



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SERVICIOS EDUCATIVOS
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 081**

**“ANÁLISIS DE UN PROYECTO
DE TRANSFORMACIÓN ESCOLAR”**

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.**

Alejandra González Uribe

ASESORA: Alma Delia Campos Arroyo.

Delicias, Chihuahua, junio de 2004



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SUBSEDE DELICIAS
UNIDAD 081

**ANÁLISIS DE UN PROYECTO
DE TRANSFORMACIÓN ESCOLAR**

TRABAJO PARA OBTENCIÓN DE GRADO
DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
QUE PRESENTA: Alejandra González Uribe

ASESORA: Alma Delia Campos Arroyo.

Delicias, Chihuahua, junio de 2004

DEDICATORIA

A mi esposo Luis Arturo

a mis hijos

Luis Arturo

y Eduardo Armando

A mis padres Consuelo y Alfredo

AGRADECIMIENTOS

A quienes buscan calidad humana y ayudan sin ver a quien,
demostrando la suya propia:

Emma Margarita Domínguez González

José Guadalupe Rivas Solís

Gabino Sandoval Peña

Francisco Alberto Pérez Piñón

Especialmente a quien supo ayudarme a corregir mis errores y a
aprender sin lastimarme:

Alma Delia Campos Arroyo.

A mi esposo, por ceder parte de su tiempo a mis hijos y a mí, para que
yo pudiera superarme. Por su paciencia: ¡Gracias!

A mis hijos, por tratar de entender mi afán de crecimiento.

A Dios por mi esposo, mis hijos y mis asesores, por todo.

TABLA DE CONTENIDO

PAG.

INTRODUCCIÓN.....	9
-------------------	---

CAPITULO I

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CALIDAD EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

A. Ideas previas.....	12
B. El concepto tradicional de calidad educativa.....	14
C. La calidad total educativa.....	17
D. La calidad integral educativa.....	23
1. El contexto sociocultural de la calidad integral.....	27
2. El contexto institucional-organizativo de la calidad integral.....	28
3. El contexto didáctico-pedagógico de la calidad integral....	30
E. La evaluación de los centros escolares.....	33
1. Antecedentes.....	33
2. Una aproximación al concepto de calidad educativa.....	35
a). La relevancia.....	35
b). La eficacia.....	35
c). La equidad.....	36
d). La eficiencia.....	36
3. Los factores que inciden en la calidad de la educación básica.....	36
a). La demanda educativa.....	37
b). La oferta educativa.....	39
c). La interacción entre la oferta y la demanda educativas.....	43
4. Las características de la escuela que inciden sobre la calidad de la educación básica.....	44
5. La evaluación de los centros escolares.....	53
a). Evaluación de centros con objetivos de información para el sistema educativo.....	54
b). La evaluación de centros para mejorar la escuela.....	56
6. Reflexiones finales.....	60

CAPITULO II

EL MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE CALIDAD

A. La calidad en educación.....	63
1. Plan para una gestión de calidad en la enseñanza pública.....	63
2. La gestión de calidad y el modelo europeo.....	64

B. Orientaciones para la evaluación de un centro que ha implementado el modelo.....	69
1. Evaluación de los criterios, subcriterios y áreas de diagnóstico.....	71
a). Evaluación de los criterios agentes.....	72
b). Evaluación de los criterios resultados.....	74

CAPITULO III EL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD

A. Descripción del programa.....	76
B. Misión y estrategias del PEC.....	78
1. Misión.....	78
2. Estrategia.....	78
C. Coordinación intergubernamental e interinstitucional.....	79
D. Objetivos del PEC.....	80
E. Perfil de una escuela de calidad.....	81
F. Visión del PEC.....	81
1. Estándares de gestión, práctica docente y participación social.....	82
2. Estándares de eficacia.....	83
G. Universo de atención.....	83
H. Mecanismos de financiamiento.....	84
1. Concurrencia financiera.....	84
2. Transferencia de los recursos a las escuelas.....	85
3. Destino de los recursos.....	85
I. Proceso de aplicación del Modelo Europeo para la Gestión de Calidad (EFQM).....	86

CAPÍTULO IV METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A. El Proyecto.....	90
B. Tipo de investigación.....	92
C. Instrumentos y Técnicas.....	94
1. Técnicas.....	94
2. Instrumentos.....	94
D. La investigación-acción educativa y la profesión.....	96
E. Paradigma.....	101
F. Objetivos de la investigación.....	103

CAPÍTULO V EL PROYECTO ESCOLAR PARTICULAR

A. Diagnóstico.....	108
---------------------	-----

1.	Introducción al Proyecto Escolar Particular.....	108
a).	Descripción del contexto escolar.....	108
b).	Etapa de sensibilización.....	113
c).	Importancia del diagnóstico.....	114
d).	La Misión de la escuela (propósitos educativos).....	114
e).	La Visión de la escuela.....	114
B.	Desarrollo del Proyecto Escolar.....	115
1.	Propósito del diagnóstico del Proyecto Escolar.....	115
2.	Ámbitos de acción (aula, escuela y familias).....	115
3.	Información derivada de las fuentes.....	116
a).	Opiniones de los alumnos.....	116
b).	Opiniones de los padres de familia.....	116
c).	Los cuadernos de los niños.....	117
d).	Los exámenes de los niños.....	117
e).	Revisión de enfoques, propósitos, evaluación desde la perspectiva del docente.....	117
f).	Revisión de resultados.....	118
g).	La estadística escolar.....	119
h).	El uso del tiempo.....	120
i).	Problemas de aprovechamiento.....	120
4.	Problemas sentidos.....	121
C.	Conceptualización del problema.....	123
1.	Jerarquización de problemas.....	123
2.	Causa del problema principal en las tres dimensiones....	124
a).	En la dimensión pedagógica.....	124
b).	En la dimensión organizativo-administrativa.....	125
c).	En la dimensión comunitaria.....	125
3.	Definición del problema principal.....	127
D.	Del documento de proyecto escolar.....	127
1.	Propósitos del Proyecto Escolar.....	128
2.	Recursos generales de la escuela.....	129
3.	Acuerdos generales (en las tres dimensiones).....	130
4.	Estrategias (en las tres dimensiones).....	130
a)	En el aula.....	130
b)	En la escuela.....	131
c)	En la familia.....	131
E.	Evaluación de la implementación del Proyecto Escolar.....	139
1.	Evaluación de la dimensión pedagógica.....	140
2.	Evaluación de la dimensión: organización y funcionamiento de la escuela (organizativo- administrativa).....	143
3.	Evaluación de la dimensión: relaciones entre la escuela y las familias (comunitaria).....	145
	CONCLUSIONES	147

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCIÓN

La calidad es un concepto que ha venido tomando auge, permeando del ámbito meramente empresarial hacia todos los demás que de alguna manera involucren un proceso en el que exista una entidad que ofrezca un producto o servicio, una estructura por medio de la cual sea factible la materialización del producto o servicio, y otra entidad que necesita o desea el citado producto o servicio.

El ámbito educativo no ha sido la excepción, y actualmente existen infinidad de análisis, críticas y propuestas que abordan el tema de la calidad desde un enfoque educacional.

La investigación que se presenta a continuación retoma algunos de esos conceptos y los enfoca hacia una propuesta individualizada, que finalmente persigue el propósito de convertirse en una herramienta de análisis y diagnóstico, que permita a quien la utilice desarrollar planes y programas sustentados en la realidad cotidiana, a fin de resolver la problemática de manera eficaz y con una sistematización que le dé continuidad a la labor emprendida.

Este documento presenta un análisis de la experiencia vivida en la implantación del Plan Anual de Trabajo 2002 - 2003 diseñado para la

Escuela Primaria J.J. de la Fuente en La Perla, municipio de Camargo, Chihuahua, y que a su vez forma parte del Plan Estratégico de Transformación Escolar en el marco del Programa Escuelas de Calidad (P.E.C.), recupera las diferencias entre lo proyectado y los resultados obtenidos, así como los alcances del Proyecto que se propone ante las dimensiones de un compromiso como éste.

El primer capítulo presenta algunos conceptos fundamentales de calidad, buscando una perspectiva educacional, de manera que sea posible familiarizarse con términos y jerga, traspolándolos al ámbito educativo, comprendiendo conceptos y encuadrando la investigación.

El segundo capítulo presenta un modelo de calidad educativa de amplia difusión hoy por hoy: el Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Se describen sus componentes más importantes y se presenta la estructura general del modelo, llegando hasta la fase de la evaluación que describe la manera en que habrá de medirse el resultado de acuerdo con los criterios que el modelo propone.

El capítulo tercero ofrece al lector el Programa Escuelas de Calidad, a partir de cuya implementación nace la presente investigación. En él se describen las características del Programa, sus fundamentos, objetivos y operatividad.

En el capítulo cuarto se revisa la metodología de la investigación, pasando por algunas ideas que dan soporte a la puesta en práctica de las

teorías analizadas, presentando una propuesta de implementación de un modelo de calidad, particularizado al ámbito educativo.

El quinto capítulo es una revisión exhaustiva del Proyecto Escolar, desde la perspectiva presentada en esta investigación. En él se decantan los capítulos anteriores, cristalizando en un proyecto acabado y puesto en marcha, que pretende ser analizado, comprendido y reorientado a través de las herramientas que se proponen.

Finalmente, se presentan las conclusiones a que el desarrollo de la investigación llevó, planteando una propuesta de evaluación que incluya los elementos que se proponen a lo largo del trabajo.

CAPÍTULO I

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CALIDAD EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

A. Ideas previas

No cabe duda de que todos los esfuerzos que puedan hacerse en un país por la educación serán siempre pocos si se contempla la magnitud de la tarea. Es por ello por lo que debe mirarse bien dónde se pone la mayor parte del esfuerzo, para que el resultado sea acorde con las expectativas, que brotan de un proyecto consensuado.

Son innumerables las variables que pueden ser activadas y desplegadas en orden a mejorar el servicio educativo, y en particular a vincular los logros de la institución escolar con la familia y la sociedad. Todas esas iniciativas pueden encontrar enconados defensores y razonables argumentaciones.

Las siguientes reflexiones se inscriben en un nivel previo a estas iniciativas del todo convenientes para una buena planificación. El interés que persiguen está en introducirse en tres tópicos íntimamente unidos en el ámbito educativo, a saber: la calidad, la equidad y los valores, que son como las condiciones necesarias y trascendentales que acompañan cualquier

cambio o proceso de transformación educativa. No tenerlas en cuenta o no calibrarlas convenientemente sería un error de óptica lamentable, que tarde o temprano comprometería cualquier intento serio de transformación educativa. Por eso, en este acto de reflexión no deben obviarse las tres preguntas esenciales que acompañan y orientan todo proceso de transformación educativa: ¿A qué calidad educativa se aspira? ¿Qué equidad educativa se sostendrá? ¿Qué valores impregnarán la tarea docente? Las respuestas que se den a estas preguntas conformarán un nuevo concepto de calidad educativa en la que estén integrados tanto la equidad como los valores de la propuesta educativa resultante. A este concepto se le llamará “calidad integral¹”.

Esta reflexión tiene tres apartados. El primero se refiere al concepto que se maneja de calidad educativa, ponderando sus logros y sus límites. El segundo describe los nuevos avances del concepto de calidad educativa a partir de la idea de calidad total, de contextura socioeconómica. También aquí se consideran sus aportes y sus límites.

Finalmente, se describirá la noción de calidad integral, que introduce en la calidad educativa los conceptos de equidad y de valores. Esto permite apreciar mejor la continuidad de la educación con la familia, la sociedad y los medios de comunicación social, ya que ellos forman la trama y el contexto del sistema educativo formal.

¹ UNESCO. Segundas Jornadas Internacionales sobre Ética y Educación.

B. El concepto tradicional de calidad educativa

El concepto de calidad educativa² es relativamente reciente en la literatura pedagógica. Desde el siglo XVIII, las mejoras en la educación se han ido sucediendo sin solución de continuidad, gracias en gran parte a las políticas educativas implementadas y a la variedad de métodos pedagógicos empleados. En todo ello no se buscó solamente lo cuantitativo al crear más escuelas y facilitar el acceso a nuevas poblaciones escolares, sino que se intentó favorecer lo cualitativo mejorando los niveles de enseñanza. La “mejora” de la educación, así se decía, debía cubrir ambos aspectos.

A partir de la Segunda Guerra Mundial se produce en los países centrales de Europa, que tenían asegurada una buena infraestructura educativa para toda la población, un movimiento para impulsar una mejora cualitativa de la educación, considerando los nuevos desafíos de la sociedad. Esto hizo que se impusiera en la literatura pedagógica y en las políticas científicas el tema de la calidad educativa.

Si el tema se había impuesto, no lo estaba el concepto. De ahí el problema que todavía se debate. ¿Qué se entiende por calidad educativa? Una extensa bibliografía a la que aquí no es posible hacer referencia se dedica a esclarecer este problema.

² COLOM, Cañellas. La calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia. p. 163.

En todo caso, el concepto de calidad educativa es complejo y entraña diversas dimensiones que lo articulan en una unidad verdaderamente integral. A esta integridad se hará referencia más adelante.

Ahora interesa la noción más tradicional de calidad educativa, que la consideraba como el resultado de la introducción de más amplios y actualizados contenidos y de mejores métodos pedagógicos. Era el “reformismo pedagógico”, que suponía un poco ingenuamente que con una simple modificación de planes o de prácticas pedagógicas se iban a obtener mejores resultados. En realidad esta orientación estaba ligada a evaluaciones con fuertes connotaciones reductoras, centradas en la obtención de resultados relacionados casi exclusivamente con la esfera de lo cognitivo.

Un ejemplo de tal perspectiva puede verse entre nosotros en las evaluaciones que periódicamente rigen en el Sistema Nacional de Educación, a fin de controlar la eficacia y la eficiencia del proceso educativo. Por lo general, en nuestro medio dichas evaluaciones han consistido en pruebas de rendimiento realizadas en las áreas de Matemáticas y Español. En los últimos años se han introducido en estas evaluaciones modernas tecnologías que en substancia no han variado su óptica, la cual ha permanecido ligada a evaluar sólo los resultados cognitivos de los aprendizajes. Por eso, al privilegiar estos aspectos se dejaban de lado otros no menos importantes como son los que pertenecen a otras áreas del

conocimiento, y, lo que es más grave, se ignoraban otras dimensiones del ser humano ligadas al conocimiento como son el saber valorar, el saber decidir, el saber hacer, el saber actuar, y que afectan también a los pilares de la educación.

Este reduccionismo de la evaluación tradicional permitió establecer rápidas correlaciones entre el aprendizaje y el contexto socioeconómico de los alumnos.

Con ello, y sin examinar otras correlaciones, se atribuyó a causales socioeconómicas el éxito o el fracaso escolar, condiciones que ciertamente afectan al nivel de calidad educativa que esos centros pueden ofrecer, pero que de ningún modo lo determinan si se atiende a otras causales.

Dichas evaluaciones de calidad tampoco alcanzan por lo general a los resultados externos de la educación, como pueden ser aquéllos que reflejan la inserción del educando en la sociedad, tanto en su vida familiar y local como en la laboral o de política ciudadana, según haya recibido tal o cual orientación educativa. Tampoco ha sido objeto de estas evaluaciones el impacto que la educación produce en el imaginario social o en la cultura del pueblo, ni el rico acervo cultural que, como conjunto de saberes provenientes en su mayor parte de tradiciones familiares, acompaña a cada educando cuando ingresa a la escuela, y que con su presencia afecta al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela está íntimamente ligada a la cultura y no se la puede evaluar sin hacerlo simultáneamente con la cultura de sus

protagonistas.

El Informe Delors³ de la UNESCO, de 1996, subraya que la educación tiene como fundamento cuatro grandes pilares o aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser. Todo esto significa que la calidad educativa no resulta de los logros de excelencia de una sola de sus áreas. Tal parcialidad de las pruebas evaluativas afecta al resultado, por más que la escuela tenga un espectro más amplio de expectativas en cuanto a su calidad, y por más que esos limitados indicadores puedan dar alguna idea de niveles de calidad objetiva y dar pie a correlaciones con otros índices educativos o con causales que la producen. Correlaciones y causales que, por otro lado, suelen ser muy útiles en la diagramación de las políticas educativas.

Eso hace que, sin dejar por el momento de lado dichos procedimientos tradicionales, deba avanzarse hacia estrategias más integrales, en correspondencia con una calidad más integrativa de aquellos aspectos fundamentales que afectan al fenómeno educativo en cuanto tal.

C. La calidad total educativa

En los últimos años se ha introducido en el mundo empresarial un

³ DELORS, Jean et al: La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, UNESCO, cap. 4, p. 56.

nuevo concepto de calidad denominado “calidad total⁴”. Este concepto de calidad total surgió en la postguerra como una exigencia de elevar los valores estandarizados de calidad que regían las producciones de bienes y servicios en la década de los 30, en orden a satisfacer una mayor demanda. Dicha idea, elaborada primero por americanos y japoneses, y luego, a partir de los 80 por europeos, se ha ido enriqueciendo con el tiempo. Aquí basta sintetizarla con la enumeración de las cuatro características o condiciones que deben ser cumplidas para poder hablar con propiedad de “gestión de calidad total⁵” (Total Quality Management = TQM).

Su primera característica pone énfasis en la satisfacción del cliente con sus demandas tanto explícitas como ocultas, que pueden llegar a ser descubiertas y satisfechas por una oferta inteligente. La calidad total exige, en segundo lugar, la “mejora continua” de la gestión empresarial y de sus procesos. Unida a esta exigencia está, en tercer lugar, la necesidad de una participación gratificada y gratificante de todos los agentes intervinientes en la producción empresarial.

Ya no se trata, como era antes, de una gestión específica del departamento de calidad de la empresa. Ahora todos, desde el presidente hasta el último empleado, están involucrados en la mejora de la calidad, para lo cual deben asumir una función de creciente liderazgo sustentada en la

⁴ ÁLVAREZ, Miguel. El liderazgo de la calidad total. p. 11; LÓPEZ Rupérez, Fernando. La gestión de calidad en educación. p. 39.

⁵ SHIBA, Steve et al. A new american TQM. p. 73.

competencia y la motivación, que no están exentas de valores. Por último, se exige que haya un nivel de interrelación de las empresas, que transforme la tradicional competitividad empresarial en acuerdos cada vez más francos, que garanticen una máxima calidad de oferta y un acceso leal al mercado.

Este concepto empresarial de calidad total⁶ ha tenido su versión o sus versiones en el campo educativo. Para ello ha debido sufrir profundas transformaciones tanto en su nomenclatura técnica como en sus conceptos. Pero su nueva versión no ha podido disipar las desconfianzas que todavía se suscitan en el ámbito educativo por su proveniencia empresarial. Por más aportes que pueda suministrar al ámbito educativo un modelo empresarial de gestión, no puede contener de ningún modo los principios últimos que inspiran un modelo personalizado de gestión educativa.

En el modelo de calidad total educativa el foco se pone también en el destinatario del quehacer educativo, que es ante todo el educando, llamado beneficiario⁷, que ocupa el lugar del cliente en el ámbito empresarial. Tal posición central del educando es coincidente con los avances de la nueva pedagogía, que ha desplazado la importancia que en otros tiempos tuvieron los contenidos o los docentes y que ahora posee el mismo sujeto de la educación que es el educando, pero sin descuidar el rol del docente ni el de los contenidos educativos.

⁶ SCHMELKES, Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. p. 5

⁷ SCHMELKES, Silvia. Op. Cit., p. 13.

Pero para poder centralizar el acto educativo en el sujeto es preciso, en segundo lugar, mejorar y optimizar “la gestión educacional de un modo continuo”⁸.

Para ello la escuela necesita tener bien claro su proyecto educativo, sus propuestas didáctico-pedagógicas, sus estructuras institucionales y sus propios procesos de gestión. Las reformas en calidad total son de naturaleza continua y deben ser llevadas con constancia por toda la comunidad educativa. Vale más una acción continua que muchas esporádicas.

Esto implica, en tercer lugar, tener en cuenta la participación de todos los docentes de una institución educativa y de todos aquellos que son parte de la comunidad educativa como los directivos, padres y personal no docente⁹.

Por último, también es necesario arbitrar los medios para que las instituciones escolares no entren en la competencia escolar a fin de ganar matrículas, práctica que lamentablemente ya está instalada entre nosotros en los más diversos niveles. La situación educacional es de tal gravedad que exige de todos un gran acuerdo¹⁰.

Son innegables las ventajas que los análisis de la calidad total han introducido en la práctica educativa. Su actitud sistémica permite ver la

⁸ SCHMELKES, Silvia. Op. Cit., p. 31.

⁹ *Ibíd.*, p. 35.

¹⁰ TEDESCO, Julio César. El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. p. 46.

escuela como un todo unido a su medio socioeconómico. Pero este parentesco tan estrecho con la cultura de la globalidad imperante hace que la calidad total endiose a la efectividad y a la eficiencia como las supremas categorías del funcionamiento escolar correcto¹¹.

De este modo el proyecto educativo queda reducido a la simple correspondencia funcional entre objetivos planificados y rendimientos constatados dados en un proceso de continua adecuación, como lo ejemplifica el ciclo de Deming¹². A esta perspectiva le falta el impulso de los fines, que más allá de los objetivos inmediatos anima con sus valores trascendentes el ideario del proyecto educativo de una institución. Tal carencia de fines hace que muchas veces la perspectiva de la calidad total esté también reñida con los más elementales principios de la equidad. Aquí es donde el concepto de equidad debe introducirse e integrarse en el concepto de calidad.

La equidad en educación tiene que ver, en general, con la igualdad de oportunidades y con el respeto por la diversidad. Pero esta equidad educativa, más que igualdad aritmética, es igualdad proporcional, ya que tiene en cuenta la asignación de sus recursos a los más desprotegidos y débiles del Sistema Educativo, que son los pobres y los sectores marginales de la sociedad.

¹¹ LÓPEZ Rupérez, Fernando. Op. Cit., p. 93.

¹² LÓPEZ Rupérez, Fernando. Op. Cit., p. 60.

En ese sentido la búsqueda de calidad educativa¹³ implica justicia. Igualdad es dar lo mismo a todos. Justicia es dar más a los que tienen menos. Esta justicia, para ser plena, debe focalizar acciones en favor de los más pobres en dos líneas complementarias.

La primera es la que provee recursos materiales para posibilitar la enseñanza-aprendizaje de esos sectores pauperizados de la población, como pueden ser los recursos de infraestructura, de materiales didácticos, los refuerzos alimentarios, la vestimenta, la salud, etc.

La segunda es la que provee recursos formales, que son más importantes aún que los anteriores, ya que atañen al apoyo directo de las propias prácticas pedagógicas que tienen lugar en ese marco.

De nada valdría enviar libros de lectura (recursos materiales) a esos sectores, si no se les proporcionara a los maestros los medios didáctico-pedagógicos (recursos formales) que son imprescindibles para que los alumnos puedan progresar en la lectura comprensiva de esos textos.

Si no se les facilita esta última ayuda las estadísticas mentirán, porque el auxilio material no basta para elevar el nivel cultural de la población.

Y también sería del todo irracional promover escuelas de alta calidad en función de sus elevados ingresos, como hacen algunos, sin ver o sin querer ver que al lado hay escuelas que no pueden alcanzar un mínimo de calidad por lo exiguo de su presupuesto, que ni siquiera pueden proveerse

¹³ SCHMELKES, Silvia. Op. cit., p. 82.

de lo mínimo requerido para su equipamiento tecnológico. El requisito es, pues, aspirar a una escuela de calidad integral para todos. Y este principio no vale únicamente para la política educacional del Estado, sino que debe tener vigencia en la sociedad civil y entre los particulares.

D. La calidad integral educativa

La idea de calidad educativa integral, como se ha visto, incorpora a la equidad, que es un valor, pero también a los restantes valores en su más completa amplitud y profundidad. No debe olvidarse que los valores son tanto extensivos, es decir, que alcanzan a los más diversos aspectos de la realidad, como intensivos, o sea, que poseen un grado de profundidad dependiente de la comprensión y de la preferencia humana que los constituye.

Los valores se hallan así presentes de doble manera en todos aquellos contenidos que deben ser evaluados. En la actual reforma educativa se ha reconocido que los contenidos de la educación no son, como lo eran antaño, meramente cognoscitivos. Hoy en cualquier currículo de la Educación General Básica, por tomar un ejemplo, los contenidos son de naturaleza triple: cognoscitivos, procedimentales y actitudinales, en plena concordancia con los cuatro fundamentos de la educación recomendados por el Informe Delors.

Y los valores no solamente permean a los contenidos actitudinales (entre los que se encuentran los valores morales, tan capitales para comprender el concepto de persona), sino también a los cognitivos (¡pensemos sólo en el valor de verdad en una ecuación matemática!) y a los procedimentales (¡pensemos en los valores de solidaridad y honestidad puestos de manifiesto en cualquier trabajo grupal o en un simple juego!).

Formar en valores tiene una trascendencia que va más allá de la escuela. No se forma para pasar un examen, sino para la vida. Una educación de calidad en valores debe plasmar la vida de los niños, de los adolescentes, de los jóvenes, del hombre y de la mujer, asumiéndolos siempre como personas en el sentido más profundo de su significación espiritual, es decir, dotados de la dignidad de ser libres y revestidos desde dentro por las virtudes más insignes, tales como eran la virtud o excelencia, la *areté* de los antiguos griegos, que imprimían en el hombre un sello auténtico de humanidad, más allá de las competencias a que esa virtud los habilitaba¹⁴.

Esa formación invita así a entrar en el tejido humano de las relaciones sociales, que se entretajan en la familia, en las sociedades intermedias, y luego, con nuevas competencias, en la vida laboral y política. Esa formación tampoco deja de imprimir sus huellas en un sujeto abierto a valores y realidades trascendentes y por eso mismo absolutas.

¹⁴ JAEGER, William. Paideia, los ideales de la cultura griega. p. 26.

En una palabra, puede afirmarse (coincidiendo con Max Scheler¹⁵), que los valores en su más variada gama, como son los valores sensibles, útiles, vitales, estéticos, intelectuales, morales y religiosos, atraviesan de lado a lado la institución escolar, junto con sus estructuras y protagonistas, e igualmente al imaginario social en el cual está inscrita. Los valores resultan así consubstanciales a la sociedad y a las instituciones que la integran. Esto hace que cada institución educativa deba ser muy consciente de los valores que asume como propios y de los antivalores a los que está expuesta.

Tal conciencia de valores debe explicitarse en el ideario del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), y testimoniarse mucho más en el compromiso diario de su personal directivo, de sus docentes y no docentes, de los alumnos, de las familias, y también debería ser visible en las estructuras administrativas, en las metodologías y contenidos curriculares y en las prácticas de enseñanza-aprendizaje que afectan al acto concreto de índole educacional de cada día.

La calidad integral educativa debe impregnar, por lo tanto, la totalidad del proceso educativo, y la evaluación, en correspondencia con este proceso, deberá ayudar a consolidar y no a encubrir la transformación educativa en marcha en cualquier institución escolar.

Todo eso nos hace presentir que esta calidad integral no será fácil de evaluar por los métodos actuales. Una evaluación de calidad sensible sólo a

¹⁵ SCHELER, Max: “Ética”, p.17.

los modelos economicistas de educación va a favorecer ciertos perfiles que respondan a tales tipos de demandas. Por ejemplo, se evaluará la gestión educativa en cuanto sea capaz de formar sujetos con competencias para resolver problemas o con capacidades solicitadas ahora por las empresas para innovar en un mercado altamente competitivo. Sus resultados tenderán a mejorar los desempeños de la institución educativa en esa línea empresarial.

La calidad integral no se niega a enfrentar estos desafíos, pero rehusa someterse a la lógica meramente economicista que se le ofrece. Es por ello por lo que para evaluar en términos de calidad integral se debe apelar a nuevas formas de evaluación y de autoevaluación, no sólo de los alumnos sino de todos los agentes que intervienen en la gestión educacional, incluidos la familia y la sociedad.

La evaluación, al igual que la calidad educativa, es una realidad compleja.

Depende de varios factores y no se deja acotar solamente por el indicador de un solo resultado. Sin querer describirla de un modo exhaustivo, puede decirse que la calidad educativa de una institución escolar –para tomar una referencia concreta– puede ser evaluada de un modo integral si se tienen en cuenta, al menos, tres factores que inciden en su conformación: el sociocultural, el institucional-organizativo y el didáctico-pedagógico, que forman como su contexto concomitante. A este triple contexto se refiere el

siguiente apartado. Un estudio más detallado debería enumerar y precisar los diversos indicadores de calidad integral, a fin de evaluar lo más objetivamente posible la calidad integral de una institución escolar.

1. El contexto sociocultural de la calidad integral

El primer factor es el contexto sociocultural en el cual la institución escolar vive y se desarrolla. Ella no vive en el aire. Necesita un hábitat o marco cultural-axiológico y socioeconómico en el que esté inscrita y con el cual mantenga un permanente flujo y reflujo de dar y recibir. Es en este medio donde se descubren las aspiraciones y necesidades más elementales de la familia y de la comunidad. Los alumnos serán vivos portadores de un imaginario social rico en determinaciones tradicionales, modernas y postmodernas que introducirán en el aula, y que será responsabilidad del docente descubrir, reconocer y alentar a fin de reelaborarlo con nuevos y significativos saberes. Así se formará un clima inculturado propicio para el reconocimiento de las identidades personales y para el acrecentamiento de la calidad educativa.

Es también en este imaginario social donde anidan las demandas y las problemáticas más acuciantes que agitan a los jóvenes y conmueven a la comunidad, como son la pobreza, la exclusión, la violencia, el desempleo, el consumismo, el SIDA, la contaminación ecológica, etc., y que de un modo u otro deberán ser asumidas como temas transversales en el currículo

inculturado de esa institución escolar. Esta realidad compleja del contexto sociocultural abre toda una serie de nuevos indicadores, no reducibles a lo meramente económico, y que serán de vital importancia para comprender de un modo más integral las correlaciones que se dan entre contexto sociocultural e institución escolar en cuanto a calidad educativa, tanto en el impacto de la sociedad sobre la escuela, como de ésta sobre aquélla.

2. El contexto institucional-organizativo de la calidad integral

El segundo factor que afecta a la calidad educativa de una escuela lo proporciona su propio contexto institucional-organizativo, que la sostiene en un complejo entramado donde se entrecruzan variados procesos articulados por el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), que le da su espíritu y su forma institucional. Es en este vértice donde se sitúan los grandes principios rectores de la institución y su base axiológica, de la que dependerá intrínsecamente el deber ser de su calidad educativa. Aquí se abrevarán diariamente tanto los directivos como los docentes, el personal administrativo y de servicios, los padres y, en general, toda la comunidad educativa.

Una escuela sin Plan Estratégico de Transformación Escolar elaborado y compartido por toda la Comunidad Educativa, al que se remite constantemente en su propio accionar, se parecerá más bien a una máquina que funciona sin ton ni son, sin norte ni motivaciones profundas que alienten

su quehacer. De ella no se podrá esperar ninguna excelencia ni búsqueda constante para mejorar su oferta de calidad educativa.

Centrados por el PETE se vertebran al menos tres procesos convergentes¹⁶ en una unidad coherente dentro del contexto institucional-organizativo. El primero alude a la dirección de los órganos de gobierno de la institución escolar. El segundo al nivel operativo, donde es importante tanto el docente como los alumnos y la infraestructura necesaria para que se pueda ejercer la función propia del establecimiento educativo, como es la función enseñanza-aprendizaje.

El tercero, finalmente, se refiere al nivel de apoyo, imprescindible también en toda escuela, y apunta a los servicios administrativos y auxiliares que complementan toda la labor educativa del centro.

Cada uno de estos procesos es rico en indicadores de calidad educativa.

Así, se podría evaluar, por ejemplo, el grado de compromiso que los directivos tienen en relación con el PETE y su contenido axiológico. Los indicadores habituales suelen medir sólo eficacias y eficiencias a un nivel meramente pragmático. Los indicadores de calidad integral son más exigentes, porque están calibrados en valores y no en actividades pragmáticas. Es aquí donde el liderazgo de los directivos tiene un ancho

¹⁶ DE LA ORDEN, Antonio. "La calidad de la educación". p. 156.

margen para crecer indefinidamente y evitar cualquier aburguesamiento prematuro. Otros indicadores pueden traducir la competencia profesional de los docentes, su actualización permanente, su relación con otros colegas para compartir con ellos la gestación y puesta en práctica del currículo anual, etc.

De modo semejante se pueden diseñar otros indicadores para reflejar otras muchas funciones que el docente puede desempeñar para elevar la calidad educativa del centro.

Otros indicadores deben reflejar el uso adecuado de nuevos recursos tecnológicos en la escuela. La existencia del mero recurso, digamos de una sala de computación, no es garantía de calidad educativa. El indicador debe reflejar no el recurso aislado, sino el buen uso del recurso. Y esto está también ligado a los valores y a los fines y objetivos del proceso educativo.

3. El contexto didáctico-pedagógico de la calidad integral

El tercer factor que afecta a la calidad educativa lo proporciona el inmediato contexto didáctico-pedagógico propiamente dicho. Aquí está en juego el arte de todo el proceso educativo, ya que en su irrepetible inmediatez tanto el docente como los alumnos deben poner en acción todo lo que está previsto en los niveles previos y más alejados tanto del contexto sociocultural como del contexto institucional-organizativo.

Aquí se indican planteamientos didáctico-pedagógicos que tienden a presentar el nuevo rol del maestro, que deja la tradicional función de ser mero transmisor de conocimientos para convertirse en acompañante de sus alumnos, quienes ahora tienen la tarea de construir con su conducción, con la ayuda de toda la comunidad educativa y la provisión de medios tecnológicos adecuados, no sólo nuevos conocimientos sino también habilidades y actitudes valorativas de excelencia. Igualmente, el currículo efectivizado paso a paso en el proceso concreto de enseñanza-aprendizaje desempeña un rol muy importante para crecer en calidad educativa.

Diversos indicadores deben reflejar las distintas virtualidades de los maestros y de los alumnos, como también del currículo, en orden a alcanzar la excelencia educativa. Algunos indicadores tienen que apuntar a los contenidos, otros a la metodología. Ninguno de ellos debe estar privado de alguna referencia a los valores que impulsa el PETE y que actualizan el currículo anual para los diversos niveles y cursos de la escuela. Los contenidos, como se ha mencionado antes, deben estar abiertos a lo conceptual, a lo procedimental y a lo actitudinal, tal como se despliegan en las actividades del aula, en la escuela y en su contexto sociocultural. Esta triplicidad de contenidos garantiza una comprensión integral de la calidad educativa que se quiere implementar.

Otras iniciativas pedagógicas, como la de los temas transversales¹⁷,

¹⁷ YUS, Ramón. Temas transversales: hacia una nueva escuela. p. 83.

pueden enriquecer esta perspectiva en valores. Del mismo modo, las modernas pedagogías personalistas y constructivas del conocimiento, que dan amplio campo a la iniciativa del alumno bajo la conducción del docente, son también un fuerte incentivo para crecer en calidad educativa por los resultados y valores que despliegan. Todo esto conduce a forjar nuevos indicadores que reflejen tanto cualitativa como cuantitativamente esas nuevas posibilidades de la calidad educativa.

Una evaluación integral debe atender cuidadosamente los tres factores fundamentales que afectan el resultado final del hecho educativo. De lo contrario caerá en falsas apreciaciones, como las que pueden surgir cuando se comparan ciertos logros con la trama sociocultural que ella manifiesta en sus alumnos, sin el debido discernimiento.

Estas evaluaciones, hechas con franqueza y verdad, ciertamente ayudan a mejorar la institución escolar, los desempeños en calidad de los alumnos, y devolverán con creces a la sociedad lo que ésta ha invertido en la educación. La evaluación debe dejar de ser un instrumento del Estado para controlar el nivel educativo de la población estudiantil. Es preciso que los procedimientos evaluativos se conviertan en un medio que ayude a las propias escuelas a mejorar su calidad educativa. Así, algunos de estos métodos permitirán conocer mejor las experiencias de los alumnos, que son la base de la adquisición de nuevos saberes realmente significativos en la escuela.

De tal manera puede eliminarse la brecha existente actualmente entre cultura popular y cultura escolar o ilustrada, presentadas muchas veces como culturas antagónicas y contradictorias. También pueden comenzar a comprenderse mejor los desniveles en calidad educativa en escuelas situadas en lugares con culturas propias.

Avanzar en esa dirección hacia una calidad integral será, sin lugar a dudas, uno de los más grandes desafíos de la educación de nuestro siglo XXI.

E. La evaluación de los centros escolares

1. Antecedentes

Parece ya un tema común hablar de la importancia de los centros escolares, de las escuelas singulares, de los planteles de educación a cualquier nivel educativo. De la misma manera, es ya muy abundante la literatura que habla sobre los factores propiamente escolares que tienen algo que ver con los resultados de aprendizaje de los niños, y con ella la que es propia de la evaluación de los centros escolares.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que, en la historia del desarrollo educativo de este siglo, esto es algo muy reciente. Durante varias décadas trabajamos en educación bajo el supuesto de que el peso de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo

sobre las posibilidades de logro académico de los alumnos era tan fuerte que era muy poco lo que éste podía hacer para contrarrestarlas. Desde los años cincuenta hasta los ochenta, la investigación educativa había reforzado este supuesto. El resultado más consistente de la investigación educativa en estos años se refería precisamente a la capacidad explicativa del contexto socioeconómico y cultural del niño sobre el acceso, la permanencia y el logro académico dentro de la escuela. Estos resultados condujeron a un escepticismo respecto del papel de la educación formal en la promoción de una mayor igualdad social.

Pero en años recientes, y debido fundamentalmente a un importante viraje en la investigación educativa, que diversificó sus metodologías, volvió sus ojos a la escuela y al sistema, cambió sus métodos y se preguntó sobre las variaciones en las características de la oferta y su papel en la explicación de la desigualdad educativa, hemos podido constatar que el operar del propio sistema educativo y de la escuela tiene un peso independiente de no poca importancia en la explicación de la desigualdad. Con ello se cuestiona el anterior escepticismo, y se comienza a considerar que en efecto hay algo que se puede hacer desde el sistema educativo para comenzar a desvincular educación con desigualdad.

Es en este contexto donde cobra importancia la evaluación de los centros escolares. Esta evaluación puede verse como una forma de medir su calidad, o como una manera de obtener la información necesaria para que

los centros sean capaces de mejorar la calidad de la educación que ofrecen.

Parece importante, sin embargo, antes de entrar de lleno en este tema, tener una visión más amplia acerca de lo que se entiende por calidad educativa, y del papel que ocupan los centros dentro de los múltiples factores que se sabe indican sobre la calidad de la educación.

2. Una aproximación al concepto de Calidad Educativa

En países como los nuestros, en los que la universalización de la educación básica todavía no es una realidad, es importante precisar que por calidad de este nivel educativo estamos entendiendo un concepto complejo que incluye cuando menos los siguientes componentes:

a). La relevancia

Un sistema educativo, para ser de calidad, debe ser capaz de ofrecer a su demanda real y potencial aprendizajes que resulten relevantes para la vida actual y futura de los educandos y para las necesidades actuales y futuras de la sociedad en la que éstos se desenvuelven. La relevancia de los objetivos y de los logros educativos se convierte en el componente esencial de esta manera de entender la calidad de la educación, fundamentalmente porque ella tiene mucho que ver con la capacidad de asegurar cobertura y permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo.

b). La eficacia

Entiendo la eficacia como la capacidad de un sistema educativo básico de lograr los objetivos —suponiendo que éstos son relevantes— con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello. Un sistema educativo será más eficaz en la medida en que se acerque a esta finalidad. Este concepto incluye el de cobertura, el de permanencia, el de promoción y el de aprendizaje real.

c). La equidad

Un sistema de educación básica —que es el nivel que se presenta como obligatorio para toda la población en una determinada edad— para ser de calidad, debe partir del reconocimiento de que diferentes tipos de alumnos acceden a la educación básica con diferentes puntos de partida. Al hacerlo, se propone ofrecer apoyos diferenciales a fin de asegurar que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, para todos. La equidad implica dar más, apoyar más, a los que más lo necesitan. La equidad se verá reflejada en la eficacia.

d). La eficiencia

Un sistema será de mayor calidad en la medida en que, comparado con otro, logra resultados similares con menores recursos.

3. Los factores que inciden en la calidad de la educación básica

Entendiendo de esta manera la calidad, y entendiendo que toda

evaluación educativa (incluyendo la de centros) estará orientada a medir la calidad o a mejorar la calidad educativa, conviene proceder a aceptar que esta calidad está determinada por múltiples factores. Es decir, es necesario reconocer la multicausalidad de la calidad educativa.

En un intento de síntesis de lo que la investigación educativa ahora dice acerca de los factores que inciden sobre la calidad de la educación básica, es posible agruparlos en tres grandes apartados:

a). La demanda educativa

Los factores procedentes del lado de la demanda educativa siguen reconociéndose como los de mayor peso sobre la explicación de los resultados educativos en el nivel básico.

Desde luego, el más importante de ellos es el nivel socioeconómico. Como se sabe, el nivel socioeconómico actúa sobre la calidad educativa — como se ha definido— por la vía directa, a través de los costos asociados a la escolaridad; por la vía indirecta, a través de los costos de oportunidad que para los padres significa tener a sus hijos en la escuela y sacrificar su aporte al hogar en trabajo y/o ingresos. Pero además, el nivel socioeconómico influye sobre la calidad de la educación a través de los factores asociados a la pobreza, y muy notablemente la precariedad de la salud y la ausencia de una adecuada alimentación. Las diferencias en el nivel socioeconómico, por estas vías, tiene la capacidad de explicar diferencias en el acceso, la permanencia, los ritmos de transición al interior del sistema, los resultados de

aprendizaje, y también los efectos sobre el empleo y el ingreso.

Otro factor de gran importancia es el capital cultural de la familia de donde procede el alumno. En años recientes —sobre todo porque las circunstancias macrosociales han permitido, en América Latina, mantener aisladas las variables relativas al nivel socioeconómico y al capital cultural— se ha venido demostrando un peso incluso más fuerte del capital cultural (al menos de la madre) sobre el logro educativo de los alumnos que del nivel socioeconómico. El capital cultural opera sobre la calidad de la educación básica a través de la capacidad educogénica de los padres, que se traduce en la estimulación temprana, en el desarrollo del lenguaje (más parecido al lenguaje escolar), del desarrollo de las habilidades cognitivas, de la internalización de valores relacionados con la educación, y del apoyo a los procesos de aprendizaje escolar de los hijos. De esta forma los hijos de padres, y sobre todo de madres más escolarizadas, avanzan más regularmente dentro del sistema y tiene una asistencia mucho más regular a la escuela. Se llega a decir que la escolaridad de la madre tiene un efecto inmunológico sobre el fracaso escolar.

Estos dos son los factores más importantes del lado de la demanda educativa en la explicación de las diferencias en logro escolar y en aprendizaje de los alumnos en la escuela del nivel básico. Hay otros, tales como el grupo étnico de pertenencia, sobre todo ahí donde hay discriminación racial y donde el programa educativo para alumnos de los

diversos grupos étnicos es idéntico. Otro más es la lejanía de la escuela respecto de la casa de los alumnos. Esta afecta mucho más a los alumnos más pequeños que a los mayores, y más a las niñas que a los niños, sobre todo cuando éstas llegan a la pubertad.

b). La oferta educativa

Ya se indicaba que las variables propiamente de la oferta educativa comienzan a revelarse a partir de los años ochenta, y sobre todo gracias a las investigaciones de corte cualitativo y a aquellas que comparan las escuelas que, en igualdad de circunstancias socioeconómicas y culturales de la demanda, logran mejores resultados. Estas investigaciones son las que han permitido decir algo respecto de lo que puede y debe hacer el sistema educativo, y la escuela, para mejorar la calidad (relevancia, eficacia, equidad y eficiencia).

Existen múltiples maneras de agrupar los factores que proceden del lado de la oferta educativa. La creciente literatura sobre "escuelas efectivas" ha permitido hacer agrupaciones a partir de múltiples estudios de carácter empírico. No es el caso aquí de revisar los diversos intentos por sintetizar dichos hallazgos —esto se hará al hablar de centro escolar—. Baste por el momento ofrecer uno de estos esfuerzos de síntesis¹⁸.

- **La relevancia del aprendizaje.** Algunos autores consideran que la

¹⁸ SCHMELKES, Silvia et al. La Calidad de la educación Primaria. El Caso de Puebla, México. p. 45.

falta de relevancia de los aprendizajes que ofrece la escuela explica buena parte de su falta de calidad. Existe el temor de que la educación básica se haya convertido en un ritual no relacionado con la vida del alumno o de la sociedad. Un estudio llevado a cabo en Brasil¹⁹, por ejemplo, encuentra que en situaciones extra-clase los niños son capaces de resolver correctamente algunas operaciones matemáticas básicas por vía oral y, en situaciones escolares formales, fracasan en el intento de resolver los mismos problemas aritméticos por la vía escrita. Estos resultados revelan contradicciones al interior de la escuela, ya que ésta inhibe el cálculo oral y desvaloriza este tipo de saber popular.

- **Las prácticas pedagógicas en aula.** Las prácticas pedagógicas más generalizadas en las aulas de América Latina no parecen ser las más conducentes a un adecuado aprendizaje por parte de los alumnos, a juzgar por la confrontación que puede hacerse entre los resultados de múltiples estudios etnográficos sobre lo que ocurre en las aulas y lo que la investigación parece indicar acerca de las prácticas pedagógicas que se correlacionan con adecuados niveles de aprendizaje. Estas son, entre otras: el aprovechamiento del tiempo escolar para la enseñanza y para el aprendizaje; la diversificación de experiencias de aprendizaje; la individualización de la enseñanza —la existencia de espacios para atender de manera especial a quienes lo necesitan—, la estimulación de la

¹⁹ CARRAGHER et al. "En la vida Diez, en la Escuela Cero". p. 26.

participación del alumno —la manifestación máxima de la participación del alumno es la posibilidad de que construya el conocimiento, de que sea el principal actor de su aprendizaje—; la existencia de variadas oportunidades para que los alumnos ejerciten sus capacidades de razonamiento y se involucren en procesos de creatividad y de resolución de problemas; la dedicación de tiempos importantes en el aula a la lectura y, de manera muy especial, a la escritura —sobre todo la de naturaleza creativa—; la descentración del proceso de enseñanza, y de la actividad en el aula, del maestro como tal.

- **La calidad del docente.** El docente aparece como central en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Desde luego que es esencial que el docente domine la o las materias que debe enseñar. También resulta de enorme importancia que conozca y maneje metodologías didácticas que permitan conducir procesos pedagógicos como los mencionados anteriormente. Sin embargo, —en esto coinciden estudios que se han realizado desde perspectivas tanto cuantitativas como cualitativas—, las características más importantes de los docentes son de carácter actitudinal, y dentro de ellas, las exceptivas respecto a la trayectoria y al éxito escolar presente y futuro de sus alumnos, así como la valoración de la cultura de la comunidad en la que trabaja, y la satisfacción derivada de su trabajo como docente. Por el contrario, los maestros que construyen conceptos negativos respecto de sus alumnos, los que tienden a echarle la culpa a los padres del

fracaso escolar de los hijos, y los que no perciben el papel que ellos pueden estar jugando en la presencia y acentuación del rezago educativo, son maestros que, en igualdad de circunstancias, lograrán resultados de aprendizajes más pobres y más disparejos con sus alumnos. Desde luego que en todo lo anterior influyen las condiciones de trabajo del maestro, fundamentalmente porque son capaces de producir frustración o insatisfacción, que puede llegarse a manifestar en una "pérdida de vocación", o bien en un arrepentimiento de haber elegido la carrera docente.

- **Las características de la escuela y del director.** Dado que este es el tema principal de esta presentación, solamente se deja aquí ubicado el espacio respecto del cual cobra sentido la evaluación de centros escolares, para profundizar en los factores propios de la escuela que se vinculan con la calidad —relevancia, eficacia, equidad y eficiencia— para un poco más adelante.

- **El sistema de supervisión.** Mucho menos estudiado que muchos de los factores anteriores, el sistema de supervisión viene apareciendo en los estudios recientes como de enorme importancia. Su papel clave sobre la calidad educativa, debido fundamentalmente a la relación que permite establecer entre la escuela singular y el sistema educativo se pone de manifiesto cuando funciona de manera adecuada. De esta forma, un sistema de supervisión que opere adecuadamente como un canalizador de información, de demandas y de respuestas a las mismas; un sistema de

supervisión que se centre en el aprendizaje y que enfoque sus apoyos hacia mejorarlo, un supervisor que conozca su zona, y las escuelas dentro de ellas con sus desiguales fortalezas y debilidades, un supervisor que como consecuencia sea capaz de planear su actividad de apoyo para el mejoramiento de la calidad educativa, es capaz de lograr sustantivas mejorías de la misma.

c). La interacción entre la oferta y la demanda educativas

Los factores anteriores no solamente operan como tales, sino que interactúan entre ellos de manera que generan efectos sinérgicos. Así, los dos grandes bloques que se han mencionado interactúan entre sí de manera, hasta cierto punto, perversa. Dejado a su propia inercia, el sistema tenderá a adecuar las condiciones de la oferta a las condiciones de la demanda. De esta manera, si la demanda es pobre, la oferta también será pobre. Las escuelas ubicadas en zonas rurales o marginales están, en la gran generalidad de los casos, pobremente dotadas de recursos físicos y materiales. Los recursos humanos que se destinan a trabajar en estas regiones en general son los menos formados, los menos experimentados, y en muchos casos perciben su asignación a estas escuelas como un tránsito agobiante pero necesario en su carrera docente. Incluso cuando la dotación de recursos es, desde el punto de vista cuantitativo, similar, en una comunidad más pobre la escuela tendrá a operar de manera más pobre. Los maestros serán menos asiduos, habrá menos preocupación por mantener un

ambiente mínimamente ordenado, se tenderá menos que la otra escuela a realizar esfuerzos de planeación, etc.

La relación entre la escuela y la comunidad constituye la otra cara de la moneda, y el mecanismo que en todo caso permite, cuando es adecuada, romper este círculo vicioso. A niveles áulicos, ello se traduce en la relación entre el docente y los padres de familia de sus alumnos. La participación de padres de familia y de comunidad, a través de la cual puede adquirirse concreción la relación entre la oferta y la demanda, es en todos los casos, un importante factor capaz de explicar las diferencias en la calidad educativa de escuelas en circunstancias que en lo demás son semejantes.

Se ha considerado importante hacer este recorrido de algunos de los factores que se sabe inciden sobre la calidad de la educación básica, fundamentalmente porque resulta esencial entender este fenómeno como complejo y multideterminado y que tanto la información que de ahí proceda, como las recomendaciones a que la misma puede dar lugar, serán necesariamente parciales.

4. Las características de la escuela que inciden sobre la calidad de la educación básica

Se procurará ahora analizar un poco aquellas características de la escuela que la investigación educativa —tanto la descriptiva como la

interpretativa— permite identificar como dignas de ser estudiadas más a fondo en circunstancias concretas. Es necesario advertir que la mayor parte de la literatura que tiene que ver con características de la escuela es de origen anglosajón. También conviene señalar que la variable dependiente para la identificación de estas características se refiere exclusivamente a resultados de aprendizaje, y entre ellos exclusivamente a resultados de naturaleza cognoscitiva²⁰. Estas constituyen limitaciones al estado de avance del conocimiento sobre este tema, que conviene procurar superar en el futuro.

Lo que hay en América Latina ha sido recogido por Muñoz y Lavín²¹. Este estado del arte tiene la gran ventaja de que no recurre exclusivamente a los estudios de carácter descriptivo, o a los de insumo producto. Rockwell, por ejemplo, ya desde 1982, habla de la importancia de la estructura de la experiencia escolar, bajo lo que agrupa procesos tales como selectividad y agrupación escolar, uso del tiempo escolar, formas de participación. Asimismo, se refiere a la definición escolar de la práctica docente, dentro de lo que incluye aspectos tales como las formas en que en la escuela se definen las funciones del maestro, las concepciones escolares sobre el trabajo docente, las formas de enseñanza. Habla también de la manera como escolarmente se define el aprendizaje. En ello incluye aspectos tales

²⁰ RUIZ Cuéllar, Guadalupe. Los Niveles de Aprendizaje y Logros en la Educación Primaria: Un Análisis Multivariado de Factores Determinantes. Informe de Avance. p. 12.

²¹ MUÑOZ Izquierdo, Carlos y Lavín, Susana. "Estrategias para Mejorar el Acceso y la Permanencia en la Educación Primaria". p. 62.

como rituales, uso del lenguaje, etc.

Para el caso de México, más recientemente, Schmelkes y otros encuentran de importancia aspectos tales como la vitalidad de la escuela (medida por su relación con los padres de familia y con la comunidad y la organización de eventos); los procesos de adaptación curricular, el entusiasmo de los maestros, manifestado a través de su deseo o no de cambiarse de escuela, del ausentismo, y del clima que se genera dentro del aula; la práctica de adaptar el curriculum a la realidad comunitaria o regional; la supervisión escolar.

Pero la literatura más abundante, como ya se indicaba, proviene de los países desarrollados, y más específicamente de los países anglosajones. El énfasis está en el aprendizaje y no en los otros componentes de la calidad educativa. En general las conclusiones a las que se llega provienen de correlaciones entre elementos de insumos e indicadores de procesos y resultados en pruebas estandarizadas de aprendizaje curricular.

Esta literatura parte del supuesto de que las características de las escuelas son importantes, porque las escuelas de hecho varían en el logro de los resultados de aprendizaje entre sus alumnos. Puesto que estas variaciones existen, resulta muy iluminador identificar aquellas características de la escuela que se asocian con buenos resultados de aprendizaje y que son independientes de las características de la demanda. Estas características son de diverso tipo:

- Las que tienen que ver con el equipamiento de la escuela. Lo que parece importar es que las escuelas tengan amplio espacio, lugar para que cada alumno se siente y escriba, libros de texto para cada alumno, abundante material de lectura tanto en las bibliotecas escolares como en el aula, una adecuada proporción maestro-alumno y aulas adecuadamente diseñadas.
- Las que tiene que ver con los docentes, las más importantes de las cuales ya fueron mencionadas en el apartado anterior.
- Y las que tiene que ver con la gestión de la escuela.

Son estas últimas las que van a merecer atención en este momento. Hay varias formas de clasificar y describir las características de la "buena gestión" escolar. Se hará referencia a algunas de ellas.

El estudio mundial sobre lectura, llevado a cabo en 26 países, encuentra que las escuelas con resultados de calidad tienen directores capaces de lograr la participación de los padres de familia en las actividades escolares. De todas las variables consideradas, ésta resultó ser la más poderosa en más países. Además de éstas, el estudio encuentra que las características propiamente escolares de las escuelas que, en igualdad de circunstancias, obtienen los mejores resultados son las siguientes: llevan a cabo actividades de evaluación del personal, mantienen frecuente contacto con la comunidad, llevan a cabo reuniones de docentes, muestran una activa preocupación por los problemas de los alumnos en lo individual, y tienen

acciones de desarrollo docente²². Estas características conducen a los autores a concluir que las escuelas más efectivas para lograr buenos resultados en lectura tienen un director que logra el apoyo de los padres en torno a los principios y a los objetivos de la escuela, y que enfatiza la evaluación del personal docente. En menor medida, el director evalúa frecuentemente el trabajo propiamente pedagógico de los docentes, tiene contactos con la comunidad local, representa activamente a la escuela y se preocupa por el bienestar de sus alumnos. Tiene frecuentes reuniones con su personal docente para discutir en torno a estándares, contenidos y objetivos educativos, métodos de enseñanza, y el avance de los diferentes grupos y de los diversos alumnos.

En sus inicios, la investigación sobre escuelas efectivas permitió descubrir a algunos de los factores propiamente escolares que sistemáticamente se encuentran asociados con la calidad de la escuela.

Estos son:

- Énfasis en la adquisición de habilidades básicas
- Altas expectativas respecto de la trayectoria y aprendizaje de los alumnos
- Fuerte liderazgo administrativo por parte del director

²² POSTLEHWAITE, Thomas y Ross, Keith. Effective Schools in Reading: Implications for Educational Planners. p. 31.

- Monitoreo frecuente de los avances de los alumnos
- Clima ordenado y propicio para el aprendizaje²³

Otros estudios²⁴ añadieron a esta lista central cosas como ambiente escolar seguro, misión escolar clara, tiempo dedicado a la tarea, relaciones escuela-hogar positivas, relaciones adecuadas entre el equipo docente y el trabajo colaborativo, sentimiento de comunidad entre lo personal. En la revisión que hacen Lockheed y Verspoor (1991) de esta literatura, concluyen que el aprendizaje ocurre más fácilmente si el orden prevalece, si estudiantes y maestros asisten a clases regularmente y de acuerdo a un tiempo establecido, si las instalaciones están limpias y en buen estado, y si los materiales necesarios se proporcionan en forma rutinaria.

El liderazgo debe ser de carácter pedagógico, es decir, debe ejercerse en función del aprendizaje de los alumnos y recae en los directores de las escuelas. En las escuelas efectivas, los directores son fuertes, muy visibles en la escuela. Le dedican un tiempo considerable a la administración y coordinación y se mantienen cercanos al proceso de enseñanza. A la vez, dicho liderazgo se comparte: como tal es capaz de engendrar un sentido común de compromiso y colegialidad entre los miembros del personal. Así,

²³ EMONDS, 1987, citado por Ruiz Cuéllar, op. cit.

²⁴ PURKEY y Smith, citados por Govinda, R. y Varghese N.V. The Quality of Basic Educations Services in India. p. 116.

los mejores directores son los que ejercen un estilo participativo de administración escolar, en contraposición a uno más autoritario; las decisiones se comparten. El director hace observaciones en aula. En las escuelas efectivas existe algún programa de desarrollo de personal relacionado con la escuela y estrechamente vinculado al currículum. En una escuela efectiva, el director logra un importante involucramiento y apoyo de los padres de familia.

Existe una excelente síntesis²⁵ de todo lo anterior, agrupada ya en grandes constructos, que a continuación se menciona:

Clima y cultura escolares productivos

- Ambiente ordenado.
- Compromiso del cuerpo docente con una misión que es compartida y que se centra en el aprovechamiento de los alumnos.
- Orientación hacia la solución de problemas.
- Personal cohesionado, colaborador. Existe consenso, comunicación y colegialidad.
- Involucramiento del personal en la toma de decisiones.
- Énfasis de la escuela en el reconocimiento del desempeño positivo.

Focalización en la adquisición de habilidades básicas de

²⁵ MADISON. Research and Practice. Citado por Ruiz Cuéllar, op.cit. p. 87.

aprendizaje

- Máximo uso del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje.
- Énfasis en el dominio de habilidades básicas de aprendizaje.

Monitoreo apropiado del avance de los alumnos**Tendencia a realizar acciones de desarrollo profesional de personal en la misma escuela****Liderazgo excepcional**

- Énfasis en la selección y reemplazo de profesores, tendiente a la efectividad
- Monitoreo personal y frecuente de las actividades escolares
- Alta inversión de tiempo y energía para mejorar las acciones de la escuela
- Apoyo a profesores
- Adquisición de recursos
- Liderazgo instruccional
- Disponibilidad y utilización efectiva de personal de apoyo instruccional

Involucramiento notable de padres de familia**Procedimientos instruccionales efectivos**

- Agrupamiento adecuado y procedimientos organizacionales

relacionados

- Ritmo apropiado
- Aprendizaje activo y enriquecedor
- Prácticas efectivas de enseñanza
- Énfasis en el aprendizaje y evaluación de habilidades de alto nivel
- Coordinación del currículum y la enseñanza
- Amplia disponibilidad de materiales didácticos apropiados
- Tiempo especial para lectura, lenguaje y matemáticas.

Expectativas altas respecto de los estudiantes

Se añadirían a estas listas otros factores que aparecen como muy importantes en estudios de carácter interpretativo, que si bien aparecen aquí mencionados, no lo están con la fuerza que parecen tener a partir de estos estudios. Uno de ellos es la capacidad escolar de planeación: de la escuela como tal, con objetivos y metas claras tanto a corto como a mediano plazo; y de los maestros en el aula. Es, no obstante, la escuela la que tiene la capacidad de favorecer y alentar la planeación del salón de clases. Cuando la escuela logra comunicar estos objetivos a la comunidad en general, a las familias y a los alumnos de manera especial, los resultados de aprendizaje

se ven especialmente favorecidos²⁶. Además, una escuela efectiva requiere de un apoyo decidido por sí sola, y por generación desventajosa. Dado un liderazgo claro y un adecuado trabajo colegiado del equipo docente, el apoyo por parte del sistema como tal, y especialmente en torno a los requerimientos específicos del proceso que la escuela está siguiendo, parece esencial.

Esta síntesis, al igual que otras que agrupan los factores de diversa manera, es un adecuado listado de los factores que múltiples estudios han encontrado asociados al aprendizaje escolar y que como tal constituyen una lista generada empíricamente de las características de la gestión escolar — que llegan al aula y a la comunidad— que permiten que una escuela rinda más de lo que puede, en condiciones ordinarias, esperarse de ella.

Son estos los factores que las evaluaciones de los centros escolares buscarán conocer y, claramente, mejorar.

5. La evaluación de los centros escolares

La literatura disponible sobre evaluación de centros escolares, derivada en su gran mayoría de los estudios de escuelas efectivas y, en menor medida, de estudios de carácter más interpretativo sobre calidad educativa, ha de dividirse en dos grandes grupos atendiendo a su objetivo.

²⁶ MARTIN, Christopher James. "Para Poderse Defender en la Vida: Cuestiones sobre la Cultura Educativa de Familias Obreras en el Occidente de México", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol XXI, n° 4 (cuarto cuatrimestre).

a). Evaluación de centros con objetivos de información para el sistema educativo

Uno de los usos más claros de la evaluación de centros se refiere a la recabación de información, generalmente como parte integral de un sistema nacional de evaluación o de indicadores de desarrollo educativo.

Esta información suele recabarse, junto con otra relacionada con la escuela, su contexto, y el aprovechamiento escolar de los alumnos, para varios fines.

Como parte de la estadística sobre el desarrollo escolar de un país o una región, estos datos sirven para monitorear el crecimiento en la madurez institucional de los establecimientos escolares. Pueden ser utilizados también como aproximación de calidad de la educación impartida.

La abundante literatura sobre escuelas efectivas permite inferir con un buen grado de seguridad que las escuelas bien gestionadas serán también escuelas con buenos niveles de aprendizaje entre sus alumnos.

Al igual que otra información de la que usualmente se recaba de un apoyo de naturaleza compensatoria por parte de gobiernos centrales o regionales: la recolección de esta información ayuda a identificar escuelas que puedan estar teniendo problemas y que requieren ser atendidas de forma especial.

Pero el uso más conocido de este tipo de investigaciones tiene que

ver con políticas de estímulo por parte de gobiernos centrales, regionales o locales.

Desde esta perspectiva, existen varios ejemplos de conjuntos de variables e indicadores considerados como centrales para recabar información sobre la calidad de los centros escolares.

Uno de estos es el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), importante para México a partir de la incorporación a dicho organismo. La OCDE basa su lista en indicadores de procesos a nivel de escuela. Establece cuatro categorías de procesos:

- De estrategias: planeación, actualización de profesores, evaluación de la escuela, apoyo externo.
- De políticas y prácticas: énfasis en el currículum y en las habilidades básicas, tiempo dedicado a la enseñanza, oportunidad efectiva de aprendizaje, regularidad del monitoreo, tácticas y modelos de enseñanza (estructuración, organización del aula, tareas a realizar en casa), calidad de las relaciones maestro-alumnos.
- De cultura: altas expectativas, clima ordenado y de apoyo, sistema de valores compartidos, autoestima de maestros, compromiso de maestros, espíritu de colaboración de maestros.

Además de estos procesos, se consideran las relaciones externas y

sobre todo el apoyo institucional²⁷.

Un interesante ejemplo del tipo de indicadores que se recaban a fin de premiar escuelas ejemplares es el de Blue Ribbon School Program²⁸, programa de los Estados Unidos, a nivel federal, que está en operación desde 1983. Se trata quizás de la lista más completa de indicadores relacionados con la escuela como tal. No alcanza el tiempo ni el espacio aquí para reproducir el listado. Baste decir que evalúa diez rubros: liderazgo, ambiente de enseñanza, currículum y enseñanza, ambiente de los alumnos, apoyo de los padres y la comunidad, indicadores de éxito, vitalidad organizacional y sistema integral de monitoreo. Cada uno de ellos incluye un conjunto amplio de indicadores de carácter descriptivo que se recaban de dos maneras: mediante información recabada por escrito y, con las escuelas finalistas, mediante observación y entrevistas en visitas a las mismas.

b). La evaluación de centros para mejorar la escuela

Es importante señalar que los sistemas de evaluación de centros para mejorar la escuela deben ser vistos como complementarios a los sistemas de evaluación para obtener información y/o para estimular o apoyar escuelas. No obstante, se trata de dos cosas diferentes, y aunque en última instancia el objetivo pueda ser el mismo, en lo inmediato los propósitos y los efectos son

²⁷ MARTÍNEZ Rizo, Felipe et. al. Diseño e Implementación de un Sistema Integral de Monitoreo de la Calidad de la Educación Básica de Aguascalientes. p. 23.

²⁸ Citado por Martínez Rizo, *ibid.* p. 36.

distintos.

Los protagonistas de la evaluación de los centros escolares para mejorarlos son los centros mismos, o a lo más, los supervisores escolares, quienes se encargan de realizar tal proceso. Los centros se evalúan a fin de que el plantel pueda tomar las decisiones necesarias para mejorar la gestión y la enseñanza, en tanto éstos se reconocen como factores manipulables, que por ello mismo también se evalúan.

Abundan los ejemplos de esquemas de esta naturaleza. Uno muy conocido es el sistema inglés, conocido como CRIDS, que ha tenido una gran influencia en España. Dicho sistema propone cinco etapas²⁹ en un esfuerzo de planeación, que incluye la evaluación.

En la primera etapa se constituye el equipo. En la segunda se hace una evaluación inicial general, que incluye una encuesta de opinión entre maestros y, si se puede, con padres de familia. De ello se sigue una búsqueda de consenso sobre prioridades para evaluaciones específicas y acciones subsecuentes. Se organizan los equipos para realizar la evaluación específica. En la tercera etapa se planean las evaluaciones, se realizan los estudios sobre las políticas y prácticas alternativas, y se toman decisiones colectivas sobre acciones específicas a desarrollar y necesidades particulares de formación. En la cuarta etapa se planean e implantan las

²⁹ Citado por Martínez Rizo, *ibid.* p. 42.

actividades formativas relacionadas con el proyecto, se monitorean los avances, y se evalúa la efectividad de las acciones. Por último, en la quinta etapa se evalúa el proceso en su conjunto y se incorpora como proceso ordinario en la escuela.

Esquemas parecidos se aplican en España y en Francia. Ligados a dichos esquemas, aparecen además sistemas de evaluación sobre los procesos de aplicación de estos esquemas, sobre su influencia en la gestión y organización escolares, y sobre sus resultados en la organización en el aula³⁰. Dichos esquemas aceptan la hipótesis de que los indicadores de buena gestión de los centros se asocian a (causan, de hecho), buenos resultados de aprendizaje, y buscan asegurar que esta buena gestión repercuta sobre la vida cotidiana de la escuela.

En México comienza a hablarse de autonomía y gestión escolar hace relativamente poco. No obstante, el tema va adquiriendo momentum, y ahora el Proyecto Escolar aparece ya como deseable en el Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000³¹. A mí me ha tocado participar en este proceso, a partir del desarrollo de una propuesta de calidad desde la escuela.

Existe una propuesta de Proyecto Escolar, el PETE, entendido como un instrumento que permite planear algunos de estos aspectos. La

³⁰ RODRÍGUEZ, Blanca, "Pautas para la Evaluación de la Eficacia de los Centros. Guía Práctica", y Espínola, Almarza y Carcamo, "Manual para una Escuela Eficaz. Guía de Autoperfeccionamiento para Directores y Profesores".

³¹ SCHMELKES, Sylvia. "Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas". p. 15.

evaluación en el Proyecto Escolar³² es algo que realiza el plantel mismo, y tiene tres acepciones y/o momentos:

- La evaluación inicial o diagnóstica, en la que se identifican los problemas más importantes de la escuela. Aquí se señala la conveniencia de identificar primero aquellos problemas que impiden que tenga lugar el hecho educativo: la falta de cobertura, la inasistencia de los niños, el faltismo o la impuntualidad de los maestros, la deserción temprana, el no aprovechamiento del tiempo escolar. Mientras estos problemas existan, no hay búsqueda de la calidad posible, pues ni siquiera puede darse el hecho educativo. Una vez resueltos estos problemas, a partir de lo cual se puede comenzar a hablar de la calidad, se sugiere que se seleccionen los problemas entre cuyas causas se encuentran algunas que atañen a la escuela y a su personal. Se sugiere que en este proceso se consulte a los padres de familia y a la comunidad, considerando útil conocer su percepción acerca de los principales problemas de la escuela.

La referencia para la identificación de estos problemas, se insiste, debe ser educativa. Lo que nos debe preocupar centralmente es que todos los niños aprendan. Los problemas que debemos identificar son aquellos que obstaculicen que este proceso se dé tal y como debe darse.

- El monitoreo continuo. El Proyecto Escolar, tal y como se concibe en este escrito, planea *el cambio* del quehacer del personal de la escuela.

³² SCHMELKES, Sylvia. El Proyecto Escolar. p. 22.

Implica un compromiso de hacer las cosas -algunas de ellas- de manera diferente. El proceso de monitoreo es el que permite sistemáticamente revisar que en este compromiso se está cumpliendo. El Proyecto Escolar se concibe como una hipótesis: si se hace A, se logrará B. El monitoreo consiste en asegurarnos de que en efecto se hizo A.

- La evaluación de los resultados. Aquí se trata de ver si fue logrado B. Se insiste en que el Proyecto Escolar debe poder definir objetivos en términos medibles y observables. La evaluación, entonces, consiste en medir u observar dichos resultados, lo que puede irse haciendo a lo largo del año. No obstante, la evaluación final se tendrá a fin de ciclo, y ahí se podrá identificar si la hipótesis inicial fue acertada. De esta evaluación se rinde cuentas a la comunidad, y de ella se recaba también su percepción del avance, a fin de iniciar un nuevo ciclo de mejoramiento de la calidad.

6. Reflexiones finales

Es sin duda afortunado que se cuente con elementos que permitan volver a creer en la capacidad del sistema educativo, y de la escuela como tal, de lograr excelentes resultados de aprendizaje con todos los alumnos. Es también de celebrarse que se cuente con un cuerpo creciente de información y de resultados de investigaciones que nos vayan ilustrando, cada vez con mayor precisión, qué en efecto debe hacerse a nivel de política educativa y a nivel de escuela para acercarnos a este objetivo.

No obstante, es importante no perder de vista, en primer lugar, que la calidad educativa es un fenómeno complejo y multideterminado, y que cualquier esfuerzo por afectar una de sus causas será, por lo mismo necesariamente parcial. Esta es una advertencia para no caer en el simplismo de que la aplicación de medidas de buena gestión escolar resolverá el problema de la calidad educativa. Especialmente peligroso resulta el que se entienda con esto que el sistema educativo pueda desentenderse de los problemas de la calidad. Se ha querido dejar claro que para que una buena gestión pueda realmente traducirse en adecuada calidad educativa, requiere de un apoyo decidido —mayor que el que ahora se brinda, sin duda, en muchos de nuestros países— a las decisiones escolares de cambio y mejoramiento.

También es importante reconocer que la investigación sobre el papel de la escuela en la calidad de la educación apenas inicia y es muy precaria. Está, como ya se ha indicado, basada en constataciones empíricas de correlaciones entre los aspectos relacionados con la administración de la escuela y los resultados de aprendizaje. Dichos resultados tienen una base teórica sumamente endeble, podría decirse aún inexistente. De ahí que los procedimientos evaluativos deberán estar continuamente al tanto de los resultados de la investigación, y sobre todo de la investigación de carácter interpretativo, que permita ir construyendo fundamentos sólidos respecto de las razones por las cuales la gestión escolar tiene algo que ver con la calidad

de los resultados de la educación. De la misma manera, es muy importante que la investigación se proponga ir generando y poniendo a prueba hipótesis de carácter no meramente descriptivo, sino explicativo, que tengan la capacidad de ir alimentando esta propuesta, que sin duda es esperanzadora.

CAPÍTULO II

EL MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE CALIDAD

A. La calidad en educación

1. Plan para una Gestión de Calidad en la Enseñanza Pública

La rapidez con la que se suceden los cambios en las sociedades modernas y la complejidad que éstos generan, impone la necesidad de mejorar el rendimiento del sistema educativo para dar respuesta a los retos y demandas de conocimiento y saberes por parte de los ciudadanos.

La educación en nuestro país tendrá serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos si no se lleva a cabo una reconceptualización de los centros escolares como organizaciones, así como de sus prácticas de gestión. Lograr mejores estándares de calidad para todos será la vía para conseguir, de modo visible, el progreso social y económico.

La creciente autonomía de los centros facilita la adaptación de sus procesos de mejora a los contextos que les son propios, a la vez que exige de ellos una mayor responsabilización, para llevarlos a efecto. Por ello, la mejora de la gestión de los centros educativos debe desempeñar un papel principal, entendiendo por gestión, en este caso, la conducción hacia el mejor rendimiento posible de las personas, recursos, procesos y resultados que en ellos se interrelacionan, y no la visión burocrático-administrativa

tradicionalmente practicada. Promover la búsqueda continua de la calidad, a través de los centros, es trabajar por el futuro de la educación.

2. La Gestión de Calidad y el Modelo Europeo

La perspectiva global o integral de la gestión constituye el rasgo general más importante de la Gestión de Calidad, en tanto que representa una moderna filosofía de gestión de las organizaciones.

Dentro de los modelos existentes para evaluar el progreso alcanzado por las organizaciones en su gestión, el más generalizado es el Modelo Europeo de la EFQM (European Foundation for Quality Management) para la autoevaluación.

Los colegios y los institutos, los conservatorios y las escuelas de arte son organizaciones únicas en cuanto a su particular naturaleza, pero todas ellas trabajan con personas, entre personas y para personas, y pueden beneficiarse de la autoevaluación para definir sus puntos fuertes y áreas de mejora, de modo que puedan incluirlos en sus planes y trabajar por su mejora continua.

Entendiendo que el Modelo podría ayudar de manera práctica a que los centros educativos dispongan de un método adecuado a sus necesidades, para un diagnóstico y evaluación de sus objetivos, el Ministerio de Educación y Cultura de España ha llevado a cabo la correspondiente

adaptación de dicho Modelo al contexto educativo en la publicación "Modelo Europeo de Gestión de Calidad"³³.

Lo esencial del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, adaptado los centros educativos públicos, podría resumirse en el párrafo siguiente:

La satisfacción de los beneficiarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal de administración y servicios, y el impacto en la sociedad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos, hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.

Para la mejor comprensión de este concepto, y en general del Modelo, conviene aclarar algunos de sus términos y los principios básicos que contiene.

"La satisfacción de los beneficiarios del servicio público de la educación..."

El beneficiario del servicio educativo es el árbitro final de la calidad del servicio que se presta. Por tanto, un centro educativo público ha de conocer quiénes son sus beneficiarios y cuáles son las expectativas razonables de éstos, así como sus opiniones y sus deseos acerca del servicio que esperan recibir. La satisfacción de los beneficiarios es, en cualquier caso, un parámetro medible y analizable.

³³ Ministerio de Educación y Cultura de España, Madrid, 1997.

- "...de los profesores, y del personal de administración y servicios..."

En los centros públicos, el elemento fundamental son las personas, tanto las que prestan un servicio como las que lo reciben. El Modelo otorga un papel importante al personal que trabaja en una organización y considera decisiva su participación e implicación en los procesos de mejora. En un centro educativo ha de existir un conjunto de valores compartidos y un clima de confianza, propiciados por una información y comunicación fluidas, por la adecuada delegación de responsabilidades, y por aquellas oportunidades de formación que contribuyan al desarrollo profesional y personal de los individuos.

- "...y el impacto en la sociedad..."

Es decir, qué es lo que finalmente consigue el centro a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en general, y de su entorno en particular, en aquellos temas que no dependen ni de sus responsabilidades primarias ni de sus obligaciones estatutarias.

Un aspecto capital a tener en cuenta es, pues, el de las relaciones que mantiene el centro con las autoridades y las entidades u organismos que, de un modo u otro, van a influir en su actividad.

- "...se consigue mediante un liderazgo que impulse..."

Se entiende por liderazgo el compromiso efectivo que los equipos directivos de los centros, con su director a la cabeza, muestran con los

principios de la calidad, desarrollando así una cultura de centro. Ello se traduce especialmente en la gestión del personal y en la gestión de los recursos materiales.

"...la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos..."

Entendiendo que el término personal incluye a todos los miembros de la comunidad educativa que prestan a ésta un determinado servicio, el centro educativo debe aprovechar todo el potencial de su plantilla, especialmente del profesorado, en beneficio de éste y de la organización. Deberá facilitar la creación de equipos capaces de llevar a la práctica la planificación y la estrategia concebidas por la organización para conseguir la excelencia de sus resultados.

En cuanto a los recursos, el centro debe medir cómo, dentro de los límites establecidos, se gestionan éstos, en apoyo de su política y estrategia.

Por su parte, las actividades se gestionan de manera sistemática en términos de procesos que deben contar con el correspondiente responsable.

Dicha gestión debe apoyarse en hechos, en la medición sistemática y en la información.

"... la planificación y la estrategia..."

Se despliegan de manera estructurada y sistemática por el centro, y hacen que todas las actividades se orienten en la misma dirección. Todas las personas deben tener un comportamiento coherente con los valores, la

planificación y la estrategia del centro educativo.

La ética, por su parte, otorga significado a las acciones individuales más allá del que pueda derivarse de las normas o requisitos legales. La ética del servicio ha de impulsar a todo el personal de un centro educativo a esforzarse por mejorar continuamente en un ámbito, cuya repercusión en el futuro de las personas y de la sociedad resulta fundamental.

"... hacia la consecución de la mejora permanente ".

La base para mejorar se encuentra en la autoevaluación y en la formación para acometer acciones de mejora continua.

La autoevaluación y la reflexión sobre la posición de un centro educativo, con respecto a sí mismo, ha de utilizarse para incentivar el espíritu creativo, la innovación y la mejora.

"...de sus resultados"

La orientación hacia los resultados es una de las notas características de la gestión de calidad porque ellos son su principal indicador.

En definitiva, son el revelador de cómo se han gestionado los procesos en relación con los recursos para satisfacer las expectativas de unos y otros y para conseguir el progreso previsto.

Por tanto, en un centro educativo el concepto resultados, además de los logros de su alumnado, incluye el grado de satisfacción de las personas que, interna o externamente, están vinculadas a él.

No hay que olvidar, tampoco, que la valoración que se haga de los resultados de un centro educativo ha de tener en cuenta el contexto socio-cultural en el que el centro desarrolla sus propios procesos.

B. Orientaciones para la evaluación de un centro educativo que ha implementado el modelo

El Modelo Europeo de Gestión de Calidad adaptado a los centros educativos será la referencia para la evaluación de las escuelas que lo hayan adoptado.

La escuela será evaluada y puntuada de 0 a 1000 puntos, de acuerdo con dicho Modelo, cuyo diagrama es el siguiente:

ÍTEM	PUNTOS	%
Liderazgo	100	10
Gestión del Personal	90	9
Procesos	140	14
Satisfacción del Personal	90	9
Resultados del Centro Educativo	150	15
Planificación y Estrategia	80	8
Satisfacción del Beneficiario del Servicio Educativo	200	20
Recursos	90	9
Impacto en la Sociedad	60	6

CRITERIOS	PUNTOS	%
Agentes	500	50
Resultados	500	50

Estos nueve elementos se corresponden con los criterios que se utilizan para evaluar el progreso del centro educativo hacia la mejora.

Los criterios se agrupan en Agentes y Resultados.

Los Agentes son los elementos impulsores o facilitadores con los que se consiguen los resultados. Marcan el funcionamiento interno de la organización y reflejan los aspectos sobre los que hay que actuar para conseguir una gestión eficaz en un centro educativo.

Los Resultados se refieren a lo que ha conseguido o está logrando el centro educativo.

En el Ministerio de Educación de España puede consultarse un desarrollo amplio del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, adaptado a la enseñanza pública, en el que se describe el contenido fundamental de los criterios y subcriterios y, asimismo, se explicitan las áreas más significativas.

Con el fin de alcanzar una evaluación coherente, se da un valor relativo a cada uno de los nueve criterios del Modelo. Las cifras indicadas marcan el número máximo de puntos que pueden asignarse a cada uno de ellos y su equivalente porcentual. Estos valores aparecen en cada uno de los cuadros del diagrama. Los equipos de evaluación, encargados de puntuar y

valorar a los centros que implementen el Modelo, podrán otorgar puntuaciones atendiendo a estos valores máximos.

El Modelo proporciona un esquema general para aplicar la autoevaluación y realizar mejoras. Su fuerza procede de la comprensión de las relaciones que existen entre los diversos criterios.

Al evaluar se debe buscar la coherencia en la información presentada sobre, y entre, cada uno de los criterios. Por ejemplo, si se ha considerado clave un proceso dentro de un criterio del grupo de agentes, los resultados relacionados con este proceso deberían mostrarse en uno de los criterios del grupo de resultados.

Algunas de estas relaciones son especialmente claras. Por ejemplo, la existente entre Gestión del personal (criterio 3) y Satisfacción del Personal (criterio 7), o entre los criterios Procesos clave de la organización (criterio 5) y los Resultados del centro (criterio 9).

Asimismo también son claros los vínculos entre la Planificación y Estrategia (criterio 2) y los criterios del grupo Resultados.

Es deseable establecer comparaciones entre resultados y objetivos del propio centro, y entre el centro y otros similares.

1. Evaluación de los criterios, subcriterios y áreas de diagnóstico.

La evaluación debe ser completa, es decir, no debe omitirse ninguno

de los nueve criterios y correspondientes subcriterios que componen el Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Los criterios constituyen los elementos clave de dicho Modelo; los subcriterios son los aspectos que mejor definen cada uno de los criterios y, dentro de éstos, las áreas son los indicadores que servirán de referencia prescriptiva para la correspondiente evaluación.

Son, por tanto, las áreas las que constituyen el punto de partida para la reflexión y el análisis. La evaluación de cada uno de los criterios partirá de las áreas, pasando por los subcriterios hasta llegar al criterio, y así en cada uno de ellos. Se requerirá información sobre lo que el centro educativo está realizando o consiguiendo en cada una de las áreas y subcriterios, por separado, hasta llegar al criterio. Se detectarán los puntos fuertes y, en su caso, las áreas de mejora del centro educativo. Dicha información será concisa, clara y objetiva. Para conseguirla podrán utilizarse, entre otros instrumentos, los cuestionarios del cuaderno f del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, Materiales para el diagnóstico.

Los criterios, como se indicó anteriormente, se agrupan en dos categorías: agentes y resultados y cada uno tiene su forma de autoevaluación propia.

a). Evaluación de los criterios agentes.

Para evaluar cada uno de los criterios agentes —liderazgo, planificación y estrategia, gestión del personal, recursos y procesos— se tendrán en cuenta las dos variables que intervienen en cada uno de ellos: el enfoque y el despliegue.

- (1) El término enfoque se refiere a la forma que el centro educativo utiliza para afrontar o solucionar los problemas o cuestiones definidas por cada criterio, y los correspondientes subcriterios, y para alcanzar los objetivos a que se refiere el contenido del criterio o subcriterio.

Para evaluar el enfoque se tendrá, por tanto, en cuenta el carácter sistemático de los procesos, la adecuación de las técnicas y herramientas a los objetivos planteados, la utilización de ciclos de revisión, su carácter preventivo y la implantación de mejoras derivadas de dichos ciclos.

- (2) El despliegue hace referencia al grado de implantación del enfoque, examinándose en qué medida se ha alcanzado su potencial máximo.

El despliegue vertical se refiere a todos los posibles niveles de organización del centro, desde los niveles de responsabilidad máxima en el centro hasta el nivel de base. El despliegue horizontal a todas las áreas y actividades de cada nivel.

Para evaluar el despliegue, por tanto, se tendrá en cuenta la implantación eficaz y adecuada del enfoque: verticalmente, horizontalmente, en todos los procesos relevantes y en todos los servicios prestados relevantes.

b). Evaluación de los criterios resultados

Para evaluar los criterios resultados - satisfacción del beneficiario de la actividad educativa, satisfacción del personal, impacto en la sociedad y resultados educativos- se tendrá en cuenta lo que el centro está consiguiendo en relación con cada criterio.

Cada criterio se compone de dos subcriterios y la información sobre ellos debe darse por separado, información que tratará sobre el grado de excelencia y el ámbito de aplicación de los resultados presentados.

Para evaluar el grado de excelencia (magnitud) de los resultados se considerarán:

- las tendencias positivas de los resultados a lo largo del tiempo y su mantenimiento.
- la comparación de los resultados con los objetivos del centro.
- la evidencia de que los resultados son consecuencia de un enfoque adecuado.
- la comparación de los resultados actuales del centro con los de

momentos anteriores.

Para evaluar el ámbito de aplicación de los resultados se tendrá en cuenta:

- hasta qué punto los resultados cubren todas las áreas relevantes del centro educativo.
- hasta qué punto se presenta una gama completa de resultados educativos.

CAPÍTULO III

EL PROGRAMA: ESCUELAS DE CALIDAD

A. Descripción del Programa

El Programa Escuelas de Calidad³⁴ (PEC) responde a la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades para el logro de aprendizajes de todos los alumnos, independientemente de su origen social, étnico o del ambiente familiar del que procedan.

El PEC forma parte de la política nacional de reforma de la gestión educativa, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo, identificados en el Programa Nacional de Educación (PNE), como son el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación y evaluación en la escuela, los excesivos requerimientos administrativos que limitan a los directivos escolares para ejercer un liderazgo efectivo, la escasa comunicación entre los actores escolares, el ausentismo, el uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela, la baja participación social y las deficiencias en infraestructura y equipamiento.

La democracia y una nueva gestión horizontal están en la base de la

³⁴ S.E.P. Programa Nacional de Educación 2001-2006, p. 111.

propuesta estratégica de este Programa centrado en la escuela. Se busca transformar el diseño de la política educativa, de una formulación central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, hacia un esquema³⁵ que permita generar proyectos desde la escuela hacia el sistema educativo.

La investigación educativa y varias experiencias a nivel nacional e internacional hacen énfasis en que la clave para elevar la calidad de la educación no sólo está en la mejoría de los insumos del sistema educativo (maestros, programas, libros, materiales, etcétera), sino en la capacidad de organización de las escuelas y en el empeño que muestran para orientar responsablemente sus tareas al propósito fundamental de que todos los estudiantes aprendan.

En el PEC se considera que si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendrá la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejoría de la calidad del servicio educativo. Una institución escolar que sea capaz de generar un proyecto de desarrollo propio que la enorgullezca y entusiasme, dejará de ser el último eslabón de la cadena burocrática, para convertirse en la célula básica del sistema educativo.

³⁵ S.E.P. Biblioteca para la Actualización del Maestro. 1999. p. 76.

B. Misión y Estrategias del P.E.C.

1. Misión

Transformar la organización y funcionamiento de las escuelas que voluntariamente se incorporen al Programa, institucionalizando en cada centro escolar la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación a través de la reflexión colectiva.

2. Estrategia

Apoyar las acciones que la comunidad de cada centro escolar decida para mejorar la calidad del servicio educativo y los resultados de aprendizaje. A partir de un diagnóstico de su situación prevaleciente, la comunidad escolar, en un esfuerzo colectivo, ha de expresar su visión, metas, estrategias y compromisos en un proyecto de desarrollo a mediano plazo — proyecto escolar— y en programas anuales de trabajo, lo que conduce al cambio planificado. Esta estrategia reconoce las condiciones específicas y el entorno social de cada escuela, por lo que la escuela no competirá con otras escuelas, sino contra sí misma, en busca del mejoramiento continuo.

Los apoyos del PEC a las escuelas se darán a través de las siguientes líneas de acción: 1) reorientación de la gestión institucional —federal y estatal— para ampliar los márgenes de decisión escolar; 2) redefinición del papel de diversos actores para garantizar una adecuada asistencia técnica y capacitación a los integrantes de la comunidad escolar, reconociendo que el

cambio en la escuela depende del conocimiento y voluntad de las personas; 3) acompañamiento técnico especializado a cada escuela incorporada para enriquecer el proceso de transformación; 4) apoyo financiero para la adquisición de libros, útiles y materiales escolares, didácticos y de apoyo, así como para la inversión y/o el mantenimiento de espacios educativos, mobiliario y equipo. La autoevaluación y la evaluación externa son elementos fundamentales del Programa.

C. Coordinación Intergubernamental e Interinstitucional

El espíritu del Programa es profundamente federalista. Se propicia que las entidades federativas lo ajusten a sus condiciones particulares e impriman un sello propio a la organización y operación de los procesos de focalización, capacitación, dictaminación y selección de escuelas participantes, así como su acompañamiento técnico, administrativo y financiero. Además de la coordinación intergubernamental, el Programa requiere una eficaz red de relaciones intra e interinstitucionales, para articular las acciones que convergen en la escuela y que son realizadas por diversas instancias educativas responsables de las tareas de planeación, formación y actualización docente, investigación, evaluación, producción de materiales, programas compensatorios, participación social, administración y finanzas, tanto a nivel estatal como federal.

D. Objetivos del P.E.C.

- Recuperar a la escuela como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad, y a los alumnos como centro de toda iniciativa.
- Generar en cada escuela una dinámica autónoma de transformación, con libertad en la toma de decisiones y responsabilidad por los resultados.
- Recuperar el conocimiento y experiencia del docente, protagonista fundamental de la educación.
- Fortalecer el liderazgo de los directivos.
- Fortalecer el papel pedagógico del personal técnico y de supervisión.
- Propiciar las condiciones de normalidad educativa.
- Favorecer la construcción de redes horizontales entre escuelas y sistemas educativos estatales.
- Contribuir a la generación de una cultura de corresponsabilidad y rendición de cuentas, con una relación transparente entre los actores educativos.
- Fortalecer la participación social.
- Hacer eficiente el uso de los recursos públicos, mediante su administración directa por parte de la comunidad escolar.

- ☑ Contribuir a superar los rezagos en infraestructura y equipamiento de las escuelas.
- ☑ Fomentar la figura del cofinanciamiento educativo (Cabe señalar que el Programa Escuelas de Calidad no cancela ninguno de los programas vigentes. Todos los actuales programas públicos de apoyo a la infraestructura, mantenimiento y equipamiento escolar continuarán atendiendo la totalidad de las escuelas, independientemente de su participación o no en el PEC).

E. Perfil de una Escuela de Calidad

¿Qué es una escuela de calidad? Es la escuela que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. Es una comunidad educativa integrada y comprometida que garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

F. Visión del P.E.C.

¿Cuáles son los estándares que persigue una Escuela de Calidad?

1. Estándares de gestión, práctica docente y participación social

- El director ejerce liderazgo académico, administrativo y social.
- Directivos y docentes trabajan como un equipo integrado.
- Directivos y docentes se preocupan por superarse continuamente.
- Los docentes planifican sus clases y propician experiencias de aprendizaje óptimas en función de las diversas capacidades, aptitudes, estilos y ritmos de sus alumnos.
- Los docentes demuestran a los estudiantes confianza en sus capacidades y consiguen de ellos una participación activa, crítica y creativa.
- Los docentes demuestran capacidad de crítica de su propio desempeño, así como de rectificación, a partir de un concepto positivo de sí mismos y de su trabajo.
- La escuela propicia la práctica de valores, así como el reconocimiento de nuestra realidad multicultural.
- La escuela incentiva el cuidado de la salud, el aprecio por el arte y la preservación del medio ambiente.
- La escuela cumple con el calendario escolar y aprovecha óptimamente el tiempo dedicado a la enseñanza.

- Los padres de familia están organizados y participan en las tareas educativas, son informados sobre el progreso de sus hijos y tienen canales para expresar sus inquietudes.
- La comunidad escolar cumple con las metas que ella misma se fija.
- La comunidad escolar se autoevalúa, utiliza la evaluación externa como una herramienta de mejora y rinde cuentas a la sociedad.
- Se mejoran permanentemente las condiciones de la infraestructura material de la escuela.

2. Estándares de eficacia

- Los alumnos demuestran un incremento en sus habilidades de razonamiento lógico-matemático.
- Los alumnos demuestran un incremento en sus habilidades comunicativas.
- Los alumnos demuestran un desarrollo en su capacidad de pensamiento crítico y científico.
- La escuela disminuye sus índices de reprobación y deserción.

G. Universo de atención

En el ciclo escolar 2001-2002 se incorporaron más de 2,000 primarias.

En el ciclo escolar 2002-2003 se atenderán 10,000 escuelas primarias y telesecundarias.

Para el año 2006, se habrán incorporado 35,000 escuelas de los tres niveles de educación básica.

El P.E.C. atenderá, preferentemente, escuelas urbano-marginadas, mientras que CONAFE se orienta al área rural. En el país hay 134,000 planteles públicos de educación básica, de los cuales alrededor de 35,000 corresponden a las áreas urbanas.

H. Mecanismos de financiamiento

1. Concurrencia Financiera

En el año 2002 el PEC cuenta con 1,200 millones de pesos de origen federal y tiene comprometidos otros 400 millones de origen estatal. Por cada peso que aporten los gobiernos de las entidades a sus fideicomisos estatales para escuelas de calidad, el fideicomiso nacional les aportará tres pesos.

Estos recursos se complementarán con las donaciones directas a las escuelas que realicen los gobiernos municipales y los sectores privado y social. Por cada peso que aporten en una escuela, los fideicomisos Estatales aportarán a la misma 2 pesos adicionales. Se estima que los recursos privados y municipales representarán un monto similar a lo aportado por los gobiernos estatales.

Los requerimientos crecerán año con año; para el año 2006 se necesitará una inversión de 10,000 millones de pesos (mezcla de recursos federales, estatales, municipales, sociales y privados).

2. Transferencia de los Recursos a las Escuelas

Los fideicomisos estatales transferirán anualmente las siguientes cantidades a las cuentas bancarias (creadas ex profeso) de las escuelas:

Un apoyo inicial de 50,000 a 100,000 pesos, y

Un apoyo adicional equivalente a dos veces lo reunido por la propia escuela con aportaciones municipales y privadas. De esta manera con la mezcla de recursos federales, estatales, municipales y privados, la escuela puede beneficiarse de hasta 300,000 pesos anuales.

3. Destino de los Recursos

De acuerdo a su proyecto escolar y programa anual de trabajo, la escuela determinará el destino de los recursos recibidos, cuidando que:

Al menos el 80 por ciento se asigne para la adquisición de libros, útiles y materiales escolares, didácticos y de apoyo, así como para la inversión y/o el mantenimiento de espacios educativos, mobiliario y equipo.

El resto se utilice en otros componentes que fortalezcan las

competencias docentes y directivas, así como la formación de padres de familia.

I. Proceso de aplicación del Modelo Europeo para la Gestión de la Calidad (EFQM)

Para la implementación del Modelo Europeo, debe seguirse la secuencia que a continuación se describe:

- En cada centro se constituye un equipo de calidad en el que estará integrado el equipo directivo y también personal voluntario del centro y de la comunidad educativa.).
- El equipo de calidad recibirá formación en aspectos relacionados con la gestión de la calidad y la aplicación de este modelo.
- El equipo realizará encuestas entre los alumnos, las familias y el personal del centro, para obtener una primera información sobre la situación del centro.
- Autoevaluación del centro. El equipo de calidad se dividirá en subgrupos que realizan independientemente una primera evaluación del centro. Luego harán una puesta en común.
- El equipo de calidad seleccionará los ámbitos de mejora que sean críticos para el centro y que consideren asumibles. Los

principales ámbitos a considerar son los siguientes:

- Liderazgo del equipo directivo
- Gestión de personal
- Planificación y estrategia del centro
- Recursos utilizados
- Procesos que se siguen en el centro: efectividad, interacciones que se dan entre profesores y estudiantes, entre profesores, entre alumnos...
- Satisfacción del personal
- Satisfacción del cliente
- Impacto en la sociedad
- Resultados del centro educativo

A partir de estos ámbitos a mejorar, definirán unos planes de mejora que se presentarán al Consejo Técnico Consultivo. Algunas de las características de estos planes de mejora, elaborado a partir de una evaluación diagnóstica de la situación del centro, son las siguientes:

- Considera tanto aspectos organizacionales como educativos
- Conviene que el plan sea de duración anual

- Los objetivos del plan deben ser realistas, concretos, medibles y alcanzables
 - Explicita objetivos, actuaciones y personas responsables de su ejecución, así como también los recursos necesarios, el calendario para su ejecución, el plan de seguimiento y la evaluación
 - Debe lograr la implicación de las personas, propiciando la participación activa de todos los sectores de la comunidad escolar.
- El Consejo Técnico Consultivo seleccionará los aspectos que acepta de los planes.
- Los acuerdos alcanzados se ratifican con la Supervisión y se incluye en la Programación General Anual.
- Se van ejecutando los planes de acuerdo con su calendario. Puede resultar interesante establecer comunicación con otros centros que sigan planes parecidos
- Al final se realiza una autoevaluación (sistemática, objetiva, participativa, consensuada y flexible), que se incluirá en la Memoria Anual del Centro.
- La Supervisión articulará el seguimiento y la evaluación de las distintas fases: implantación, formación, autoevaluación,

definición de los planes de mejora, ejecución de los mismos y autoevaluación final.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A. El Proyecto

Ante la necesidad de buscar alternativas de solución a la problemática consideramos la utilización de un proyecto, ya que este es una herramienta teórico-práctica que proporciona un modelo a seguir en una investigación.

El proyecto de Gestión Escolar se compone de cinco fases, que, llevadas adecuadamente, llevarán a la comunidad a la transformación de su práctica.

En la investigación educativa el Proyecto de Gestión Escolar pretende innovar algún proceso de tipo institucional, principalmente.

La elaboración de un proyecto puede convertirse en un valioso apoyo, si se diseña de tal manera que se convierta en una herramienta para provocar el cambio positivo escolar.

La construcción del proyecto se adecuará a la situación específica que se pretenda innovar, puesto que no es una receta que deba seguirse al pie de la letra.

Es así un proyecto que surge de la práctica y es pensado para transformarla. Por otro lado, es conveniente tomar en cuenta los siguientes

criterios al proyectar la transformación institucional.

En la investigación acción participativa es requisito que quien lleve a cabo la investigación esté involucrado en ella, ya que así lo conoce y puede determinar de acuerdo al tiempo y recursos con los que dispone, si la alternativa que se propone es viable de aplicar para la transformación institucional.

Otro criterio que debe tomarse en cuenta es que el proyecto debe ser a nivel micro y de corte cualitativo, que no pretende generalizar, sin que esto sea una prohibición; puede llegar a ser el caso que de una investigación de este tipo surjan grandes transformaciones, sin embargo no es lo que se persigue.

El criterio anterior tarde o temprano desencadenará nuevas transformaciones, sea porque otras instituciones lo retomen, o porque el investigador involucrado lo aplique después de rediseñarlo.

El proyecto debe tomar en cuenta los recursos de los que se dispone, ya que de otra forma se pone en peligro su conclusión, si no se prevé este aspecto.

No existe un modelo a seguir con respecto a la elaboración de un proyecto: la pauta la marcan los referentes concretos que se conocen y lo que la teoría nos aporta respecto a los mismos, y a la creatividad del

investigador.

Dadas las características de la investigación y los propósitos que se pretenden, deberá iniciar la aplicación incluso si aún no se termina de diseñar la totalidad del proyecto; el control de procesos, mediante la evaluación y seguimiento, lo convierte en un elemento dialéctico de la vida institucional.

La investigación acción es una herramienta para desarrollar la construcción, aplicación, evaluación y conclusión de cada una de sus fases.

B. Tipo de investigación.

Una investigación que se lleva a cabo cuando un problema salta a la vista, no requiere del aspecto cuantitativo para afirmar que el problema existe, puesto que éste demuestra la existencia de un fenómeno por su evidente repetición en el tiempo y el espacio.

Al realizar una investigación de corte cualitativo, por el contrario de la anterior, se reduce la cantidad y se atiende la profundidad del problema; la investigación resulta de mayor calidad cuanto más se delimita éste. Aún en el caso de un problema bien delimitado o bien de una tarea bien delimitada existen implicaciones que no deben dejarse de tomar en cuenta.

Al delimitar un problema se enfoca un ámbito local, lo que no quita que tal ámbito quede inscrito en otro mayor, que a su vez está inmerso en otro más grande y así sucesivamente, de tal forma que las implicaciones se multiplican cuando distintos ámbitos convergen en el mismo tiempo y espacio a la vez para crear, agravar o resolver dicha problemática.

Los factores de tiempo y espacio se conviertan en aliados o amenazas según la situación en cuestión.

En el presente caso, el plan de trabajo quedará en unas ocasiones inmerso, en otras, supeditado a los planes de trabajo de la supervisión, que a su vez está condicionado por el que se hace a nivel sector, y así sucesivamente hasta llegar al ámbito mundial, sin mencionar los programas de apoyo que también elaboran una planeación para ser implantada en el mismo tiempo que las anteriores, o los diversos programas, incluyendo algunos que no son de carácter educativo, pero que utilizan las escuelas para llevarse a cabo.

La falta de coordinación de estos ámbitos de planeación amenaza en convertir la implantación de tal plan de trabajo en un mosaico de partes que no armonizan con el todo.

Por todo lo anterior, se realizará una delimitación lo más exhaustiva posible, sin dejar de tomar en cuenta que sigue siendo influido y que probablemente nuestras acciones de investigación no logren llegar hasta ahí.

La investigación acción³⁶ integra enseñanza y desarrollo del investigador, desarrollo del currículum y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa, práctica social, fin último del proceso de conocimiento, transformación de la realidad.

C. Instrumentos y Técnicas

Las técnicas e instrumentos que se emplearon en esta investigación, van de acuerdo con su corte cualitativo. Se logra con ellas, a través de su análisis, una interpretación de la realidad educativa.

1. Técnicas

- Análisis
- Observación Participante
- Conversación
- Entrevista

2. Instrumentos

³⁶ CARR, Wilfred y Stephen Kemis “Los Paradigmas de la Investigación Educativa” en Antología Básica Investigación de la Práctica Docente Propia. U.P.N. p. 31.

- Hoja para supervisión que utilizan los Asesores Técnico Pedagógicos para registrar las observaciones hechas a los maestros frente a grupo.
- Actas de reuniones de Consejo Técnico Consultivo Escolar.
- Calendario Escolar editado por la Secretaría de Educación Pública.
- Libro de Asistencia.
- Cuadros de concentración de evaluación.
- Cuadernos de los niños.
- Planeación de clase.
- Plan Anual de Trabajo del Docente.
- Listas de Asistencia
- Concentrado de visitas de diagnóstico al grupo.
- Actas de Asociación de Padres de Familia.
- Escala de Valoración Descriptiva.
- Formatos oficiales.
- Boleta de participación del Padre de Familia.

D. La investigación-acción educacional y la profesión

Usualmente las “profesiones” se caracterizan por referenciar a tres rasgos distintos. El primero es que las “profesiones” emplean métodos y procedimientos basados en conocimientos e investigaciones de orden teórico. El segundo, que los miembros de la profesión tienen un compromiso predominante para con el bienestar de sus clientes. El tercero, que individual y colectivamente los miembros de la profesión se reservan el derecho a formular juicios autónomos e independientes, exentos de controles o limitaciones de orden externo y no profesional, en cuanto a las líneas concretas de acción que procede adoptar en una situación determinada.

En primer lugar, la investigación acción emancipatoria³⁷ suministra un método para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas, así como basar las prácticas y los procedimientos de la enseñanza en investigaciones y conocimientos teóricos organizados por enseñantes profesionales. En el plano de la enseñanza y del aprendizaje, suministra un método mediante el cual los maestros y los alumnos pueden explorar sus propias prácticas de clase. En el plano del currículum proporciona un método para explorar y mejorar las prácticas que constituyen el currículum. En el plano de la organización escolar proporciona un método para explorar y mejorar las prácticas que constituyen la organización escolar (por ejemplo, prácticas para

³⁷ CARR, Wilfred y Stephen Kemis. Op. cit. p. 31.

división del saber en “asignaturas”, para la asignación de tiempo y de recursos de personal a esas asignaturas, para orientar los estudios de los alumnos, y para la toma de decisiones en cuanto a la regulación del funcionamiento del centro a través de la política escolar). En el plano de las relaciones escuela-comunidad, la investigación-acción suministra un método para explorar y mejorar las practicas mediante las cuales la escuela se constituye como institución educativa especializada dentro de la comunidad (por ejemplo, las prácticas de información a los padres, de relación del “saber escolar” con las preocupaciones ambientales, sociales, políticas y económicas de la comunidad contemporánea, así como las prácticas orientadas a interesar a la comunidad en la toma de decisiones acerca del currículum y de la práctica educativa). En cada uno de estos casos, la investigación acción proporciona un medio para teorizar la práctica actual y transformarla a la luz de la reflexión crítica.

En líneas generales, la investigación-acción emancipatoria ofrece criterios para la evaluación de la práctica en relación con la comunicación, la toma de decisiones y las tareas de de la educación. Suministra medios para que los maestros puedan organizarse a sí mismos en comunidades de investigadores, a fin de organizar su propia ilustración. Esta es una misión educativa excepcional: la investigación-acción es, en sí misma, un procedimiento educativo. Plantea a los maestros el reto de que organicen el proceso educativo en sus propias clases a través de la autorreflexión crítica,

sobre las mismas bases que su propio desarrollo profesional. Esta unidad de métodos entre el desarrollo de la profesión y la educación de los estudiantes es un rasgo distintivo de la profesión docente. La investigación-acción emancipatoria proporciona un enfoque por medio del cual es posible lograr el desarrollo de una base teórica y de investigación para la práctica profesional.

El segundo rasgo de una profesión, su compromiso para con el bienestar de sus clientes, en el caso de la profesión enseñante, se refiere tanto a la educación de los estudiantes como al papel educativo de la escuela en relación con los padres y con la sociedad en general. Quizá parezca escasamente polémico que se diga que el papel central de las escuelas es el educador. Pero si se entra más a fondo, y críticamente, en el papel y en la función de la escuela, resulta obvio que los centros se ven constantemente limitados con su misión educativa y cada vez más obligados a adoptar un papel pasivo, de “transmisión”, que los conduzca a reproducir las relaciones sociales, políticas y económicas del statu quo. Esta es, en esencia, una función de socialización: la preparación acrítica de los estudiantes para su participación en los marcos sociales y económicos particulares de la sociedad. Demasiado a menudo, la escuela contempla las estructuras de la sociedad como algo dado, en vez de tratarlas como problemáticas, aunque sean una construcción humana y social, producto de numerosas decisiones y expectativas. Para la escuela, aceptar el supuesto de que nuestra estructura social sea “natural” o “dada” es privar a la

educación de su función crítica y a los centros de su papel crítico.

Lo que esto significa es que si los centros han de funcionar como instituciones educadoras, han de aceptar una obligación que ultrapasa el régimen interno y considerar, por ejemplo, las políticas oficiales en materia de educación, las categorías y condiciones de empleo de los enseñantes y la educación de la comunidad. Por tanto, incumbe a la profesión la responsabilidad especial de promover la reflexión crítica en el seno de la sociedad en general, así como la responsabilidad de reflexionar autocráticamente sobre la racionalidad y la justicia de su propio proceso autoeducativo. La investigación-acción emancipatoria es una manera de analizar críticamente y generalizar el compromiso de la profesión para con el bienestar de sus clientes.

Si la profesión educadora ha de tener derecho a formular juicios sobre sus prácticas, libre de influencias limitativas externas y no profesionales, es preciso que los miembros de la misma desarrollen su práctica profesional basados en una ciencia concretamente educativa. Dada la naturaleza crítica de la educación, no obstante, la profesión no puede aislarse de las preocupaciones y de los intereses de los grupos que forman su clientela. Si quiere ejercitar su función crítica tendrá que impulsar la participación de los estudiantes, los padres, los patronos y las comunidades en la toma de decisiones acerca del currículum y en la conducción de las actividades educativas. La libertad de la profesión existe dentro de un marco de

referencia comunitario. Para decirlo de otro modo, puesto que la práctica de la educación es intrínsecamente política (ya que sirve a unos intereses a expensas de otros, distribuye oportunidades por el porvenir y orienta a los estudiantes de maneras determinadas hacia la vida social), los enseñantes deben tener en cuenta los valores y los intereses de las diferentes clientelas a que atiende la escuela.

El juicio profesional del enseñante, sin embargo, sigue siendo una prerrogativa profesional. No todas las decisiones con repercusión sobre la educación pueden ser tomadas por grupos o comisiones que representen los intereses de todas las clientelas, ya que está en la naturaleza de la toma de decisiones educativas en la práctica que éstas hayan de ser inmediatas. Por eso, la sociedad demanda maestros profesionales, no simples técnicos instructores. En cualquier caso, las decisiones prácticas de los enseñantes profesionales han de atenerse siempre a dos salvaguardas: la primera, que aquéllos estén informados por una teorización y una investigación educativa crítica; la segunda, que se inspiren en la guía de un compromiso general para con el bienestar de los clientes, compromiso que se incorpora concretamente en los procesos participativos de la decisión sobre el currículum y que reclama la intervención de los estudiantes, los padres, los patronos y otros miembros de la comunidad.

Más allá del plano individual, las escuelas pueden proveer a la organización de grupos de desarrollo crítico entre su personal, con objeto de

investigar en su conjunto puede organizar redes de investigación que permitan el desarrollo crítico de la práctica. En cierta medida, esas actividades existen ya en forma de desarrollo curricular gestionado por el centro y de programas internos de formación del claustro. La profesión debería considerar prioritario el fomento de estas redes investigadoras.

E. Paradigma

El delimitar un segmento de la realidad sirve para poner en orden las ideas, pero queda infinitamente empobrecida en cualquier estudio.

Metafóricamente, si se pudiera tomar una foto de la realidad para que al investigarla los elementos no se mezclaran, sería una investigación mecánica, donde faltarían los principales indicadores como pueden ser el tiempo, el espacio y el movimiento, en su infinidad de combinaciones.

Ubicar el hecho en distintas épocas amplía la visión de una investigación, en razón de que el mismo evento, en diferente tiempo y espacio, modifica su significado de acuerdo al contexto.

En virtud de que no se pueden detener los procesos que se estudiarán en la presente investigación, ésta se realizará bajo el paradigma crítico-dialéctico.

Realizar una investigación es ahondar sobre las causas que originan un fenómeno, en este caso una problemática educativa.

La metodología que se utiliza es según la intención con la que se lleva a cabo, que puede ser para mejorar conocimiento, para explicarse un fenómeno o para cambiar una situación.

Con esta última intención comulga la presente investigación, que pretende transformar el servicio educativo de tal manera, que se transitará de la práctica a la teoría y viceversa, no con la finalidad de generar nuevos conocimientos, sino, como ya se dijo antes, para transformar la práctica.

Según la intención con que es llevada a cabo una investigación, se dice que está bajo el paradigma positivo, interpretativo o crítico-dialéctico³⁸.

El positivista tiene carácter técnico y busca encontrar un conocimiento a partir de una realidad estática y neutral; se excluye el sujeto que realiza la investigación, para que ésta no se vea afectada por sus inclinaciones.

En el campo de la educación, cuando se realiza una investigación bajo el paradigma positivista, se contempla como un asunto técnico, donde la finalidad es comprobar una hipótesis.

Si esa misma investigación se hace bajo el paradigma interpretativo, se tiene la posibilidad de que el sujeto que la lleva a cabo dé su punto de

³⁸ *Ibídem.* p. 23.

vista sobre el objeto, lo interprete y comprenda mediante la comprobación de una hipótesis que se explica como un asunto práctico.

El paradigma crítico-dialéctico³⁹ puede en un momento dado abarcar los anteriores, lo que lo distingue de ellos es su carácter participativo y colaborativo, según el cual la investigación se realiza con la intención de transformar la realidad, bajo un concepto de movilidad tanto de esta última, como de la investigación y del concepto del investigador.

Este tipo de investigación transforma tanto al sujeto como al objeto, de ahí que su finalidad sea transformar la realidad. En el caso específico, de la investigación educativa, de sus elementos participantes.

Dado el propósito que se persigue, se optó por enfocar la metodología bajo el paradigma crítico-dialéctico.

Puesto que esta investigación no esperó a estar terminada para influir en los elementos participantes con el objeto de transformarlos favorablemente, debe nombrarse investigación acción, que significa que lo factible de transformar durante el proceso de la investigación fue transformado sin esperar a contar con todos los elementos que pudiera aportar esto.

F. Objetivos de la investigación

³⁹ CARR, Wilfred y Stephen Kemis. Op. cit. p. 33.

Con el análisis y evaluación, en sus tres dimensiones: pedagógica, organizativo-administrativa y comunitaria de este trabajo, pretende hacerse un recuento de los aciertos y errores a la luz de los requerimientos tanto corporativos, (Secretaría de Educación Pública), como del Programa Escuelas de Calidad, y de los beneficiarios (padres, alumnos, etc.) del servicio educativo que presta la escuela Primaria Federalizada J.J. de la Fuente.

La evaluación de las amenazas, oportunidades, fortalezas y debilidades a través de la implantación del proyecto, se convierte en el medio para tomar decisiones tanto en el proceso como en los resultados.

Lo anterior es la base para el rediseño del Proyecto y Plan de trabajo que se implantarán en el próximo ciclo escolar.

Una nueva planeación nace con mayores expectativas de éxito, ya que las decisiones serán tomadas sobre una base más sólida, producto de la observación participante y no únicamente desde la perspectiva de un investigador.

El recuento de opiniones que se logra a través de la entrevista, una vez realizada la implantación, será más real. Por tanto, el rediseño e implantación serán más factibles de lograr.

Lograr el desarrollo de un trabajo colegiado entre quienes integran la comunidad escolar.

Transformar las prácticas actuales en unas más innovadoras y colegiadas.

CAPÍTULO V

EL PROYECTO ESCOLAR PARTICULAR

El Proyecto Escolar se realizó en particular para la Escuela Primaria J.J. de la Fuente, de La Perla, municipio de Camargo, Chih., con el propósito de inscribirla en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) implementado por la Presidencia de la República a través de la Secretaría de Educación Pública.

Para tal efecto, su conformación se sujetó a los lineamientos establecidos por el PEC, cuyos detalles fueron dados a conocer en una reunión a la que fueron convocados los Directores de Escuelas Primarias del Sector 52.

La elaboración del Proyecto se realizó en dos etapas. La primera de ellas consistió en una serie de reuniones con el Consejo Técnico Escolar, en las que fue dado a conocer el Programa y sus lineamientos, de donde resultó la aceptación para participar en la convocatoria y donde se analizó y discutió la información pertinente para la integración del Proyecto Escolar, facultándose a la Dirección de la escuela para generar el documento final que se inscribiría en el Programa.

La segunda etapa consistió en la elaboración formal del Documento por parte de la Dirección de la escuela, integrando en él los acuerdos y

conclusiones de las reuniones del Consejo Técnico Escolar, así como las aportaciones de la Asociación de Padres de Familia, autoridades y líderes de opinión de la comunidad, que también fueron informados y consultados en su momento.

Una vez elaborado, el Proyecto fue remitido para su análisis y aprobación a los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, obteniendo el visto bueno de las autoridades para su implementación

La estructura del Proyecto es la siguiente:

Del Diagnóstico

- Introducción
- Desarrollo
- Definición del problema principal

Del Documento de Proyecto Escolar

- Objetivos
- Recursos generales de la escuela
- Acuerdos generales (en los tres ámbitos)
- Actividades (en los tres ámbitos)
- Programa Anual de Trabajo (según Formato "A" del PEC)
- Solicitud de apoyo financiero al Programa Anual de Trabajo (según

Formato "B" del PEC)

- Resumen de apoyos solicitados (según Formato "C" del PEC)

En este apartado se hace un análisis del citado Proyecto, a fin de encuadrarlo en el marco de la calidad educativa que se ha venido desarrollando en los capítulos anteriores, y finalmente formular una propuesta de evaluación que permita su monitoreo y seguimiento, de forma tal que se integre al proceso de mejora continua en las fases de evaluación y control.

A. Diagnóstico

1. Introducción al Proyecto Escolar Particular

a). Descripción del Contexto Escolar.

La Escuela Primaria Federalizada J. J. De la Fuente se ubica, como ya se mencionó, en La Perla, municipio de Camargo, Chihuahua. Durante el ciclo escolar 2001-2002, atiende una población infantil de 136 alumnos, distribuidos del primero al sexto grado de la siguiente forma: 23 niños de primero, 23 de segundo, 28 de tercero, 20 de cuarto, 24 de quinto y 18 de sexto.

El plantel escolar está enclavado en un contexto minero, y por lo tanto,

su población depende de la existencia de la Compañía de Minera del Norte. Debido a que la población es en su mayoría flotante y las rutinas giran alrededor de la vida de la mina, existe un considerable movimiento de altas y bajas durante el ciclo escolar.

Visto lo anterior, es importante analizarlo a la luz de los conceptos de calidad que se han planteado, con el propósito de elaborar un diagnóstico bien soportado y realista, que dé soporte al proyecto final.

- **Oportunidades y amenazas externas**

Algunos de los elementos clave en un buen estudio de administración estratégica de calidad, son las oportunidades y amenazas externas. Estos términos se refieren a las tendencias y eventos económicos, sociales, culturales, demográficos, ambientales, políticos, legales, gubernamentales, tecnológicos y competitivos, que podrían beneficiar o dañar significativamente a la institución en el futuro⁴⁰.

Las oportunidades y amenazas están en principio más allá del control de la propia escuela, por esto el término “externo”.

La revolución computacional, la biotecnología, los cambios de la población, los cambios en los valores y actitud de trabajo, la exploración del

⁴⁰ STONER, James A.F. y Wankel, Charles. Administración. p. 146.

espacio, los empaques reciclables, el incremento en la competencia entre organizaciones e instituciones, son ejemplos de oportunidades o amenazas.

Estos cambios están creando un tipo diferente de sociedad, y consecuentemente una necesidad de diferentes tipos de servicios, productos y estrategias.

Otras oportunidades y amenazas pueden incluir la aprobación de una nueva ley, una catástrofe nacional o una devaluación drástica de la moneda.

Una condición básica de la administración estratégica de calidad es que las organizaciones necesitan formular estrategias para aprovechar las oportunidades externas y evitar o reducir el impacto de amenazas externas. Por este motivo, identificar, monitorear y evaluar oportunidades y amenazas externas, es esencial para el éxito.

Este proceso de conducir investigación y reunir y asimilar información externa es también llamado observación ambiental.

– **Oportunidades de la escuela**

La Compañía Minera representa una oportunidad para la escuela, esta última recibe apoyo en aspectos como: mantenimiento del edificio, traslado de niños a concursos y viajes de recreo, alimentación y habitación a docentes que no radican permanentemente en la comunidad entre otros.

– Amenazas de la escuela

La vida, económicamente hablando, depende de la mina, la cual ya se cerró en una ocasión. Ante una situación similar, la escuela se quedaría con un índice de población muy bajo.

La Perla cuenta con Presidencia Seccional la cual estuvo a punto de perder debido a que su población difícilmente justifica la existencia de la misma.

La ubicación geográfica de la población, provoca que los docentes soliciten cambio a sitios más cercanos a la cabecera municipal, por lo que el movimiento de maestros se da desde un 50% a más, en cada ciclo escolar.

• Fortalezas y debilidades internas

La fortaleza y debilidad interna son actividades controlables en una organización que son realizadas especialmente bien o de manera pobre.

Las actividades de administración, mercadeo, finanzas/contabilidad, producción/operaciones, investigación y desarrollo e información de computación de una organización son áreas donde surgen las debilidades o fortalezas internas⁴¹.

⁴¹ KREITNER, Robert. Management. p.154.

El proceso de identificar y evaluar estas áreas funcionales en una organización es una actividad esencial administrativa estratégica de calidad. Las organizaciones se esfuerzan por seguir estrategias que capitalizan las fortalezas y mejoran las debilidades internas.

Las fortalezas o debilidades son determinadas como relativas respecto a los competidores. La deficiencia o superioridad “relativa” es una información importante. También, estas fortalezas o debilidades pueden ser determinadas por elementos de “ser”, más que de “ejecución”.

Por ejemplo, una fortaleza puede involucrar propiedad de recursos naturales o una reputación histórica de calidad. Las fortalezas y debilidades pueden ser determinadas como relativas a los propios objetivos de la organización también. Los factores internos pueden ser determinados en un número de maneras que incluyen índices de computación, medición de ejecución y comparación a periodos anteriores y a promedios del sector.

Varios tipos de encuestas también pueden ser desarrolladas y administradas para examinar los factores internos tales como moral de los empleados, productividad, efectividad, eficiencia, entre otros.

– **Fortalezas de la escuela**

La planta de docentes es joven, lo que representa un factor favorable; generalmente son positivos y dedican incluso tiempo extra a su labor

docente.

– **Debilidades de la escuela**

La inexperiencia de los docentes, en algunos casos, provoca problemas por desconocimiento de las situaciones.

Los padres de familia están supeditados a los tiempos y turnos de la mina, entre eso y que la compañía atiende las necesidades materiales de la escuela los padres de familia tienden a desentenderse de la atención a los asuntos escolares.

b). Etapa de Sensibilización

El directivo ejemplificó a los docentes que las actividades serían sencillas, que lo que las haría valiosas sería el grado en que armonizaran con las demás, de tal manera que el todo no es igual a la suma de las partes si éstas no actúan con armonía.

Los docentes están convencidos que al llevar a cabo un Proyecto Escolar tendiente a mejorar la Calidad Educativa en la Escuela, los beneficios serán para todos, el apoyo económico, que sobra decir que no es sueldo para los docentes, representa un incentivo para sacar adelante el trabajo.

El bosquejo a grandes rasgos de lo que sería llevar a cabo el proyecto

sensibilizó a los maestros, se dieron cuenta que estarían haciendo lo mismo pero ahora con mejores rendimientos porque sería como una orquestación de los recursos que hasta ahora eran empleados sin ton ni son.

c). Importancia del diagnóstico

No es posible hablar de una optimización de recursos, sin antes conocerlos; es por ello que se realizó un diagnóstico mediante técnicas como la observación y la entrevista para detectar las necesidades más apremiantes y factibles de resolver con los recursos con que se cuenta.

El diagnóstico es un panorama de la problemática que aqueja a la escuela de tal forma que deja al descubierto los factores que inciden en contra y los que lo hacen a favor.

d). La misión de la escuela (Propósitos educativos)

Que los docentes, a través del uso adecuado de los materiales proporcionados por la S.E.P. y apoyados por los padres directivos, **brinden un servicio de calidad, acorde a las necesidades de los alumnos**, para que éstos lleven elementos del saber, del hacer, del ser y del convivir, que los integren a la sociedad de una manera cierta.

e). La visión de la escuela

Una escuela que trabaja como una unidad educativa, donde los docentes cuentan con el apoyo de los padres de familia y directivo, que usan adecuadamente los materiales que proporciona la S.E.P. y que entregan a sus egresados con un acervo de elementos del saber, del hacer, del ser y del convivir, que los integran a la sociedad de una manera cierta.

B. Desarrollo del Proyecto Escolar

1. Propósito del diagnóstico del Proyecto Escolar

El diagnóstico se llevó a cabo para detectar las necesidades más apremiantes del Centro de Trabajo para posteriormente, detectar de entre ellas la más factible de resolver con los recursos que se tienen.

2. Ámbitos de acción (aula, escuela y familias)

El desarrollo del diagnóstico se llevó a cabo en los diferentes ámbitos de acción de tal forma que se realizó en el aula, la escuela y en los hogares de los educandos.

La necesidad de elaborar un Proyecto en un plazo relativamente corto (dos meses), si se toma en cuenta que las actividades de rutina no se eliminan, obligó al investigador a apoyarse en la observación participante y en la entrevista no estructurada, para detectar las problemáticas más sentidas.

Por otra parte, la localización de problemas no requiere de una investigación exhaustiva porque su manifestación es obvia.

3. Información derivada de las fuentes:

a). Opiniones de los alumnos

- En la opinión de algunos alumnos se dice que no encuentran el sentido de realizar tal o cual ejercicio académico.
- Que el ambiente del salón es hostil debido al comportamiento de algunos de sus compañeros.
- Que les gustaría hacer trabajos manuales, convivios etc.
- Que el recreo no fuera tan corto.

b). Opiniones de los padres de familia.

- Que los niños no salgan de la escuela durante el horario de clases.
- Que les enseñen las tablas de multiplicar de memoria a sus hijos.
- Que no se les mande citar a la hora que deben llevar lonche a la mina.
- La escuela debe estar abierta a tiempo porque ellos a su vez tienen que reportarse a trabajar.
- Cerrar la puerta de entrada para que los niños no se salgan de la

escuela.

- Deben ser informados de las actividades económicas que se hacen por iniciativa de los maestros.
- Antes se leía mejor que ahora.

c). Los cuadernos de los niños.

- En los cuadernos de los niños se detectó un trabajo generalmente mecanizado.
- El registro de ejercicios en los cuadernos no refleja una continuidad en los procesos, sino más bien segmentación y aislamiento.

d). Los exámenes de los niños

Tienen un carácter mayormente administrativo, se aplican para cubrir la forma y se deja de lado la referencia que pueden conformar en un momento dado en la toma de decisiones, para el mejoramiento de los procesos académicos y de aprendizaje.

e). Revisión de enfoques, propósitos, evaluación, desde la perspectiva del docente

Al revisar el enfoque de los programas se detectó que algunos de ellos no

se tienen claros, lo que provoca que los propósitos que se persiguen tomen una dirección distinta a la adecuada. Lo mismo sucede al momento de evaluar: si no se sabe con precisión hacia dónde se va, tampoco se sabrá qué hacer para llegar ahí y mucho menos se tendrá idea de si el camino es el correcto o deberá corregirse. Tal es el caso que se encontró en algunas prácticas docentes fuera de enfoque con propósitos incorrectos y evaluaciones sin razón de ser, donde el aspecto formativo se relega a segundo término y se subraya el interés por lo informativo únicamente. Lo anterior puede verse reflejado en las relaciones interpersonales al convivir los alumnos tanto en la hora de recreo como al tomar clases.

f). Revisión de resultados

Una valoración institucional externa se obtuvo al revisar los resultados del IDANIS, los cuales surgen del examen de admisión que presentan los niños que egresan de la escuela primaria J.J. de la Fuente. Nos dimos cuenta de cómo este tipo de evaluación deja al descubierto que las prácticas educativas tienen un tinte tradicional, en donde se privilegia el conocimiento por encima de las competencias y habilidades de los educandos, las cuales al final de la educación primaria se han desarrollado a pesar de la modalidad educativa que no los fomenta, pero que finalmente su desarrollo es precario .

g). La estadística escolar

Es difícil saber con precisión lo que ha estado sucediendo al menos los últimos cinco o seis años, debido a la irregularidad con que la escuela ha tenido directivo; y cuando se cuenta con él, los archivos están desorganizados, encontrándose algunas lagunas en la documentación estadística.

No fue posible investigar cuántos niños ingresan, egresan, reprueban, etc.; por consecuencia, no se tiene una idea del éxito o fracaso de la institución, por falta de datos cuantitativos.

Otra cosa que impide tener un seguimiento estadístico de los niños es que la mayoría viven ahí mientras su padre tiene trabajo; una vez que éste se termina la familia se va, por lo que el índice de movimientos en la población infantil es alto.

No fue posible hacer un seguimiento cualitativo en cuanto a los niños que ingresan para encontrar si egresan, este trabajo se tendría que realizar ubicando el nombre del niño en cada grado y hacer un seguimiento para ver si cursó sin repetir grado. Por causas de tiempo no fue posible dicho seguimiento.

La población en edad escolar en la comunidad que nos ocupa es cautiva, queremos decir con ello que no tiene opción, y que le guste o no le guste el servicio que presta la escuela primaria, el cliente debe permanecer en ella ya

que no puede cambiarse de escuela sin antes cambiarse se domicilio. Por tal motivo los padres que no están conformes con el servicio que presta el centro escolar deben seguir en él.

h). El uso del tiempo.

El tiempo efectivo de enseñanza que llega hasta un niño disminuye en este centro, a consecuencia de las múltiples tareas que se asignan al docente y que son tantas que ponen en peligro el cumplimiento de los objetivos del curso, tales son: concursos, desayunos, cooperativa escolar, programas de salud, de tránsito, etc. No se quiere decir con ello que éstos no sean importantes, sino que se programan en un tiempo que ya está previamente programado para lograr los objetivos educativos.

i). Problemas de aprovechamiento.

Los problemas de aprovechamiento generalmente se maquillan de tal forma que los archivos de calificaciones pocas veces son una referencia válida para detectar con mayor precisión los problemas de aprendizaje. Sin embargo, las evaluaciones que se revisaron reflejan que en un 50% los niños no alcanzan un dominio aceptable de los aprendizajes que se evalúan.

Las revisiones hechas por parte de docente en el aula carecen de seguimiento, de tal forma que lo que en un determinado momento se revisa

como deficiente en el cuaderno, no tiene un seguimiento correctivo posterior, en su lugar se encuentran ejercicios de la misma índole para todos los niños sin adecuarlos a las necesidades que se detectan al momento de la revisión anterior.

No se encontró evidencia de un esfuerzo conjunto de padres y maestros, las irregularidades en el aprovechamiento y la conducta no presentan un seguimiento evaluativo y correctivo sistematizado, que cruce la frontera del aula en el tiempo y el espacio de tal manera que el niño sea evaluado y corregido tanto en los patios de la escuela como en su casa, así mismo en los diferentes grados durante el transcurso de su educación primaria.

4. Problemas sentidos

- Aislamiento.
- Ubicación geográfica de difícil acceso.
- Falta de director durante tres cuartas partes del tiempo escolar del ciclo 2001-2002.
- Rotación frecuente de docentes.
- Movimientos frecuentes de alumnos.
- Carencia de un sonido. (altavoz)
- Mobiliario inadecuado.

- Cerco escolar deteriorado.
- Ubicación geográfica del plantel (difícil acceso).
- Falta de Supervisor Escolar durante el 50% del ciclo escolar 2001-2002.
- Aislamiento (no hay teléfono).
- Aprendizaje divorciado de la vida cotidiana de los alumnos.
- Deficiencia en la comprensión lectora.
- Impacto negativo de la deficiencia en la comprensión lectora en otras materias.
- Dificultad para establecer relaciones en situaciones problemáticas.
- Surgimiento de subgrupos de docentes.
- Deficiencia en la sistematización de procesos.
- Deficiencia en el seguimiento de procesos.
- Ausencia de visitas de supervisión por parte del directivo.
- Participación en concursos.
- Participación en campañas.
- Directivo dedicado exclusivamente a las tareas administrativas.
- Demasiadas actividades complementarias que merman el trabajo académico.

- Deficiente administración de los recursos.
- No llegan programas de apoyo educativo en forma regular. (PRONALEES, Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura, Rincones de Lectura, U.S.A.E.R., R.N.A.E. etc.)
- Indisciplina en los grados de segundo y sexto.
- Los alumnos de sexto pasaron el grado con bajos promedios.

C. Conceptualización del problema

1. Jerarquización de problemas

De la lista de problemas sentidos que se detectaron en el diagnóstico se buscaron los más relevantes, ya que éstos afectan los tres ámbitos que se analizaron, son ellos además los más factibles de resolver, dadas las fortalezas y debilidades, amenazas y oportunidades del Centro Escolar en cuestión. Se mencionan a continuación en orden de prioridad, aunque nos atrevemos a decir que deberían resolverse en forma simultánea.

- Deficiencia en la comprensión lectora de los niños que egresan de este Centro Escolar.
- Impacto negativo de la deficiencia en la comprensión lectora en las otras asignaturas.

→ Aprendizaje divorciado de la vida cotidiana de los alumnos.

2. Causa del problema principal en las tres dimensiones

a). En la dimensión pedagógica

El problema de la comprensión lectora tiene diferentes causas, que deben ser atacadas casi al mismo tiempo para obtener logros en el corto y mediano plazo.

En el aula, la causa del problema es principalmente el deficiente manejo de materiales editados por la S.E.P.

No se extrapolan las habilidades y competencias que se proponen en el Español a otras asignaturas.

Se imparte un manejo del Español para la escuela y no para la vida.

Metodología fuera de enfoque.

Falta de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación inadecuada.

Toma de decisiones basada en eventos circunstanciales y no en los procesos que se viven.

Deficiencia en el seguimiento y control de procesos.

Ausencia de supervisión Técnico-Pedagógica por parte del Directivo.

b). En la dimensión organizativo-administrativa.

No existen rutinas institucionales que proyecten al educando hacia la escuela como un usuario del sistema de escritura.

Los programas educativos que apoyan directamente a la comprensión lectora otorgan, ya por la ubicación geográfica, ya por la situación económica del programa, una atención precaria al Centro de Trabajo.

En el ámbito de la escuela, existe una grave deficiencia en respaldo institucional hacia las prácticas académicas dentro del aula, las cuales presentan cortes bruscos entre el estilo de un docente y otro, lo que trae como consecuencia lagunas en el proceso de aprendizaje de los alumnos. La graduación del aprendizaje no es a menudo dominada por los docentes, lo que significa que en ocasiones la cambian dando carácter más profundo a conocimientos que deben obtenerse a nivel de noción, para consolidarse en grados posteriores.

c). En la dimensión comunitaria

En el ámbito familiar no existen rutinas que hagan significativas las prácticas escolares, en los hogares no se tiene el hábito o gusto por la lectura ni se les inculca a los hijos el amor y la responsabilidad por la escuela, la ausencia del gusto por la escritura es todavía más marcada.

Por otro lado, la sociedad a veces tiene razón en renegar de las obligaciones escolares ya que el servicio escolar en ocasiones no cubre sus expectativas con los resultados que arroja.

Culturalmente hablando, las familias mexicanas no acostumbran el hábito de la lectura, de igual forma no integran en sus rutinas situaciones donde se emplee la escritura. Ello trae como consecuencia que los alumnos no interactúen con este objeto de conocimiento. Pero además, la importancia que los padres le otorgan está por debajo de lo que un educando tomaría como una buena referencia para tomar más aprecio respecto de lo que aprende en la escuela, ya que no recibe ninguna retroalimentación por parte del padre de familia.

Lo anterior no significa que el progenitor no tenga interés en que su hijo aprenda en la escuela con mayor calidad, sino que él mismo no está convencido de que ello le vaya a servir en su vida diaria, dado el planteamiento que de este aprendizaje hace la misma escuela, quien lo cierra al ámbito educativo.

De tal forma que el divorcio de lo que se aprende en la escuela y la cotidianidad familiar, provoca una situación de apatía y de poco involucramiento del padre de familia debido, a riesgo de ser reiterativos, a que él mismo no sabe exactamente si el esfuerzo escolar de su hijo algún día le traerá algún beneficio.

3. Definición del problema principal

Deficiencia en el manejo del Español como una herramienta para dar a conocer el pensamiento por medio del sistema de escritura y conocer el pensamiento de otros a través del tiempo y espacio.

D. Del documento de proyecto escolar

El proyecto colectivo escolar es una alternativa democrática de autogestión y generación de políticas educativas, que integra todos los actores escolares los que con herramientas conceptuales y metodológicas, elaboran el diagnóstico del centro escolar, definen estrategias, dan seguimiento y evalúan los procesos escolares para mejorar la calidad y la equidad de los aprendizajes en las escuelas del estado de Chihuahua.

El proyecto escolar es un instrumento donde se compromete al Estado a concretar sus obligaciones en el ámbito educativo, al conformar su acción a las decisiones de la comunidad educativa.

De esta manera el proyecto escolar es una expresión de política pública desde la escuela y desde los actores protagónicos.

El proyecto colectivo escolar da prioridad a factores académicos de la vida escolar, aunque no únicamente a ellos.

De esta manera es un instrumento que puede ser utilizado por los directivos y maestros para profundizar en la apropiación de su ámbito de

trabajo, provocando así una mayor autonomía en la toma de decisiones importantes.

Se sabe que los sistemas escolares innovadores requieren de que sus maestros cuenten con mecanismos que les permitan identificar sus problemas concretos y contar con un margen de acción para enfrentarlos de la manera como ellos consideren. Así no sólo se identifican como problemas escolares los de infraestructura o los relativos a las condiciones laborales sino también a los que tienen que ver con aspectos de metodología de enseñanza-aprendizaje, currículum, liderazgo académico, distribución de tiempo y otros recursos, relaciones con la comunidad, conformación de equipos de trabajo, estrategias de financiamiento, entre otros.

1. Propósitos del Proyecto Escolar

- Enfocar esfuerzos hacia un mismo fin.
- Lograr que el tiempo programado para el manejo del Español dentro del aula en los planes y programas editados por la S.E.P. efectivamente se lleve a cabo.
- Optimizar el uso de los recursos: Libro para el Maestro de Español, Ficheros de Actividades Didácticas, Libros de texto, Biblioteca de Rincones de Lectura y Plan y Programas de Estudio 1993, a través de una mejor administración.
- Adecuar lo previamente dispuesto y programado por la S.E.P., a las diversas necesidades de los alumnos. (Sin cambiar el enfoque y los propósitos para los que fueron creados)

- Mejorar el control de procesos a través de la sistematización, evaluación y toma de decisiones.
- Evitar duplicidad de funciones y el desperdicio de recursos.
- Asimilar a la misión y la visión del Proyecto, las actividades de la comunidad educativa.
- Alcanzar una mejor calidad educativa, a través de la transformación escolar en sus tres dimensiones, a corto, mediano y largo plazo.
- Evaluar rutinas en el espacio áulico como correctas o incorrectas de acuerdo al enfoque del Español.
- Después de desarrollar armónicamente las facultades de los educandos, integrarlos a la sociedad de una manera cierta.

2. Recursos generales de la escuela

Los recursos de la escuela se pueden considerar deficientes, debido a que no cuenta con las herramientas que en un momento dado le hacen falta para llevar a cabo, una misión muy ambiciosa si se le compara con lo que se tiene para llevarla a cabo.

La escuela cuenta con 6 salones habilitados para que los alumnos tomen clases, existen más salones pero no están en condiciones de ser utilizados. Tiene baños para niñas, baños para niños, cancha de basket, local para dirección, cooperativa escolar.

Cuenta con 6 docentes frente a grupo de los cuales tres son Licenciados Normalistas y el resto egresados del C.A.M., un maestro de

Educación Física, un intendente y un director sin grupo.

3. Acuerdos generales (en las tres dimensiones)

En reunión para hacer el Proyecto Escolar se acordó que:

- Se proyectarán actividades sencillas y que sea posible llevarlas a cabo para evitar el peligro de fracasar.
- Se involucrarán las tres dimensiones, para que el esfuerzo conjunto se multiplique y tenga más posibilidades de consolidación.
- Se revelarán obstáculos que puedan preverse para rechazar alguna actividad que no sea posible llevar a efecto, según las posibilidades de cada uno de los involucrados.

4. Estrategias (en las tres dimensiones)

a). En el aula

- Utilizar lo mejor posible los recursos con los que se cuenta.
- Evitar el desperdicio de tiempo.
- Tomar en cuenta las relaciones horizontales que se dan entre los alumnos.

b). En la escuela

- Participar en las actividades que se proyectarán a nivel institución.
- Estar en comunicación respecto a los asuntos del proyecto.
- Combatir el establecimiento de grupos antagónicos que obstaculicen los trabajos del proyecto.
- Fomentar las relaciones interpersonales: docente-docente, docente-padre de familia, docente-alumno, director-docente, director-padre de familia, alumno-alumno, escuela-comunidad, director-alumno, etc.

c). En la Familia

- Participar en las reuniones de información.
- Auxiliar a los alumnos con las tareas.
- Asistir a cursos.
- Participar en las tareas de mantenimiento y reparación del edificio escolar y de otros recursos materiales.
- Preservar el patrimonio escolar.

Una vez detectada la problemática, se elabora un plan estratégico el cual incluye: metas, actividades específicas, periodo de realización, responsables, recursos y costos de la acción.

Este plan forma parte de un proyecto a mediano plazo, dado que para operar el citado plan de trabajo se requiere un cambio de actitud en docentes, mayor participación de los padres de familia, así como una supervisión más frecuente en el aspecto académico, lo cual implica un cambio cultural que, sobra decirlo, se gesta lentamente, y un año no bastaría para ver resultados.

El siguiente Plan Anual queda supeditado a cambios que originen las decisiones que se tomen al dar seguimiento y evaluación a los procesos.

E. Evaluación de la implementación del Proyecto Escolar

La evaluación del Programa Anual de Trabajo del Ciclo 2002-2003 es de gran importancia, ya que el resultado de ésta es la base para su rediseño, que dará lugar a las actividades que deben ser planeadas para el próximo ciclo escolar. El PAT, como será denominado de ahora en adelante, debe estar encaminado a alcanzar la Misión y la Visión del Proyecto Escolar de Transformación Estratégica, el cual de igual manera, en lo sucesivo se denominará PETE.

El PETE trata de integrar tres dimensiones en su misión: la pedagógica, la organizativo-administrativa y la comunitaria, éste está diseñado para que la comunidad educativa en cuestión tenga una transformación positiva hacia una escuela de calidad educativa en un plazo de cinco años, desde el 2002 hasta el 2007. Lo anterior se logrará a través de las estrategias contenidas en los cinco planes de trabajo que se generarán durante esos cinco ciclos.

Considerando lo anterior, la evaluación del PAT 2002-2003 deberá realizarse en función de la misión del PETE, en las tres dimensiones antes mencionadas.

La Misión y la Visión persiguen y enfocan objetivos de las tres dimensiones: Pedagógica, organizativo-administrativa y comunitaria, motivo por el cual el PAT integra estrategias en cada una de ellas, se observa que el objetivo que maneja el PAT especifica el objetivo en cuanto a lo pedagógico,

omite la meta a perseguir en las otras dimensiones.

1. Evaluación de la dimensión Pedagógica.

- Con respecto a la meta de cubrir el tiempo programado por el corporativo (SEP) para el manejo del Español. Existe deficiencia en el seguimiento por el alto costo administrativo, la elaboración de un formato para tal propósito, no se llevó a cabo, sin embargo se hicieron algunas acciones encaminadas a lograr esta meta, como fueron: se eliminó la formación de los niños antes de entrar al salón, para que esto no mermara el uso del tiempo destinado al manejo de español, de la misma manera se eliminaron las reuniones de Consejo Técnico Escolar al máximo posible en horario de clases, se les recomendó a los padres de familia no obstruir el trabajo, salvo con asuntos extraordinarios, las interrupciones ocasionadas por la visita de la dirección redujeron al mínimo, como ya se dijo antes, no se logró dar un seguimiento cuantitativo pero con instrumentos como la observación participante se puede decir que se observa notablemente favorecida.
- En la meta: optimizar recursos para el manejo del Español proporcionados por la S.E.P. Al inicio del año se verificó que

cada maestro contara con ellos, pero la frecuencia en el manejo y calidad del mismo, no fue posible medirlo, debido a que el formato de registro no se diseñó, por lo que la medición en la optimización de recursos, no deja una clara visión respecto al avance de esta meta.

- La tercera meta tiene como propósito adecuar el servicio de enseñanza a las diversas necesidades de los alumnos, sin modificar en enfoque y los propósitos establecidos por la S.E.P. Se realizó una reunión para precisar el enfoque y los propósitos del español, en ella misma se acordó tratar de dividir el grupo, tomando como base el 80% de niños que por lo general, demuestran habilidades y actitudes acordes al diseño de la planeación de clase. Un 10% se ubicó en niños sobresalientes y el restante 10% de niños que no reúnen las condiciones óptimas para el desarrollo de las actividades que se les proponen en el plan de clase. Una vez detectado lo anterior, adecuar las actividades conforme a este perfil grupal. Se propuso también diseñar la evaluación de acuerdo a las adecuaciones del diseño de clase, tomar decisiones de acuerdo a los resultados de dicha evaluación y convertirlas en procesos implementados. Todo lo anterior fue tratado a nivel de capacitación, sin embargo el

porcentaje de aplicación es posible que no haya alcanzado un cincuenta por ciento, lo anterior con base a lo que se pudo observar.

- Promover la utilización de los libros del Rincón, esta actividad presenta deficiencia, el alcanzarla requiere de mucho trabajo, que no puede ser llevado de manera alternativa al desarrollo de la tarea educativa, se intentó llevar a cabo un inventario exhaustivo de los libros de la biblioteca incluyendo los libros del Rincón de Lecturas, pero éste no pudo ser concluido. Por otro lado el hospital del libro no fue llevado a cabo, en la credencialización para el uso de los libros de la biblioteca, se aprecian algunos avances tales como la elaboración de un formato de credencial, compra de papel grueso para la impresión de las mismas, la elaboración y uso de las credenciales para el préstamo de libros no llegó a llevarse a efecto. Los eventos de lectura en voz alta no se realizaron. La lectura gratuita y las dramatizaciones, así como la organización de los libros del rincón muestran un avance casi imperceptible.
- Sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español. El formar una carpeta evolutiva por educando fue llevado a cabo, el contenido de la misma no es pertinente

para dar seguimiento y sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español. El uso del diario escolar no se llevó a cabo.

- Supervisar que los alumnos, docentes y padres de familia realicen la parte que les corresponda. La visita a los grupos se efectuó en forma esporádica y sin un seguimiento adecuado, puede decirse que esta actividad presenta graves deficiencias de realización. La entrevista a padres de familia y alumnos se hizo de forma casual, sin sistematización ni seguimiento adecuados.
- Extrapolar las competencias y habilidades, adquiridas al manejar el español, al resto de las asignaturas, como son los momentos, las modalidades y las estrategias de lectura, no representa una rutina en la práctica docente, sin embargo existen indicadores de que algunas veces son llevadas a cabo.

2. Evaluación de la dimensión: Organización y funcionamiento de la escuela. (Organizativo- administrativa).

- La realización de reuniones de evaluación y seguimiento del Proyecto, se llevó a efecto para el análisis de las actividades que

favorecen el desarrollo del proyecto y cuáles lo obstaculizan, así como para compartir ideas, las reuniones son insuficientes ya que no se logró una evaluación y seguimiento sistematizado.

- Al implementar el taller de escritores, de acuerdo a lo programado en el libro para el maestro de Español, a partir del segundo grado, se tienen problemas en el control de procesos ya que no existen evidencias de trabajo sistemático.
- Crear un lugar seguro para los bienes escolares, esta meta se cumplió, se enrejó un salón y se le puso chapa, para resguardar cosas de valor, el material de educación física entre otras cosas.
- Retroalimentar con mensajes e información después de honores a la bandera, esta meta se cumplió de forma esporádica, por lo tanto no se logró el objetivo.
- Crear un periódico mural, esta meta no se cumplió, se decidió que no es necesario hacer un periódico por grupo, se intentará hacer únicamente uno para toda la escuela.
- Editar una revista escolar, se hicieron avances en este propósito, que no llegaron a consolidarse en la edición de la revista, como lo es destinar un espacio para ello, buscar ejemplos de revista en otras instituciones generalmente de nivel académico más alto, se organizó a los niños de quinto grado para la realización de la

misma, actualmente continúan trabajando en ello.

3. Evaluación de la dimensión: Relación entre la escuela y las familias (Comunitaria).

- La meta de leer mensajes significativos, prácticos y necesarios en familia (no académicos). Se cumplió en forma parcial, debido a que sí se enviaron mensajes cuando así se requirió pero no se le dio seguimiento para ver si le fueron leídos al alumno o en familia.
- Involucrar a los padres de familia en la educación de los hijos, se logró involucrar a algunos padres, pero la participación se logró más en lo material que en lo pedagógico, cada vez que se tuvo la oportunidad se les sugirió que participaran también en la dimensión pedagógica, la información que se les hizo llegar no se considera suficiente. La inercia cultural al interior de las dos dimensiones, (escuela y padres), al respecto de lo pedagógico aunado a la falta de tiempo y recursos destinados a ello, trae como consecuencia que la atención se cargue más hacia los aspectos tangibles. Cuando el recurso se gasta en asuntos que no saltan a la vista, como pueden ser las estructuras mentales de los educandos existe cierta tendencia a pensar que hubo desvío del mismo. El desarrollo cognitivo de los alumnos y recursos humanos en general es menos visible que el avance en el aspecto material de la institución, se

crea así una cultura donde el padre de familia está contento cuando observa este último tipo de avance, de tal forma que el profesional de la educación cae en la tentación de ganarse el aprecio del padre de familia al satisfacer una expectativa de su cliente, que finalmente descansa en criterios que no son pedagógicos. Así la calidad educativa definida como satisfacción del cliente termina por no ser calidad, las expectativas del cliente en este caso no son conscientes. Cambiar esta forma de pensar significaría gasto de recursos de tiempo, económicos y humanos, que por las actuales condiciones de vida de la comunidad escolar sería un extraordinario esfuerzo de los involucrados, el cual es factible de lograr pero no a corto sino a mediano o largo plazo.

- Se intentó llevar pláticas de educación sexual a padres y alumnos, se llamó a las oficinas del Desarrollo Integral de la Familia municipal y la respuesta fue que estaban saturados de trabajo, se le pidió al doctor de la clínica de la comunidad y contestó que eran temas que necesitaban que los padres fuesen sensibilizados previamente por parte de la institución, se le planteó a una psicóloga de ciudad Delicias y dijo que ese trabajo debía ser desarrollado por una persona que radicara más cerca, ya que debía dársele seguimiento a las situaciones que afloraran a través de dicha plática. El resultado final fue que la meta no se cumplió.

CONCLUSIONES

Integrar un proyecto de las proporciones del PETE en el marco del PEC nos llevó a una introspección como institución que finalmente permitió aflorar y reconocer tanto vicios como virtudes, pero sobre todo, una toma de conciencia de la realidad desde la cual se desarrolla nuestra labor.

Bajo esta premisa, a continuación se enuncian algunas consideraciones personales y las propuestas que de ellas se derivan.

Definitivamente el trabajar mediante el diseño de un proyecto trae consigo un resultado altamente positivo, los porcentajes de aplicación son extremadamente bajos y sin embargo el reflejo en la percepción de los docentes, padres de familia y la comunidad es muy favorable. A grandes rasgos la práctica pedagógica demuestra resultados positivos, lo cual se observa al revisar los números de aprovechamiento.

La carga de trabajo en la dimensión organizativo-administrativa, absorbe casi por completo la atención de la gestión educativa, en detrimento de las otras dos dimensiones. Lo más alarmante es que ni siquiera esta dimensión se atiende debidamente, a su vez, las otras dos dimensiones exigen atención, la cual se otorga aunque ésta no resulte suficiente.

Las características que integran los elementos de la dimensión

organizativo-administrativa, las hacen ser más urgentes que las de las otras dos dimensiones, entonces no es extraño que atraigan con más fuerza la atención de la gestión. El problema que genera un cristal quebrado, donde si se corta un niño, habrá roces con el padre de familia, es más evidente y de consecuencias más notorias, que si el alumno no cuenta con algún conocimiento en el aspecto pedagógico.

De acuerdo con la pirámide de Maslow⁴² podemos definir dentro de cuáles necesidades podemos ubicar las dimensiones del PETE, y por lo tanto explicarnos por qué unas resultan más apremiantes que otras.

La apreciación de que los directivos no enfocan suficientemente sus esfuerzos y estrategias hacia las dimensiones pedagógica y comunitaria es una crítica general; el desconocer las jerarquías de las necesidades y el por qué de este fenómeno, trae como consecuencia la consideración de que la conducta del gestor es la que lo provoca, ya que éste es acusado de poner más atención y recursos a las situaciones que resultan urgentes y dejar para después las más importantes.

Resulta evidente que los recursos escolares no son suficientes para cubrir las necesidades y que no siempre es consecuencia de una administración o gestión deficiente. Se propone la contratación de los servicios de una secretaria, que saque la carga de trabajo de oficina para

⁴² CHIAVENATO, Idalberto. Administración de Recursos Humanos. p. 52.

que se tenga más tiempo de dar seguimiento y sistematización a los procesos pedagógicos implementados en las aulas y en la comunidad educativa.

La falta de credibilidad en el Programa Escuelas de Calidad (PEC), así como el desconocer su funcionamiento, provocaron deficiencias tales como el desperdicio de oportunidades como: Fondos generados en la Cooperativa Escolar, los cuales se gastaron directamente en las necesidades de la escuela. Si hubiesen sido depositados en la cuenta del banco, el PEC habría apoyado con un 200%, de tal manera que si se generaron \$250.00 por semana, el programa hubiera depositado \$500.00 y el beneficio para la escuela sería el equivalente a \$750.00 por semana.

Se propone que los fondos económicos que genera la cooperativa escolar, sean depositados previamente en la cuenta del banco y aplicados después en la satisfacción de las necesidades escolares.

La Asociación de Padres de Familia aportó una cuota de \$50.00 para ayudar con gastos de la escuela, ésta fue aplicada a las necesidades directamente sin ser depositada en el banco, se pierde así la oportunidad de hacerla crecer en un 200%. Cabe aclarar que la respuesta en este concepto es aproximadamente de un 50% de los padres de familia.

Se propone que las cuotas aportadas por los padres de familia sean primero depositadas en el banco y posteriormente ejercidas para la satisfacción de necesidades.

En una conclusión más abarcativa, así como el fin último es integrar a la comunidad educativa en un sola unidad, lo mismo deberá hacerse con los recursos materiales que hasta ella lleguen, para que estos satisfagan necesidades que finalmente impacten la Misión y alcancen la Visión corporativa de la SEP a través del Proyecto Escolar.

En la dimensión pedagógica la aplicación, evaluación y seguimiento del Proyecto Escolar, muestra notables deficiencias, las cuales se deben principalmente a la disminución del tiempo de clase que origina la gran cantidad de actividades no académicas que se realizan. La aplicación y evaluación del PAT sin un seguimiento, trae como consecuencia, que los procesos nazcan y mueran cada año. Existen muchas razones que pueden impedir el control de procesos en cuanto a su aplicación, evaluación, seguimiento y rediseño, sin embargo la más notoria es la falta de tiempo para su control y retroalimentación adecuada.

Se propone la descarga de trabajo administrativo que recaer en el directivo, para que éste pueda dedicar más tiempo al control de procesos del Proyecto Escolar en los momentos de aplicación, evaluación, seguimiento y retroalimentación. Tal descarga puede descansar en la integración de un recurso humano capacitado para tal efecto: una secretaria, como ya se propuso anteriormente al analizar la dimensión organizativo - administrativa.

En el diseño del Proyecto no fue posible integrar a la comunidad y padres de familia, de tal forma que sus intereses y opiniones, se encuentran

inmersos sólo de manera implícita. Sin embargo, después de un año y de algunos acercamientos en cuanto a su funcionamiento, se tiene una buena percepción respecto a esta modalidad de trabajo (Proyecto Escolar). El apreciar los cambios y equipamiento del edificio, así como algunas evidencias de trabajo mejor planeado, los ha dejado satisfechos en su mayoría y a su vez los ha sensibilizado ante el PAT 2003-2004.

La percepción de los docentes en el trabajo por medio de proyecto resulta claramente positiva, ya que el equipamiento de la escuela trajo consigo recursos que les aligeraron el trabajo, tales como computadora, copiadora, sonido, teléfono, fax, hojas y tinta, adecuación de espacios escolares como son la biblioteca, sala de usos múltiples y comedor escolar entre otros.

Las posibilidades de armonización del trabajo educativo son extraordinarias, desde el momento de la asignación de grupo y comisiones, lo cual se realiza mediante un oficio, se le recomienda al docente planear, tanto su trabajo en el grupo, como su comisión con apego a lo programado en el Proyecto Estratégico de Transformación Escolar. Sin embargo esta forma de laborar no es aún parte de la cotidianeidad escolar; por otro lado, los apoyos, cursos, asesorías, etc., que llegan hasta el centro de trabajo son arbitrarios, sin buscar la forma de que complementen el diseño de estrategias existente en el Programa Anual de Trabajo de la Institución.

Se propone que los programas de apoyo busquen orientarse con la

Misión y Visión del PETE.

Tener una Visión de la escuela que se quiere y una Misión en la misma, trae como consecuencia que no haya tanto desperdicio de recursos, que las funciones y roles no se dupliquen, y lo mejor de todo que el margen de improvisación, que existe siempre en la tarea, improvise la estrategia o actividad en el corto plazo, pero el enfoque que le brindan la Misión y la Visión, a mediano y largo plazo no cambie, con lo que dicha improvisación no sería tal.

Los esfuerzos por sacar adelante el trabajo del Proyecto se vieron afectados por la falta de evaluación y seguimiento por un lado y por la deficiente comunicación, trabajo colegiado y retroalimentación por otro. Esto se lograría con la implementación de reuniones colegiadas de evaluación y seguimiento, lo que hoy por hoy no es la cultura del docente, principalmente porque el tiempo que laboran los maestros ya se encuentra reducido por un sin fin de actividades. Hacer reuniones de seguimiento dentro del mismo, causa alarma entre los padres de familia y autoridades educativas. Una buena opción sería, realizarlas en el horario extraclase, lo que necesariamente exige la sensibilización de los involucrados lo cual no se logra en el corto plazo, si se toma en cuenta que ello significa dedicar tiempo que los trabajadores de la educación ya tienen asignado a actividades personales y en ocasiones desempeñan oficios o empleos para completar económicamente sus necesidades.

El realizar la tarea educativa mediante un Proyecto de Transformación Escolar a través de sus respectivos Planes de Trabajo Anuales, es muy conveniente, aún cuando el porcentaje de realización fue mínimo, los comentarios de los docentes manifiestan que vale la pena, y que sin necesidad de actividades extra, el equipamiento y adecuación de espacios escolares eficiente su desempeño.

El comentario de los padres de familia y de las autoridades civiles también es positivo, sin embargo descansa en lo que perciben materialmente más que en lo pedagógico, por lo que también deberán ser objeto de sensibilización para que se involucren en la tarea pedagógica de la escuela, en mayor porcentaje. En igual sentido, puede llegar a ser muy favorable al respecto el involucramiento de las autoridades educativas y de los Asesores Técnico Pedagógicos, para que incluyan en su trabajo de supervisión y apoyo, la existencia de un Proyecto en el centro de trabajo.

Queda por revisar la resignificación del trabajo educativo en las tres dimensiones a partir del Proyecto Escolar, lo que a continuación se expone.

Pequeños proyectos grupales o áulicos, como son cuotas semanales para material didáctico, actividades pro graduación, festejos del día del niño, pintura y cortinas para el salón, generan actividad y despliegue de energía que no siempre se orientan hacia los criterios pedagógicos que conforman la Misión y Visión del Proyecto y sí lo afectan al desviar recursos en subproyectos y Programas Anuales de Trabajo no alineados al PETE.

Si se propone una unidad educativa, deberá tomarse en cuenta que no puede integrarse a los involucrados sólo cuando satisfagan los propósitos de la cultura dominante que pretende implantarse a través del PEC.

La duplicación y omisión de tareas y recursos resulta inevitable cuando los Planes Anuales de Trabajo que el docente diseña para su grupo y comisión asignada, y que son características que prevalecen si dichos PAT no son orientados a la Misión y Visión del Proyecto Estratégico de Transformación Escolar.

La sensación de que se tiene un proyecto de aula, un proyecto de comisión y un proyecto de escuela, hace pensar que se tienen tres tareas, cuando que si se integran al PETE, serán sólo una.

La visión de la dimensión comunitaria no necesariamente es la del Proyecto Escolar; por tanto, no siempre va orientada hacia sus objetivos técnico – pedagógicos. Si se intenta formar una unidad de trabajo como lo propone el PEC, deberá manifestarse cierta tolerancia ante las opiniones de esta dimensión, si es que se quiere integrarla en trabajos posteriores. Un ejemplo: no alcanzan a plantear objetivos pedagógicos ya que desconocen el ámbito, por lo que sus objetivos son tales como pintar la escuela o el salón de su hijo.

Aún y cuando su criterio en el corto plazo no se orienta a objetivos académicos, deberán ser tomados en cuenta para así lograr en el mediano y largo plazo su integración al PETE.

En complemento a todo lo anterior, un liderazgo altamente efectivo es un requerimiento en la resignificación de la dimensión organizativo – administrativa. La naturaleza integrativa del PEC respecto de las tres dimensiones, y la cultura prevaleciente de una escuela abierta, puede llevar a la institución por caminos fuera de enfoque. Por tal motivo, el líder deberá tener bien clara la Misión y Visión del Proyecto, para que las desviaciones resulten las menos posibles, en tanto se aprende a trabajar poniendo como prioridad los objetivos, metas y estrategias que nos lleven a alcanzar esa Misión y Visión.

PROGRAMA ANUAL DE TRABAJO

ESCUELA PRIMARIA "J.J.DE LA FUENTE"

CICLO ESCOLAR 2001 – 2002

Objetivo del Proyecto Escolar: Que el niño maneje el Español como una herramienta para dar a conocer su pensamiento por medio del sistema de escritura y conocer el de otros a través del tiempo y espacio.

Ámbito: El aula y la enseñanza.

Metas	Actividades o acciones específicas	Periodo de realización	Responsables	Recursos y/o costo de la acción
Cubrir el tiempo programado por la S.E.P. para el manejo del Español	Registrar en un formato previamente establecido el tiempo dedicado a la enseñanza-aprendizaje del Español.	Todo el año.	Cada maestro en su grupo.	Formato de Registro.
	Informar al encargado de la Comisión psicopedagógica.	Cada viernes.	Cada docente al encargado de la comisión.	Hojas y pluma.
Optimizar recursos para el manejo del Español proporcionados por la S.E.P.	Verificar que cada maestro en su grupo cuente con los materiales para el manejo del Español.	Inicio del año.	Comisión psicopedagógica.	Formato de verificación.
	Registrar en un formato previamente establecido la frecuencia del manejo de los materiales.	Todo el año.	Cada maestro en su grupo.	Formato de Registro.
Adecuar el servicio de enseñanza a las diversas necesidades de los alumnos sin modificación del enfoque y propósitos establecidos por la S.E.P.	Realizar una reunión para precisar el enfoque y los propósitos del Español.	Al inicio del año.	Director y docentes.	Libro para el Maestro de Español de cada grado.
	Localizar el 80% del grupo más cercano al estándar e identificar el 10% de alumnos que compone cada uno de los dos extremos superior e inferior.	Durante agosto.	Cada maestro en su grupo.	Prueba de diagnóstico y observación participante
	Planear actividades didácticas encaminadas a estimular el proceso del 80% del grupo y realizar adecuaciones para el 10% que componen el extremo superior e inferior respectivamente.	Todo el año.	Cada maestro en su grupo.	Formato de planeación.
	Diseñar la evaluación de acuerdo a las adecuaciones hechas al momento de planear.	Todo el año.	Cada maestro en su grupo.	Evaluación formativa, observación participante y formato de planeación.
	Tomar decisiones de acuerdo a los resultados de la evaluación y convertirlas en procesos implementados.	Todo el año.	Cada maestro en su grupo.	Registrar observaciones, hojas.
Verificar los procesos anteriores.	Visita de verificación al grupo.	Mensual.	Director.	Formato de registro y observación participante.
Promover la utilización de los Libros del Rincón de Lecturas.	Hacer un inventario por aula.	Al inicio del año.	Cada maestro en su aula.	Relación de libros del Rincón de Lecturas.
	Hospital del Libro.	Agosto y septiembre.	Cada maestro en su grupo.	Resistol, forro, cinta tape, tijeras, grapas.

	Credencialización para uso de los libros de la Biblioteca.	Inicio del año escolar.	Toda la escuela y cada maestro en su grupo.	Computadora, formato para credencial y fotografías, resistol y papel contac. Costo: \$15,000.00
	Uso de los Libros del Rincón.	Como está programado en el Libro para el Maestro y Libros de Texto.	Cada maestro en su grupo.	Libro para el Maestro de Español; Libros de Texto y Libros de Rincón de Lectura.
	Eventos de lectura en voz alta.	La primer semana de cada mes, o más si es necesario.	Cada maestro en su grupo, con apoyo de madres de familia y niños más grandes.	Libros del Rincón de Lectura u otros del agrado de los niños.
	Lectura gratuita.	Diario o lo más frecuentemente posible.	Cada maestro en su grupo.	Libros del Rincón u otros del agrado de los niños.
	Dramatizaciones.	Como lo marcan las sesiones del Libro para el Maestro de Español.	Cada maestro en su grupo.	Libro para el Maestro, libros de cuentos y accesorios para vestuario y escenografía. Costo: \$2,000.00
	Organización de los Libros del Rincón.	Primeros dos meses del ciclo.	Cada maestro en su grupo.	Un librero para cada salón, un archivo-fichero. Costo: \$3,000.00
Sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español.	Conformar una carpeta evolutiva por cada alumno.	Todo el año.	Cada maestro en su grupo.	Una carpeta para cada niño, broches baco, hojas. Costo: \$400.00
	Llevar a cabo el uso del Diario Escolar.	Todo el año.	Cada maestro en su grupo.	6 cuadernos profesionales. Costo: \$60.00
Supervisar que los alumnos, docentes y padres de familia realicen la parte que les corresponda.	Visitar a los docentes en su aula.	Por lo menos una vez al mes.	Director.	Carpeta evolutiva del docente. Formato de visita. Costo: \$100.00
	Entrevistar a padres de familia y alumnos	Con la frecuencia necesaria.	Director.	Hojas para registrar la entrevista. Costo: \$20.00
Extrapolar las competencias y habilidades, adquiridas al manejar el Español, a las demás asignaturas.	Manejar los momentos de lectura: antes de leer, al leer y después de leer.	Durante todo el año.	Cada maestro en su grupo.	Teoría al respecto en el Libro para el Maestro de Español.
	Manejar las diferentes modalidades de lectura.	Durante todo el año.	Cada maestro en su grupo.	Teoría al respecto en el Libro para el Maestro de Español.
	Manejar las diferentes estrategias de lectura.	Durante todo el año.	Cada maestro en su grupo.	Teoría al respecto en el Libro para el Maestro de Español.

Ámbito: Organización y funcionamiento de la Escuela.

Metas	Actividades o acciones específicas	Periodo de realización	Responsables	Recursos y/o costo de la acción
Realizar reuniones de evaluación y seguimiento del Proyecto.	Analizar las actividades que han favorecido el desarrollo del Proyecto y cuáles lo han obstaculizado.	Una vez al mes.	Director y docentes.	Un cuaderno para Relatoría. Costo: \$10.00
	Compartir las buenas ideas de los docentes y en su caso, fotocopiarlas.	Una vez al mes.	Consejo Técnico e Intendente.	Copiadora, hojas, toner, conversación. Costo: \$15,000.00
Implementar el Taller de Escritores.	De acuerdo a lo programado en el Libro para el Maestro de Español y en los Libros de Texto a partir del Segundo Grado.	Como se sugiere.	Cada maestro en su grupo.	Libro para el Maestro de Español, Libros de Texto, hojas, lápiz y carpeta evolutiva, etc.
Crear un lugar seguro para los bienes escolares.	Poner rejas y puerta con chapa al salón donde estará el sonido.	Al inicio del año.	Director y sociedad de padres.	Rejas, marco, puerta, chapa, instalación. Costo: \$5,100.00
Retroalimentar con mensajes e información después de Honores a la Bandera.	Dar un informe semanal de los resultados: logros y fracasos del Proyecto Escolar.	Cada lunes.	Cada maestro al comisionado de psicopedagogía y el Director.	Sonido, carpeta, hojas y pluma. Costo: \$3,000.00
Crear un Periódico Mural.	Hacer tableros para Periódico Mural, uno por grupo.	Al inicio del ciclo escolar.	Padres de familia y Directivo.	Madera, clavos, fabricación. Costo: \$12,000.00
	Publicar los trabajos de Taller de Escritores en el Periódico Mural.	Cada vez que estén terminados.	Cada niño ayudado por su maestro.	Carpeta evolutiva, pliegos de papel bond, marcadores, colores, tijeras y otros.
Crear una Revista Escolar.	Entregar un trabajo por mes o antes si se tiene.	Mensualmente.	Cada niño auxiliado por su maestro.	Carpeta evolutiva, hojas, lápiz.
	Publicar los trabajos en la Revista.	Mensualmente.	Padres de familia, intendente, Director.	Computadora, Copiadora, hojas, toner, grapas. Costo: \$200.00

Ámbito: Relación entre la escuela y las familias.

Metas	Actividades o acciones específicas	Periodo de realización	Responsables	Recursos y/o costo de la acción
Leer mensajes significativos, prácticos y necesarios en familia (no académicos)	Copiar los mensajes de salud, tránsito, educación sexual, etc.	Cada vez que lleguen a través de los programas de apoyo.	Comisión psicopedagógica e intendente.	Copiadora, hojas, toner
	Repartir mensajes significativos por su contenido para la vida.	Cuando sea necesario.	Comisión psicopedagógica y alumnos de sexto grado.	Copias de recados escolares, listas de cada grupo.
	Leer mensajes en familia.	Cuando se envíen a casa.	Cada alumno acompañado de su familia.	Recados escolares, conversación familiar.
	Comentar o escribir en la escuela sobre el evento de lectura significativa llevado a cabo en familia.	Cuando se haya dejado tarea (recado escolar).	Cada maestro en su grupo.	Competencias comunicativas orales y escritas, papel y lápiz, habla y escucha.
	Informar a la Comisión psicopedagógica del proceso con mensajes significativos llevados a casa.	Al terminar cada proceso.	El docente en el grupo, encargado de la Comisión.	Papel, pluma.
	Informar a la comunidad escolar.	Al concluir cada proceso de recado escolar.	Comisión psicopedagógica y Director.	Sonido, hojas, pluma.
Involucrar a los padres de familia en la educación de sus hijos.	Mantener informados a los padres de familia respecto a los propósitos educativos, las principales acciones del Proyecto Escolar y su funcionamiento.	Tres veces al año.	Director y encargado de la comisión psicopedagógica.	Computadora, copiadora, hojas.
	Reunir bimestralmente a los padres de familia para informarles sobre los avances y dificultades en los procesos de enseñanza y su participación al respecto.	Primera semana de cada bimestre.	Cada maestro en su grupo y Director.	Computadora, copiadora, hojas.
	Reunir a los padres de familia cuyos hijos se encuentran en condiciones específicas de aprendizaje (sobresalientes o con retraso escolar) para buscar su colaboración.	Primera semana de cada bimestre.	Maestros, padres y Director.	Carpeta evolutiva.
	Taller de Educación Sexual para Padres de Familia.	Según su duración.	Padres de familia.	Capacitador. Costo: \$3,000.00
	Taller de Educación Sexual para Niños	Según su duración.	Población escolar.	Capacitador. Costo: \$3,000.00

Algunas actividades programadas requieren inversión y mantenimiento en la infraestructura del edificio, en la compra de mobiliario y equipo, herramientas tecnológicas, así como de materiales, para lo cual se presupuesta el costo por acción en el siguiente formato:

FORMATO "B"

SOLICITUD DE APOYO FINANCIERO AL PROGRAMA ANUAL DE TRABAJO			
ESCUELA: "J.J. DE LA FUENTE"			CICLO ESCOLAR: 2001-2002
Acción específica	Componentes financiables (describir)		Costo por acción
	Útiles, materiales escolares, didácticos y de apoyo; inversión y mantenimiento de espacios educativos; mobiliario, equipo y acervo bibliográfico	Otros componentes que enriquezcan el aprendizaje de los alumnos y/o fortalezcan las competencias docentes y directivas	
Hacer formatos de planeación, registro, evaluación y seguimiento	10,000 hojas T/C		\$ 1,000.00
Rehabilitar la Biblioteca de la Escuela	1 Puerta y 1 chapa 4 libreros 8 mesas 30 sillas		\$ 28,000.00
Instalar el Rincón de Lecturas en cada aula	6 libreros		\$ 18,000.00
Comprar vestuario y escenografía para hacer dramatizaciones	Material para vestuario Material para escenografía		\$ 2,000.00
Diario Escolar y Relatoría de Consejo Técnico	7 cuadernos 20 plumas		\$ 100.00
Crear un lugar seguro para los bienes de la escuela.	Rejas Puerta con chapa		\$ 5,100.00
Retroalimentar cada lunes e informar	Sonido		\$ 3,000.00
Reuniones de Consejo Técnico	Un tablero (vitrina) con llave 8 sillas		\$ 2,000.00
Reposición de vidrios, puerta, etc, sala de usos múltiples	Mobiliario 30 sillas Estantes Puerta		\$ 8,000.00
Copiar mensajes cotidianos y significativos para padres de familia	1 copiadora		\$ 15,000.00
Hacer Tableros para Periódico Mural por grupo	6 tableros		\$12,000.00
Elaborar un Periódico Mural por grupo	Marcadores, resistol, pliegos de papel, etc.		\$ 3,500.00
Editar trabajos Revista Escolar	Computadora, hojas, toner, grapas, etc.		\$ 17,400.00
Impartir curso a los padres de familia		Taller de Educación Sexual para Padres	\$ 5,000.00
Impartir curso a los alumnos de la escuela		Taller de Educación Sexual para Niños	\$ 5,000.00
Reparación de la Instalación Eléctrica de la Escuela	Cableado, conexiones y accesorios		\$ 10,000.00

FORMATO "C"

RESUMEN DE APOYOS SOLICITADOS		
ESCUELA: "J.J. DE LA FUENTE"	CICLO ESCOLAR: 2001-2002	
Componentes financiables por el PEC	Costo	% del costo total
Útiles, materiales escolares, didácticos y de apoyo; inversión y mantenimiento de espacios educativos; mobiliario, equipo y acervo bibliográfico	\$ 125,100.00	93%
Otros componentes que enriquezcan el aprendizaje de los alumnos y/o fortalezcan las competencias docentes y directivas.	\$ 10,000.00	7%
TOTALES:	\$ 135,100.00	100%
Financiamiento solicitado al FEEC	\$ 56,733.00	
Aportación requerida del CEPS	\$ 28,366.00	

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, Miguel. El liderazgo de la calidad total, Ed.Praxis, S.A., Barcelona, 1998. 267 pp.
- CARRAGHER et al. En la vida Diez, en la Escuela Cero. México: siglo XXI. 1991. 132 pp.
- CEPAL-UNESCO, Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad, LC/G 1702, Chile, 1992. 186 pp.
- OCDE. Measuring the Quality of Schools. París, OCDE, 1995 y CERI-INES, An International Handbook on Educational Indicators. París, OCDE, 1991, citados ambos en Martínez Rizo, Felipe et. al. Diseño e Implementación de un Sistema Integral de Monitoreo de la Calidad de la Educación Básica de Aguascalientes. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Mimeo. 1995. 317 pp.
- COHEN, Ernesto y Franco, Rolando. Evaluación de proyectos sociales Argentina: ILPES/ONU-CIDES/OEA, Grupo Editor Latinoamericano, 1988. 152 pp.
- COLOM, Cañellas. La calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia, Revista Bordón, vol. 40, nº 2, 1988. 65 pp.
- O.N.U. Conferencia Mundial de Educación para Todos, BIRF/UNICEF/UNESCO/PNUD, 5-9 de marzo de 1990, Jomtien, Tailandia, Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental de Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (Promdlac IV). 21 al 25 de abril de 1991, Quito, Colombia.
- DAVIS, Gary A. y Margaret A. Thomas, Escuelas eficaces y profesores eficientes, La Muralla, Madrid, 1992. 81 pp.
- DE LA ORDEN, A. La calidad de la educación, Revista Bordón, vol. 41, nº 2, 1988. 65 pp.
- DELORS, J. y otros La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, 1997.

- DEMING, W. Edward. The new economics for gouvernement, industry and education, MIT, USA, 1993. 317 pp.
- DÍAZ Barriga, Ángel. Currículum y evaluación escolar Argentina, Aique Grupo Editor S. A., 1990. 113 pp.
- ENTEL, Alicia. Escuela y conocimiento. Argentina. Cuadernos FLASCO, Miño y Dávila Editores, 1988. 93 pp.
- FULLAN y Hargreaves, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP, 1999.
- GINÉ, Climent. des de l'esfera dels valors. Revista Blanquerna, Número 7, Universidad Regional de León, Castilla, España, 2002. 52 pp.
- HOOD, Christopher y Michael Jackson, La argumentación administrativa. fce, México, 1997. 68 pp.
- JAEGER, W. Paideia, los ideales de la cultura griega, FCE, México, 1957. 86 pp.
- LÓPEZ Rupérez, Fernando. La gestión de calidad en educación Ed. La Muralla S.A., Madrid, 1997. 117 pp.
- MARQUÈS Graells, Pere. Sobre la calidad en educación. Universidad Autónoma de Barcelona, 2002. 34 pp.
- MARTIN, Christopher James. Para Poderse Defender en la Vida: Cuestiones sobre la Cultura Educativa de Familias Obreras en el Occidente de México, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol XXI, n° 4 (cuarto cuatrimestre), 1991. 55 pp.
- MATUAS, Carlos. Planificación de situaciones Venezuela, CENDES, 1976. 57 pp.
- MATUAS, Carlos. Planificación y gobierno, Revista de la CEPAL 31 (abril 1987). 32 pp.
- MODELO Europeo de Gestión de Calidad. Ministerio de Educación y Cultura de España, Madrid, 1997.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos y Susana Lavín Estrategias para Mejorar el Acceso y la Permanencia en la Educación Primaria, en Muñoz Izquierdo (De.). Calidad, Equidad y Eficiencia en Educación Primaria. México: CEE, REDUC-CIDE. 1988. 134 pp.

- POSTLEHWAITE, Thomas y Keith Ross. Effective Schools in Reading: Implications for Educational Planners. La Haya: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. 1992. 57 pp.
- PURKEY Y Smith, citados por Govinda, R. y Varghese N.V. The Quality of Basic Educations Services in India. París: International Institute for Educational Planning y National Insitute of Educational Planning. 1991. 117 pp.
- RODRÍGUEZ, Blanca, Pautas para la Evaluación de la Eficacia de los Centros. Guía Práctica, y Espínola, Almarza y Carcamo, "Manual para una Escuela Eficaz. Guía de Autoperfeccionamiento para Directores y Profesores". Argentina, 1998. 242 pp.
- RUIZ Cuéllar, Guadalupe. Los Niveles de Aprendizaje y Logros en la Educación Primaria: Un Análisis Multivariado de Factores Determinantes. Informe de Avance. Mimeo. 1995. 154 pp.
- SAMMONS, Hillman, Mortimor. Características clave de las escuelas efectivas. México: Secretaría de Educación Pública
- SCHELER, Max: Ética, Revista de Occidente, Madrid, 1941. 26 pp.
- SCHMELKES, Sylvia. El Proyecto Escolar. Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanajuato. 1995. 62 pp.
- - - - - Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas. México: SEP. 1995. 86 pp.
- - - - - La Calidad de la educación Primaria. El Caso de Puebla, México. París: Instituto Internacional de Planificación Educativa, Centro de Estudios Educativos. 1996. 69 pp.
- S.E.P. Programa Nacional de Educación 1994-2000. México. 96 pp.
- SHIBA, Steve et al. A new american TQM, Productivity Press, 1993. 117 pp.
- TEDESCO, Julio César. El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna, Ed. Grupo Anaya, Madrid, 1995. 64 pp.
- TENTI Fanfani, Emilio. Consideraciones metodológicas sobre la calidad de la educación. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, Serie Investigación Educativa No. 1 (México: Universidad Pedagógica

Nacional, 1987). 86 pp.

TORRES, Rosa María. ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. Trabajo preparado para el seminario “Estrategias de acción para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, IDRC/UNESCO-OREALC, Santiago, 20-22 abril 1992.

UGALDE, Luis, citado por Adriana Aristumuño en el Primer Congreso sobre Educación CRANDON 2000 “Alternativas para la Educación”, en el panel Calidad en la Educación. Montevideo, Uruguay, 2000.

UNESCO Segundas Jornadas Internacionales sobre Ética y Educación, organizadas por la Cátedra “Ética y Política”, Buenos Aires, 30 y 31 de marzo de 2000.

YUS, Ramón. Temas transversales: hacia una nueva escuela, Ed. Graó, 2ª edic., Barcelona, 1998. 126 pp.