

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096 D.F. NORTE

## TESIS

“EVALUACIÓN Y DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA NORMAL  
No. 4 DE NEZAHUALCÓYOTL”

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

PRESENTA:

JOSÉ GUADALUPE MIJANGOS

## INDICE.

Introducción .....	05
<b>CAPÍTULO I.</b>	
<b>PLANEACIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1) Enfoques de planeación educativa.....</b>	<b>12</b>
Enfoque administrativo.....	14
Enfoque de sistemas.....	17
Enfoque estratégico.....	21
Enfoque prospectivo.....	24
<b>1.2) Panorama evolutivo de la organización escolar.....</b>	<b>29</b>
a) Etapa precientífica.....	29
b) Etapa de transición.....	29
c) Etapa científica.....	30
<b>1.3) Paradigmas en Organización Escolar.....</b>	<b>32</b>
a) Paradigma científico racional.....	32
b) Paradigma interpretativo simbólico.....	36
c) Paradigma crítico.....	40
<b>1.4) Caracterización de la Escuela Normal N° 4 de Nezahualcóyotl.....</b>	<b>45</b>
<b>1.5) Modelos de organización académico-administrativos implementados en la escuela Normal N° 4 de Nezahualcóyotl.....</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO II.</b>	
<b>DESARROLLO INSTITUCIONAL.....</b>	<b>53</b>
<b>2.1) Antecedentes Recientes del Plan de Desarrollo Institucional.....</b>	<b>55</b>
a) Escuelas eficaces.....	55
b) Mejora de la Escuela.....	57
c) Gestión por la Calidad Total.....	58
<b>2.2) Hacia una síntesis orientada al Desarrollo Institucional.....</b>	<b>59</b>
<b>2.3) Los procesos de mejora.....</b>	<b>61</b>
<b>2.4) Desarrollo Institucional de los Centros Educativos.....</b>	<b>63</b>

<b>CAPÍTULO III.</b>	
<b>APARICIÓN DE LA EVALUACIÓN Y SU APLICACIÓN AL CAMPO EDUCATIVO.....</b>	<b>66</b>
<b>3.1) Aparición de la evaluación y su aplicación al campo educativo.....</b>	<b>68</b>
<b>3.2) Evolución conceptual de la evaluación.....</b>	<b>70</b>
<b>3.3) Evaluación en educación, una perspectiva general.....</b>	<b>72</b>
<b>3.4) Definición de Evaluación.....</b>	<b>74</b>
a) Objetos de evaluación .....	75
b) Tipos de información.....	76
c) Criterios de evaluación.....	78
d) Funciones de la evaluación.....	79
e) Clientes y audiencias.....	81
f) Procesos de evaluación.....	82
g) Tipos de evaluadores.....	83
h) Estándares o normas de evaluación.....	85
<b>3.5) Síntesis del Concepto de Evaluación.....</b>	<b>86</b>
<b>3.6) Problemáticas que enfrenta la evaluación.....</b>	<b>89</b>
<b>3.7) Necesidades de la evaluación de los centros docentes.....</b>	<b>90</b>
<b>CAPÍTULO IV.</b>	
<b>LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INSTITUCIONAL EN LA ESCUELA NORMAL N° 4 DE NEZAHUALCÓYOTL.....</b>	<b>95</b>
<b>4.1) EL Desarrollo Institucional de la Escuela Normal N° 4 de Nezahualcóyotl..</b>	<b>96</b>
a) Fundamento teórico.....	96
b) Presentación .....	97
c) Formulación de proyectos.....	97
d) Proyectos estratégicos.....	99
e) Estrategias de seguimiento y evaluación.....	100
f) PROMIN.....	101
<b>4.2) La evaluación del desarrollo institucional.....</b>	<b>102</b>
<b>4.3) Presentación de resultados.....</b>	<b>105</b>
+ Dimensión Pedagógico Curricular.....	105
+ Dimensión Organizacional.....	143
+ Dimensión Administrativa.....	172
+ Dimensión vinculación con el entorno.....	184
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>188</b>

PROPUESTA.....	194
BIBLIOGRAFÍA.....	223
ANEXOS.....	226

## INTRODUCCIÓN

A siete años de distancia de la puesta en marcha del Programa de Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTFAEN), las escuelas normales del Estado de México han atravesado distintos momentos evaluativos, considerando en distintas etapas, la aplicación de los programas, enfoques y contenidos; la implementación del plan de estudios de 1997 para primaria y 1999 para preescolar y secundaria; y en la actualidad, el seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes. Todo esto en concordancia con la política establecida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 que considera a la evaluación y al seguimiento de los resultados como componentes fundamentales de la planeación y los relaciona con el rendimiento de cuentas, planteando a la evaluación como un medio importante para propiciar aprendizajes individuales y organizacionales.

La evaluación en esta perspectiva se convierte en el proceso central de los cambios institucionales, arrojando evidencias sobre “los procesos que permiten la toma decisiones y medidas que fortalezcan las experiencias exitosas y apoyen a las instituciones con actividades que permitan superar insuficiencias y problemas detectados”<sup>1</sup> Correspondiendo a cada institución diseñar e implementar las acciones y mecanismos de evaluación.

En este sentido, la escuela Normal N° 4 de Nezahualcóyotl ha contemplado, en diversos planes de desarrollo institucional, una propuesta de evaluación, que ha orientado la recuperación de información del trabajo realizado en las áreas que componen la escuela. Sin embargo, los datos obtenidos solo se han dado a conocer a las autoridades educativas en informes parciales que no permiten

---

<sup>1</sup> S.E.P. “El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales”. Documento base. México. 2003. Pág. 7.

apreciar las fortalezas y debilidades de la vida académica y administrativa en su totalidad, generando una serie de incertidumbres acerca de su utilidad hacia el interior de las instituciones.

Una consecuencia de esta preocupación es la propuesta de organización institucional a través de departamentos y staff's de apoyo, dentro de los cuales se contempla un espacio dedicado exclusivamente a la Planeación, seguimiento y evaluación de la institucional.

La adecuación a este modelo no representó mayor problema para algunas de las funciones sustantivas, las que prácticamente solo se cambiaron de nombre. Lo problemático se ha presentado específicamente en la consolidación del staff de Planeación, Seguimiento y Evaluación, pues se le ha encomendado fundamentar la Planeación del Desarrollo Institucional, dar seguimiento a la implementación de proyectos y programas, y evaluar tanto cualitativa como cuantitativamente los avances, además de generar una cultura de la evaluación en la comunidad escolar en general.

Ante esta encomienda, se plantea un trabajo de investigación que impacte en el afianzamiento de la organización escolar y ésta, a su vez, genere las condiciones más adecuadas para trabajar la formación docente de los estudiantes normalistas.

Promover procesos de mejora en las instituciones educativas precisa, en primera instancia, un esfuerzo sistemático de planeación que incluya los diversos ámbitos de la vida académico-administrativa, con una visión clara de lo que se pretende lograr, la situación de inicio del trabajo, los proyectos y programas básicos para cada ámbito, los recursos humanos, económicos y materiales disponibles, el sistema de evaluación pertinente y los tiempos destinados a su realización entre otros aspectos.

Un proceso alterno a la planeación, estrechamente vinculado con ésta, es el diseño del sistema de evaluación que apoyará la estructuración del diagnóstico situacional de la institución, el seguimiento al desarrollo de proyectos, la sistematización de información, la valoración de los resultados, y en general el análisis de los avances de la escuela que impactan en la formación de los estudiantes.

Sin embargo las Escuelas Normales del Estado de México, se han enfrentado a una problemática muy singular en el terreno de la planeación y evaluación institucional desde mediados de la década de los '90 del siglo pasado, cuando se intentó generalizar un modelo de planeación basado en el paradigma de la Calidad Total denominado Hoshin, pero que no logró consolidarse debido a la falta de personal capacitado para llevarlo a la práctica y que no se registró suficiente información que avalara su implementación.

Posteriormente se dio paso a la organización de las instituciones desde lo que es su razón de ser: la actividad académica, dirigida obviamente a la formación de docentes, plasmada en el documento llamado Proyecto Académico Institucional. Las limitaciones de esta modalidad se dieron desde su concepción, pues aislaba lo académico de lo administrativo, lo que se tradujo en rivalidad de predominio entre estas dos esferas. Las actividades y los resultados de su implementación sirvieron solo para rendir informes ante las autoridades, mas no para la autocorrección de las escuelas.

Con la llegada del Programa para la Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales se da un nuevo rumbo a la organización escolar, partiendo de la planeación estratégica y participativa y sistemas de evaluación más definidos.

Para evitar lo acontecido en las experiencias previas, donde la evaluación se presentaba asistemática parcializada y con fines de remisión de informes,

ahora se replantea su importancia y se establece como un elemento central en la toma de decisiones, en el análisis colegiado de los logros obtenidos, y el mejoramiento constante de las acciones emprendidas. Sin embargo, sigue siendo una preocupación de las escuelas el alcance de la evaluación institucional y la forma en que esta contribuye a perfeccionar los procesos que se viven al interior, por ello este trabajo se plantea como punto central a responder:

¿Cómo inciden los procesos de evaluación en el desarrollo institucional de la escuela Normal N° 4 de Nezahualcóyotl?

El abordaje de este cuestionamiento a lo largo del trabajo, nos permitirá identificar y analizar de qué manera influye la evaluación en el desarrollo institucional de la escuela normal, partiendo del **supuesto** de que la aplicación de modelos de evaluación cuantitativos y cualitativos permite implementar procesos de mejora en el desarrollo institucional.

Así pues, este trabajo se organiza en 4 capítulos fundamentales que permiten avanzar en la comprensión de la evaluación y la manera en que ésta aporta elementos para perfeccionar los procesos institucionales.

En el primer capítulo se aborda lo referente a los enfoques de planeación que han aportado fundamento teórico desde cuatro posturas fundamentales: el enfoque administrativo, el de sistemas, el estratégico y el prospectivo además se revisa la organización escolar, presentando un panorama evolutivo en tres etapas: la Precientífica, la de Transición y la Científica, posteriormente se analizan los paradigmas que han influenciado la organización escolar y su vinculación con otras ciencias, concluyendo el capítulo con la presentación de los principales modelos de organización aplicados en la escuela normal.

El segundo capítulo se centra en los referentes teóricos del Desarrollo Institucional y sus antecedentes recientes como las “escuelas eficaces”, “mejora



de la escuela” y “gestión por la calidad total”, referentes centrales de la propuesta vigente de la Secretaría de Educación Pública para el mejoramiento y transformación de las Escuelas Normales.

El tercer capítulo se destina al abordaje teórico de la evaluación partiendo de su aparición y aplicación al campo educativo, evolución conceptual, la evaluación en la educación y los elementos centrales para diseñar estrategias de evaluación institucional.

El cuarto capítulo da espacio al estudio propio del desarrollo institucional de la escuela Normal N° 4 de Nezahualcóyotl, la Evaluación Institucional, presentando la metodología empleada para obtener los datos cuantitativos y los resultados cualitativos.

Por último se presentan las conclusiones a las que se arriba en esta investigación apuntando a la presentación de propuestas concretas de evaluación y desarrollo institucional.

## **CAPÍTULO I**

# **PLANEACIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

Si bien la política educativa es susceptible de establecerse a nivel macro institucional como criterios que estipulan las orientaciones del sistema educativo nacional ( como la Secretaría de Educación Pública en nuestro país) también ésta señala los criterios de organización a nivel micro, traduciéndola como planteamientos institucionales (por escuelas). En cualquiera de los niveles de intervención a través de la planeación educativa, se ha acudido a los diferentes enfoques de planeación que se han desarrollado en el medio educativo, impactando con diferentes resultados, y que para fines de la presente investigación se desarrollan a continuación, destacando los enfoques administrativo, teoría de sistemas, estratégico y prospectivo, como los principales modelos de planeación que han influenciado la organización de las escuelas normales.

Adicionalmente se estudian los centros escolares a través del tiempo, cómo han transitado por diversas etapas de concepción en organización escolar hasta llegar al estado actual, por ello para comprender la organización como campo de estudio aplicado a los procesos escolares se plantea en este capítulo la revisión histórica de sus diferentes etapas: a) Precientífica, b) De transición y c) Científica.

En un segundo momento se atiende la organización escolar desde los tres principales paradigmas que le han influenciado, el científico racional que entre sus aportaciones principales se permite establecer metas, fijar normas y estructurar realidades al mismo tiempo que facilita su control. Por otra parte se ha posibilitado que las organizaciones puedan ser diseñadas y gestionadas de un modo más satisfactorio y significativo para los individuos.

El interpretativo simbólico que dentro de sus contribuciones más importantes está la relación entre cultura y organización, donde la organización crea una cultura propia, con ritos, ceremonias, convenciones... revitalizadores de medios de comunicación, difusión y reforzadores de valores comunes.

Por último se revisa el paradigma crítico que considera la escuela desde una visión más dinámica que la dada por otros enfoques considerados, al cuestionar el carácter apriorístico de las metas, patentizar la diversidad de intereses y aportar una visión más amplia de la organización. En el presente capítulo se esboza de manera general el surgimiento de la Escuela Normal N° 4 de CD. Nezahualcóyotl, tomando como referentes los acuerdos estipulados en la Gaceta de Gobierno #75 emitida el 21 de diciembre de 1978.

Posteriormente se describen los modelos de organización escolar que se han implementado en esta escuela normal, partiendo del clásico lineal, Modelo Hoshin de Calidad Total y el de Desarrollo Institucional.

## 1.1) ENFOQUES DE PLANEACIÓN EDUCATIVA.

La planeación es una actividad natural del hombre, es inherente a la racionalidad previsor, que justifica la consecución de las cosas que queremos conseguir, o bien, en la construcción del futuro que deseamos. De manera informal se puede relacionar con lo que hacemos cotidianamente y no requiere de mayores exigencias, por ejemplo organizar las actividades del día, sin embargo cuando se tiene una intencionalidad de planificación formal, “se vincula con metodologías, estrategias y procedimientos específicos al modelo de planeación seleccionado, conjugándolos con los macrosistemas sociales: político, económico, cultural y social, que interactúan entre sí en un medio geográfico”<sup>2</sup>

Así, la planeación puede tener distintos ámbitos de aplicación, lo mismo puede ser aplicada a medios empresariales, que de administración pública o en medios más personales, de tal suerte que la planeación es parte de cualquier proceso de organización, control, desarrollo y evaluación en el más amplio sentido.

Específicamente en el ámbito educativo, la planeación se ha tenido como “la ampliación del análisis racional y sistemático al proceso del desarrollo educativo con el objeto de hacer la educación más efectiva y eficiente para responder a las necesidades y metas de sus estudiantes y la sociedad”<sup>3</sup>.

En este sentido, que puede entenderse como macro planeación por su alcance nacional, Morales Gómez<sup>4</sup> explica que la planeación educativa se entiende como un “proceso político de toma de decisiones que emerge de las relaciones de poder, correspondencia y contradicción existentes en la sociedad global, con dimensiones: Técnica, en cuanto define el campo de la actividad social

---

<sup>2</sup> ÁLVAREZ, Isafas. “ Conferencia magistral, Planeación educativa”. Documento inédito.

<sup>3</sup> COOMBS, Philip. H. “¿Qué es la planeación educativa?” UNESCO. International Institute for Educational Planning. 1970. Traducción: Eduardo Guerrero y Prócoro Millán.

<sup>4</sup> MORALES Gómez, Daniel A. “La planificación educacional en América Latina, un quehacer político tras una técnica”. en Educación y desarrollo dependiente en América latina. Ed. Gernika. Méx. 1980.

y el desarrollo de los procesos y alcance de objetivos; Política, con relación a la toma de decisiones que permitan reproducir las relaciones de producción; Sociales, en cuanto a la ideología que maneja determinada organización social y que es mantenida y controlada por el estado, en este punto se interrelaciona con las otras dos dimensiones”.

Derivado de esta postura se implica que la planificación asume un rol técnico, sujeto a las disposiciones del estado con fines de control ideológico, de información y poder para legitimar acciones del sistema. Sin embargo desde una postura más moderada se puede considerar que el rendimiento del estado y la posible corrección de la gestión y formulación de políticas puede encontrarse en “el esfuerzo intelectual y práctico centrado en el proceso de la política, en sus condiciones de consenso, corrección y factibilidad, en su formación, implementación, impacto y evaluación”<sup>5</sup>, es decir a través de una planeación racional.

## **ENFOQUE ADMINISTRATIVO.**

### CONCEPTUALIZACIÓN.

La administración puede entenderse como un campo cognitivo cuyo objeto de estudio es el fenómeno de la organización. Engloba dos ordenes de conocimiento y aplicación, por una parte desarrolla elaboraciones científicas dirigidas a explicar el comportamiento de las organizaciones y, por otro, elabora normas técnicas con la finalidad de conducir eficientemente la organización.

Las funciones administrativas fundamentales son: planeación, programación, organización, integración de personal, dirección y control<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> AGUILAR, Luis F. “El enfoque de las políticas públicas”. Ed. Porrúa, México. 1992.

<sup>6</sup> AKOFF, R. “Un concepto de planeación de empresas”. Limusa. México. Pp. 33-133

**PLANEACIÓN:** dentro de la administración la planeación es considerada como una fase de su desarrollo, incluye la selección de misiones, objetivos y las acciones para cumplirlos, requiere de una toma de decisiones entre cursos alternativos de acción futuros.

Quienes están a cargo de la planificación son los niveles administrativos altos, con una participación amplia y creativa, cuentan con el apoyo de grupos intermedios de participación restringida pero creativa. Los niveles administrativos altos, también se encargan de diseñar y poner en marcha los mecanismos de control que permiten evaluar los procesos. En este punto la planeación y el control están ligados estrechamente.

**PROGRAMACIÓN:** se define como aquella etapa de proceso general de planeación, programación, presupuestación, ejerció y evaluación que tienen como objetivo fundamental la determinación concreta de metas anuales, en función de la imagen del objetivo y permite la selección de alternativas de acción y el cumplimiento de trazado en la planeación.

“Liga la acción inmediata con el plan de mediano y a largo plazo, traduce las orientaciones globales en metas precisas y viables que constituyen un instrumento que permite dirigir, controlar y evaluar las acciones de una institución en un año”<sup>7</sup>. Los factores que intervienen en la programación son: tiempo, costo, demanda y recursos.

**ORGANIZACIÓN:** La planeación de la organización permite identificar las tareas necesarias para lograr los objetivos de una empresa, agrupándolos en puestos y asignándolos a individuos y grupos. El personal responsable debe contar con la información pertinente los métodos apropiados de evaluación del rendimiento y la motivación para actuar a favor de los intereses de la compañía o institución.

---

<sup>7</sup> BOUCHOT, A. “La programación: adecuación anual de un plan de desarrollo”. Limusa. México, 1982.

Para lograr estos objetivos se puede utilizar un procedimiento de cinco fases<sup>8</sup>:

1. Análisis de flujo de decisiones. Identificar cada tipo de decisiones y las medidas necesarias para que trabaje una organización, puede lograrse mejor si se usan diagramas de flujo.
2. Construcción de modelos. Se pueden utilizar los existentes en la empresa o en bibliografía para establecer procedimientos en la toma de decisiones.
3. Necesidades de información. Las variables no controladas en los modelos de decisión especifican cuál información es la que se necesita para las decisiones que se representan en el modelo. Donde no hay modelos se utiliza el criterio de aplicabilidad de la información. También se deben tomar medidas para la comunicación informal oral.
4. Decisiones y puestos. Se deben agrupar las decisiones en puestos que reduzcan al mínimo las necesidades de información. Cada decisión se debe asignar a un individuo o un grupo, que además tendrá la responsabilidad de la ejecución, la evaluación y la recomendación de modificaciones en cada caso.
5. Medidas y motivaciones. Se deben desarrollar medidas de rendimiento, utilizables por quien decide, compatibles con los objetivos globales de la organización. Deben analizarse la consistencia de los incentivos existentes respecto a los objetivos globales y desarrollar nuevos incentivos para estimular una conducta conducente a esos objetivos.

---

<sup>8</sup> AKOFF. Op. Cit.



## INSERCIÓN DE PERSONAL

La selección de personal, su ubicación en concordancia con capacidades y preparación para el desempeño efectivo de las funciones, la cantidad de personal a utilizar en los procesos, la contratación de nuevos elementos y su capacitación es una función de los niveles altos de decisión.

Para tomar las decisiones adecuadas es necesario consultar los datos arrojados por las investigaciones sobre la necesidad de personal.

## DIRECCIÓN.

Al diseñar un ambiente para el desempeño efectivo de las personas que trabajan juntas en grupos, la tarea fundamental de un gerente es ver que todos comprendan los propósitos y objetivos del grupo y sus métodos para lograrlo. Para que el esfuerzo del grupo sea efectivo, las personas tienen que conocer lo que se espera que ellas cumplan.

Para esto se traza un plan o modelo integrado y predeterminado de las actividades futuras.

## CONTROL

La planeación debe contar con una sección de control que especifique el tipo de vigilancia que estará en vigor para comprobar lo apropiado del plan, deberá establecer normas de actuación comprobables periódicamente, para que aseguren que la estrategia y la táctica de la empresa están llevando a que se alcancen los objetivos, con los resultados obtenidos a través de los mecanismos de control. La compañía podría preparar uno o más subplanes contingentes que redujesen el tiempo de reacción ante nuevos problemas.

## ENFOQUE DE SISTEMAS

El análisis del sistema consiste en construir un modelo conceptual de la porción de la realidad relevante al problema, que incluya la definición del sistema propiamente dicho y de sus elementos, así como de los entornos relevantes y las relaciones que se establecen, entre todos estos elementos, tanto en el interior como en el exterior del sistema.

Así, el enfoque de sistemas es una forma ordenada de evaluación de una necesidad humana de naturaleza compleja, en una disposición mental de detengámonos y examinemos esta situación desde todos sus ángulos, preguntándonos<sup>9</sup>:

1. ¿Cuántos elementos susceptibles de distinguir hay en este problema aparente?
2. ¿Cuáles relaciones de causa y efecto existen entre estos elementos?
3. ¿Cuáles funciones deben realizarse en cada caso?
4. ¿Cuáles tasas de intercambio pueden requerirse entre los recursos, una vez definidos?

Para la definición del sistema conviene tomar un punto de vista intencional, dado que se trata siempre de sistemas humanos o sociales, lo que permite considerarlo motivado por sus objetivos y, complementarlo con un enfoque causal, para poder tomar en cuenta los factores históricos que han llevado al sistema a su situación actual. Para ello, es necesario elaborar una serie de definiciones sobre el sistema, que tienen que justificarse con arreglo a una metodología científica. Las principales definiciones a considerar son las siguientes<sup>10</sup>:

---

<sup>9</sup> THOME, P. G. "El enfoque de sistemas un concepto unificado de la planeación", en *Análisis de sistemas*. Selección de Stanford I. Optner. Ed. FCE. México. 1996.

<sup>10</sup> LARA Rosano, Felipe. "Metodología para la planeación de sistemas: un enfoque prospectivo". Cuadernos de planeación universitaria. 3ª. Época. Año 4. N° 2. Mayo, 1990.

A) Definición de las variables del sistema. Al estudiar un sistema el primer paso es definir las variables que están en relación con él y que pueden ser de tres tipos:

- Variables de estado. Son aquellas cuyos valores determinan el estado interno del sistema en un instante cualquiera y en las que está comprendida la historia del propio sistema.

- Variables de control. Son aquellas susceptibles de ser manipuladas directamente con el fin de llevar el sistema a un estado predeterminado.

- Variables de respuesta. Son aquellas que, generadas en el sistema se proyectan al entorno como resultado de la acción de las variables de control y el estado del sistema.

B) Definición de las restricciones del sistema. En todo problema práctico las variables, o ciertas funciones de ésta, como sus derivadas temporales, se ven restringidas a tomar valores dentro de cierto rango. Definen los límites y alcances del espacio de soluciones factibles, así como las estrategias y heurísticas más apropiadas para la búsqueda eficiente de soluciones operativas a problemas planteados.

C) Definición del entorno. Aun conociendo las variables y restricciones es necesario considerar la interacción recíproca del sistema con su entorno o medio ambiente, identificando dos elementos sustanciales: Las variables incontrolables, que provienen del entorno y actúan sobre el sistema afectándolo en alguna forma, sin que se pueda ejercer ninguna influencia sobre ellas; y la estructura del entorno, es decir, las relaciones que establecen entre sí los distintos elementos de dicho entorno, así como la naturaleza de estos.

- D) Identificación de elementos intencionales. Esta identificación se hace con base en un análisis cuidadoso del sistema y su entorno o con base en una consulta a expertos sobre el sistema.
- E) Identificación de objetivos de los elementos intencionales. Los objetivos pueden ser declarados, cuando son reconocidos abiertamente como tales por el ente intencional respectivo y no declarados cuando, sin ser reconocidos abiertamente, la conducta observable hace suponer que se rige por tales objetivos.
- F) Definición de la organización del sistema. Todo sistema puede equipararse con una caja negra que, al aplicarse ciertas entradas o controles, produce ciertas respuestas. Para conocer mejor el comportamiento de ciertos sistemas se requiere entonces, definir su organización, contenida en esa caja negra, expresada por un conjunto de relaciones entre sus diferentes elementos.

El enfoque de sistemas es adecuado para la evaluación de problemas de escala amplia, donde se pueden detectar los siguientes órdenes de dificultad<sup>11</sup>:

- a) Una meta compleja (que implica recursos materiales actualizados, programas computacionales, personal y datos)
- b) Un ambiente siempre cambiante (que afecta los objetivos, las restricciones y los criterios)
- c) Recursos limitados para promover el desarrollo (dinero, fuerza de trabajo, instalaciones y tiempo)

Las prescripciones recomendadas para su utilización en el desarrollo de los requerimientos totales del sistema, estarían relacionadas con iniciar al nivel más alto y general de conocimiento y autoridad para determinar las fronteras del

---

<sup>11</sup> THOME. Op. Cit.

sistema total; proceder a definir el sistema, en etapas de detalle creciente, traduciendo los requerimientos funcionales en requerimientos de computadoras; y no anticipar soluciones, todas las soluciones que se tengan en mente deben servir como guías, no como puntos de partida, en el proceso de planeación.

## LA LÓGICA DEL ENFOQUE DE SISTEMAS

La lógica del enfoque de sistemas es deductiva / inductiva, pues la ruta de pensamiento asume la forma de un circuito cerrado con etapas distintas para insumos oportunos y retroalimentación continua. En consecuencia el pensamiento evoluciona en forma cíclica, pasando de los objetivos generales a los planes (proceso deductivo) y regresando luego a la refinación de los objetivos y los detalles de los planes.

## LA CRONOLOGÍA.

Podemos entender mejor el enfoque de sistemas contemplándolo como un ciclo con una fase de expansión (el análisis) y una fase de contracción (la síntesis). Durante el análisis los objetivos se traducen en sus requerimientos constitutivos y en sus posibles enfoques; durante la síntesis, los enfoques se ponderan y seleccionan mediante un estudio de intercambios, y luego se integran en un modelo de sistema o programa de desarrollo. Este ciclo se repite a niveles sucesivos de toma de decisiones de planeación o diseño del sistema, de modo que el producto de cada ciclo se utiliza como un insumo para el ciclo subsecuente.

La estructura de este enfoque se precisa en cuatro etapas o pasos principales: traducción, análisis, intercambio y síntesis. La traducción, establece la reformulación de objetivos y restricciones en términos adecuados para el análisis; el análisis, se propone desarrollar enfoques posibles para la obtención de los objetivos; el estudio de intercambio aplica criterios para escoger los enfoques o

tareas que se implementarán; la síntesis, integrar los enfoques o tareas seleccionados en un modelo de sistemas o un programa de desarrollo.

## **ENFOQUE ESTRATÉGICO.**

La planeación estratégica se refiere al “arte de gobernar en situaciones de poder compartido”<sup>12</sup>, considerando la complejidad de factores que nos permiten determinar una situación para comprenderla y en consecuencia actuar sobre ella, recurriendo a equipos especializados en el ámbito técnico y recuperando el nivel experiencial de los involucrados en distintos procesos. En este sentido la planificación estratégica se refiere al presente y esto le da un sentido práctico, puesto que “el plan es el intento de gobernar un proceso y un proceso se gobierna solo por la acción”<sup>13</sup>

Así, la planeación estratégica se ha definido como un proceso de carácter directivo de reflexión y análisis a través del cual<sup>14</sup>:

- i. Se identifica el propósito de una dependencia o entidad;
- ii. Se guía el establecimiento de los objetivos y resultados esenciales; y,
- iii. Se vincula la operación de la misma con los objetivos establecidos en las políticas públicas.

La utilidad de la planeación estratégica se observa en dos directrices: por un lado, permite determinar, a través de la definición de los elementos clave, la dirección que debe seguir una institución en sus grandes líneas de acción para el logro de los objetivos propuestos; y por otro, permite articular la capacidad presupuestaria con la organización administrativa, al vincularlas con la modernización institucional y la evaluación al desempeño.

---

<sup>12</sup> PORTER, Luis. “Manual para la elaboración de un plan estratégico. Para aplicarse en el caso de la educación superior”. UAM Xochimilco. México. 1992.

<sup>13</sup> Op.cit.

<sup>14</sup> “Modelo de planeación estratégica del Instituto Politécnico Nacional”. Documento de trabajo. Marzo de 2001. Documento inédito.

De esta manera, el proceso de planeación estratégica establece la relación entre los elementos fundamentales de ésta con las categorías programáticas de una nueva estructura. A continuación, se presentan los principales elementos<sup>15</sup>:

#### Insumos de la planeación estratégica

Los principales insumos del proceso se orientan hacia tres aspectos: marco normativo; análisis de fuerzas, oportunidades, debilidades y amenazas (FOAD'S) y categorías programáticas.

- El primer elemento se define como el conjunto de políticas públicas, leyes, reglamentos, normas, lineamientos y demás disposiciones jurídico-administrativas, que establecen las atribuciones, responsabilidades y organización de las dependencias y entidades de la Administración Pública, así mismo permite delimitar el alcance de las atribuciones y compromisos del poder ejecutivo para ubicar el quehacer institucional.
- El segundo elemento, el análisis de fuerzas, oportunidades, debilidades y amenazas, FODA's, considera los factores económicos, políticos, sociales y culturales que representan las oportunidades y amenazas relativas al ámbito externo de la dependencia o entidad, al incidir en su quehacer institucional. La previsión de las oportunidades y amenazas posibilita la construcción de escenarios anticipados que permiten reorientar el rumbo institucional, mientras que las fuerzas y debilidades corresponden al ámbito interno de la institución. En el proceso de planeación estratégica, la institución debe realizar el análisis de cuáles son las fuerzas con que cuenta y cuáles las debilidades que obstaculizan el cumplimiento de sus objetivos estratégicos.
- El tercer insumo es el referente a las categorías programáticas, cuya importancia reside en la clasificación funcional del gasto público, es decir,

---

<sup>15</sup> Op.cit.

en función, subfunción, programas sectoriales y especiales, y proyectos institucionales y de inversión.

La conjunción de estos insumos facilita el análisis del quehacer institucional desde una perspectiva de su marco jurídico y de los compromisos establecidos en las políticas públicas, es decir, la misión, visión y objetivos estratégicos, para permitir un diagnóstico que sirva de plataforma para el diseño de escenarios a futuro que reorienten el rumbo institucional al identificar la posición actual y la capacidad de respuesta de la dependencia o entidad.

### Misión, visión y objetivos estratégicos

Entenderemos el concepto de misión como la razón de ser de una institución, en tanto que la visión representa el escenario altamente deseado por la dependencia o entidad que se quisiera alcanzar en un determinado plazo, teniendo como propósito los objetivos estratégicos que definen de manera básica lo que quiere lograr en función de los conceptos antes mencionados, las necesidades de la población usuaria, las políticas públicas y el marco normativo. Con ello, se delimitará el campo de acción de la institución y permitirá a los servidores públicos contar con un panorama general de las grandes líneas de trabajo y los resultados por alcanzar.

### Proyectos, procesos y servicios

Se define el proyecto como la expresión del conjunto de estrategias y actividades para cumplir con los objetivos planteados; al proceso como la suma de acciones que transforman o convierten en uno o más insumos en resultados y proporcionan valor a quien usa, aplica o requiere dichos resultados; y por servicio a la expresión final de la actividad pública para dar atención a los requerimientos y necesidades de la población usuaria, de acuerdo al ámbito de competencia y facultades de la institución.



La caracterización de estos tres elementos converge en su obligatoriedad de acuerdo al marco normativo, así como su alineación con las políticas públicas, la misión, visión y objetivos estratégicos, y al diagnóstico estratégico. Por lo que su concepción debe partir desde una perspectiva global de la dependencia o entidad y no de procesos particulares de las distintas unidades administrativas o sustantivas que la conforman.

### Categorías programáticas

Tres son las categorías programáticas que inciden en el proceso de modernización estratégica: por un lado la actividad institucional, representa el conjunto de operaciones y tareas que llevan a cabo las dependencias para dar cumplimiento a su misión y refleja de manera concreta la producción del bien o la prestación de un servicio. Por otro lado, el proyecto institucional es una propuesta específica de trabajo que se elabora con el fin de mejorar la producción de ese bien o la prestación de ese servicio por parte de las unidades responsables. Finalmente, el proyecto de inversión corresponde a todo lo que emprenda el sector público con el objetivo de incrementar sus activos fijos, lo cual aumenta y mejora el flujo de productos y servicios.

## **ENFOQUE PROSPECTIVO**

### CONCEPTUALIZACIÓN

Visionar el futuro es una acción que puede realizarse de manera mágica fantásica ( al estilo de los astrólogos o los horóscopos) o bien como una actitud racional-previsora, con características teórico metodológicas que fundamentan esta acción.

En este sentido prospectar es visionar el futuro como una elección creativa, anticipatoria y construible. Al respecto, Concheiro expresa “prospectar es mirar

hacia delante; es imaginar razonadamente lo que podría ocurrir en el futuro, anticipando riesgos y oportunidades, con lo que la prospectiva, como ejercicio de exploración racional, plantea la posibilidad de establecer diversas imágenes de lo que puede ser el futuro, en cuanto a lo deseable, lo posible y/o tendencial”<sup>16</sup>.

Explorar el futuro implica dos componentes básicos: Primero, una visión holística del contexto en que se aplica la prospectiva, contemplando aspectos cualitativos y cuantitativos, facilitando la apreciación de las dinámicas y estructuras; y la segunda, procesos de investigación diacrónica de variables y su interrelación, dentro de las tendencias y dinamismos que determinan la problemática en un contexto específico.

Con estos elementos, cabe señalar que la prospectiva dejó de lado los estudios retrospectivos y de diagnóstico, “centrando su atención en una ruta de futuro”<sup>17</sup>

## PLANEACIÓN PROSPECTIVA

Realizar prospectiva no implica, necesariamente, realizar planeación, sin embargo “las imágenes de la prospectiva son un posible insumo de la planeación”.<sup>18</sup>

Con la planeación se intenta definir acciones que permiten que lo deseado y la realidad se acerquen lo más posible en el futuro, esto identifica la planeación como la toma anticipada de decisiones.

Ackoff<sup>19</sup> menciona que la toma de decisiones en el marco de la planeación exige tres condiciones a saber:

---

<sup>16</sup> CONCHEIRO, Antonio Alonso. “México; rasgos para una prospectiva”. Centro de Estudios Proyectivos. F.J.B.S. México. 1987.

<sup>17</sup> MIKLOS, Tomas. “Planeación Prospectiva”. F.J.B.S. México. 1991. p. 96

<sup>18</sup> CONCHEIRO, Op. Cit.

- a) Sistemas de decisiones.
- b) Toma anticipada de decisiones.
- c) Prospectiva y acción.

El estilo prospectivo de la planeación determina creativa y dinámicamente el futuro deseado, posteriormente se exploran los futuros factibles y se selecciona el más conveniente, considerando como segundo paso la información del pasado y el diagnóstico del presente.

El establecimiento de diversas opciones futuras crea escenarios que constituyen un abanico de posibilidades en el que se pueden definir las mejores estrategias, y de acuerdo a éstas, se generan diferentes tipos de decisiones: las operacionales, que consisten en seleccionar algunos medios de acción y definición de objetivos a corto plazo; las estratégicas, que representan selección de objetivos de mediano plazo; y las normativas, que implican la elección de objetivos últimos e ideales<sup>20</sup>.

Al realizar prospectiva se hace necesario enfrentar momentos de cambio y consolidación de oportunidades y riesgos, lo que permitirá evaluar las diversas situaciones que se van enfrentando.

#### ETAPAS DE LA PLANEACIÓN PROSPECTIVA.

El planteamiento de las etapas varía dependiendo de los autores. Así, Lara<sup>21</sup> distingue las siguientes: análisis del sistema, planeación de fines, planeación de medios, planeación de recursos, planeación organizacional e implementación, y control de planeación; mientras que Ackoff propone cinco

---

<sup>19</sup> ACKOFF, citado por Miklos. Op. Cit.

<sup>20</sup> MIKLOS, Op. Cit.

<sup>21</sup> LARA Rosano, Felipe. "Metodología para la planeación de sistemas; un enfoque prospectivo". Cuadernos de planeación universitaria. 3ª Época. Año 4, Núm. 2, mayo de 1990.

etapas a saber: formulación de la problemática, planificación de fines, planificación de medios, planificación de recursos, puesta en práctica y control.

Las similitudes entre estos autores son evidentes y varían solo en lo referente al control, mientras que Ackoff la integra a la etapa de práctica y control, Lara las separa y establece el control como una medida final.

A partir de esto se puede establecer que:

- 1) La formulación de la problemática o análisis del sistema incluye una base de cuestionamientos, que guían el análisis de la situación, oportunidades y diagnósticos del sistema en que va a plantearse.
- 2) La planificación de fines: define objetivos y diseño de futuros mediante la integración de un escenario normativo. Los tipos de fines son ideales plasmados en objetivos y metas.
- 3) La planificación de medios determina metodológicamente lo que debe hacerse.
- 4) La planificación de recursos define los requerimientos, creación y distribución de elementos materiales, financieros y humanos.
- 5) La planificación de organizaciones, puesta en práctica y control implica determinar funciones, tiempos, procesos y evaluación de la organización y de lo realizado.

## 1.2) PANORAMA EVOLUTIVO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

La organización escolar no siempre ha respondido a postulados científicos, es decir, se pueden identificar en su desarrollo periodos similares a los que han sufrido todas las ciencias y, particularmente, las Ciencias de la Educación.

La configuración de la organización escolar hasta llegar a su estado actual puede analizarse a través de tres etapas como lo plantea Gairin<sup>22</sup>:

a) **Etapas Precientífica.** Corresponde al periodo de estudios intuitivos, espontáneos o naturales y que acaba a finales del siglo XIX. Se caracteriza por que la estructuración que se hace de los órganos o elementos escolares, obedece al sentido común y no utiliza los conocimientos que proporcionan el análisis de experiencias pasadas. Representa en el tiempo toda la etapa anterior al nacimiento de la pedagogía como ciencia, que califica la actuación organizativa de artística y la centra en reflexiones sobre situaciones concretas. Las aportaciones en tal sentido son casuísticas y conforman dos tipos de realizaciones: 1. - la teórica, conformada por escritos que ofrecen una concepción de la escuela como institución social, como la República de Platón; 2. - la práctica, integrada por el conjunto de realizaciones escolares de las diferentes épocas que en su momento tuvieron consideración de modelos, como la de Comenio, por ejemplo.

b) **Etapas de Transición.** Este periodo coincide con los primeros intentos de fundamentar científicamente los conocimientos, no siendo ajenos a él, el desarrollo que tienen las ciencias como la Biología, Antropología o Psicología. La biología y la antropometría apoyaron la construcción de edificios y mobiliarios con investigaciones y estudios variados; la Psicología y la Higiene posibilitarían, por su parte, la producción de horarios, agrupaciones y técnicas de enseñanza más racionales.

---

<sup>22</sup> GAIRIN Sallan, Joaquín. “La organización escolar. Contexto y Texto de Actuación”. Ed. La muralla. España. 1996.

La característica principal de esta etapa será la incipiente sistematización de la organización escolar como disciplina. La investigación es parcial, se dirige al análisis de los elementos u órganos de la escuela, apoyada en el aporte que las demás ciencias de la educación le ofrecen.

C) **Etapa científica.** A partir de la década de 1950 comienza un periodo caracterizado por la aplicación de teorías organizativas, muchas de ellas procedentes del campo empresarial, que permiten conceptualizar la escuela como realidad organizativa y fundamentar científicamente los análisis y prácticas que se realizan.

Aparecen por esa época las publicaciones que fundamentan el marco conceptual de la organización escolar desde la Sociología, Sociometría y Relaciones Humanas, potenciando un sentido dinámico y humano.

Estos planeamientos nos permiten apreciar que la organización escolar como campo de estudio serio con fundamento científicos es reciente, y que si bien se le ha tratado de comparar con la organización empresarial, no siempre ha existido identificación o similitud por utilizar una misma fuente de información.

En este sentido cabe apuntar la diferencia de objetivos que presentan una escuela y una empresa, diferencia que supone estructuras distintas y sistemas relacionales también distintos. Mientras que para la escuela la organización aporta elementos que favorecen la formación académica de los sujetos, la organización empresarial se preocupa por racionalizar el trabajo y llegar a mejores formas de producción o prestación de servicios.

Algunos factores que justifican el desarrollo de la organización escolar en México son:

- a) La Institucionalización de lo Educativo. La creciente intervención del estado en los procesos educativos deriva en un aumento del sistema escolar y en la necesidad de establecer criterios de racionalidad.
- b) La creciente complejidad de las instituciones educativas. El sistema escolar no solo aumenta el número de centros educativos sino también su tamaño y funciones. Este factor unido a la complejidad de las relaciones que los sistemas democráticos impulsan, genera la necesidad de buscar bases científicas de actuación que permitan atender adecuadamente las exigencias que impone la nueva realidad.
- c) El desarrollo industrial, que ha potenciado los estudios sobre procesos organizativos e impulsado la Ciencia de la Organización y, paralelamente, la preocupación por su incidencia en la realidad escolar.
- d) El desarrollo de las Ciencias Sociales. Fundamentalmente la Sociología y la Psicología han aportado nuevas orientaciones al estudio del comportamiento de grupos y personas dentro de las organizaciones, facilitando así nuevas perspectivas en la búsqueda de modelos propios de la organización escolar.
- e) La experiencia pedagógica, que ha suministrado un tratamiento más científico a la educación.
- f) Los procesos de descentralización y desconcentración, que han vitalizado los centros educativos al propiciar una mayor autonomía de funcionamiento.

Todo esto ha resaltado la importancia de la organización y el desarrollo institucional, como un ámbito que la escuela tiene para solucionar muchos de los problemas que padece.

### 1.3) PARADIGMAS EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

Caracterizar la organización bajo criterios de ordenamiento conlleva a considerar plataformas conceptuales, en tres enfoques paradigmáticos:

#### **PARADIGMA CIENTÍFICO-RACIONAL.**

**El paradigma Científico - Racional.** Desarrollado ampliamente hasta épocas recientes y con exclusividad en algunos momentos, se plantea el estudio de las organizaciones como entidades racionales encaminadas al logro de determinadas metas.

Gairin Sallan señala que su desarrollo se encuadra dentro del denominado “movimiento de teoría” en el pensamiento organizativo sobre la escuela, que surge a finales de los años 50 del siglo XX en Norteamérica. Se considera que la escuela es una realidad objetiva, lineal, neutra y de funcionamiento racional.

Algunas características básicas de este paradigma son las siguientes<sup>23</sup>:

1.- Ciencia y teoría no pueden incluir declaraciones que indiquen a los administradores qué hacer, ni prescribir qué constituye una organización deseable.

2.- Ciencia y teoría pueden describir qué es y qué existe en el mundo.

3.- La investigación útil y poderosa surge solo de la teoría y es guiada por esa teoría.

4.- la teoría mejor y más poderosa está enunciada en afirmaciones hipotético deductivas, que llevan, por sí mismas, a la cuantificación y expresión en modelos matemáticos.

---

<sup>23</sup> CULBERSTON, 1983. Citado por Gairín Sallan.op. cit.



5.- Las ciencias sociales aportan la reserva de ideas a partir de las cuales será elaborada la teoría organizativa y administrativa.

6.- Administración y organización son conceptos genéricos. Lo que describe es lo mismo en todas partes y en todos los momentos.

Las aportaciones de este paradigma al campo de la organización escolar se desarrollan en dos vertientes, la estructural y el humano<sup>24</sup>.

**El modelo estructural** contempla que las organizaciones existen para cumplir metas específicamente establecidas, donde toda la organización se dispone en concordancia con esas metas, ambiente, tecnología y participantes, utilizando normas de racionalidad que favorezcan la eficacia y eviten distorsiones por efectos del ambiente y de las preferencias individuales.

Se puede fomentar la especialización para favorecer niveles más altos de pericia y ejecución individual, incluida la autoridad y el establecimiento de normas impersonales de control y coordinación, que lleven al desarrollo sistemático para evitar problemas, sin embargo, en caso de presentarse, se pueden solucionar a través de la reorganización y rediseño de estructuras.

Este modelo se mueve bajo los supuestos de que las organizaciones existen objetivamente al margen de los individuos que las constituyen; que se persiguen metas explícitas y pueden funcionar con niveles altos de certidumbre y predictibilidad; además de que los procesos pueden ser modelados, predichos y medidos.

**El modelo de Recursos Humanos** centra su interés en el modo como los individuos facilitan o impiden la eficacia organizativa, al mismo tiempo que en

---

<sup>24</sup> GAIRÍN Sallan. Op. Cit.

conocer las formas como la organización puede crear o bloquear la satisfacción y significado de la persona dentro del marco organizativo, su eficacia y el rendimiento humano de la organización.

Las dimensiones consideradas en el ámbito de los recursos humanos enfatizan aspectos como la reducción del conflicto entre ciertas características personales y propiedades de la organización (enfoque relacional individuo organización), la incidencia de los grupos (enfoque psicosocial), la interdependencia del sistema tecnológico con el sistema social (enfoque socio técnico) o la importancia de una gestión más colaborativa (enfoque de desarrollo organizacional.)

No obstante la pretendida humanización de este modelo, se reconoce un cierto sentido manipulativo al pretender mejorar la satisfacción e implicación de la persona no como fin, sino como instrumento o medio para lograr conseguir los propósitos institucionales.

#### IMPLICACIONES ORGANIZATIVAS.

Desde esta perspectiva las escuelas persiguen, como las demás organizaciones, metas explícitas que cabe delimitar mediante las estrategias más adecuadas, Los propósitos deben surgir como consecuencia de los estudios que se realizan sobre las instituciones que tienen un mejor funcionamiento. Se trata de algo absoluto que no precisa justificación y que nos viene dado como la forma de ser natural de las cosas.

La prioridad máxima será, por tanto, la de eficacia, entendida como la capacidad de la propia organización para lograr sus fines mediante la competencia técnica y profesional de sus miembros.

Esta perspectiva reduce a un problema técnico el funcionamiento del sistema racional. La toma de decisiones queda centrada en el análisis de los procesos de información y en el uso de estrategias instrumentales más adecuadas; la comunicación debe ser formalizada y explicitada; y la participación se estructura y reglamenta.

## APORTACIONES Y LIMITACIONES

Cualquiera de los modelos ubicados en este paradigma científico racional, ha realizado aportaciones significativas a los procesos organizacionales. Se permite establecer metas, fijar normas y estructurar realidades al mismo tiempo que facilita su control. Por otra parte se ha posibilitado que las organizaciones puedan ser diseñadas y gestionadas de un modo más satisfactorio y significativo para los individuos.

Los estudios promovidos por las escuelas eficaces en la línea de este paradigma también han contribuido a potenciar la investigación y a delimitar variables de interés para el desarrollo institucional.

Si bien la línea de este paradigma brinda niveles de racionalidad y certidumbre, deja de lado variables que influyen dentro de la organización y que presentan características menos racionales pero que siguen siendo importantes como la dinámica política y de conflicto al interior de la organización, los aspectos simbólicos y culturales de la vida organizativa, la cual, en última instancia, va a ser gestionada a través de soluciones eminentemente técnicas y racionales.

Los enfoques estructuralistas dan importancia al proceso técnico y subordina el conjunto de creencias, valoraciones y supuestos personales que también contribuyen a conformar el funcionamiento de la organización. Al partir de la jerarquización y especialización de funciones olvidan los aspectos de carácter

informal, la naturaleza débilmente estructurada de las instituciones y el perfil de los contextos.

Si se considera que el modelo de relaciones humanas considera a la persona, la reducción de variables al individuo, al grupo y a la organización informal es reduccionista al suponer que las variables de estructura y contexto solo afectan a la organización y no al individuo, y por otra parte, ignorar las aportaciones de otras ciencias como la sociología, la técnica o la economía.

## **PARADIGMA INTERPRETATIVO SIMBÓLICO**

**El enfoque interpretativo-simbólico**, parte de una visión de la escuela y de la organización más personalizada y centrada en los procesos, considera a las organizaciones como una creación social, producto de la interacción de personas que se movilizan de acuerdo a sus concepciones y presupuestos personales. Se interesa por el significado de las acciones sociales, al considerar que la realidad está constituida por imágenes que la mente de las personas crea y a las que les conceden autoridad, es decir, las organizaciones son los significados que encontramos en nuestras vidas, independientemente de cómo esos significados llegan a estar ahí. El yo no puede escapar a la organización.

Por tanto, las categorías centrales son lo personal y lo social, pues a partir de ello el sujeto le da sentido a su realidad, a los procesos de negociación con los que se definen y valoran situaciones, y los motivos y razones con los que se comprende la conducta de otros sujetos.

Los criterios para realizar diseños, métodos y procedimientos de investigación son, de acuerdo con Bolman y Deal<sup>25</sup>:

1. Lo más importante no es lo que ocurre sino el significado de lo ocurrido.

---

<sup>25</sup> Citados por Gairin Sallan. Op.cit. pág 182.

2. El significado de un acontecimiento queda determinado por lo que ocurre y por las interpretaciones que hacen las personas de lo ocurrido.
3. Los acontecimientos y los procesos más significativos en la organización son generalmente ambiguos e inciertos: con frecuencia se hace difícil saber qué ocurre, por qué y qué va a ocurrir.
4. La ambigüedad e incertidumbre restan valor a procesos racionales para el análisis, la resolución de problemas y la toma de decisiones.
5. Ante la incertidumbre y ambigüedad, las personas crean símbolos con el fin de reducirla, resolver la confusión y aumentar la predictibilidad. Los acontecimientos considerados en sí mismos pueden seguir siendo lógicos, azarosos, fluidos o con poco significado, pero los símbolos humanos hacen que los veamos de otro modo.

Es así como la realidad social se concibe como realidad construida, cuyos símbolos y significados son compartidos por los hombres en su interacción, dando origen a un conocimiento subjetivo de lo educativo, en su contexto de actuación. El proceso de interpretación de las acciones son contingentes y redefinibles en función de nuevos datos o contextos. Por lo que se puede caracterizar a la escuela como construcción cultural, resultado de los significados e intenciones compartidas entre los miembros de la comunidad educativa.

#### IMPLICACIONES ORGANIZATIVAS.

La caracterización de la escuela como una construcción cultural, da apertura a una amplia gama de representaciones simbólicas, mitos, historias, fantasías compartidas... que desempeñan una función clarificadora, y reductora de incertidumbre, aporta a su vez, medios de actuación frente a la confusión, la

impredecibilidad o la amenaza. Contribuyen a dar estabilidad a la organización, estableciendo y perpetuando la tradición organizativa, legitimando la práctica existente y ayudando a enfrentarse a problemas o a ignorar aspectos que podrían ser problematizadores.

En este enfoque se concibe la vida organizativa como la realidad significada interpretada y vivida con cierta ambigüedad por las personas que la integran. Se reconoce así la existencia de una cultura que es conformadora y queda conformada por la realidad organizativa.

El reconocimiento de una cultura propia da un sentido especial a las estructuras y procesos organizativos, la estructura proporciona símbolos internos que ayudan a las personas a desempeñar sus papeles al mismo tiempo que constituye un factor de adecuación a las exigencias sociales, las estructuras quedarán legitimadas mientras reflejen las expectativas legales y sociales independientemente de si son o no mera apariencia.

La tradición interpretativo-simbólica también ha analizado procesos y dinámicas organizativas como el liderazgo, la planificación la toma de decisiones o la evaluación, considerándolos como ámbitos a través de los cuales se mantiene la legitimidad y estabilidad de la organización. Así, el líder es visto como aglutinante cuya tarea básica es transmitir mitos y rituales y, en definitiva, mantener la fe en la organización. La planificación y la evaluación, a parte de legitimar a la organización servirán para mantener una imagen de racionalidad y eficacia más externa que real. La innovación será un proceso interno resultado del intercambio, la negociación y el consenso sobre nuevos significados y proyectos de acción.

## APORTACIONES Y LIMITACIONES

Una de las contribuciones más importantes de este planteamiento es la relación entre cultura y organización, donde la organización crea una cultura propia, con ritos, ceremonias, convenciones... revitalizadores de medios de comunicación, difusión y reforzadores de valores comunes.

El enfoque cultural descubre elementos irracionales en principios consagrados de la teoría racional de la organización. De esta forma procesos y contenidos de planificación, ejecución o control adquieren sentido, aunque no tengan mucho que ver con una ejecución racional de los fines de la organización, aportando nuevas metodologías cualitativas, etnográficas o naturalistas, aplicables al estudio de la organización.

Esta perspectiva ha permitido redimensionar la importancia de los sentimientos y de determinadas actuaciones cuando no se participa de una cultura común. Contribuyendo, también, a mejorar el conocimiento entre la cultura social y el funcionamiento institucional.

Las principales limitaciones que presenta este paradigma son de índole metodológico, conceptuales y operativas. En lo conceptual no se logra un consenso sobre lo que ha de entender por cultura y por manifestación de la cultura; también, sobre las dificultades para evitar degenerar en estereotipos y prejuicios de base cuando se realizan estudios superficiales o se hace un uso indebido de los análisis culturales.

Una limitación adicional se inscribe en el carácter subjetivo, parcial y normativo en sus teorías, ya que no conduce al cambio y transformación y solamente sirve a su comprensión.

Desde el punto de vista metodológico<sup>26</sup>, “además del insuficiente desarrollo y difusión de las técnicas naturalistas y etnográficas, se planean problemas de ejecución como el que afecta la ambivalencia a que puede dar lugar la interpretación de símbolos”. Por un lado explica y da sentido reduciendo la incertidumbre y la ambigüedad, pero también puede distorsionar y camuflar, legitima el ejercicio de una profesión presuponiendo que se cuenta con las habilidades y capacidades para ejercerla, aunque en ocasiones no sea así.

El relativismo y las opciones personales hacen que la verdad o falsedad resulten algo aleatoria, pues todas las opciones son valiosas. Así mismo se olvida el contexto social y político que delimitan los significados construidos.

Operativamente se corre el riesgo de fomentar culturas predominantes reprimiendo culturas minoritarias. Además resulta problemático conciliar las peculiaridades de ambigüedad con los modelos burocráticos estables que favorecen el orden necesario al interior de la organización (responsabilidades, precisión de funciones, horarios...) y que en cierta medida reclaman padres de familia, alumnos y profesores.

## **PARADIGMA CRÍTICO.**

El paradigma crítico defiende una lectura de carácter ideológico para los fenómenos sociales y los procesos de adquisición y desarrollo del conocimiento. La organización como tal “se considera una construcción social mediatizada por la realidad sociocultural y política más amplia, lo que exige para su comprensión valorar las condiciones que la configuran y que le dan un significado particular”<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> GAIRÍN Sallan, Joaquín. Op. cit.

<sup>27</sup> Op. Cit.



La educación sería una construcción mediatizada por mecanismos superestructurales de dominación que impregnan lo social, cultural y epistemológico.

La organización es vista como una política donde la mayoría de las decisiones importantes conlleva distribución de recursos escasos. Los individuos y los grupos conforman coaliciones con intereses, con diferentes valoraciones, preferencias, creencias, información y percepciones de la realidad.

Los objetivos y las decisiones organizacionales emergen de variados procesos de negociación, pactos y luchas, inscritos en instituciones con escasez de recursos, que gesta el endurecimiento progresivo de las diferencias, el poder y el conflicto son características centrales de la vida organizacional.

El paradigma crítico busca cambiar la realidad y en tal sentido se diferencia del paradigma interpretativo simbólico. De hecho, el reconocimiento de una realidad socio-histórica y de intereses delimita situaciones y fenómenos que superan la objetividad. Asimismo, se intenta superar la sobreinsistencia en los significados personales, por entender que todo está mediatizado por intereses personales o de grupos y por los conflictos que su imposición o control generan.

La tendencia crítica manifiesta un interés emancipante y liberador al describir y comprender la realidad social de la organización a través de exámenes críticos de la legitimidad del consenso y el conjunto de actividades y fuerzas que se desarrollan en una organización. Pone un interés adicional en los procesos educativos que desarrollen la capacidad de los diferentes miembros de la organización para implicarse en la autoformación y en los procesos de toma de decisiones.

Representa, pues un compromiso con la acción política y el cambio. El explicar o entender la realidad son meros momentos del proceso de transformación antes que finalidades de sí mismas.

La vinculación de los hechos con sus valores inherentes impulsa el análisis de la práctica y el compromiso del cambio. Para ello se plantean procesos participativos y colaborativos, tanto en la definición de problemas, de los fines y en la elección de técnicas e instrumentos.

### IMPLICACIONES ORGANIZATIVAS.

La perspectiva politizadora en la organización es el principal aporte de este paradigma.

Concebir la organización escolar como una actividad con sentido transformador conlleva:

- a) Entenderla como una actitud educativa más, que no puede ser desposeída de este carácter y que injustifica la separación que a veces existe entre lo organizativo y lo educativo.
- b) Comprender que la organización tiene una estructura que no siempre coincide con la estructura formalizada. De hecho, puede identificarse como una zona de negociación solapada entre coaliciones, grupos y personas que defienden intereses propios aunque no siempre la manifiesten así.
- c) Dar sentido y proyección social a la escuela como organización inmersa en una determinada realidad.

Revitaliza el discurso sobre el poder, introduciendo elementos importantes con relación a los procesos de conflicto y negociación. Las diversas fuentes de poder proporcionan un conjunto de ideas que pueden servir para mejorar los intereses y resolver o perpetuar problemas de la organización.

El administrador se concibe como un analista, es la estructura ideológica del centro con relación a la realidad social, que trata de comprenderla y de hacer efectivos los valores de igualdad, liberación de la autoridad o persona, la justicia y la autodeterminación. Se retoma así un compromiso educador por encima del compromiso gestor.

La participación directa o indirecta tiene implicaciones en la organización, de ella dependen opciones de valores, la forma y contenido de los procesos de control, la realidad de la escuela frente al entorno o la posibilidad de convertir en cierto el carácter instrumental de las organizaciones.

#### APORTACIONES Y LIMITACIONES.

La consideración de la escuela desde el paradigma socio-crítico representa una visión más dinámica que la dada por otros enfoques considerados, al cuestionar el carácter apriorístico de las metas, patentizar la diversidad de intereses y aportar una visión más amplia de la organización. Por otra parte, evidencia las contradicciones de las organizaciones en general y de las escolares en particular, al mismo tiempo que las considera factor de cambio. Este compromiso con la acción supone, en realidad, una nota claramente distintiva que exige mejorar la vida organizativa con nuevos sistemas de participación.

En esta perspectiva se corre el riesgo de sobreestimar la inevitabilidad del conflicto o se subestime la posibilidad de desarrollar estrategias colaborativas sin intereses partidistas dentro de las organizaciones.

El enfoque político resalta la importancia de los valores de grupo, destaca la importancia de las actitudes de respeto y comunicación por encima de los métodos y contenidos, el establecer relaciones iguales entre técnicos y usuarios, y el fomentar procesos de autonomía ligados al reparto de poder.

Una primera limitación se encuentra en la negación de las aportaciones de otros paradigmas, en la organización cuenta lo legal, lo explícito y lo invisible, lo objetivo y lo subjetivo, los hechos y los significados, la estructura, infraestructura y la superestructura. Y en la formación del futuro profesor eso se debe tener siempre e cuenta.

Considerar un amplio margen de dependencia de la macro político hace parecer a las instituciones sumamente pasivas, sin embargo los procesos internos de las escuelas dependen más de la vida organizativa del interior y de los planteamientos políticos de sus integrantes que de la influencia del exterior donde es más patente la lucha de clases.

#### **1.4) CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL N° 4 DE NEZAHUALCÓYOTL.**

El jueves 21 de diciembre de 1978, en la ciudad de Toluca de Lerdo, México, se publicó en la Gaceta de Gobierno #75 tomo CXXVI, sección segunda, el acuerdo del Ejecutivo del Estado por el que se instituyen las Escuelas Normales número 25, 26 y 27 para profesores de educación primaria, en la colonia el palmar, Municipio de ciudad Nezahualcóyotl, Atizapán de Zaragoza, y los Reyes la Paz respectivamente.

Las consideraciones que plantearon el C. Gobernador Constitucional del Estado de México Dr. Jorge Jiménez Cantú y el Secretario General C.P. Juan Monroy Pérez se centraron en:

- I. Que la demanda de servicios educativos en sus diferentes niveles se acentúa progresivamente en las regiones limítrofes con el Distrito Federal.
- II. Que es necesario proporcionar, en dichas localidades, oportunidades de educación media superior y superior, que al mismo tiempo generen soluciones a sus propias necesidades de escolaridad.
- III. Que se requiere una formación de profesores profundamente conocedores de su problemática social, para promover el desarrollo de las propias comunidades de donde son originarios.
- IV. Que las Escuelas Normales de la entidad, ofrecen posibilidades de estudio de bachillerato básico y formación de profesores para los jóvenes egresados de las escuelas de educación media básica.

Por ello, emitieron el acuerdo donde se instituyen las Escuelas normales mencionadas, apegándose al Plan y los Programas vigentes, para profesores de educación primaria con una duración de cinco años, donde se dedicaban los dos primeros a los estudios de bachillerato y los tres restantes a la formación docente.

La inscripción de la carrera de Profesor de Educación Primaria para la Escuela Normal N° 25, ante la Subdirección de Autorización y Registro Profesional se dio el 18 de Junio de 1979.

El 2 de julio de 1989, el Lic. Enrique Sánchez Bringas, Director General de Profesiones aprueba el dictamen elaborado por el C. Arturo Cano Álvarez y confirmado por la C. Profa. Martha Tizcarreño Pandura, jefe del Departamento de Instituciones Educativas, en el que se le autoriza a la Escuela Normal N° 25 impartir educación de tipo Superior, por lo cual modifica su nomenclatura por la de “Escuela Normal N° 4 de Nezahualcóyotl” así como la impartición de la carrera de “Licenciatura en Educación Primaria” en lugar de “Profesor en Educación Primaria”.

En esta institución se ha trabajado con distintos planes de estudio a saber:

1. Plan de cinco años para Profesores de Educación Primaria, del que egresaron 5 generaciones.
2. Plan de seis años para Licenciados en Educación Primaria (incluidos dos años de Bachillerato y cuatro de Licenciatura) del que egresan 2 generaciones.
3. Plan 1985, para Licenciados en Educación Primaria, del que egresan 9 generaciones.
4. Plan 1985, para Licenciados en Educación Secundaria en el área de Español, del que egresan 3 generaciones.
5. Plan 1985, para Licenciados en Educación Especial, desde el año 2000, con dos generaciones en curso.
6. Plan 1997 para licenciados en Educación Primaria, desligado del bachillerato pedagógico y del pase automático. Requiere como antecedente bachillerato general, vigente, del que egresan tres generaciones.

7. Plan 1999 para Licenciados en Educación Secundaria en el área de Español, vigente, con cuatro generaciones en curso.
8. Plan 2000, para Licenciados en Educación Secundaria en el área de Inglés, con dos generaciones en curso.

### **1.5) MODELOS DE ORGANIZACIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVAS IMPLEMENTADOS EN LA ESCUELA NORMAL N° 4 DE NEZAHUALCÓYOTL.**

El Normalismo en el Estado de México, se ha instituido desde sus inicios bajo la tutela de la administración central SECyBS, ubicada en la Cd. de Toluca, capital de la entidad, desde ahí se han gestado, en diferentes periodos, los criterios bajo los cuales se han de organizar administrativamente las instituciones formadoras de docentes, respondiendo en cada momento a la política educativa de los grupos políticos que se encuentran al frente de las instancias de la burocracia educativa, lo cual ha impactado la organización de las escuelas normales con diferentes modelos que han logrado avances en cobertura y prestación del servicio con diferentes resultados, aquí se exponen los más sobresalientes en cuanto a la organización y administración de la escuela normal en cuestión se han desplegado.

#### **CLÁSICO LINEAL.**

El acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984, en respuesta a demandas y necesidades del magisterio, estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en consecuencia se estableció el bachillerato como requisito de ingreso, se diseñó y aplicó un nuevo plan de estudios. A partir de ese momento las escuelas normales fueron consideradas Instituciones de Nivel Superior Formadoras de Docentes (IESFOD)

Esta disposición generó cambios trascendentales en las escuelas normales en cuanto a su organización y funcionamiento, por lo cual se establecieron nuevas condiciones laborales para los docentes, se plantearon cambios en la concepción y contenidos para la formación de profesores, el servicio administrativo y académico a las nuevas características del sistema. Con la intención de regular la nueva vida de las instituciones, se emitió la normatividad que permitiera sistematizar los cambios que se estaban viviendo.

A partir de estos acontecimientos la educación normal se modificó con acciones aisladas que por lo general no se concebían bajo un proceso sistemático de planeación, lo que desembocó en problemas de burocratización excesiva en los procesos administrativos y de subordinación de la vida académica a la administración.

La toma de decisiones era lineal, desde las autoridades educativas estatales hacia los directivos de las instituciones y a su vez a los demás integrantes de la comunidad escolar. De esta manera la política se establecía desde las cúpulas educativas y los proyectos se generaban descontextualizados y universalizados para toda la entidad, en consecuencia los programas de las escuelas se ajustaban a las indicaciones en tiempo y forma.

## MODELO HOSHIN DE CALIDAD TOTAL

Otro elemento que obligó a las IESFOD a replantearse, fue el ingreso del país a la economía de libre mercado y la concepción económica desde la perspectiva neoliberal. Desde este contexto la educación en general, entra a la dinámica de modernización y racionalidad administrativa en sus medios y sus fines, haciéndose presentes los conceptos empresariales de eficiencia, eficacia, procesos, evaluación, calidad...



La concepción educativa desde los modelos de calidad total se hizo presente en el normalismo del Estado de México en el año de 1995, con la intención de eficientar la prestación del servicio de las instituciones, tanto cualitativa como cuantitativamente. Esta propuesta surgió de la adaptación de los principios empresariales a la educación, definiendo el conjunto de elementos que permitieran medir continuamente la calidad de los productos generados a través de los múltiples procesos que atienden los objetivos institucionales, principalmente los administrativos en relación con las funciones sustantivas ( docencia, investigación, difusión cultural y extensión académica).

El modelo Hoshin de Calidad Total aportó, entre otras cuestiones, la intención de fundamentar la planeación institucional con los conceptos de planeación prospectiva y planeación estratégica, planificación en cascada, evaluaciones trimestrales y auditorias anuales. La calidad se entendió como el conjunto de elementos que permitieran medir continuamente la condición de los productos generados a partir de múltiples procesos que se traducen en el cumplimiento de los objetivos institucionales. La planeación se concreto en un documento llamado Plan Integral de Desarrollo que contenía los objetivos, metas, estrategias, responsables y evidencias que ampararían los avances.

## MODELO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Con el Programa de Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTFAEN), implementado por la Secretaría de Educación Pública, a partir de 1996, la visión de lo que es la formación docente requería de una nueva concepción de la manera en que se administraban las escuelas normales. Por ello la Secretaría de Educación Pública (SEP) comienza un extenso proceso de consulta y participación de maestros, especialistas y autoridades educativas de todo el país para integrar un nuevo plan de estudios para la formación inicial de profesores a nivel licenciatura.

Este plan formó parte del PTFAEN desarrollado por la SEP coordinando esfuerzos con las autoridades educativas de las entidades federativas, estableciendo líneas de acción a partir de los siguientes ejes:

- 1) Transformación curricular.
- 2) Formación y actualización profesional del personal docente y directivo.
- 3) Mejoramiento de la gestión institucional.
- 4) Regulación del trabajo académico.
- 5) Evaluación interna y externa.
- 6) Regulación de los servicios de educación normal.

Una parte esencial del progreso de las escuelas normales se centró en la línea de mejoramiento de la gestión institucional, donde se impulsaron acciones tendientes a renovar los procesos clave de la organización y el funcionamiento de los planteles, tales como: el trabajo colegiado, el liderazgo de los equipos directivos, los criterios académicos para la organización de las actividades escolares, la planeación y la evaluación institucional. El alcance pretendido de estas acciones era favorecer las condiciones para que los profesores transformen sus prácticas de enseñanza y los estudiantes logren el perfil de egreso establecido en los planes de estudios respectivo.

“Desde esta perspectiva y en congruencia con los objetivos prioritarios del Programa Nacional de educación 2001-2006, durante el 2002 inició el PROGRAMA DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS (PROMIN), cuyo objetivo general es contribuir a elevar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes de educación básica, mediante acciones que favorezcan la renovación de la gestión institucional, de modo que estas instituciones se constituyan en comunidades profesionales de aprendizaje”<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> “La planeación institucional en las escuelas normales”. Serie Gestión Institucional 4. SEP. México 2003. pág. 5

El PROMIN se coordina con dos documentos estratégicos para viabilizar la innovación educativa y las estrategias de mejora en la organización de las actividades académicas: el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y el Plan Anual de Trabajo (PAT).

A partir de tres planteamientos se orienta la construcción de la planeación institucional, desde un enfoque estratégico y participativo<sup>29</sup>:

- a) Promover un proceso de construcción de la planeación institucional, que oriente la misión y prioridades educativas de las escuelas normales y articule las diversas actividades institucionales.
- b) Fomentar el desarrollo de la planeación y evaluación institucional como prácticas que propicien la autorenovación de las escuelas normales, reconociendo sus fortalezas y debilidades, valorar los procesos y resultados de sus actividades, responsabilizarse del logro de los aprendizajes de los estudiantes y en consecuencia, emprender acciones de mejoramiento.
- c) Favorecer una mayor articulación y pertinencia de las actividades cotidianas de la escuela, con el desarrollo y el mejoramiento académico, así como con el logro de aprendizajes de calidad en los alumnos.

Como puede apreciarse en este capítulo se pretende ubicar al lector en la circunstancia de la escuela Normal N° 4 de Nezahualcóyotl, su evolución como institución formadora de docentes, en un inicio de Educación Primaria, posteriormente en Educación Secundaria en el área de Español, Educación Especial y finalmente en Educación Secundaria en el área de Inglés.

Esta evolución no solo ha comprendido la diversificación de licenciaturas ofrecidas, sino, también en la organización escolar. La trayectoria organizacional

---

<sup>29</sup> op. Cit. Pág. 9.

de las escuelas normales se ha caracterizado por un apego casi irracional a la autoridad administrativa, por ello se les puede incluir, en primera instancia, dentro del **modelo estructural** al destacar que las normales existen para cumplir metas específicamente establecidas (en la formación de docentes), donde toda la organización se dispone en concordancia con esta meta, ambiente, tecnología y participantes, utilizando normas de racionalidad que favorezcan la eficacia desde la perspectiva administrativa, limitando la autonomía de la institución en todos los rubros para evitar distorsiones por efectos del ambiente y de las preferencias individuales o grupales.

Sin embargo a partir de la implementación del Programa de Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales en 1997, las instituciones se encuentran en un periodo de transición entre el modelo estructural y la consolidación de una propuesta alternativa centrada en el desarrollo institucional retomando las aportaciones de la planeación estratégica y prospectiva, aunado a los planteamientos de las escuelas eficaces, la mejora de la escuela y la gestión por la calidad total, como paradigmas más recientes en la organización escolar, como se apunta en el siguiente capítulo.

## **CAPITULO II.**

### **EL DESARROLLO INSTITUCIONAL**

Las Escuelas Normales del Estado de México, a partir de 1996, se han encaminado a reconceptualizar la organización escolar con un enfoque que rompa con los esquemas lineales de administración predominantes en el sistema educativo estatal, sustituyéndolo por un enfoque de desarrollo institucional que considere las mejoras de los centros escolares a partir de comunidades profesionales de aprendizaje, que reporten criterios cuantitativos y cualitativos de calidad para valorar los avances en lo académico y lo administrativo, atendiendo a las exigencias de las autoridades desde los contextos específicos de cada institución.

De esta manera el capítulo se enfoca al estudio de los antecedentes recientes del Desarrollo Institucional. Centrándose en los paradigmas de las “escuelas eficaces”, que considera como planteamiento principal que bajo ciertas condiciones existentes en algunos centros educativos, se pueden conseguir mejores resultados académicos de los alumnos, promoviendo una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y afectivos, teniendo en cuenta el nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo; “Mejora de la Escuela” con un enfoque más amplio, encauzándose a generar las condiciones internas de los centros que promuevan el propio desarrollo de la organización, acentuando la labor de trabajo conjunto; La “Gestión por la Calidad Total”. extrapolarlo los criterios empresariales al ámbito educativo, sustituyendo los términos de eficacia y afines en los discursos que acentúan la calidad de la educación

## DESARROLLO INSTITUCIONAL

### 2.1 ANTECEDENTES RECIENTES DEL PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

La mejora de las escuelas ha sido analizada desde diferentes perspectivas que centran su atención en las propuestas de innovación generadas, unas, por expertos, generalizables a todo un sistema educativo; otras, en la implementación de criterios de eficiencia y eficacia aplicables a profesores y alumnos con una tendencia meramente cuantitativa; algunas más atrevidas, pretenden incorporar criterios de calidad empresariales a los procesos educativos, cada una de ellas con un entendimiento particular de lo que es el centro escolar.

A finales de la década de los '70s del siglo XX surge, en Estados Unidos, el movimiento de “**escuelas eficaces**” con el planteamiento de que bajo ciertas condiciones existentes en algunos centros educativos, se pueden conseguir mejores resultados académicos de los alumnos, promoviendo una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y afectivos, teniendo en cuenta el nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Los centros escolares que parecen “marcar una diferencia” en los resultados académicos de los alumnos reúnen algunas o todas de las características siguientes<sup>30</sup>:

- Ejercicio de un fuerte liderazgo instructivo. El directivo combina un liderazgo instructivo en el currículum, con una visión clara sobre la misión del centro, conjuntando una gestión eficaz con la colegialidad en la toma de decisiones.
- Presión académica y altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos, organización de tiempos y espacios, y utilización de

---

<sup>30</sup> BOLIVAR, Antonio. “Como mejorar los centros educativos”. Ed. Síntesis Educación. España. 1999. pág.24.

- estrategias (trabajo en casa, maximización del tiempo de aprendizaje) que aseguren mayores posibilidades de aprendizaje.
- Implicación y colaboración de los padres. Fomentar la comunicación e implicación de padres en el proceso educativo, que incrementen el esfuerzo de la escuela.
  - Control organizativo de los alumnos. Un clima escolar ordenado del centro, como contexto y atmósfera necesaria para el aprendizaje, confianza y apoyo.
  - Coherencia y articulación curricular e instructiva. Consistencia en metas y objetivos, entre unas materias y otras a lo largo de la vitae, entre proyectos y prácticas docentes.
  - Control sistemático del progreso y logros de los alumnos. Seguimiento sistemático y permanente del trabajo en equipo son precisos tanto para el incremento del aprendizaje de los alumnos como del profesorado.
  - Desarrollo continuo del personal docente. Actividades y contextos adecuados para el desarrollo profesional, así como recursos externos gestionados por los centros para la formación continua.
  - Autonomía y gestión local. Sin excluir regulaciones externas, es necesario un amplio margen de gestión y capacidad para planificar el currículum y la organización del centro.

La aportación de las escuelas eficaces al mejoramiento escolar destaca en cuatro puntos sustanciales: todos los alumnos pueden aprender, dadas las condiciones y el apoyo apropiados; reconocer el centro escolar como responsable del aprendizaje; Aceptar la calidad de la educación con referencia a los resultados alcanzados por todos los alumnos en términos de equidad; y por último destacar la importancia del trabajo conjunto y la visión compartida.



Sin embargo la principal limitación que presentó esta corriente de organización escolar, es haberle importado como “único indicador los resultados cuantificables, dejando de lado los procesos de innovación que pudieran promover la mejora de centros ineficaces, al no haber analizado la propia dinámica del proceso de cambio”<sup>31</sup>.

Paralelamente a este movimiento, surge otro denominado “**Mejora de la Escuela**” con un enfoque más amplio, encauzándose a generar las condiciones internas de los centros que promuevan el propio desarrollo de la organización, acentuando la labor de trabajo conjunto. En una formulación consensuada se define como:

“Un esfuerzo sistemático y sostenido dirigido al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internamente relacionadas en una o más escuelas, con el propósito de lograr más eficazmente las metas educativas”<sup>32</sup>

Esta definición conjuga la actividad educativa del aula con las condiciones organizativas del centro educativo, entre estos dos componentes, la práctica docente debe ser comunicada, intercambiada y compartida con la de los colegas.

El problema en esta propuesta es que mientras se quiere mejorar todo el centro escolar, se está trabajando sólo con algunas partes. Demandar un enfoque totalizador del centro escolar requiere trabajar fundamentalmente las relaciones del profesorado como una condición necesaria, pero no suficiente para la mejora escolar. Así centrarse fuertemente en las relaciones y trabajo conjunto del profesorado magnifica todas sus actividades y olvida, en cierta medida que el núcleo del trabajo conjunto debe ser el currículum, además se dio una tendencia

---

<sup>31</sup> Op. Cit.

<sup>32</sup> VELZEN, Van. Citado por Bolívar op. cit.

hacia un enfoque “desconectado de la dinámica real de cada centro y de sus circunstancias y condiciones singulares”<sup>33</sup>.

Una tercer propuesta alternativa se ha denominado “**Gestión por la calidad total**” extrapolando los criterios empresariales al ámbito educativo, sustituyendo los términos de eficacia y afines en los discursos que acentúan la calidad de la educación. En esta corriente se somete a las escuelas a la lógica de mercados que pretenden atraer clientes, quienes son los árbitros finales de lo que es la calidad de cada centro escolar. Silvia Schmelkes<sup>34</sup> plantea que “para mejorar la calidad de la educación que ofrecemos en nuestras escuelas, es importante satisfacer las necesidades y expectativas de nuestros beneficiarios, donde se considera que los beneficiarios son todos aquellos que juzgan sobre la calidad de nuestros servicios (alumnos, padres de familia, subsecuentes niveles educativos, empleadores, la comunidad y la sociedad más amplia)”. La calidad de las escuelas puede incluir los siguientes procesos de gestión<sup>35</sup>:

- Un movimiento hacia la calidad es el reconocimiento de que hay problemas. La calidad implica resolver los problemas de raíz, por eso hay que encontrar sus causas y combatirlas.
- La calidad depende de las personas que laboran en la escuela, porque son ellas las que pueden adaptar las medidas uniformes de política a los contextos específicos.
- La calidad es un concepto relativo y dinámico de mejoramiento que no termina, porque siempre es posible esforzarse por lograr mejores niveles de calidad.
- Para lograr mejores resultados (mayores niveles de aprendizaje efectivo en todos los alumnos) es necesario mejorar los procesos.

---

<sup>33</sup> HOPKINS. Citado por Bolívar idem.

<sup>34</sup> SCHMELKES, Silvia. “Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas”. SEP. México. 2000.

<sup>35</sup> Op. Cit.

Los procesos son relaciones entre las personas en el diseño de objetivos, en el aula y con la comunidad.

- Todos los problemas de una escuela son susceptibles de ser atendidos a través de equipos de trabajo, o círculos de calidad.
- La calidad requiere liderazgo. El director debe convertirse en un líder que impulsa y estimula un proceso de mejoramiento continuo.
- En la calidad lo más importante es la calidad de las personas.

## **2.2) HACIA UNA SÍNTESIS ORIENTADA AL DESARROLLO INSTITUCIONAL.**

Si la tradición de las “escuelas eficaces” ha acentuado la dimensión de incremento de resultados cognitivos de los alumnos, “la mejora de la escuela” el desarrollo profesional y organizativo de los profesores y “la calidad total” en los procesos que satisfagan a los beneficiarios de cada plantel, se necesita hacer una síntesis de estas tres vertientes encontrando los puntos de convergencia a partir de cuatro dominios<sup>36</sup>:

1.- Experiencias educativas de los alumnos. Una concepción amplia de la labor educativa incluye aspectos afectivos, sociales y personales, tanto como los cognitivos. El impacto de una escuela efectiva se entiende ahora, además de la consecución académica, las experiencias vividas y ofrecidas a los alumnos por el medio escolar, así como aplicación del conocimiento, satisfacción y motivación del alumnado, capacidades y habilidades sociales y personales, relaciones entre alumnos-profesorado. Si contamos con un amplio consenso y tradiciones, se asumiría que las experiencias educativas, entendidas en este amplio sentido, es un campo legítimo de la educación, al que no se debe renunciar.

2.- Niveles de consecución del alumnado. Es la dimensión más relacionada con la tradición de eficacia de la escuela. Aun siendo relevantes los niveles de consecución académica, en una escuela comprensiva importa no sólo los

---

<sup>36</sup> BOLIVAR. Op. Cit.

niveles finales de consecución obtenidos sino también los procesos cómo los ha obtenido, y cómo son atendidos los alumnos más desaventajados socialmente. Así una buena escuela ofrece un amplio rango de oportunidades para la acreditación de los alumnos, según sus necesidades e intereses, promueve altos niveles de consecución individual, tiene en cuenta las demandas sociales y de los niveles superiores de la enseñanza, posibilidades de empleo, mirando también la utilidad de los estudios para los alumnos.

3.- Desarrollo profesional y organizativo. Es, por su parte, la dimensión asociada con la tradición de “mejora de la escuela”. Contamos también con evidencias de que un centro funciona mejor (y ello, a la larga, repercute en la educación recibida por el alumno) cuando hay un desarrollo profesional de los profesores y un crecimiento de la escuela como organización.

4.- implicación de la comunidad. Entender el centro escolar como una comunidad, dentro –a su vez- de una comunidad más amplia (padres, contexto local, administración educativa) no es nuevo. Pero en los últimos años se ha destacado la importancia de implicar a los distintos actores sociales en el centro escolar, formando una “comunidad”. Por otra parte, se ha señalado que el grado de implicación de los padres promueve una mayor eficacia de la escuela. Además, un contexto de descentralización y autonomía, en contrapartida, debe incrementar la participación de la comunidad local. Por último, las necesidades de tener en cuenta las demandas de los clientes, deben implicarlos a su vez en el centro, como otra dimensión de la mejora y eficacia de la escuela.

Incrementar la calidad de los aprendizajes del alumnado, implica promover conjuntamente en los centros, la capacidad para resolver problemas en la actual coyuntura social y educativa, favoreciendo así la mejora escolar de manera

permanente y sostenible. De manera paralela a esto, se debe ofrecer una mejora cualitativa en las prácticas docentes cotidianas, considerando que innovaciones de orden didáctico (mejor práctica en el aula) pueden exigir cambios organizativos en el centro escolar y no al revés.

### **2.3) LOS PROCESOS DE MEJORA**

En los discursos contemporáneos que se refieren a la Educación, es común escuchar términos que hacen alusión a procesos de reforma, cambio, innovación o mejora. En ellos se trata de imprimir un carácter de novedad en los modos de hacer o pensar, para las potenciales personas afectadas por el cambio y de una cierta alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes en el currículum, sistema, centro o aula. Estas alteraciones pretenden introducir cambios a partir de propuestas intencionales o planificadas, justificadas desde diversas perspectivas o instancias: técnica – políticas, pedagógico – didácticas, sociales o críticas.

Sin embargo para cada término que implique procesos de mejora hay diferencias sustanciales en los distintos niveles de aplicación, así el “cambio” en sentido neutro, es un tipo de evento, susceptible de ser observado por las diferencias que presenta un proceso educativo a través del tiempo en las formas, cualidad o estado, lo que nos lleva a dos implicaciones: a) las alteraciones en estructura o formas en diferentes niveles sin involucrar una valoración cualitativa, b) como alteraciones cualitativas en las prácticas vigentes.

Sí “cambio” suele usarse en un sentido descriptivo, “mejora” es intrínsecamente valorativo. La mejora es siempre personal y objeto de una decisión dependiente de un propósito moral. Sin embargo, a partir de estos puntos, se pueden dar reformas que no impliquen cambios, y cambios que valorativamente no pueden ser calificados de mejora.

Las “reformas” suelen quedarse en cambios formales, al nivel de estructura superficial o externa, principalmente ligadas al modelo de Estado, que se traducen en la definición de las políticas educativas, que representan intereses que plasman las acciones de cambio o conservadurismo, orientadas a la consecución de resultados educativos visibles en la escuela y en la calidad de vida de las personas. Frente a ésta, la **innovación** connota un cambio de carácter más restringido y cualitativo de las prácticas educativas vigentes. Las innovaciones suelen generarse desde instancias base, por eso la innovación, como actitud, solo se mantiene en función de un compromiso ético y moral por realizar educativamente la vida de alumnos y alumnas.

La innovación hace referencia a una serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas, atendiendo tres factores sustantivos<sup>37</sup>:

1. Uso de recursos instructivos o materiales curriculares (tales como contenidos, orden secuencial, recursos utilizados, etc.)
2. Nuevas prácticas o acciones por los agentes que intervienen en el cambio, tales como estrategias de enseñanza, cambios organizativos en el medio escolar o en los papeles de los agentes.
3. Cambios en las creencias y asunciones que subyacen en los nuevos programas, lo que exige un conocimiento y comprensión de los presupuestos de la innovación, una internalización positiva del nuevo marco conceptual y un compromiso para llevarlo a cabo.

La mejora debe situarse en el interior de las escuelas, donde la demanda externa y la reforma suelen interpretarse como una invasión que denota resistencias institucionales e individuales, mezcladas con la tradición, la sabiduría

---

<sup>37</sup> Fullan. Citado por Bolívar Antonio. Op. cit. Págs. 40 - 41

institucional y los propios conceptos reformadores para constituir una visión adaptada de las nuevas ideas, desde la cultura de cada escuela.

Esto nos lleva a construir un proceso de mediación / interacción entre la propuesta de innovación y el conjunto de creencias, disposiciones, actitudes del profesorado y del centro, que van a condicionar en gran parte el funcionamiento de la innovación en los contextos particulares de cada centro.

## **2.4) DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**

Los cambios en los centros escolares como instituciones para incrementar su capacidad y sus actuaciones para la mejora permanente, desde la cultura de la escuela como lugar de trabajo, es lo que se denomina Desarrollo Institucional. Las posibilidades de desarrollo institucional van muy unidas a su capacidad interna de cambio y se relacionan con su propia historia institucional, lo que explicaría su fase de desarrollo, todo ello condicionado por la política educativa y el contexto social.

El desarrollo se vincula con una dimensión temporal que permite la construcción social de la realidad, donde las instancias institucionales, forjada en la historia de su organización, y en la persona, con los modos de hacer y pensar del profesor, en función de su trayectoria de vida, serán los mediadores y reconstructores de la innovación en la práctica.

Concebir el desarrollo como un proceso de construcción, apunta hacia la perspectiva del cambio como mejora progresiva en estadios de la capacidad organizativa del centro y su capacidad interna para asentar propuestas de reforma. Esto implicaría que no existe un desarrollo lineal y que por tanto no

existen estrategias generales para propiciarlo o lograrlo, y que éstas deben estar contextualizadas, ser pertinentes con la naturaleza y el grado de desarrollo en que se encuentre cada centro escolar. Las fases de desarrollo que puede enfrentar una institución las plantea Bolívar<sup>38</sup> en cuatro puntos:

1.- Iniciación. La constancia y compromiso del líder, más el apoyo de los padres, y la propia dinámica de superación de conflictos y problemas estructurales, con la participación y los debates, da lugar a crear estructuras y bases para el futuro proyecto.

2.- Puesta en práctica. Se pone en marcha un proyecto de educación para la comunidad, basado en el compromiso, el apoyo interno y externo, el trabajo en equipo, la participación, la inserción en el medio, faltando -no obstante- estabilidad y sincronía.

3.- Institucionalización. Tras una difícil incorporación de nuevos miembros a la idea, se inician procesos de colaboración, integración, apertura y flexibilidad que generan buen ambiente y un primer estadio de madurez. Tras estos estadios de desarrollo del cambio se apunta una nueva fase de:

4.- Replanteamiento. Se produce una nueva flexibilización, cuestionamiento, participación y relaciones dialécticas entre aspectos, sectores, fuerzas divergentes, subculturas, etc., que dejan entrever una nueva fase de crecimiento si se supera, o de declive si no lo hace o genera enfrentamientos o posicionamientos demasiado rígidos y/o burocratizados.

En resumen los aportes de las “escuelas eficaces” centradas en el liderazgo, visión y misión clara del centro, conjuntado con una gestión eficaz con la colegialidad en la toma de decisiones, maximización del tiempo de aprendizaje, implicación y colaboración de distintos grupos sociales, coherencia y articulación

---

<sup>38</sup> BOLÍVAR, Antonio. Op. cit.



curricular e instructiva, desarrollo continuo del personal docente y la autonomía y gestión social; la visión de “Mejora de la Escuela” que centra el desarrollo de la organización en el trabajo conjunto de los docentes para mejorar las condiciones internas de las escuelas; y las propuestas de la “Gestión por la Calidad Total” atendiendo la importancia de satisfacer las necesidades y expectativas de los beneficiarios, destacando que la calidad depende de las personas que laboran en la escuela, y para lograr mejores resultados es necesario mejorar los procesos entre otros; son los elementos centrales que fundamentan la propuesta de la SEP y la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Así el Desarrollo Institucional de las Escuelas Normales, se deriva directamente del PTFAEN atendiendo a un carácter integral que incorpora la transformación curricular, actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente, normas y orientaciones para la gestión institucional, mejoramiento de la planta física y equipamiento de las escuelas, con la intención de propiciar mejores condiciones para el trabajo académico de las escuelas.

Las estrategias para impulsar el desarrollo institucional han sido diversas, dentro de las cuales se destacan dos de orden organizacional, la primera mediante el *Mejoramiento de la Gestión Institucional* con el apoyo del trabajo colegiado, el liderazgo de los equipos directivos, los criterios académicos para la organización de las actividades escolares, la planeación y la evaluación institucional; y el *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas* cuyo objetivo general es contribuir a elevar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes de educación básica (con recursos económicos destinados a proyectos académicos y de adecuación de la infraestructura), mediante acciones que favorezcan la renovación de la gestión institucional, de modo que estas instituciones se constituyan en comunidades profesionales de aprendizaje.

## **CAPÍTULO III**

### **APARICIÓN DE LA EVALUACIÓN Y SU APLICACIÓN AL CAMPO EDUCATIVO**

Comprender la evaluación es un punto central para desarrollar modelos de seguimiento de procesos, recopilación de información, valoración de resultados y toma de decisiones, lo que representa un reto para las instituciones formadoras de docentes en la actualidad, de aquí que se analicen en este capítulo los aportes teóricos acerca del surgimiento de la evaluación, las problemáticas que enfrenta, y las necesidades de evaluar los centros educativos.

Así, la evaluación educativa la podemos entender como el acto de recopilar información sistemática respecto a la naturaleza y a la calidad de los objetos educativos, que da como resultado una descripción completa y un conjunto de juicios de valor referentes a los diversos aspectos de su calidad. La dirección de la evaluación profesional se basa en la aplicación de métodos de investigación cuantitativa y cualitativa, tomados de las ciencias sociales

En consecuencia, la evaluación puede satisfacer muchas necesidades en los distintos niveles del sistema educativo, pero en el ámbito de centros docentes hay cinco grandes necesidades que pueden y deben ser satisfechas por la evaluación. Están relacionadas con la toma de decisiones, la mejora, la rendición de cuentas, la profesionalización y la certificación.

### **3.1) APARICIÓN DE LA EVALUACIÓN Y SU APLICACIÓN AL CAMPO EDUCATIVO.**

El término evaluación aparece a partir de los procesos de industrialización que se produjo en estados unidos a principios del siglo XX, que incidió y modificó su organización social, familiar y obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo. En los primeros años de este siglo las escuelas bajo la visión industrial, eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y a un razonamiento estricto de medios-fines. Con la traducción teórica en metodología, las cuestiones sobre valores morales y éticos se enmarcaron dentro de una lógica del conocimiento científico y de la organización burocrática.

El moderno discurso científico en el campo de la educación, va a incorporar términos tales como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos del aprendizaje o evaluación educativa. Esta terminología y su correspondiente interpretación derivan en los actuales lineamientos de la moderna pedagogía científica. Más concretamente, fue Henry Fayol<sup>39</sup> quien, en 1916, al publicar su obra administración general industrial, estableció los principios básicos de toda actuación en el ámbito administrativo: planificar, realizar y evaluar. progresivamente estos principios o fases del trabajo pasaron a figurar en los centros docentes como pauta para el desarrollo de las tareas de índole pedagógico-didácticas. De manera análoga las tesis utilizadas en la administración laboral se reflejaron directamente en la educación consecuentemente la segmentación técnica del trabajo tuvo su reflejo en la segmentación de la actividad docente (aparecieron especialistas en currículo, planificación, organización, evaluación...). El control de tiempo y movimientos marcó el origen de los objetivos del aprendizaje y para la incorporación de la evaluación entendida como control de

---

<sup>39</sup> Citado por CASANOVA, Ma. Antonia. En "Manual de evaluación educativa". Ed. La muralla. Madrid España. 1997.

los resultados obtenidos. Al respecto Casanova explica que<sup>40</sup> los estudios sobre el rendimiento de los obreros llevaron en pedagogía a la discusión sobre el aprendizaje del alumnado en términos de rendimiento académico y, lo que es más grave por lo simplista de su expresión, a su plasmación en números como garantía de objetividad y rigor. En resumen, que el control empresarial, y la evaluación escolar evolucionaron paralelamente en los momentos de su iniciación y primer desarrollo. Y como es fácil deducir, sus consecuencias llegan a nuestros días.

Otra circunstancia decisiva en este camino de profundización, ampliación y condicionamiento del desarrollo en una línea determinada de la pedagogía como ciencia, fue la aparición, difusión y utilización masiva de los test psicológicos, especialmente tras su aplicación generalizada al ejercicio estadounidense en el momento de su intervención en la segunda guerra mundial. Los test ofrecieron al profesorado el instrumento definitivo para poder cuantificar científicamente las capacidades y el aprendizaje/rendimiento del alumnado, con la incorporación siguiente de la estadística descriptiva y la extensión progresiva de este modo de evaluar a otros componentes del sistema educativo<sup>41</sup>.

Este es el contexto donde surge la evaluación científica en educación, dentro de un paradigma esencialmente cuantitativo y de mentalidad tecnocrática y por el cual se va a encontrar condicionada hasta ahora. No obstante, se han dado y se continúan dando pasos importantes para cambiar las bases y los planteamientos de este modelo de evaluación, especialmente por los que se refiere a la evaluación de procesos para su mejora, fundamentalmente.

---

<sup>40</sup> Op. Cit.

<sup>41</sup> NEVO, David. "Evaluación Basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa". Ed. Mensajero. España 1997.

### 3.2) EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN.

Así como se amplían y modifican las aplicaciones de la evaluación en el campo educativo, también se va evolucionando en el concepto de la misma, pues se profundiza en su estudio y matizan sus posibilidades de utilización y la obtención de las mayores virtudes mediante su uso adecuado. Así Ralph Tyler<sup>42</sup>, en su *General Estement of Education*, publicado en 1942, y en *Basic principles of currículum and instruction*, de 1950, estableció las bases de un modelo evaluador cuya referencia fundamental eran los objetivos externos propuestos en el programa. Según este autor, la evaluación consiste en la constatación de la coincidencia o no de los resultados obtenidos al final de un programa educativo con los objetivos o rendimiento que se pretendía lograr inicialmente. Define, por tanto, la evaluación, como “el proceso que permite determinar en que grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos”. Para llevar a cabo este proceso delimita ocho fases de trabajo muy concretas:

1. Establecer los objetivos.
2. Ordenar los objetivos en clasificaciones amplias.
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento.
4. Establecer las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos.
5. Explicar el propósito de la estrategia a las personas responsables, en las situaciones apropiadas.
6. Seleccionar o desarrollar las medidas técnicas adecuadas.
7. Recopilar los datos de trabajo.
8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Este modelo realmente valioso y avanzado en sus días para la realización de estudios en evaluación, se ha mantenido en buena medida hasta el momento

---

<sup>42</sup> Citado por CASANOVA, Ma. Antonia. Op. Cit.

actual, a pesar de que sus bases radican en modelos psicopedagógicos ya superados.

Más adelante, Cronbach, L. J.<sup>43</sup> agrega un elemento importante para la concepción de la evaluación, que la definen como la recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo, a partir de la recogida sistemática de datos. Esta definición considera la evaluación como un medio al servicio de la educación al emplearla como elemento retroalimentador del objeto evaluado, y no solo como un fin –según el modelo de Tyler-, que lo único que pretende es emitir una valoración determinada acerca de los resultados del proceso educativo llevado a cabo sin afán de intervenir para mejorarlo, sino exclusivamente como comprobación de lo conseguido.

El objetivo de cada evaluación es tomar una decisión que, en muchas ocasiones, se inscribirá en el marco de otro objetivo, mucho más global. Quiere decir esto que el fin de la evaluación, al contrario de lo que se cree y se practica, no es “emitir un juicio”. Una diferencia fundamental separa la evaluación del juicio: la evaluación se orienta necesariamente a una visión que es preciso tomar de una manera fundada; el juicio no supone que se tome ninguna decisión, se queda solamente en el orden de la constatación, de la opinión, dicho de otra forma, en la categoría de una afirmación relativa, lo que, por desgracia resulta ser las más de las veces las evaluaciones de los equipos docentes.

Un tercer momento importante en la evolución del concepto de evaluación se da al incluir en su definición la necesidad de valorar el objeto evaluado lo marca Sriven M.<sup>44</sup>; es decir, de integrar la validez y el merito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido. Esta posición añade elementos decisivos a la tarea de evaluar, como es la ideología del evaluador y el sistema de valores imperantes en la sociedad

---

<sup>43</sup> Citado por Casanova. Op. Cit.

<sup>44</sup> Citado por Casanova. Op. Cit.

que obviamente, van a condicionar incluso a sesgar claramente (si no se toman los oportunos procedimientos y medidas correctores) los resultados de cualquier estudio evaluador. Estos dos referentes evaluadores que citamos (al igual que otros muchos que se establecen como marco de todo proceso valorativo) influirán fuertemente tanto en el modo de llevar a cabo la evaluación, como en la formulación de los indicadores que servirán de guía para decir lo positivo o negativo de lo alcanzado y en la valoración de los resultados obtenidos.

También hay que destacar aquí obligadamente, el papel que juega la formulación adecuada de indicadores para la puesta en práctica de un proceso evaluador con ciertas garantías de fiabilidad especialmente cuando este se refiere a la evaluación de sistemas educativos o centros docentes. Ya durante los años 60 y 70 la necesidad manifiesta de encontrar indicadores operativos e internos para decidir el éxito de un programa o centro educativo, llevó a valorar el mismo mediante la comparación con un criterio de resultados o situaciones deseables más que por comparación con lo alcanzado por otros sujetos, programas o centros.

### **3.3) LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA GENERAL**

El concepto de evaluación que tenga la sociedad y, como parte de ella, el que el sistema educativo incorpore a sus principios, depende en gran medida de las metas que la sociedad pretenda y proponga para sus generaciones actuales y futuras. Ello conduce a que los planteamientos, que de la evaluación se hacen, sean variados, de ahí que la evaluación presente muchos aspectos diferentes que se refieren a conceptos distintos cuando se utiliza el término. Algunos la perciben como juicio sobre la calidad. Otros como un momento sistemático de examinar temas importantes. Aún hay otros que la conciben como una actividad cotidiana que llevamos a cabo siempre que tomamos una decisión. En educación, se asocia algunas veces a exámenes y se refiere de manera restringida a los resultados de



los alumnos. Para los políticos puede significar hacer un control evaluativo de las principales políticas o líneas de actuación. Algunas veces se ve la evaluación como un instrumento constructivo para llevar a cabo mejoras e innovaciones. Otras veces se ve como una actividad destructiva que amenaza la espontaneidad y paraliza la creatividad. En alguna ocasión se encuentran responsables educativos que piensan que la evaluación no es más que una manera de hacer que las cosas tengan buen aspecto cuando en realidad no van bien.

Esto conlleva a concebir la evaluación desde múltiples perspectivas, se percibe como la estimación centrada en los objetivos; como la evaluación del mérito; evaluación orientada a la toma de decisiones. A veces se utiliza como sinónimo de medida; para referirse a un tipo de investigación, otras, se utiliza para la mejora, para detectar responsabilidades o para ejercer la autoridad.

En fin, que la “evaluación” (término y concepto de aparición reciente en el campo de la pedagogía, pues los trabajos datan del siglo XX) ha sido interpretada como sinónimo de “medida” durante el más largo periodo de la historia pedagógica, y es en los tiempos actuales cuando está variando su concepción, en función de los avances que experimentan las ciencias humanas, las concepciones diferentes que se poseen en relación con la formación de la persona y con los modos peculiares que ésta tiene de aprender; evidentemente, por último y desde una óptica estrictamente educativa, con la intencionalidad clara de aprovechar al máximo la evaluación para optimizar los procesos educativos.

Se han sugerido diez dimensiones que representan los diez grandes temas abordados por los expertos en sus intentos de conceptualizar el significado de la evaluación en educación<sup>45</sup>. Éstas son:

#### 1. La definición de evaluación.

---

<sup>45</sup>NEVO, David. “Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa” Ediciones Mensajero. Bilbao, España. 1997. pág. 20

2. Los objetos de la evaluación.
3. tipos de información.
4. Criterios de evaluación.
5. Funciones de la evaluación.
6. Clientes y audiencia a las que va destinada la evaluación.
7. El proceso de la evaluación.
8. Métodos de investigación.
9. Tipos de evaluadores.
10. Estándares de evaluación.

Estas dimensiones se han utilizado como preguntas que deberían abordarse al intentar clarificar el significado de la evaluación o el modo en que es percibida en un contexto específico. Y se usan dichas preguntas para organizar el análisis del concepto, de modo que se vean las distintas facetas de su significado.

A continuación se presenta una breve explicación de lo que comprende cada dimensión, tal y como la utilizaremos en este trabajo.

### **3.4) DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN**

La evaluación educativa ha adquirido una diversidad de significados, algunos de los cuales se hallan en uso desde hace casi medio siglo. La conocida definición de Ralph Tyler concibe la evaluación como “El proceso de determinar hasta qué punto se están alcanzando realmente los objetivos educativos”<sup>46</sup>. Otra definición ampliamente aceptada, es proporcionar información para la toma de decisiones. En los últimos años se ha producido un considerable consenso entre los evaluadores que consideran la evaluación como la valoración del mérito o de la valía, o como “una actividad que comprende tanto la descripción como el juicio

---

<sup>46</sup> Citado por Nevo, Op.cit. pág. 21.

crítico a partir de procesos de investigación sistemáticos que arrojan información sobre la valía o mérito de un objeto”<sup>47</sup>.

Sin embargo no basta con emitir un juicio crítico, hay que considerar que la evaluación puede ser forjada como un examen sistemático de lo que ocurre en, y a consecuencia de, un programa que se está llevando a cabo, un examen encaminado a ayudar a mejorar dicho programa y otros que tengan el mismo objetivo general.

Para los fines de este trabajo se define la evaluación educativa como **la recogida sistemática de información referente a la naturaleza y a la calidad de los objetos educativos**. La descripción puede basarse en la recogida sistemática de datos y, así, dar como resultado información altamente objetiva. El juicio crítico se basa en criterios que, en la mayor parte de los casos, están determinados por valores, normas sociales y preferencias personales de los individuos o entidades que financian la evaluación. Por eso, el criterio puede resultar muy objetivo por naturaleza. La descripción y el juicio crítico, aunque coexisten en la mayor parte de las evaluaciones, se utilizan en diferentes proporciones para diferentes objetivos (dimensión 2) y por los diferentes tipos de evaluadores (ver dimensión 9)

### **3.4.1) Los objetos de la evaluación**

Alumnos y profesores han sido siempre los tradicionales objetos de la evaluación en educación. Casi todos los instrumentos de medida y evaluación educativa que encontramos en la bibliografía, se refieren a la evaluación del aprendizaje de los alumnos. En la actualidad se pueden encontrar orientaciones respecto a la evaluación de otros objetos, como proyectos educativos, programas, materiales curriculares o instituciones educativas.

---

<sup>47</sup> NEVO. Op. Cit.

De esto se derivan dos conclusiones importantes una es que casi todo puede ser objeto de evaluación y que ésta no debe limitarse al alumnado o al profesorado. La otra es que la identificación precisa del objeto de la evaluación es una parte importante del desarrollo de cualquier diseño de evaluación. Como veremos más adelante, es importante que la evaluación educativa no se limite al alumnado.

Al programar la evaluación es importante determinar el “objeto” a evaluar, esto ayuda a decidir qué tipo de información se debe recoger y cómo hay que analizarla. La identificación precisa del objeto ayuda a centrar la evaluación. También ayuda a clarificar y a resolver conflictos de valores y posibles reticencias de las personas interesadas o afectadas por la evaluación.

### **3.4.2) Tipos de información**

Se pueden recopilar muchos tipos de información referente a cada objeto evaluado. Una vez determinado el objeto, hay que tomar decisiones respecto a los diversos aspectos y dimensiones que deberán evaluarse. Luego hay que recopilar la información pertinente a dichos aspectos. Los planteamientos previos se centran principalmente en los resultados o las consecuencias de la evaluación. A lo largo de los años se han hecho intentos interesantes de ampliar el alcance de la información de la evaluación centrándola en cuatro aspectos del objeto a evaluar<sup>48</sup>: objetivos, diseño, proceso de implementación y resultados. Según este planteamiento, la evaluación de un proyecto educativo incluiría la valoración del mérito de sus objetivos, la calidad de su programación, hasta qué punto se está poniendo en práctica dicha programación, y la validez de los resultados del proyecto.

Stake<sup>49</sup>, en su modelo de la figura, sugirió que se recogieran dos modalidades de información: descriptiva y crítica. Según él, la modalidad

---

<sup>48</sup> Op. Cit.

<sup>49</sup> Citado por Nevo. Op cit. Pag. 23

descriptiva debe centrarse en objetivos y observaciones referidas a antecedentes (condiciones previas que pueden afectar a los resultados), transacciones (el proceso de puesta en práctica), y resultados. La modalidad crítica se compone de estándares y juicios críticos respecto a dichos antecedentes, transacciones y resultados.

Ante la propuesta de Stake surgió un paradigma naturalista, que contemple que el evaluador genere los cinco tipos de información siguientes: (1) información descriptiva respecto al objeto de la evaluación, su marco y las condiciones que lo rodean; (2) información que responda a los intereses de audiencias relevantes; (3) información sobre cuestiones relevantes; (4) información sobre valores; y (5), información sobre estándares relevantes al mérito y a la valía de las evaluaciones.

En general, es recomendable recopilar una amplia gama de información cuando se está evaluando un objeto. La información evaluativa no debería ceñirse al limitado campo de los resultados. Esto no quiere decir que en toda evaluación debe recopilarse siempre todos los tipos de información posibles. Las evaluaciones individuales pueden centrarse en un conjunto seleccionado de datos dependiendo de las prioridades y de las limitaciones de tipo práctico.

Las últimas tendencias en evaluación del alumnado, que abogan por una “evaluación alternativa”, “exámenes auténticos” y el uso de “portafolios” están de acuerdo con que los alumnos, como objetos de evaluación, deben ser evaluados basándose en una amplia gama de información que refleje su comportamiento, actuación, actitudes, destrezas y objetivos.

### 3.4.3) Criterios de evaluación

Si concebimos la evaluación como una actividad que combina los elementos de descripción y crítica, hay que clarificar ambos conceptos. Si se plantea que la evaluación debe determinar si se han alcanzado los objetivos en cierta medida se facilita la tarea, al ignorar algunos aspectos de los criterios de evaluación. Lo que en realidad se hace es utilizar el “logro de objetivos” como el único criterio de evaluación sin haber justificado su conveniencia. Algunos objetivos pueden ser triviales, y otros “objetivos formulados” puede que no merezcan la pena. ¿Habría, entonces, que considerarlos criterios de evaluación?. El planteamiento es también problemático porque, en él, el criterio de los resultados (“logro de objetivos”) es el único que determina el mérito de un objeto de evaluación, y se pasan por alto otras dimensiones importantes como el proceso, las estrategias y la calidad de los objetivos.

Dejar a un lado el elemento crítico es otro modo de evitar el tema de los criterios de evaluación. Los que definen la evaluación como recopilación de información para la toma de decisiones, no tienen que tratar el problema de elegir criterios de evaluación, porque colocan el elemento crítico fuera de los límites del acto de la evaluación. En este caso, los evaluadores recopilan información acerca del objeto de la evaluación, lo más relevante y fiable posible, pero sin juzgar la calidad del objeto de la evaluación y toman las decisiones pertinentes. Así, la difícil tarea de elegir criterios y juzgar la calidad se pasa a la persona que toma las decisiones.

El evaluador tiene que emitir muchos enunciados de tipo crítico (evaluativo) apropiados a la naturaleza del objeto, al contexto de la evaluación y a las decisiones que se deben tomar. Algunas sugerencias para desarrollar criterio son necesidades específicas de clientes reales o posibles; ideales o valores sociales;

estándares reconocidos, determinados por expertos u otros grupos relevantes; o la calidad de objetos alternativos.

Los criterios utilizados en la evaluación de un objeto específico deben ser determinados dentro del contexto específico de ese objeto y de la función de la evaluación. Aunque en muchos casos el evaluador no tiene autoridad para elegir entre los diversos criterios alternativos, es responsabilidad suya cerciorarse de que tal elección se haga y de que se pueda proporcionar una justificación bien fundamentada de la elección, tanto si la ha hecho el evaluador como si la ha hecho otra persona.

Los evaluadores pueden emitir enunciados críticos, pero no valoraciones globales. Deben describir el objeto de la evaluación y juzgar los distintos aspectos de la misma, para ayudar a su audiencia a entender la naturaleza del objeto y sus cualidades, pero deberían abstenerse de proporcionar una valoración global de la calidad. Por que, de hecho, hacer una valoración global es como tomar la decisión que debe seguir a la valoración.

#### **3.4.4) Funciones de la evaluación**

Para establecer las dos principales funciones de la evaluación hay que distinguir entre “evaluación formativa” y “evaluación sumativa”. De acuerdo con Casanova<sup>50</sup> la funcionalidad sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su Finalidad es determinar el valor de ese producto final. Mientras que la funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos y supone la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias

---

<sup>50</sup> CASANOVA, Ma. Antonia. “Manual de evaluación educativa”. Ed. La Muralla. Madrid España. 1997.

de forma inmediata. Más tarde, refiriéndose a esas mismas funciones, sugirió la distinción entre evaluación preactiva, que sirve a la toma de decisiones, y evaluación retroactiva, que sirve para delimitar responsabilidades. Así pues, en su función formativa, la evaluación puede utilizarse para la mejora y el desarrollo de una actividad (o programa, o producto, etc.) que se está llevando a cabo. En su función sumativa, la evaluación puede utilizarse para la rendición de cuentas, para certificar o para seleccionar.

Habría que considerar una tercera función de la evaluación, la función psicológica o sociopolítica. En muchos casos es patente que la evaluación no sirve a ningún propósito formativo ni se utiliza para la rendición de cuentas, ni para ninguno de sus otros objetivos sumativos. Su principal utilidad parece estar en que aumenta la conciencia de actividades especiales, motivando el comportamiento deseado de los evaluados o promoviendo las relaciones públicas.

Otra función algo “impopular” de la evaluación es su utilidad para el ejercicio de la autoridad. En organizaciones formales, es privilegio del superior evaluar a sus subordinados. Y, con frecuencia, la persona que está en un puesto de mando, ejerce la autoridad para demostrar su poder. Podemos referirnos a ella como la función “administrativa” de la evaluación.

Aunque algunos evaluadores han expresado una clara preferencia por la función formativa de la evaluación, la opinión más extendida parece ser la de que no hay roles “acertados” o “equivocados” de la evaluación, por lo menos en lo que se refiere a las funciones formativa y sumativa. Una evaluación individual puede deliberadamente cubrir más de una función, y diversas funciones pueden ser cubiertas de más de un modo y por más de un método. Por lo tanto, es importante darse cuenta de la existencia de las diversas funciones y determinar la función o funciones concretas de una evaluación específica en los primeros momentos de la planificación de dicha evaluación.



### 3.4.5) Clientes y audiencias

El paradigma que define la evaluación como el modo de proporcionar información para la toma de decisiones parecen tener una visión clara de a quién va a servir la evaluación. Identifican a las personas que van a tomar las decisiones e intentan determinar sus necesidades de información. Pero con esto se corre el riesgo de que la noción de servicio a las “personas que toman las decisiones” se convierta en la cooptación o excesiva simplificación de los procesos organizativos y sociales. Otra alternativa se inclina a servir a la “comunidad que determina las políticas” más que a gestores individuales que toman las decisiones. Una referencia más se dirige a los “clientes de la evaluación” o la “audiencia de la evaluación” como aquellos a quienes va destinada a las personas que tienen algún interés en la actuación del evaluando y a quienes, por lo tanto, les serviría la evaluación<sup>51</sup>.

Esta utilidad se puede dar en tres vertientes. Una es que la evaluación puede tener más de un cliente o tipo de audiencia. Otra es que distintos tipos de audiencia pueden tener necesidades diferentes. La tercera es que hay que identificar el tipo de audiencia concreta y sus necesidades de evaluación específicas, en los primeros momentos de la planificación de la evaluación.

Las diferentes necesidades de evaluación de los diversos “interesados” se reflejan en el tipo de información a recopilar, en el nivel de análisis de datos a utilizar y en la manera en que se informa de los resultados de la evaluación. Algunas veces es imposible satisfacer todas las necesidades simultáneamente. En tales casos hay que establecer prioridades respecto a las necesidades concretas a las que responderá la evaluación.

---

<sup>51</sup> NEVO. Op. Cit.

En su deseo de buscar relevancia, la evaluación siempre ha estado muy orientada al cliente, intentando identificar a las personas que toman las decisiones y satisfacer sus necesidades. Pero condescender con clientes y audiencias determinadas, como hacen algunos planteamientos de la evaluación, también tienen sus limitaciones. En la actualidad se sostiene que la evaluación debería ser relevante, pero también mantener la objetividad, intentando satisfacer las necesidades de información de todos los posibles tipos de audiencia relacionadas con el objeto de la evaluación y de los que tengan algo que ver con los resultados.

Con el cambio del concepto restringido de “clientes”, al más general de “personas interesadas” se pretendía ampliar la gama de necesidades y hacer que la evaluación fuera más relevante, en vez de limitar su campo a la obligación formal de los evaluadores para con sus clientes, que posiblemente tengan percepciones limitadas sobre la evaluación<sup>52</sup>.

#### **3.4.6) El proceso de la evaluación**

El proceso de llevar a cabo una evaluación es una de las funciones de la concepción teórica que guía la evaluación. Un planteamiento teórico que percibe la evaluación como una actividad encaminada a determinar si los objetivos han sido conseguidos puede dar como resultado el siguiente proceso: primero se determinan los objetivos en términos conductistas; después se desarrollan los instrumentos de medida y se recogen los datos; y finalmente se interpretan los resultados y se hacen las recomendaciones pertinentes.

Según el modelo aspectual, el proceso de evaluación debería incluir los siguientes pasos: describir el programa; informar sobre dicha descripción a la audiencia relevante; obtener y analizar sus juicios críticos; e informarles sobre los

---

<sup>52</sup> CASANOVA, Ma. Antonia. “La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo”. Ed. Edelvives. España. 1992.

mismos tras haberlos analizado. Más tarde, sugirió un diálogo continuo entre el evaluador y las demás partes relacionadas con el objeto de la evaluación.

Siguiendo nuestra concepción de la evaluación y por la práctica que tenemos en estudios sobre evaluación, proponemos los siguientes estadios para un estudio sistemático: (a) entender el problema de la evaluación, (b) planificarla, (c) recopilar los datos, (d) analizarlos, e informar sobre los resultados, y (f) hacer las recomendaciones pertinentes. Las evaluaciones útiles no son actividades aisladas sino más bien esfuerzos continuos en los que los estadios mencionados se repiten en un proceso cíclico.

### **3.4.7) Tipos de evaluadores**

Para ser un evaluador competente y fiable se necesita la combinación de una amplia gama de características. Éstas incluyen competencia técnica en el área de la medida y la investigación, conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto de la evaluación, destreza en relaciones humanas, integridad personal y objetividad, así como características relacionadas con la autoridad y la responsabilidad. Debido a que es difícil encontrar una persona que reúna todos estos requisitos, a menudo se hace necesario tener un equipo de evaluadores que dirija la evaluación o, por el contrario, elegir a una persona con las características más apropiadas para un aspecto específico de la evaluación.

Existen dos importantes distinciones que deberían tenerse en cuenta cuando se identifican los tipos de evaluadores. La primera es entre el **evaluador interno** y el **evaluador externo**. El evaluador interno generalmente es contratado por los responsables del proyecto y les informa directamente. La objetividad del evaluador interno y su credibilidad pueden ser menores que las del evaluador externo que no está contratado directamente por los responsables del proyecto y

disfruta de un grado mayor de independencia. Por otra parte, el evaluador interno suele resultar menos amenazador para las personas evaluadas que el externo<sup>53</sup>.

La segunda distinción es entre el **evaluador profesional** y el **evaluador práctico**. Esta distinción no es un juicio de valor respecto a la calidad del evaluador, sino que más bien se refiere a dos focos de formación y experiencia<sup>54</sup>. El evaluador práctico no suele estar especializado en evaluación y su implicación en la misma representa sólo parte de su trabajo. El evaluador profesional es aquel que tiene una amplia formación en evaluación y cuya principal responsabilidad (si no la única) consiste en dirigir evaluaciones (por ejemplo, el evaluador interno de un proyecto educativo especial, que tiene una maestría en evaluación y varios años de experiencia evaluando proyectos educativos especiales). Pero, aunque las destrezas técnicas del evaluador práctico puedan ser menores que las del profesional, puede que aquel comprenda mejor las necesidades de evaluación de un proyecto concreto. También puede que se lleve mejor con los miembros del proyecto que se esté evaluando.

Estas dos distinciones son independientes la una de la otra. Puede haber evaluadores internos / prácticos; externos / prácticos; internos / profesionales; y externos / profesionales.

Nuestro planteamiento de evaluación se basa en el uso de evaluadores internos / prácticos. Las técnicas que emplea nuestro equipo de evaluación (compuesto por profesores y otro personal de la escuela) para la recogida de datos, son probablemente menos rigurosas que las utilizadas por los evaluadores profesionales. El equipo, probablemente también, es menos objetivo que los evaluadores externos. Pero un equipo así suele comprender mejor las necesidades concretas del centro y puede, por tanto, recopilar información más relevante que cubra más eficazmente las diversas funciones de la evaluación.

---

<sup>53</sup> NEVO. Op. Cit.

<sup>54</sup> Idem.

### 3.4.8) Estándares o normas de evaluación

El conjunto más elaborado y completo recomienda 30 estándares<sup>55</sup>, divididos en cuatro grandes grupos: **estándares de utilidad** (para asegurar que la evaluación satisfaga necesidades prácticas de información); **Estándares de viabilidad** (para asegurar que la evaluación es realista y prudente); **estándares de propiedad** (para asegurar que la evaluación se lleva a cabo legal y éticamente); y **estándares de precisión** (para asegurar que la evaluación revela y transmite información técnicamente adecuada).

El orden de los estándares varia de acuerdo a los autores que los recomiendan sin embargo aquí se presentan en orden de importancia. Así, la evaluación debería esforzarse por satisfacer los estándares de<sup>56</sup>: (a) relevancia, (b) precisión, (c) viabilidad y (d) propiedad. La “relevancia”, más que la “utilidad” se refiere a la utilidad de la evaluación para comprender la naturaleza del objeto de la evaluación y para valorar su calidad. Asimismo, creemos que la “precisión” debería subir al segundo puesto en orden de importancia, ya que representa la naturaleza sistemática de la evaluación y su compromiso de aplicar, en la medida de lo posible, métodos científicos de investigación. La “viabilidad” y la “propiedad” tienen una importancia secundaria puesto que representan una preferencia por procedimientos y procesos debidos, por encima de la sustancia y la calidad. Por lo tanto, si uno de ellos se convierte en el principal punto de interés de la evaluación, como en el caso de la evaluación del personal, probablemente reflejará algún tipo de patología en el sistema de evaluación o en su contexto social.

Como veremos más adelante, en la evaluación basada en el centro docente, el equipo de evaluación interno / práctico suele obtener una puntuación “alta” en los estándares de relevancia y viabilidad, pero “baja” en los de precisión. Esto indica los puntos fuertes y las limitaciones asociadas a la evaluación escolar que deberían tenerse en cuenta a desarrollar la evaluación basada en el centro.

---

<sup>55</sup> Idem.

<sup>56</sup> CASANOVA. Op. cit

### 3.5) SÍNTESIS DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Creemos que las diez dimensiones presentadas en este capítulo son esenciales para comprender lo que es la evaluación en educación. Como se ha visto en los breves comentarios a cada una de ellas, la evaluación puede tener muchos aspectos con respecto a cómo se define, cuáles son sus funciones, cuáles los objetos a evaluar, el tipo de información que utiliza, los criterios empleados para juzgar dicha información, los clientes y la audiencia de la evaluación, lo que implica el proceso, los métodos de investigación que se utilizan, y quién y con qué estándares evalúa.

Podemos resumir ahora nuestra idea del significado de la evaluación en educación siguiendo a David Nevo<sup>57</sup>, en los diez siguientes apartados relacionados con las diez dimensiones:

- (1) **Definición:** La evaluación educativa es el acto de recopilar información sistemática respecto a la naturaleza y a la calidad de los objetos educativos. Da como resultado una descripción completa y un conjunto de juicios de valor referentes a los diversos aspectos de su calidad. La dirección de la evaluación profesional se basa en la aplicación de métodos de investigación cuantitativa y cualitativa, tomados de las ciencias sociales.
- (2) **Objetos:** Cualquier entidad definible puede ser objeto de evaluación. Tradicionalmente, la evaluación educativa se ha centrado en la evaluación del alumnado. En los últimos años, el ámbito de la evaluación se ha ampliado y, en su proceso de profesionalización, se han desarrollado planteamientos y métodos distintos para la evaluación de: a) programas (proyectos), b) currículo (materiales de enseñanza), c) centros docentes, d) personal (incluidos profesores, equipos directivos y personal de apoyo), y e) alumnado.

---

<sup>57</sup> Op. Cit.

- (3) **Tipos de información:** Al evaluar un objeto educativo, los resultados o la repercusión no deberían ser lo único a considerar. Para comprender bien el objeto de la evaluación educativa -sea alumno, profesor, proyecto o centro- debemos también examinar las necesidades, los objetivos, las estrategias, los procesos de implementación y el medio socio-político del objeto.
- (4) **Criterios:** Aunque la evaluación se ocupa de evaluar el mérito y la valía, no puede determinar de ninguna manera la **calidad global** de un objeto educativo, ni absoluta ni relativamente. Pero los **enunciados de calidad** referentes a los diversos aspectos del objeto de la evaluación y sus variables, pueden y deben hacerse sobre la base de uno o más de los siguientes criterios: a) consistencia interna (los objetivos concuerdan con las necesidades, la implementación coincide con la estrategia, etc.), b) comparación con objetos alternativos, c) estándares acordados, d) normas y valores sociales aceptables, y juicios críticos de los expertos.
- (5) **Funciones:** La función básica de la evaluación es ayudar a alcanzar una mayor comprensión de la naturaleza del objeto de la evaluación y de su calidad. Comprender esto puede satisfacer funciones formativas como las de programación, supervisión o mejora, y sumativas como las de selección, acreditación o rendición de cuentas. El proceso de puesta en práctica de una evaluación puede cumplir también el objetivo de aumentar la motivación o de ejercer la autoridad.
- (6) **Audiencias:** En su deseo de relevancia, la evaluación ha estado siempre muy orientada al cliente, intentando identificar a las personas que toman las decisiones para satisfacer sus necesidades de información. Este planteamiento ha sido criticado por su concepción simplista de la toma de decisiones y por las evaluaciones posiblemente sesgadas producidas por los “evaluadores de la casa”. En la actualidad las evaluaciones intentan ser relevantes y a la vez mantener la objetividad procurando satisfacer las

necesidades de información de todos los posibles colectivos relacionados con el objeto de la evaluación y de todos los que tengan algún interés en los resultados de la misma. El paso del concepto limitado de “clientes” al más amplio de “personas interesadas” pretendía ampliar las necesidades a satisfacer, y hacer la evaluación más relevante, en vez de restringir su campo a la obligación formal de los evaluadores para con sus clientes que posiblemente tengan una concepción muy limitada de la evaluación.

(7) **El proceso de la evaluación:** Los distintos planteamientos parecen prescribir diferentes procedimientos para dirigir los estudios. Siguiendo nuestra concepción de la evaluación y nuestra experiencia real en estudios de evaluación sugerimos los siguientes estudios para un proceso sistemático de evaluación: a) comprender el problema objeto de la evaluación, b) planificar la evaluación, c) recoger los datos, d) analizar datos, informar sobre los resultados y f) proporcionar recomendaciones. Las evaluaciones útiles no son actividades aisladas sino esfuerzos continuos en los que los estadios señalados más arriba se repiten en un proceso cíclico.

(8) **Métodos de investigación:** En estos momentos, por lo que sabemos de las relativas ventajas y limitaciones de los diversos métodos de investigación, abogamos por un planteamiento ecléctico de la evaluación. Específicamente, la preferencia deliberada por métodos cualitativos o cuantitativos no está justificada. Básicamente, la evaluación educativa se declara a favor de la aplicación de métodos de investigación utilizados en otras ciencias sociales, incluyendo métodos cuantitativos y cualitativos. La evaluación debería beneficiarse de los últimos avances en tests y medidas, diseño de investigación, análisis estadísticos e investigación cualitativa.



- (9) **Tipos de evaluadores:** Los evaluadores necesitan formación y destrezas en varios campos de conocimientos técnicos, entre los que parecen tener particular importancia los siguientes: a) comprender el contexto social, organizativo y personal de la evaluación; b) comprender las características específicas del objeto de la evaluación; c) destrezas técnicas en métodos de investigación, y d) destreza en relaciones humanas. La distinción entre evaluadores internos y externos, y entre evaluadores prácticos y profesionales, se refiere a estos conocimientos técnicos y refleja las relativas ventajas y limitaciones de los distintos tipos de evaluadores.
- (10) **Estándares de evaluación:** La evaluación debería satisfacer los estándares de relevancia, precisión, viabilidad y propiedad. La relevancia se refiere a la utilidad de la evaluación a la hora de comprender la naturaleza y calidad del objeto a evaluar. Segunda en orden de importancia es la precisión, que representa la naturaleza sistemática de la evaluación y su compromiso de aplicar métodos de investigación científicos. La viabilidad y la propiedad también son importantes, pero los evaluadores deberían resistirse a convertirlas en la preocupación predominante de la evaluación.

### 3.6) PROBLEMÁTICAS QUE ENFRENTA LA EVALUACIÓN

- (a) Profesores y directores parecen no ser conscientes de la mayor parte de los últimos avances conceptuales en el campo de la evaluación educativa de las últimas tres décadas (por Ej. , la distinción entre evaluación formativa y sumativa, la evaluación del proceso y del producto, exámenes referidos a la norma y al criterio, evaluación del alumnado y de los programas, etc.).
- (b) Los profesores perciben a los alumnos como el principal objeto de la evaluación, por lo tanto, la evaluación se percibe principalmente como la actividad de examinar y valorar a alumnos más que a programas.

- (c) Profesores y directores expresan reticencia a la evaluación externa y prefieren que la evaluación de la escuela la realicen evaluadores internos (por Ej., profesores) con formación metodológica apropiada y asistencia técnica.
- (d) Respecto a la asistencia técnica de agentes externos, los profesores buscan ayuda principalmente en el campo de la elaboración de instrumentos de medida y en el de la recogida de datos, mientras que los directores la buscan en el área de la comprensión de los problemas de la evaluación y en el de la extracción de conclusiones de los resultados de la evaluación.
- (e) La mayor parte de los profesores y los directores consideran la evaluación como medio legítimo de ejercer la autoridad y de mantener la disciplina en el centro.
- (f) Los directores parecen estar más orientados a la evaluación que los profesores, abrazando una perspectiva más amplia de la evaluación y de su uso educativo.

### **3.7) NECESIDADES DE LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS DOCENTES**

La evaluación puede satisfacer muchas necesidades en los distintos niveles del sistema educativo, pero en el ámbito de centros docentes hay cinco grandes necesidades que pueden y deben ser satisfechas por la evaluación. Están relacionadas con la toma de decisiones, la mejora, la rendición de cuentas, la profesionalización y la certificación.

Casi todo el personal de las escuelas tiene que elegir, en un proceso continuo de elección, entre diversas alternativas y en condiciones de incertidumbre. A veces los directores son considerados como los principales encargados de tomar las decisiones en los centros docentes, y la **toma de decisiones** es un tema muy extendido en la bibliografía sobre gestión y dirección de centros. Pero los administradores no son los únicos que toman decisiones en

las escuelas. Las decisiones se toman en los distintos niveles por alumnos, profesores, colegios de enseñanza y el centro docente en general. Aunque algunas personas siguen la máxima “ya me he decidido, no me confundas con hechos”, la información y los hechos favorecen la toma de decisiones haciendo disminuir la cantidad de incertidumbre y aumentando el grado de racionalidad de la misma. Pero la información, por muy buena que sea, nunca eliminará la incertidumbre que supone elegir entre alternativas, ni tampoco hará de la toma de decisiones un proceso totalmente racional.

Los que esperan que la evaluación convierta la toma de decisiones en un proceso bien definido y patente están condenados a la desilusión. Si la evaluación consigue hacer que una decisión sea sencilla y obvia, quedarán desilusionados porque habrán perdido el poder de tomar la decisión, puesto que en realidad la habrá tomado el evaluador. Y si la evaluación hace más complicada la toma de decisiones al revelar factores previamente desconocidos, quedarán decepcionados porque la evaluación no les ha simplificado en nada la tarea. No obstante, la evaluación es útil para la toma de decisiones si proporciona información relevante, en el momento oportuno, y de manera comunicativa. Esa información puede que no ponga de manifiesto la decisión correcta, pero puede mejorar la comprensión del problema que se afronta y la naturaleza de las alternativas a elegir.

La **mejora** es otra necesidad continua de los centros docentes. Los alumnos tienen que mejorar su aprendizaje. Los profesores tienen que mejorar su enseñanza y sus destrezas profesionales. Los materiales curriculares tienen que ser continuamente actualizados y mejorados. Los centros docentes en general tienen que mejorar continuamente para competir con otros centros o como respuesta a las demandas de innovación y modernización. En un mundo que está sufriendo cambios espectaculares como los de las últimas décadas del siglo veinte y los primeros años del siglo XXI, incluso instituciones conservadoras como las

escuelas no solo deben cambiar rápidamente, si no mejorar, simplemente para seguir el ritmo del resto del mundo...

Es evidente que los centros docentes deben cambiar, y tendrán que cambiar aún más en un futuro no muy lejano, pero lo que no es tan evidente es el modo en qué deben cambiar o la dirección que deben tomar. Parece de vital importancia que haya un flujo continuo de información a escuelas, profesores y alumnos. Pero esta información ha de ser más amplia de miras que la que están utilizando los centros docentes hoy en día en sus esfuerzos innovadores. Los centros necesitan información sobre las necesidades cambiantes que tienen que satisfacer, sobre las oportunidades de las que se pueden beneficiar, sobre estrategias que se les recomienda seguir, sobre procesos continuos que han de ser mejorados, y sobre una amplia gama de información sobre los resultados que han de ser reciclados. La evaluación de los centros docentes tendrá que desarrollar una perspectiva amplia de evaluación formativa que responda a estos equipos de evaluación y los administradores tendrán que cambiar las prácticas de evaluación para afrontar la necesidad de innovar, modernizar y mejorar. La evaluación de los centros docentes tendrá que cambiar para mejorar.

La necesidad de afrontar la demanda de **rendición de cuentas** es muy conocida por todos los centros docentes del mundo, aunque la respuesta apropiada no siempre esté clara. Pero como hemos visto en la primera parte de este capítulo, las soluciones sencillas, como utilizar los resultados de los alumnos como el único indicador de la rendición de cuentas de los centros docentes, o basar la rendición de cuentas en la evaluación externa solamente, no parecen funcionar. Y puesto que la demanda de responsabilidad no va a desaparecer sino que incluso va a ganar más ímpetu en algunos países, los sistemas educativos tendrán que desarrollar perspectivas más amplias sobre criterios de rendición de cuentas. Escuelas y profesores tendrán que percatarse de que en vez de resistirse a la demanda de rendición de cuentas deberían hacerse participantes activos al

enfrentarse a ella, desarrollando sus propios portafolios para el diálogo con la evaluación externa.

La **profesionalización** del profesorado es otra necesidad que la evaluación debe satisfacer. Solemos dar por supuesto que la escuela es un lugar para alumnos, y sin duda este es el primer objetivo de los centros docentes, pero es también un lugar para profesores: el lugar donde pasan la mayor parte de sus horas de trabajo. Satisfacer las necesidades de los profesores mejoraría el modo en que se atiende a los alumnos, ya que los mejores profesores proporcionan el mejor servicio a los alumnos.

Si consideramos la enseñanza como una profesión, y por lo tanto esperamos que los profesores programen, dirijan y evalúen su trabajo, en vez de poner en práctica un currículo planificado para ellos, entonces la evaluación es una parte principal de su trabajo. Les ayuda a analizar las necesidades de sus alumnos en conjunción con los objetivos de los centros docentes, a valorar las oportunidades y recursos disponibles, a elegir las estrategias de enseñanza, y a evaluar la calidad de su trabajo. Si seguimos una concepción profesional (en vez de burocrática) de la enseñanza, la evaluación se convierte en parte integral del trabajo de los profesores. Los centros que creen en la profesionalización del profesorado deben atender a sus necesidades profesionales. Entre otras cosas, tienen que proporcionar al profesorado los recursos necesarios para la autoevaluación, y ayudarles a implicarse en la evaluación del centro como participantes activos más que como objetos pasivos.

La **certificación** es otra necesidad a satisfacer por la evaluación de los centros docentes. El uso de la evaluación para la certificación es bien conocido en el sistema educativo y ampliamente utilizado para otorgar certificados a profesores, administradores escolares, programas educativos o instituciones educativas que buscan acreditación. En el ámbito escolar la principal preocupación es por la **certificación del alumnado**, pero en ocasiones los

centros docentes se ven implicados en la certificación de programas cuando los centros o algunos de sus programas buscan acreditación se suele basar en la evaluación externa, los centros deben ser participantes activos en esas actividades de evaluación, más que objetos pasivos o crítico destructivos.

La certificación del alumnado es percibida por algunos centros como una imposición, una carga que les impide dirigir todos sus esfuerzos al trabajo educativo productivo en beneficio de los alumnos. Otros se sienten satisfechos simplemente con tener autoridad para otorgar certificados a los alumnos y así ejercitar el control, sobre los alumnos y padres, que les confiere el poder de dicha autoridad. Evidentemente, estos son casos extremos pero sin embargo son indicativos de la complejidad de esta situación en la que se espera que los centros docentes eduquen a sus alumnos, pero también que les otorguen certificados basados en sus resultados. Tanto si a los centros les gusta como si no, la sociedad en general y el alumno concreto esperan que aquellos cumplan con su responsabilidad de certificar. La sociedad tiene que saber que la generación joven está preparada para su papel en la sociedad. Los alumnos y sus padres tienen que traducir sus esfuerzos educativos y sus resultados a algún tipo de “moneda educativa” documentada, que pueda ser usada más tarde para la educación superior o para procurarse trabajo.

Los centros docentes no pueden cumplir con su responsabilidad de certificar sin la evaluación, ni tampoco se pueden satisfacer sin evaluación las otras necesidades mencionadas más arriba: toma de decisiones, mejora, rendición de cuentas y profesionalización. Los centros docentes deben responsabilizarse de establecer sus mecanismos de evaluación para satisfacer esas necesidades adecuadamente. Y se acude a los profesionales de la evaluación para que utilicen todos sus conocimientos e instrumentos metodológicos para desarrollar la evaluación y así ayudar a los centros docentes a satisfacer sus necesidades de evaluación.

## **CAPÍTULO VI**

### **LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INSTITUCIONAL EN LA ESCUELA NORMAL N° 4 DE NEZAHUALCÓYOTL**

#### **4.1 EL DESARROLLO INSTITUCIONAL EN LA ESCUELA NORMAL N° 4 DE NEZAHUALCÓYOTL.**

En el ciclo escolar 2002-2003, se elabora y pone en marcha el primer Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la Escuela Normal N° 4 de Nezahualcóyotl, atendiendo a las orientaciones emitidas por la Secretaría de Educación Pública, como instancia federal y la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social como instancia del Estado de México.

Dichas orientaciones se enfocaron principalmente a desarrollar el plan en tres documentos básicos: el Programa de Mejora Institucional (PROMIN), el Plan Anual de Trabajo (PAT), y estos a su vez contenidos en el Plan de Desarrollo Institucional.

El PDI fue concebido a un plazo de cinco años, planteando proyectos estratégicos con metas específicas por cada año de implementación, esto se previó en el PAT, documento que estableció el alcance anual de los proyectos y su impacto en la mejora institucional.

Para el ciclo escolar 2003-2004 la continuidad del PDI se enfrentó a reajustes en la administración de la escuela por cambio de directivo en dos ocasiones en un lapso de tiempo muy breve, con el respectivo cambio de visión institucional y política interna, y la consecuente ruptura parcial, con los planteamientos del documento anterior.

**El fundamento teórico** para la estructuración del PDI se encuentra en la planeación estratégica y la planeación prospectiva, que le dan la posibilidad a los planteles de priorizar programas y proyectos para atenderlos secuenciadamente con una visión a corto (un año) mediano (de dos a tres años) y largo (cinco años) plazos. Además retoma las aportaciones de la escuela española, principalmente, en cuanto a experiencias en los proyectos de las **escuelas eficaces, gestión por**



**la calidad total y mejora de las escuelas**<sup>58</sup>, que contribuyen con criterios cuantitativos y cualitativos al momento de plantear las necesidades y la forma de atenderlas, incluyendo la participación de docentes, alumnos, directivos personal manual, padres de familia y comunidad en general en un contexto cultural específico.

La estructura formal del PDI podemos analizarla en distintos apartados, donde el primero se denomina de ***presentación*** que inicia con la *carátula*, que contiene los datos generales de la escuela Normal, su ubicación y el ciclo escolar que se atiende; el *índice* da cuenta del contenido general del trabajo por páginas; la *presentación o introducción* circunscribe información relativa a la política educativa vigente, un panorama sintético de lo que es el documento y la forma de intervención de los integrantes, de la comunidad normalista, en su elaboración; dos puntos sustanciales que nos permiten apreciar la concepción fundamental que se tiene de la intención formativa, en esta escuela normal en particular, son la *misión y visión institucional* como planteamientos filosóficos orientadores de las acciones cotidianas de la institución

Un segundo apartado denominado ***formulación de proyectos***, destina su espacio a la presentación del *diagnóstico*, la metodología empleada para estructurarlo y las dimensiones en que se organizan las problemáticas a atender.

Los puntos centrales se agruparon en las cuatro dimensiones de desarrollo institucional de la siguiente manera:

#### **DIEMSIÓN PEDAGÓGICO CURRICULAR**

- La propuesta curricular y su impacto en el desarrollo de las habilidades intelectuales específicas.
- Relación de la Unidades Didácticas con los propósitos educativos.

---

<sup>58</sup> Ver capítulo II

- La relación de los documentos Receptionales con el Perfil de Egreso.
- Relación entre Unidades Didácticas y Planes y programas.
- Ajuste del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial.
- Constitución de las academias.
- Consolidación de la Propuesta Pedagógica.

#### **DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL.**

- Trabajo colegiado y cursos de actualización.
- Adaptación de espacios físicos para el trabajo académico.
- Incremento de acervo bibliográfico para la Licenciatura de Educación Especial.
- Mejora del Plan de Desarrollo Institucional.

#### **DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA.**

- Consolidar el sistema de seguimiento y evaluación.
- Continuar con el sistema de becas para prácticas intensivas.
- Desarrollo de los procesos administrativos con eficiencia y eficacia.

#### **DIMENSIÓN VINCULACIÓN CON EL ENTORNO.**

- Recuperación del prestigio institucional.
- Vinculación con escuelas de educación especial del Estado de México.
- Vinculación con educación básica a través de cursos.
- Cobertura del programa de prácticas.
- Cursos de actualización dirigidos a profesores de educación básica impartidos por docentes de la escuela normal.
- Vinculación con otras escuelas normales.

Otro aspecto relevante de este apartado es el planteamiento de objetivos, formulados a largo plazo, del 2002 al 2006, mediano plazo del 2002-2004 y corto plazo 2003-2004, centrandó el desarrollo institucional en lo académico-administrativo, principalmente en lo relacionado con las prácticas de enseñanza, el logro de los rasgos del perfil de egreso, intervención pedagógica y gestión institucional; de aquí se desprenden las *metas* institucionales que cuantitativamente marcan los alcances esperados en el corto plazo, donde se destaca que se desarrollen los proyectos estratégicos; mediano plazo, para lograr que los estudiantes normalistas intervengan en su formación profesional atendiendo los rasgos del perfil de egreso al 80% en los procesos institucionales; y largo plazo, pretendiendo impactar en educación básica a través de un proyecto de prácticas pedagógicas y vinculación, sustentada en la propuesta pedagógica de la escuela normal y que se realicen al 100%.

Del diagnóstico, los objetivos y las metas surgen las *líneas de desarrollo* como un primer nivel de organización de los programas y proyectos a implementar en el lapso de un año. Las líneas de desarrollo han sido denominadas transformación curricular, mejoramiento de la gestión institucional, regulación del trabajo académico, evaluación interna y externa y por último, regulación de los servicios de gestión administrativa de acuerdo a las necesidades estudiantiles.

El tercer apartado se destina al **desarrollo de proyectos estratégicos** como segundo nivel de organización que permite apreciar de manera más detallada la relación entre líneas de acción, proyectos, programas y acciones generales, además de incluir los indicadores principales que orientan el proceso de evaluación interna. Los proyectos planteados son los siguientes:

- 1.- Fortalecimiento a los rasgos del perfil de egreso.
- 2.- Estrategias de intervención pedagógica derivada del proyecto de fortalecimiento y orientada por la propuesta pedagógica.
- 3.- Programa de enriquecimiento instrumental cognoscitivo en estudiantes normalistas.

- 4.- Seguimiento y análisis de evaluación e el aula.
- 5.- Intervención pedagógica de los profesores en formación, en el aula de educación básica.
- 6.- Actualización en el curso de docentes mediadores.
- 7.- Curso de introducción a la enseñanza del inglés.
- 8.- Curso para alumnos de 7° y 8° semestres, “Gestión y manejo de documentos administrativos en educación básica”.
- 9.- Curso taller, “Uso de la evaluación como recurso en la toma de decisiones”.
- 10.- Programa de intercambio de experiencias artístico-culturales, cívico, deportivas y de aprendizaje de los alumnos.
- 11.- Proyecto básico de gestión institucional, que oriente el trabajo académico.
- 12.- Atención por licenciaturas a los rasgos del perfil de egreso.
- 13.- Uso del tiempo escolar.
- 14.- La evaluación sistemática como proceso de mejora institucional (organizacional, administrativa, práctica docente)
- 15.- Competencias académicas y desempeño profesional.
- 16.- Gestoría administrativa.
- 17.- Mantenimiento y rehabilitación de infraestructura.
- 18.- Sistema de gastos para la facilitación de los procesos escolares.
- 19.- Mejoramiento y aprovechamiento del equipo tecnológico.
- 20.- Suministro de materiales para el desarrollo del trabajo académico y administrativo.

Evaluar los avances en los proyectos y los programas involucra una metodología que se especifica en el cuarto apartado llamado **estrategias de seguimiento y evaluación** en el que contemplan la indagación y la inducción, como estrategias fundamentales para conocer y explicar situaciones y tomar decisiones, los procesos de sistematización de información, la autoevaluación

para captar la percepción que tienen los involucrados en los proyectos, del avance de la institución, la coevaluación que recupera las distintas fuentes de información y permite la reorientación de las acciones, y con ello la construcción de resultados e impactos a través de un seguimiento de la eficacia, productividad, control financiero..... todo esto traducido en indicadores por dimensiones y los mecanismos para la recuperación de la información.

El **PROMIN** contempla en su contenido la presupuestación que se destinará a los proyectos que atenderán las necesidades primordiales, de orden material e infraestructura de la institución en primer término y, en segundo, las necesidades académicas, señalando los recursos que aportará la institución con sus propios ingresos por un lado y, por otro, los recursos que se obtendrán por aportaciones de la federación.

Los recursos con los que cuenta la institución ascienden a \$1, 340,740.00 anuales; los recursos que aporta la federación a través del PROMIN son \$248,150.00 anuales, lo que en suma hace un total general \$1,588,890.00.

## 4.2) LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INSTITUCIONAL.

La Planeación del Desarrollo Institucional y los procesos de evaluación que le acompañan, constituyen un ejercicio que permite a la comunidad normalista organizar y llevar a cabo el seguimiento de las prácticas de enseñanza, analizar las formas de trabajo de los docentes en el aula y la academia, identificar los problemas que representa la implementación de los programas, etc.

A este respecto se ha planteado como pregunta problemática el ¿cómo inciden los procesos de evaluación en el desarrollo institucional de la escuela normal N°4 de Nezahualcóyotl? Considerando, como supuesto, que este es un aspecto fundamental de la organización institucional que le permitirá establecer procesos de mejora.

El objetivo central de este apartado es identificar y analizar de que manera incide la evaluación en el desarrollo institucional de la escuela normal, partiendo del supuesto de que la aplicación de modelos de evaluación cuantitativos y cualitativos permite implementar procesos de mejora en el desarrollo institucional de la escuela en cuestión.

Así, se entiende la evaluación como una forma de recopilar referentes y evidencias en relación con los objetivos esperados, acerca de la estructura, el funcionamiento y los resultados de los proyectos, con el fin de tomar decisiones tendientes a mejorar el desarrollo de la escuela. La evaluación, en este sentido parte de un principio básico: “toda actividad o evento educativo puede ser mejor y es, de hecho, mejorable”<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> “La planeación institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración”. Cuaderno de trabajo N°4 SEP. México 2003. pág. 34

La evaluación se destina tanto al desarrollo de los proyectos como a los resultados finales, ya que también apunta a los procesos del trabajo académico y de la organización de la escuela, como por ejemplo<sup>60</sup>:

- + El cumplimiento de la planificación, programación y presupuestación.
- + La consolidación del trabajo colegiado en equipo.
- +La administración y aprovechamiento de los recursos, tanto los disponibles en la institución, como los que se obtuvieron a través de la gestión de la escuela.
- +Beneficios que la escuela obtuvo a través del PROMIN, en el caso de participar en el programa.
- +La comunicación interna y externa.
- +Mejoramiento en el desempeño de los profesores.

Como se mencionó en el capítulo cinco, los planteamientos sobre evaluación institucional son variados y, por supuesto, reportan datos diversos dependiendo de la perspectiva con que se pretenda valorar el trabajo realizado, es decir se puede priorizar lo cuantitativo o lo cualitativo.

En el proceso de investigación evaluativa llevado a cabo se retomaron aportaciones de estas dos vertientes configurando un modelo ecléctico que nos concede la oportunidad de comprender los avances institucionales en el contexto en que se desarrollan, considerando la percepción de la comunidad escolar y contrastando los resultados con los datos obtenidos de manera cuantitativa.

Para ello, el trabajo se plantea atendiendo las cuatro dimensiones propuestas por la SEP en lo relativo al desarrollo institucional, vinculadas con indicadores, fuentes y mecanismos de información, considerando una población estudiantil de 158 alumnos, una planta docente de 22 docentes, 12 profesores de tiempo completo, tres directivos, cuatro secretarías y 7 personas destinadas al apoyo manual y de intendencia, durante el ciclo escolar 2003-2004.

---

<sup>60</sup> idem.

La metodología de evaluación se centró en cuadros de concentración para la investigación documental (PDI, PAT, PROMIN, Proyectos Operativos, Unidades Didácticas), Registros de observación de la práctica docente y prácticas pedagógicas, así como entrevistas y encuestas con directivos, personal de tiempo completo, docentes y alumnos, para obtener información sobre procesos diversos que implican una dimensión cualitativa. Un elemento fundamental en este proceso evaluativo se refiere a la difusión de los resultados entre la comunidad normalista y la recuperación de sus propuestas a través de distintos medios (reuniones académicas, de consejo estudiantil, escritos,...) para reorientar proyectos, programas y toma de decisiones.



### 4.3) PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La presentación de los resultados se agrupa en las cuatro dimensiones propuestas por la SEP y retomadas en el PDI: Pedagógico Curricular, Organizacional, Administrativa y Vinculación con el Entorno.

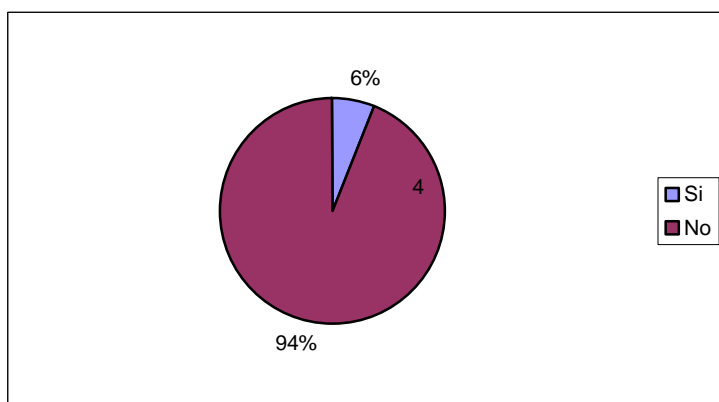
#### 4.3.1 DIMENSIÓN PEDAGÓGICO CURRICULAR

Para iniciar la evaluación de esta dimensión se encuestó a los alumnos de la licenciatura, con respecto de los procesos de evaluación y las metodologías de trabajo en el aula.

El cuestionario aplicado consta de 21 preguntas, de las cuales 11 corresponden a los mecanismos de evaluación utilizados en las aulas; y 10 a las formas de trabajo más usuales en las clases.

Respecto a las metodologías de evaluación, 94% de los alumnos contestan el primer cuestionamiento considerando que no estudian igual con todos los maestros, 4% señala que si le destinan el mismo esfuerzo al estudio en general.

Gráfico1. NIVEL DE ESTUDIO CON CADA MAESTRO.

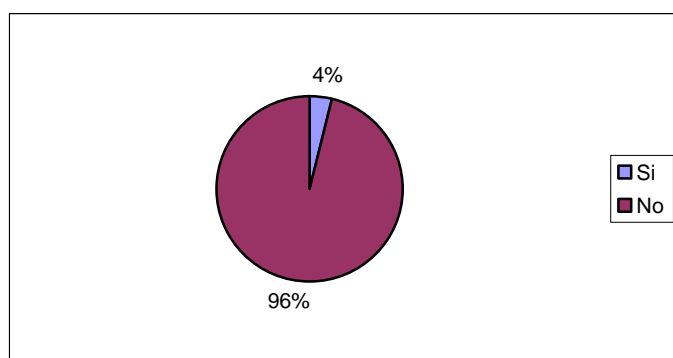


FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. VER ANEXO 1

Los resultados de esta gráfica, permiten inferir que los recursos destinados al estudio varían en razón de los estilos docentes de cada profesor vinculados con las exigencias que plantean los contenidos de las asignaturas, lo que promueve distintas formas de trabajo y evaluación.

Relacionado con el reactivo anterior, se pregunta a los alumnos si son evaluados de la misma manera por los profesores, obteniendo que el 96% considera que existen diferencias en los mecanismos de evaluación y 4% consideran que se les evalúa de manera similar por los maestros.

Gráfico 2. SIMILITUD DE EVALUACIÓN ENTRE PROFESORES.

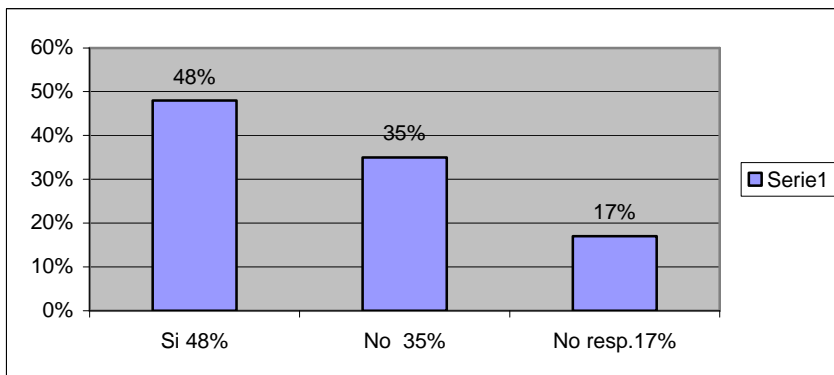


FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. ANEXO 1

Este reactivo corrobora la diversidad de mecanismos de evaluación utilizados por los docentes, lo que se vincula con el tratado metodológico de los contenidos temáticos y los distintos niveles de exigencia de los profesores con relación al rendimiento de los alumnos, así como mecanismos variados para constatar los resultados del aprendizaje, como se verá más adelante.

Dentro de las formas de evaluación, la corrección de trabajos elaborados en clase es una de las más usuales, la percepción de los alumnos expresa que se realiza en 48%, no se realiza 35%, y no responden la pregunta 17%.

**Gráfico 3. CORRECCIÓN DE TRABAJOS ELABORADOS EN CLASE.**

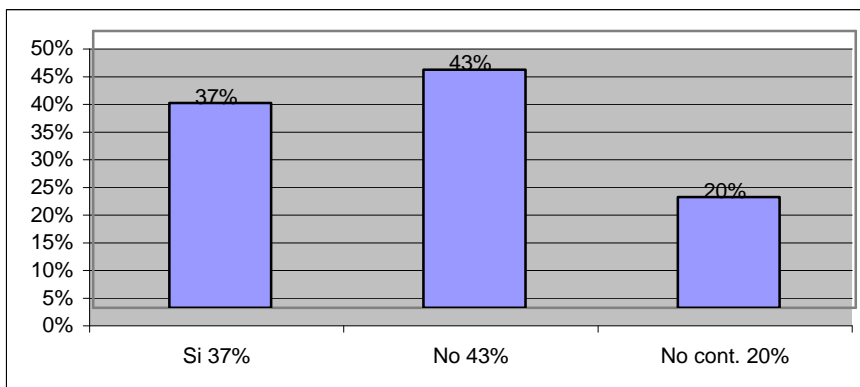


FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. ANEXO 1

Esta percepción nos hace reflexionar que los profesores aun cuando pueden considerar la entrega de trabajos para fines de calificación, no se deja claro a los alumnos los procedimientos y criterios utilizados para la revisión de los mismos, gestando una sensación generalizada de falta de sistematización en la revisión de los trabajos, y falta de credibilidad en los resultados de la evaluación.

De manera correlativa, se pregunta a los alumnos acerca de la corrección de trabajos extraclase, donde señalan que el 37% de maestros lo realiza, 43% no lo hace y 20% no contestan la pregunta.

**Gráfico 4. CORRECCIÓN DE TRABAJOS EXTRACLASE**

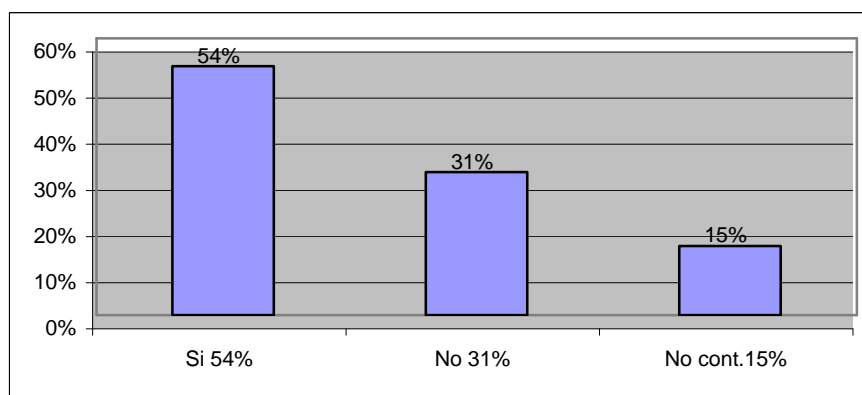


FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO ANEXO 1

Complementaria a la pregunta anterior, se destaca la percepción de que la mayoría de los maestros no revisan los trabajos extraclase elaborados por los alumnos, aun cuando son considerados como un elemento para la asignación de calificaciones y evaluación en general, esto trae como consecuencia que se pierda una oportunidad para que el docente verifique los avances cualitativos de los alumnos y, que estos a su vez, tengan la posibilidad de analizar y corregir sus errores.

La aplicación de exámenes escritos sigue siendo una opción para verificar el dominio e interpretación de la información, pues el 54% de los alumnos expresan que los maestros utilizan esta variante de evaluación, 31% que no lo hacen y 15% no contestan la pregunta.

**Gráfico 6. APLICACIÓN DE EXÁMENES ESCRITOS.**

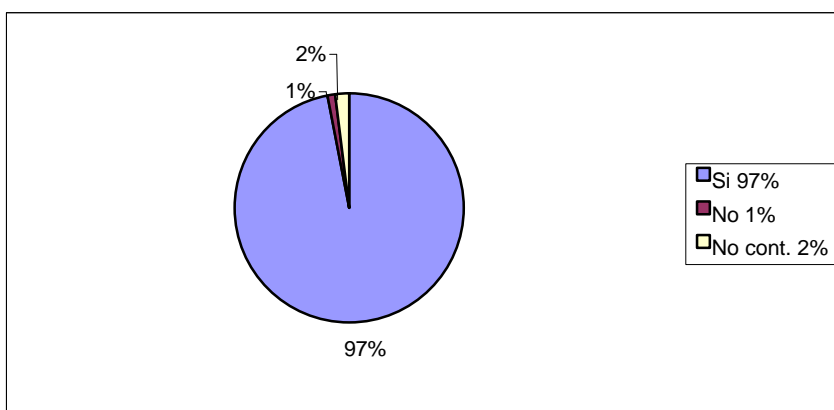


FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. ANEXO 1

En este gráfico se reconoce la preocupación que existe entre los docentes por el manejo de información de manera precisa, lo que favorece que los alumnos reporten las fuentes de donde obtienen información, sin embargo se corre el riesgo de priorizar la memorización si no se correlaciona, esta variante evaluativa, con otras que exijan el análisis y el uso del juicio crítico.

Las participaciones en clase como mecanismos de evaluación son un recurso muy empleado por los maestros, 97% de los alumnos expresan que los maestros la utilizan, 1% consideran que no y 2% no responden la pregunta.

Gráfico 7. EVALUACIÓN CON PARTICIPACIONES

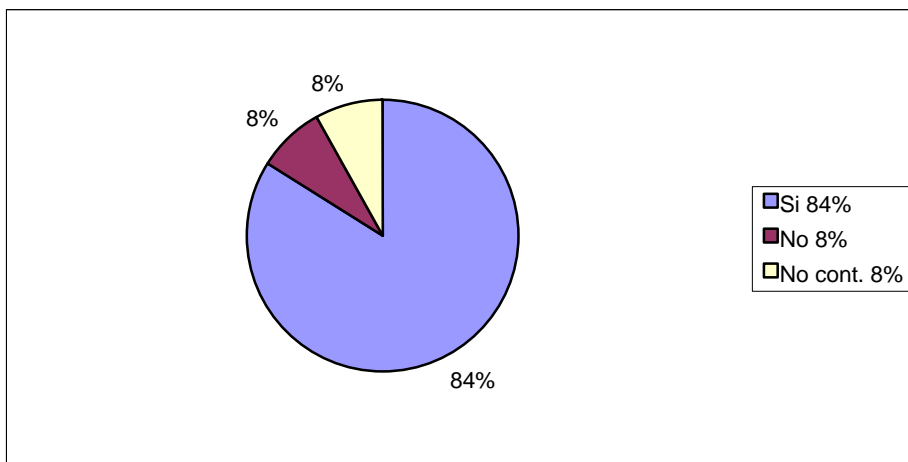


FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. ANEXO 1

Considerar las participaciones como recurso para evaluar es coherente con los planteamientos curriculares, que consideran al alumno como gestor activo del conocimiento a través de discusiones, análisis de experiencias... no obstante, la intervención de los alumnos debe estar apegada a criterios claros para valorar las aportaciones individuales por lo que los docentes tienen la tarea de establecer las consideraciones necesarias para evitar la dispersión al momento que los estudiantes hablan.

De igual manera las prácticas pedagógicas son un elemento fundamental en la evaluación 84% de los alumnos así lo señala, 8% mencionan que no y otro 8% no contestan el cuestionamiento.

Gráfico 8. EVALUACIÓN CONSIDERANDO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS



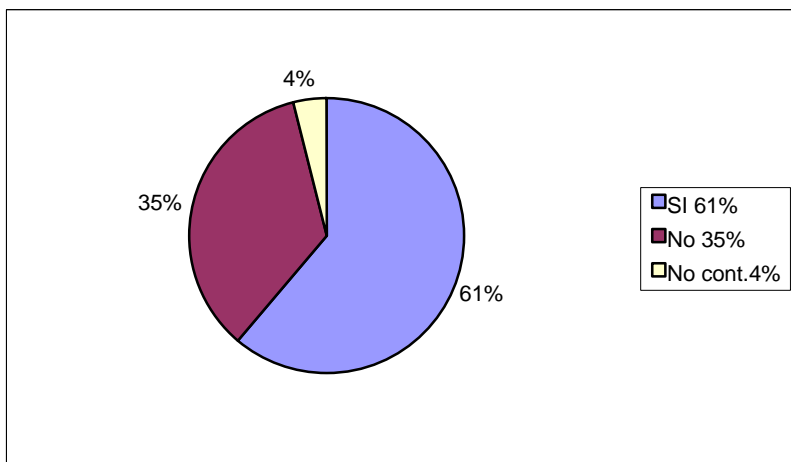
FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. ANEXO 1

Este punto reviste particular importancia, en razón de que el plan de estudios centra, básicamente, toda su metodología en la práctica pedagógica de los estudiantes y las reflexiones que se pueden obtener de ella para perfeccionar progresivamente la formación docente del normalista.

Otras formas frecuentes de evaluar que se detectan a través de una pregunta abierta incluyen exposiciones, ensayos, lecturas, notas de clase, asistencias, auto evaluación, examen oral y visitas extraclase, esta multiplicidad de opciones se correlaciona con los criterios de evaluación expresados en las unidades didácticas que se presentan más adelante.

Para obtener información respecto de la percepción que los alumnos tienen sobre la pertinencia de las formas de evaluar que se les aplican, el 61% de los alumnos considera que son adecuadas para el nivel licenciatura, 35% no lo considera así 4% no responde la pregunta.

Gráfico 9. PERTINENCIA DE LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL LICENCIATURA.

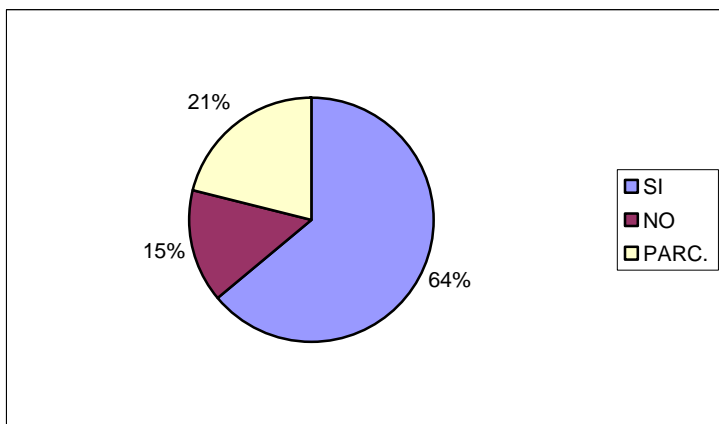


FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. NEXO 1

El que los alumnos consideren pertinentes las formas de evaluación que se les aplican, facilita la toma de consenso en los mecanismos evaluativos a emplear, además de concienciar al estudiante sobre su actividad ante el estudio y lo que tendrá que realizar para alcanzar lo propuesto en la asignatura. Pero si se considera la suma de los que no contestaron la pregunta más los que no consideran pertinente la evaluación en el nivel, el porcentaje es muy alto, lo que en el fondo apunta que existen inconformidades sobre la forma de evaluar de los docentes, vinculado con lo que se señala en incisos anteriores referidos a la falta de claridad y criterios, falta de revisión de trabajos..... Esta apreciación indica una debilidad en los mecanismos de evaluación utilizados, principalmente en la intención que conlleva cada forma de evaluar, aunado a la falta de exactitud, en el procesamiento de datos y criterios claros, a la hora de revisar los trabajos.

La siguiente pregunta plantea la relación del desempeño como estudiante y las calificaciones obtenidas, el 64% dice que sus calificaciones responden al desempeño, 15% no lo considera así y el 21% manifiesta que se da esta relación parcialmente.

Gráfico 10. CORRELACIÓN ENTRE DESEMPEÑO ESCOLAR Y CALIFICACIONES



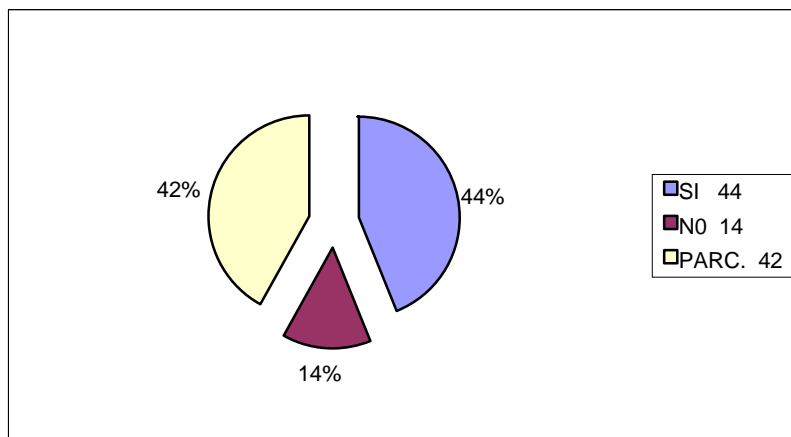
FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. ANEXO 1

Este resultado pone atención en la contraparte de la evaluación, por un lado se ha cuestionado lo que los docentes realizan para evaluar a los alumnos, pero aquí se pretende valorar la percepción que tiene el estudiante sobre lo que el mismo realiza para obtener resultados. En este sentido, el que los alumnos consideren mayoritariamente esta relación, indica que existe coherencia y correspondencia entre el trabajo académico que realiza y los puntajes alcanzados, aun cuando existe también la percepción de que no es así, remitiendo al estudiante a revisar sus propios procesos de trabajo, responsabilidad y aprendizaje.

Un asunto esencial consiste en establecer la coherencia entre las formas de trabajo con las formas de evaluar, aquí el 44% de alumnos consideran que existe coherencia, 14% señalan que no es así y el 42% que solo se da parcialmente.



Gráfico 11. COHERENCIA ENTRE FORMAS DE TRABAJO Y EVALUACIÓN.

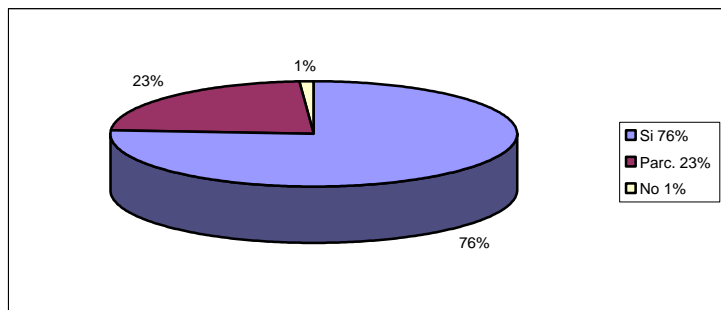


FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. ANEXO 1

Esto nos indica que, en términos generales existe relación en estos rubros, facilitando los procesos que se generan en el aula, considerando los contenidos, el abordaje procedimental y la finalidad que se persigue con esto en la formación docente, aun cuando quedan algunos vacíos en los planteamientos metodológicos para el trabajo con los contenidos y con las formas de evaluación que fueron apuntadas con anterioridad, referentes a la falta de claridad en los criterios evaluativos.

Para constatar la pregunta anterior se cuestionó sobre las formas de trabajo en el aula más usuales, donde destacan las exposiciones de los alumnos, pues 76% consideran que son ellos quienes trabajan más la presentación de los contenidos ante el grupo, 23% dicen hacerlo parcialmente y 1% considera que no lo hacen.

**Gráfico 12. EXPOSICIÓN DE LOS TEMAS POR LOS ALUMNOS**



FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. ANEXO 1

La experiencia que los alumnos pueden obtener a través de las exposiciones en clase, enriquece la formación, da la oportunidad de ejercitar sus propuestas didácticas, y de diversificar la conducción de clases, complementando las prácticas en educación básica y en la escuela Normal, no obstante se corre el riesgo de recargar la responsabilidad de las sesiones en los alumnos.

Con relación al trabajo que los maestros realizan al interior de las aulas, los alumnos expresan en un 65% que los maestros exponen la clase, 31% señala que solo lo hacen parcialmente, 4% expresa que no es así.

**Gráfico 13. EXPOSICIÓN DE LOS TEMAS POR LOS PROFESORES.**

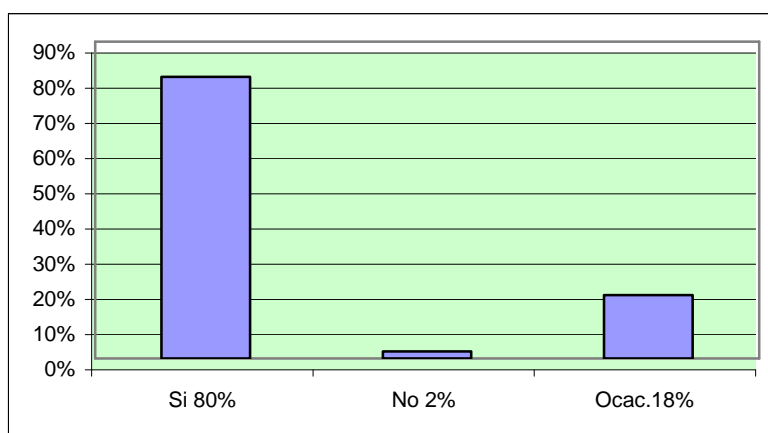


FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. ANEXO 1

Si bien estos dos cuestionamientos dan cuenta de la corresponsabilidad de maestros y alumnos en la conducción de las sesiones, a la vez, se deja entrever que se recarga ligeramente el manejo de las sesiones en los alumnos, los riesgos que se corren al responsabilizar a los estudiantes de la mayoría de las sesiones, se ubica en el manejo inadecuado de los contenidos y el tratamiento metodológico, si el docente no desarrolla estrategias de intervención adecuadas.

La lectura es un elemento central para el aprendizaje y el 80% de los alumnos lo reconoce como un elemento de trabajo al interior de las sesiones, 18% menciona que solo se da ocasionalmente y el 2% menciona que no se da.

**Gráfico 14. USO DE LECTURA AL INTERIOR DE LAS SESIONES.**

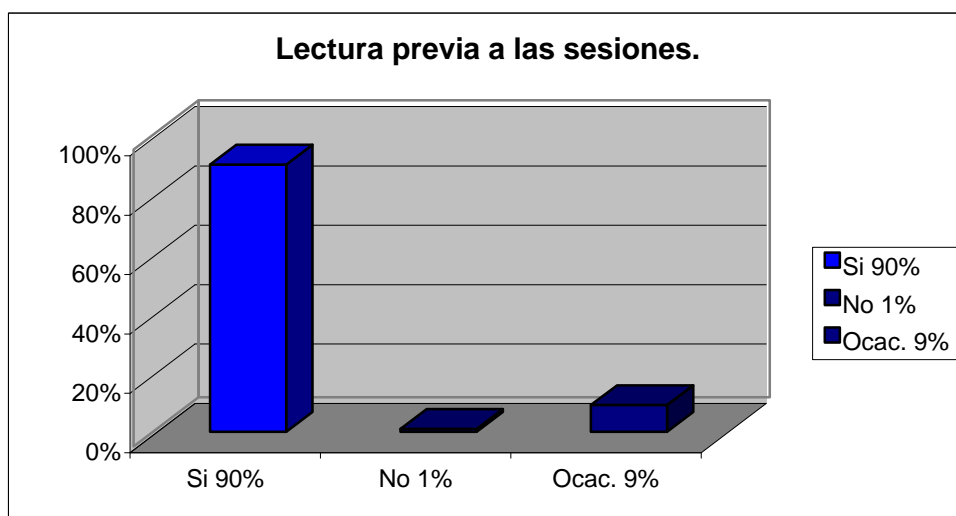


FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. ANEXO 1

Emplear la lectura como recurso metodológico, brinda la oportunidad de manejar la información acudiendo directamente a la fuente, esclarecer dudas con maestros y compañeros, contrastar opiniones personales con el texto y alimenta las posibilidades de argumentar las intervenciones de los alumnos.

Complementariamente a la pregunta anterior, se le cuestiona a los alumnos sobre la lectura previa a las sesiones, los resultados se agrupan en el 90% como trabajo precedente, no sucede 1% y ocasionalmente 9%.

Gráfico 15. EMPLEO DE LA LECTURA COMO ANTECEDENTE A LAS SESIONES

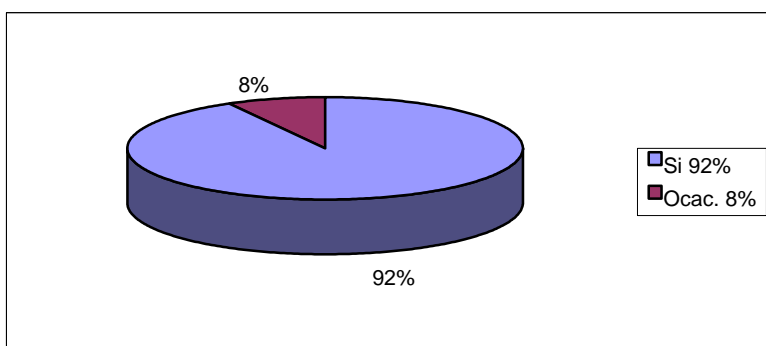


FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. ANEXO 1

La lectura previa a las sesiones promueve el acercamiento a la información de manera personal, a través de la reflexión, procesamiento de datos, indagación y de esta manera, le permite a los alumnos llegar encaminados en los temas a la clase. Con esta referencia se aprecia que la lectura es un elemento central del trabajo dentro de la escuela normal.

Un recurso metodológico ampliamente utilizado, es la participación de los alumnos, el 92% de ellos señala que los maestros recurren a ellas en las sesiones, contra el 8% que señalan que no es así.

Gráfico 16. PARTICIPACIONES DE LOS ALUMNOS EN CLASE.

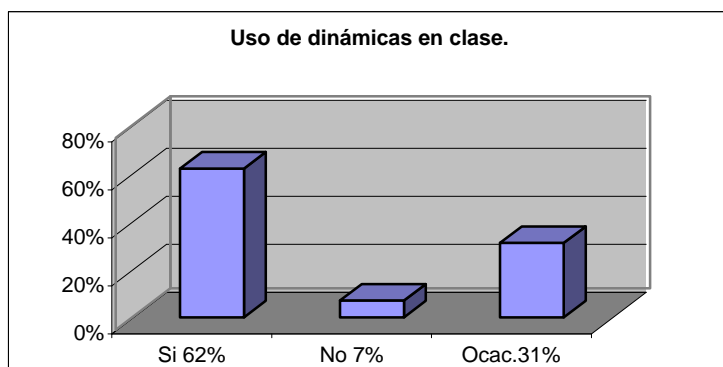


FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. ANEXO 1

Las intervenciones de los alumnos en la clase, son una de las formas de trabajo más usuales, con las participaciones se puede apreciar las dudas que surgen en los alumnos, se promueve la reflexión colectiva, la recuperación de las experiencias y en combinación con la lectura se les dan elementos para desarrollar su capacidad de argumentación y disertación.

Respecto a las dinámicas, el 62% de los alumnos revelan su uso en clases, 7% señalan que no las hay y el 31% dicen que son ocasionalmente.

Gráfico 17. EMPLEO DE DINÁMICAS EN CLASE.

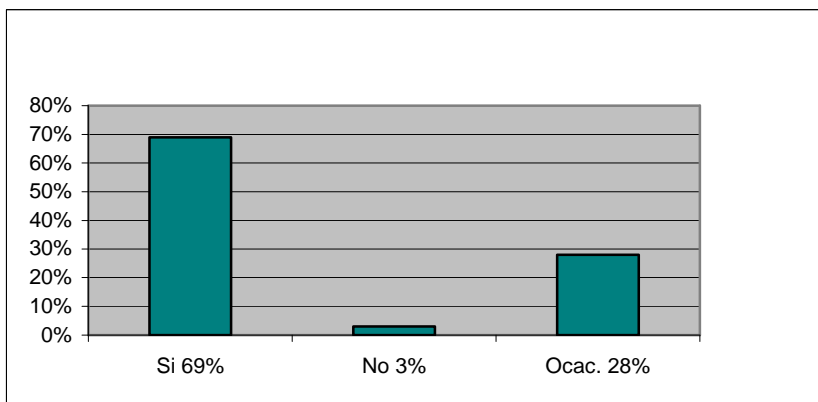


FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. ANEXO 1

Con este gráfico queda de manifiesto que las sesiones suelen ser variadas en sus metodologías, y aun cuando algunos alumnos no están de acuerdo con las formas de llevar las sesiones, se aprecia que la variedad del trabajo docente está presente, sin embargo, en la última pregunta de este cuestionario los alumnos demandan, el empleo de más dinámicas y estrategias para trabajar en el salón de clases.

La opinión que tienen los estudiantes acerca de los trabajos elaborados en clase enuncia en el 68% que son una metodología usual, 28% que se utiliza ocasionalmente 4% menciona que no se trabaja de esta manera.

Gráfico 18. ELABORACIÓN DE TRABAJOS EN CLASE

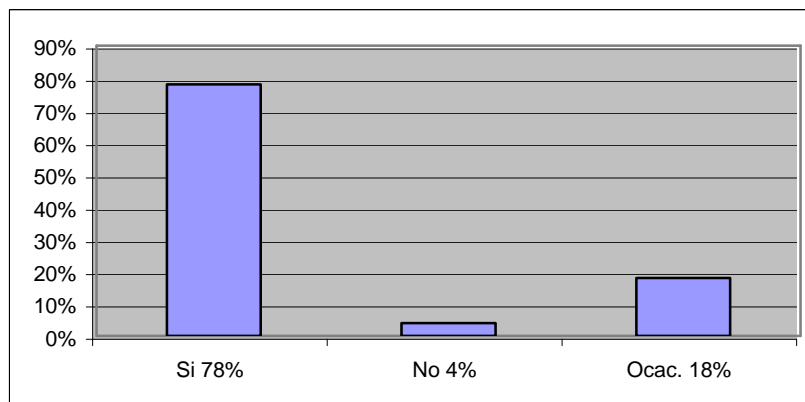


FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. ANEXO 1

Elaborar trabajos en clase facilita que los alumnos tengan acercamiento con los docentes y sus compañeros para resolver dudas o enriquecer las tareas, además de que le permite al profesor orientar los procesos de elaboración, sin embargo al contrastar esta información con las primeras preguntas, surge una implicación contradictoria, si bien los trabajos elaborados durante las sesiones tiene sus ventajas como estrategia metodológica, se pierde este valor ante la falta de corrección y revisión de los trabajos, por parte de los docentes, como lo reportan los datos arriba señalados.

Respecto a los trabajos extraclase, 78% de los alumnos señala que es una metodología habitual, 14% que ocasionalmente se utiliza, 4% considera que no se emplea.

Gráfico 19. ELABORACIÓN DE TRABAJOS EXTRACLASE



FUENTE: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO. ANEXO I

Las implicaciones de elaboración de trabajos extraclase van más allá de la estructuración de un escrito, pues plantean la posibilidad de investigar en distintas fuentes (textos, personas, medios electrónicos...) la información necesaria que le dé contenido, sin embargo las aportaciones a la formación se pierden ante la falta de revisión con criterios claros de los trabajos, como se anota en las primeras gráficas. Esto trae como consecuencia que, si bien es un recurso metodológico para promover aprendizajes, el proceso se vicia con la pseudo construcción a sabiendas de que no se analiza lo escrito.

Como puede apreciarse el trabajo metodológico de los profesores contempla en términos generales las exposiciones, la lectura, las participaciones, las dinámicas en clase y los trabajos escritos, lo que permite apreciar una variedad metodológica en las sesiones al interior de la escuela normal, aun cuando los alumnos esbozen la necesidad de mejorar los procesos áulicos, cuestión que se valida en virtud de un planteamiento de comprensión de la realidad educativa, con la definición de acciones pedagógicas.



Una de las preguntas planteada de manera abierta, que en cierta manera recupera la crítica y propuesta de los alumnos, es la que enuncia **¿cómo te gustaría que trabajaran los profesores?** a lo que las respuestas se centraron en 4 puntos sustanciales: lo primero que los alumnos solicitan es que los maestros **DOMINEN** la asignatura; en segundo lugar que se **COMPROMETAN** con su trabajo; en el tercer punto se requiere **ORGANIZACIÓN** en las actividades, es decir que no improvisen, lo que implica hacer coherentes las actividades con la evaluación, revisar trabajos, dinamizar las clases, que mejoren las explicaciones de los temas (dejando de lado su vida personal) y que orienten los contenidos a la especialidad, mantengan un ritmo de trabajo constante para evitar saturaciones en cada periodo de evaluación, interacción maestros alumnos, más prácticas pedagógicas, flexibilidad en el trabajo y más lecturas; un asunto que se torna delicado es el cuarto punto donde se expresa que dentro de las clases los maestros **DISCRIMINAN** de diversas maneras a algunos alumnos, cuestión que no es admisible en la formación de una carrera eminentemente socializadora.

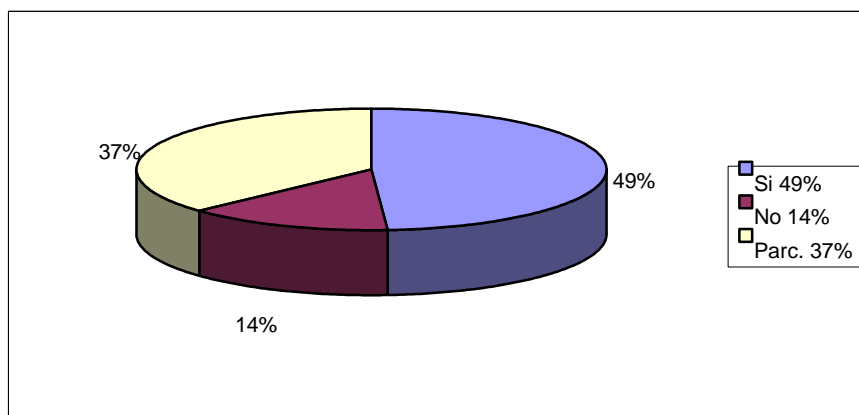
## ANÁLISIS DE UNIDADES DIDÁCTICAS

SEMESTRE 2/2003-2004

La revisión de las Unidades Didácticas (U.D.) tiene como finalidad detectar la concepción que tienen los profesores acerca de las formas de trabajo en el aula, los criterios y prácticas evaluativas, así como su vinculación con el currículo de las Licenciaturas en Educación Secundaria en Español, Inglés y la Licenciatura en Educación Especial.

Dentro de la propuesta pedagógica implementada en la Escuela Normal N° 4 de Nezahualcóyotl, se ha incluido una forma de trabajo relacionada con posturas constructivistas y críticas, con una traducción en la planeación de las asignaturas en Unidades Didácticas, de las cuales el 49% refleja en su estructura los requisitos establecidos para tal fin, un 37% lo hace parcialmente y solo el 14% no se relaciona en lo absoluto con esta propuesta.

Gráfico 20. PLANEACIÓN DE LAS ASIGNATURAS EN UNIDADES DIDÁCTICAS



Fuente: *cuadro de concentración Análisis de Unidades Didácticas. Anexo 5.*

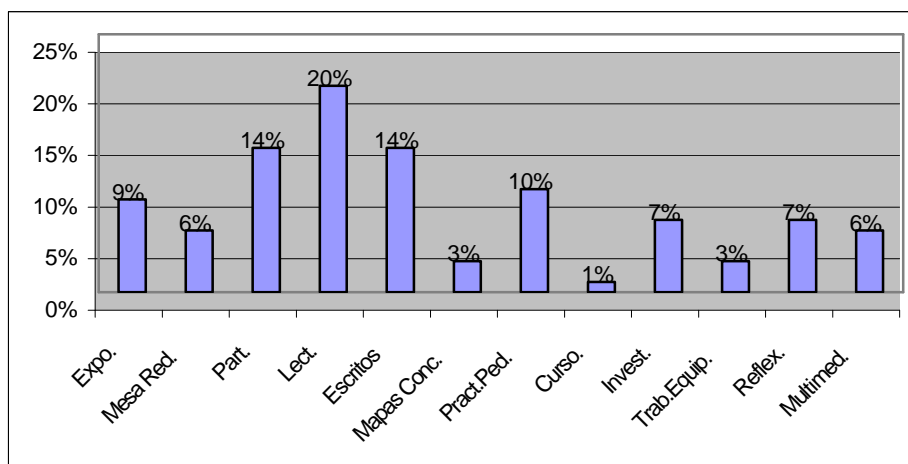
Estos datos nos permiten apreciar que la mayoría de los profesores concuerdan con este estilo de planeación, pues hay que considerar que los que lo hacen parcialmente, no manifiestan una propuesta alternativa, solo presentan omisiones de forma, que pueden ser solventadas haciendo las precisiones

respectivas, y el 14% que no concuerdan, tampoco hacen un ofrecimiento distinto, estas planeaciones solo son listados de actividades que no representan una postura pedagógica concisa.

Concebir las asignaturas en unidades didácticas implica, como punto sustancial, diseñar estrategias metodológicas que permitan abordar los contenidos eficiente y funcionalmente, por ello el análisis se centra en este aspecto y en las formas y criterios de valuación.

En este sentido se detectan en las U.D. 12 metodologías centrales, que si bien no son estrategias propiamente dichas, si se incluyen en estos rubros. Así, se destacan la lectura y análisis de textos (20%), participaciones(14%), elaboración de escritos (14%), y prácticas pedagógicas (10%), como las formas de trabajo con mayor recurrencia en las asignaturas, les siguen las exposiciones y demostraciones con el 9%, la investigación documental y de campo con 7%, la reflexión de la práctica docente y otras experiencias 7%, mesas redondas y espacios de discusión 6%, uso de multimedios (Televisión, video, DVD, grabadora, audio cintas, Internet...) 6%, mapas conceptuales, mentales, redes semánticas 3%, trabajo en equipos 3% y cursos 1%.

**Gráfico 21. METODOLOGÍAS DE TRABAJO EN EL AULA.**



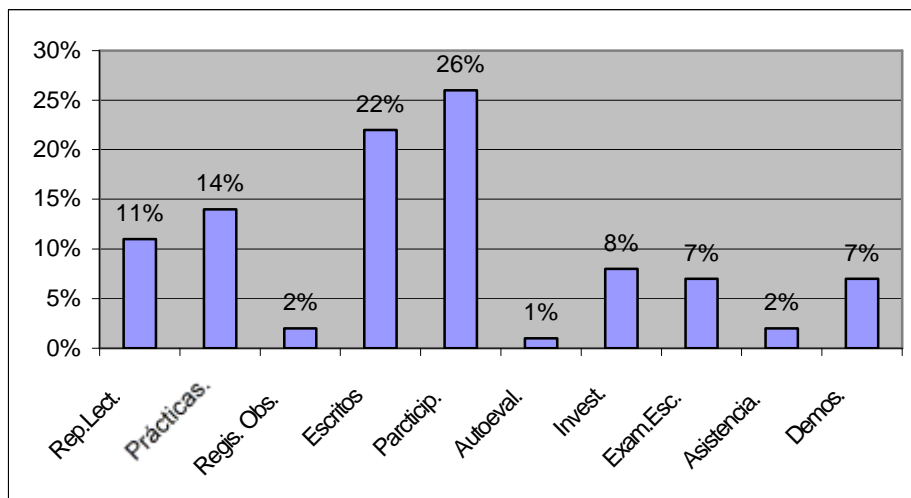
Fuente: *cuadro de concentración Análisis de Unidades Didácticas. Anexo 5.*

La multiplicidad de metodologías reportadas en las U.D. deja manifiesto, que el conocimiento que poseen los maestros para el tratamiento de los temas en las sesiones es muy amplio, además de que se vinculan estrechamente con lo propuesto en los programas vigentes, en el planteamiento que retoma la importancia de la reflexión, principalmente de la experiencia de las prácticas pedagógicas como ejercicio intelectual, que permite escudriñar la realidad desde referentes teóricos y, a partir de ello, reformular las acciones; así como con la propuesta pedagógica que en sus elementos centrales concibe al alumno como el eje central del proceso de aprendizaje, capaz de procesar información, expresarse tanto en lo oral como en lo escrito con precisión, coherencia y sencillez en un proceso de desarrollo de sus habilidades intelectuales, utilizando diferentes fuentes de información y colectivizando sus conocimientos y experiencias.

La utilización de criterios de evaluación coherentes con la metodología, es un aspecto crucial en la dimensión pedagógico curricular, pues de estos se derivan las valoraciones de lo aprendido con fines de comprensión y reorientación de los procesos áulicos, así como la validación oficial a través de la certificación.

De esta manera localizamos que la participación (26%), los escritos (22%), las prácticas pedagógicas (14%) y los reportes de lecturas (11%) son los principales mecanismos de evaluación, seguidos de las investigaciones (8%), las exposiciones o demostraciones (7%) y los exámenes escritos (7%), otros recursos utilizados con menor frecuencia son los registros de observaciones (2%), asistencias (2%) y la autoevaluación (1%).

Gráfico 22. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.



Fuente: *cuadro de concentración Análisis de Unidades Didácticas. Anexo 5*

Los mecanismos de evaluación señalan la importancia que los docentes le dan a la expresión que hacen los alumnos de sus conocimientos a través de sus participaciones, argumentando con referencias a textos analizados y/o rescatando la experiencia de las prácticas pedagógicas, como se señala explícitamente en algunas U.D., de igual manera se manifiesta el valor que se asigna a los escritos, principalmente a los que se estructuran con características de ensayo, expresado también en la mayoría de las U.D., y marcado en el plan de estudios como uno de los principales mecanismos que arrojan información ostensible sobre el progreso del alumno en el logro del perfil de egreso.

La investigación es un recurso utilizado para evaluar por un ocho por ciento en las asignaturas, lo que puede parecer relativamente escaso, aun cuando aporta diversos elementos a la formación, sin embargo hay que considerar que los alumnos al preparar cualquier exposición y elaboración de trabajos, le dedican tiempo a la búsqueda de información, implicando elementos mínimos de investigación.

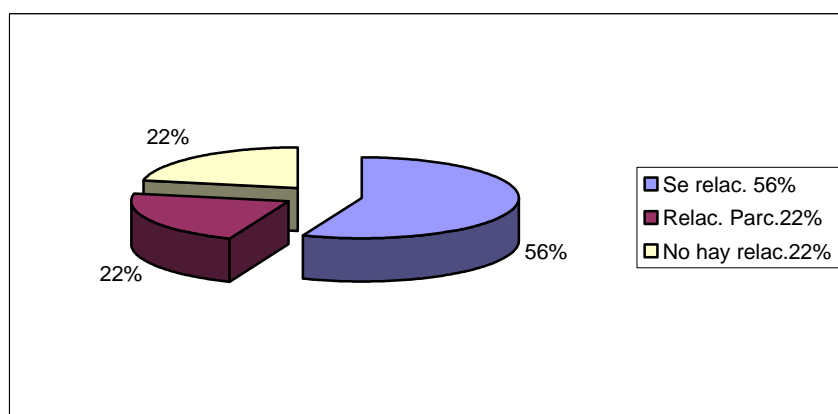
Las exposiciones son una técnica de evaluación que permite apreciar en la práctica el manejo de habilidades didácticas, el dominio de información, manejo de materiales y recursos auxiliares, entre otras cuestiones, sin embargo aun cuando son una de las principales metodologías en el desarrollo de las clases, llama la atención que sean consideradas con reserva al momento de evaluar, lo que expresa una incongruencia entre evaluación y trabajo en el aula.

El manejo de información precisa y exacta, por los alumnos, sigue siendo una preocupación en los docentes, lo que se expresa en la evaluación a través de exámenes escritos.

Una consideración adicional, se da en el sentido de que ninguna de las asignaturas utiliza un solo dispositivo de evaluación, es decir, se recurre a diversos criterios y mecanismos para valorar cuantitativa y cualitativamente el aprendizaje de los alumnos.

Establecer estrategias de seguimiento a la implementación de los planes y programas de las licenciaturas en educación, implica un trabajo arduo y complejo, que aquí se traduce en el primer acercamiento, registrando la vinculación que guardan los programas de las asignaturas con las Unidades Didácticas reportadas por los docentes, dejando de manifiesto que el 56% se relaciona directamente con el programa de asignatura, 22% lo hace de manera parcial, 22% no lo hacen.

Gráfico 24. RELACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS CON PLANES Y PROGRAMAS



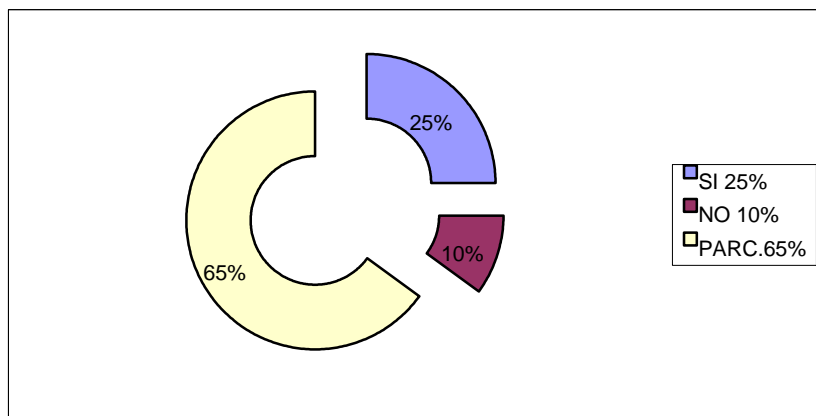
Fuente: *cuadro de concentración Análisis de Unidades Didácticas. Anexo 5.*

Esta revisión asiente los procesos de ajuste al plan de estudios, en la mayoría de los casos se respeta la propuesta del currículo formal, con ligeras adecuaciones sugeridas por los docentes, otros sustituyen algunos contenidos de los programas con la intención de adecuarlo al contexto que se enfrenta en la educación básica, y por último, los que aparentemente no se ajustan a la programación del plan de estudios son los que de manera total sustituyen los contenidos de los programas, principalmente de la Licenciatura en Educación Especial versión 1985, con fundamento en el cambio de política educativa al respecto y la consecuente incongruencia curricular, es decir, las unidades didácticas se debaten entre el enfoque clínico y la atención a necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad con fines de integración educativa. En conclusión se puede afirmar que la institución da marcha en congruencia con los planteamientos de la SEP, para las Licenciaturas en Educación Secundaria con Especialidad en Español (1999), Inglés (1999) y Educación Especial (1985)

## TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

En correlación con el trabajo metodológico individual de las asignaturas, está la conexión que establecen las asignaturas entre sí, bajo un criterio interdisciplinario, en este sentido la pregunta rescata que primordialmente el 65% los maestros trabajan parcialmente interrelacionados, 25% exteriorizan que si lo hacen, y 10 señala que no hay evidencia de esta relación.

Gráfico 25. TRABAJO INTERDISCIPLINARIO DE LAS ASIGNATURAS.



FUENTE: CUESTIONARIO DESTINADO A ALUMNOS (C2) PARA EXPLORAR LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL. ANEXO 2.

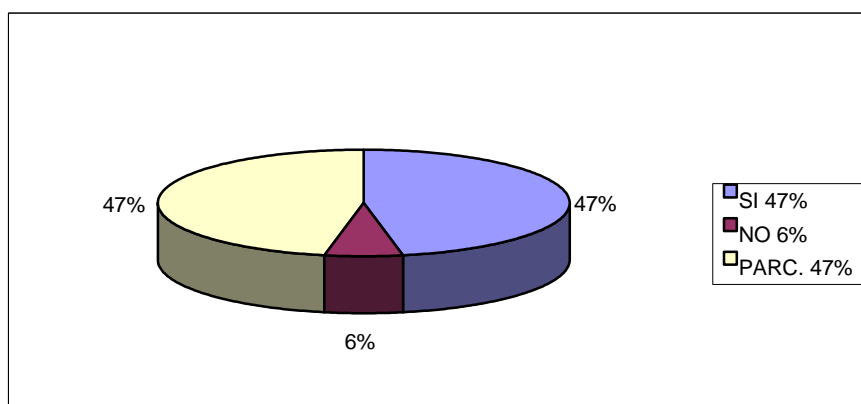
La relación, que de manera parcial se establece en las asignaturas, obedece a un mecanismo curricular natural, es decir, el plan de estudios contempla como una estrategia primordial la conexión entre las asignaturas para favorecer el estudio de los temas desde diferentes perspectivas. No obstante, no hay que menospreciar la posibilidad de que los maestros acuerden entre sí algunos componentes comunes en sus asignaturas, lo que se requeriría es el registro en planeaciones o en algún otro medio.



## PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

La parte correspondiente, dentro del cuestionario, a las prácticas pedagógicas contempla la asesoría como un punto sustancial de la formación docente, dando como resultado que el 47 % de los alumnos expresan que se reciben el apoyo correspondiente, 47% refiere que solo se da asesoría parcialmente y el 6% expresa que no hay asesoría.

Gráfico 26. **ASESORÍA A PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.**



FUENTE: *CUESTIONARIO DESTINADO A ALUMNOS (C2) PARA EXPLORAR LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL. ANEXO 2.*

Los resultados obtenidos en esta pregunta señalan que la participación de los docentes en la orientación y apoyo al proceso de prácticas pedagógicas es constante, sin embargo al manifestar un alto porcentaje que solo se dan parcialmente, indica que hay debilidades en las asesorías o bien que los alumnos esperan más de lo que se les brinda.

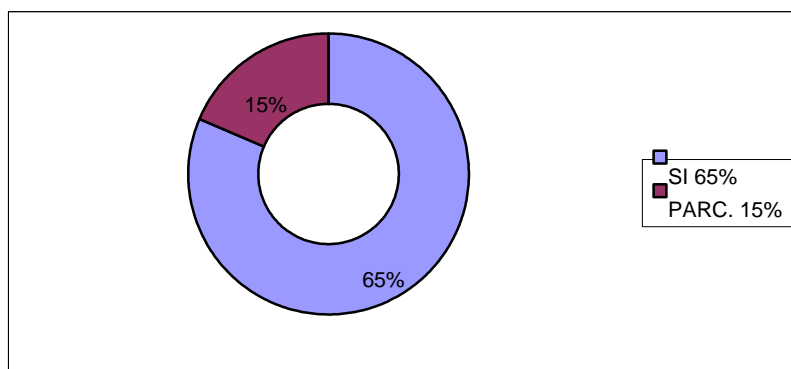
Esto se complementa con otra pregunta que solicita al alumno, de manera abierta, explicar en qué consisten las asesorías a prácticas pedagógicas, donde se recupera información en varios sentidos, el primero hace referencia a que los maestros solo dan información de los lugares, fechas de prácticas y guiones de observación y actividades; el segundo hace alusión a la solicitud y revisión de

planeaciones con poca o nula orientación metodológica para estructurarla; en tercer plano, se expresa que los profesores dan algunas orientaciones en cuanto a estrategias y técnicas, con el fin de integrarlas como secuencias didácticas, y ayudan a recuperar la experiencia; por último se menciona el acompañamiento en las escuelas de práctica, donde los profesores observan al practicante, entran en contacto directo con los titulares de grupo y directivos para hacer aclaraciones sobre el desarrollo de las prácticas.

Esto nos deja apreciar, en primera instancia, que los alumnos no perciben igual el trabajo que debe desempeñar el profesor encargado de las prácticas pedagógicas en cada grupo, además, la diversidad de respuestas apunta a los diferentes estilos docentes. Por otro lado, revela que los criterios para desarrollarlas no están consensuados suficientemente entre profesores ni alumnos, en consecuencia el trabajo se dispersa y provoca indefinición de actividades.

Para el ejercicio de prácticas pedagógicas, también es de suma importancia la aportación teórica que ofrece la escuela, para ello se cuestiona a los alumnos sobre la utilidad de los temas que se revisan en clase para las prácticas, donde sus respuestas se distribuyen de la siguiente manera: el 65% de ellos encuentran una utilidad directa, 35% expresan que solo es parcialmente.

**Gráfico 27. VINCULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.**



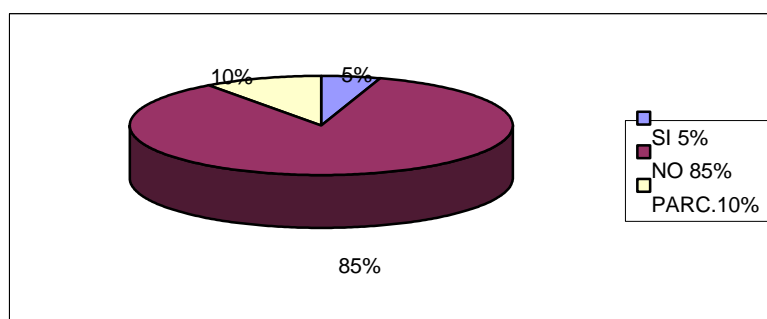
FUENTE: CUESTIONARIO DESTINADO A ALUMNOS (C2) PARA EXPLORAR LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL. ANEXO 2.

Esto nos deja ver que, desde la perspectiva de los alumnos, el vínculo entre los contenidos temáticos propuestos en las unidades didácticas y revisados en las clases se da de manera clara en su mayoría, y los que mencionan un lazo parcial se debe quizá a los temas que tienen un corte histórico pedagógico o bien a que en el tratamiento metodológico no se precisa la relación teoría-práctica. Un dato adicional que resulta significativo a pesar de que no obtuvo puntuación es la opción que niega la relación, pues reitera la apreciación de los alumnos.

## INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Dentro de las acciones que debieran ser de las más destacadas en la escuela normal, y que tendría la posibilidad de apoyar la formación docente es la investigación educativa, por ello, el organigrama contempla un espacio específico a nivel departamental, esta razón nos llevó a cuestionar a los alumnos en el sentido de la difusión de los temas de investigación que se realizan en la institución y su aportación a la formación. Las respuestas se centraron en la opción que deja de manifiesto que no se conoce este trabajo con 85%, parcialmente 10% y afirmativamente 5%.

**Gráfico 28. CONOCIMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES EDUCATIVAS REALIZADAS EN LA INSTITUCIÓN**



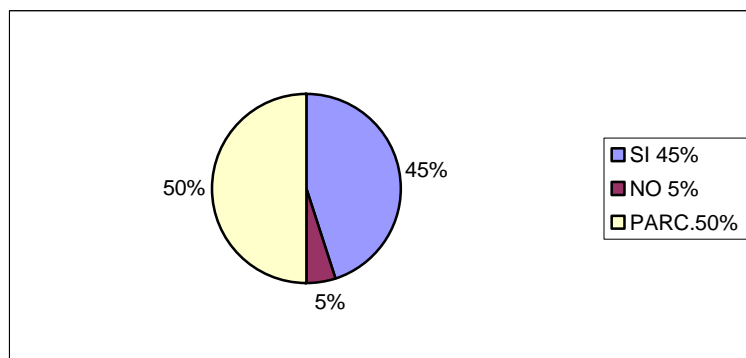
FUENTE: CUESTIONARIO DESTINADO A ALUMNOS (C2) PARA EXPLORAR LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL. ANEXO 2.

Esta distribución señala un problema en dos sentidos: la escasa difusión de las producciones de investigación y, en consecuencia, el poco impacto que éstas tienen en el trabajo académico de los alumnos de la escuela normal, no obstante la participación que tienen algunos de ellos como sujetos de investigación.

## SEGUIMIENTO AL PLAN Y PROGRAMAS

En relación con el conocimiento que tiene los alumnos del plan y programas y lo que dentro de ellos se plantean como rasgos del perfil de egreso, se les plantea un cuestionamiento, donde el 50% de ellos exhiben que los conocen parcialmente, el 45% afirma conocerlos y el 5% no sabe al respecto.

Gráfico 29. CONOCIMIENTO DE LOS RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO

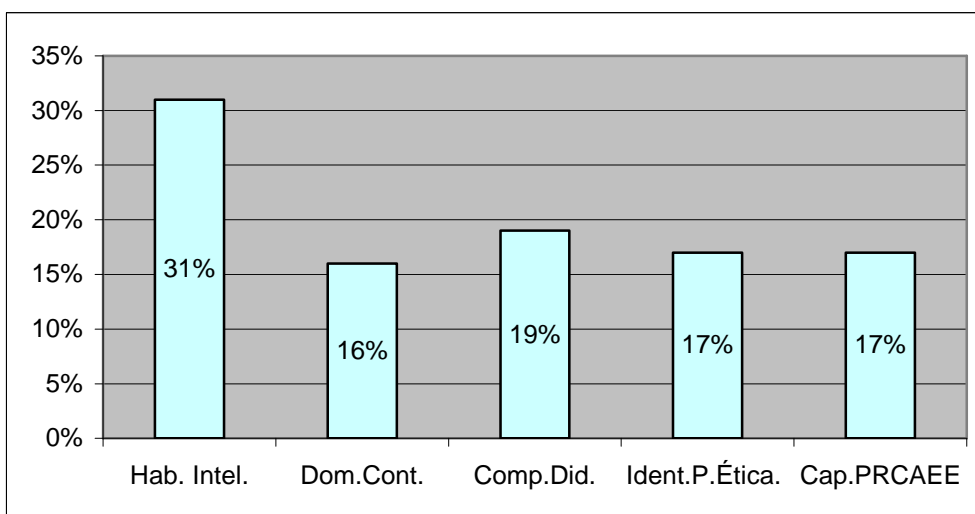


FUENTE: CUESTIONARIO DESTINADO A ALUMNOS (C2) PARA EXPLORAR LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL. ANEXO 2.

Con lo que se desprende que los alumnos conocen lo que se espera de ellos al concluir su licenciatura y además saben cómo se dan los procesos para lograrlo, en congruencia con los planes y programas.

De manera concomitante los alumnos perciben que los rasgos del perfil de egreso se desarrollan en el siguiente orden: Habilidades Intelectuales Específicas 31%; Competencias Didácticas 19%; Identidad Profesional y Ética 17%; Capacidad de Percepción y Respuesta a las Condiciones de sus Alumnos y del Entorno de la Escuela 17%; Dominio de los Contenidos de Enseñanza 16%.

Gráfico 30. DESARROLLO DE LOS RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO.



FUENTE: CUESTIONARIO DESTINADO A ALUMNOS (C2) PARA EXPLORAR LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL. ANEXO 2.

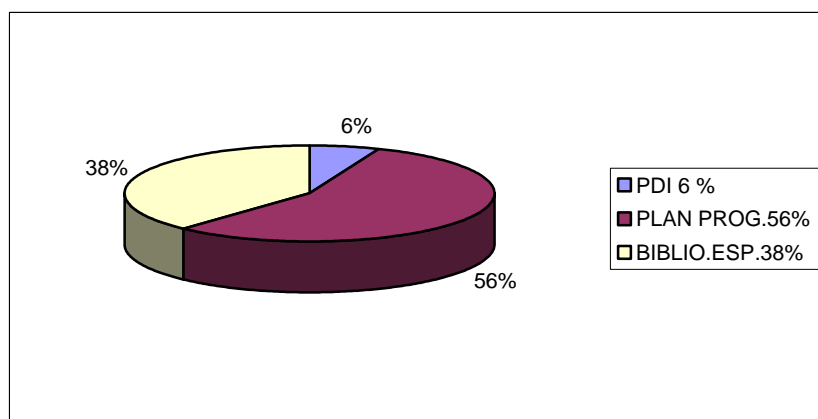
El orden presentado responde a la relevancia que se da en la institución al desarrollo de habilidades intelectuales con el programa de enriquecimiento instrumental cognoscitivo y la importancia de este rasgo en el plan de estudios como punto de partida para desarrollar los demás. Aunado a esta consideración ubicamos las prácticas pedagógicas, sustento de la propuesta curricular, que exige de los alumnos la preparación de planes, secuencias didácticas y el uso de diferentes recursos teóricos y metodológicos para desarrollarlas, respondiendo al contexto de las escuelas de educación básica. Y, si bien el dominio de contenidos aparece en último lugar, no existe una diferencia sustancial con los demás rasgos, es decir en términos generales se guarda una proporción equilibrada en la atención a los rasgos del perfil de egreso.

## DIMENSIÓN PEDAGÓGICO CURRICULAR

### LA VISIÓN DE LOS DOCENTES.

Con la finalidad de contrastar la visión de los alumnos, se presentan algunos resultados de la encuesta realizada a los profesores horas clase, iniciando el análisis con los documentos que se consultan para elaborar las Unidades Didácticas, obteniendo que entre los principales documentos empleados se encuentran el Plan de Desarrollo Institucional (6%), Planes y programas de Estudio Vigentes (56%), y Bibliografía especializada de acuerdo a la asignatura (38%)

**Gráfico 31. DOCUMENTOS CONSULTADOS PARA ELABORAR LAS UNIDADES DIDÁCTICAS**

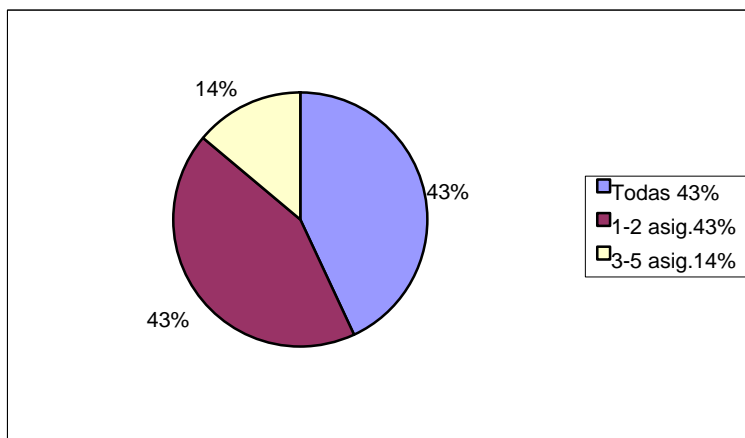


FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES. ANEXO 3.

Estos datos dejan en claro que los maestros están conscientes de la necesidad de apegarse a los planes de estudio de cada licenciatura, complementando su trabajo con los materiales bibliográficos que les ayuden a darles contenido, y en mínima parte vincularlo con la visión que tiene la institución a través del PDI.

Un asunto importante en la planificación de las asignaturas está en la relación que se establece de manera interdisciplinaria, en este sentido los maestros expresan que se vinculan con todas las asignaturas del grado el 43%, de una a dos asignaturas 43%, y de tres a cinco asignaturas 14%.

Gráfico 32. RELACIÓN INTERDISCIPLINARIA.

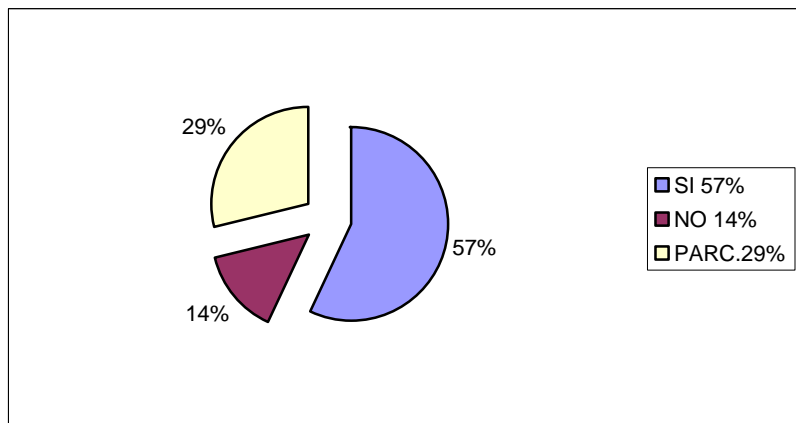


FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES. ANEXO 3.

Si bien la vinculación es un planteamiento curricular que da sentido y pauta al trabajo interdisciplinario y los profesores expresan que así lo hacen, contrasta con lo que los alumnos señalan en este sentido, donde queda manifiesto que realmente no existe tan claramente la vinculación entre asignaturas.

El plan de estudios de las diferentes licenciaturas presenta la propuesta de trabajo colegiado con los profesores, como estrategia para la participación y toma de decisiones que influyan en el desarrollo académico de las instituciones, de ahí que los maestros se tengan que integrar a alguna de las academias constituidas al interior de las licenciaturas, a este respecto el 57% de los profesores expresan que se encuentra integrados en academias, 29% menciona que solo está parcialmente y 14% que definitivamente no lo está.

**Gráfico 33. INTEGRACIÓN DE PROFESORES EN ACADEMIAS.**

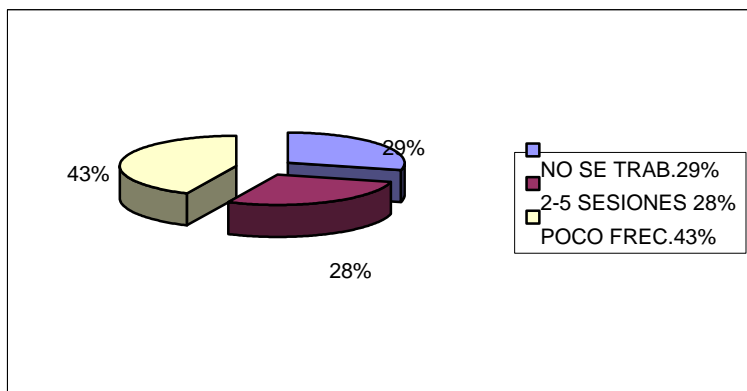


FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES. ANEXO 3.

Con los datos obtenidos podemos apreciar que el trabajo colegiado no se ha consolidado y que si bien el integrarse en alguna academia es el primer paso, no basta con eso, hay que construir propuestas y tomar decisiones académicas importantes, lo cual no se logra con este primer acercamiento.

Complementariamente al cuestionamiento anterior se consulta sobre la frecuencia de las reuniones para realizar trabajo colegiado, a lo que los maestros respondieron que no se trabaja de esta manera 29%, de dos a cinco sesiones al año 28%, poco frecuente 43%.

**Gráfico 34. FRECUENCIA DE TRABAJO COLEGIADO.**



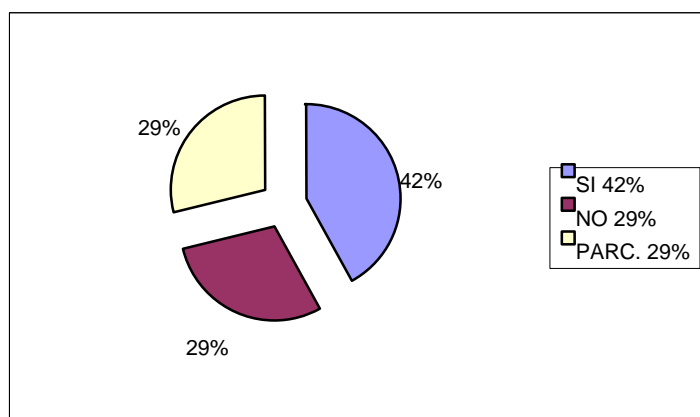
FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES. ANEXO 3.



Con lo que se demuestra que el trabajo colegiado es muy débil, y en consecuencia se afecta la vinculación entre las asignaturas y queda pendiente la atención a la propuesta de trabajo curricular de la SEP, en este sentido, a la vez que se confirma que la integración en academias no es suficiente para realizar trabajo colegiado, hay que garantizar los espacios y las condiciones para su ejecución.

La propuesta pedagógica institucional integra, como parte de la traducción de la currícula oficial, la construcción de un código pedagógico que de cuenta de la tendencia constructivista y de corrientes críticas aplicadas a la vida académica de la escuela, por lo que al preguntarles a los profesores al respecto, los datos nos indican que no se identifica ningún código pedagógico 29%, lo identifican parcialmente 29% y sí lo hacen 42%.

Gráfico 35. EXISTENCIA DE UN CÓDIGO PEDAGÓGICO ENTRE DOCENTES.

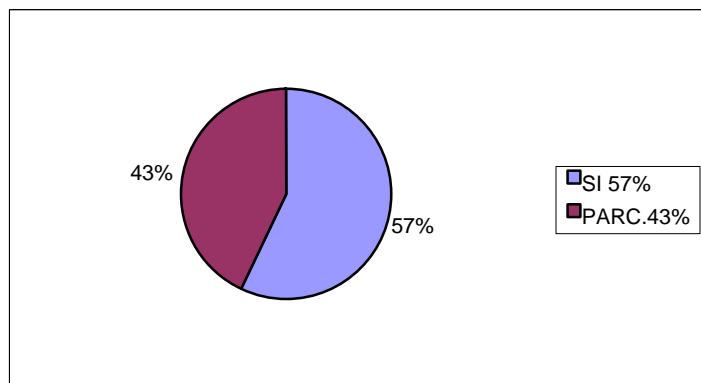


FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES. ANEXO 3.

Con lo que se infiere que los avances en la aceptación de la propuesta pedagógica van siendo sustanciales, pues la construcción de un código pedagógico puede darse por indicación, por moda o por la consolidación de una postura que se acepte y demuestre en lo cotidiano, aun cuando existen deficiencias por atender.

Por otra parte, se solicita a los docentes información sobre la asesoría a prácticas pedagógicas, donde el 57% responde que brinda algún tipo de apoyo en este sentido, 43% reporta hacerlo parcialmente.

Gráfico 36. **ASESORÍA A PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.**

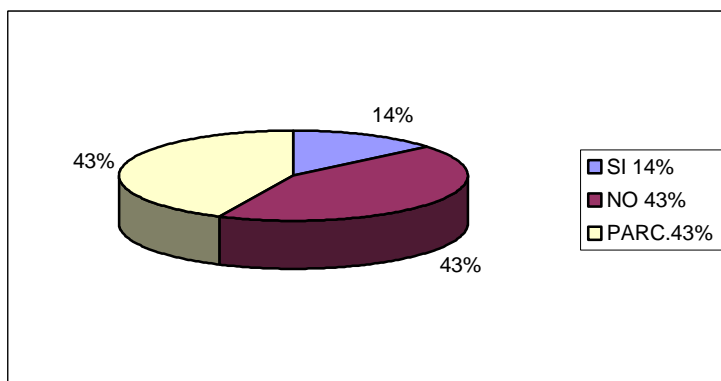


FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES. ANEXO 3.

De aquí se desprende que los profesores aportan soportes a las prácticas pedagógicas que realizan los alumnos en las escuelas de básicas, y se complementa con los resultados del siguiente cuestionamiento que captura en qué consisten dichos apoyos. Los profesores aportan elementos a la estructura de planes de clase, orientaciones en contenido y metodología, estrategias, actividades, dirección, ejecución, ortografía y evaluación, además apoyan el proceso de recuperación y análisis de experiencias.

Por último se cuestiona al personal docente sobre un asunto central en una institución de nivel superior, los procesos y productos de investigación educativa. Aquí los resultados señalan que sí los conocen el 14% de maestros, los desconocen el 43%, y tienen conocimiento parcial el 43%.

**Gráfico 37. CONOCIMIENTO DE LOS PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN.**



FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES. ANEXO 3.

Lo que nos indica que el conocimiento generado a través de la investigación se desperdicia lamentablemente, consecuencia de la falta de mecanismos de difusión que le permitan a la comunidad normalista allegarse este material y tener la oportunidad de enriquecer la práctica docente.

### **SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR.**

Como se mencionó anteriormente, la principal tarea de la escuela Normal N° 4 de Nezahualcóyotl es formar docentes a partir de los planes de estudio propuestos por la SEP, para la formación de licenciados en educación en sus diferentes modalidades, desde una postura institucional plasmada en su propuesta pedagógica, que maneja como principales fundamentos el humanismo, el constructivismo, y corrientes críticas, centrando la atención en los procesos de aprendizaje y enseñanza que se generan en las clases de las diferentes licenciaturas.

En este sentido, los resultados obtenidos en este apartado da cuenta de la variedad de formas de trabajo y evaluación que se planifican en cada asignatura a

través de las Unidades Didácticas, como un elemento sustancial para la organización de los procesos de aprendizaje y enseñanza, en congruencia con lo planteado en los documentos mencionados y el plan de desarrollo institucional. Aquí cabe hacer mención del impacto que estos planteamientos han tenido entre el personal docente, pues si bien la mayoría de los maestros planifican en función de la unidad didáctica, esto no garantiza que el trabajo en las sesiones se dé conforme a sus principios teóricos, sin embargo en la institución no se ha presentado algún planteamiento alternativo para organizar y desarrollar las clases, lo que indica un primer avance sustancial y congruente en esta dimensión.

Derivado de la planificación de las clases se da el diseño de las estrategias metodológicas para abordar los contenidos y promover los aprendizajes, donde se encuentran ocho mecanismos fundamentales que se orientan principalmente al acercamiento, procesamiento y manejo de información donde coinciden maestros y alumnos en **la lectura y el análisis de textos** como punto de partida para el trabajo en las sesiones, de ello se derivan las participaciones, exposiciones y demostraciones y elaboración de trabajos escritos diversos (ensayos, reportes de lectura, trabajos académicos,...)

En lo relativo a **las formas de evaluación**, que se plantea como proyecto estratégico número 3 en el plan de desarrollo institucional, se pudo apreciar que las estrategias utilizadas son variadas y se corresponden con las metodologías en clase, por lo que **se centran en la valoración del procesamiento y manejo de la información** a través de la elaboración de escritos diversos, participaciones en clase, exámenes escritos, exposiciones y demostraciones, y en menor medida la recuperación de las experiencias de las prácticas pedagógicas. Este es un dato relevante, pues el principal planteamiento metodológico de los diferentes planes de estudio de las licenciaturas en educación, se encuentra precisamente en la importancia que tienen las prácticas pedagógicas en la formación docente, para vincular los contenidos teóricos con ella y a partir de estos dos elementos

reflexionar sobre lo realizado en prácticas con los estudiantes de educación básica e ir perfeccionando el actuar docente de los estudiantes normalistas.

Otra de las principales debilidades de la labor de los docentes, y que va en detrimento del aprendizaje se da en la **falta de revisión de los trabajos** elaborados por los alumnos, esto debilita los procesos de análisis y reflexión del estudiante sobre los avances que va teniendo a lo largo del curso, pues simplemente **no se conocen los criterios que se emplean en la evaluación** de sus escritos. Esta misma problemática se presenta en las participaciones, prácticas pedagógicas, investigaciones, exposiciones y exámenes escritos.

En lo relativo a las **prácticas pedagógicas**, específicamente, existe correspondencia entre los datos aportados por docentes y alumnos, expresándose que la participación de los maestros en este proceso se da como asesorías, enfocadas en **orientaciones parciales** para desarrollarlo, centrando la atención en los lugares de práctica, fechas y elaboración de planeaciones.

Como puede apreciarse, en los resultados obtenidos de los planteamientos metodológicos, evaluativos y de asesoría a prácticas pedagógicas, la **poca atención que se le ha brindado al proceso de prácticas pedagógicas y la recuperación de la experiencia en las sesiones**, deja un vacío en la formación docente y se desatiende la propuesta del plan de estudios. Sin embargo esto también es resultado de lo previsto en el plan de desarrollo institucional, pues sólo prevé la vinculación entre educación básica y normal a través del proyecto estratégico número 5 que señala la intervención pedagógica de los profesores en formación en el aula de educación básica, y la meta sólo contempla el 90% de ejecución de prácticas, desatendiendo los aspectos cualitativos del trabajo de los normalistas en las escuelas de práctica.

Con relación al logro de **los rasgos del perfil de egreso**, el PDI marca en el proyecto estratégico N°1 el fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso, y

los resultados señalan que **el principalmente atendido es el de Habilidades intelectuales específicas**, lo que resulta congruente con el proyecto estratégico número 3, que establece el desarrollo del programa de enriquecimiento instrumental cognoscitivo con los estudiantes normalistas, y que tiene como propósito el desarrollo de habilidades como la expresión oral, la estructuración de textos, procesamiento de información, etc. Además de corresponder con los planteamientos metodológicos y evaluativos.

**El trabajo interdisciplinario y colegiado** es otra de las propuestas centrales del plan de estudio, pues de la relación que se establezca entre los docentes de las asignaturas, los contenidos y el trabajo en general se pueden tomar acuerdos que orienten el desarrollo académico de las instituciones, por esta razón se contempló en el PDI un programa que contempla “el trabajo colegiado como generador de la calidad educativa”. No obstante alumnos y maestros coinciden en que pese a ser un planteamiento ampliamente difundido, **no se da en la realidad**; entre las principales razones que explican este fenómeno se encuentran la falta de tiempo de los docentes para encontrarse con los colegas debido a las cargas horarias y la distribución de horarios, la falta de apoyos institucionales y la desorganización existente.

Como dato final por analizar, se encuentra la **falta de difusión de los proyectos y resultados de las investigaciones** de corte educativo que se realizan en la institución, tanto maestros como alumnos coinciden en que son desconocidos, y en consecuencia no aportan elementos a la formación docente. Entre las problemáticas para la difusión se encuentran la ausencia de un medio confiable para publicar la información y la falta de apoyos institucionales para hacer llegar las investigaciones a docentes y alumnos.

## 4.3.2 DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL

### PLANEACIÓN INSTITUCIONAL.

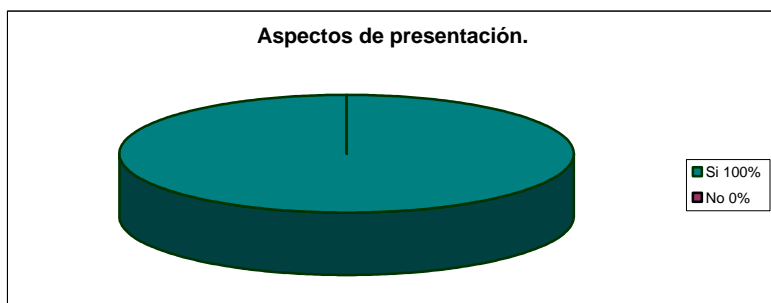
#### ESTRUCTURA INSTITUCIONAL (DEPARTAMENTOS)

#### ANÁLISIS DE PLANES OPERATIVOS

Al analizar los planes operativos (P.O.) de los 10 diferentes departamentos y 3 staff's de apoyo que se integran a la organización institucional, se detecta que hay duplicidad de P.O. en algunos departamentos, falta de integración en otros y la inexistencia de uno que se encuentra en vías de conformación.

Las recomendaciones que plantea la SEP para la presentación de planes las podemos agrupar en 4 apartados a considerar, el primero hace alusión a aspectos de presentación que incluyen portada, índice, presentación o introducción; el segundo apartado contempla aspectos sustanciales de desarrollo como formulación de proyectos, objetivos y metas anuales, acciones y/o actividades específicas, seguimiento y evaluación; para el tercer apartado se consideran auxiliares de organización como los periodos de ejecución, recursos humanos, materiales, financieros y responsables, por último, se consideró un apartado que especifica la vinculación del P.O. con el Plan de Desarrollo Institucional. A partir de estas consideraciones se analizan los documentos encontrándose que el 100% de los P.O. contienen los datos de presentación.

Gráfico 38. ELEMENTOS DE PRESENTACIÓN EN PANES OPERATIVOS.

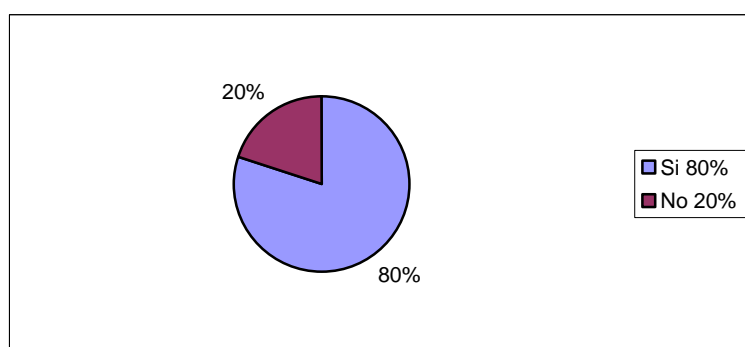


FUENTE: CUADRO DE CONCENTRACIÓN, ANÁLISIS DE PLANES OPERATIVOS. ANEXO 6.

Este apartado da la posibilidad de ubicar aspectos centrales para identificar al departamento, los responsables y la intencionalidad general de los proyectos operativos.

El segundo apartado que contempla aspectos sustanciales de desarrollo inicia con el diagnóstico de cada departamento, en este sentido el 80% de los planes operativos registra los datos pertinentes y solo el 20 % no los contempla.

Gráfico 39. INCLUSIÓN DE DIAGNÓSTICO EN EL PLAN OPERATIVO.



FUENTE: CUADRO DE CONCENTRACIÓN, ANÁLISIS DE PLANES OPERATIVOS. ANEXO 6.

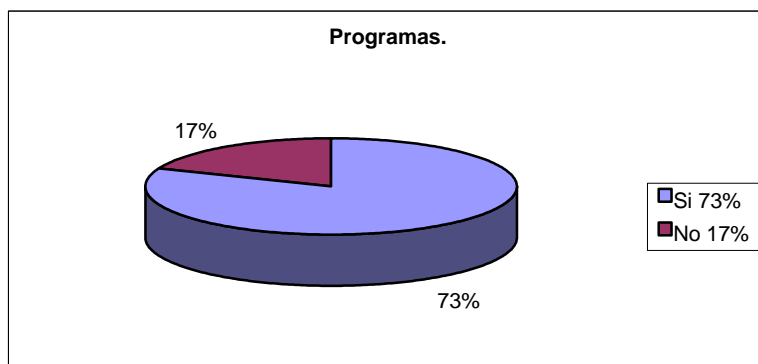
Con la información obtenida, se aprecia que la mayoría de los departamentos comienzan su organización con elementos precisos, al considerar el diagnóstico como uno de los puntos de partida dentro de los P.O. Así el diagnóstico permite tener los referentes suficientes para saber las problemáticas a atender y, de esta manera, orientar el trabajo por realizar.

El plan de Desarrollo Institucional especifica los programas que se atenderán durante el ciclo escolar y los departamentos que se vinculan para atenderlos, por ello se analiza la vinculación que presentan los P.O. con este



punto. El 73% de los P.O. incluyen los programas a desarrollar y el 17% no los marca.

Gráfico 40. **ESPECIFICACIÓN DE PROGRAMAS EN PLANES OPERATIVOS.**

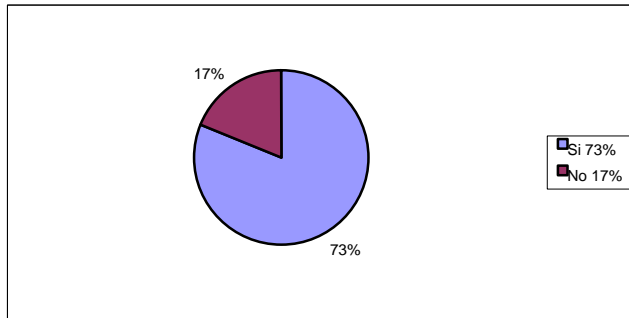


FUENTE: CUADRO DE CONCENTRACIÓN, ANÁLISIS DE PLANES OPERATIVOS. ANEXO 6.

La planificación de los programas permite intervenir eficazmente en los procesos de cambio y dirigirlos adecuadamente, de aquí la importancia de que los departamentos interpongan en su mayoría este apartado, lo que nos permite apreciar la coordinación que se comienza a establecer desde el plan de desarrollo institucional. El hecho de que cerca de una quinta parte de los P.O. no marquen los programas atendidos apunta una problemática en dos sentidos, la primera se dirige a la falta de criterios para estructurar los documentos, y la otra hacia la desarticulación de algunos departamentos respecto al P.D.I.

Correlativamente al punto anterior, como un elemento orientador del trabajo, se maneja el uso de objetivos en los planes operativos, los resultados en este rubro nos señalan que el 73% de los P.O. numeran los objetivos que se pretenden alcanzar, en comparación con el 17% que no los indican.

Gráfico 41. DETERMINACIÓN DE OBJETIVOS EN PLANES OPERATIVOS.

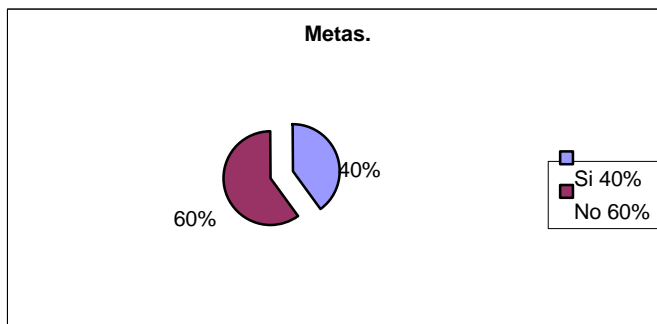


FUENTE: CUADRO DE CONCENTRACIÓN, ANÁLISIS DE PLANES OPERATIVOS. ANEXO 6.

El que los planes operativos especifiquen los objetivos permite que exista un curso de acción para alcanzar los resultados que la escuela pretende. En este sentido, la mayoría de los documentos permitirá evaluar de manera mensurable los resultados, ayudará a establecer prioridades y apuntalarán el cumplimiento cuantitativo de la misión institucional.

Adicionalmente, un criterio orientador del trabajo, es el planteamiento de metas a corto, mediano y largo plazo. Aquí los resultados están divididos en 40% los departamentos que las consideran como parte de su planeación y 60% que no lo hacen así.

Gráfico 42. PLANTEAMIENTO DE METAS A CORTO, MEDIANO Y LARGO PLAZO

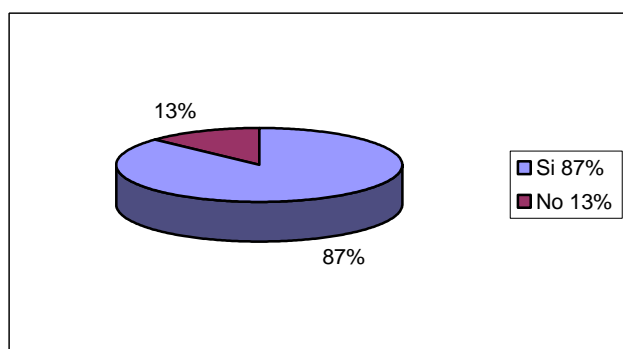


FUENTE: CUADRO DE CONCENTRACIÓN, ANÁLISIS DE PLANES OPERATIVOS.  
ANEXO 6.

La ausencia de metas, en los documentos de planeación por departamentos, trae como consecuencia que se pierda de vista la intencionalidad de los programas y los proyectos, entorpeciendo el seguimiento de los avances y las dificultades para analizar de manera cuantificable, medible y con un horizonte temporal los logros a nivel de cobertura, desempeño, calidad e impacto.

La secuencia específica del trabajo se establece como actividades y se vincula con los programas, los objetivos y las metas. Las actividades así, son señaladas por el 87% de los departamentos en sus P.O. y 13% no las marcan.

Gráfico 43. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EN PLANES OPERATIVOS.

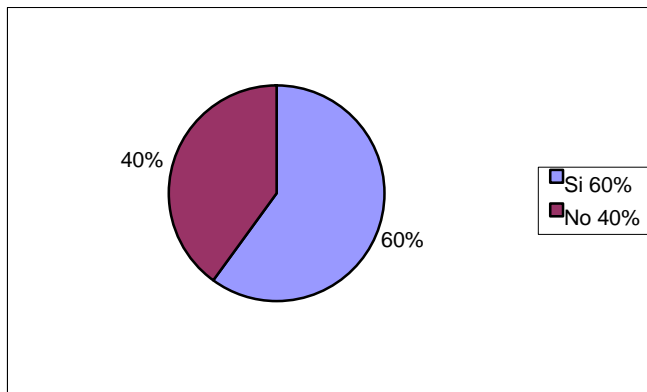


FUENTE: CUADRO DE CONCENTRACIÓN, ANÁLISIS DE PLANES OPERATIVOS.  
ANEXO 6.

Estos resultados apuntan a establecer que el conjunto de actividades previstas, proporcionan la solución de problemas, advertidos en los diagnósticos, y son el medio para alcanzar los objetivos y las metas establecidas. Y la ausencia de ellas genera confusiones en las acciones a emprender por el departamento, considerando que se trabaja a partir de un plan operativo, que tiene como principal cualidad un sentido ejecutable.

El último de los elementos de este apartado se refiere al seguimiento y la evaluación. Donde el 60% de los P.O. establece la propuesta con la que será evaluado, en contraposición con el 40% que no lo propone.

Gráfico 44. ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN EN PLANES OPERATIVOS

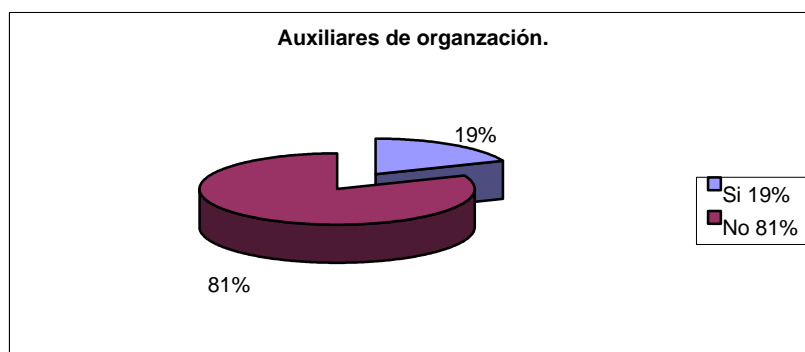


FUENTE: CUADRO DE CONCENTRACIÓN, ANÁLISIS DE PLANES OPERATIVOS. ANEXO 6.

Los P.O. que marcan la evaluación a manera de auto propuesta para el seguimiento, favorecen la recopilación de referentes y evidencias en relación con los objetivos esperados, acerca de la estructura y funcionamiento del departamento, y los resultados de los proyectos atendidos. Sin embargo, el amplio porcentaje de planes que no contemplan la evaluación señala una problemática para detectar avances y dificultades, bloquea la retroalimentación y en consecuencia, no permite rectificar los rumbos.

En el tercer apartado se consideran auxiliares de organización como los periodos de ejecución, recursos humanos, materiales y financieros, así como los responsables, en este sentido el 19% de los P.O. los contempla, contra el 81% que no lo hace.

Gráfico 45. ELEMENTOS AUXILIARES DE ORGANIZACIÓN EN PLANES OPERATIVOS.



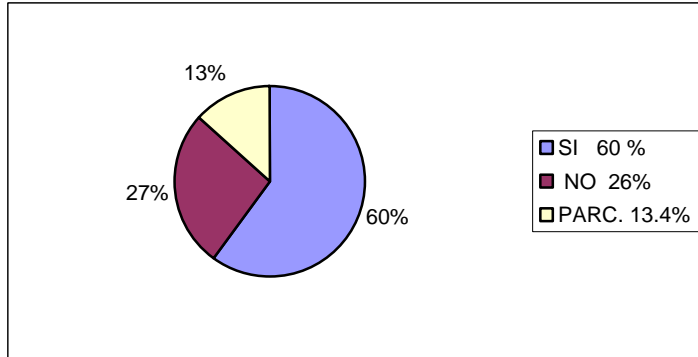
FUENTE: CUADRO DE CONCENTRACIÓN, ANÁLISIS DE PLANES OPERATIVOS. ANEXO 6.

Los auxiliares de organización son indicadores y parámetros de presupuestación, operación y vinculación. La ausencia de esta previsión, genera desorganización en las actividades, desarticula la relación entre departamentos además de distribuir cargas de trabajo desequilibradas entre el personal de la institución.

El análisis de los planes operativos incluyó, como cuarto apartado, la vinculación que tiene cada uno de ellos con el Plan de Desarrollo Institucional, por lo que se examinó que sus proyectos, objetivos, metas y actividades se desprendieran de él, encontrando como dato sustancial que el 60% de ellos se

relaciona directa y claramente con el P.D.I., el 27% no se relaciona y el 13% lo hace parcialmente.

Gráfico 46. VINCULACIÓN DE PLANES OPERATIVOS CON EL P.D.I.



FUENTE: CUADRO DE CONCENTRACIÓN, ANÁLISIS DE PLANES OPERATIVOS. ANEXO 6.

Esto es una consecuencia directa de la duplicidad de documentos, puesto que se ha sumado personal a los departamentos y no se contemplan sus actividades como agregado, sino que se elabora otro escrito paralelo, dando origen a confusiones al interior. Por otro lado, los datos pueden aparentar en primera instancia que el P.D.I. no se cumple en su totalidad, al menos en la planeación, no obstante se encontró que el 100% de los proyectos estratégicos contemplados ahí son atendidos, lo que confirma la falta de coordinación entre los departamentos y staff's, mas no en la orientación del trabajo, ni en la cobertura a los proyectos estratégicos.

Tomando estos puntos como referentes para el análisis de los documentos, la primera impresión derivada de la revisión, revela que no existe uniformidad en los formatos utilizados para la estructuración de los P.O., esto tiene implicaciones de carácter organizativo al no poner en claro las características que deben incluir, ni los criterios específicos para elaborarlos, cuestión que franquea la falta de

difusión y consenso entre el personal que conforma la estructura general de la escuela, además de que en el transcurso del ciclo escolar 2003-2004 las Normales del Estado de México cambiaron la organización interna a departamentos, en sustitución de las coordinaciones ( con funciones sustantivas o adjetivas).

Las consecuencias directas de la indefinición en los planes operativos y la reorganización de la institución, estriban en la ambigüedad de algunas funciones, duplicación o bien no se involucra al personal adecuado. Resalta por su baja frecuencia la indeterminación de recursos financieros, pues si consideramos la importancia del financiamiento en la ejecución de los proyectos, resulta incongruente que el personal planee sin tener en cuenta los recursos de los que va a disponer, o sólo lo haga considerando las opciones con las que ya se cuentan en la institución, además las aportaciones que se entregan a la escuela por parte del PROMIN se contemplan en el PDI y debieran bajar a los planes operativos.

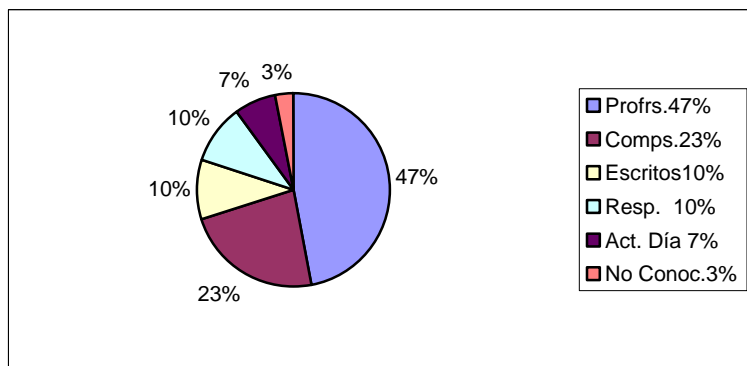
Es importante destacar que todos los Departamentos y Staff's de apoyo cuentan con planeación de sus funciones y actividades, quedando claro la importancia que esta tiene en la organización institucional.

## LA VISIÓN DE LOS ALUMNOS SISTEMA DE COMUNICACIÓN

Circular información acerca de las actividades que se generan en la institución requiere indudablemente de mecanismos funcionales de difusión, acercando a la comunidad normalista los datos que le ayuden a involucrarse en los distintos aspectos de la vida institucional, en este sentido se encuestó a los alumnos para conocer su participación en la toma de decisiones en los procesos de cambio y/o ajuste dentro de la escuela, la difusión de eventos, materiales de apoyo y servicios existentes en la institución.

Los resultados se asientan de la siguiente manera: los alumnos se enteran de los eventos que se realizan, principalmente por la información vertida por los profesores y/o asesora académica (47%), por otros compañeros, especialmente por el representante de grupo (23%), medios escritos como carteles, anuncios, trípticos... (10%), invitación del responsable del evento (10%), en el transcurso del día por el movimiento de profesores y otros compañeros (7%), no se conocen (3%).

Gráfico 47. FLUJO DE INFORMACIÓN CON ALUMNOS.



FUENTE: CUESTIONARIO DESTINADO A ALUMNOS (C2) PARA EXPLORAR LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL. ANEXO 2.

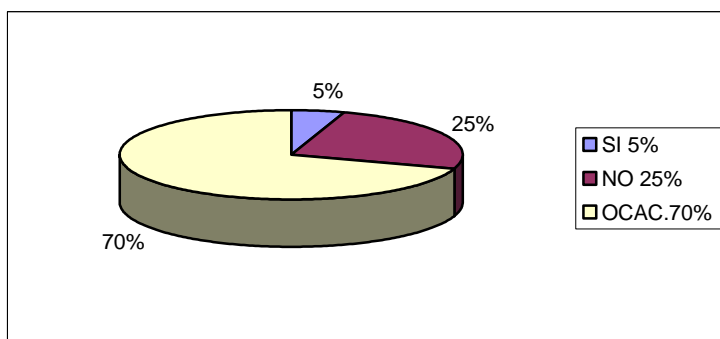
La tendencia de estos resultados apunta a un deficiente sistema de comunicación entre estructura institucional y alumnos, pues si bien los maestros dan a conocer con mayor frecuencia los trabajos a realizar, es claro que en la



mayoría de los casos no existen mecanismos fiables para allegarse de información.

Sin embargo el sistema de comunicación no sólo se destina a informar a los alumnos de lo realizado en la escuela, también implica, de manera sustancial, las aportaciones que el estudiantado puede efectuar. De aquí que se les preguntara su sentir acerca de la participación en la toma de decisiones de índole institucional. El 70 % de ellos menciona que sólo se dan participaciones ocasionales, el 25% manifiesta que realmente no hay intervención, y 5% expresa que si se da la injerencia de los alumnos en la toma de decisiones.

**Gráfico 49. PARTICIPACIÓN DE ALUMNOS EN LA TOMA DE DECISIONES INSTITUCIONALES.**

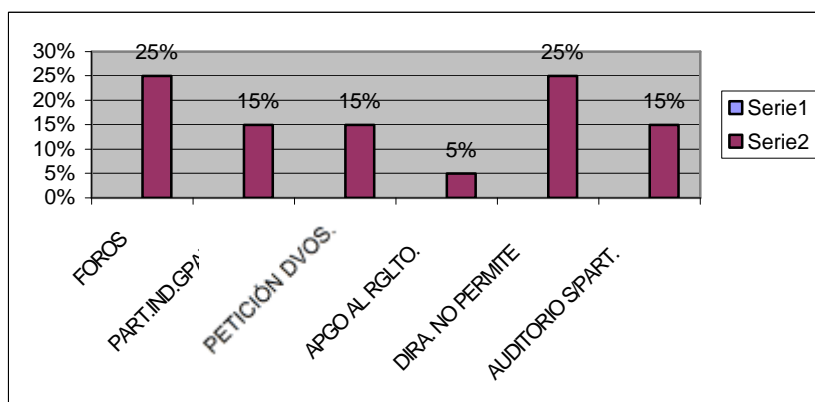


FUENTE: CUESTIONARIO DESTINADO A ALUMNOS (C2) PARA EXPLORAR LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL. ANEXO 2.

La participación de los alumnos en la toma de decisiones institucionales abre la posibilidad de analizar los problemas que enfrentan los estudiantes desde sus propias perspectivas, de la concreción de currículo, de los factores derivados de la práctica docente y de la organización escolar. No obstante, los datos señalan que los alumnos no perciben que la escuela realice esfuerzos suficientes por tomarlos en cuenta, aun cuando están concientes de que existen ciertos espacios de participación.

Para complementar esta cuestión se lanza una pregunta abierta que permite recuperar la diversidad de opiniones acerca de los espacios en donde los estudiantes participan, así pues, hay una clara manifestación de que las juntas y foros (25%) son sitios propicios para expresar propuestas a las autoridades, en lo individual y lo grupal (15%), pero en ocasiones, a petición de profesores y directivos (15%) y aluden a que sus participaciones se apegan al reglamento (5%) No obstante esta primera postura optimista, existe una notable percepción de que la directora no permite la participación (25%) y en consecuencia sólo se asiste a reuniones en calidad de auditorio sin participación (15%) (gráfico 50).

Gráfico 50. MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES.



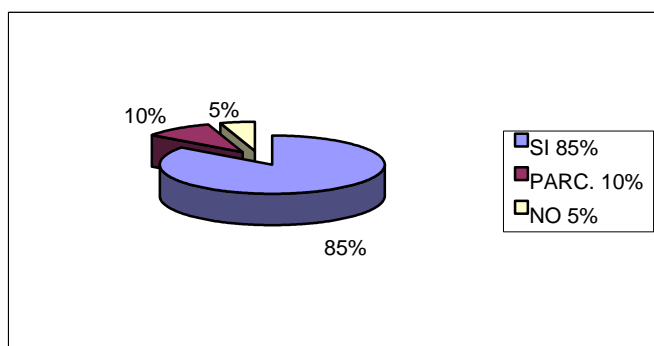
FUENTE: CUESTIONARIO DESTINADO A ALUMNOS (C2) PARA EXPLORAR LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL. ANEXO 2.

Los datos anteriormente mencionados, nos dejan en claro que si bien los alumnos perciben la apertura institucional para su participación en la toma de decisiones, también es cierto que miran con cierta desconfianza este ejercicio, pues al expresar que lo hacen a petición de los directivos y al sentir que la directora no les permite exteriorizar sus ideas, queda manifiesto que no hay claridad en la importancia de su participación para los asuntos institucionales, pues no se retroalimenta la manera en que sus aportaciones fueron tomados en cuenta en los distintos procesos que vive la escuela.

## MATERIALES Y SERVICIOS DE APOYO.

Un apoyo fundamental que brinda la institución a los estudiantes se encuentra en el servicio de biblioteca, asunto que se les pregunta a los alumnos, considerando la utilidad que encuentran ahí, agrupándose las respuestas afirmativas en un 85%, parcialmente en 10% y negando la utilidad del servicio 5%.

Gráfico 51. **FUNCIONALIDAD DEL SERVICIO DE BIBLIOTECA.**



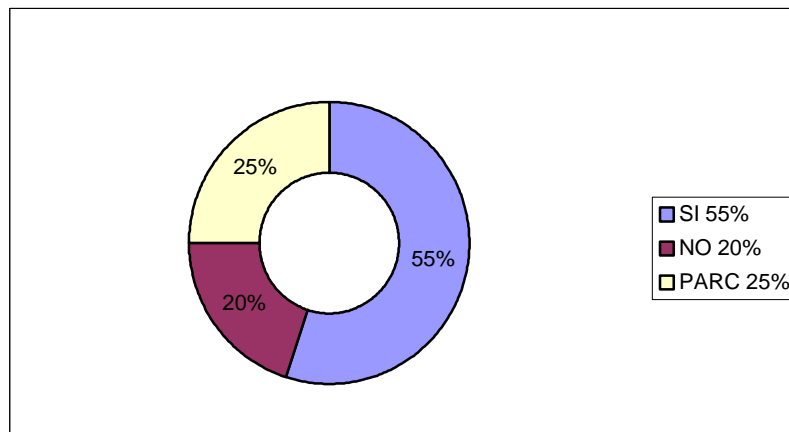
FUENTE: *CUESTIONARIO DESTINADO A ALUMNOS (C2) PARA EXPLORAR LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL. ANEXO 2.*

La información recopilada señala una clara utilidad de esta prestación, en la formación de los estudiantes, en la consulta interna tanto en la externa, aun cuando hace falta vincular el servicio con otras instituciones, vía acuerdos e Internet. Además el que los alumnos consulten los materiales constantemente, quiere decir que el acervo se encuentra adecuado para el nivel de licenciatura y por especialidades.

## EDUSAT

El servicio de Edusat es una prestación que implementa la SEP. como apoyo a las escuelas a través de la transmisión de programas educativos vía satélite. En la escuela normal se cuenta con este servicio que puede ser empleado por maestros y alumnos, por lo que se les encuesta sobre la utilidad de los programas que encuentran en él, dando resultados afirmativos 55%, no encuentran utilidad 20% y la utilidad se da parcialmente 25%.

Gráfico 52. **FUNCIONALIDAD DEL SERVICIO DE EDUSAT**



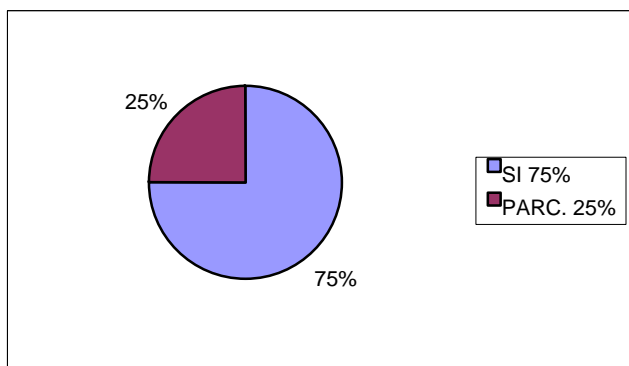
FUENTE: *CUESTIONARIO DESTINADO A ALUMNOS (C2) PARA EXPLORAR LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL. ANEXO 2.*

Los datos obtenidos nos dejan ver que la percepción de los alumnos al respecto es positiva, sin embargo es un porcentaje bajo de uso, debido al tiempo que requiere la organización de la grabación y/o la organización del espacio para presenciar el programa, además de la falta de difusión de la programación, que llega tardía a la institución y continuamente sufre cambios sin previo aviso.

## MATERIALES DE APOYO

Los recursos y materiales con los que cuenta la institución, también ofrecen una función de apoyo a los estudios de los alumnos, por tal razón se les pregunta cuál es la utilidad que les brindan. Las respuestas se centraron en que son útiles 75%, parcialmente 25%.

Gráfico 53. **FUNCIONALIDAD DE LOS RECURSOS MATERIALES.**



FUENTE: *CUESTIONARIO DESTINADO A ALUMNOS (C2) PARA EXPLORAR LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL. ANEXO 2.*

Lo que deja ver la relación que se guarda entre los recursos materiales y el trabajo en el aula, aun cuando la institución cuenta con pocos equipos y algunos ya muy maltratados por el uso como se verá más adelante.

Para complementar lo referente a los servicios de apoyo, se solicitó a los alumnos que reportaran las problemáticas que se detectan en los servicios. Las respuestas se refieren principalmente a las carencias en lo material, pues son pocos los recursos con los que cuenta la escuela, algunos son muy viejos y están en mal estado, el uso requiere transportarlos de un lugar a otro, lo que implica riesgos, además de que faltan instalaciones apropiadas en los salones.

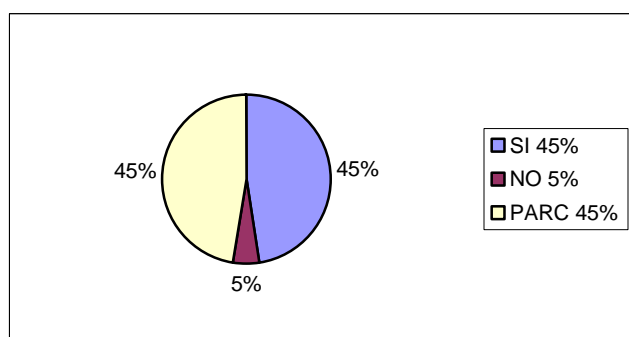
En referencia a edusat se manifiesta que es poco usado, en ocasiones porque no se permite el acceso a la sala, no hay sillas y es difícil encontrar a la persona encargada.

La biblioteca es un espacio de apoyo importante a la formación como quedó demostrado arriba, sin embargo los alumnos refieren problemáticas en la cantidad de volúmenes existentes, que resultan insuficientes, los requisitos para el préstamo de libros también les resulta complicado y poco el tiempo de préstamo,

#### AMBIENTE INSTITUCIONAL.

La cultura escolar, es una de las cuestiones que favorecen el desarrollo del perfil de egreso, al generar un clima de confianza y participación o bien lo obstaculizan al establecer un ambiente autoritario y de sumisión. En este sentido se consulta a los alumnos para conocer su sentir al respecto, donde los resultados se distribuyen de la siguiente manera: 45% de los alumnos consideran que la cultura escolar favorece la formación docente, 45% considera que el actual ambiente institucional facilita parcialmente la formación y sólo el 5% no considera que se aporta a la formación con el clima institucional.

Gráfico 54. EL AMBIENTE INSTITUCIONAL FAVORECE LA FORMACIÓN DOCENTE.



FUENTE: CUESTIONARIO DESTINADO A ALUMNOS (C2) PARA EXPLORAR LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL. ANEXO 2.

Esto nos deja ver que en términos generales las relaciones que se establecen entre alumnos; maestros y alumnos; autoridades escolares, maestros y alumnos; y la manera que se tiene de concebir y realizar las actividades, se da en un buen clima escolar, favoreciendo el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso.

Para complementar esta cuestión se pregunto a los alumnos por que el ambiente institucional favorece la formación en una pregunta abierta, obteniendo una amplia gama de respuestas que argumentan por sí mismas la importancia de mantener relaciones armónicas dentro de la escuela.

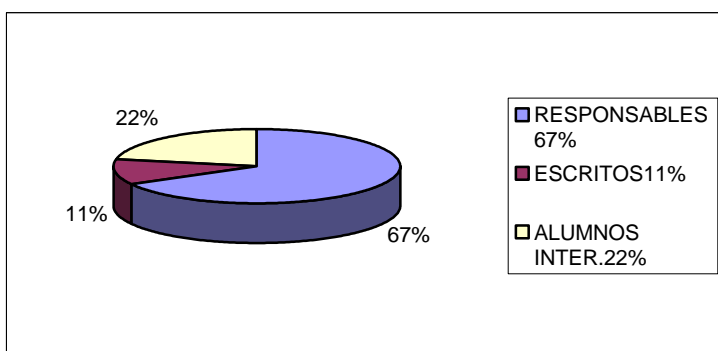
Los estudiantes expresan que el clima institucional les brinda la oportunidad de convivir con sus compañeros y maestros, con buena comunicación y libertad de expresión, involucrándose en la cultura escolar, lo que desarrolla confianza en los estudiantes, los hace sentirse a gusto para aprender mejor, no obstante, se percibe que aun cuando hay un buen clima institucional, existen deficiencias que se pueden mejorar (solucionar), como el exceso de trabajo para los alumnos, por falta de organización de los maestros, además de que hay quienes muestran desinterés por lo realizado. Por lo que proponen ser más exigentes en la organización.

Como dato adicional, se les incita a valorar de 0 a 10 qué tan a gusto se encuentran en la institución obteniéndose un promedio de 8.8 lo cual es coherente con lo que se expresa en el párrafo anterior y concluye con lo que les disgusta de la escuela, expresando principalmente, la reiterada mala organización que impera en las actividades de toda la institución, las carencias materiales, las deficiencias de algunos profesores que no planean, algunos otros que son autoritarios, la falta de atención a las demandas de los alumnos y, por último, el que no se puede salir y se les obliga a consumir en el interior. Estos puntos nos permiten apreciar que los asuntos que desagradan a la comunidad estudiantil son cuestiones relativamente sencillas de atender, excepto lo material.

## LA VISIÓN DE LOS MAESTROS. SISTEMA DE COMUNICACIÓN.

Dentro de la institución, los mecanismos y medios de comunicación que utilizan tanto los maestros como los alumnos, son de vital importancia para atender necesidades y problemáticas, por esta razón resulta interesante conocer cómo se comunican los docentes con los directivos, departamentos y staff's. Los mecanismos de comunicación más usuales se integran en tres vertientes, la primera directamente con los responsables de la función 67%, en segundo término con los alumnos como intermediarios 22% y, en tercer término, a través de escritos dirigidos a los responsables 11%.

Gráfico 55. MECANISMOS DE COMUNICACIÓN MÁS USUALES.



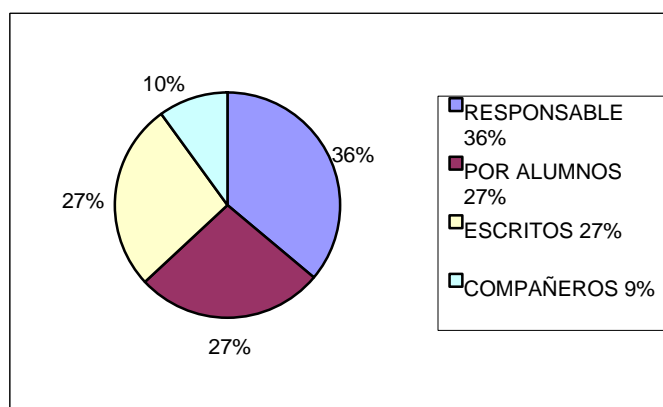
FUENTE: CUESTIONARIO PARA MAESTROS. ANEXO 3.

De aquí se deriva que existe preferencia por establecer relación directa con las personas que están al frente de las instancias, sin embargo llama la atención que se privilegia la comunicación verbal por sobre la escrita, con lo que no quedan evidencias objetivas de lo que se informa o acuerda. También resulta interesante que se recurra a la intermediación de los estudiantes, pues se destaca que existe confianza en ellos y su capacidad de gestión o bien por la falta de tiempo se les encomiendan tareas que los maestros no pueden cubrir.



El sistema de comunicación incorpora, obviamente, los mecanismos de información de las actividades que generan las diferentes instancias y que van dirigidos a la comunidad normalista en general. Al respecto, los profesores expresan que se enteran de los eventos que se realizan en la institución a través de los responsables 36%, por intervención de los alumnos 27%, por medio de escritos 27%, por comentario de los compañeros 9%.

Gráfico 56. FLUJO DE INFORMACIÓN DE EVENTOS HACIA DOCENTES.

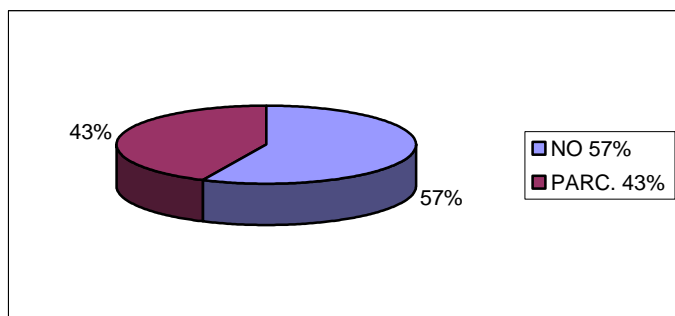


FUENTE: CUESTIONARIO PARA MAESTROS. ANEXO 3.

La consecuencia de estos resultados se refleja en que no existen mecanismos generalizados, ni confiables, para informar de las actividades institucionales y esto a su vez genera poca participación y ausencias del personal docente en las mismas.

Complementariamente a los procesos de comunicación entre instancias y docentes, se requiere de la participación de ellos en la toma de decisiones, como parte de una institución que se organiza bajo las premisas de la planeación estratégica y participativa, de aquí la importancia de conocer su opinión en este rubro. El 43% de los docentes consideran que no tienen ingerencia en la toma de decisiones y 57% estima que sólo lo hacen parcialmente.

**Gráfico 57. PARTICIPACIÓN DE DOCENTES EN LA TOMA DE DECISIONES INSTITUCIONALES.**

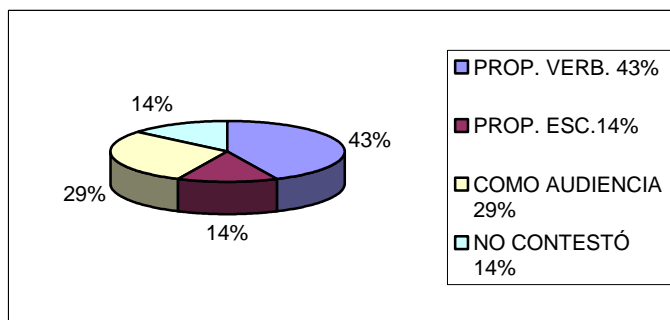


FUENTE: CUESTIONARIO PARA MAESTROS. ANEXO 3.

Esta percepción deja entrever que existe centralización de poder y toma de decisiones, además de menospreciar por parte de la autoridad la valía de las aportaciones de los profesores en los asuntos institucionales, quienes son, en conjunción con los alumnos, los que viven gratamente o padecen, los aspectos materiales, organizacionales, administrativos y pedagógicos, y son los indicados para valorar los avances y retrocesos de la escuela.

No obstante la baja participación de los docentes en la toma de decisiones, los mecanismos que utilizan para hacerlo se distribuyen de la siguiente manera: el 43% lo realiza de forma verbal en reuniones o juntas, por escrito 14%, como audiencia 29%, no contestan la pregunta 14%.

**Gráfico 58. MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES.**



FUENTE: CUESTIONARIO PARA MAESTROS. ANEXO 3.

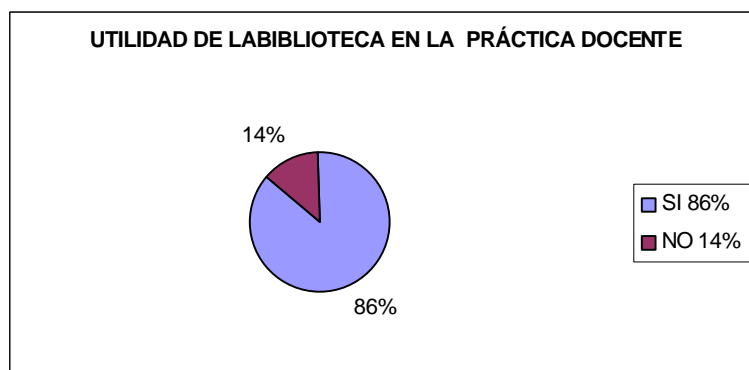
Los datos son coherentes con el reactivo anterior, el hecho de que se considere la participación únicamente como audiencia y que no se conteste la pregunta, se puede interpretar como la falta de condiciones organizacionales y, en caso extremo, de seguridad laboral (considerando que hay personal contratado de manera interina) para que se dé la participación de los docentes, o bien no se tiene la confianza suficiente en la autoridad para ofertar propuestas, asunto que se confirma con la poca participación por escrito, el único medio que deja constancia de la aportación, amén de los aportes verbales y su registro en actas o minutas.

## MATERIALES Y SERVICIOS DE APOYO.

La práctica docente se sirve de diversos recursos y apoyos, dentro de los cuales se encuentran la biblioteca, edusat, cómputo y recursos materiales (TV, grabadoras, videos,...)

Con relación a biblioteca, se le preguntó a los maestros si les es útil el servicio, dando como resultado que el 86% si lo encuentran útil, y el 14% no.

Gráfico 59. **FUNCIONALIDAD DE LA BIBLIOTECA PARA LA PRÁCTICA DOCENTE.**



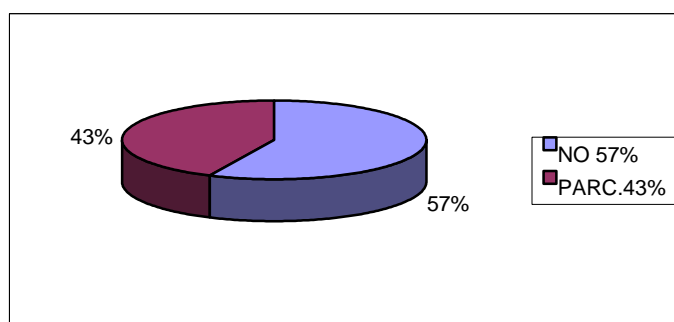
FUENTE: CUESTIONARIO PARA MAESTROS. ANEXO 3.

Estos datos dejan entrever que los aportes de material escrito que les brinda la biblioteca, les resultan apropiados para desempeñar su labor docente, por lo que se puede estipular, que en términos generales el servicio es funcional.

Adicionalmente se les pregunta sobre las fortalezas y las debilidades del servicio, dentro de las fortalezas se encuentra la bibliografía actualizada y variada, el servicio organizado y el préstamo a domicilio de libros; las debilidades contemplan la poca cantidad de volúmenes, el préstamo a domicilio es muy breve, la mala atención de los responsables y restricciones en el préstamo de libros.

La opinión de la utilidad de Eduat en la práctica docente quedó expresada negativamente con 57%, afirmativamente con 43%.

Gráfico 60. UTILIDAD DE LA RED EDUSAT EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

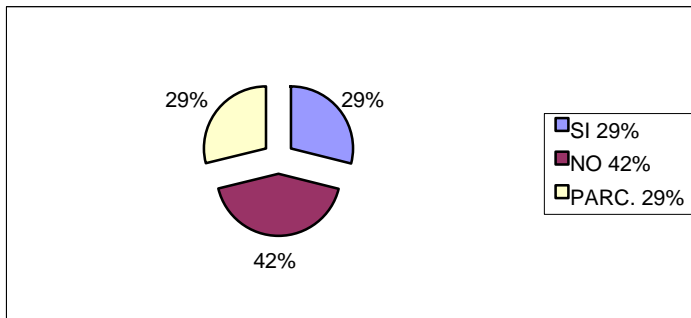


FUENTE: CUESTIONARIO PARA MAESTROS. ANEXO 3.

Esto indica que no es muy funcional, principalmente por las dificultades para acceder a él, como se expresa en lo referente a fortalezas (no existieron) y debilidades, donde se destacan los cambios de programación sin previo aviso (asunto que está fuera de la ingerencia institucional), no hay planeación para brindar el servicio, desconocimiento de programación, aun cuando, se distribuyen materiales con información parcial, y es difícil encontrar a la persona responsable, pero por otra parte los profesores no utilizan el servicio.

El servicio de cómputo también se presenta como auxiliar a la práctica docente, por lo que el 29% lo encuentra útil, 42% no y 29% parcialmente.

Gráfico 61. APOYO DEL SERVICIO DE CÓMPTO A LA PRÁCTICA DOCENTE.



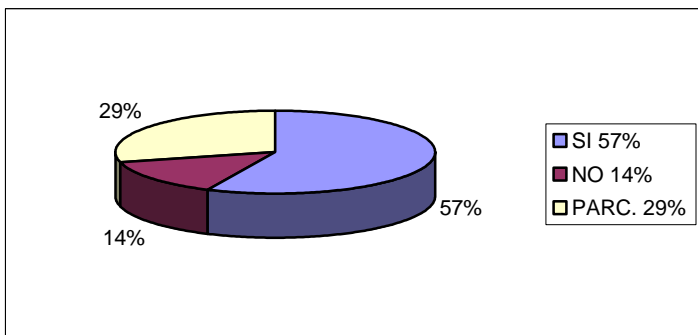
FUENTE: CUESTIONARIO PARA MAESTROS. ANEXO 3.

Lo que expresa deficiencias en la prestación del servicio, manifestadas como debilidades en el horario para acceder a la sala, material insuficiente cuando es utilizado por grupos y algún docente requiere utilizarlo, el sistema de pago es burocrático y molesto, como única fortaleza se señala la asesoría que brinda el responsable de la sala.

El uso de multimedia como apoyo a la práctica docente siempre se ha expresado como una necesidad básica a atender en los grupos, sin embargo debido a lo escaso de los recursos, se ha optado por organizar lo existente bajo la coordinación de un responsable de servicios de apoyo.

Así, 57% de los profesores expresan que les es útil, 14% dicen que no y 29% encuentran utilidad parcial en él.

Gráfico 62. APOYO DE RECURSOS MATERIALES A LA PRÁCTICA DOCENTE.



FUENTE: CUESTIONARIO PARA MAESTROS. ANEXO 3.

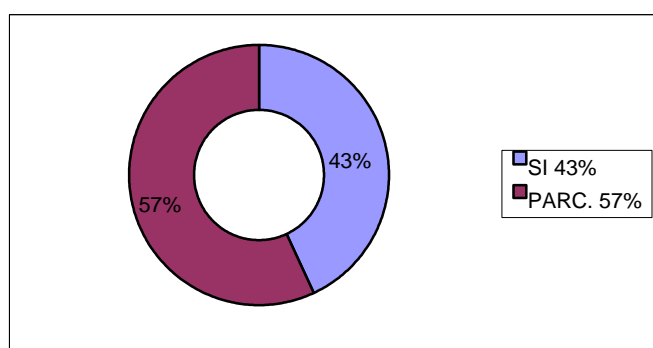
Estos datos confirman la creciente necesidad de hacer uso de la tecnología en las aulas como un recurso más, sin embargo las carencias institucionales se plasman como debilidades, pues existe equipo descompuesto, falta diversificar los aparatos y los que existen son utilizados inadecuadamente por quienes los solicitan.

Como fortalezas se han encontrado que los aparatos existentes son funcionales, se ha disminuido el trámite de préstamo, lo que hace el servicio expedito y amable del responsable.

## AMBIENTE INSTITUCIONAL.

La cultura institucional genera ambientes que favorecen, bloquean o estresan el trabajo docente y el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso, en este entendido, el 43% de los docentes consideran que el ambiente institucional actual favorece el logro de los rasgos del perfil y el 57% consideran que solo se da parcialmente.

Gráfico 63. AMBIENTE INSTITUCIONAL Y FORMACIÓN DOCENTE.

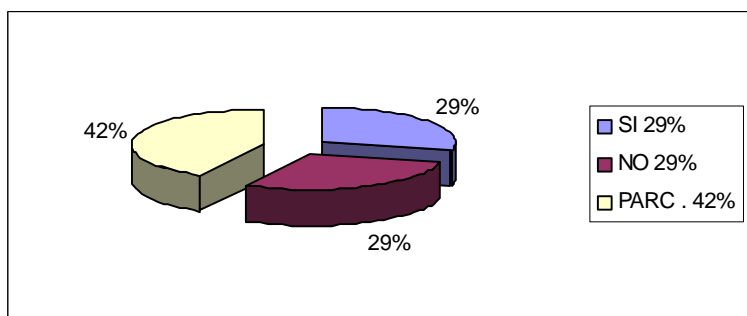


FUENTE: CUESTIONARIO PARA MAESTROS. ANEXO 3.

En consecuencia se desprende la consideración de que las relaciones entre los sujetos que conforman la comunidad normalista y la concepción que tienen de la docencia, escuela, crea condiciones para trabajar la formación docente.

Si bien la cultura escolar crea condiciones para trabajar la formación docente, también puede facilitar que los docentes se actualicen y perfeccionen su trabajo. La percepción que tienen los docentes al respecto, ilustra que el ambiente institucional le permite actualizarse 29%, no lo consideran así 29%, parcialmente se favorece la actualización 42%.

Gráfico 64. CULTURA ESCOLAR Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE



FUENTE: CUESTIONARIO PARA MAESTROS. ANEXO 3.

Lo que señala que están dadas las condiciones necesarias para que el personal docente mejore su práctica y su actualización.

Además de crear condiciones de actualización y formación docente, la cultura escolar, ejerce cierta influencia en el trabajo de los maestros, en sentido positivo con un ambiente relajado pero comprometido, con apoyo entre compañeros, lo que mejora el estado de ánimo, además de que orienta en cierta medida los procesos áulicos; negativamente la influencia se da cuando se privilegia lo administrativo sobre lo académico; y también existe la postura de los profesores que consideran que no hay tal influencia.

Finalmente se pregunta qué tan a gusto se encuentra en la escuela, promediando las respuestas 9.2, dejando claro que en general las condiciones laborales son favorables en la institución, a pesar de las limitantes organizacionales, de comunicación y materiales, mencionados como asuntos que disgustan a los profesores.

Dos señalamientos importantes, que tienen implicaciones con los directivos, se enuncian con la falta de liderazgo académico y las incongruencias entre el discurso y la acción de la directora, lo que se vincula con la toma de decisiones centralizada y la falta de atención a las necesidades educativas reales.



## SÍNTESIS DE LA DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL.

La justificación del desarrollo institucional de la escuela Normal N° 4 de Nezahualcóyotl, se encuentra en factores de crecimiento y diversificación del servicio, es decir, aun cuando la matrícula se ha contraído por políticas educativas estatales, el servicio que presta la escuela se ha diversificado en la formación de docentes en distintas licenciaturas (educación especial, educación secundaria en el área de español e inglés) contrario a su tradición de formar docentes para educación primaria, aunado a las exigencias externas planteadas por la SEP y la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social, del Estado de México, en el sentido de la planeación del desarrollo institucional, plan anual de trabajo y programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales; y las exigencias internas por el lado académico y los procesos y servicios periféricos, de apoyo al aprendizaje (edusat, biblioteca, cómputo...)

En este sentido las autoridades consideraron necesario fortalecer la labor institucional de las escuelas normales para ofrecer servicios educativos con mayor calidad en la formación inicial, capacitación, actualización y superación profesional de los maestros, por lo que se plantea la propuesta de organizar las escuelas bajo el criterio de departamentalización funcional, que se caracteriza por agrupar actividades homogéneas, operativizándose en proyectos específicos de acción.

El impacto de esta forma de organización escolar, que se institucionaliza a partir del mes de enero de 2004, ha quedado registrado en los datos apuntados arriba, donde destaca la **falta de consenso en los criterios para estructurar los planes operativos**, algunos departamentos se encuentran integrados por una sola persona, quien funge como responsable, es el encargado de operar todos los proyectos del departamento y se elabora un plan operativo, en otros se integran dos o más personas y cada uno de ellos elabora un plan, por lo que se duplican

documentos y funciones o bien se presenta indefinición de funciones y responsabilidades, afectando el desarrollo de actividades.

Otro aspecto fundamental de la organización escolar es el sistema de comunicación, pues éste permite circular información entre los diversos departamentos e instancias escolares, y con ello ejecutar acciones y tomar decisiones adecuadas. Sin embargo, el estudio realizado arroja como dato la **falta de un sistema de comunicación confiable**, que permita recibir y enviar información entre instancias.

Las limitantes en el rubro anterior se vinculan con la toma de decisiones y la intervención de docentes y alumnos, **la falta de información, espacios y mecanismos de participación han generado una centralización en la toma de decisiones**, contraviniendo los planteamientos de planeación estratégica y participativa establecidos por la SEP y asumidos por la institución en el documento del plan de desarrollo institucional; este rubro también se vincula con el trabajo colegiado, pues en él se contempla la participación de los docentes para la toma de decisiones de orden académico que incidan en el mejoramiento de los aprendizajes, y como quedó anotado en la dimensión pedagógica curricular, el trabajo colegiado no se ha consolidado en la institución.

La organización de los servicios de apoyo a la formación, ha resultado relativamente de utilidad al aprendizaje y la práctica docente. **El servicio de biblioteca está organizado y cuenta con materiales apropiados, pero la poca cantidad de volúmenes limita las posibilidades de préstamo a domicilio.** El servicio de **EDUSAT**, presenta serios **problemas de organización** en la programación, cuestión fuera del alcance de la institución, **difusión de la programación, acceso y equipo en la sala.** Por otra parte la **sala de cómputo** tiene su principal debilidad en la **falta de equipo**, pues se cuenta con máquinas en muy mal estado físico y su capacidad es muy limitada para manejo de programas

actualizados. Cabe hacer la aclaración de que los responsables de biblioteca y sala de cómputo **han tenido un desempeño destacado en su función.**

Por último, en este apartado, se explora la percepción de maestros y alumnos respecto del **ambiente institucional** y la influencia de este en los procesos de formación, donde se destaca que la comunidad ha generado relaciones cordiales, de interacción y apoyo, aunque informales, han favorecido el trabajo en todos los ámbitos de la vida escolar.

### **4.3.3 DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA**

#### **DOCUMENTOS NORMATIVOS.**

A partir del ciclo escolar 2003-2004, las escuelas normales del estado de México, se comenzaron a regir por una nueva normatividad, expresada en dos documentos base, el manual de organización y el reglamento para escuelas normales. Para ello, se organizaron en las instituciones actividades de difusión del material y posteriormente periodos de evaluación, para cerciorarse de que la comunidad normalista estuviera enterada.

En la Escuela Normal N° 4 de Nezahualcóyotl, el personal de tiempo completo fue el designado para difundir los reglamentos, por lo que se entrevista a los alumnos acerca de su conocimiento y aplicación, obteniéndose los siguientes resultados:

El documento se dio a conocer entre los meses de Diciembre 2003 y Enero de 2004, con la intervención de alguno de los maestros de tiempo completo, la presentación incluyó la lectura del documento, lectura comentada, lectura y presentación del contenido por parte de los alumnos, en algunos casos los comentarios tanto de maestros como de alumnos desviaron la atención hacia otras problemáticas escolares y se dejo incompleto el trabajo con el reglamento.

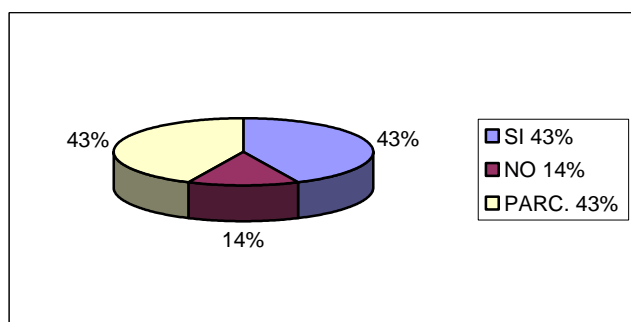
Los alumnos manifiestan que tienen muchas dudas sobre cómo hacer respetar sus derechos, cómo evitar que se cometan abusos en las sanciones cuando se cometan faltas, cómo saber cuales son las faltas que se consideran que ameritan sanciones. Una inquietud, ampliamente remarcada, señala la preocupación que tienen sobre la actitud de las autoridades al momento de aplicar el reglamento, pues se identifica que por acciones incorrectas y mínimas se pretende suspender temporalmente a los alumnos cuando en el reglamento no se señala un procedimiento tan estricto.

También solicitan que se les dé a conocer las instancias administrativas a las que se pueda recurrir en caso de que se dé una controversia en la aplicación del reglamento, pues existe desconfianza en la autoridad escolar.

Por su parte los maestros expresan que no han sido bien informados acerca de la normatividad, aun cuando se le entregaron a cada uno de ellos los documentos (reglamento de escuelas normales y manual de organización) en el mes de noviembre de 2003.

Por medio de una encuesta se preguntó a los profesores si conocen el reglamento de escuelas normales, quienes contestaron que sí lo conocen acumularon un porcentaje de 43%, quienes señalan que sólo parcialmente son 43% y quienes no lo conocen son el 14%.

Gráfico 65. CONOCIMIENTO DEL REGLAMENTO DE ESCUELAS NORMALES.



FUENTE: CUESTIONARIO PARA MAESTROS. ANEXO 3.

Los datos nos permiten inferir que si bien los maestros cuenta con la documentación base, no le han dedicado tiempo a su estudio, por lo cual sólo conocen parcialmente el contenido y en consecuencia no saben si se rigen por la normatividad o si están incurriendo en alguna falta.

Por otro lado, los directivos se han propuesto, a partir de la primera semana de abril del año en curso, elaborar en conjunto con personal de tiempo completo, maestros y alumnos, un documento complementario al manual de organización y al reglamento de escuelas normales, con la intención de solventar las inquietudes de alumnos y maestros, además de solventar algunas lagunas existentes en dichos documentos y que al momento de su aplicación resulten claros los criterios, tanto para los estímulos como para las sanciones, y se abata en lo posible la subjetividad del comité sancionador.

## CONTRATACIÓN DE PERSONAL

Para la escuela normal N°4 de Nezahualcóyotl, al igual que para todas las instituciones de nivel medio superior y superior del sistema educativo estatal, cada semestre se da el proceso de selección y contratación del personal docente que se requiera para atender las asignaturas que estén vacantes, considerando el conjunto de variantes que estructuran una circunstancia compleja para la institución, donde se incluyen los requisitos que marca el Departamento de Educación Normal, la intervención del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, y las necesidades de la propia escuela normal, incluyendo las expectativas de los directivos.

En entrevista con los directivos, realizada en el mes de marzo de 2004, se rescata información acerca de este proceso, centrada en los criterios que establece el Departamento de Educación Normal. En primera instancia se debe atender el perfil profesional del docente a nivel licenciatura con título o maestría, que sea congruente con la asignatura, preferentemente con antecedentes como normalista, nombramientos de plazas anteriores dentro del sistema educativo estatal, sin antecedentes penales y acta de nacimiento; adicionalmente se sugiere consensar la propuesta con la delegación sindical. Se arma la propuesta, se incluye en la plantilla general si es al inicio del trámite semestral, o se hace individual si el semestre se encuentra avanzado, a partir de aquí el departamento

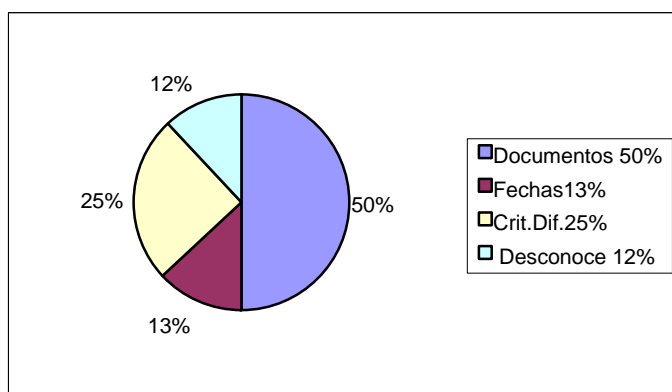
se encarga de autorizar la propuesta, en caso de que exista algún inconveniente se regresan los documentos para corrección o sustituir la propuesta. El profesor que se propone por lo regular es contactado por la directora, o se le incrementan las horas clase a un compañero que ya labora en la institución, como ultima instancia se abre la invitación para que algún compañero recomiende a un docente que pueda cubrir las asignaturas vacantes.

La contratación de personal se complica con el inicio del siguiente ciclo escolar, cuando se designan las licenciaturas que se impartirán en las diferentes normales de la entidad, es decir, siempre nos enteramos a mediados del mes de mayo cuál es la licenciatura que vamos a iniciar, lo mismo puede ser una que ya tenemos como puede ser una totalmente nueva, hay que reacomodar a los profesores de base y de tiempo completo (que dentro de sus funciones se incluye dar una asignatura con cargo a plaza), también de acuerdo a su perfil, y si consideramos que muchos de ellos fueron contratados y basificados de acuerdo a otras licenciaturas y necesidades, reacomodarlos en la plantilla actual no siempre es posible, por lo que se han tenido que crear clubes y talleres complementarios a la formación inicial de los alumnos, como asignaturas cocurriculares.

Por eso, ahora estamos contemplando autogestionar cursos, diplomados y especializaciones, para actualizar al personal de base de acuerdo a las licenciaturas que nos vayan asignando.

Si bien la perspectiva de los directivos trata de ser coherente con la política y normatividad emitida por el departamento de educación normal, no siempre se comparte toda la información con los docentes, ellos refieren que solo saben de la contratación y/o recontractación, por los documentos que se les solicitan 50%, criterios diferentes 25%, solo por las fechas 13%, y no conocen nada 12%.

Gráfico 66. CONTRATACIÓN DE PERSONAL DOCENTE.



FUENTE: CUESTIONARIO PARA MAESTROS. ANEXO 3.

Esta mecánica para trabajar la contratación y recontractación docente, bloquea las posibilidades de gestión tanto a maestros como directivos y crea incertidumbre entre el personal, además de dificultar la contactación con profesores que tengan posibilidades de cubrir espacios dentro de la plantilla de personal.

Con respecto al personal manual, secretarial y de apoyo administrativo, se contrata gente, también, conocida por algún directivo, principalmente de la directora, con el argumento de traer personas conocidas para garantizar la seguridad de la escuela y el equipo que se encuentra dentro, que se interese por trabajar en las condiciones que la escuela tiene (con contratos anuales, y como se sabe, no se cuenta con seguro médico, ni otras prestaciones de ley) y si ellos aceptan, se firma el contrato.



## ASIGNACIÓN DE RECURSOS

Al igual que en el rubro anterior, se entrevistó a los directivos para obtener datos generales de la dinámica contable administrativa de la escuela, y al procesar la información se obtuvo lo siguiente.

La institución cuenta con dos niveles, bachillerato propedéutico y licenciatura, de la matrícula total se calculan los ingresos escolares por inscripciones y reinscripciones, con las cuotas que se tienen estipuladas para cada nivel, lo que en total sumó, para este ciclo escolar, \$1,340,740.00, incluidos los ingresos por titulación, constancias, reposición de credenciales y exámenes de regularización. Y se obtiene este presupuesto en dos momentos que son el inicio de cada semestre.

Por otro lado, la SEP. entrega a la escuela el recurso económico destinado por el Programa de Mejoramiento Institucional (PROMIN), con un total de \$284,150.00. este dinero se entregó a la escuela en la primera semana de Mayo de 2004, es decir, casi al final del ciclo escolar y se le dio un plazo para ejercerlo en un mes, a finales de junio se debe hacer el informe respectivo a las autoridades.

El presupuesto anual que se calculó a principio del ciclo escolar, quedó estructurado de la siguiente manera<sup>61</sup>:

LÍNEAS DEL PDI. Y PROYECTOS.	RECURSOS INSTITUCIONALES	RECURSOS PROMIN.
<b>TRANSFORMACIÓN CURRICULAR.</b>		
1.-Fortalecimiento de los campos del perfil de egreso.	\$1,400.00	
2.-Estrategias de intervención pedagógica derivadas del proyecto de fortalecimiento y orientadas por la propuesta pedagógica.	\$14,100.00	\$43,650.00
3.-Enriquecimiento instrumental para estudiantes normalistas.	\$10,900.00	
4.-seguimiento y análisis de la evaluación en el aula.	\$330.00	
5.-Intervención pedagógica de los profesores en formación en el aula de educación básica.	\$2000.00	\$500.00
<b>FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL DEL PERSONAL DOCENTE Y DIRECTIVO</b>		
6.-Actualización en el curso de docentes mediadores.	\$5000.00	\$58,000.00
7.-Curso de introducción a la enseñanza del inglés.		\$14,000.00
8.-Curso taller para alumnos de 7° y 8° semestres y docentes sobre gestión y manejo de documentos administrativos en educación básica.		\$14,000.00

<sup>61</sup> “Programa anual de trabajo 2003-2004. Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales de la República” Escuela Normal N°4 de Nezahualcóyotl. Agosto 2003. México.

9.-Curso-Taller: uso de la evaluación como recurso en la toma de decisiones que promuevan el desarrollo potencial de aprendizaje de los alumnos.	\$9,000.00	\$19,000.00
<b>MEJORA DE LA GESTIÓN INSTIUCIONAL</b>		
10.-Programa de intercambio de experiencias de aprendizaje, artístico culturales, cívico deportivas de los alumnos normalistas.	\$112,000.00	
11.-Proyecto básico de gestión institucional.	\$73,000.00	
<b>REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO</b>		
12.-Atención por licenciatura a los rasgos del perfil de egreso.	\$2,000.00	\$32,000.00
13.-Uso del tiempo escolar.	\$2,000.00	
<b>EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA</b>		
14.-La evaluación sistemática como proceso de mejora institucional, organizacional, administrativa y de práctica docente.	\$3,500.00	\$8,000.00
15.-Competencias académicas y desempeño profesional.	\$170.00	
<b>REGULACIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN NORMAL.</b>		
16.- Gestoría administrativa	\$256,800.00	\$76,000.00
17.-Mantenimiento y rehabilitación de infraestructura.	\$81,600.00	
18.-Sistema de gastos para la facilitación de los procesos escolares.	\$572,550.00	
19.-Mejoramamiento y aprovechamiento del equipo		

tecnológico.	\$56.000.00	
20.-Suministro de materiales para el desarrollo del trabajo académico y administrativo.	\$136,450.00	
<b>SUMAS</b>	\$1,340,740.00	\$284,150.00

El ejercicio de gastos, para la escuela normal, implica varios procesos que requieren la conjugación de elementos contables, que garanticen que los documentos probatorios cumplan requisitos formales, como cédula, desglose de IVA, datos completos de quien emite la factura, etc. Antes de efectuar algún gasto, la escuela tiene la obligación de cotizar en tres lugares distintos (instituciones educativas, tiendas, empresas...) el producto o servicio que se va a comprar o contratar, posteriormente se solicita la autorización al departamento, este trámite puede tardar unos días o varias semanas, lo que complica la compra, pues en muchas ocasiones cuando llega la autorización, los costos ya aumentaron y se tienen que realizar ajustes a la cotización o tomar dinero de otro rubro y, después, hacer las justificaciones necesarias.

Nos ha sucedido que, con los antecedentes de posibles alzas en costos, realizamos la operación sin autorización, y posteriormente negociamos con la autoridad para que se apruebe el gasto de manera extemporánea, quizá con alguna sanción de por medio pero es preferible eso, que hacer ajustes en otros rubros que nos pueden traer problemas con contraloría.

Como consecuencia de los movimientos en el presupuesto, no se destinan los recursos como se tenían previstos y se generan fricciones entre lo académico y lo administrativo, pues siempre se tienen que atender carencias de infraestructura que no estaban contempladas y se desatienden cuestiones académicas. En síntesis no se ejerce el gasto como se tenía presupuestado.

Como paso final se recopilan los presupuestos y las facturas debidamente requisitadas y se estructura el “corte de caja” que, finalmente, se entrega al departamento de educación normal.

Con respecto a los recursos del PROMIN, la cuestión contable es más delicada, pues el presupuesto se calcula al inicio del ciclo escolar y los recursos llegan a la institución en los últimos dos meses del ciclo, con un mes para ejercer el gasto total, como es obvio los costos no son los que se habían contemplado y el hecho de que la federación vigile el manejo del dinero (los requisitos de comprobación de gasto) son más estrictos, si a esto le aunamos la escasez del tiempo, las cosas pueden salir con muy baja calidad.

Como último dato se señala que, si bien el manejo de todo el recurso está bajo la responsabilidad del subdirector administrativo y la directora, cualquier persona puede consultar los cortes de caja. Sin embargo no existen mecanismos de difusión de los procesos administrativos vinculados con el control de ingresos y egresos.

#### SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA EVALUACIÓN DE LA DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA.

Los programas de transformación y fortalecimiento de las escuelas normales centran la atención en el aspecto académico, con la intención de renovar la gestión institucional a partir de la idea de consolidarlas como comunidades profesionales de aprendizaje, dejando a la administración en un papel secundario, de apoyo a lo académico.

Sin embargo, las responsabilidades que se generan en la administración están regulados por dos instancias, la federal representada por la SEP y la estatal representada por la SECYB'S, que convierten la gestión administrativa en un

proceso prioritario para las instituciones, predominando en muchas ocasiones sobre lo académico.

La revisión de aspectos centrales de la administración ha permitido vislumbrar la relación que se guarda entre la vida escolar en general, la regulación normativa existente y la aplicación de estos criterios en diversos procesos escolares.

La reorganización de las normales en departamentos, la emisión del manual de organización y del reglamento de normales, a partir del 2004, han redimensionado la organización, gestión y administración de las instituciones formadoras de docentes, en este sentido, los involucrados han manifestado que **el conocimiento de los documentos normativos no garantiza la interpretación y aplicación adecuada de los mismos**, toda vez que se otorga excesivo poder a los directores de las escuelas.

Por otra parte, **el manejo restrictivo de información generada en la administración, impide que el personal docente conozca las posibilidades de desarrollo profesional en este nivel**. Esto directamente se refiere a los procesos de contratación y recontractación de personal, donde se ignoran los criterios para la estructuración de propuestas de contratación, espacios vacantes, periodos para entrega de solicitudes y documentación y procedimientos para basificación de las horas trabajadas.

Un asunto que resulta difícil de evaluar, por las condiciones de acceso a la información, es el referido a **los recursos financieros, que se obtienen a partir de dos instancias fundamentales, los generados por la propia institución y los asignados por el PROMIN**.

**El manejo de los recursos se guía por el presupuesto anual, lo estipulado en el PDI y en el PROMIN**. El ejercicio de gastos implica el manejo

contable, la autorización respectiva por las autoridades dependiendo de los montos y, en el caso del PROMIN, de la liberación de los recursos por parte de la federación.

**Los principales obstáculos para el manejo financiero se encuentran en los trámites burocráticos** que se realizan con el Departamento de Educación Normal, retrasando las adquisiciones y trabajos en la infraestructura; **las adquisiciones y mantenimiento de infraestructura, fuera de presupuesto** que surgen como imprevistos urgentes de atender; así como la cantidad excesiva de **requisitos contables** a cubrir en cualquier movimiento del dinero, sea para adquisiciones, mantenimiento o pago de honorarios por cuestiones académicas.

#### **4.3.4 DIMENSIÓN VINCULACIÓN CON EL ENTORNO**

##### VINCULACIÓN CON EDUCACIÓN BÁSICA.

El proyecto de prácticas pedagógicas, con el que cuenta la escuela normal, contempla, dentro de su estructura, el ejercicio docente de los alumnos de las Licenciaturas en Educación Secundaria en el Área de Español, Licenciatura en Educación Secundaria en el Área de Inglés y Licenciatura en Educación Especial, se constituye como el principal vínculo con educación básica. Para obtener información relacionada con este aspecto se entrevistó a la subdirectora académica, y a los responsables del departamento de formación inicial, en el mes de mayo de 2004, bajo el guión de entrevista anotado en el anexo 7.

Las escuelas donde se realizan las prácticas, se ubican en la región de Nezahualcóyotl, principalmente, el trabajo se inicia en el mes de junio para poder realizar con oportunidad las entrevistas y presentaciones correspondientes, con las autoridades del nivel: Jefe del Departamento Regional de Educación Básica, Supervisores de zonas y Directores de escuelas. Se consideran reuniones de presentación de las estrategias, con los profesores titulares de básicas, a través de diferentes modalidades especificando los propósitos, fechas de prácticas, metodologías, propuestas institucionales u otras formas de síntesis de las experiencias o propuestas.

La escuela normal recupera, en el Proyecto de Prácticas Pedagógicas, un proceso de vinculación sustantiva del nivel de educación básica con la educación normal, como alternativa ante la necesidad de resignificación de la práctica docente en la dinámica de transformación y mejoramiento del servicio educativo, con ello pretende que docentes y alumnos normalistas conozcan, analicen y promuevan las condiciones particulares en que se desarrolla la educación estatal, de la región educativa a la que pertenece y la diversidad de las zonas en que se desarrolla el ámbito laboral.



En este proyecto se consideran los espacios de prácticas para los alumnos, los periodos de evaluación de la práctica a través de foros y cursos de actualización para docentes de básicas, impartidos por profesores de la normal.

Instaurar vínculos con diferentes niveles educativos, es una necesidad apremiante para la educación normal, por lo que puede recuperar de sus experiencias educativas, y a su vez aportar propuestas de innovación, sin embargo, en el caso de la escuela normal N° 4 de Nezahualcóyotl, se obtienen más aportaciones de la educación básica hacia la normal que al contrario, es decir, la normal no tiene un menú que ofrecer a otros niveles, sólo se ofrecieron en el ciclo escolar dos cursos para los profesores titulares de grupo, en el área de español, en todo el ciclo escolar y se restringió sólo a los que recibían a los alumnos practicantes. En el PDI no se contemplan cursos de actualización o capacitación dirigidos a otros niveles, sólo para docentes y alumnos de la propia institución.

## EDUCACIÓN CONTÍNUA.

Como se mencionó anteriormente, los sistemas de comunicación y difusión de las acciones académicas es muy débil, no existen mecanismos confiables para hacer llegar la información, referente a las producciones académicas generadas en la normal, a la comunidad normalista.

En la reunión de presentación y evaluación de los planes operativos, del 7 de mayo del año en curso<sup>62</sup>, el departamento de promoción y divulgación de la cultura manifestó que el proyecto de producción y emisión de la revista institucional no se ha realizado por falta de presupuesto y carencias técnicas. Con relación a los cursos, especializaciones y posgrados, se encuentran aun en fase de diseño por falta de presupuesto y personal.

---

<sup>62</sup> Libro de actas de la escuela normal N° 4 de Nezahualcóyotl.

Las implicaciones de la ausencia de eventos que permitan a la normal vincularse con la comunidad académica y estudiantil circundante, se dan en el desconocimiento de la ubicación de la normal, el tipo de carreras que esta ofrece y, por supuesto, la nula interrelación de instituciones por intereses y acciones comunes.

En lo referente al departamento de investigación e innovación educativa, se señaló en la reunión del 31 de abril<sup>63</sup>, que se están realizando cuatro investigaciones de corte educativo al interior de la escuela normal, pero debido a la excesiva carga de trabajo solicitada por autoridades externas (Departamento de Educación Normal y Subdirección de Educación Normal), lo programado por la propia institución, la falta de apoyos y recurso, no han permitido que se dé a conocer el trabajo en la comunidad normalista, ni en otras instancias.

## COMUNIDAD.

En este rubro no se realizaron actividades, debido a la falta de personal, pues la persona responsable de este departamento se encuentra de incapacidad médica, y la autoridad administrativa no autoriza la suplencia a través de algún interinato, y la escuela no cuenta con personal suficiente para cubrir las funciones que han quedado pendientes.

---

<sup>63</sup> Idem.

## **CONCLUSIONES.**

## CONCLUSIONES

Las Escuelas Normales del Estado de México, por tradición, han estado vinculadas muy estrechamente con las autoridades educativas estatales, a través de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS), y sus derivados administrativos: Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente, Subdirección de Educación Normal y Departamento de Educación Normal.

Esta relación con las autoridades se ha caracterizado por ser vertical y en cascada para dar indicaciones, generar proyectos, solicitar informes... etc. dependiendo de la visión política establecida por el grupo político-administrativo en turno, lo que se traduce en posturas, en algunas ocasiones más rígidas y apegadas a la normatividad, con poco margen de flexibilidad, y en otras con actitudes administrativas más transaccionales, aunado al estilo de gestión del Estado de México que se vive en la actualidad, la intervención de la Dirección General de Normatividad de Secretaría de Educación Pública, condicionan seriamente las posibilidades de gestión de la escuela normal, principalmente en la estructuración del Plan de Desarrollo Institucional y el manejo de los recursos del PROMIN.

Estas dos instancias (federal y estatal) han impactado la dinámica institucional de las Escuelas Normales, por una parte se pretende dar márgenes de autonomía en la organización y gestión académico-administrativa desde la federación, pero, por otro lado, sin romper los lazos de subordinación a la autoridad con las dependencias de la SECyBS. Como derivación de esta doble relación las escuelas pueden obtener la aprobación del PDI por la Subdirección de Educación Normal para hacerse acreedor de los recursos del PROMIN y ser rechazados por la Dirección General de Normatividad, o viceversa; en este mismo sentido, los informes que se remiten a cualquier instancia, tienen que pasar por dos revisiones con criterios distintos.

Las intenciones de transformar la organización institucional de las escuelas normales, con la finalidad de mejorar la prestación de sus servicios de manera eficiente y eficaz bajo criterios de calidad, han encontrado limitaciones en el excesivo control administrativo de las instancias educativas estatales, la falta de personal calificado para la estructuración del Plan de Desarrollo Institucional y los procesos de evaluación interna y limitaciones en la fundamentación de los documentos orientadores de la organización escolar, entre otros.

No obstante, la Escuela Normal N° 4 de Nezahualcóyotl, se ha caracterizado desde sus inicios, por atender las indicaciones de las distintas autoridades, con una visión y política propia, gestada en la cultura de la administración transaccional al interior del plantel, es decir las relaciones entre la comunidad normalista y el trabajo académico han sido lo primordial y de ahí se pueden realizar los ajustes necesarios para cumplir con la normatividad.

Por ello, se puede caracterizar a la escuela normal como una institución formadora de docentes que atiende a la política educativa vigente, con una traducción particular, plasmada en su propuesta pedagógica, fundamentada en el constructivismo y posturas críticas, con una visión humanista.

Si bien es cierto que existen problemáticas académico-administrativas, la estrategia que se sigue, a partir de los primeros resultados evaluativos difundidos entre la comunidad normalista (directivos, docentes, alumnos, personal de tiempo completo, de apoyo administrativo y manual) en el mes de marzo de 2004, ha permitido iniciar los procesos de mejora con la participación de los involucrados en cada función y las aportaciones de otros departamentos, profesores y alumnos<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup>“Libro de actas”, página 23, con fecha 3 de abril. Escuela Normal N°4 de Nezahualcóyotl.

De aquí se han derivado dos trayectorias de acción, la inmediata, que pretende atender las necesidades y debilidades apremiantes y, la mediata, que apunta hacia la reconstrucción del PDI para el siguiente ciclo escolar.

Incluir en la vida institucional mecanismos de evaluación interna, ha generado inquietudes entre el personal, pues se ha roto la inercia de evaluar solo para el exterior a través de informes, que en términos generales, pocas veces han sido verificados, y en consecuencia los responsables de los proyectos se sentían poco expuestos al rendimiento de cuentas. La evaluación interna ha sido ampliamente cuestionada, en su coherencia con la política educativa, la utilidad y correspondencia con los planes de estudios vigentes, su fundamentación teórica y metodológica y, muy particularmente, su funcionalidad para promover cambios sustantivos en la escuela. Esto se tradujo en la calendarización de sesiones de trabajo colegiado con Directivos, Departamentos, Profesores y Alumnos para exponer la fundamentación teórica, los mecanismos metodológicos para la obtención y análisis de la información y finalmente los resultados que se han alcanzado, señalando las fortalezas y las debilidades.

Cabe señalar que los cambios en el ámbito pedagógico curricular no son fácilmente tangibles, se corre el riesgo de ser subjetivo al momento de valorarlos, por lo que se han propuesto como parámetros la misma propuesta pedagógica y los planes de estudio de las diferentes licenciaturas.

Los avances en el tratamiento metodológico de las asignaturas quedó demostrado, en lo relativo a la variedad de estrategias, los documentos y la visión de los alumnos es congruente, pero no suficiente, se requieren dinamizar más las clases, para retomar de aquí referentes útiles en las escuelas de prácticas.

El trabajo colegiado es el espacio propicio para encontrar las estrategias que ayuden a construir una mejor práctica docente. Por tanto, la escuela debe contribuir en la consolidación de estos espacios de reflexión e interacción

académica, gestionando los tiempos, espacios físicos y recursos bibliográficos que asistan a tal fin.

Por su parte los docentes tienen que trabajar en la organización de sus asignaturas, particularizando tiempos, temáticas, mecanismos de evaluación, vinculación con prácticas pedagógicas y trabajo interdisciplinario.

Los alumnos deben aprender a ser autogestivos en la construcción del conocimiento, pues si bien la escuela aporta experiencias e información a la formación docente, no es la única fuente, hay que extender las opciones desde nosotros mismos.

En el ámbito organizacional la principal debilidad es la falta de organización en todas las actividades generadas en la institución, como punto inicial se tiene que estructurar el sistema de comunicación que dé acceso a todos los niveles de participación de manera confiable y precisa.

Las mejoras pueden coordinar el estilo de dirección, la toma de acuerdos y consenso con los responsables de los departamentos, profesores y alumnos, procurando dejar por escrito los acuerdos tomados y las actividades a desarrollar por cada elemento.

El ámbito administrativo es el más difícil de evaluar, las limitaciones al acceso a la información son el resultado de la desconfianza que tienen los directivos por el uso de los datos, pues salen al descubierto el manejo de los recursos financieros, humanos y documentales, y en determinado momento se pueden tergiversar y crear problemas serios a la administración.

El control normativo, de recursos y de certificación escolar, son prioritarios para quienes se encuentran como responsables de la institución, en razón de que, los errores en este ámbito, son más severamente sancionables, incluso que las

faltas académicas, por ello no es de extrañarse que en muchas ocasiones se privilegie la administración por sobre lo académico, aun cuando el fin primordial de la escuela normal es formar en y para la docencia. La racionalidad administrativa, eclipsa la vida académica, limita los procesos autogestivos, restringe la participación de los sujetos en la toma de decisiones y deja al descubierto las falsas expectativas de autonomía en la educación normalista.

Por último, la escuela normal en cuestión se ha quedado corta en la vinculación con el entorno, se ha servido de la educación básica y le ha retribuido muy poco, dos cursos al año, con acceso restringido, no es un ofrecimiento serio ni suficiente a la comunidad docente de su área de influencia. Si bien la falta de personal es una de las principales razones para ofertar cursos, diplomados y especializaciones, las alternativas se deben construir y gestionar de diversas maneras que van desde lo autofinanciable, hasta la búsqueda de apoyos en colaboración con otras instituciones de nivel superior.

Pero los vínculos no sólo se deben destinar a los docentes, se pueden generar espacios de apoyo educativos y culturales a la comunidad circundante, asunto que puede brindar amplia experiencia docente a los estudiantes y que, también se encuentra en el olvido.

Como colofón cabe señalar que la formación docente es un ejercicio amplio de integración de conocimientos, desarrollo de habilidades y procesos socializadores por excelencia, orientado por criterios claros que coadyuven a la consecución de los propósitos de mejora no solo de las instituciones, sino apuntando a la mejora del trabajo docente en las escuelas de educación básica y, por qué no, mejoras graduales en la sociedad. Por ello hay que estar conscientes de lo que se hace, los procesos seguidos y los resultados obtenidos, como ejercicio sistemático y cotidiano de evaluación.



## **PROPUESTA**

Los resultados obtenidos de la evaluación realizada en el ciclo escolar 2003-2004 de la escuela normal No. 4 de Nezahualcóyotl han dado pauta a la reestructuración del plan de desarrollo institucional, recuperando los elementos centrales que son constantes en sus planteamientos, aportándole elementos a su continuidad con los datos obtenidos en la evaluación.

Esto dará oportunidad de implementar avances en los procesos de mejora y tomar decisiones oportunamente para que la institución programe los proyectos adecuados a las necesidades de aprendizaje y formación docente, adecuaciones en la infraestructura y ampliación en la prestación de sus servicios.

De esta manera la propuesta se presenta en el formato oficial con el que la escuela Normal ha presentado el documento ante la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente del Estado de México así como la SEP.

Las adecuaciones se someterán a consenso con el colectivo de personal de tiempo completo, docentes y alumnos al inicio del ciclo escolar 2004-2005.



GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y DESARROLLO DOCENTE



---

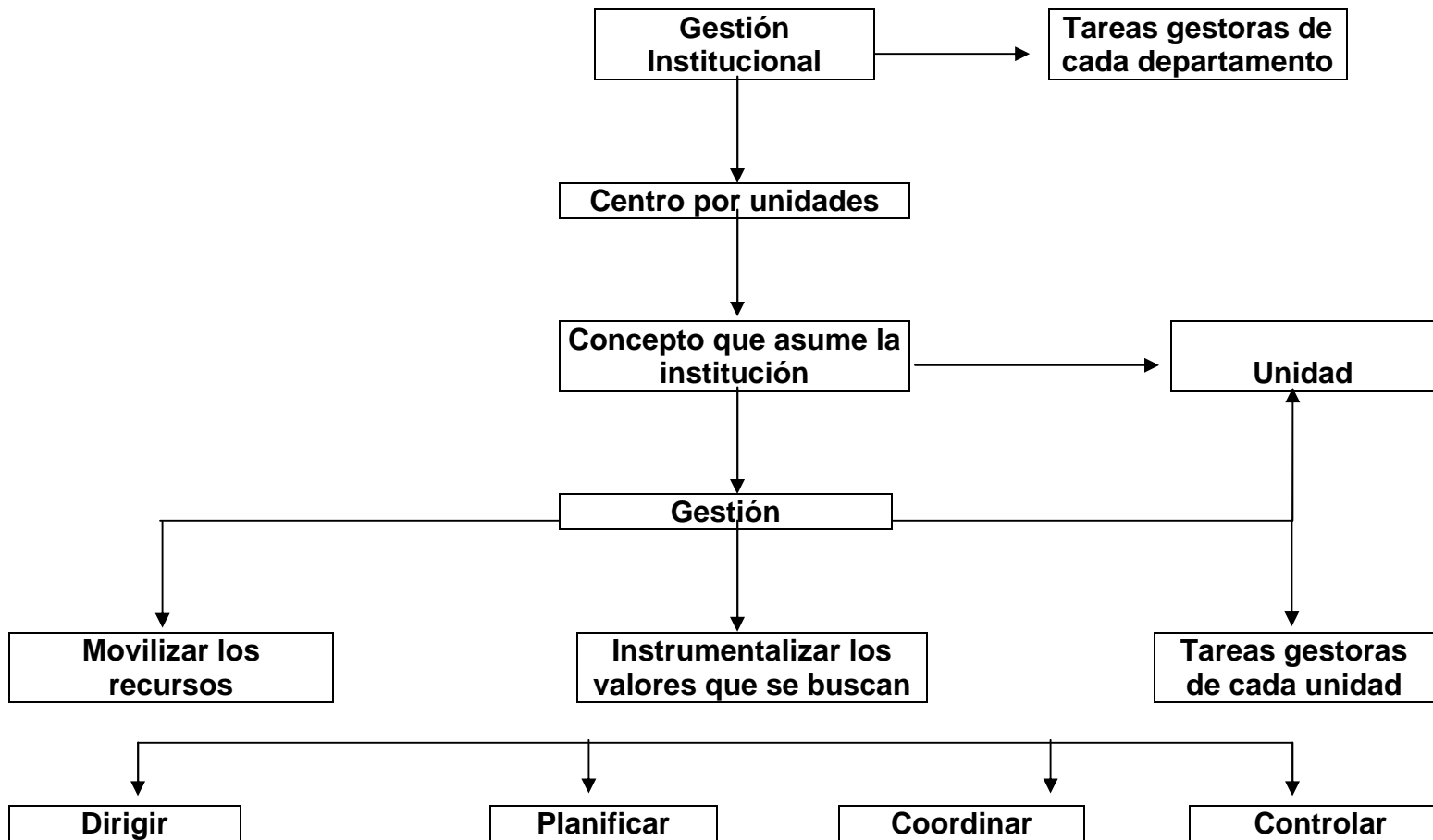
ESCUELA NORMAL No. 4 DE NEZAHUALCÓYOTL

# PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

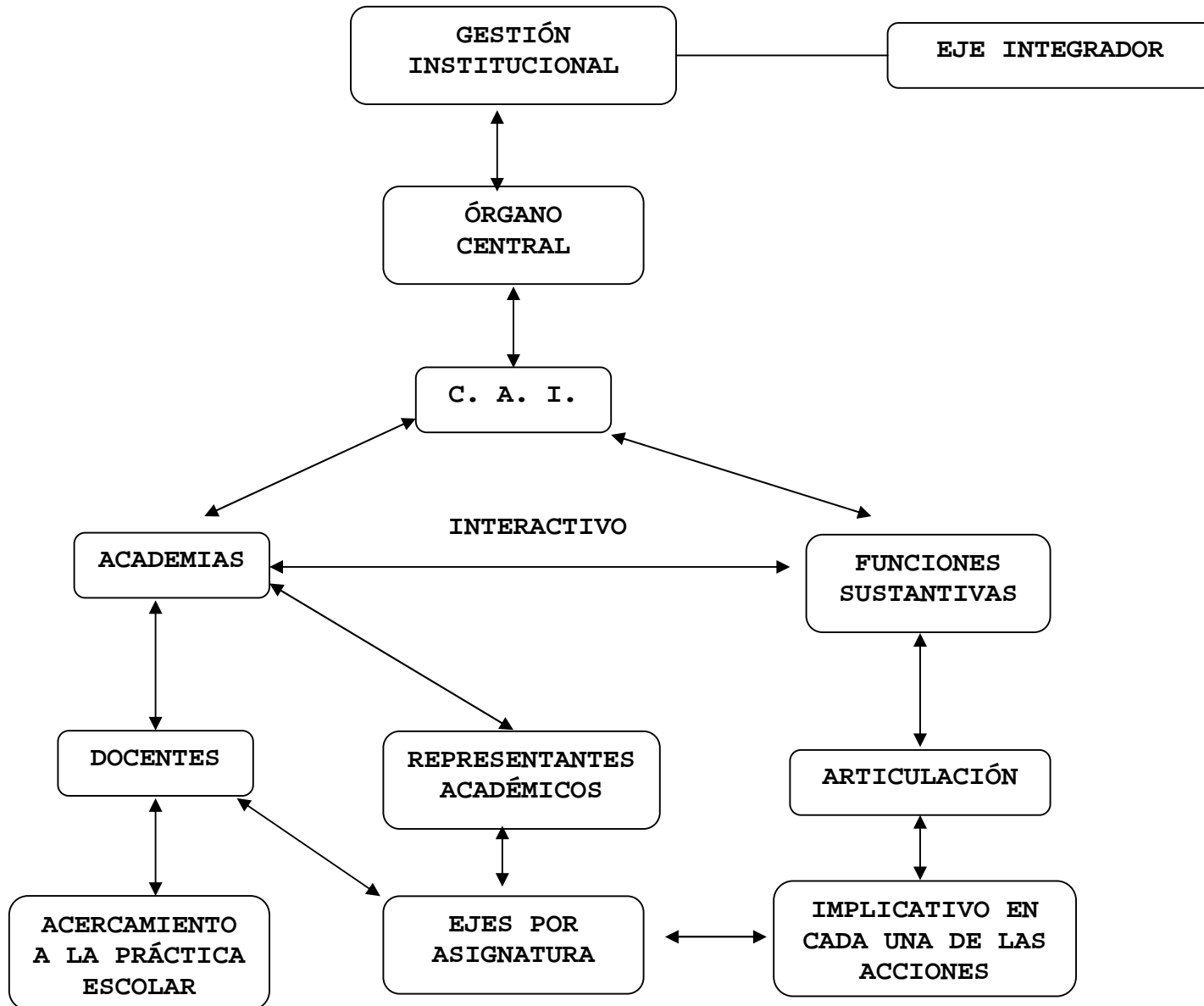
*Ciclo Escolar 2004 - 2005*

Cd. Nezahualcóyotl, Méx., Agosto del 2004

## (\*) METODOLOGÍA DE LA ESTRUCTURA ORGÁNICA



### EJE INTEGRADOR DE LA ESTRUCTURA ORGÁNICA



## **MISIÓN DE LA ESCUELA NORMAL No. 4 DE NEZAHUALCÓYOTL**

EJERCER UNA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA DOCENCIA, ACORDE CON LOS RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN PROMOVRIENDO EL DESARROLLO DE UNA PRÁCTICA EDUCATIVA QUE RESPONDA A LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES DE ESCUELA PRIMARIA Y SECUNDARIA PRIVILEGIANDO EL CONOCIMIENTO, LA REFLEXIÓN, LA COLABORACIÓN, LA TOLERANCIA Y EL RESPETO Y ATENDIENDO A LA EQUIDAD Y LA JUSTICIA.

## **VISIÓN INSTITUCIONAL**

DURANTE EL PERIODO COMPRENDIDO DEL 2002 AL 2006  
CONSTITUIRNOS EN UNA INSTANCIA FORMADORA DE DOCENTES  
CAPACES DE EJERCER PRÁCTICAS REFLEXIVAS, DE COLABORACIÓN Y  
DE PRODUCCIÓN INTELECTUAL QUE FACILITEN EL DESARROLLO DE  
LA CULTURA DEL DIALOGO, LA CONVIVENCIA, EL RESPETO Y LA  
TOLERANCIA.

## DIAGNÓSTICO

La evaluación diagnóstica nos permitió información sobre avances, deficiencias, necesidades para la toma de decisiones que impulsarán el mejoramiento y la calidad educativa de nuestra Escuela Normal, lo cual requirió de una nueva programación de estrategias y acciones, fuentes de información, recursos suficientes, personal y disponibilidad de tiempos y espacios para conocer el estado de la situación real de la escuela, la ubicación de estos presupuestos en el Plan de Desarrollo Institucional y luego entonces la intervención que permita estimar y explicar los logros efectivos en términos cuanti – calificativos.

Se recurrió a diagnosticar por función y luego se diagramaron analíticamente los problemas desde las dimensiones y fueron ubicadas las acciones desde el diseño de un sistema, a través de estrategias en un conjunto de proyectos estratégicos que se concretarán a corto, mediano y largo plazo.

Los reajustes entonces arrojaron un inventario estimativo de problemas y logros que encausaron las metas institucionales que se pretenden recuperar sobre la marcha a través de las acciones programadas.

Las fortalezas que reconocemos en orden jerárquico después del análisis sucinto son las siguientes:

### **1. DIMENSIÓN PEDAGÓGICO – CURRICULAR**

1. La propuesta curricular ha sido reconocida teóricamente por un 70% del personal docente, a través de cursos de actualización, sesiones de intercambio de ideas, lectura de documentos de apoyo, de foros, de encuentros; de lo cuál se ha establecido hasta el momento una recuperación o bien una interpretación como posición que guarda la escuela frente al perfil de egreso.
2. Se han recabado informes de los profesores que establecen una clara relación con los propósitos educativos, hasta el momento se ha recuperado el 70% de avance.
3. Los documentos recepcionales elaborados por los estudiantes corresponden a los rasgos del perfil, se aprecia un 80% de interpretación en los propósitos seleccionados y concluidos.
4. Se establecieron relaciones didácticas entre los programas y las unidades didácticas que desarrollaron los profesores de las diferentes asignaturas.



5. Se elaboraron líneas de trabajo generales del plan de estudios de educación especial que orientan la interpretación de los programas de estudio.
6. Se ha avanzado en el esfuerzo por interpretar o reconocer en los diferentes contenidos el impacto conceptual procedimental y valoral en las diferentes academias institucionales y de las prácticas pedagógicas.
7. Se rescató el espacio de las academias como un espacio de autoformación para los docentes.
8. Se avanzó en la consolidación de la propuesta pedagógica como orientadora para interpretar el perfil de egreso y se sistematizó en un documento de trabajo.

## **2. DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL**

1. El trabajo colegiado se recuperó con el apoyo que brindaron los contenidos de los cursos de actualización.
2. Se han organizado y adaptado los espacios físicos los cuales han permitido un mejor trabajo académico y de expresión cultural para el desarrollo de los proyectos académicos.
3. Se incrementó el acervo bibliográfico para la Licenciatura en Educación Especial y se desarrolló un programa de apoyo desde la asignatura de estrategias para el estudio y la comunicación como generadora para la inclusión de temáticas culturales de apoyo a los programas.
4. Se realizaron diversas reuniones con profesores y alumnos para analizar y mejorar el plan de desarrollo institucional y los diferentes proyectos que de ahí se derivan. Se elaboraron todos los proyectos derivados del plan de Desarrollo Institucional.

## **3. DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA**

1. Se consolidó un sistema de evaluación que organizó las tareas con instrumentos propuestos que recuperan los avances por función y por ámbito. El seguimiento aporta al sistema de evaluación un orden.
2. El sistema de becas de apoyo para la práctica intensiva y al servicio social se cumplió con eficiencia y efectividad.
3. Los procesos administrativos se desarrollan con eficiencia y efectividad.

## **4. DIMENSIÓN VINCULACIÓN CON EL ENTORNO**

1. Se recuperó en un 90% el prestigio institucional como resultado de trabajo de prácticas en las escuelas de básica.

2. Se avanzó en la contactación de escuelas de Educación Especial en el Estado de México cuestión que favoreció el beneficio de continuar en este ámbito y se abrió la posibilidad de establecer proyectos de vinculación.
  3. La vinculación ha permitido el desarrollo de cursos tanto de secundaria como de primaria.
  4. El programa de prácticas escolares se cubrió al 100%.
  5. Se atendieron las solicitudes de directivos para que los docentes de la normal atendieran cursos de actualización a los docentes de básica de primaria y secundaria.
  6. Se participó en los diversos eventos académicos organizados por las diferentes instituciones formadoras de docentes y fueron respaldadas con las ponencias e informes que se derivaron de las solicitudes.
- ✖ Difundir al 100% en la comunidad escolar el manual de organización institucional.
  - ✖ Elaborar un programa de vinculación donde participa el 80% de los involucrados en la realización de las actividades académico – cultural entre la escuela normal y la comunidad extraescolar.
  - ✖ Rehabilitar el 33.3% de las aulas de licenciatura para mejorar las condiciones del desarrollo académico.

## LÍNEAS DE DESARROLLO

Los resultados del diagnóstico institucional tanto en sus fortalezas como en sus necesidades han sido recuperadas en forma global por los programas y a su vez por los proyectos, de forma tal que cada proyecto tiene un sentido abarcador al atender diversas problemáticas detectadas y en su conjunto a las necesidades institucionales.

En este desglose de líneas de acción se aprecia el primer nivel de organización de los grandes programas que se despliegan a través de proyectos estratégicos y cuyas acciones están cronogramadas anualmente.



GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO  
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL  
 SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL  
 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y DESARROLLO DOCENTE  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN NORMAL  
**ESCUELA NORMAL No. 4 DE NEZAHUALCÓYOTL**

LÍNEA: **TRANSFORMACIÓN CURRICULAR.**

PROGRAMA	PROYECTO ESTRATÉGICO	CRONOGRAMA												RESPONSABLES	RECURSOS MATERIALES Y FINANCIEROS
		A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J		
i. Fortalecimiento a los campos del perfil de egreso y propuesta de intervención pedagógica para una docencia orientada a la equidad	1. Fortalecimiento de los campos del perfil de egreso.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	D. Formación inicial. Docentes. Alumnos.	-Artículos de papelería y escritorio. Rubro 207 \$1.400.00 (recursos de la institución) -Material de papelería y artículos de escritorio. Rubro 207 \$14.100.00 (recursos de la institución)
	2.-Estrategias de intervención pedagógica con metodologías orientadas por la propuesta pedagógica	x	x				x	x						D. formación inicial. Docentes. D. Planeación Seguimiento y evaluación.	

LÍNEA: **TRANSFORMACIÓN CURRICULAR.**

PROGRAMA	PROYECTO ESTRATÉGICO	CRONOGRAMA												RESPONSABLES	RECURSOS MATERIALES Y FINANCIEROS
		A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J		
II. Evaluación de los aprendizajes	3.-Programa de enriquecimiento instrumental cognoscitivo en estudiantes normalistas”	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-D. Actualización docente.	Material didáctico. Rubro 203 \$9.900.00
	4.-Seguimiento y análisis de criterios de evaluación en el aula.	x	x		x		x		x		x		x	-D. Planeación seguimiento y evaluación.	Artículos de papelería y escritorio. Rubro 207 \$1.000.00
	5.-Vinculación con educación normal y básica.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-D. Formación inicial.	Papelería Rubro 207 \$2.000.00
III. Vinculación con educación normal y básica	6.-Intervención pedagógica de los Practicantes en el aula de educación básica (educación especial y secundaria)	x		x	x		x	x		x	x			-D. Formación inicial. -D. Desarrollo docente.	Artículos de escritorio Uso del sistema de cómputo Material didáctico para cursos Aparatos audiovisuales Elementos de logística (recursos de la institución)



GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO  
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL  
 SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL  
 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y DESARROLLO DOCENTE  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN NORMAL  
**ESCUELA NORMAL No. 4 DE NEZAHUALCÓYOTL**

LÍNEA: **FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL DEL PERSONAL DOCENTE Y DIRECTIVO**

PROGRAMA	PROYECTO ESTRATÉGICO	CRONOGRAMA												RESPONSABLES	RECURSOS MATERIALES Y FINANCIEROS
		A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J		
IV. Impulsar a la actualización de docentes y directivos	7.- Actualización en el curso de docentes mediadores.			x			x			x				-D. Desarrollo docente -D. Promoción y divulgación cultural. -D. Innovación e investigación educativa.	-Pago de ponentes para Los cursos I-II-III-IV \$58.000.00 (PROMIN)
	8.- Curso de enseñanza del inglés.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		-D. Desarrollo docente -D. Promoción y divulgación cultural. -D. Innovación e investigación educativa.	-Fotocopias y reproducción de instrumentos. Rubro 207 \$5.000.00 (recursos de la institución)
	9.- Curso para directivos en gestión institucional.				x	x									-Pago a ponente \$14.000.00 (PROMIN)

LÍNEA: **FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL DEL PERSONAL DOCENTE Y DIRECTIVO**

PROGRAMA	PROYECTO ESTRATÉGICO	CRONOGRAMA												RESPONSABLES	RECURSOS MATERIALES Y FINANCIEROS			
		A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J					
	10.- Curso – taller “Uso de la evaluación como recurso en la toma de decisiones”		x	x	x												-D. Desarrollo docente -D. Promoción y divulgación cultural. -D. Innovación e investigación educativa. -D. Planeación seguimiento y evaluación.	Pago a ponente \$19.000.00 (PROMIN)



GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO  
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL  
 SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL  
 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y DESARROLLO DOCENTE  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN NORMAL  
**ESCUELA NORMAL No. 4 DE NEZAHUALCÓYOTL**

LÍNEA: **MEJORAMIENTO DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL**

PROGRAMA	PROYECTO ESTRATÉGICO	CRONOGRAMA												RESPONSABLES	RECURSOS MATERIALES Y FINANCIEROS	
		A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J			
V. Promoción, extensión y difusión del trabajo académico.	11.- Programa de intercambio de experiencias de aprendizaje y trabajo docente.				X				X						-D. Desarrollo docente -D. Promoción y divulgación cultural. -D. Innovación e investigación educativa.	-Papelería y artículos de escritorio. Rubro 207 \$2.000.00 (recursos de la institución)
VI. El trabajo colegiado como generador de la calidad educativa.	12.-Proyecto básico de gestión institucional que oriente el trabajo académico.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-D. Formación Inicial.  -D. Planeación Seguimiento y Evaluación.	Material de biblioteca. Rubro 227 \$7.000.00 (recursos de la institución)	





GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO  
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL  
 SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL  
 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y DESARROLLO DOCENTE  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN NORMAL  
**ESCUELA NORMAL No. 4 DE NEZAHUALCÓYOTL**

LÍNEA: **REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO.**

PROGRAMA	PROYECTO ESTRATÉGICO	CRONOGRAMA												RESPONSABLES	RECURSOS MATERIALES Y FINANCIEROS
		A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J		
VII. La asesoría profesional como áreas de fortalecimiento al perfil de egreso.	13.- Atención por licenciaturas a los rasgos del perfil de egreso.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-D. Formación Inicial.	-Material de papelería. Rubro 207 \$800.00 -Apoyo del sistema de cómputo
VIII. El aula: Uso del tiempo escolar.	14.- Uso del tiempo escolar.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-D. Formación inicial. -D. Planeación seguimiento y evaluación. -D. Recursos Humanos.	-Cursos extracurriculares para alumnos \$27.500.00 (PROMIN) -Pago a conductores de cursos – taller y reproducción de material \$4.500.00 (PROMIN)



GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO  
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL  
 SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL  
 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y DESARROLLO DOCENTE  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN NORMAL  
**ESCUELA NORMAL No. 4 DE NEZAHUALCÓYOTL**

LÍNEA: **EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA**

PROGRAMA	PROYECTO ESTRATÉGICO	CRONOGRAMA												RESPONSABLES	RECURSOS MATERIALES Y FINANCIEROS	
		A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J			
IX. La evaluación institucional como órgano rector de los procesos de mejora.	15.- La evaluación sistemática como proceso de mejora institucional.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-D. Planeación seguimiento y evaluación.	-Papelería y artículos de escritorio. Rubro 207 \$3.500.00 -Reproducción de instrumentos \$1.500.00 (PROMIN)
X. Evaluación institucional externa.	16.-Competencias académicas y desempeño profesional.	x	x	x					x	x					- D. Formación Inicial. -D. Planeación seguimiento y evaluación. -D. Investigación e innovación educativa.	-Pago a ponente y evaluador externo \$6.500 (PROMIN) -Mobiliario y equipo. Rubro 216 \$50.00 Papelería. Rubro 207 \$120.00



GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO  
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL  
 SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL  
 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y DESARROLLO DOCENTE  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN NORMAL  
**ESCUELA NORMAL No. 4 DE NEZAHUALCÓYOTL**

LÍNEA: **REGULACIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUC. NORMAL**

PROGRAMA	PROYECTO ESTRATÉGICO	CRONOGRAMA												RESPONSABLES	RECURSOS MATERIALES Y FINANCIEROS	
		A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J			
XI. La estructura orgánica y el mejoramiento del servicio educativo	17.-Gestoría administrativa	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-D. Control escolar. -D. Recursos humanos. -D. Recursos Materiales.	-Material y equipo de la escuela \$81.600.00 (recursos de la institución)
XII. Rehabilitación y mejoramiento de los espacios físicos	18.- Mantenimiento y rehabilitación de la infraestructura.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-D. Recursos Materiales	-Mantenimiento y rehabilitación de dos aulas \$101.850.00
	19.- Sistema de gastos para la facilitación de los procesos escolares.	x	x						x	x					-D. Recursos Materiales. -D. Contabilidad.	(PROMIN) \$256.800.00 (recursos de la institución) Rubro 215 y 221.

LÍNEA: **REGULACIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUC. NORMAL**

PROGRAMA	PROYECTO ESTRATÉGICO	CRONOGRAMA												RESPONSABLES	RECURSOS MATERIALES Y FINANCIEROS		
		A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J				
	20.- Mejoramiento y aprovechamiento del equipo tecnológico.	x	x			x	x					x	x		x	-D. Recursos Materiales.	-Mantenimiento general \$56.640.00 (recursos de la institución) Rubro 208 y 217.
	21.- Suministro de materiales para el desarrollo del trabajo académico y administrativo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-Subdirección administrativa. -D. Recursos Materiales	-Dotación de materiales de papelería y artículos de escritorio \$136.450.00 (recursos de la institución) Rubro 206 y 207

## **ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN**

La evaluación es un proceso complejo, continuo, integral, técnico y sistemático, que abarca todo el circuito de previsión, acción y logros, diseño, fases, momentos, niveles, organismos, tareas, participación diferenciada, etc. y que se irá incorporando a la cultura institucional como un componente de la estructura organizacional y del salón de clases; realizado con la participación diferenciada de la comunidad educativa, agentes externos interesados, para tomar decisiones de desarrollo y transformación, procurando alcanzar cada vez mejores niveles de CALIDAD EDUCATIVA.

### **¿CÓMO SE EVALUARÁN LOS PROCESOS E IMPACTOS DEL PROYECTO INSTITUCIONAL?**

La evaluación se definirá como un proceso continuo de comparación de procesos, impactos, resultados e información para retroalimentar la toma de decisiones consecuentes que haya que formular o bien obviar, dar por hecho y analizar permanentemente.

Se evaluará a través de las siguientes estrategias y procesos:

LA INDAGACIÓN, para conocer y explicar situaciones y tomar decisiones en el sentido de su mejoramiento.

LA INDUCCIÓN, para buscar integrar a los sujetos a las tareas, de manera que intervengan con conocimiento de causa en lo que será objetivado para evaluar, de escalas que delimiten el marco normativo desde donde será evaluado, de variantes que él registre con anticipación a los ejercicios evaluativos, de manera tal que se expliquen previamente los problemas para resolverlos, ajuste sus actividades de intervención en el aula, en la escuela, en la comunidad, en las aulas de básica, para que reoriente y ajuste, estime y valore los resultados e impactos totales y parciales logrados mediante la intervención.

LA SISTEMATIZACIÓN que irá implícita en todo el proceso evaluativo y decisorio, debe superar el nivel de las opiniones y subjetividad y reunir condiciones de confiabilidad y objetividad que neutralicen la subjetividad de los actores involucrados y aporte racionalidad técnica al trabajo, Requiere por lo tanto que la información este debidamente organizada y planificada, con una conceptualización adecuada y un ordenamiento lógico de la información.

LA AUTOEVALUACIÓN con la participación diferenciada de la comunidad educativa sintiéndose los actores corresponsables de los resultados obtenidos.

LA COEVALUACIÓN, donde a partir de la autoevaluación y el complemento de las opiniones certezas de todos los participantes se reúnan informaciones que puedan tener un juicio valorativo más contundente y que ello sirva para reorientar los procesos individuales y grupales de los actores.

LA CONSTRUCCIÓN DE RESULTADOS E IMPACTOS. El aprovechamiento y cumplimiento de los tiempos en orden al logro de los resultados e impactos durante la marcha de la intervención, de la satisfacción de los actores participantes, la productividad y la disciplina en el trabajo, la efectividad de los métodos, técnicas, instrumentos, procedimientos, detectando los factores impulsores y los que restringen la intervención.

EL SEGUIMIENTO. Es necesario preparar instrumentos de seguimiento y evaluación de la eficacia, la productividad, de control financiero, de desempeño de los actores, de inventarios, etc.

Las reuniones de evaluación deben realizarse regularmente con agenda concertada, en forma planeada y sistematizada.

La ejecución del proceso del Plan de Desarrollo Institucional, requiere de dirección general, supervisión y control de la gestión, un sistema de información y de toma de decisiones, una estructura funcional, una estructura administrativa.

La evaluación, así formulada, entonces se realizará con el fin de retroalimentar decisiones de continuidad, impulso, detención, reajustes, reorientación o cesación de la intervención planificada.

## EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

El análisis valorativo que se realiza de su formulación como modelo de intervención, previo a su puesta en marcha. Para apreciar los logros y reajustar acciones en cuanto a su orientación teórica, es decir si los componentes internos son congruentes, pertinentes, articulados en las acciones, en las funciones y en la intervención.

## ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS E IMPACTOS

Para efectuar este proceso se requiere una programación previa de actividades, la metodología, las técnicas y los instrumentos, las fuentes de información, recursos suficientes, personal y disponibilidad de tiempos y espacios, para obtener información relevante y la suficiente y necesaria que nos permita contrastar el estado del Plan de Desarrollo

Institucional y los procesos de intervención de los actores que participamos, y estimar y explicar los logros efectivos en términos cuanti-cualificados.

Para analizar los problemas se tendrán que revisar los descriptores, los indicadores, los factores causales críticos, construir el conjunto de operaciones del proyecto, para localizar los ajustes que serán precisos de efectuar. Los reajustes se verán a través de un diseño de seguimiento ordenado, observando que realmente se hayan venido realizando los procesos de evaluación o si se llevó a cabo la evaluación del proceso operacional.

Se identificará la producción de resultados y ocurrencia de impactos, y a partir de ellos se harán inventarios estimativos de logros a corroborar con la indagación.

Esta operación es necesaria de llevar a cabo con el fin de delimitar el campo de acción del Plan de Desarrollo Institucional para luego acordar la intervención evaluativa, implementarla y confrontarla con los logros efectivos.

El trabajo de evaluación en el ciclo escolar anterior nos ha ubicado en ir conformando indicadores cuantificables y cualificables, que habrán de revisarse y reajustarse sobre la marcha del proceso de evaluación.

A continuación se proponen las macro variables e indicadores que orientarán la evaluación del Plan de Desarrollo Institucional en el ciclo escolar 2004-2005:



**MACROVARIABLE:**

**DESARROLLO CURRICULAR**

(V 1)

**INDICADORES:**

- 1. Desarrollo Curricular**
- 2. Formas Metodológicas y/o Didácticas y de Aprendizaje**
- 3. Perfil de egreso**
- 4. Estrategias didácticas**
- 5. Calidad de la Evaluación del aprendizaje**
- 6. Formas de evaluación**
- 7. Procesos de investigación**

**MACROVARIABLE:**

**ACTUALIZACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO  
PROFESIONAL DEL PERSONAL DOCENTE  
(V 2)**

**INDICADORES:**

**8. Actualización**

**9. Nivel de Estudios de la Planta Docente**

10. Autodesarrollo de los Docentes

**MACROVARIABLE:                      GESTIÓN ESCOLAR Y TRABAJO COLEGIADO**  
**(V3)**

**INDICADORES:**

**11. Participación del profesorado**

**12. Acuerdos y su operatividad**

**13. Formas de gestión**

13.1 a) Sistema de comunicación

13.2 d) trabajo colegiado

13.3 Reglamento del C. A. I.

13.4 b) Sistema de organización

13.5 e) Sistema de información

13.6 H) Procesos de gestión

13.7 c) Gestión en el aula

13.8 f) Sistema de evaluación

**14. Coordinación**

**15. Trabajo docente**

15.1 a) Satisfacción laboral

15.2 b) Desarrollo profesional

15.3 c) Estilo docente

**16 Fines institucionales**

16.1 Filosofía institucional

16.2 Meta institucional

**17. Criterios de calidad**

**18. Calidad de la evaluación            (Política educativa)**

**19. Estilo de formación docente**

**MACROVARIABLE:**

**VINCULACIÓN CON LA EDUCACIÓN BÁSICA  
(V4)**

**INDICADORES:**

**20. Vinculación con educación básica**

**21. Prácticas pedagógicas**

**22. Trabajo docente**

22.1 Formas de evaluación 22.2 Conocimiento de las áreas de formación 22.3 Conocimiento de la propuesta

propuesta curricular de 7° y 8° semestre

**23. Intervención docente**

**MACROVARIABLE:**

**USO DE MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO  
(V5)**

**INDICADORES:**

**24. Recursos**

**25. Uso de recursos bibliográficos**

**26. Uso de EDUSAT**

**27. Uso del sistema del cómputo**

**MACROVARIABLE:**

**APOYO DE CLUBES Y TALLERES AL PROCESO DE  
FORMACIÓN DOCENTE**

**(V6)**

**INDICADORES:**

**28. Apoyo de clubes y talleres para la formación**

## BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Luis F. *El enfoque de las políticas públicas*. Ed. Porrúa, México. 1992.

AKOFF, R. *Un concepto de planeación de empresas*. Limusa. México. Pp33-133

ÁLVAREZ, Isaías. *Conferencia magistral, Planeación educativa*. Documento inédito.

BARDACH, Eugene. *Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas. Un manual para la práctica*. CIDE. 2001. México.

BOLÍVAR, Antonio. *Cómo mejorar los centros educativos*. Ed. Síntesis Educación. Madrid, España. 1999.

BOUCHOT, A. *La programación: adecuación anual de un plan de desarrollo*. Limusa. México, 1982.

CONCHEIRO, Antonio Alonso. *México: rasgos para una prospectiva*. Centro de Estudios Propectivos. F.J.B.S. México, 1987.

COOMBS, Philip. H. *¿Qué es la planeación educativa?*. UNESCO. International Institute for Educational Planning. 1970. Traducción: Eduardo Guerrero y Prócoro Millán.

CZARNY, Gabriela. *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios de 1997*. Cuadernos de Discusión 16. SEP. México. 2003.

DAVIS, Gary A. et al *Escuela eficaces y profesores eficientes*. Ed. La muralla España. 1999.

GAIRÍN, Sallán Joaquín. *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Ed. La Muralla. España.1996.

*La planeación institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración.* Cuaderno de trabajo. Serie gestión institucional N°4. SEP. México. 2003.

LARA Rosano, Felipe. *Metodología para la planeación de sistemas; un enfoque prospectivo.* Cuadernos de planeación universitaria. 3ª. Época. Año 4, Núm. 2, mayo de 1990.

LATAPÍ Sarre, Pablo. *¿Cómo aprenden los maestros?* SEP. México. 2003.

LÓPEZ Rupérez, Francisco. *La gestión de calidad en educación.* Ed. La Muralla. España. 1997.

*Manual de organización. Escuelas normales del Estado de México.* SECyBS. Toluca México. 2003.

MIKLOS, Tomas. *Planeación Prospectiva.* F.J.B.S. México. 1991. p. 96

*Modelo de planeación estratégica del Instituto Politécnico Nacional.* Documento de trabajo. Marzo de 2001. Documento inédito.

MORALES Gómez, Daniel A. *La planificación educacional en América Latina, un quehacer político tras una técnica.* En Educación y desarrollo dependiente en América latina. Ed. Gernika. Mex. 1980.

NAMO de Mello, Guiomar. *Nuevas propuestas para la gestión educativa.* SEP. México 1998.

PÉREZ Jiménez, Jesús A. *El desafío de la calidad en el postgrado para educadores.* SEP. México. 2003.

*Planeación y evaluación de la universidad pública en México.* UAM Unidad Xochimilco. 1992. México.

PORTER, Luis. *Manual para la elaboración de un plan estratégico. Para aplicarse al caso de educación superior.* UAM Xochimilco. México 1992.



*Programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas. (PROMIN) Finalidades, características y estrategias de operación.* Serie gestión institucional 2. SEP. México. 2003.

SAVIN Castro, Marco Antonio. *Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral.* SEP. México. 2003.

SCHMELKES, Silvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.* SEP. México. 2000.

STOLL, Louise. et al. *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora.* Ed. Octaedro. Barcelona, España. 1999.

## ANEXOS

## **ANEXO 1**

DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN.

*CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO PARA VALUAR LA COHERENCIA ENTRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LAS FORMAS DE TRABAJO.*

**ESTIMADO ALUMNA(O), TE SOLICITAMOS CONTESTES DE MANERA HONESTA EL SIGUIENTE CUESTIONARIO.**

1.- ¿CREES QUE ESTUDIAS IGUAL CON TODOS LOS PROFESORES?      SI    NO

2.-¿TODOS LOS PROFESORES TE EVALÚAN DE LA MISMA MANERA?    SI    NO

3.- SI HAS CONTESTADO QUE NO A LA PREGUNTA ANTERIOR, SEÑALA LA FORMA DE EVALUARTE QUE TIENEN LOS DISTINTOS PROFESORES:

\*CORRIGEN LOS TRABAJOS ELABORADOS EN CLASE.....SI    NO

\*CORRIGEN LOS TRABAJOS EXTRACLASE .....SI    NO

\*APLICAN EXÁMENES ESCRITOS .....SI    NO

\*TOMAN EN CUENTA LAS PARTICIPACIONES.....SI    NO

\*CONSIDERAN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....SI    NO

\*OTRAS FORMAS DE EVALUAR\_\_\_\_\_.

4.- CONSIDERAS QUE LAS FORMAS DE EVALUAR SON ADECUADAS PARA EL NIVEL...SI    NO

5.- CONSIDERAS QUE TUS CALIFICACIONES RESPONDEN A TU DESEMPEÑO COMO ESTUDIANTE.....SI    NO    PARCIALMENTE

6.- LAS FORMAS DE EVALUAR SON COHERENTES CON LAS FORMAS DE TRABAJO  
SI                      NO                      PARCIALMENTE.

7.- ¿CUÁLES SON LAS FORMAS DE TRABAJO QUE UTILIZAN LOS PROFESORES QUE TE DAN CLASES?

EXPOSICIONES EN CLASE DE LOS ALUMNOS.....SI    NO    OCASIONALMENTE

EXPOSICIONES DEL PROFESOR.....SI    NO    OCASIONALMENTE

LECTURAS EN CLASE.....SI    NO    OCASIONALMENTE

LECTURAS PREVIAS A LA CLASE.....SI    NO    OCASIONALMENTE

PARTICIPACIONES INDIVIDUALES DE LOS ALUMNOS.....SI    NO    OCASIONALMENTE

DINÁMICAS EN CLASE.....SI    NO    OCASIONALMENTE

ELABORACIÓN DE TRABAJOS EN CLASES.....SI    NO    OCASIONALMENTE

ELABORACIÓN DE TRABAJOS EXTRACLASE.....SI    NO    OCASIONALMENTE

OTRAS\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

8.- CÓMO TE GUSTARÍA QUE TRABAJARAN LOS PROFESORES:\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

## **ANEXO 2**

ESCUELA NORMAL N° 4 DE NEZAHUALCÓYOTL  
CUESTIONARIO DESTINADO A ALUMNOS (C2) PARA EXPLORAR LA  
ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL.  
CICLO ESCOLAR 2003-2004

CON LA FINALIDAD DE RECUPERAR INFORMACIÓN QUE NOS PERMITA  
MEJORAR LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES INSTITUCIONALES TE,  
SOLICITAMOS CONTESTES DE MANERA HONESTA LAS SIGUIENTES  
CUESTIONES.

1.- ¿CUÁL ES LA LICENCIATURA QUE CURSAS?\_\_\_\_\_

2.- ¿QUÉ GRADO ESTÁS CURSANDO?\_\_\_\_\_

3.- ¿CONSIDERAS QUE LOS MAESTROS TRABAJAN DE MANERA  
INTERDISCIPLINARIA? SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

4.- ¿ SE IDENTIFICA UN CÓDIGO PEDAGÓGICO (LENGUAJE) COMÚN  
UTILIZADO POR LOS MAESTROS? SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

5.-DA UN EJEMPLO\_\_\_\_\_

6.- ¿LOS MAESTROS TE ASESORAN PARA TUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS?  
SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

7.- ¿EN QUÉ CONSISTEN LAS ASESORÍAS? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8.- LOS TEMAS QUE SE REVISAN EN LAS CLASES ¿TE SON ÚTILES EN LAS  
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS? SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

9.- ¿CONOCES LOS TEMAS DE LAS INVESTIGACIONES EDUCATIVAS QUE SE  
REALIZAN EN LA ESCUELA NORMAL?  
SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

10.- SI LAS CONOCES ¿CÓMO TE HAN APOYADO EN TUS ESTUDIOS?\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11.- ¿CONOCES LOS RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO DE TU  
LICENCIATURA? SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

12.- ¿CUÁL ES EL RASGO DEL PERFIL DE EGRESO QUE CONSIDERAS QUE SE ATIENDE Y DESARROLLA MÁS EN LAS CLASES? (NUMERALOS CON EL 5 AL QUE MÁS SE DESARROLLA, 1 AL QUE MENOS)

- a) HABILIDADES INTELECTUALES ESPECÍFICAS.....\_\_\_\_\_
- b) DOMINIO DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA.....\_\_\_\_\_
- c) COMPETENCIAS DIDÁCTICAS.....\_\_\_\_\_
- d) IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA.....\_\_\_\_\_
- e) CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS CONDICIONES DE SUS ALUMNOS Y DEL ENTORNO DE LA ESCUELA .....\_\_\_\_\_

13.- ¿ CÓMO TE INFORMAS DE LAS ACTIVIDADES QUE SE GENERAN EN LA INSTITUCIÓN (CURSOS, EXPOSICIONES, ARTÍCULOS.....)?

---

---

---

---

14.- ¿CONSIDERAS QUE TIENES POSIBILIDADES DE PARTICIPACIÓN EN EL ANÁLISIS Y TOMA DE DECISIONES EN LOS ASUNTOS INSTITUCIONALES?

SI ( ) NO( ) OCASIONALMENTE ( )

15.-¿CÓMO PARTICIPAS?\_\_\_\_\_

---

---

---

16.- ¿CONSIDERAS QUE LA CULTURA ESCOLAR (AMBIENTE INSTITUCIONAL) FACILITA TU FORMACIÓN Y TE PERMITE ALCANZAR EL PERFIL DE EGRESO?

SI ( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

17.- ¿POR QUÉ?\_\_\_\_\_

---

---

18.- ¿QUÉ TAN AGUSTO TE SIENDES EN ESTA ESCUELA? (CALIFICATE DE 0-10)\_\_\_\_\_

19.- ¿QUÉ TE DISGUSTA DE ESTA INSTITUCIÓN?\_\_\_\_\_

---

20.-¿CONSIDERAS QUE EN ESTA ESCUELA SE CUENTA CON LAS CONDICIONES SUFICIENTES PARA DESARROLLAR TU FORMACIÓN DOCENTE?

SI ( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

21.- ¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22.- ¿LOS DOCUMENTOS QUE TE CORRESPONDEN COMO ESTUDIANTE SE TE ENTREGAN OPORTUNAMENTE (BOLETAS, CREDENCIALES, RECIBOS...)?  
SI ( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

23.- ¿EL SERVICIO DE BIBLIOTECA TE ES ÚTIL COMO ESTUDIANTE?  
SI ( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

24.- ¿LOS MATERIALES DE APOYO ( TELEVISIÓN, GRABADORA, ....) CON LOS QUE CUENTA LA INSTITUCIÓN SON ÚTILES PARA TU FORMACIÓN?  
SI( ) NO( ) PARCIALMENTE ( )

25.- ¿ LOS PROGRAMAS DE EDUSAT TE SON ÚTILIES EN TUS ESTUDIOS?  
SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

26.- ¿CUÁLES SON LAS PROBLEMÁTICAS QUE DETECTAS EN LOS SERVICIOS DE APOYO (BIBLIOTECA, EDUSAT, ...)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.



## **ANEXO 3**

CUESTIONARIO PARA MAESTROS.

EL PRESENTE CUESTIONARIO TIENE COMO FINALIDAD OBTENER INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA PLANEACIÓN INSTITUCIONAL, LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO INSTITUCIONAL Y ACADÉMICO, ESTO DARÁ OPORTUNIDAD DE TOMAR DECISIONES, REORIENTAR PROCESOS Y COMPRENDER LA CULTURA INSTITUCIONAL. POR ELLO ES IMPORTANTE CONTESTAR LAS CUESTIONES CON LA MAYOR OBJETIVIDAD Y PRECISIÓN POSIBLE

1.- ASIGNATURA (S) QUE IMPARTE:\_\_\_\_\_

2.- ¿CUÁLES SON LOS DOCUMENTOS QUE CONSULTA PARA ELABORAR SUS UNIDADES DIDÁCTICAS?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.- ¿CON QUE OTRAS ASIGNATURAS RELACIONA LAS QUE USTED IMPARTE?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.- ¿USTED SE ENCUENTRA INTEGRADO EN ALGUNA ACADEMIA DENTRO DE LA INSTITUCIÓN? SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

5.-¿CON QUÉ FRECUENCIA REALIZA TRABAJO COLEGIADO?\_\_\_\_\_

6.- ¿IDENTIFICA ALGÚN CÓDIGO PEDAGÓGICO ENTRE EL PERSONAL DE LA INSTITUCIÓN? SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

7.- SI CONTESTÓ AFIRMATIVAMENTE LA PREGUNTA ANTERIOR, EJEMPLIFIQUE EL CÓDIGO PEDAGÓGICO QUE SE UTILIZA EN LA INSTITUCIÓN.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8.- ¿ BRINDA ASESORIA A LOS ALUMNOS PARA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS?

SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

9.- ¿EN QUE CONSISTEN SUS ASESORÍAS?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10.- ¿CONOCE LOS PRODUCTOS DE INVESTIGACION EDUCATIVA QUE SE DESARROLLAN EN LA ESCUELA? SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

11.- SI LOS CONOCE, ¿LE HAN SIDO DE UTILIDAD EN SU PRÁCTICA DOCENTE? SI( ) NO( ) PARCIALMENTE ( )

12.- ¿CUÁLES SON LOS MEDIOS QUE TILIZA PARA COMUNICARSE CON LOS DIFERENTES DEPARTAMENTOS, STAFF'S Y DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN?

- a) DIRECTAMENTE CON LOS RESPONSABLES.....( )
- b) A TRAVÉS DE ESCRITOS DIRIGIDOS A LOS RESPONSABLES.....( )
- c) APOYANDOSE CON LOS ALUMNOS COMO INTERMEDIARIOS.....( )
- d) OTRO MEDIO\_\_\_\_\_

13.- ¿ CÓMO SE ENTERA DE LOS EVENTOS QUE SE REALIZAN EN LA INSTITUCIÓN?

- a) POR EL RESPONSABLE DEL EVENTO.....( )
- b) POR LOS ALUMNOS.....( )
- c) A TRAVÉS DE ALGÚN ESCRITO.....( )
- d) A TRAVÉS DE LOS COMPAÑEROS MAESTROS.....( )
- e) OTRO MEDIO.\_\_\_\_\_

14.- ¿USTED PARTICIPA EN LA TOMA DE DECISIONES DE ÍNDOLE INSTITUCIONAL? SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

15.- ¿CÓMO PARTICIPA?

- a) HACIENDO PROPUESTAS VERBALES EN JUNTAS O REUNIONES.....( )
- b) HACIENDO PROPUESTAS ESCRITAS .....( )
- c) SOLO COMO AUDIENCIA.....( )
- d) OTRA \_\_\_\_\_

16.- ¿EL SERVICIO DE BIBLIOTECA LE ES ÚTIL PARA DESARROLLAR SU LABOR DOCENTE? SI( ) NO ( ) PARCIALMENTE ( )

17.- ¿QUE PROBLEMÁTICAS Y FORTALEZAS ENCUENTRA EN EL SERVICIO DE BIBLIOTECA?

---

---

---

---

---

---

---

18.- ¿ EL SERVICIO DE EDUSAT LE ES ÚTIL EN SU TRABAJO DOCENTE?  
SI( ) NO( ) PARCIALMENTE ( ).

19.- ¿QUÉ PROBLEMÁTICAS Y FORTALEZAS ENCUESTRA EN EL SERVICIO DE EDUSAT?

---

---

---

---

---

20.- ¿EL SERVICIO DE CÓMPUTO LE BRINDA APOYO EN EL DESEMPEÑO DE SU TRABAJO? SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

21.- ¿QUÉ FORTALEZAS Y DEBILIDADES ENCUENTRA EN LA PRESTACIÓN DE ESTE SERVICIO?\_\_\_\_\_

---

---

---

22.- ¿LOS RECURSOS MATERIALES CON LOS QUE CUENTA LA INSTITUCIÓN LE SON DE UTILIDAD EN SU TRABAJO DOCENTE? SI( ) NO( ) PARC.( )

23.- ¿CUÁLES SON LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES QUE ECUEENRA EN LOS RECURSOS MATERIALES QUE TIENE LA ESCUELA?

---

---

---

---

24.- ¿CONSIDERA USTED QUE LA CULTURA ESCOLAR (AMBIENTE INSTITUCIONAL) FAVORECE EL DESARROLLO DE LOS RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO EN LOS ESTUDIANTES?

SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

25.- LA CULTURA DE LA ESCUELA CREA LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA QUE USTED SE ACTUALICE Y MEJORE COMO DOCENTE?

SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

26.- ¿CÓMO INFLUYE LA CULTURA ESCLAR EN SU TRABAJO?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

27.- ¿QUÉ TAN AGUSTO SE ENCUENTRA LABORANDO EN ESTA INSTITUCIÓN? CALIFÍQUELO CON UNA ESCALA DE 0-10.....\_\_\_\_\_

28.- ¿QUÉ LE DISGUSTA DE ESTA ESCUELA?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

29.- ¿CONOCE LOS REGLAMENTOS QUE REGULAN SU TRABAJO?  
SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

30.- MENCIONE ALGUNOS\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

31.- ¿CONSIDERA QUE LA VIDA INSITUCIONAL SE RIGE APEGADA A LA  
NORMATIVIDAD? SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

32.- ¿CUÁL(ES) DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS CONOCE QUE SE UTILIZAN  
PARA LA CONTRATACIÓN DE PERSONAL?

- a) FECHAS PARA LA CONTRATACIÓN Y RECONTRATACIÓN .....( )
- b) DOCUMENTACIÓN PARA CONTRATACIÓN Y RECONTRATACIÓN.....( )
- c) CRITERIOS PARA CONTRATACIÓN Y RECONTRATACIÓN.....( )
- d) OTROS\_\_\_\_\_

33.- ¿CÓMO CONSIDERA USTED QUE SE DESIGNAN LAS ASIGNATURAS A  
CADA DOCENTE?.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

## **ANEXO 4**

ESCUELA NORMAL N° 4 DE NEZAHUALCÓYOTL  
GUIÓN DE ENTREVISTA DESTINADO A DIRECTIVOS  
C.E. 2003-2004

EL PRESENTE CUESTIONARIO TIENE COMO FINALIDAD OBTENER INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA PLANEACIÓN INSTITUCIONAL, LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO INSTITUCIONAL, ESTO DARÁ LA OPORTUNIDAD DE TOMAR DECISIONES, REORIENTAR PROCESOS Y COMPRENDER LA CULTURA INSTITUCIONAL. POR ELLO ES IMPORTANTE CONTESTAR LAS CUESTIONES CON LA MAYOR OBJETIVIDAD Y PRECISIÓN POSIBLE.

1.- ¿CUÁNTOS AÑOS DE SERVICIO TIENE AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO? \_\_\_\_\_

2.- ¿CUÁNTOS AÑOS DE EXPERIENCIA COMO DIRECTIVO TIENE? \_\_\_\_\_

3.-¿CUÁL ES LA FUNCIÓN QUE CUMPLE LA PLANEACIÓN INSTITUCIONAL EN LA ESCUELA NORMAL? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.- ¿CONSIDERA QUE EL PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL ESTÁ VINCULADO CON LA REFORMA A LA EDUCACIÓN NORMAL?

SI ( ) NO ( ) PARCIALMENTE ( )

5.- ¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.-¿CONSIDERA QUE LOS DEPARTAMENTOS Y STAFF'S SE ESTAN DESEMPEÑANDO DE ACUERDO A LA NORMATIVIDAD?

SI ( ) NO ( ) PARCIALMENTE ( )

7.- ¿ DESDE SU PERSPECTIVA QUE PUNTUACIÓN ASIGNARÍA EN PROMEDIO AL DESEMPEÑO DE LOS DEPARTAMENTOS? USE LA ESCALA DE 0-10 \_\_\_\_\_

8. - ¿CÓMO SE COMUNICA CON LOS DIFERENTES DEPARTAMENTOS Y STAFF'S?

ENTREVISTA DIRECTA CON LOS RESPONSABLES\_\_\_\_\_

INFORMES POR ESCRITO.....\_\_\_\_\_

A TRAVÉS DE TERCERAS PERSONAS.....\_\_\_\_\_

OTRAS\_\_\_\_\_

9.- ¿USTED SE RELACIONA CON ALGÚN ÓRGANO REPRESENTATIVO DE ALUMNOS? SI( ) NO( )

10.- ¿CON CUÁL?\_\_\_\_\_.

11.- ¿USTED SE RELACIONA CON ALGÚN ÓRGANO REPRESENTATIVO DE MAESTROS? SI( ) NO( )

12.- ¿CON CUÁL?\_\_\_\_\_.

13.- ¿CUÁLES SON LOS MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS Y LOS PROFESORES EN LAS CUESTIONES SUSTANTIVAS DE LA VIDA INSTITUCIONAL?\_\_\_\_\_

14.- ¿CUÁLES SON LOS MECANISMOS QUE SE UTILIZAN PARA DAR A CONOCER A LA COMUNIDAD NORMALISTA LAS ACCIONES MÁS IMPORTANTES QUE SE DESARROLLAN EN LA NORMAL?\_\_\_\_\_

15.- ¿EL AMBIENTE INSTITUCIONAL LE PERMITE PERFECCIONARSE EN SU FUNCIÓN? SI( ) NO( )

16.- ¿POR QUÉ?\_\_\_\_\_

17.- ¿CONSIDERA QUE LA CULTURA INSTITUCIONAL FAVORECE LA FORMACIÓN DOCENTE? SI( ) NO( ) PARCIALMENTE( )

18.- ¿POR QUÉ?\_\_\_\_\_

19.- ¿QUÉ TAN AGUSTO SE SIENTE LABORANDO EN ESTA ESCUELA ( USE UNA ESCALA DE 0-10)?\_\_\_\_\_





## **ANEXO 5**

UNIDADES DIDÁCTICAS.  
ANÁLISIS DE METODOLOGÍAS.

ASIGNATURA	U.D. S N P	EXPO. DEMO.	MESA RED.	PART.	LECT. A.TEX.	ESCRIT ENSAY	MAP. CON.	PRAC. PED.	CURSO	INV.	TRAB. EQUIP	REFLEX	MULTI MEDIOS	OBS.
<b>1º I INGLÉS</b>														
La Educ.Des. His.Méx I	X		X	X	X									
Est. P/Est. Com.II	X	X			X							X	X	
Int. Enza. Leng. (Ing).														
La Enza. Esc. Sec.C.B.I														
Prop.Cont. E.Bás II Sec.														
Des. Adol. II Crec.ySex.		X	X	X										
Obs. Proc. Escolar	X	X		X	X	X		X					X	
<i>T. Hab . Int. Esp.</i>														
<i>T. Ingles</i>	X	X		X	X	X								
<b>1º II ESPAÑOL</b>														
La Educ.Des. His.Méx I	No	Presenta												
Est. P/Est. Com. II	X			X	X	X		X						
Int. Enza. Español														
La Enza. Esc.Sec.C.B.I.	X								X					
Prop.Cont.Esc. Sec.														
Des. Adolesc. II C.S.														
Obs. Proc. Esc.	X				X			X				X		
<i>T. Hab Intel. Esp.</i>		X			X							X	X	Elo.

ASIGNATURA	U.D. S N P	EXPO. DEMO.	MESA RED.	PART.	LECT. A.TEX.	ESCRIT ENSAY	MAP. CON.	PRAC. PED.	CURSO	INV.	TRAB. EQUIP.	REFLEX	MULTI MED.	OBS.
<b>2º I ESPAÑOL</b>														
3.Tem. Sel. Ped. E. I	X			X	X	X				X		X		
Análisis Tex. Exp.		X	X	X	X	X		X				X		
Est. Did. Tex. Exp. I		X	X	X	X		X						X	
Variación Lingüística.		X	X	X	X		X						X	
Plan.Enza.Eval. Apren.	X		X	X		X		X						
Des. Adol. IVProc. Cog.		X		X	X	X	X	X		X		X	X	
Observ. Práct. Doc. II		X		X	X	X		X		X	X			
<i>T. Hab. Intel Esp.</i>														
<b>2º II Español</b>														
Sem Temas Sel. Ped. E.I	X		X	X	X					X				
Análisis Tex. Exp.I		X							X				X	
Est. Did. Tex. Exp. I														
Variación Lingüística		X		X	X		X	X			X	X		
Plan.Enza.Eval. Apren	X		X	X	X	X		X						
Des. Adol. IVProc. Cog														
Observ. Práct. Doc. II	X		X	X	X								X	
<i>T. Hab. Intel Esp.</i>		X			X	X				X				

ASIGNATURA	U.D.		EXPO.	MESA	PART.	LECT.	ESCRIT	MAP.	PRAC.	CURSO	INV.	TRAB.	REFLEX.	MULTI	OBS
	S	N/P	DEMO.	RED.		A.TEX.	ENSAY	CON.	PED.			EQUIP.		MEDIOS	
<b>3° I EDUC.ESPECIAL</b>															
Neurología evolutiva.		X	X			X	X		X						
Psicología evolutiva II.	X					X	X		X		X		X		
Adquisición Lenguaje.	X				X	X	X				X		X		
Lab. Docencia.															
Educ. Psicomotriz.	X		X		X	X	X	X			X				
Comunidad y Desarrollo	X				X	X	X				X				
Cont. Aprendizaje II.	X		X		X		X		X						
<i>T. Hab. Intel. Esp.</i>															
<b>4° I EDUC.ESPECIAL</b>															
Trab. Interdisciplinario	X			X	X										
Psicología Evolutiva IV		X				X	X				X				
Orientación Familiar.															
Lab. Docencia V															
Pedagogía Comp.		X			X								X		
Elab. Doc. Recep.	X		X			X	X				X				
Cont. Aprend. IV.	X			X	X	X	X								
<i>T. Hab. Intel. Esp.</i>		X				X							X	X	

SIGNATURA	U.D. S N P			EXPO. DEMO.	MESA RED.	PART.	LECT. A.TEX.	ESCRIT ENSAY	MAP. CON.	PRAC. PED.	CURSO	INV.	TRAB. EQUIP.	REFLEX.	MULTI MEDIOS	OBS.
º II ESPAÑOL																
.Doc.T.D.P.D.A.T.D.II	X						X	X		X			X			Paty
.Doc.T.D.P.D.A.T.D.II		X					X	X		X			X		X	Alicia
.Doc.T.D.P.D.A.T.D.II																Alfre
.Doc.T.D.P.D.A.T.D.II		X			X		X	X		X						Eloisa
.Doc.T.D.P.D.A.T.D.II	X			X		X	X									Marc
.Doc.T.D.P.D.A.T.D.II		X					X	X		X						Donat
OTALES 40	22	5	13	14	10	23	32	23	5	16	2	11	4	11	10	
ORCENTAJES	55	12	33	9%	6%	14%	20%	14%	3%	10%	1%	7%	3%	7%	6%	

UNIDADES DIDÁCTICAS.  
ANÁLISIS CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

ASIGNATURA	REP. LECT.	PRÁCT	REGIS. OBS.	ESCRITOS	PARTICIPAC.	AUTO EVAL.	INV.	EXA. ESC.	ASIST.	DEMOST. EXP.
<b>1º I INGLÉS</b>										
La Educ.Des. His.Méx I	X			X				X		
Est. P/Est. Com.II				X	X					
Int. Enza. Leng. (Ing).										
La Enza. Esc. Sec.C.B.I										
Prop.Cont. E.Bás II Sec.										
Des. Adol. II Crec.ySex.	No	Presenta								
Obs. Proc. Escolar					X				X	X
<i>T. Hab . Int. Esp.</i>										
<i>T. Ingles</i>					X					
<b>1º II ESPAÑOL</b>										
La Educ.Des. His.Méx I	No	Presenta								
Est. P/Est. Com. II		X		X	X					
Int. Enza. Español										
La Enza. Esc.Sec.C.B.I.		X		X	X			X		
Prop.Cont.Esc. Sec.										
Des. Adolesc. II C.S.										
Obs. Proc. Esc.	X	X			X					X
<i>T. Hab Intel. Esp.</i>		X			X					

ASIGNATURA	REP. LECT.	PRÁCT	REGIS. OBS.	ESCRITOS	PARTICIPAC.	AUTO EVAL.	INV.	EXA. ESC.	ASIST.	DEMOST. EXP.
<b>2º I ESPAÑOL</b>										
S.Tem. Sel. Ped. E. I		X		X	X		X			
Análisis Tex. Exp.		X		X	X					
Est. Did. Tex. Exp. I				X	X		X			
Variación Lingüística.				X	X		X			
Plan.Enza.Eval. Apren.	X			X	X					
Des. Adol. IVProc. Cog.		X		X	X		X			
Observ. Práct. Doc. II				X	X		X			
<i>T. Hab. Intel Esp.</i>										
<b>2º II Español</b>										
Sem Temas Sel. Ped. E.I					X	X		X		X
Análisis Tex. Exp.I	X			X	X		X	X		X
Est. Did. Tex. Exp. I										
Variación Lingüística				X	X			X		X
Plan.Enza.Eval. Apren	X			X	X					
Des. Adol. IVProc. Cog										
Observ. Práct. Doc. II					X				X	X
<i>T. Hab. Intel Esp.</i>	No	presenta								



ASIGNATURA	REP. LECT.	PRÁCT	REGIS. OBS.	ESCRITOS	PARTICIPAC.	AUTO EVAL.	INV.	EXA. ESC.	ASIST.	DEMOST. EXP.
<b>3° I EDUC.ESPECIAL</b>										
Neurología evolutiva.		X		X	X			X		
Psicología evolutiva II.				X	X					
Adquisición Lenguaje.	X	X		X	X					
Lab. Docencia.										
Educ. Psicomotriz.		X		X	X		X	X	X	X
Comunidad y Desarrollo	X			X	X					
Cont. Aprendizaje II.	X	X		X	X			X		X
<i>T. Hab. Intel. Esp.</i>										
<b>4° I EDUC.ESPECIAL</b>										
Trab. Interdisciplinario				X	X					
Psicología Evolutiva IV	X			X	X					
Orientación Familiar.										
Lab. Docencia V										
Pedagogía Comp.	No	Presenta								
Elab. Doc. Recep.	X			X	X					
Cont. Aprend. IV.	X	X		X	X					
<i>T. Hab. Intel. Esp.</i>		X			X					X

ASIGNATURA	REP. LECT.	PRÁCT	REGIS. OBS.	ESCRITOS	PARTICIPAC.	AUTO EVAL.	INV.	EXA. ESC.	ASIST.	DEMOST. EXP.	
4° II ESPAÑOL											
T.Doc.T.D.P.D.A.T.D.II	X	X	X	X	X	X					Paty
T.Doc.T.D.P.D.A.T.D.II		X	X	X			X				Alicia
T.Doc.T.D.P.D.A.T.D.II											Alfredo
T.Doc.T.D.P.D.A.T.D.II	X	X		X			X				Eloisa
T.Doc.T.D.P.D.A.T.D.II	X	X		X	X						Marco
T.Doc.T.D.P.D.A.T.D.II		X	X	X	X		X				Donato
TOTALES	14	18	3	29	33	2	10	8	3	9	
PORCENTAJES	11%	14%	2%	22%	26%	1%	8%	7%	2%	7%	

## **ANEXO 6**



## **ANEXO 7**

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA VALORAR LA VINCULACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL CON EDUCACIÓN BÁSICA A TRAVÉS DEL PROYECTO DE PRÁCTICAS.

- ¿Cómo se realiza el proyecto de prácticas?.
- ¿Cómo se seleccionan las escuelas de prácticas?
- ¿Cómo se establecen los vínculos entre las autoridades de educación Básica y Normal?
- ¿Cuáles son los servicios de educación Básica que resultan útiles a los estudiantes de la normal?
- ¿Cuáles son los servicios que ofrece la normal a los directivos, profesores y alumnos de educación básica?
- ¿Existe alguna otra forma de vinculación entre la escuela normal y educación Básica?