. C. (Anexo 4)**

En una investigación la observación representa un elemento de gran trascendencia, mayormente cuanto tiene características etnográficas, porque permite al observador tener un contacto con una infinidad de sucesos, los cuales pueden pasar inadvertidos en una entrevista o en un cuestionario. Aquí se realizó un seguimiento observacional de las reuniones de C.T.C. para conocer la participación de los docentes en el P.E.

##### **4.1 Diseño del proyecto.**

Al hablar del diseño del PE, se observa que durante las reuniones de Consejo Técnico existe una tendencia hacia los niveles informativo y consultivo sobre las acciones que debe de realizar el colectivo escolar para orientar su acción hacia una

planeación estratégica, que promueva la mejora continua de la calidad del servicio que se requiere para enfrentar problemáticas existentes. Cuando se habla del análisis de los problemas que afectan a la escuela, alternativas para disminuir el impacto de los mismos, establecimiento de objetivos a alcanzar, construcción de estrategias para la resolución, la definición de actividades tiempos, recursos y responsables, así como la propia elaboración del diseño del PE el nivel de participación de los docentes es informativo. (Ver cuadro No. 18)

Cuadro No. 18 Observación del nivel de participación de los docentes en la elaboración del diseño del proyecto escolar en reuniones de C. T. C.							
N.P	SITUACIÓN EN LA QUE SE OBSERVA EL NIVEL DE LA PARTICIPACIÓN.	A	B	C	D	E	F
1	En la <b>elaboración del diseño</b> del proyecto escolar.	X					
2	En la <b>realización de un análisis</b> de los problemas.	X					
3	En la <b>jerarquización</b> de los problemas.		X				
4	En la <b>selección de los problemas</b> .		X				
5	En el <b>trabajo de problemas</b> .	X					
6	En el planteamiento de <b>propuestas de solución</b> .		X				
7	En el <b>establecimiento de objetivos</b> .	X					
8	En la <b>construcción de estrategias</b> para la acción.	X					
9	En la <b>definición de actividades, tiempos, recursos y responsables</b> en el diseño del proyecto escolar.	X					
10	En el establecimiento de <b>actividades que promueven el logro de propósitos</b> de la escuela.		X				
	<b>PUNTAJE TOTAL</b>	60%	40%				

Cuadro No. 18 Durante las reuniones de Consejo Técnico las actividades de planeación de la actividad educativa se reducen a niveles informativos y consultivos de participación por parte del colectivo escolar.

Este panorama deja ver el que director de la escuela, por razones de tiempo y exigencia de autoridades educativas, se preocupa más por la elaboración del documento para poder entregar, que por la construcción colectiva de un instrumento planificador que oriente las actividades docentes hacia una mejora continua de la escuela. Se observa que el escrito es producto de la modificación del utilizado en el

ciclo escolar anterior. Por esta razón la mitad de los docentes (50%) manifiesta que el director de la escuela elaboró el diseño. Es claro que el 60% de las actividades relacionadas con el diseño del PE tiene un nivel informativo de participación. El resto de las actividades (40%) del diseño, donde se habla sobre selección y jerarquización de problemas, planteamiento de propuestas de solución y el establecimiento de actividades que promueven el logro de propósitos de la escuela; se ubican en un nivel consultivo puesto que en estos casos el director requiere de tomar la opinión sobre la conveniencia o no de elegir por unas medidas u otras. Esta situación es muy clara, porque en estos casos, de cierta forma se requiere de la acción de los docentes para la realización de actividades y por tanto requiere de tomar en cuenta a las personas que tendrán que ejecutar en un futuro próximo, lo que él proyectó.

Se puede decir que de las diez acciones observadas en el inicio de la actividad planificadora de la institución educativa en lo que se refiere al diagnóstico, el nivel de participación en cuatro de ellas se ubican en el nivel consultivo y con respecto a las prácticas predominantes de planeación que se observan, las cuales tienen como sustento un enfoque administrativo de la planeación, donde el director de la escuela solamente informa o solicita el punto de vista de los docentes, para poder tomar las decisiones necesarias, con respecto a acciones que el mismo colectivo tendrá que llevar a cabo, sin haber participado en la toma de decisiones. Para poder alcanzar un enfoque de planeación estratégica como se plantea en el Proyecto Escolar es necesario primero modificar los niveles de participación que tienen actualmente los profesores y el enfoque de planeación que manejan, puesto que la planeación normativa y administrativa impone su influencia aún en las prácticas educativas diarias. Sin olvidar que el director de la escuela juega un papel determinante para involucrar al colectivo escolar en procesos de mejora de la institución educativa.

#### **4.2 Desarrollo del proyecto.**

Durante la ejecución del Proyecto Escolar es preciso llevar a cabo dispositivos para poder determinar el rumbo de las acciones que se realizan en la institución educativa

en beneficio de la comunidad escolar. (Ver Cuadro No. 19) Al referirse al seguimiento y evaluación del PE (ítem 11), puede mencionarse que no existe alguna participación por parte de los docentes para llevar a cabo esta actividad, lo mismo sucede con la creación de espacios para la autoformación, por lo tanto en el 20% de las actividades contempladas en la ejecución de la actividad planificadora no existe la participación de los docentes durante las reuniones de C.T.C., quedando destinada esta actividad al director de la escuela y autoridades educativas.

En lo que se refiere al resto de las acciones del desarrollo del PE (80%), como la toma de acuerdos sobre el enfoque a trabajar, la creación de espacios para el trabajo colectivo, orientación y fortalecimiento de la planeación diaria de la enseñanza, la incorporación de la evaluación interna como práctica sistemática de la escuela, actividades para mejorar la continuidad del aprendizaje, la calidad de la educación y alcanzar los propósitos educativos; y por último la diferenciación de actividades que no contribuyen al logro de propósitos, se observa un nivel de participación informativo por parte de los docentes, puesto que las acciones ya están determinadas con un enfoque de planeación administrativo-normativo y el equipo docente tiene la percepción informativa de lo que debe realizarse, sin embargo en pocas ocasiones se llega a efectuar acciones de este tipo por parte de los profesores. Es importante mencionar que la mayoría de las actividades en las que participa la escuela en beneficio de la mejora del proceso educativo de los alumnos, son indicadas de forma obligatoria a través de convocatorias, encuentros o concursos, por parte de las autoridades educativas.

Esta percepción demuestra que no existe una planeación estratégica en la institución escolar, sino que solamente se establecen acciones administrativas para cumplir con los requerimientos oficiales, los cuales se trasladan cuantitativamente para informar que se están logrando los cambios necesarios para que la escuela dé mejores resultados. Sin embargo los requerimientos de información se dan a través de las zonas y sectores escolares que no se involucran de manera impactante para ayudar a que el maestro de grupo se entusiasme de forma colectiva, con la idea de mejorar

su espacio educativo. Esta situación se hace evidente cuando en una reunión de C.T.C, se les cuestionó a los docentes sobre la planeación diaria, en el sentido de que si consideraban adecuado que para que todos los grados trabajaran de forma simultánea y al mismo nivel, las autoridades educativas deberían de elaborar un documento que guiara las actividades escolares en el salón de clases (asignatura, contenidos, actividades y recursos), a lo que la mitad de los presentes contestó que sería una excelente idea para no perder tiempo en esa actividad.

Cuadro No. 19 Observación del nivel de participación de los docentes en el desarrollo del proyecto escolar en reuniones de Consejo Técnico Consultivo.							
N.P	SITUACIÓN EN LA QUE SE OBSERVA EL NIVEL DE LA PARTICIPACIÓN.	A	B	C	D	E	F
11	En el <b>seguimiento</b> y <b>evaluación</b> del proyecto escolar.						X
12	Al <b>tomar acuerdos</b> respecto al enfoque a trabajar.	X					
13	En la <b>creación de espacios</b> para el trabajo colectivo.	X					
14	En la orientación y fortalecimiento de la <b>planeación diaria</b> de la enseñanza.	X					
15	En la incorporación de la <b>evaluación interna</b> como práctica sistemática de la escuela.	X					
16	En la <b>creación de espacios para la autoformación</b> .						X
17	En actividades para <b>mejorar la continuidad de aprendizaje</b> de un grado a otro.	X					
18	En actividades realizadas para mejorar la <b>calidad de la educación</b> que reciben los alumnos de la escuela.	X					
19	Para alcanzar los <b>propósitos educativos</b> de la escuela primara	X					
20	En la <b>diferenciación de las actividades</b> que efectivamente contribuyen al logro de los propósitos, de aquellas que no tiene el mismo valor formativo y que en cambio, restan tiempo en la enseñanza.	X					
	<b>PUNTAJE TOTAL</b>	80%					20%

Cuadro No. 19 El colectivo escolar no interviene de manera directa en la toma de decisiones para desarrollar las actividades de mejoramiento educativo, se convierten en simples ejecutores de lo que las autoridades educativas proponen.

### **4.3 Evaluación del proyecto escolar.**

Al observar los niveles de participación de los docentes en el diseño y desarrollo del PE es obvio que los resultados que se obtengan en la evaluación y de forma general, serán poco satisfactorios. La evaluación es parte importantísima en cualquier proceso de planeación, porque permite hacer un balance con características retrospectivas, circunscriptivas y prospectivas, lo que va a dar como resultado una apreciación exacta de lo que no se está haciendo o lo que no se está logrando, qué momentos requieren de un cambio o ratificación y que mecanismos hace falta implementar para provocar un cambio cualitativo en el proceso de planificación.

Resulta preocupante que el mayor porcentaje de las situaciones referentes a los logros del PE, contemplan la no participación del colectivo escolar. Un 60% de los momentos que deben de considerarse al momento de evaluar el PE (Ver Cuadro No. 20), quedan ajenos a cualquier intervención por parte de los docentes, aunque este efecto resulta muy alto, es congruente con lo que sucedió en el diagnóstico y desarrollo de la planeación, al sólo ser tomados en cuenta los profesores para informarles de lo sucedido o para consultar la conveniencia o no de ciertas decisiones.

Como puede observarse a lo largo del análisis de resultados, no existe un nivel de participación en la toma de decisiones, ejecución y evaluación de funciones, considerable y por lo tanto si no se realizan propuestas, no se ejecutan actividades, resulta natural, que hay muy poco o nada que evaluar. Internamente en esta parte del instrumento se aprecia los siguientes aspectos sin participación: en la creación de espacios para compartir información y experiencias (necesarios para la organización y desarrollo de la planeación), en la realización de actividades que permiten informar sobre los avances y logros obtenidos en el PE (espacios de comunicación), en la optimización de recursos en el desarrollo del PE (análisis de recursos), al establecer una relación más productiva con la escuela y los padres de familia e informar de manera adecuada y oportuna sobre los problemas específicos de los

alumnos(compromiso de trabajo) y en la reflexión conjunta sobre la visión de la escuela a futuro, al tomar decisiones colectivas que orienten las acciones individuales. Al carecer de estas acciones dentro de una institución escolar los resultados tienen que ser escasos en beneficios de los procesos educativos de los alumnos.

<b>Cuadro No. 20</b> Observación del nivel de participación de los docentes en la evaluación de logros del proyecto escolar en reuniones de C. Técnico Consultivo.							
N.P	SITUACIÓN EN LA QUE SE OBSERVA EL NIVEL DE LA PARTICIPACIÓN.	A	B	C	D	E	F
21	Al promover un <b>clima de tolerancia y respeto</b> .			X			
22	En la creación de <b>espacios para compartir</b> información y experiencias.						X
23	En la creación de <b>espacios para poder dialogar</b> sobre los logros y fracasos del proyecto.						X
24	Para lograr <b>identificar necesidades y prioridades</b> .			X			
25	Para conocer con precisión los <b>propósitos educativos</b> generales de la escuela primaria.	X					
26	En la realización de actividades que permiten <b>informar</b> sobre los avances y logros obtenidos en el proyecto escolar.						X
27	En la <b>optimización de recursos</b> en el desarrollo del proyecto escolar.						X
28	Al establecer una <b>relación más productiva</b> con la escuela y los padres de familia e <b>informar de manera adecuada y oportuna</b> sobre los problemas específicos de los alumnos.						X
29	<b>Establecer compromisos</b> con una <b>participación diferenciada</b> .		X				
30	En la <b>reflexión conjunta</b> sobre la visión de la escuela a futuro, al <b>tomar decisiones colectivas</b> que orienten las acciones individuales.						X
	<b>PUNTAJE TOTAL</b>	10%	10%	20%			60%

Cuadro No. 20 El proceso evaluativo del PE en la reuniones de consejo técnico no se realiza de forma completa, consecuencia de un nivel bajo de intervención durante todo el proceso planificador.

En el nivel decisorio se ubica un 20% de las actividades, en las que los docentes toman decisiones para promover un clima de tolerancia y respeto, y para lograr identificar necesidades y prioridades de la institución educativa. Aunque estas situaciones influyen poco porque no existe un nivel ejecutorio o evaluativo de estas acciones. Es muy frecuente observar en las reuniones entre profesores, que cuando se abordan problemáticas canalizadas a través de la dirección de la escuela, existe cierta preocupación por tomar medidas precisas, inmediatamente surgen alternativas de solución, sin embargo no se establece la forma de darle seguimiento o no se establecen responsables para ejecutar dicha actividad y menos aún la forma de evaluar, lo que trae como consecuencia que solamente algunos docentes y de forma intuitiva en su mayor parte resuelvan los problemas, conforme se les van presentando. En otras ocasiones, se toman acuerdos que incluso se ven plasmados en las actas de Consejo Técnico Consultivo y no se llevan a cabo, se ha dado el caso de que solamente los profesores, recuerdan que se establecieron esos compromisos cuando en la reunión programada se hace lectura del acta anterior.

Para terminar con el análisis de esta parte del instrumento se aprecia que el 10% de las acciones se ubican en el nivel consultivo al establecer compromisos con una participación diferenciada. Esta situación fue observada, cuando se presentan acciones en las cuales la escuela tiene que participar en eventos culturales y de acuerdo a las características de cada uno de los docentes, se establecen responsables para cubrir cada una de las actividades programadas. Finalmente el 10% de las actividades se ubica en el nivel informativo, al tener conocimiento de acciones que deben de realizarse, para conocer con precisión los propósitos educativos generales de la escuela primaria, sin embargo no se establecen acciones para llevarlo a cabo y cuando se establecen actividades que pueden fortalecer los enfoques y propósitos generales de la educación que se imparte, el interés por trabajar estos aspectos, es mínimo por parte del colectivo escolar.

Al vivir de forma cotidiana en la escuela, el trabajo de investigador pasa desapercibido en la mayoría de las situaciones y gracias a esas condiciones se



puede conocer que el director de la escuela requiere de más y mejores asesorías técnicas, para poder construir un equipo de trabajo que tenga el interés y la preparación necesaria para poder enfrentar los grandes retos que enfrenta la institución y se hace evidente en muchas situaciones, principalmente en las reuniones donde se interrelacionan con alumnos de la zona escolar (Congreso de las niñas y los niños y Olimpiada del conocimiento) donde se han obtenido resultados poco favorables. A pesar de que existen en algunos docentes la voluntad de trabajar por la mejora de la escuela, su esfuerzo se ve absorbido por la falta de planeación colectiva, la nula uniformidad de un enfoque a trabajar, la no continuidad del trabajo de un grado a otro, la falta de capacitación con respecto a enfoques y métodos de trabajo de planes y programas, entre otros factores que obstaculizan el accionar del equipo de profesores en busca de un cambio cualitativo de la educación que ofrecen.

## VIII. PROPUESTA

### 1. Propuesta.

Los resultados de la investigación han sido examinados y los datos obtenidos pueden considerarse como un análisis del sistema organizacional de la institución educativa, en el cual se concluye la necesidad de fomentar entre los docentes una destacada planeación con un enfoque estratégico y un más alto nivel de participación en la toma de decisiones, ejecución y evaluación de las acciones que se realizan para mejorar el proceso educativo que se lleva a cabo en la institución, ya que con ello se obtendrán mejores resultados en el diseño, aplicación y evaluación de la planeación estratégica caracterizada en el plantel educativo como el PE.

Durante el desenvolvimiento de los docentes y Director de la escuela en el Programa Escuelas de Calidad, se pudieron observar que el nivel de participación de los docentes osciló entre el informativo y consultivo, obteniendo con ello un accionar donde el docente es un simple ejecutor de algo que él no propone. Algo similar ocurre con la planeación, no cumple con su función orientadora y transformadora de la calidad educativa, se elabora como un requisito administrativo o normativo. Estas limitaciones conducen hacia un escenario nada alentador, por lo cual es necesario un planteamiento que permita descubrir al colectivo escolar la realidad que están viviendo y las grandes posibilidades de fracasar a mediano plazo como institución educativa.

Aunque puede observarse que existen serios problemas en cuanto actualización, formas de trabajar y resistencia al cambio, la propuesta que se presenta tiene la intención de transformar la perspectiva del Director de la escuela y profesores al momento de realizar la planeación escolar, como una necesidad de evitar que el proceso educativo continúe con rezagos académicos. Una vez realizado el análisis del centro escolar, se llega a comprender que finalmente es el docente frente a grupo, quien además de tener la responsabilidad directa del proceso enseñanza-aprendizaje y por ende del PE, posee también amplio poder de convocatoria entre

los padres de familia, ello conlleva a observar que tanto alumnos como padres de familia pueden ser influenciados de manera determinante por el profesor de grupo y si éste se muestra falto de compromiso con la escuela y sus iguales, lo mismo sucede con el resto de la comunidad escolar. Por ello se hace necesario fomentar entre el cuerpo docente los principios de la participación docente en la toma de decisiones, ejecución de actividades y procesos evaluativos de las mismas. También hay que considerar el efecto desfavorable que puede ocasionar en los padres de familia, cuando observan que cada vez más se deteriora la calidad de la enseñanza que reciben sus hijos y que puede manifestarse en una acción de rechazo hacia la escuela o personal docente que labora en ella. Sin embargo, no se trata de caer en el viejo error de promover los cambios desde el exterior de la problemática. Por el contrario, es indispensable establecer una estrategia de sensibilización permanente que permita a los propios profesores sentir la necesidad de mejorar el futuro (que ellos mismos planeen) a través de acciones presentes.

Primeramente es necesario reconocer que hace falta conocimiento de la situación o comunicación de la misma, para lo cual se propone llevar a la práctica, técnicas que promuevan la información. La información que maneja un grupo determinado constituye un patrimonio propio que le define como tal, y que posee un elemento impulsor diferenciado. No puede hablarse de participación dentro de un colectivo si no se comparte la información, consecuentemente esta situación, facilita la promoción y redistribución de datos más específicos y cada vez con mayor velocidad, esta es una tarea esencial e inexcusable en el proceso interactivo de cualquier organización.

A fin de permitir la utilización adecuada de procedimientos que faciliten que la información se reparta convenientemente dentro de los grupos, así como su apropiada utilización, se describe a continuación técnicas de participación que permiten promover dicha información. En todo caso, y puesto que la preocupación es el ámbito de la gestión educativa, se consideran dos que ofrecen mayor interés por

su grado de difusión y su aplicabilidad en el campo que aquí nos ocupa, investigación de datos y promoción de ideas.

### **1.1 Investigación de datos.**

Con la exploración y recolección de datos se trata de lograr el necesario acopio de información previo a la toma de decisiones o a la ejecución, en su caso, aunque respetando la necesaria disciplina personal y de grupo, así como sus expectativas personales y propuestas de cambio.

A tal efecto, los implicados en participar analizan datos del problema planteado; producto de la investigación realizada para conocer los hechos en torno a aspectos tales como:

- Qué tipo de problema o situación es la que se presenta.
- Qué factores detonan la problemática.
- Qué situación organizativa del colectivo escolar ha permitido que la problemática surja o se acreciente.
- Quiénes están implicados y a quiénes afecta.
- Dónde se producen los hechos o se realizan las actividades.
- Cuándo tienen lugar.
- Con qué frecuencia se producen los problemas.
- Cómo se llevan a cabo (qué métodos y procedimientos se utilizan).
- Cuál es el impacto que producen los problemas detectados.
- Qué sucedería si no se proponen alternativas de solución.
- Qué acciones se han llevado a cabo por parte del colectivo escolar o del director de la escuela para atenuar su impacto.
- Que tipo de actuación se requiere por parte del colectivo docente para transformar esa realidad.
- Con qué elementos se cuenta para disminuir la problemática.
- Cuáles son las limitantes actuales que imposibilitan una solución de la problemática.

Con los datos aportados, se efectuará un análisis de cada uno de ellos para poder determinar cuáles son considerados de interés para abordarlos, logrando una mejora de la actividad educativa y eliminando los que quedan incluidos, los que no son viables de ejecutar o los que no ofrecen una aportación interesante para la solución de problemáticas. Esta acción permitirá la toma de decisiones y estrategias más conveniente en forma colectiva para empezar a transformar la situación actual.

## **1.2 Promoción de ideas.**

Durante un tiempo de 30 minutos los participantes intervendrán rápidamente con libertad y sin inhibiciones en torno a los temas: enfoques de planeación y el nivel de participación de los docentes en el diseño aplicación y evaluación del proyecto escolar. Se trata, de una sesión completamente informal en la que lo más interesante es precisamente, la espontaneidad y agilidad en la exposición. Por lo tanto todos los miembros del grupo deben intervenir. La forma más conveniente es oralmente, sin embargo si alguien desea hacerlo en forma escrita, se podrá hacer y posteriormente se dará lectura, para su análisis y reflexión.

Con esta técnica se produce un gran despliegue de la capacidad creadora de los individuos. Al mismo tiempo, los participantes deben hacer uso de un respeto absoluto a las ideas o alternativas propuestas por los demás. La posible contradicción entre unas ideas y otras puede producir un interés, estimulación recíproca de gran valor creativo. Es importante que cualquier idea sea registrada para que posteriormente se conforme en una propuesta de trabajo.

Con esta práctica se puede generar un buen número de ideas transformadoras, de modo espontáneo, aunque algunas de ellas hayan de desarrollarse después. Para su realización, y tras definir el propósito de la sesión, decidir quién moderará las intervenciones y quién tomará nota de las ideas que aparezcan, cada participante exteriorizará sin inhibiciones lo que piensa sobre el tema o problema de que se trata. Debe evitarse juzgar las ideas expuestas, aceptándose todas ellas por extrañas que

parezcan, salvo que choquen con las normas previamente establecidas o no correspondan al tema, en este caso, el moderador interviene para centrar el desarrollo de la discusión sin hacer comentarios despectivos que inhiban la participación de los docentes.

Una vez agotada la intervención de todos los integrantes del grupo, durante el tiempo establecido (30 minutos), se clasificaran las ideas en base a tres ámbitos (Organización escolar, trabajo en el aula y relación con la comunidad) y se decidirá, en su caso, las que puedan seguirse trabajando más intensamente en ocasiones sucesivas.

Las fases a seguir en el desarrollo de esta técnica podrían ser las siguientes:

- Fase 1: Presentación del tema y del procedimiento a seguir, indicando el tiempo disponible para la discusión y hasta fijando el de la intervención de cada participante (de 2 a 5 minutos). También se hará patente que sobre el tema puede existir disparidad de opiniones y que caben alternativas de tratamiento diferentes, que pueden ser puestas de manifiesto. Debe insistirse en que todos han de intervenir sin estar sometidos a inhibiciones que puedan proceder de la consideración del status, saber o situación de los otros.
- Fase 2: Sondeo y organización del grupo. Los miembros del grupo dedican unos minutos a hacer comentarios, a continuación, designan de entre ellos mismos un moderador (que coordina el funcionamiento de la técnica, otorga la palabra cuando hay varios que quieren intervenir, limita en su caso el tiempo de cada intervención, y estimula la participación de todos, especialmente de los más renuentes), también parece conveniente designar un secretario del grupo, que anote las ideas manifestadas y las resuma, al final, con ayuda del moderador.
- Fase 3: Aportación libre de ideas. En un ambiente de relajación y falta de inhibiciones, cada participante manifiesta espontáneamente lo que se le ocurre, relacionado con el enfoque de planeación utilizado por el colectivo escolar y los niveles de participación manejados en el diseño, desarrollo y

evaluación del PE. El moderador, director o líder del grupo sólo interviene para estimular y regular la participación. Durante esta fase es importante que se pronuncien espontáneamente todos los miembros del grupo y que lo hagan exponiendo inmediatamente las ideas que proponen. Las aportaciones se anotarán en el pizarrón y registradas por el secretario del grupo.

- Fase 4: Selección de ideas. Se analizan ahora las sugerencias, su viabilidad y oportunidad, y se eligen las aportaciones más relevantes. Al final de esta fase, el moderador o, en su caso, el secretario hace una síntesis de las aportaciones producidas que pueden ser, luego, presentadas al grupo, para determinar las más viables y más eficaces para alcanzar los objetivos que se propone alcanzar la institución educativa al finalizar la educación primaria de los alumnos que ingresan.

Posteriormente, se presenta una propuesta de trabajo que se fundamente en la Técnica de Escenarios, la cual consiste que a partir del reconocimiento de la situación actual de la escuela (diagnóstico y autoevaluación) se describa un futuro deseable y planteen las estrategias que permitirán acercarse a él. Su propósito: “Identificar tendencias y formular hipótesis organizadas dentro de un modelo” para propiciar que sea el propio docente quien identifique su situación actual en cuanto al trabajo participativo propuesto por el PE y acepte que tanto el desempeño del cuerpo docente como el éxito en la aplicación del plan es una responsabilidad totalmente compartida.

### **1.3 Técnica de escenarios (Procedimiento).**

La técnica de formulación de escenarios se lleva a cabo con todos los docentes frente a grupo, mismos que serán encargados de las siguientes funciones:

- a) Creación de escenarios futuros en relación a las oportunidades y fortalezas existentes en la escuela.

b) Creación de escenarios futuros en relación a las debilidades encontradas en la institución.

Las sesiones de trabajo serán de dos tipos:

- Plenarias, donde se reúnen todos los participantes bajo la guía de un coordinador general o monitor.
- Parciales, donde el trabajo es por función o actividad propuesta y cuenta con un coordinador de grupo o acción.

El cuerpo coordinador se encarga de explicar los objetivos y formas de trabajo general para cada sesión, elabora al final una reseña de las sesiones que contenga los acuerdos del grupo y también es responsable de los documentos que el grupo de difusión analiza, así como de comunicar el día, lugar y hora de las reuniones. Para que la técnica funcione y logre sus objetivos los coordinadores deberán poseer las habilidades necesarias para encausar el trabajo en un ambiente de interés, compromiso, participación, tolerancia y respeto.

**a) Sesiones de la técnica de escenarios futuros.** La secuencia de la técnica se llevará a cabo en los Talleres Generales de Actualización en el mes de agosto, de la siguiente manera:

**Sesión 1.** Primer día. Tiempo aproximado 4 hrs. Propósito. Promover la reflexión de los docentes frente a grupo sobre aquéllos problemas que repercuten en los niveles de participación y enfoque de planeación que tienen los docentes en el diseño, aplicación y evaluación del Proyecto Escolar, particularmente en el ámbito de la Organización Escolar. Al concluir la sesión se obtendrá una lista en orden graduado de los problemas detectados en cada momento de la planeación institucional en aspectos organizativos, en conceptos manejados por los docentes y en niveles de participación en cada una de las sesiones.

**Primera parte.**

- Explicación por parte del coordinador general (director del plantel) sobre todas las características del trabajo que se va a realizar destacando el lugar



que ocupa este compromiso dentro de las tareas prospectivas y cómo forma parte del proceso de formación profesional de la planeación educativa. Se elogiará la importancia de la cooperación y participación de los profesores.

- Distribución a cada docente de una lista que contenga los problemas por función o ámbito que fueron reconocidos en el diagnóstico escolar realizado, durante la búsqueda de información.
- Lectura en voz alta de la lista de problemas, con la finalidad de establecer un panorama general de la situación.
- Espacio para preguntas, aclaraciones y sugerencias.
- Integración de los grupos de trabajo por función y asignación de un coordinador o responsable a cada uno.

**Segunda parte.** Actividad en grupos por función. Cada grupo contará con un coordinador o responsable.

El coordinador explica la finalidad, objetivos y mecánica de trabajo. Cada grupo determina los criterios que utilizarán para la jerarquización los problemas. En forma individual cada participante anotará en orden de mayor a menor impacto (Jerarquización de problemas) en una tarjeta los problemas y asignará el número uno al más importante y así sucesivamente continuando con el resto de las problemáticas.

El coordinador recoge las tarjetas, anotando los problemas al frente y las va ordenando en forma tal que el problema que ocupó el primer lugar este encima de todas las tarjetas, de esta manera se cuenta con una jerarquización por parte de todos los profesores de los problemas existentes. Se informa el lugar, hora y contenidos de la siguiente sesión.

**Sesión 2.** Segundo Día. Tiempo aproximado 4 hrs. Propósito. Detectar la relación existente entre los problemas prioritarios con el fin de sustentar el diseño de dos

escenarios futuros (deseable y factible) para cada función en el corto, mediano y largo plazo.

**Primera Parte.** Trabajo en grupos por función. El coordinador informa el propósito de la sesión y cómo se desarrollará. Se aclaran dudas en caso de existir.

Se coloca al frente un listado con los problemas en orden prioritario y se solicita que por escrito individualmente expresen su opinión en cuanto a:

- ¿Cuáles son las principales causas del problema?
- ¿Qué elementos organizativos y de participación han permitido el surgimiento y/o desarrollo de la(s) problemática(s)?
- ¿Con qué otro (s) problema (s) se vincula?
- ¿Qué puede pasar en el futuro, si el problema no se atiende (pronóstico)?

**Segunda Parte.** Trabajo en parejas. Ordenados por parejas los participantes consideran los problemas, causas, vinculación y pronósticos, así como las fortalezas y oportunidades; describen dos situaciones proyectables (corto, mediano y largo plazo) a diez, cinco y un año. Una deseable y otra factible. Cada pareja expone al grupo los futuros proyectados, utilizando la información recabada para argumentar cada uno de ellos. Con las aportaciones recibidas el coordinador describe por escrito un escenario deseado y uno factible.

**Sesión 3.** Tercer Día. Tiempo aproximado 2 horas 15 minutos. Trabajo en grupos por función. El coordinador informa el propósito de la sesión y cómo se desarrollará. Se abre un espacio para preguntas y opiniones. Durante la sesión los docentes por parejas describen todas las acciones y el orden en que tendrían que irse suscitando para alcanzar el escenario factible a diez, cinco y un año. Así mismo informa al grupo lo que considera necesario para alcanzar éste futuro, de acuerdo a cada una de las opiniones de los participantes.

**Sesión 4.** Tercer Día. Tiempo aproximado 1 hora 30 minutos. Propósito. Dar a conocer a los participantes los escenarios por función o ámbito escolar para integrar las recomendaciones finales. Es necesario fortalecer el compromiso de los participantes para continuar con las próximas tareas de planeación y en la ejecución de las mismas.

**Primera Parte.** Plenaria: Se reúnen todos los integrantes de los grupos. El coordinador informa el propósito de la sesión y cómo se va a desarrollar. Se establece un espacio para preguntas y aclaraciones. El coordinador de cada uno de los grupos que trabajó por función, da lectura al escenario deseable y factible. Preguntas, observaciones y sugerencias sobre los documentos presentados.

**Segunda Parte.** Trabajo en grupo por función y sesión plenaria. Cada grupo por función incorpora por escrito a los escenarios elaborados las correcciones y sugerencias que sean necesarias. En plenaria se entrega al coordinador general los escenarios diseñados y corregidos. El coordinador general agradece a los profesores su colaboración y exalta la importancia de los productos obtenidos en relación a su uso en el proceso de planeación.

#### **1.4 Técnica de Integración de Esfuerzo.**

Una vez concluida la técnica finaliza también la etapa de planeación de fines y exploración del futuro y con ello se continúa con la planeación de los medios, recursos y organizacional. Para lo cual se utilizará la Técnica TEI cuyo fin es diseñar en forma participativa estrategias para lograr un objetivo (escenario factible) a través de un proceso dialéctico que motiva y compromete a los involucrados.

**Aplicación de la técnica.** La técnica se aplica en una sola sesión. Sesión única. Reunión de Consejo Técnico (mes de septiembre). Tiempo aproximado 3 horas 10 minutos.

**Formación del grupo de trabajo:** reunidos los docentes el coordinador retoma y comenta el producto final obtenido en la última sesión de la técnica de formulación de escenarios y cita los objetivos que se persiguen, haciendo énfasis en la importancia del trabajo participativo para culminar con éxito el trabajo de esta sesión.

**Consulta individual:** a cada profesor se le da una tarjeta en blanco. El coordinador hace la pregunta adecuada a los propósitos de la consulta (cómo y con qué se llega al futuro factible) y cada participante anota en las tarjetas dos respuestas posibles.

**Intercambio:** cada maestro entrega su tarjeta al compañero que esta a la derecha y éste se queda solo con una, pasando nuevamente a la derecha las sobrantes; hasta que no quede tarjeta por repartir. Cada participante se familiariza con las tarjetas que tiene. Se establece de ser necesario, un espacio para preguntas y respuestas.

**Agrupamiento:** uno a uno los participantes leen en voz alta cada una de las tarjetas que, si al terminar la lectura algún compañero cree que existe alguna relación entre la leída y una de las que posee, pedirá la palabra, la leerá en voz alta y solicitará al consenso del grupo para integrarlas en grupos afines de actividades. El proceso se repite hasta que no quede ninguna tarjeta. Los conjuntos de tarjetas se guardan en un sobre y distribuyen para la formación de equipos.

**Síntesis:** según el número de sobres los participantes se organizan en grupos y con una frase sintetizan el contenido de todas las tarjetas.

**Dialéctica:** un integrante de cada grupo de trabajo leerá la síntesis, después las tarjetas correspondientes para que el resto del personal defina sobre la estructura definitiva de la síntesis que anotará en el sobre.

**Interacciones:** una vez rotulados los sobres se asocian como si fueran tarjetas repitiéndose los dos pasos anteriores hasta que queden de tres a siete grandes agrupaciones.

**Presentación gráfica de resultados:** se transcriben los resultados (estrategias, metas, actividades y recursos) y colocan en una parte visible donde permanecerán hasta la siguiente reunión.

**Implantación, Seguimiento y Evaluación de la Planeación.** Quedan finalmente dos etapas por diseñar el seguimiento y la evaluación de resultados. Se propone la aplicación de la Técnica de la Mesa Redonda con el fin de exponer, discutir y establecer opciones con la participación abierta de todos los docentes.

**Desarrollo de la Mesa Redonda.** Sesión única. Reunión de Consejo Técnico (mes de octubre). Tiempo aproximado 4 horas. El coordinador da la bienvenida y explica el propósito y desarrollo de la sesión. Lee en voz alta el producto de la sesión anterior (estrategias, metas, actividades y recursos) y hace notoria la importancia de la cooperación, tolerancia, respeto y establecimiento de compromisos en la conformación del documento que permitirá llevar el trabajo de todas las sesiones pasadas a la realidad cotidiana del maestro.

El coordinador propone el diseño de un Programa Anual de Trabajo (PAT) para el ámbito de la Organización Escolar en el que se completen como mínimo los siguientes puntos:

- Ámbito
- Objetivo
- Estrategia
- Metas
- Actividades o acciones específicas. En las actividades se integra también la evaluación y el seguimiento ya que ambas son parte del proceso y no un producto final.
- Periodo de realización
- Responsables
- Recursos y/o costos de la acción.

Se procede a la elección de un moderador, quien además de dar la palabra, realizará las anotaciones pertinentes. Se permite un espacio para sugerencias, opiniones, interacción y selección mayoritaria.

El coordinador lee en voz alta el primer producto y se somete a revisión. Los participantes volverán a revisar y sugerir hasta agotar posibilidades. Una vez realizado esto menciona el producto final en voz alta y resuelve dudas.

Se hace la presentación de los productos por parte de los responsables de las diferentes actividades. El moderador toma nota de los planteamientos y se coloca en un lugar visible donde permanecerá el resto del ciclo escolar.

El coordinador agradece tanto la presencia como la participación del grupo e invita a los maestros a trabajar sobre lo acordado y llevar a la siguiente reunión de Consejo Técnico, las observaciones que sobre la marcha resulten de la implementación, seguimiento y evaluación de lo planeado.

Se recomienda que en lo sucesivo en cada reunión de Consejo Técnico se asigne un tiempo específico (entre 60 y 90 minutos) para interpretar en plenaria las observaciones y/o sugerencias que vayan enriqueciendo el Plan de Anual de Trabajo del Proyecto Escolar y en caso de requerir modificaciones, integrar estas siempre mediante el consenso, cooperación y compromiso de los involucrados. Hasta que todos y cada uno de ellos modifiquen gradualmente su nivel de participación y enfoque metodológico al momento de planear y se asuma colectivamente como filosofía laboral: el trabajo participativo.

## **Conclusiones.**

En términos generales a partir de esta investigación y de los resultados obtenidos en la misma se puede concluir que:

En esta etapa histórica caracterizada por una creciente demanda de la mejora educativa y congruencia para desarrollar tecnologías que cumplan con los requerimientos de desarrollo científico y tecnológico, se hace evidente una planeación que involucre con un alto grado de participación a los principales actores de los procesos educativos, además de un estudio crítico de las circunstancias y enfoques planificadores para elegir el adecuado a las circunstancias.

Los procesos de comunicación a nivel planetario han generado que países industrializados y organismos internacionales, planteen la mejora de la calidad educativa a través de acuerdos internacionales, donde le dan una gran importancia a la planeación a largo plazo y la participación de los actores educativos en los procesos gestivos de las instituciones educativas.

Actualmente el gobierno federal busca transformar la educación del país en un proceso socialmente participativo, donde se convoca de manera importante el trabajo participativo en equipo y la planeación para la mejora educativa. La herramienta que se propone en este ámbito en la educación primaria para mejorar los procesos organizativos y la planeación estratégica en las escuelas, (a través del Programa: La gestión en la escuela primaria) es el Proyecto Escolar. Este proceso transformador se ha venido presentando en nuestro país desde la década de los años 90's, cuando se modificaron los planes y programas de estudio a nivel de educación primaria y normal. En el Sistema educativo nacional existen documentos que le dan un sustento legal y político a una mayor participación social y trabajo colegiado como el Art. 3º. Constitucional, la Ley General de Educación y el Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica. Es importante destacar que la mayor participación de los actores del proceso educativo es una propuesta totalmente congruente con las políticas educativas de nuestro país y esto implica diferentes momentos como son

la planeación, la organización, el seguimiento y la evaluación de los procesos que se llevan a cabo al interior de las instituciones educativas para mejorar la calidad de la enseñanza.

Cada escuela constituye un espacio de gestión, una organización compleja y por lo tanto se requieren de ciertos mecanismos, para que todos sus componentes se sistematicen para realizar un trabajo eficiente, que responda a las necesidades educativas que se requieren en la actualidad. La planeación y el nivel de participación que tengan los docentes es crucial en este sentido, puesto que si no existe congruencia, consistencia y unidad en la construcción del enfoque planeador por un lado o se carece de la actividad participativa con un alto nivel en la toma de decisiones, ejecución y evaluación de actividades en beneficio de la calidad educativa por otro, los resultados que se obtengan en el aprendizaje de los alumnos continuarán siendo precarios.

La planificación es un proceso complejo que aparece en primera instancia como un ejercicio prospectivo que requiere de las interacciones de los distintos actores de la organización escolar y que involucra relaciones de poder, donde el equipo de conducción que ejerce la función directiva, aparece como un actor más del proceso y deberá consensuar su participación en el planeamiento institucional. Un instrumento y estrategia de gestión lo representa el Proyecto escolar, el cual muestra de forma precisa lo que cada escuela es y lo que proyecta lograr en base a su propuesta general. Es un proceso que siempre se está construyendo de forma colectiva, gracias a este planteamiento la institución se mantiene, fortaleciendo su identidad y no como la formulación de un documento que se exige administrativamente.

El proceso de planificación institucional cobra sentido en tanto permite una participación genuina de todos los actores de la comunidad educativa. Sin embargo a pesar de que en nuestro país se establece la planeación estratégica como una alternativa importante para la mejora de las instituciones escolares, se observa que no se ha logrado que esta propuesta la haga suya el colectivo docente.



La planeación es la base que sostiene el funcionamiento organizativo y administrativo de una institución educativa, y de ésta depende en gran medida, el éxito o el fracaso de la misma; en la planeación se definen los objetivos y metas, y se establece estrategia global para lograrlas. Planear es trazar o formar el plan de una obra, es un proceso que busca y propicia la organización. En la administración educativa, en las instituciones escolares la planeación no ha tenido el éxito deseado y esto se debe, a que no se involucra a los actores en el diseño de instrumentos de planeación. No se practica el consenso de los participantes y por lo tanto no existe compromiso, ni por parte de los docentes, ni por parte de las autoridades educativas.

Debido a esto actualmente desde el ámbito político educativo, se están haciendo esfuerzos por cambiar esta situación y lograr crear una planeación participativa. La participación, es la colaboración de las personas que integran las instituciones con el propósito de satisfacer las necesidades o alcanzar objetivos comunes para lograr su propio desarrollo y mejorar sus condiciones de vida. La participación permite establecer una identificación entre las necesidades y soluciones a los problemas que se enfrentan, el aprovechamiento mejor de los recursos con que se cuenta, responsabiliza y compromete al integrante con el logro de su propio desarrollo, interesándolo en el mantenimiento de las tareas edificadas por su propio esfuerzo. En la escuela las autoridades educativas no se han preocupado por generar vías para propiciar la participación en la planeación escolar, ya que es ahí donde se establecen las relaciones más cercanas entre la administración y el proceso educativo, es así que considerables escuelas han puesto en marcha o preparado sus proyectos escolares tratando de satisfacer esta carencia. Sin embargo la planeación no es participativa y democrática, ya que es ejercida como un proceso técnico administrativo en donde la participación de los docentes es considerada como un mero procedimiento formal. Las consultas entre el personal solo tienen el papel de legitimar las decisiones tomadas con anterioridad. Esta afirmación no demerita los esfuerzos que las autoridades educativas han hecho para propiciar la participación, pero no han sido suficientes, ya que para lograr una verdadera participación es necesario cambios radicales en estructura y superestructuras.

Existen serios problemas que han hecho prácticamente imposible la planeación participativa, aunque es necesario tomar en cuenta el concepto de cultura organizacional, ya que muchos de los citados problemas pueden ser vistos desde la óptica cultural. La cultura organizacional puede ser definida como una serie de patrones de conducta, conceptos, valores, ceremonias y rituales que ocurren al interior de una organización y representa su parte emocional e intangible. La cultura organizacional es lo que mantiene unida al ser, un sistema de significados colectivos que define los aspectos que ésta considera centrales. La cultura organizacional genera entre los miembros de la organización un sentimiento de identidad y permanencia que permite el trabajo en conjunto al darles a conocer cuales son los códigos de conductas válidas y cuales no.

En la actualidad es imposible concebir a la sociedad apartada de las organizaciones, ya que estas se han convertido en la forma más eficiente y racional de agrupamiento social. Es así que el estudio de la cultura es fundamental para el entendimiento de las organizaciones con la finalidad de crear sistemas administrativos integrales en donde se puedan definir estrategias de desarrollo acordes a la realidad cultural.

Se puede analizar desde esta perspectiva cultural la problemática que la planeación participativa ha arrastrado en sus intentos de puesta en marcha. Existen una variedad de circunstancias que inhiben la participación de la población en la planeación, entre los que destacan:

El doble discurso de la planeación que le resta efectividad, y propicia la participación docente al margen de planeación, es decir, las autoridades educativas y el equipo pedagógico saben que la planeación es un acto periódico que, cuando es preciso, se modifica o simplemente se ignora. La planeación se convierte en un aspecto administrativo y bastante intrascendente para la mejora de la institución instructiva, ya que ni el colectivo escolar, ni las autoridades educativas se ven obligadas a cumplir con los lineamientos establecidos por los instrumentos de planeación, puesto que no participaron de manera conjunta en su elaboración y no existió consenso, elemento clave para que pueda existir un compromiso.

En segundo lugar, y muy relacionada con la situación anterior, es que existe una marcada preferencia de las autoridades educativas por la participación a nivel de documentos, las cúpulas educativas solicitan resultados cuantificados, (cuántas escuelas entregaron su proyecto, cuántos alumnos fueron beneficiados, número de docentes que se capacitaron) dejando de lado el aspecto cualitativo que es el que realmente va a transformar los procesos educativos que repercutirán en la mejora educativa.

En tercer lugar está el centralismo jerárquico que excluye la participación democrática, no sólo de los docentes, sino incluso de directores, inspectores y jefes de sector en los modelos de planeación congruentes con las necesidades de cada escuela. Todo debido a que la participación se impulsa por parte del gobierno federal y esto provoca que sólo sea un proceso de legitimización.

Finalmente, en cuarto lugar está la ausencia de estudio, tanto teórico como práctico, que les dé una idea a los profesionistas encargados de la planeación de cómo propiciar y manejar la participación de los colectivos escolares. Ya que al carecer de ella tanto las autoridades educativas como los docentes se reduce todo este potencial de cambio a un proceso administrativo más.

Con estos puntos se puede dar cuenta que los esfuerzos han estado impregnados de problemas culturales históricos que siguen prevaleciendo hasta la actualidad y que detienen los procesos modernizadores. Al revisar la cultura en México, en materia gubernamental, se ven que México ha sido un país creado como un proyecto desarrollado por minorías y que a la población la han mantenido al margen de las decisiones. Mas que ser el producto de comunidades con verdadera democracia, la nación se conforma de un pueblo manipulado por unos cuantos; este hecho refleja la débil unión social y la poca veracidad de la democracia cultural social y educativa.

Ya son parte de la cultura docente ciertas características como son: indiferencia por el cambio metodológico, la informalidad de procesos de planeación, el negligencia por dar seguimiento a acuerdos, el desconocimiento de aspectos teóricos de planeación en muchos casos, la incapacidad en la evaluación

sistemática de forma colectiva y de acciones prácticas que mejoren la calidad educativa de sus escuelas, acordes a las problemáticas existentes etc. Con todo esto la sociedad ha perdido parcialmente la confianza en algunos de los docentes y por consiguiente les resulta muy difícil creer en "nuevos" procesos participativos de planeación en donde sean realmente tomados en cuenta las necesidades de los alumnos y las aportaciones de todos los involucrados (padres de familia, alumnos y docentes). Las condiciones necesarias para la participación de los docentes en los planes de escuela, depende fundamentalmente de la creación de un sistema acorde a la realidad cultural que propicie la vinculación entre las instituciones y las comunidades; se deben crear vías que impulsen la participación desde los niveles más básicos como la información y la consulta, hasta la toma de decisiones, ejecución de acciones y evaluación de resultados, pasando por niveles intermedios como la concertación.

En gran medida muchos de los problemas surgidos en la implantación de los sistemas de planeación participativa, esta en función del desconocimiento de la población en dichos programas; la falta de información y la difusión de ésta ha sido un proceso largo que ha requerido de la formación de especialistas en materia de participación, que expliquen paso a paso las formas y las estructuras de los sistemas de planeación.

Aunado a este problema está uno mucho más grave, el problema de la legitimidad, este ha frenado el desarrollo de proyectos participativos por la razonable apatía de los docentes; una población que no se siente identificada ni representada por las propuestas gubernamentales, por consiguiente rechaza sus proposiciones, además con el estigma burocrático, en el sentido despectivo, que aún caracteriza al sistema educativo nacional, el problema se ha enfatizado.

La problemática de la participación nos remite al aspecto cultural, ya que muchos rasgos como la dependencia y el individualismo están presentes en la cultura organizacional actual, esto explica la escasa motivación de los docentes para la lograr una alta participación en la construcción de proyectos que transformen las relaciones en la escuela y los métodos con que se persigue el desarrollo cognitivo de los alumnos, sin el evidente deseo de obtener ingresos económicos más altos.

Los sistemas deben adecuarse a esta nueva realidad social y cultural ya que es la única manera de lograr esa comunicación y conexión, necesaria para una planeación participativa eficaz; modelos claros que la población pueda comprender fácilmente para que los hagan suyos y se sientan comprometidos. La planeación participativa debe ser el fruto de una nueva dinámica social, debe ser el resultado de una nueva concepción de la forma planear, debe surgir del interior de las escuelas, debe salir del entusiasmo y convicción de la población involucrada en un compromiso social (profesores, autoridades educativas, padres de familia y alumnos). Se requiere un enfoque de planeación coherente con los planteamientos institucionales.

El enfoque de planeación en que se fundamenta el Proyecto Escolar es el estratégico, sin embargo al hacer un análisis de las prácticas de planeación que tienen los docentes en la escuela, se observa que el enfoque estratégico no llega a utilizarse ni en la mitad de las actividades que se indagaron en la escuela. Lo que provoca que el planteamiento de la planeación en la escuela no sea congruente con el PE. Al hacer un balance general de los tres enfoques que caracterizan de forma predominante, actualmente la planeación educativa de los docentes en la escuela (Normativo, estratégico y administrativo) se puede apreciar que no existe alguno de manera completa. Incluso a pesar de que hay tendencia mayor al enfoque estratégico, la diferencia no es significativa. Sin embargo al observar la práctica existe otra realidad, donde predominan situaciones en la organización, planeación y metodología de trabajo donde la mayoría de las actividades giran en torno al aspecto administrativo, puesto que no se realizan en beneficio de la mejora educativa de los alumnos, sino solamente para cumplir lo que las autoridades les solicitan.

Para que en la organización escolar se promueva el trabajo colectivo, es necesario que el director de la escuela se involucre más en todos los asuntos de la escuela y deje de lado los aspectos administrativos que restan mucho tiempo a la actividad pedagógica. Es necesario que los docentes promuevan al interior del centro educativo: comunicación, participación, organización, responsabilidad, toma de decisiones y planeación colectiva. Si el equipo docente no se involucra desde la planeación de las actividades para mejorar el proceso educativo de la

escuela, la aplicación y evaluación será solamente un ejercicio escrito que terminará en los archivos de la escuela o en un escritorio de una jurisdicción educativa.

Obviamente la planeación dependerá de las personas que la construyen, por ello es importante que el nivel de participación que tengan los docentes sea importante y el enfoque planificador utilizado por los docentes sea congruente con las exigencias actuales y utilizado de forma colectiva. Es necesario reconocer que el planteamiento estratégico de la planeación educativa actual, no se generó a partir del colectivo escolar, sino que es un instrumento que se establece gubernamentalmente para que la escuela sistematice de forma colaborativa las acciones que va a realizar, a favor de perfeccionar la acción educativa que la escuela brinda a los alumnos. A pesar de ello se puede conformar un equipo de profesores en la escuela, que utilice esta propuesta en beneficio de la organización y la mejora de los resultados académicos que los niños obtienen.

Es substancial analizar en una institución educativa ciertos elementos que tendrán que mejorar y se han tomado en cuenta por muchos teóricos dedicados al estudio de la organización, conforme las propuestas administrativas se van transformando. Entre los más importantes y de acuerdo a lo observado en esta institución educativa se pueden mencionar: la motivación, la comunicación, y el cambio organizacional; dentro de éste último habría que destacar el nivel de participación, el enfoque de planeación utilizado por los integrantes del colectivo escolar y el tratamiento de los conflictos.

La motivación es una circunstancia relacionada con la personalidad del individuo sin embargo el responsable del centro de trabajo, puede propiciar en forma conjunta con el personal que ahí desempeña sus funciones, un interés para involucrarse colaborativamente, para que el trabajo que le ha sido asignado a la institución, se cumpla, lo que redundará en un mayor apoyo de la comunidad y el reconocimiento de la labor docente que proyecta la institución. Se observó que cuando el director hace reconocimientos frente a alumnos, padres de familia e incluso profesores, la actitud del docente tendió siempre a hacer su mejor esfuerzo, aún cuando en ocasiones se careciera de elementos teóricos para

poder consolidarlo. Aquí habría que reforzar con temáticas de interés las reuniones técnicas que se realicen, eliminando situaciones administrativas que se llevan a cabo y que solamente tienen la finalidad de cumplir con un requisito sin tomar en cuenta los puntos de vista de los involucrados.

En una institución educativa existen diferentes tipos de personas y ese conjunto varía de un lugar a otro, por lo tanto, no se puede expresar una fórmula especial para que la comunicación se logre exitosamente, sin embargo, se pueden tomar diferentes elementos, que pueden coadyuvar a que ésta se logre, entre ellas se puede señalar: la claridad de las situaciones que se quieren comunicar, la seguridad de que el mensaje llegó a todo el personal, utilizando no sólo el medio verbal, sino el escrito en diferentes expresiones, como el oficio interno, la circular, incluso el cartel en zonas estratégicas de la escuela. Y la más difícil de lograr por el colectivo escolar, la aceptación de la comunicación recibida, es decir la incorporación del mensaje a sus conductas habituales. Aunque debe dejarse en claro que la comunicación muchas veces es de tipo normativa, lo que impide que el personal docente pueda tomar decisiones. Es importante que el directivo de la institución promueva la expresión de puntos de vista o retroalimentación, con respecto a cualquier tema relacionado con la mejora de la escuela, sin temor a perder autoridad. En esta corporación educativa se observa que el director de la escuela, prefiere retener la información y comunica solamente una parte, porque considera que se degrada su saber o poder en cuánto más lo difunda. Por su parte, también el personal docente guarda para sí algunas ideas o situaciones que deberían de informar al director de la escuela y que sin embargo no transmiten por temor a que haya represalias o una carga excesiva de trabajo.

Por otro lado es necesario que se aclare cualquier mal entendido o mala interpretación de información, se debe de invitar a todo el personal a que manifieste abiertamente cualquier punto que considere injusto e inadecuado para emprender procesos constructivos de aprendizaje de los alumnos, con la confianza que no se tomarán medidas represivas de ningún tipo por parte del director. En este sentido ayuda mucho que la información que se transmita, incluya detalladamente: qué se necesita hacer, qué se va a hacer, quienes son los responsables, quienes se encargarán de verificar y evaluar la actividad, con que

recursos se cuentan, cuál es el plazo y lugares donde se realizará y finalmente qué características se observarán cuando se termine el proceso.

En el tercer elemento que debe analizarse y que considero el más difícil en una institución educativa, es el cambio organizacional. Por naturaleza el ser humano se resiste al cambio, puede ser por temor a lo desconocido, dominio de lo existente, afección de sus intereses, comodidad, menor esfuerzo o simple voluntad de no hacerlo. Por estas y otras razones se vislumbra difícil un cambio en las personas que conforman la organización educativa, sin embargo es aquí donde el director de la escuela, gracias al poder y control que se le otorga puede presentar propuestas innovadoras, en las cuales vaya incluido el cambio y al ser aceptadas, no serán consideradas como un cambio radical por parte de los docentes, sino como un complemento a las actividades que planteó el director de la escuela. Otra alternativa para propiciar la innovación ya mencionado anteriormente, es utilizar el estudio diagnóstico para que los docentes se den cuenta que la organización inevitablemente está cambiando y si no se promueve la transformación al interior del colectivo escolar, será rebasado y los conflictos que se vayan generando, pueden escapar de la zona de posible solución, lo que llevará a un caos de dimensiones incontrolables.

Por otro lado, también es necesario rescatar los elementos de mayor importancia que han tenido las propuestas organizacionales a lo largo de la historia para tomarlos en cuenta si se quiere promover de forma integral la mejora de la Institución educativa.

Al hablar del taylorismo hay que desatacar la propuesta de intensificar el ritmo de trabajo para lograr la eficacia, a pesar que no se le da gran importancia al factor humano. Al estudiar a Henri Fayol hay que tomar en cuenta su énfasis en la estructura para el funcionamiento de la organización, privilegiando el papel del director al planificar, organizar, ordenar, coordinar y controlar.

El planteamiento de Max Weber ofrece importantes puntos para la mejora de la organización educativa, como el uso de normas y reglamentos que en muchas ocasiones se desconocen o no se ponen en funcionamiento. El carácter formal de



la comunicación, la cual muchas veces no se le da la importancia al ignorarse o simplemente archivarse. La impersonalidad de las acciones es un elemento importante, debido a que en muchas escuelas, los individuos reaccionan en base a la personalidad de cada persona, olvidando el cargo o comisión que desempeña. Weber propone elementos que mejoran el desempeño de las organizaciones y muchas veces en el gremio magisterial no se llevan puntualmente, entre ellos se destaca la competencia, la especialización y la profesionalización, movimientos que transformarían el desempeño del docente en la gestión educativa y los resultados de los alumnos.

A partir de la Teoría basada en las relaciones humanas, se toma en cuenta la necesidad de estudiar los factores humanos sobre el resultado de la producción. Mayo por ejemplo le da la importancia a la cohesión grupal, que aunque no es determinante y puede ser contradictoria, es un elemento que de manejarse acertadamente puede ayudar al trabajo colaborativo. Pfeffer por su parte además de la colaboración de las personas, considera al liderazgo como la clave para tener éxito en las acciones organizativas de una institución.

Con el enfoque conductual se le da gran relevancia al estudio de la motivación humana, la cual aunque no debe ser la única opción para mejorar el nivel de participación de los docentes y los aspectos de planeación en la escuela, sí es importante buscar estrategias de motivación para que los profesores realicen un mejor desempeño profesional.

Likert y su planteamiento (Sistemas de administración) tienden a visualizar a la institución como un todo y propone que cuando los procesos de toma de decisiones, comunicación, las relaciones personales y el mecanismo de sanción-recompensa se acerquen a características participativas, alejándose de modelos coercitivos-autoritarios, el panorama será distinto. Le da además gran importancia al liderazgo con similares aspectos.

De la Teoría General de Sistemas es importante mencionar que señala la organización escolar como una estructura que no puede ser estudiada por partes, sino que debe hacerse siempre como un todo.

Finalmente para terminar con estas importantes aportaciones es necesario decir que existe un grupo de planteamientos epistemológicos elaborados por distintos teóricos de los cuáles se mencionan las características más sobresalientes, así Barnard destaca las interacciones que se dan entre las personas para alcanzar los objetivos, logrando así la cooperación y la aceptación de la autoridad.

Simon propone el equilibrio organizacional y la teoría de las decisiones, el primero como un sistema en el cual se equilibre contribuciones y retorno de la organización y de los participantes para mejorar el desempeño. En el segundo señala que se le da más importancia a las acciones, olvidando la toma de decisiones que generan dichas acciones.

Habría también que diseñar en forma conjunta directivo y personal docente, en base a un diagnóstico, la forma más apropiada para que tras el establecimiento de compromisos, se establezcan mecanismos de seguimiento, para que el colectivo escolar pueda determinar si se continúa o cambian actividades en pro de la mejora educativa de la escuela. Sería conveniente que se trazara un trayecto formativo de mejora, pero que todo el personal sea responsable en la búsqueda de información y en el desarrollo de capacidades para entender los aspectos teóricos que permitan tener una percepción clara de la realidad, para poder vislumbrar un espacio de mejora educativa en la institución, sin dejar de lado la propia formación profesional.

Por lo anteriormente señalado existen dos elementos muy importantes que pueden modificar sustancialmente a la organización educativa y ellos son la planeación y la participación de los docentes, ambos se encuentran contemplados en el planteamiento epistemológico del Desarrollo Organizacional, última aportación de la teoría administrativa estudiada y que aparece como la alternativa más viable que reúne en una sola propuesta todo lo necesario para lograr el cambio en cualquier institución educativa.

La Teoría del Desarrollo Organizacional describe las relaciones en una organización como la coordinación de diferentes actividades individuales con ciertos fines y establece como un requisito indispensable para el desarrollo

institucional, el actuar de forma conjunta en función de las necesidades del medio. Este planteamiento propone un cambio en la cultura y el clima organizacional, donde se tiene que reconocer en un primer momento la necesidad urgente del cambio, posteriormente establecer mecanismos que ayuden a la organización a adaptarse, para consolidarlos posteriormente. Aunque este proceso al presentarse en la escuela, se involucra fuerzas positivas y negativas, es preciso hacer este esfuerzo a mediano plazo para mejorar una renovación organizacional.

El enfoque de planeación que utilizan los profesores en la escuela observada tiende en la mayoría de las acciones hacia una situación administrativa, lo cual impide que el colectivo escolar tenga un panorama claro de la situación real en que se vive. Al ocurrir esta situación se impide de alguna forma un cambio tendiente a la mejora de las prácticas educativas, por tanto se requiere que se compartan de forma conjunta la información, recursos, responsabilidades, toma de decisiones y seguimiento de los procesos ejecutores y evaluativos que repercuten en la vida escolar. En este sentido habría que darle mayor importancia a la comunicación, para hacer un reconocimiento preciso de los problemas, establecer dispositivos de acuerdo a los recursos existentes y finalmente se tomen decisiones que realmente se lleven a la práctica como parte de un compromiso conjunto.

En este perfil, el director de la escuela tiene un gran compromiso con la comunidad educativa y social a la que pertenece la institución educativa, necesita ampliar la percepción de los docentes con respecto a los resultados académicos que presenta la escuela y la opinión de los padres de familia con respecto al trabajo docente. Promover, posteriormente, un sentido de identificación de los profesores con su centro de trabajo, motivando la acción conjunta de compromiso al compartir objetivos comunes. Por último desarrollar un clima de integración del equipo docente en beneficio de las actividades que atacan directamente las problemáticas que impiden que los resultados académicos de los alumnos sean mejores que los actuales.

En suma se tiene que proponer un sistema de administración educativa en la escuela donde los procesos decisorios, la comunicación, las relaciones interpersonales y el sistema de sanciones y reconocimiento se hagan de forma colectiva, atendiendo principalmente a la necesidad de cambiar la organización para que enfrente acertadamente los conflictos que día a día se presentan, los cuales impiden que la respuesta al accionar social no sea eficaz para su adaptación y evolución científica. Cuando la organización educativa involucra a todo el personal docente en una actividad planeadora y de responsabilidades, éste se siente con el compromiso social de realizar una tarea educativa participativa y colaborativa que resuelva las problemáticas que se van suscitando en el quehacer cotidiano. No se debe de olvidar que se tienen que dinamizar los puestos directivos y de supervisión escolar para que se elaboren actividades diagnósticas de la preparación profesional de los docentes y los resultados académicos de los alumnos por un lado, por otro el análisis de las mismas funciones de coordinación y apoyo que son realizadas por autoridades educativas por parte de la comunidad educativa y docente, que sería una acción recíproca para detectar las situaciones que tienen que cambiar para lograr una mejora en la vida cotidiana de la institución educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AGUERRONDO, Inés. El planeamiento educativo como instrumento de cambio. Tercera Edición. Editorial Troquel, Buenos Aires, 1994.

ALFIZ, Irene. El proyecto educativo institucional. Aique Buenos Aires Argentina, 1994.

ÁLVAREZ García Isaías. La educación básica en México. Proyectos nacionales, diagnósticos y prospectiva Vol. I y II. Editorial Limusa, Colección textos politécnicos, 1994.

-----, Planificación y desarrollo de Proyectos escolares y educativos. México, Noriega. LIMUSA 1999.

ANTÚNEZ Serafín. “La gestión escolar en la transformación de los sistemas educativos” videocinta de la serie Transformar nuestra escuela. México, Cooperación española/DGIE, SEP 1998.

ANTÚNEZ Serafín y Gairín Joaquín. La organización escolar. Práctica y fundamentos. Editorial Grao. Barcelona España 2000.

AGUILAR José A. y Block. Planeación escolar y formulación de proyectos. Editorial Trillas, México 1990.

BALLESTEROS Y USANO Antonio. Organización de la Escuela Primaria”. México, D.F. Editorial Patria, S.A. 1984.

BARBORA Alvarat Vicente ¿Cómo elaborar un proyecto curricular de centro? Escuela. Madrid, 1999.

BARRIOS, Noguera Andrea. Construyendo y reconstruyendo la escuela. Una mirada desde la innovación: Proyecto escolar, Venezuela, CEDES, 2001.

BUENDÍA Eiman Leonor. Métodos de investigación en psicopedagogía. McGraw-Hill Interamericana de España, Barcelona España 1997.

CHÁVEZ, Patricio, Programa de Formación en Gerencia Educativa, Módulo VII, Gestión para instituciones educativas: una propuesta para la construcción de proyectos educativos institucionales con un enfoque estratégico y participativo. Caracas, Venezuela, 1995.

CHIAVENATO Adalberto. Introducción a la teoría general de la administración. McGraw-Hill Interamericana. Séptima edición 2004. México D.F.

CISCAR, C. y Uria M. E. Organización escolar y acción directiva. Narcea S.A. de ediciones. Segunda edición actualizada, Madrid España 1988.

DE ALBA Alicia, Currículo: crisis, mito y perspectivas. UNAM. México D.F. 1992.

DE LEÓN Pedro (coord.) La innovación educativa. España, Universidad intercontinental de Andalucía 2002.

ELIZONDO Huerta Aurora. La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar. Paidós. México 2001.

----- La nueva escuela II. Dirección, liderazgo y gestión escolar. Paidós. México 2001.

EZPELETA y Furlan (Comp.). La gestión pedagógica de la escuela. Santiago de Chile, 1992.

FERNÁNDEZ Enguita, M. Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático. Barcelona, Paidós, 1992.

FIERRO Cecilia y Rojo Pons Susana. El Consejo Técnico. Consejo Nacional de Formación Educativa, México D.F. Segunda Edición 1999.

FRIGERIO, TIRAMONTI, POGGY Y otros. Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Sexta Edición. Troquel Educación. Serie FLACSO-Acción. Buenos Aires Argentina 1996.p. 105

GAIRIN Sallán Joaquín. La organización Escolar contexto y texto de actuación. España, Muralla 2° Ed. 1998.

----- Organización de centros educativos. Aspectos Básicos. Ciss Praxis, S.A. Barcelona España, 2001.

GIMENO Sacristán. Comprender y transformar la enseñanza. Morata, España 1999.

----- El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Octava edición, Morata, España 2002.

----- La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Segunda edición, Morata, España 2001.

----- Poderes inestables en educación. Ediciones Morata, España 1999.

GENTO Palacios S. Participación en la gestión educativa. Aula XXI, Santillana, Madrid, España 1994.

GRANADOS Cristina. La formación en centros. Mucho más que una modalidad de formación permanente. España 1997.

GUIDDENS Anthony. Las nuevas reglas del método sociológico. México, Amorrortu, 1997. Segunda edición.

HERNÁNDEZ Uralde Jorge. La evaluación de la secundaria. Cambios y perspectivas. Instituto Estatal de Educación Básica de Oaxaca 1996.

HIDALGO GUZMÁN Juan Luis. Investigación Educativa. Paradigmas ediciones S.A. de C.V. México D.F. 1992.

MATUS, Carlos. Planificación, presupuestos y gerencia. Minas Gerais, Brasil, 1987.

M. AGUILAR Editor, Enciclopedia Técnica de la Educación. Santillana, México D.F. 1990.

MIRANDA, López Francisco. Las universidades como organizaciones del conocimiento. México COLMES-UPN 2001.

MILLÁN Benítez, y otros. Ventanas abiertas: Presentes y por-venires de la Planeación Educativa. Amapasi Editorial. 2006. México D.F.

NAMO DE MELLO Guiomar. Nuevas propuestas para la gestión educativa. México, SEP (biblioteca del normalista) 1998.

NORIEGA Chávez Margarita. Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización en el caso de México 1982-1994 UPN 2000.

NORRIS C. Clement. Economía: Enfoque América Latina. Mc. Graw Hill Interamericana. Editores S.A. de C.V. México 1997.

OWENS, Roberto G. La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa. Aula XXI, Santillana. Primera reimpresión. México 1998.

PRAWDA, Juan. Teoría y práctica de la planeación educativa en México. Editorial Grijalbo S.A. México 1984.

RODRÍGUEZ, Mansilla Darío. Gestión Organizacional: Elementos para su estudio. Plaza y Valdés S.A de C.V. 1ª. Reimpresión 2001 México D.F.

U.P.N. Antología Básica, Hacia la innovación. SEP México, D.F. 1995.

----- Antología Básica, Análisis Curricular. SEP México D.F. 1995.

----- Antología Complementaria, Análisis Curricular, SEP México D.F. 1995.

----- Antología Básica, Proyecto de innovación. SEP México D.F. 1995.

SAMMONS, Pam, Josh Hillman y Meter Mortimore. Características clave de las escuelas efectivas. México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro, serie Cuadernos) 1998.

SANTOS DEL REAL, Annette. Panorama sobre la igualdad de oportunidades educativas en secundaria. Ponencia presentada en el Taller Nacional de Actualización de los Programas de Asignaturas Opcional de Educación Secundaria, 25 de julio, México D.F. 2001.

SANTOS GUERRA, M.A. El sistema de relaciones en la escuela. En Actas del I Congreso interuniversitario de Organización Escolar Barcelona 1990.

----- La luz del prisma para comprender las organizaciones. Málaga, Aljibe 1997.

----- Las imágenes en el espejo. Dirección escolar y democracia organizativa. Universidad de Málaga, España, 1993.

----- La escuela que aprende. España Morata 2001.

SCHMELKES, Silvy. Calidad de la educación y gestión escolar, ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre los procesos de Reforma en la Educación Básica, organizado por la Secretaría de Educación Pública en el marco del Fondo Mixto de Cooperación Científica México-España y celebrado en San Juan del Río, Qro. Del 5 al 8 de noviembre, 1996.

----- El proyecto escolar como organizador del quehacer de la escuela. México, CINVESTAV-IPN 1996.

----- El proyecto escolar. Secretaría de Educación de Guanajuato y Educación y Perspectiva S.C. Guanajuato, México 1994.

----- La evaluación de los centros escolares. México, CINVESTAV IPN, 1996.

SEP. Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. SEP 1992.

----- Programa Nacional de Educación 2001-2006. México 2001.

----- El Proyecto Escolar. Cuadernos para transformar nuestra escuela No. 3 Segunda. Reimpresión. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México 2001.

----- ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico. Cuadernos para transformas nuestra escuela. No. 2, Segunda Reimpresión. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México 2001.

TYLER William. Organización Escolar. España, Morata 1996.



## ANEXOS

**ANEXO A.** Encuesta sobre el nivel de participación de los docentes en el proyecto escolar para aplicar a los profesores y el director.

Enseguida aparece un conjunto de formulaciones que permiten valorar algunos aspectos del diseño, la puesta en marcha y los resultados del Proyecto Escolar en nuestro plantel. Para dar respuesta a este instrumento:

1. Lea atentamente cada una de las expresiones.
2. Manifieste su opinión ante cada uno de los planteamientos considerando las opciones de respuesta propuestas, en los distintos niveles de participación que usted observa en su escuela por parte de los docentes.

- NIVEL INFORMATIVO.** A Reciben la información de lo que se va a poner en práctica.  
**NIVEL CONSULTIVO.** B Se solicita su opinión referente a la conveniencia o no de tomar ciertas medidas.  
**NIVEL DECISORIO.** C Participan totalmente en la toma de decisiones.  
**NIVEL EJECUTIVO.** D Intervienen en el proceso mediante la concreción o ejecución de decisiones tomadas previamente por el colectivo escolar.  
**NIVEL EVALUATIVO** E Participan para evaluar y verificar lo realizado por los integrantes del colectivo escolar.  
**NO PARTICIPA** F No se enteran de las actividades que se llevan a cabo sobre Proyecto Escolar.

### I. DISEÑO DEL PROYECTO.

**EN LA ELABORACIÓN DEL DISEÑO DE NUESTRO PROYECTO ESCOLAR, CUÁL ES EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES:**

N.P	SITUACIÓN EN LA QUE SE OBSERVA LA PARTICIPACIÓN.	A	B	C	D	E	F
1	En la <b>elaboración del diseño</b> del proyecto escolar.						
2	En la <b>realización de un análisis</b> confiable, detallado, serio y real de los problemas que afectan la escuela						
3	En la <b>jerarquización</b> de los problemas.						
4	En la <b>selección de los problemas</b> por su importancia, considerando las características y necesidades propias de nuestro plantel.						
5	En el <b>trabajo de problemas</b> que son competencia de los profesores, (los que se relacionan con las formas de enseñanza, la organización interna de la escuela, la relación con los padres de familia, etc. Aquellos susceptibles de resolverse mediante la acción coordinada de los profesores).						
6	En el planteamiento de <b>propuestas de solución</b> a los principales problemas.						
7	En el <b>establecimiento de objetivos</b> precisos graduables y alcanzables relacionados con los problemas encontrados.						
8	En la <b>construcción de estrategias</b> para la acción acordes a la problemática, con las orientaciones señaladas en el plan y programas de estudio						
9	En la <b>definición de actividades, tiempos, recursos y responsables</b> en el diseño del proyecto escolar.						
10	Con respecto a las <b>actividades que promueven el logro de propósitos</b> de la escuela.						
	<b>PUNTAJE TOTAL</b>						

## II. EJECUCIÓN DEL PROYECTO.

### DURANTE EL DESARROLLO DE NUESTRO PROYECTO ESCOLAR, CUÁL ES EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES:

N.P	SITUACIÓN EN LA QUE SE OBSERVA LA PARTICIPACIÓN.	A	B	C	D	E	F
11	En el <b>seguimiento</b> en reuniones de Consejo Técnico y en forma general, al registrar detalladamente lo que sucede en las actividades propuestas para poder corregir oportunamente o <b>evaluar</b> el proyecto escolar.						
12	Al de <b>tomar acuerdos</b> respecto al enfoque a trabajar.						
13	En la <b>creación de espacios</b> para el trabajo colectivo.						
14	En la orientación y fortalecimiento de la <b>planeación diaria</b> de la enseñanza.						
15	En la incorporación de la <b>evaluación interna</b> como práctica sistemática de la escuela.						
16	En la <b>creación de espacios para la autoformación.</b>						
17	En actividades para <b>mejorar la continuidad de aprendizaje</b> de un grado a otro.						
18	En actividades realizadas para mejorar la <b>calidad de la educación</b> que reciben los alumnos de la escuela.						
19	Para alcanzar los <b>propósitos educativos</b> de la escuela primaria						
20	En la <b>diferenciación de las actividades</b> que efectivamente contribuyen al logro de los propósitos, de aquellas que no tiene el mismo valor formativo y que en cambio, restan tiempo en la enseñanza.						
<b>PUNTAJE TOTAL</b>							

## III. EVALUACIÓN DE NUESTRO PROYECTO ESCOLAR

### EN LA EVALUACIÓN DE LOS LOGROS DEL PROYECTO ESCOLAR, CUÁL ES EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES.

N.P	SITUACIÓN EN LA QUE SE OBSERVA LA PARTICIPACIÓN.	A	B	C	D	E	F
21	Al promover situaciones que propicien la creación de un <b>clima de tolerancia y respeto.</b>						
22	En la creación de <b>espacios para compartir</b> información y experiencias.						
23	En la creación de <b>espacios para poder dialogar</b> sobre los logros y fracasos del proyecto.						
24	Para lograr <b>identificar necesidades y prioridades</b> en nuestra escuela.						
25	Para conocer con precisión los <b>propósitos educativos</b> generales de la escuela primaria.						
26	En la realización de actividades que permiten <b>informar</b> de manera adecuada y oportuna a los padres de familia sobre los avances y logros obtenidos en el proyecto escolar.						
27	En la <b>optimización de recursos</b> humanos, materiales y temporales en el desarrollo del proyecto escolar.						
28	Al establecer una <b>relación más productiva</b> con la escuela y los padres de familia e <b>informar de manera adecuada y oportuna</b> sobre los problemas específicos de los alumnos.						
29	<b>Establecer compromisos</b> en torno a las tareas de mejora que						

	habrá que realizar con una <b>participación diferenciada</b> (considerando las distintas competencias de los actores educativos).						
30	En la <b>reflexión conjunta</b> de docentes y director sobre la visión de la escuela a futuro, al <b>tomar decisiones colectivas</b> que orienten las acciones individuales.						
	<b>PUNTAJE TOTAL</b>						

Gracias por dar respuesta a este cuestionario.

**ANEXO B.** Encuesta sobre enfoques de planeación a profesores de la escuela.

1. ¿QUÉ ENTIENDE POR PROYECTO ESCOLAR?

- a) Plan anual que guía las actividades diarias.
- b) Instrumento de planeación de la escuela, abierto y flexible, en el que interviene toda la comunidad escolar.
- c) Documento oficial para orientar la acción educativa

2. ¿CUÁL FUE LA CAUSA PRINCIPAL POR LA QUE SE ELABORÓ EL PROYECTO ESCOLAR?

- a) Por indicación de las autoridades educativas.
- b) Para reducir la carga académica de la escuela.
- c) Para mejorar el logro de los propósitos educativos de la escuela.

3. ¿QUIÉNES SE INVOLUCRARON EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR?

- a) Docentes y directivo.
- b) Director.
- c) Docentes, directivo y padres de familia.

4. ¿CUÁNTOS DOCENTES PARTICIPARON EN EL PROYECTO ESCOLAR?

- a) Los comisionados.
- b) Todos los docentes
- c) Ningún docente.

5. ¿QUÉ ELEMENTOS CONFORMAN EL PROYECTO ESCOLAR?

- a) Misión, Visión, valores, diagnóstico, Objetivos estratégicos, acuerdos y compromisos, y Programa anual de trabajo
- b) Diagnóstico, Objetivos, recursos de escuela, Actividades, Cronograma.
- c) Elementos técnico pedagógicos, recursos financieros, recursos materiales y aspecto cívico social.

6. ¿EN QUÉ SE BASÓ LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR?

- a) Documentos oficiales.
- b) Diagnóstico realizado por el colectivo escolar.
- c) Realización de algunas modificaciones al Proyecto Escolar.

7. SI RECIBIERON ASESORÍA. ¿QUIÉN LA IMPARTIÓ?

- a) Director.
- b) Personal capacitado.
- c) Consejo Técnico.

8. ¿QUIÉNES ASISTIERON A LA ASESORÍA?

- a) Director.
- b) Todo el personal.
- c) Personal seleccionado.

9. ¿CÓMO SE TRABAJÓ EN EL DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR?

- a) Por equipo.
- b) Trabajo Colegiado.
- c) De forma individual.

10. ¿QUIÉN ORGANIZÓ EL TRABAJO?

- a) La supervisión escolar.
- b) El director.
- c) Cuerpo colegiado.

11. ¿QUÉ FUNCIÓN DESEMPEÑÓ EL DIRECTOR EN EL PROYECTO ESCOLAR?

- a) Organizar y dirigir.
- b) Elaboró el Proyecto Escolar
- c) Coordinar y facilitar.

12. ¿CUÁL FUE EL PAPEL DE LOS DOCENTES EN EL PROYECTO ESCOLAR?

- a) Participación comprometida.
- b) Observadores.
- c) Ejecutores.

13. ¿CUÁNTAS REUNIONES REALIZARON PARA ELABORAR EL PROYECTO ESCOLAR?

- a) Las marcadas por el director.
- b) Las marcadas oficialmente.
- c) Ordinarias y extraordinarias.

14. ¿CÓMO CONSIDERA USTED ESTAS REUNIONES?

- a) Autogestivas.
- b) Obligatorias.
- c) Administrativas.

15. ¿CUÁL DE LOS SIGUIENTES ELEMENTOS ES LA BASE PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR?

- a) Diagnóstico realizado por el colectivo escolar.
- b) Documentos oficiales.
- c) Realización de algunas modificaciones al proyecto escolar anterior.

16. ¿QUÉ RESULTADO SE ESPERA ALCANZAR CON EL PROYECTO ESCOLAR?

- a) Presentación del informe final.
- b) Rendición de cuentas.
- c) La mejora continua.

17. CONSIDERA QUE LAS ACTIVIDADES QUE REALIZAN EN CLASE:

- a) Se vinculan congruentemente con el Proyecto Escolar.
- b) Se planean de acuerdo a los requerimientos del Proyecto Escolar.

c) Se deben vincular con el Proyecto Escolar porque la norma así lo establece.

18. ¿QUIÉNES CONOCEN EL PROYECTO ESCOLAR?

- a) La plantilla docente.
- b) Autoridades administrativas y docentes.
- c) b, alumnos y padres de familia.

19. ¿QUÉ ES LA PLANEACIÓN PARA USTED?

- a) Un elemento que indica lo que debe de hacerse.
- b) Proceso participativo donde plan y acción se conjugan para transformar la realidad.
- c) Proceso continuo y participativo vinculado a la calidad de la educación que permite ser eficiente y eficaz.

20. ¿DE LOS SIGUIENTES ELEMENTOS CUÁLES CONSIDERA AL MOMENTO DE PLANEAR?

- a) La organización escolar (Plan de trabajo comisiones y programas)
- b) Los intereses y necesidades de los alumnos.
- c) a, b, y padres de familia.

21. ¿QUÉ ELEMENTOS SE VEN INVOLUCRADOS EN SU PRÁCTICA COTIDIANA?

- a) Plan y Programas.
- b) Programa Anual de trabajo.
- c) Proyecto escolar y programa anual de trabajo.

Gracias por su valiosa participación.

## **ANEXO C. ENCUESTA SOBRE ENFOQUES DE PLANEACIÓN AL DIRECTOR DE LA ESCUELA.**

1. ¿QUÉ PAPEL ASUMIÓ EN LA ELABORACIÓN Y EJECUCIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR?

- a) Organizar y dirigir.
- b) Coordinar y facilitar.
- c) Responsable.

2. ¿QUIÉNES PARTICIPARON EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR?

- a) Director.
- b) Directivos y docentes.
- c) Directivo, docentes y padres de familia.

3. ¿CÓMO SE ORGANIZÓ EL COLECTIVO PARA EL DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR?

- a) Por comisiones.
- b) Trabajo Colegiado.
- c) Selección de interesados.

4. ¿EN QUÉ SE BASÓ LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR?

- a) Documentos oficiales.
- b) Diagnóstico realizado por el colectivo escolar.
- c) Realización de algunas modificaciones al Proyecto Escolar del año anterior.

5. SI RECIBIERON ASESORÍAS. ¿QUIÉN LAS IMPARTIÓ?

- a) Supervisión.
- b) Personal capacitado.
- c) Consejo Técnico.

6. EN EL MOMENTO DE LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR. ¿SE CONSIDERARON?

- a) Únicamente la norma.
- b) Características de la escuela.
- c) La norma y el diagnóstico.

7. ¿QUÉ ENTIENDE POR PROYECTO ESCOLAR?

- a) Plan que guía las actividades diarias.
- b) Documento oficial para orientar la acción educativa.
- c) Instrumento de planeación de la escuela abierto y flexible en el que interviene toda la comunidad escolar.

8. ¿QUÉ ES LA PLANEACIÓN PARA USTED?

- a) Un elemento que indica lo que debe hacerse.
- b) Proceso participativo donde plan y acción se conjugan para transformar la realidad.

c) Proceso continuo y participativo vinculado a la calidad de la educación que optimiza recursos para lograr ser eficiente y eficaz.

9. ¿A PARTIR DE QUÉ SE PLANEA?

- a) Experiencia.
- b) Documentos oficiales.
- c) Diagnóstico.

10. DE LOS SIGUIENTES ELEMENTOS. ¿CUÁLES CONSIDERA EN EL MOMENTO DE PLANEAR?

- a) La organización escolar (plan de trabajo, comisiones, programas)
- b) Los intereses y necesidades de los alumnos.
- c) a, d, y padres de familia.

11. ¿QUÉ ELEMENTOS SE CONSIDERARON PARA ELABORAR EL DIAGNÓSTICO?

- a) Opiniones de maestros, padres y alumnos para detectar problemas que enfrenta la escuela.
- b) Requerimientos oficiales.      Requerimientos físicos y materiales.

12. ¿QUÉ ENTIENDE POR ESTRATEGIA?

- a) Plan general de acción que abarca los tres ámbitos.
- b) Actividades de tipo específico que no pueden ser modificadas.
- c) Guía detallada que nos indica el o los responsables y el periodo de tiempo de realización.

13. ¿QUÉ OPINIÓN TIENE DEL CONSEJO TÉCNICO?

- a) Espacio para solucionar problemas.
- b) Espacio para el análisis y discusión de aspectos técnico-pedagógicos y administrativos.
- c) Espacio para trabajar lo propuesto por la supervisión y la jefatura de sector.

14. ¿QUÉ ELEMENTOS RESCATA DEL TRABAJO COLEGIADO?

- a) Lo propuesto por supervisión y jefatura de sector.
- b) Organización de festivales, periódico mural y otras comisiones.
- c) Actividades educativas y de funcionamiento escolar.

15. ¿QUÉ ELEMENTOS CONSIDERA PARA EVALUAR LA PLANEACIÓN DEL LOS DOCENTES DE SU ESCUELA?

- a) Avance programático e informe final.
- b) Entrega de documentos en tiempo y forma.
- c) El perfil grupal, diagnóstico del grupo y adecuación del Proyecto Escolar.

GRACIAS POR SU VALIOSA PARTICIPACIÓN.



## ANEXO D. Guía de observación en reuniones de consejo técnico sobre el nivel de participación en el proyecto escolar

Enseguida aparece un conjunto de formulaciones que permiten valorar algunos aspectos de la participación de los docentes durante el diseño, desarrollo y evaluación del Proyecto Escolar:

**NIVEL INFORMATIVO. A** Reciben la información de lo que se va a poner en práctica.

**NIVEL CONSULTIVO. B** Se solicita su opinión referente a la conveniencia o no de tomar ciertas medidas.

**NIVEL DECISORIO. C** Participan totalmente en la toma de decisiones.

**NIVEL EJECUTIVO. D** Intervienen en el proceso mediante la concreción o ejecución de decisiones tomadas previamente por el colectivo escolar.

**NIVEL EVALUATIVO. E** Participan para evaluar y verificar lo realizado por los integrantes del colectivo escolar

### I. DISEÑO DEL PROYECTO ESCOLAR.

#### CUÁL ES EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES EN LA ELABORACIÓN DEL DISEÑO DEL PROYECTO ESCOLAR.

N.P	SITUACIÓN EN LA QUE SE OBSERVA EL NIVEL DE LA PARTICIPACIÓN.	A	B	C	D	E	F
1	En la <b>elaboración del diseño</b> del proyecto escolar.						
2	En la <b>realización de un análisis</b> de los problemas.						
3	En la <b>jerarquización</b> de los problemas.						
4	En la <b>selección de los problemas</b> .						
5	En el <b>trabajo de problemas</b> .						
6	En el planteamiento de <b>propuestas de solución</b> .						
7	En el <b>establecimiento de objetivos</b> .						
8	En la <b>construcción de estrategias</b> para la acción.						
9	En la <b>definición de actividades, tiempos, recursos y responsables</b> en el diseño del proyecto escolar.						
10	En el establecimiento de <b>actividades que promueven el logro de propósitos</b> de la escuela.						
<b>PUNTAJE TOTAL</b>		5	5				

### II. EJECUCIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR.

#### CUÁL ES EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO ESCOLAR.

N.P	SITUACIÓN EN LA QUE SE OBSERVA EL NIVEL DE LA PARTICIPACIÓN.	A	B	C	D	E	F
11	En el <b>seguimiento y evaluación</b> del proyecto escolar.						
12	Al <b>tomar acuerdos</b> respecto al enfoque a trabajar.						
13	En la <b>creación de espacios</b> para el trabajo colectivo.						
14	En la orientación y fortalecimiento de la <b>planeación diaria</b> de la enseñanza.						
15	En la incorporación de la <b>evaluación interna</b> como práctica sistemática de la escuela.						
16	En la <b>creación de espacios para la autoformación</b> .						
17	En actividades para <b>mejorar la continuidad de aprendizaje</b> de un						

	grado a otro.						
18	En actividades realizadas para mejorar <b>la calidad de la educación</b> que reciben los alumnos de la escuela.						
19	Para alcanzar los <b>propósitos educativos</b> de la escuela primaria						
20	En la <b>diferenciación de las actividades</b> que efectivamente contribuyen al logro de los propósitos, de aquellas que no tiene el mismo valor formativo y que en cambio, restan tiempo en la enseñanza.						
	<b>PUNTAJE TOTAL</b>	10					

<b>III. EVALUACIÓN DE NUESTRO PROYECTO ESCOLAR</b>
--

<b>CUÁL ES EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES EN LA EVALUACIÓN DE LOS LOGROS DEL PROYECTO ESCOLAR.</b>
---

N.P	SITUACIÓN EN LA QUE SE OBSERVA EL NIVEL DE LA PARTICIPACIÓN.	A	B	C	D	E	F
21	Al promover un <b>clima de tolerancia y respeto</b> .						
22	En la creación de <b>espacios para compartir</b> información y experiencias.						
23	En la creación de <b>espacios para poder dialogar</b> sobre los logros y fracasos del proyecto.						
24	Para lograr <b>identificar necesidades y prioridades</b> .						
25	Para conocer con precisión los <b>propósitos educativos</b> generales de la escuela primaria.						
26	En la realización de actividades que permiten <b>informar</b> sobre los avances y logros obtenidos en el proyecto escolar.						
27	En la <b>optimización de recursos</b> en el desarrollo del proyecto escolar.						
28	Al establecer una <b>relación más productiva</b> con la escuela y los padres de familia e <b>informar de manera adecuada y oportuna</b> sobre los problemas específicos de los alumnos.						
29	<b>Establecer compromisos</b> con una <b>participación diferenciada</b> .						
30	En la <b>reflexión conjunta</b> sobre la visión de la escuela a futuro, al <b>tomar decisiones colectivas</b> que orienten las acciones individuales.						
	<b>PUNTAJE TOTAL</b>	1		1			8