

Centro de Estudios Educativos, A. C.  
Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativas, S. C.  
Heurística Educativa, S. C.

# Fundamentos conceptuales y metodológicos de los referentes para la mejora de la educación básica: estándares de contenido y desempeño curricular, de desempeño docente en el aula y de gestión de escuela



México, D. F., agosto de 2008



# Índice

PROPUESTA PARA FORMULAR ESTÁNDARES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	5
La educación en México, problemas y desafíos.....	5
Propuestas para el cambio.....	6
1. Estándares de contenido y desempeño.....	8
A. Construcción de estándares en el contexto educativo de México.....	11
Estándares de lenguaje y comunicación (español).....	11
Estándares de pensamiento matemático (matemáticas).....	19
Estándares de exploración y comprensión del mundo natural y social (ciencias naturales, biología, física, química, geografía, historia).....	24
Estándares de desarrollo personal y para la convivencia (Formación cívica y ética).....	41
B. Estándares de desempeño de docentes en el aula.....	45
Fundamentos teóricos.....	45
Procedimiento de construcción de los estándares de desempeño docente en el aula.....	52
Algoritmo de trabajo para diseñar estándares de desempeño docente en el aula.....	56
Módulo 1. Acercamiento teórico conceptual a los estándares en educación.....	56
Módulo 2. Acuerdos acerca de los estándares de desempeño docente en el aula en México.....	58
Módulo 3 Taller 1	
Acercamiento a la práctica del docente en el aula. (Descripción y codificación abierta de una clase y construcción de variables).....	60
Módulo 3 Taller 2.	
Análisis de videos de prácticas de docentes en el aula. (Descripción y codificación abierta de una clase y construcción de variables).....	65
Módulo 3. Taller 3.	
Explicitación de las variables y categorías emergentes de la práctica. (verificación de variables y construcción de formas centrales).....	67
Módulo 3. Taller 4.	
Explicitación de las variables y categorías emergentes de la práctica docente. (Redacción de estándares de desempeño docente en el aula).....	69
Módulo 3. Taller 5.	
Validación de estándares de desempeño de maestros en servicio. (Redacción de estándares de desempeño docente en el aula).....	76
Módulo 4. Taller 1.	
Ajustes y consideraciones a tomar en cuenta para los estándares de desempeño docente en el aula (redacción de algunas implicaciones).....	78

C. Estándares de gestión de escuela.....	83
Introducción.....	83
1. Tendencias en la formulación de referentes para la gestión de escuelas.....	98
1.1 Experiencias Internacionales.....	100
1.1.1. Experiencias anglosajonas.....	100
1.1.2. Otras experiencias europeas relevantes.....	163
1.1.3 Experiencias asiáticas.....	181
1.1.4. Experiencias latinoamericanas.....	189
1.1.5 Experiencias internacionales diversas.....	209
Conferencia Internacional Permanente de Servicios de Inspección Educativa (SICI).....	217
1.1.6. Iniciativas internacionales a partir de Fundaciones privadas, Organismos no Gubernamentales o de Fondo Mixto.....	225
1.2 Experiencias Nacionales.....	241
Dirección General de Evaluación de Políticas.....	241
Norma oficial mexicana (NOM).....	262
1.3 Elementos más frecuentes en las experiencias consideradas.....	271
2. Buenas prácticas de gestión escolar en escuelas públicas mexicanas.....	275
Criterios para selección de la muestra.....	280
Muestra del estudio enfocado a contrastes en logros académicos.....	283
Características de las escuelas de las muestras polarizadas.....	286
Atributos de los directivos.....	286
Indicadores de gestión escolar y participación social.....	287
Ambiente de trabajo cooperativo, basado en la confianza.....	291
Planeación institucional sistemática y colectiva.....	293
El trabajo conjunto y la toma de decisiones en colectivo.....	296
Apoyo académico a estudiantes de bajo nivel de logro.....	298
Planeación didáctica.....	300
Capacitación y actualización del personal docente.....	303
Directores con liderazgo y reconocimiento de la comunidad escolar.....	307
Buenas condiciones de infraestructura y de equipamiento.....	208
El Consejo Técnico Escolar orientado a cuestiones pedagógicas.....	312

Características y acciones del director asociadas a un alto nivel de la calidad de la gestión.....	315
Buenas prácticas de participación social.....	317
Factores diferenciales de las escuelas con alto nivel de logro.....	317
Apoyo de los padres de familia en aspectos de aprendizaje de los alumnos.....	317
Acciones de involucramiento de padres en la escuela.....	321
Los padres de familia participan en la toma de decisiones y en la planeación de actividades.....	322
Las “buenas prácticas” como base empírica de criterios de desempeño de la gestión escolar.....	323

## PROPUESTA PARA FORMULAR ESTÁNDARES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

### La educación en México, problemas y desafíos

A casi 200 años del inicio de nuestra lucha por la Independencia y a 100 del inicio de la Revolución, la educación en México se encuentra en uno de los procesos de reforma y renovación más importantes de su historia.<sup>1</sup>

La educación pública cada vez está más presente en los distintos ámbitos del acontecer nacional, trasciende en todos y cada uno de los temas y es parte de los grandes retos que enfrentamos como nación.

La escuela ya no es más el espacio exclusivo para la docencia y la formación. Ahora es un fiel reflejo de la complejidad social en la que vivimos: en las aulas mexicanas se manifiestan las diferencias étnicas y culturales, las asimetrías entre las diversas regiones, los problemas sociales y económicos del país.

Los docentes y directivos escolares no sólo responden ante su comunidad escolar, sino que son observados y evaluados por una sociedad más informada. Su actualización debe ser permanente y su labor colegiada.

Gran parte de los alumnos tiene herramientas para comunicarse e informarse como jamás antes se había pensando; hoy es fácil establecer vínculos, adquirir conocimientos, asimilar una gran cantidad de información de cualquier asignatura o tema.

Por su parte, la evaluación educativa trasciende el espacio del aula para formar parte de la discusión cotidiana. Ahora se pueden establecer comparaciones con alumnos de otros países y continentes, evaluarse con sus pares de otros estados y modalidades, establecer equivalencias y formular juicios.

---

<sup>1</sup> Es importante recordar que en 2004 dio inicio la reforma de la educación preescolar con el objeto del desarrollo de competencias. A partir de 2006 se está implementando un nuevo currículum a la educación secundaria, esperando concluir con la aplicación al tercer grado en el ciclo 2008-2009. Por lo que respecta a la educación primaria, está iniciando en este año una ambiciosa reforma curricular que, en una primera etapa de prueba, considera a 5 000 escuelas de las distintas modalidades, tipos de servicios y organización. Este proceso durará hasta el año 2012.

Ante este panorama, se hace necesario promover una mayor participación de los distintos actores sociales (padres de familia, miembros de la sociedad civil, maestros y directivos escolares), para establecer acuerdos puntuales que fortalezcan la Escuela Mexicana, en la búsqueda de su objetivo fundamental: el logro de los alumnos.

Los desafíos son tantos como las tareas que es necesario emprender; sin embargo, con una movilización social que promueva espacios para el diálogo y la comunicación se podrán impulsar mejores prácticas educativas y alcanzar una mejor educación básica con calidad y equidad.

### **Propuestas para el cambio**

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se dio prioridad a la necesidad de garantizar los servicios educativos para la mayor parte de los mexicanos. Fue en el siglo XX cuando se estableció la gran infraestructura en todos los niveles de formación; asimismo, se consolidaron los mecanismos de formación y capacitación de profesores y cuadros directivos.

El proceso de urbanización de la sociedad mexicana ha propiciado que la población rural se disperse en miles de pequeñas comunidades con menos de 200 habitantes.<sup>2</sup> Esto ha obligado al Estado a hacer enormes esfuerzos para garantizar acceso a la educación pública en diversas modalidades.<sup>3</sup>

En términos generales, se puede considerar que México es un país que ha generalizado el acceso universal a la educación primaria, aunque aún existen grupos marginados a los que no se les ofrece con la regularidad necesaria.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> En una localidad de menos de 100 habitantes, o en una de menos de 250 no hay un número suficiente de niños en edad escolar que justifique la creación de escuelas convencionales, como una primaria de seis grados con otros tantos grupos y un docente profesional para cada uno.

<sup>3</sup> Es importante destacar la Telesecundaria, los programas de integración educativa, educación primaria multigrado, niños en situación de calle, y los de educación indígena, que han buscado impactar en la educación de estos segmentos de la población, desarrollando modelos y propuestas pedagógicas, así como materiales de apoyo para facilitar el proceso educativo.

<sup>4</sup> La universalización de la educación primaria en México es prácticamente un hecho entre 1990 y 2005, cuando la tasa neta de matriculación en primaria tanto como la tasa de alfabetización de jóvenes de 15 a 24 años alcanzaron 99.4 y 97.3%, respectivamente.

Dado que se han hecho grandes y valiosos esfuerzos por garantizar la cobertura de la educación básica, es hora de llevar a cabo otra tarea relevante: garantizar su calidad.

Los esfuerzos por garantizar niveles de calidad en el desempeño escolar pasan necesariamente por la evaluación del proceso educativo. En México existen precedentes por parte de la SEP y algunas entidades federativas, que asumieron la construcción de los primeros mecanismos de valoración del grado de asimilación de los contenidos curriculares por parte de los alumnos de educación básica.

En los últimos años ha aumentado el grado de interés por conocer el nivel de desempeño de los estudiantes, de asimilación de los conocimientos, de la pertinencia de los mismos, de la competencia de los docentes, de los procesos de participación social. Se llevan a cabo procesos de evaluación cada vez más observados.<sup>5</sup> Sin embargo, esto también ha creado una conciencia basada en tomar en cuenta únicamente los resultados presentados por los ejercicios evaluatorios y que sólo han promovido la descalificación y el descrédito de algunas modalidades educativas, sin realizar un análisis riguroso del camino que lleva a la obtención de dichos resultados. Ante esta realidad es necesario presentar una propuesta que permita a la comunidad escolar conocer, de forma clara y objetiva, su nivel de logro en la adquisición de los conocimientos curriculares que le permitirán avanzar dentro del sistema educativo y, al mismo tiempo, adquirir habilidades y competencias para la vida.

Los estándares describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan; es decir, proporcionan descripciones claras y específicas de las habilidades, destrezas y conocimientos que debieran enseñarse a los alumnos, estableciendo metas educativas relacionadas con los estándares en todos los niveles, para contar con instrumentos evaluables de manera que los estudiantes puedan demostrar su dominio.

En este sentido, estamos pugnando por que estudiantes, padres de familia, profesores, directivos y autoridades escolares puedan saber, de manera pública, qué es capaz la Escuela, como institución, de transmitir con estrategias pedagógicas al alumno en cada

---

<sup>5</sup> En México son cada vez más relevantes los resultados de las pruebas de aprendizaje aplicadas en el marco del *Programme for International Student Assessment* (PISA), patrocinado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), así como el Examen de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

grado y nivel y cómo puede ser corroborado, a través de evidencias de aprendizaje, ese conocimiento. Para lograr lo anterior se cuenta con un valioso instrumento: el estándar académico.

### **Estándares de contenido y desempeño**

En el ámbito educativo se ha utilizado frecuentemente el término estándar para hacer referencia a diversas cosas. Muchos usan las palabras “estándares”, “resultados” y “metas” alternadamente, sin definir ninguno en particular; otros extrapolan el concepto para adaptarlo a los test psicométricos, presentándolos como *pruebas estandarizadas*; para algunos más, la palabra estándar incluso está asociada a la homogenización de contenidos y saberes, lo cual sólo provoca confusión.

Para establecer, en forma clara, el concepto de estándar que estamos por desarrollar en el presente texto podemos resumir lo siguiente:

Los estándares académicos son unidades de información mediante las cuales se clarifican las metas educativas; se establecen los parámetros contra los cuales se compara el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los maestros; se simplifica la comunicación entre distintos actores del proceso educativo y, por lo tanto, se promueve la consecución de consensos y se facilita la distribución de responsabilidades.

El propósito de trabajar con estándares es elevar el rendimiento académico de los estudiantes, así como establecer en la comunidad escolar el tipo de logro que la Escuela está comprometida a alcanzar; ello también motivará el mejoramiento de la práctica docente y a los estudiantes a aspirar a una mejora escolar cotidiana.

Un estándar establece una meta (la obtención de determinado conocimiento) y una medida (el grado de progreso para alcanzar esa meta); por lo tanto, un estándar no sólo establece el *qué*, sino también el *cómo*.

Desarrollando el concepto anterior podemos dividir a los estándares en dos: estándares de contenido y estándares de desempeño escolar.

Estándares de contenido (o estándares curriculares). Estos estándares describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Ellos proporcionan descripciones claras y específicas de las destrezas y conocimientos que debieran



enseñarse a los estudiantes. Un estándar de contenido debe ser evaluable para que los estudiantes puedan demostrar su dominio de destrezas o conocimientos.

Estándares de desempeño escolar. Los estándares de desempeño escolar definen grados de dominio o niveles de logro. Ellos responden a la pregunta “¿Cuán bueno es lo suficientemente bueno?”. Los estándares de desempeño describen qué clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable, o sobresaliente. Los estándares de desempeño bien diseñados indican tanto la naturaleza de las evidencias (tales como un ensayo, una prueba matemática, un experimento científico, un proyecto, un examen, o una combinación de éstos) requeridas para demostrar que los estudiantes han dominado el material estipulado por los estándares de contenido, como la calidad del desempeño del estudiante.<sup>6</sup>

Ambos conceptos son complementarios, ya que no es posible considerar solamente estándares de contenido sin los de desempeño; es decir, en todo proceso educativo no basta con saber *qué* debe ser aprendido, sino *cómo* fue asimilado ese conocimiento por el estudiante, con su consiguiente gradualidad y verificación del mismo (evidencias de aprendizaje).

Otro aspecto de considerable importancia es que la construcción de estándares y su consecuente aplicación deben ir acompañadas de un proceso de validación técnica y legitimación social.

### **Validación técnica**

El principal reto que han enfrentado los especialistas educativos y autoridades escolares en diversos países ha sido qué tan alto debe ser el nivel de exigencia que deben tener los estudiantes al afrontar los estándares educativos. Si bien es cierto que el propósito del esfuerzo es elevar los estándares y los logros, muchos diseñadores de políticas y educadores se cuestionan sobre cuál es el nivel correcto que permite a los alumnos concluir su formación básica con los conocimientos y habilidades necesarios para la vida.

Un primer acercamiento que nos permite responder a esta pregunta tiene que ver con el perfil de egreso de la educación básica. No se pueden construir estándares ajenos a las áreas en que está dividido el campo formativo de nuestro sistema educativo,<sup>7</sup> no se puede

---

<sup>6</sup> Ravitch, Diane. *National Standards in American Education. A Citizen's Guide*, Brookings Institution, 1995.

<sup>7</sup> El procedimiento de elaboración de estándares curriculares tomó como punto de partida el Perfil de Egreso de la Educación Básica en cumplimiento con el Acuerdo número 384, por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria, sobre todo para dar cumplimiento en el

ser ajeno a los enfoques establecidos que determinan el desarrollo de las habilidades que buscan la adquisición de competencias en el estudiante, así como en los contenidos graduados por nivel de complejidad.

Por eso, el procedimiento partió de los campos formativos, para determinar los conceptos básicos y la red conceptual desarrollada, además de que se reconocieron las habilidades y destrezas asociadas a cada uno de los conceptos básicos declarados por ciclo y área. Por lo tanto, la definición del estándar está asociada al concepto básico, ciclo y área, al igual que las evidencias de aprendizaje.

Una segunda aproximación está relacionada con el nivel y rigurosidad académica que nos permite determinar el avance de los estudiantes; para ello será importante incorporar apoyos al trabajo necesario para el aprendizaje, de manera que puedan confrontar material difícil y reciban, de ser preciso, ayuda adicional (en este aspecto será siempre importante la mejora continua de la práctica didáctica, así como hacer accesibles los avances de las tecnologías de información y comunicación).

Un punto que prevaleció como criterio en la formulación de la propuesta fue que redactar estándares inaccesibles llevaría a considerar la imposibilidad de mejorar el nivel escolar. Por otro lado, estándares que no establezcan expectativas altas harán que continúe la desconfianza en la calidad de la oferta de las escuelas públicas. Por ello, un último elemento considerado en la construcción de los estándares fue proponer referentes altos pero asequibles, tomando en consideración que los datos del nivel de logro proceden de los resultados de Evaluaciones realizadas a escuelas mexicanas con antelación.

### **Legitimación social**

¿Es necesario que la elaboración de estándares académicos sea sometida a la legitimación por parte del colectivo escolar? Para responder a esta pregunta es conveniente recordar lo fundamental de las alianzas y sinergias entre los sectores público, privado y social: la construcción de un espacio de diálogo y colaboración con el objetivo de mejorar la educación básica con calidad y equidad.

---

transitorio Quinto, que establece: “En virtud de que la educación secundaria es el último tramo de la educación básica, el Plan de Estudios y los programas incluidos en el Anexo único de este Acuerdo serán el referente para los trabajos de articulación curricular y pedagógica con los niveles de educación primaria y preescolar. Véase Acuerdo Secretarial núm. 384, *Diario Oficial de la Federación*, 26 de mayo de 2006.

Por lo tanto, la respuesta es Sí. Es necesaria la participación de los docentes y directivos escolares en la revisión y análisis de la propuesta, para que, con sus juicios y comentarios, podamos construir referentes útiles al trabajo en aula.

Otro elemento de suma importancia es que fueron los propios docentes quienes determinaron, con sus comentarios, cuatro elementos para fundamentar la concreción del estándar: a) sugerencias didácticas: cómo se plasma en la práctica el enfoque pedagógico; b) sugerencias de evaluación: demostrar cómo se pueden constatar los grados de aprendizaje; c) habilidades: cuáles son las capacidades que hacen competente al estudiante y d) destrezas: qué herramientas debe tener un egresado de la educación básica para afrontar los retos de la vida.

Con estos elementos, la propuesta salió fortalecida del escrutinio social; se puede tener certeza de que se está generando un producto que puede ser ejecutable en la práctica diaria y, sobre todo, útil para la comunidad escolar en su conjunto.

## **A. Construcción de estándares en el contexto educativo de México**

### **Estándares de Lenguaje y comunicación (español)**

#### **Introducción**

La finalidad de este análisis es aportar a la educación básica criterios que permitan que los contenidos curriculares de la asignatura de Lenguaje y comunicación, así como los enfoques teóricos que la sustentan sean consecuentes con las condiciones reales en las que se enmarca la práctica educativa. Los criterios que aquí se presentan respaldan los estándares de contenido que los alumnos egresados del nivel básico deben ser capaces de alcanzar.

El documento expone el proceso de análisis que se llevó a cabo para definir los estándares correspondientes al área de Lengua, así como sus fundamentos en primaria y secundaria, mediante la revisión de diversos documentos, entre ellos aquellos que sustentan los Programas de Estudio 2006 y el Plan de Estudio de primaria de 2009.

Desde una perspectiva globalizadora, se pretende que los estándares de contenido tengan un impacto en el desarrollo de competencias que rebasan el ámbito escolar, pues los distintos panoramas a los que se enfrentan los egresados de educación básica

demandan la participación de individuos formados en la cultura escrita. En este sentido, al hacer el análisis de los Planes y Programas de Estudio de Primaria y Secundaria se tomaron en cuenta como elementos centrales los siguientes: perfil de egreso de la educación básica, contenidos curriculares, aprendizajes esperados (para el caso de secundaria) y propósitos de la asignatura; estos últimos, correlacionados con las competencias para la vida y, de manera específica, con aquellas habilidades que un individuo debe desarrollar y aplicar a partir del uso práctico del lenguaje oral, el lenguaje escrito y la comprensión lectora.

De manera transversal, los estándares de Logro Académico se dimensionaron a partir del uso adecuado, claro y fluido de la lengua en los distintos ámbitos en los que participan las personas.

### **Fundamentación**

Para el análisis que nos ocupa, partimos del hecho de que los estándares describen qué es lo que los estudiantes deben saber y deben ser capaces de hacer. Éstos implican expectativas altas, rigor, cuestiones sustantivas; por lo tanto, contar con estándares significa saber qué esperar o cómo determinar si las expectativas se han cumplido. En el contexto de la educación, un estándar significativo debe ser objetivo y evaluable en términos de que sea suficientemente específico para que el maestro logre determinar, sin ambigüedad, si los alumnos lo alcanzan o no.

Una vez que se obtengan los estándares, se podrá informar a los estudiantes, padres y profesores qué es lo que el Sistema Educativo aspira para los egresados de educación básica y los avances que se deben alcanzar a lo largo del nivel.

### **Características del Estándar**

Se parte del hecho de que el estándar sea adecuado, claro y confiable, es decir:

- Que sea adecuado a la población a la que se dirige, al nivel educativo y al contexto.
- Que sea comprensible por diferentes instancias, situaciones y contextos, sin que se den diferentes interpretaciones.
- Que se inserte en la estructura del ámbito al que se refiere

### **Propósitos de los Estándares**

En muchos de los casos, al hablar de estándares se suele incurrir en diversas acepciones y la más recurrente es la que lo define como una manera de evaluar los conocimientos, las destrezas y las capacidades. Estas confusiones no permiten establecer un criterio homogéneo en el desarrollo de la educación, lo que ha implicado que se vea sólo como eso “una prueba”.

Para fines de este trabajo se definió estándar como la manera de establecer lo que los estudiantes de la educación básica deben saber y ser capaces de hacer para integrarse a la vida académica, al ejercicio de la ciudadanía y en su vida personal al concluir este nivel educativo.

En este sentido, los estándares deben observarse desde dos elementos básicos, los cuales se encuentran íntimamente relacionados:

- Estándares de contenido. Describen lo que la escuela debe enseñar y lo que se espera que los alumnos aprendan.
- Estándares de desempeño. Describen los niveles o grados de dominio de los logros de desempeño de los alumnos.

El logro de ambos estándares determinará objetivamente la calidad educativa que se pretende para hacer frente al mundo competitivo.

Los estándares que se presentan en este trabajo tienen como propósito alcanzar altas expectativas de lo que deben saber y deben saber hacer los alumnos que concluyen la educación básica.

### **Propósitos generales**

- Definir lo que los alumnos en sus diferentes niveles y grados tendrían que saber y ser capaces de hacer en su preparación para lograr el perfil de egreso de educación básica propuesto por la SEP.

- Determinar las líneas para actualizar los procedimientos didácticos que aseguren que los alumnos puedan ser capaces de utilizar el lenguaje para comunicarse de manera adecuada; en este sentido, lo que se requiere es definir grados de dominio o niveles de logro que permitan determinar las habilidades que deben desarrollar los alumnos durante su educación básica; es decir, evaluar la construcción de aprendizajes significativos.
- Guiar el diseño de evaluaciones nacionales que consideren las destrezas y habilidades sugeridas en el enfoque de la asignatura, y asegurar puntos de partida para la definición de políticas educativas que garanticen que los alumnos egresados de la educación básica puedan utilizar sus conocimientos y habilidades lingüísticas de manera eficaz, por ejemplo:
  - Orientar el diseño de los contenidos de la educación básica, en sus diferentes niveles, con base en su secuenciación.
  - Promover una evaluación congruente con los planes de estudio.
  - Promover el uso de materiales para asegurar que los alumnos alcanzarán una educación de calidad.
  - Proponer adecuaciones a los programas de estudio que faciliten el mejor desempeño de los alumnos.
  - Informar a la sociedad el nivel o grado de escolaridad con el que egresan los estudiantes de educación básica (maestros, padres de familia, empresarios, etc.) y lo que se requiere del egresado de educación básica, con el fin de orientar a la ciudadanía acerca de las expectativas respecto a la educación básica

### **Competencias y habilidades de Español**

#### *La selección de competencias y habilidades*

Las competencias y habilidades que se integran en los estándares están basadas en dos principios: teórico y pedagógico. Ambos son el resultado del análisis de diversos documentos que rigen el sistema educativo nacional (SEP), y de la bibliografía que permitió orientar la selección de competencias y habilidades.

En los Planes y Programas de estudio de primaria (2000) y secundaria (RES, 2006) su enfoque teórico, aunque no explícitamente, es el comunicativo funcional, cuyas principales características son las siguientes (aunque en algunos casos éstas no se llevan a la práctica en su totalidad):

- Los contenidos privilegian el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.
- El aprendizaje se asume como significativo para los alumnos.
- Las competencias y habilidades que se plantean pretenden desarrollar procesos cognitivos de mayor complejidad.
- Se asume que los alumnos construyen su propio aprendizaje.
- El docente juega el rol de mediador entre los contenidos y el alumno.
- Las actividades que se plantean para el desarrollo de los contenidos implican una serie de habilidades que dependen de acciones como la investigación, el trabajo en equipo, la exploración de saberes previos, el aprendizaje colectivo, entre otros.
- El arribo a las competencias que se plantean depende del desarrollo de habilidades como son: localizar información explícita, inferir el contenido de un texto, interpretar, analizar, resumir e informar entre otras.
- Los temas y actividades parten del supuesto interés y necesidades de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, y con el propósito de ser acordes con el nuevo programa de secundaria, el cual será el punto de partida para la articulación de la educación básica y la reformulación de los programas de educación primaria, se retomaron cuatro rasgos del perfil de egreso de educación básica que se incluye en el Plan de Estudios 2006. Si bien es cierto que las prácticas sociales del lenguaje están presentes en los nueve rasgos que se señalan para el egresado de este nivel académico y que se vinculan con las competencias para la vida, se consideró pertinente tomar sólo los rasgos relacionados explícitamente con la asignatura de Lengua.

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- b) Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar las situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- f) Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.

- g) Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

A partir de esta elección se planteó una serie de preguntas encaminadas a identificar lo que los alumnos deben dominar para desarrollarse tanto en la vida académica como fuera de ésta. Las respuestas indicaron la necesidad de ir más allá de los propósitos expuestos por la SEP.

### ¿Qué habilidades se consideraron?

Para llegar a las habilidades que se plantean en los estándares de la asignatura fue necesario realizar un análisis a partir de tres elementos fundamentales: contenidos de primaria y secundaria, perfil de egreso para la educación básica y aprendizajes esperados. Con estos elementos se hicieron diversos cruces que permitieron evidenciar cuáles eran las habilidades que se desarrollaban para cada nivel, cuáles eran las habilidades que estaban relacionadas con los tres elementos y, finalmente, cómo se iban graduando a lo largo de los nueve años de estudio.

Por otra parte, permitió observar el número de aprendizajes esperados que se exponen para cada grado en relación con los rasgos esperados del perfil de egreso y los temas específicos Lenguaje oral, Lenguaje escrito y Lectura.<sup>8</sup>

En un primer momento del análisis surgió una serie de habilidades, las cuales fueron clasificadas para cada uno de los temas.

---

<sup>8</sup> Véase Anexo “Relación entre aprendizajes esperados y perfil de egreso”, en *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de Educación Básica*, SEP, México, 2006.



**Habilidades para el egresado de la educación básica en Lenguaje y Comunicación**

<i>Lenguaje Oral</i>	<i>Lenguaje Escrito</i>	<i>Lectura</i>
Analizar	Analizar	Analizar
Evaluar	Localizar	Anticipar
Identificar	Jerarquizar	Buscar
Integrar	Integrar	Identificar
Interpretar	Identificar	Interpretar
Reconocer	Interpretar	Localizar
	Reconstruir	Reconocer
	Resumir	Reflexionar
	Seleccionar	Seleccionar
	Sintetizar	Valorar
	Transcribir	
	Valorar	

A partir de esta primera revisión se determinó la necesidad de establecer aquellas habilidades que no se mencionaban en ninguno de los programas analizados y que se incluyen en los estándares.

Ahora bien, las habilidades deben entenderse como la capacidad que tienen los individuos para comprender, elaborar y dar solución a diversas situaciones comunicativas a las que se enfrentan dentro y fuera del ámbito académico.

En este sentido, las habilidades seleccionadas para los estándares requieren diferentes grados de complejidad de acuerdo con los contextos en los que se desempeñan.

**Metodología**

El trabajo de elaboración de Estándares pasó por diferentes etapas, cada una de ellas fue un elemento importante para su preparación y concreción. En este apartado se hace referencia a las acciones realizadas para la construcción de los estándares.

En un primer momento se llevó a cabo la revisión bibliográfica del tema, con el fin de analizar las variadas experiencias y posturas; en ellas se pudo observar las diferencias y semejanzas de los planteamientos de otros países en con relación al nuestro y rescatar los puntos que sirvieran para nuestra realidad nacional.

Posteriormente, se realizó el análisis del Plan de Estudios de Educación básica de Secundaria y el Programa de Estudio de la Asignatura de Español 2006. En el primero se consideró al apartado “Perfil de egreso de la Educación básica” como la pauta que determina hacia dónde se quiere dirigir al educando; qué tipo de persona se considera en la interacción familiar, en la sociedad, como trabajador y como ser humano, aun después de que concluya su educación básica.

En el Perfil de egreso intervienen muchos factores que participan en el desarrollo del estudiante; a la educación básica le corresponde establecer hacia dónde dirigir el aprendizaje del estudiante con el propósito de que éste se pueda desenvolver en diferentes contextos: familiar, escolar, social, laboral y en diversas situaciones.

De este documento se consideraron, principalmente, “los rasgos deseables del egresado de educación básica” y se retomaron sus incisos para la elaboración de los Estándares. En éstos se tomó en cuenta el uso del lenguaje, tanto en la asignatura de español como en las otras, así como la formación integral del estudiante, por los temas de interés que se tratan y de acuerdo con el momento histórico que se vive.

Un siguiente paso fue la revisión del Programa de Estudio de Español, el Enfoque Comunicativo y Funcional, la forma en que se trabajan las prácticas sociales del lenguaje, así como los ámbitos de estudio, los contenidos y los Aprendizajes Esperados.

Cabe mencionar que la revisión partió del Programa de Secundaria por ser el nivel terminal de la educación básica, con el fin de observar hasta dónde abarca su estudio.

Durante el actual ciclo escolar, 2008-2009, se encuentra en proceso de piloteo la Reforma de la Educación Básica. En 5 000 escuelas del país se aplica un nuevo Plan y Programa de Educación Primaria en primero y segundo, quinto y sexto grados (etapa de prueba). Además de buscar la articulación de la educación básica se intenta ajustar el currículum y las estrategias de actualización. En la revisión que se hizo de los documentos preliminares de esta reforma, se observa que se retoman aspectos de los se partió en el diseño de los Estándares.

El perfil de egreso del alumno de educación básica demanda rasgos como:

- a) Utilizar el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez en distintos contextos sociales.
- b) Argumentar y razonar al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios, proponer soluciones...
- c) Conocer y ejercer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actuar y pugnar por la responsabilidad social y el apego a la ley.
- d) Asumir y practicar la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

Finalmente, existe una coincidencia en la estructura de los Estándares elaborados, con el propósito central de la enseñanza de la educación primaria: promover el desarrollo lingüístico y la adquisición de conocimientos alrededor de la escritura, y la oralidad.

## **Estándares de pensamiento matemático (matemáticas)**

### **Introducción**

Desde el punto de vista de la formación integral del estudiante de educación básica, las matemáticas juegan un rol importante, en tanto que le permite desarrollar estrategias cognitivas de nivel superior, el pensamiento abstracto, y otras destrezas para que pueda desenvolverse como ciudadano crítico, además de tener herramientas para enfrentar diversas situaciones del mundo cotidiano, así como proseguir sus estudios superiores.

### **Descripción general del pensamiento matemático**

Las matemáticas, a lo largo de la educación básica, por una parte, se orientan a transmitir a los alumnos la estructura propia de la asignatura: sus reglas, algoritmos, teoremas y diferentes ámbitos en que se subdivide y diversifica; por otra, la aplicación de tales conocimientos, tanto en el terreno académico como en la vida cotidiana, es parte fundamental de la asignatura.

Siendo la educación básica obligatoria para todos y sabiendo que después de ella muchos jóvenes se incorporan al mundo laboral, las aplicaciones de las matemáticas en todos los aspectos debe situarse en total equilibrio con las bases académicas para proseguir sus estudios, con la capacidad de adquirir conocimientos matemáticos por cuenta propia y de acuerdo con sus necesidades y con la aplicación de los conocimientos adquiridos en el terreno de la vida.

Estas tres vertientes se manifiestan en los programas de estudio y en el perfil de egreso de la educación básica.<sup>9</sup>

Los estándares que aquí se proponen exigen que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan resolver problemas no rutinarios, o la habilidad de aplicar las matemáticas y modelar matemáticamente situaciones en diversos contextos extramatemáticos, pues sólo de esta forma los conocimientos matemáticos podrán aplicarse durante situaciones que se presenten en la vida, considerando además que las matemáticas son: “una actividad exploratoria, libre y creativa, de problemas no triviales”.<sup>10</sup>

### **Descripción de los componentes principales del Área**

Los estándares en matemáticas están organizados en cuatro áreas de conocimiento: Números y operaciones; Forma, espacio y medida; Variación y cambio e Información y azar.

---

<sup>9</sup> SEP. *Plan de Estudios 2006*, SEP, México, 2006, pp. 10-11y 34.

<sup>10</sup> Véase Hanfling, Mirta. *Una mirada retrospectiva y algunas líneas de hoy hacia adelante en la enseñanza de la matemática*, CEPA, Buenos Aires, 2001, p. 20.

Estas áreas de conocimiento representan las áreas de conocimiento del currículum de las matemáticas, como son la aritmética, el álgebra, la geometría, la probabilidad y la estadística.

En *Números y operaciones* se espera que los alumnos adquieran el significado de los números y sus relaciones, sus diferentes representaciones, el razonamiento proporcional, así como las operaciones aritméticas y sus propiedades, que le permitan resolver diferentes situaciones, tanto académicas como del mundo real.

En *Forma, espacio y medida* se aborda el conocimiento de las figuras y los cuerpos geométricos, así como los movimientos rígidos en el plano, desde una perspectiva que permita a los alumnos desarrollar el razonamiento inductivo a través de la práctica de la argumentación, la conjetura, la demostración, la explicación, la justificación, prueba y el razonamiento.

En *Variación y cambio* se encuentran situaciones en que se necesita estudiar el cambio desde el punto de vista matemático, así como las relaciones funcionales y la dependencia entre variables. Las relaciones matemáticas pueden adoptar una serie de representaciones diferentes, incluyendo las simbólicas, las algebraicas, las gráficas, las tabulares y las geométricas.

Dado que las distintas representaciones pueden servir a diferentes propósitos y tener diversas propiedades, la traducción de las representaciones reviste una importancia clave a la hora de abordar situaciones y tareas.

En *Información y azar* se pretende que los estudiantes tengan herramientas que le permitan resolver situaciones que necesitan del manejo de información cualitativa y cuantitativa, así como de aquellas en las que el azar está presente, además de una visión crítica ante la información que se proporciona en los diferentes medios de comunicación como producto del manejo de la información.

### **Competencias y habilidades de matemáticas**

El presente desarrollo considera algunas habilidades necesarias para ubicar con mayor precisión los estándares definidos.

El concepto de habilidad que aquí se maneja parte del concepto de lo que en la literatura se ha llamado habilidades superiores del pensamiento; es decir, se trata de habilidades que tienen que ver con el razonamiento, con posibles inferencias, con relaciones, con analogías etcétera.

No se trata de velocidad par realizar alguna tarea, ni para la ejecución de algún algoritmo. Todas esas tareas con mayor grado de sistematización se consideran destrezas. En ellas ubicamos, por ejemplo, la precisión de trazo o la aplicación automatizada y rápida de algoritmos diversos.

De esta manera, para el desarrollo de los estándares de matemática, algunas de las habilidades que se han considerado, sin pretender ofrecer un listado exhaustivo, son las siguientes:

- Comunicación
- Construcción de Modelos.
- Argumentación.
- Razonamiento.

Para mayor claridad y precisión se dan las siguientes definiciones que ubican mejor la idea de tales habilidades.

### **Comunicación**

La habilidad de comunicación engloba procesos de decodificación, interpretación, traducción entre el lenguaje cotidiano y las diferentes expresiones de los lenguajes formales usados dentro de las matemáticas.

Asimismo, incluye el manejo de las diversas formas de representación de situaciones, objetos y modelos matemáticos con las consecuentes traducciones entre tales representaciones, con la finalidad de optimizar el flujo de información o destacar eventos singulares.

### **Construcción de Modelos**

Traducir situaciones específicas de la realidad a estructuras matemáticas coherentes y congruentes y, de la misma manera, interpretar los modelos matemáticos en términos coloquiales.

Valorar la pertinencia y precisión de modelos matemáticos determinados.

### **Argumentación**

Justificar o refutar afirmaciones del ámbito de las matemáticas o aplicaciones directas de ellas haciendo uso de la formalidad y rigor propios de los razonamientos de la asignatura.

Validar, verificar, comprobar o examinar un problema o situación planteada en términos de las matemáticas.

### **Razonamiento**

Emplear sus conocimientos de las matemáticas para la construcción de respuestas o soluciones ante situaciones o problemas.

Seleccionar y secuenciar operaciones matemáticas para la consecución de una respuesta o solución.

Encontrar el sentido del lenguaje matemático, ya sea oral o escrito. Generar condiciones para que los alumnos empiecen a efectuar un trabajo con características deductivas.

Vincular el estudio de las matemáticas con el de otras asignaturas, procurando la utilización de recursos tecnológicos cuando resulten apropiados, además de contar con la posibilidad de formular preguntas, recabar información, organizar, analizar e interpretar información, para la obtención de respuestas a problemas cotidianos.

Los contenidos de la asignatura, su desglose y estructura son coincidentes con los que hemos encontrado en otros planes y programas del mundo, por lo que no se muestra una estructura particular o diferente de la que ofrecen los programas de la asignatura tanto en primaria como en secundaria.

## **Estándares de Exploración y comprensión del mundo natural y social (ciencias naturales, biología, física, química, geografía, historia)**

### **Introducción**

Una serie de cursos versados sobre las ciencias naturales de ninguna manera es ajena al currículum de la educación básica. A veces se tratan en forma individual, a veces en su concepto global, en otras ocasiones se establecen divisiones que marcan bloques e individualidades y, por último, quedan algunas preguntas acerca del crecimiento y la especialización de lo que inicialmente eran áreas de una ciencia y ahora se consideran cuerpos de conocimiento con personalidad propia en esta explosión de especialidades.

De acuerdo con el nuevo perfil de egreso se pretende “... lograr que los alumnos cuenten con una Formación Científica Básica, misma que se orienta, en términos generales, a desarrollar las capacidades intelectuales, éticas y afectivas que les preparen para opinar, decidir y actuar en asuntos concernientes al mundo natural y el mundo sociotecnológico”.<sup>11</sup>

### **Componentes de las ciencias naturales**

Así las cosas, con la división o conjunción de las ciencias naturales siempre resulta un reto tratar de definir los conocimientos que deben desarrollarse en una educación básica.

En cuanto a la división o clasificación de las ciencias naturales, dicha división ha afectado más a lo que se conocía como biología, hoy ciencias de la vida, ecología, ciencias del medio ambiente, evolución, biología molecular, etcétera.

La sección de “geografía física” y las “ciencias de la tierra” compiten en los programas al tratar, por partida doble, los ámbitos de la geofísica (tectónica de placas y deriva continental), la oceanografía, la meteorología y algunos otros temas.

---

<sup>11</sup> SEP. *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009, Etapa de prueba*, SEP, México, 2008, p. 95.



La física y sus divisiones tradicionales (mecánica, termodinámica, óptica, electricidad magnetismo y física atómica o nuclear) dan paso a situaciones donde los ámbitos de estudio eran sólo especialidades, teniendo biofísica, geofísica, oceanografía, estado sólido, hidrodinámica, termodinámica de procesos o fuera del equilibrio, etcétera.

Todo esto reabre el debate en torno a lo que debe entenderse por ciencias naturales y los aspectos que deben considerarse en los currícula obligatorios de enseñanza.

Por otra parte, tradicionalmente, por ciencias naturales se ha considerado sólo la biología, la física y la química, sin especificar lo que estas áreas significan.

El problema se gestó desde hace tiempo; el desarrollo científico del siglo XX abrió nuevos derroteros donde proliferaron distintos ámbitos de la ciencia, por ejemplo, en el área de la biología, como se ha mencionado, la ecología, la biología molecular, la ingeniería genética. El área de la física puso en crisis a la geografía al desarrollarse la geofísica, la oceanografía y la meteorología; sin habida cuenta de los desarrollos en estado sólido, física nuclear, astrofísica etcétera. El área de la química, la menos subdividida, provee al mundo de novedades cada día; el desarrollo de los plásticos y polímeros en general dan una nueva orientación a la creación de nuevos materiales con propiedades y con características específicas; materiales que invaden igualmente un hogar, una industria o un hospital y aun el espacio exterior.

Con tal incremento en la investigación teórica, en la investigación experimental y en las aplicaciones tecnológicas, las ciencias naturales en las escuelas preuniversitarias muestran diferentes aspectos y tienen diferentes interpretaciones.

A las tres “ciencias naturales clásicas”, en general, se les ha agregado las ciencias de la Tierra y las ciencias del medio ambiente, que no carecen de intersecciones y que dan respuesta a ópticas y requerimientos más actuales.

En las ciencias de la Tierra, se incluyen situaciones de geofísica, oceanografía y meteorología que aportan bases para definir regiones naturales o grandes ecosistemas. Se describen y recuentan los recursos naturales y se plantea su aprovechamiento racional y sustentable.

En las ciencias del medio ambiente se observa la influencia de la química y de la biología al atender la descripción funcional de los diferentes ecosistemas, la contaminación de todos y cada uno de sus componentes abióticos, así como las repercusiones en el bioma; es algo más que ecología.

Con tal riqueza y diversidad, durante el presente desarrollo, las ciencias naturales se han considerado como la conjunción de:

- Ciencias de la Tierra.
- Ciencias de la vida y la salud.
- Ciencias del medio ambiente.
- Física.
- Química.

En los programas de ciencias naturales de la educación básica, la introducción de las ciencias de la vida y la salud, del medio ambiente y de la Tierra tienen un fuerte acento a la visión humana, así como a la supervivencia del ser humano como especie y en armonía con la naturaleza. En ellas se incluyen, desde su origen, las aplicaciones para resolver problemas prácticos, prever situaciones críticas y elementos para corregir o modificar efectos no deseables. En la división clásica no se tiene tan explícito la importancia estructural de la reunión de la ciencia y la tecnología.

Si el enfoque de tres de las cinco ciencias consideradas nacen con sus elementos tecnológicos, también se deben considerar estos elementos en las dos clasificaciones restantes y no hacer apartados especiales para hablar de “las aplicaciones tecnológicas”.

En el presente desarrollo la tecnología es entendida como una parte del desarrollo de todos y cada uno de los diferentes ámbitos de las ciencias naturales.

Asimismo, se considera la energía y sus transformaciones como una parte de todos y cada uno de los diferentes ámbitos de las ciencias naturales, debido a que la energía es un concepto central que permea todo el estudio de la naturaleza.

Por otra parte, las habilidades asociadas a las ciencias naturales corresponden a todas las ciencias naturales y deben desarrollarse en todos y cada uno de los ámbitos de las mismas.

Tales habilidades deben estar perfectamente claras para todos. Por ello, aquí se presenta el resultado del análisis de las habilidades como se entienden en los programas de estudio y como se manejan en las evaluaciones internacionales. No se trata de plantear nuevas definiciones, sino de conjugar las existentes.

### **Competencias y habilidades**

Las habilidades en ciencias naturales se han clasificado en tres grupos:

- Conocimiento fáctual o conocimiento de hechos específicos.
- Comprensión conceptual.
- Razonamiento y análisis.

Se ha desglosado a cada uno de ellos, para su mejor comprensión y mayor precisión, en varias habilidades o subhabilidades, de las cuales proporcionamos las definiciones correspondientes.

### **Conocimiento fáctual**

- *Recordar o reconocer.* Consiste en realizar afirmaciones o identificar enunciados precisos sobre hechos, relaciones, procesos y conceptos científicos; identificar las características o propiedades de elementos, materiales o procesos específicos.
- *Definir.* Dar o identificar definiciones de términos científicos; reconocer y utilizar vocabulario científico, símbolos, abreviaturas, unidades y escalas con precisión y en diversos contextos.

- *Describir.* Reconocer o describir elementos del campo de estudios de las ciencias naturales (por ejemplo, organismos, materiales físicos, procesos científicos) que demuestren conocimiento de sus propiedades, estructura, funcionamiento y relaciones.
- *Usar herramientas y procedimientos.* Demostrar conocimiento de la utilización de aparatos, equipos, herramientas, procedimientos y escalas o dispositivos de medida científicos.

### Comprensión conceptual

- *Ilustrar con ejemplos.* Apoyar o aclarar enunciados de hechos o conceptos con ejemplos apropiados; identificar o dar ejemplos específicos para ilustrar el conocimiento de conceptos generales.
- *Comparar, contrastar o clasificar.* Identificar o describir similitudes y diferencias entre grupos de organismos, materiales o procesos; distinguir, clasificar u ordenar objetos individuales, materiales, organismos y procesos basados en características y propiedades.
- *Representar o elaborar modelos.* Utilizar o dibujar diagramas y/o modelos para demostrar que se comprenden conceptos, estructuras, relaciones y procesos científicos, así como sistemas y ciclos biológicos o físicos (por ejemplo, redes de alimentos, circuitos eléctricos, ciclo del agua, sistema solar, estructura atómica).
- *Relacionar.* Relacionar el conocimiento de conceptos biológicos y físicos subyacentes con los comportamientos, propiedades o usos observados o inferidos de objetos, organismos y materiales.
- *Obtener o aplicar información.* Identificar, obtener o aplicar información textual, tabular o gráfica relevante a la luz de los conceptos o principios de la ciencia.
- *Hallar soluciones.* Identificar o utilizar relaciones científicas, ecuaciones y fórmulas para encontrar soluciones cualitativas o cuantitativas que conlleven la aplicación directa o la manifestación de conceptos.

- *Explicar.* Dar o identificar razones o explicaciones para observaciones de fenómenos naturales, mostrando que se comprende el concepto, ley, teoría o principio científico subyacente.

### Razonamiento y análisis

- *Analizar, interpretar o resolver problemas.* Analizar problemas para determinar las relaciones y los conceptos relevantes, así como los pasos para su resolución; desarrollar o explicar estrategias de resolución de problemas; interpretar o utilizar diagramas y gráficos para visualizar y/o resolver problemas; dar muestras de los procesos de razonamiento deductivo o inductivo empleados para resolver problemas.
- *Integrar o sintetizar.* Dar soluciones a problemas que requieran considerar una serie de factores diferentes o de conceptos relacionados; hacer asociaciones o conexiones entre conceptos en diferentes áreas de las ciencias; mostrar que se comprenden conceptos y temas unificados de diferentes dominios de las ciencias; integrar conceptos o procedimientos matemáticos en las soluciones de problemas científicos.
- *Formular hipótesis o predecir.* Combinar el conocimiento de conceptos de la ciencia con información de la experiencia o de la observación, para formular preguntas a las que se puedan responder mediante investigaciones; formulación de hipótesis del tipo de supuestos verificables y/o el análisis de la información científica y la comprensión conceptual; hacer predicciones sobre los efectos de cambios en las condiciones de situaciones o eventos en la naturaleza a la luz de la evidencia y el conocimiento científico.
- *Diseñar o planificar.* Diseñar o planificar investigaciones apropiadas para responder a preguntas científicas o verificar hipótesis; describir o reconocer las características de investigaciones bien diseñadas en términos de variables mensurables y controlables, así como relaciones de causa y efecto; tomar decisiones acerca de las mediciones o procedimientos que se emplearían al realizar investigaciones.
- *Recopilar, analizar o Interpretar datos.* Realizar y registrar observaciones sistemáticas y mediciones, mediante aplicaciones apropiadas de aparatos, equipos, herramientas, procedimientos y dispositivos de medida o escala; representar datos científicos en

tablas, cuadros, gráficos y diagramas, usando el formato, la denominación y las escalas apropiadas; seleccionar o aplicar técnicas o cálculos matemáticos apropiados a los datos para obtener valores derivados necesarios para llegar a conclusiones; detectar pautas en los datos; describir o resumir tendencias en los datos; interpolar o extrapolar a partir de datos o información dada.

- *Sacar conclusiones.* Hacer inferencias válidas sobre la base de la evidencia o la comprensión de conceptos científicos; elaborar inferencias apropiadas dirigidas a conjeturas o hipótesis; mostrar que se comprenden los mecanismos de causa y efecto.
- *Generalizar.* Obtener o evaluar conclusiones generales que vayan más allá de las condiciones experimentales o dadas y aplicar conclusiones a situaciones nuevas; determinar fórmulas generales para expresar relaciones entre eventos.
- *Evaluar.* Sopesar ventajas y desventajas al tomar decisiones sobre procesos, materiales y fuentes alternativos; considerar factores científicos y sociales para evaluar el impacto o las consecuencias de la ciencia y de la tecnología en los sistemas biológicos y físicos; evaluar explicaciones y estrategias de resolución de problemas y soluciones alternativas; evaluar los resultados de investigaciones con respecto a la suficiencia de datos para respaldar conclusiones.
- *Justificar.* Utilizar la evidencia y el conocimiento científico para aclarar explicaciones y soluciones a problemas; interpretar argumentos para respaldar lo razonables que sean las soluciones a los problemas, las conclusiones de las investigaciones o las explicaciones ofrecidas.

### Contenidos del área

A continuación se presenta una serie de contenidos de las ciencias naturales que son importantes para los egresados de la educación básica. De ninguna manera es un listado exhaustivo, pero se espera que, a pesar de su división en los diferentes ámbitos, refleje claramente el aspecto integral de las ciencias naturales.

### Temas de ciencias de la vida

- Sistemas de captación de masa y energía.

- Origen de la vida.
  - Origen de las especies.
  - Líneas evolutivas en vegetales.
  - Líneas evolutivas en animales.
  
- Sistemas digestivos.
  - Adaptaciones tróficas.
  - Dietas.
  
- Sistemas respiratorios
  - Medios acuáticos.
  - Medios aéreos.
  - Sistemas dobles, función e importancia evolutiva.
  
- Relación funcional entre los sistemas digestivos y respiratorios.
  - Uso de los alimentos como fuentes de energía.
  - Uso de los alimentos como elementos estructurales de los organismos.
  
- Sistemas fotosintéticos.
  - En bacterias, algas y plantas superiores.
  - Captación de energía en ausencia de luz (sistemas alternativos a la fotosíntesis).
  
- Sistemas de interacción con el medio ambiente.
- Órganos de los sentidos.
- Evolución de los órganos de los sentidos.
- Cadenas tróficas.
- Adaptaciones ante el clima.

- Adaptaciones ante la depredación.
- Adaptaciones para la consecución de alimento.
- Interacciones interespecíficas.
  - Simbiosis.
  - Parasitismo.
  - Comensalismo.
  - Predación.
  
- Sistema inmunológico.
  - Salud humana.
  - Sistemas preventivos, preservación de la salud.
  - Sistemas correctivos, medicinas.
  - Salud y sociedad.
  
- Sistemas reproductivos.
- Unicelulares.
  - Mitosis.
  - Meiosis.
  - Gemación y bipartición.
  
- Intercambio genético.
- Reproducción sexual.
  - Reproducción sexual vegetal.
  - Reproducción sexual animal.
    - Cortejo y evolución.
  
- Reproducción humana.



- Sexualidad.
- Órganos sexuales, anatomía y función.
- Embriología.
- Adolescencia y desarrollo.
- Higiene sexual.

### Temas de ciencias de la tierra

- Origen y evolución del Universo, Sistema solar y Tierra.
  - Teoría de la gran explosión.
  - Estructuras en el Universo.
  
- Hidrosfera, Litosfera y Atmósfera.
  - Principales fenómenos de la Hidrosfera.
    - Corrientes marinas.
    - Mareas.
  - Principales fenómenos de la Litosfera.
    - Placas tectónicas.
    - Deriva continental.
    - Formación de rocas y relieves
    - Vulcanismo.
  
  - Principales fenómenos de la Atmósfera.
    - Componentes de la atmósfera.
    - Magnetosfera y viento solar.
    - Sistemas de Vientos, tormentas, huracanes y tornados.
  
  - Interacciones.

- Climas y regiones naturales.
- Erosión.
- Zonas de riesgo y prevención.
  - Terremotos
  - Volcanes
  - Inundaciones - sequías (nevadas).

### Temas de ciencias del medio ambiente

- Regiones naturales y grandes ecosistemas.
- Dinámica de los ecosistemas (sistema abierto).
  - Flujos de energía el ecosistema (biótica y abiótica).
  - Ciclos naturales en los ecosistemas.
  - Evolución de los ecosistemas.
- Ecosistemas y recursos naturales.
- Explotación y sustentabilidad de los recursos naturales.
- Tecnología y aprovechamiento de recursos.
- La Tierra, ese gran ecosistema.

### Temas de física

- Descripción del movimiento en ondas y partículas.
- Las fuerzas en la naturaleza.
- La relación campo-fuerza.
  - Gravitación.
  - Eléctrica.
  - Magnética.
  - Nuclear.

- La interacción partícula-partícula.
- La interacción onda-partícula.
- La interacción onda-onda.
- Las ondas de la vida cotidiana (luz, calor sonido y otros temblores).
- El movimiento de los materiales.
- El movimiento en los materiales (calor y temperatura; corriente eléctrica, etcétera).
- ¿Onda o partícula?
- El trabajo mecánico y el calor.
  - Máquinas de combustión interna.
  - Eficiencia de las máquinas y segunda ley de la termodinámica.

#### Temas de química

- Estructura atómica.
  - Características de los átomos según su estructura.
  - Tabla periódica de los elementos.
  - Tipos de enlaces y moléculas.
    - Energía para unir, energía para separar.
- Unidades de medición.
  - UMA, número de Avogadro, Moles.
  - Concentraciones en mezclas.
  - Reacciones químicas y balanceo.
  - Velocidades de reacción, energía de enlace.
- Compuestos primarios.
  - Ácidos.
  - Bases.
  - Sales.
  - Medición de la acidez.

- La combustión y los combustibles.
  - Velocidad y formas de combustión.
    - Oxidación, combustión explosión.
    - Respiración.
    - Balance energético de la combustión.
      - Dietas.
      - Almacenaje de energía.
  - Combustibles orgánicos, fósiles e hidrocarburos.
  - Productos a partir de los hidrocarburos.

Hasta aquí presentamos los elementos que se usaron para estructurar la propuesta de estándares de ciencias naturales en la educación básica.

### **Componentes de geografía e historia**

Para este campo formativo se incorporan los estudios relacionados con las asignaturas de geografía e historia.<sup>12</sup> El objetivo será que al concluir su formación básica los alumnos puedan:

- Comprendan las principales características del mundo en que viven a través del manejo de información, interpretación y representación de mapas, expliquen la distribución e importancia de la diversidad natural y su relación con las actividades humanas; además de reconocer la conformación de los espacios económicos y sociales y las interacciones que el ser humano tiene con su medio físico.

---

<sup>12</sup> Para el caso de la Geografía se consideró que después de la Reforma de 1993 la asignatura mostraba una desarticulación general, por la falta de secuencia en los contenidos y las estrategias de trabajo. Por su parte, la Historia necesita transitar de una historia factual a una historia explicativa que privilegie la reflexión crítica y las interrelaciones de los acontecimientos. Véase SEP. *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009*, SEP, México, pp. 121 ss.

- Comprendan el contexto en que se suceden los hechos históricos de México y del Universo. Explicar las características de las sociedades actuales a través del análisis del pasado, reconocer la diversidad de opiniones que se pueden generar sobre un mismo hecho histórico.

### **Temas de historia**

El principal propósito de la asignatura de Historia en la educación básica es que los alumnos comprendan el concepto de tiempo histórico, el cual se refiere a identificar lo que ha cambiado y lo que permanece entre el pasado y el presente. Esto implica entender que los cambios sociales a lo largo del tiempo tienen causas de corta, mediana y larga duración, y que entre algunos de los diferentes acontecimientos y procesos, nacionales e internacionales, que ocurrieron en un mismo momento puede llegar a existir alguna influencia. El tiempo histórico permite reconocer que la sociedad actual ha sido resultado de esa relación que existe entre el pasado y el presente. Su estudio debe ayudar a los alumnos de educación básica a entender que las sociedades actuales no han sido siempre así, y que más bien son el resultado de las constantes transformaciones de la humanidad a lo largo del tiempo.

### **Temas de geografía**

Con el estudio de la geografía, los alumnos profundizan en los conceptos, habilidades y actitudes para la comprensión del espacio geográfico y adoptan una actitud de compromiso con el desarrollo sustentable y con la diversidad cultural. El objeto de estudio de la Geografía en la educación básica es, precisamente, el estudio del espacio geográfico. Éste se define como el espacio percibido, vivido, continuamente transformado, producto de la interacción de la sociedad y su ambiente, y no sólo como el escenario geográfico donde habita el ser humano. Por lo tanto, en el espacio geográfico se analizan las interacciones de los elementos naturales, sociales, económicos, culturales y políticos. De esta definición se entiende al espacio geográfico como una totalidad social y natural, que evoluciona históricamente de acuerdo con cambios reales y objetivos en una dimensión mundial que puede ser estudiada como totalidad menor por continentes, naciones, regiones e, inclusive, por comunidades y localidades.

### **Competencias y habilidades**

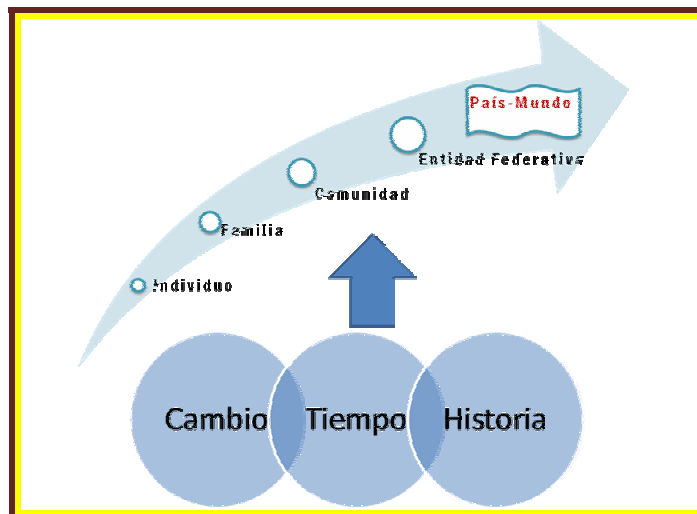
- i) **Analizar:** implica saber utilizar diversas fuentes par relacionar y comparar información de atlas, enciclopedias, libros, artículos científicos, notas periodísticas, imágenes, fotografías, encuestas y datos estadísticos.

- ii) Comparar: se refiere a describir la relación, función, conexiones o propiedades de los elementos de un objeto o fenómeno, al ubicar, distinguir o considerar aisladamente sus elementos.
- iii) Aplicar: consiste en trasladar el significado de un concepto o noción a situaciones cotidianas.
- iv) Evaluar: se refiere a la capacidad para resolver problemas e implica reunir y organizar información, para ello se requiere un análisis crítico de la tarea
- v) Traducir: se trata de obtener la representación de ideas que se estructuran con base en las experiencias almacenadas en la memoria. Permite la identificación y transferencia de información generada a partir de la reorganización y estructuración de las relaciones y funciones del objeto de conocimiento.
- vi) Observar: implica la identificación de elementos geográficos a través del contacto directo o en imágenes de diferentes tipos.
- vii) Representar: consiste en la reproducción de espacios tridimensionales de la realidad de un modelo a escala por medio de imágenes, conceptos y signos que muestran los elementos de la configuración del espacio geográfico, ya sea en mapas, croquis o planos.
- viii) Interpretar: tiene que ver con la obtención de información a partir de imágenes, registros, cuadros, diagramas y textos que permiten la relación de hechos, conceptos, esquemas y modelos.

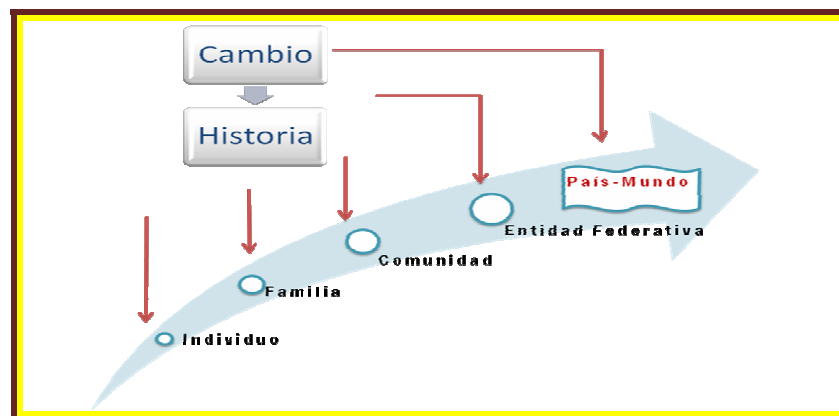
### **Nociones básicas**

Corresponde a la identificación de rasgos y características específicas de un concepto o categoría. Se trata de un conocimiento o idea elemental. Los estándares designan la ejecución de una o más habilidades o actitudes a partir de una o varias de las siguientes nociones.

Tanto para el caso de Historia como de Geografía, se parte del individuo hasta la noción país-mundo.



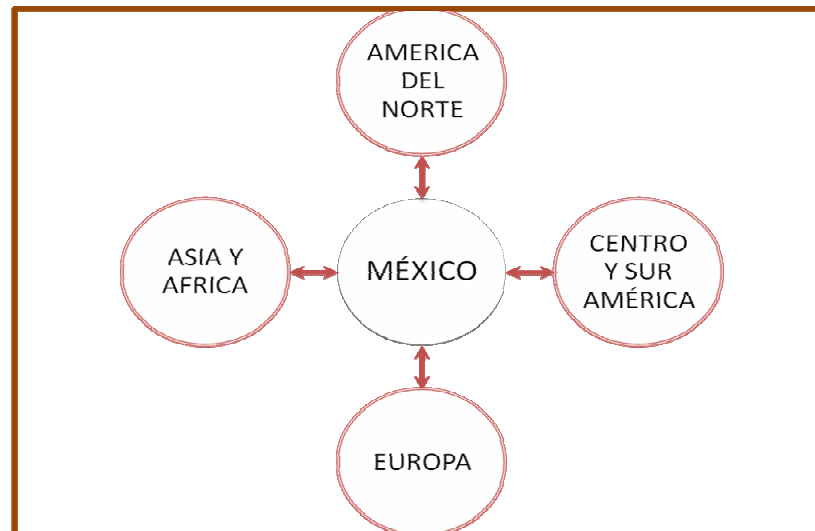
Se trata que el alumno adquiera tres nociones fundamentales, cambio, tiempo e historia, e identifique que cambio e historia van de la mano y que tanto él como su familia tienen una historia propia, que ésta se construye y se puede documentar y comparar.



Se busca que al término de la educación básica los educandos cuenten con las herramientas necesarias para comprender la sociedad actual mediante el estudio del pasado. Esto requiere el desarrollo de actitudes críticas, que habrán de manifestarse con valoraciones sustentadas de las distintas opiniones que se presentan sobre hechos y procesos históricos.

Lo anterior implica que los educandos sean capaces de mostrar, de forma organizada y argumentada, sus conocimientos sobre el pasado.

Los estándares se centran en la historia nacional, de tal forma que el estudio de la historia universal se hará relacionándola directamente con los hechos y procesos acontecidos en México. Se hará hincapié en conceptos como simultaneidad, causalidad, influencia, dependencia e interdependencia.



Los temas a tratar son los siguientes; la gradación se dará a partir del segundo ciclo de primaria.





## Estándares de Desarrollo personal y para la convivencia (Formación cívica y ética)

### Introducción

El continuo y acelerado proceso de transformación de las sociedades actuales plantea a la educación básica el reto de brindar los elementos necesarios para que niños y adolescentes actúen en forma reflexiva y comprometida con su espacio y con la sociedad. Los valores éticos y morales pueden contribuir a que los alumnos avancen de manera paulatina, gradual y articulada en el análisis y la comprensión de la sociedad en la que viven. Con lo anterior se busca proveerlos de bases firmes para la comprensión y la identificación de problemas sociales que inciden en su vida y su desarrollo personal. Para lograr esto es importante que los alumnos, al egresar de la secundaria:

- Desarrollen las competencias necesarias para el manejo organizado y crítico de la información.
- Asuman actitudes y valores propios de las sociedades democráticas, en especial aquellos que garantizan el respeto a la diversidad cultural y la solidaridad con los demás.

La comprensión de los procesos sociales que caracterizan a las sociedades actuales, tales como los nuevos movimientos migratorios, la importancia de la diversidad cultural, el desarrollo sustentable y el proceso de globalización, entre muchos otros, es posible al relacionar las diferentes disciplinas que conforman las Ciencias Sociales –la Geografía, la Historia y la Formación Cívica y Ética– con el fin de estudiarlas y permitir su análisis y comprensión integral en los diversos espacios en que se desenvuelven los adolescentes. Partir de lo local puede ser el camino para comprender lo global. Los conocimientos abstractos pueden ser aprehendidos porque se manifiestan de forma concreta en la realidad social. La frase “descubrir el entorno cercano para entender el mundo” se refiere a identificar dichas problemáticas en el barrio, la comunidad, el pueblo y el país, para analizar la forma en la que estos problemas sociales concretos se manifiestan en estos espacios, lo cual nos permite integrar la percepción local con la global.

Además de ayudar a formar en los alumnos pensamiento científico, la educación básica también contribuye a su formación como ciudadanos, ya que participan en asuntos de interés colectivo conforme a principios democráticos y valores que favorezcan la dignidad de la persona y los derechos humanos. En este sentido, se busca contribuir en la afirmación de los valores necesarios para la consolidación de sociedades democrática e incluyente, respetuosa de la diversidad y la legalidad.

### **Formación cívica**

En cuanto a la formación cívica, una de sus finalidades es favorecer una cultura democrática en los adolescentes, sustentada en el conocimiento de los órganos políticos y sociales del Estado; en la participación ciudadana en asuntos de interés común, apegada a principios democráticos, respetuosa de las diferencias, de los derechos humanos y en el marco de la ley. Asimismo, implica comprender críticamente las formas de organización social, resolver las diferencias y conflictos sociales de manera no violenta, identificar y valorar formas democráticas del ejercicio del poder y asumir la defensa de los derechos que garantizan la dignidad de la persona y el cuidado de la naturaleza.

De esta manera, la Formación Cívica brinda a los alumnos la oportunidad de utilizar los elementos del espacio geográfico y del tiempo histórico para analizar procesos de diferente magnitud relativos a la convivencia social, así como la posibilidad de adoptar una perspectiva personal sobre los mismos e identificar compromisos éticos que les competen como adolescentes.

### **Formación ética**

La formación ética busca favorecer en el adolescente la capacidad de juicio y de acción moral, con un sustento ético que permita cuidar de sí mismo, a través de la reflexión y el análisis crítico de su persona y del mundo que lo rodea, considerando los derechos humanos, los valores para la democracia y las leyes mexicanas como principios fundamentales. Y al mismo tiempo que pueda involucrarse en la vida pública del lugar al que pertenece de acuerdo con leyes y prácticas democráticas y en asuntos de interés colectivo, que permitan la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias, que contemplen el mejoramiento de la vida social, el aprecio a la diversidad y el desarrollo de entornos sustentables.

### **Competencias y habilidades**

- i) Conocimiento y cuidado de sí mismo.
- ii) Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
- iii) Respeto y aprecio de la diversidad.
- iv) Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.
- v) Manejo y resolución de conflictos.
- vi) Participación social y política.
- vii) Apego a la legalidad y sentido de justicia.
- viii) Comprensión y aprecio por la democracia.

### **Ámbitos de trabajo**

Los ámbitos de acción en que se desarrollará esta asignatura son cuatro: ambiente escolar, respeto a la dignidad de las personas, resolución de conflictos y negociación de intereses personales, la equidad e integración educativa.

- Ambiente escolar. Fomentar un espacio de respeto y convivencia donde se promuevan valores y actitudes orientadas al respeto de la dignidad de las personas. Educar para convivencia democrática, la participación y la toma de decisiones en un entorno de equidad de género.
- Respeto a la dignidad de las personas. Fortalecer la autoestima, promover espacios para que las niñas y los niños expresen su individualidad, con la participación activa de docentes y orientadores. Promover la toma de decisiones en colectivo y la búsqueda de soluciones comunes con la participación de la comunidad escolar en su conjunto (docentes, directivos, alumnos y padres de familia).
- Resolución de conflictos y negociación de intereses personales. Promover una resolución creativa de los problemas, propiciando un ambiente escolar donde prevalezca el diálogo, la negociación y la escucha activa dentro y fuera del aula.
- La equidad e integración educativa. Se promueve una actitud de respeto ante el trato diversificado que una persona puede requerir; la equidad debe ser incluyente, promover el conocimiento de la existencia de personas diferentes al entorno escolar, para así asimilar las realidades que pueden coexistir en una sociedad.

## **B. Estándares de desempeño de docentes en el aula**

El siguiente apartado se compone de dos partes. En la primera, se presentan los fundamentos teóricos para la construcción de los estándares de desempeño docente en el aula de maestros en servicio, en educación básica, y contiene tres aspectos: a) las razones para analizar la práctica docente, b) el proceso de creación del conocimiento y c) la teoría emergente. La segunda parte se ocupa de exponer el procedimiento que se llevó a cabo con el grupo constructor de los estándares de desempeño.

### **Fundamentos teóricos**

#### **a) Las razones para analizar la práctica docente en el aula**

Sabemos que los docentes juegan diferentes roles en los planteles educativos y actúan en diferentes ámbitos de la realidad escolar. En muchos sentidos se relacionan con los padres de familia, con la comunidad aledaña, con el director de la escuela, con sus supervisores. En medio de esta serie de tareas, el propósito fundamental de su oficio es que las niñas y los niños que tienen a su cargo logren los aprendizajes señalados en la currícula y, más que ello, les permitan un desarrollo como personas.

En este sentido, nuestras sociedades han construido un espacio destinado intencionalmente para facilitar el aprendizaje de los estudiantes; este espacio es el aula (TIMSS, 1995, 1999, 2007). Así es que a la hora de diseñar el modelo de construcción de los estándares de desempeño docente, recurrimos a la observación del aula y damos un lugar privilegiado a las acciones que maestros y alumnos realizan, en determinado contexto áulico. Otra razón que nos lleva a centrar la mirada en el aula se debe a que es un espacio que, aunque últimamente ha sido investigado, aún nos tiene mucho por decir acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, el aula es un microcosmos que arroja datos sobre todos los agentes que en él interactúan. Uno de dichos agentes en su práctica es uno de los focos principales de este modelo. Es así que para dar una mirada al aula debemos también observar la Práctica Docente.

Hablar de la práctica docente significa hablar de un proceso complejo. Una profesión con múltiples características, abordadas por varios autores (Doyle, 1990; Gimeno, 1988; Griffin 1989, Nonaka y Tagueuchi, 1995; Pérez Gómez y Gimeno, 1988; Schön, 1992; Stenhouse, 1987; Yinger, 1986) mismas que definitivamente deben ser tomadas en cuenta al momento de relacionarla con cualquier proceso de autoevaluación.

La práctica docente es una actividad profesional que, como muchas otras, es predefinida por un marco normativo nacional e institucional, pero que al mismo tiempo se determina al momento de ser realizado. Es decir, es una práctica abierta y flexible, difícil de explicar, ya que consiste en un conocimiento que involucra asuntos sumamente personales como lo son la experiencia, la creatividad y la vivencia de cada persona que la practica.

Aunado a lo anterior, la práctica docente no es únicamente un oficio multidimensional, sino que también es simultáneo; es decir, es una actividad en la que se involucran múltiples personalidades con sus respectivas historias, sin dejar de mencionar el currículum y la normatividad que los rige. Y todos estos elementos se relacionan en un mismo momento que por lo general es una clase.

Por todo lo anterior, es posible asegurar también que la práctica docente es sumamente impredecible, pues esta interacción de innumerables factores da lugar a condiciones y situaciones que obligan a los maestros a la toma de decisiones inmediatas, obedeciendo más a una intuición personal que a cualquier teoría educativa.

Considerando lo anterior, se puede afirmar que un docente termina siendo un constante artesano, que vive momentos muy particulares, diferentes entre sí y por lo tanto está más cerca de una racionalidad práctica que de una racionalidad técnica. Es decir, no es probable que un maestro logre encontrar una secuencia de pasos para alcanzar siempre los mismos resultados, sino que depende de una realidad cambiante y de su habilidad para adaptarse a ella.

La práctica docente es, por lo tanto, la labor (ejercicio) que lleva a cabo el maestro, donde se concreta su saber y su saber hacer en espacios intencionados para la construcción de conocimientos, como por ejemplo el aula. La labor tiene el objetivo de producir un aprendizaje e involucra los procesos de enseñanza, las relaciones interpersonales del docente con los demás actores: alumnos, padres y directivos, el clima de aula y la atención a la diversidad. Particularmente en cuanto a los procesos de enseñanza incluyen la programación didáctica, la forma de trabajo, la toma de decisiones, la gestión de materiales, tiempos y contenidos, así como la metodología y la evaluación de los aprendizajes (CEE, 2008).

Dar un lugar privilegiado a lo que hacen maestros y alumnos en el espacio áulico no es equivalente a decir que sólo de lo que ocurre allí depende el aprendizaje. Hay muchos factores, tanto dentro como fuera de la escuela, que pueden afectar los niveles de logro de los estudiantes (National Research Council, 1999; Floden, 2001; Wittrock, 1986; INEE, 2006). Sin embargo, también se ha documentado que la práctica docente marca una diferencia en el aprendizaje de los estudiantes y por ello es importante tener un acercamiento a ella (Brophy y Good, 1986; Hiebert, 1999; National Research Council, 1999; Loera, 2006).

Sin embargo, este acercamiento propuesto requiere cierta sistematización y ordenamiento. Como se ha venido mencionando, la práctica docente es compleja, y analizarla requiere un proceso detallado y bien definido, que contribuya a arrojar datos certeros que permitan dibujar sus límites, delimitar sus alcances y describir sus procesos.

Concretamente, la autoevaluación puede ser una vía adecuada para que los docentes se acerquen a su práctica de una manera estructurada, permitiéndole observar aquello que en la rutina muchas veces se esconde e incluso se pierde por completo.

Autores como Airasian and Gullickson (en Morgan, 2000) mencionan que si bien la autoevaluación se encuentra relacionada con la reflexión, no necesariamente son procesos idénticos, y mencionan que en la autoevaluación docente los maestros son los responsables de juzgar su propia práctica, recogiendo, interpretando y juzgando la información delimitada por criterios que ellos mismos delimitan, para así generar estrategias de acción que les permitan enriquecer no sólo lo que hacen, sino su propio conocimiento y sus creencias.

Es así como el docente se vuelve el centro de la autoevaluación y se convierte en el responsable de analizar y mejorar sus propias prácticas.

Concretamente al tratar la relación que existe entre “reflexión” y “autoevaluación” es posible afirmar que, según autores como Richards, Airasian y Gullickinson (en Morgan, 2000), la primera es un elemento fundamental de la segunda, ya que es imposible hablar de toma de decisiones y cambios personales si no existe envuelto un proceso previo de reflexión.

Schön (1987) habla de la diferencia entre el “conocimiento en la acción” y la “reflexión en la acción”, y explica que la segunda implica descubrir y redescubrir aquello que hacíamos casi rutinariamente, para tratar de explicarlo y analizarlo. Es justamente en este punto en el que se da la conexión con el proceso de autoevaluación, ya que como se mencionaba anteriormente éste requiere el establecimiento de parámetros, de un momento para detenerse a mirar “desde fuera”.

En palabras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), los instrumentos de autoevaluación pueden llegar a servir para:

- Dar voz a los profesores quienes podrán asumir la responsabilidad y el control de su propia práctica.
- Posibilitar la toma de conciencia sobre los puntos fuertes y débiles de su práctica profesional.

- Permitir una retroalimentación inmediata al propio profesor.
- Estimular la interacción entre compañeros profesores y la discusión sobre los procesos que se generan dentro del aula relacionados con la enseñanza.
- Orientar la toma de decisiones y la actuación del profesor o del equipo docente para mejorar, tanto a nivel de aula como de escuela.

Es así como la autoevaluación se convierte en una herramienta sumamente útil para el desarrollo, no sólo de la práctica docente, sino del colectivo en una institución educativa, pues a través de la reflexión y la toma de decisiones es posible fortalecer no sólo al profesional de la educación, sino a toda la comunidad.

#### b) Proceso de creación del conocimiento<sup>13</sup> (Nonaka y Takeuchi, 1995)

El conocimiento puede definirse como la capacidad de resolver un determinado conjunto de problemas con una efectividad determinada y con miras a un objetivo (Brooking, 1997).

Dentro de las clasificaciones del conocimiento se puede decir que hay uno que es tácito y otro explícito. El conocimiento tácito es el saber que presenta cierta dificultad y complejidad para ser transmitido o comunicado interpersonalmente; es fruto de la experiencia, la sabiduría, la creatividad, y está en el interior de cada uno de nosotros; es intuición, vivencias, capacidad de hacer algo, que no necesariamente está acompañado de la capacidad de explicar cómo se hace; se compone básicamente de actitudes, capacidades y de determinados conocimientos abstractos y complejos o sofisticados (Nonaka y Takeuchi, 1995). El conocimiento explícito es el saber que puede reflejarse, transmitirse o compartirse entre las personas o en el seno de la organización con relativa facilidad; se compone de conocimientos técnicos, de capacidades o habilidades y actitudes, siendo de fácil transmisión.

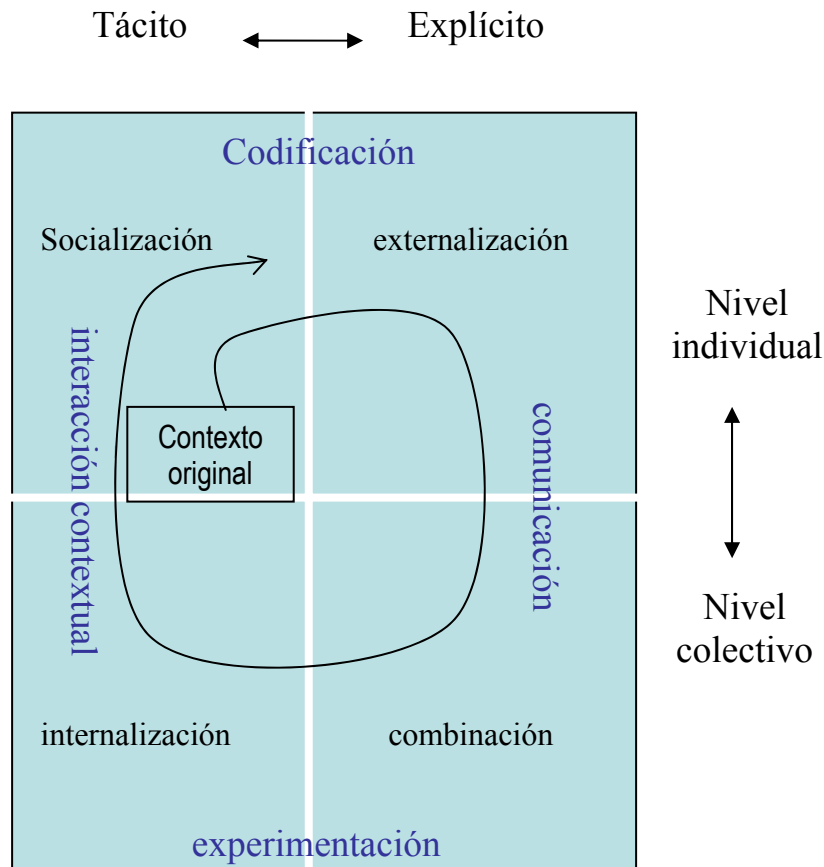
Entendemos que algunos oficios nacidos en el seno de las culturas y con miras a solucionar algún problema o a lograr un objetivo, inicialmente fueron conocimientos tácitos. Por ejemplo, en ciertas sociedades los artesanos en un inicio hacían, experimentaban, diseñaban y no tenían codificados sus saberes. Transmitían su conocimiento por imitación a ciertos aprendices elegidos. Esto era un conocimiento tácito. Posteriormente, y con la creciente demanda de artesanos y artículos producidos por ellos, nace la necesidad de explicitar sus saberes, multiplicar ese conocimiento y explicitarlo. El conocimiento de los artesanos se codifica y se hace de fácil

---

<sup>13</sup> Hacemos referencia al conocimiento como fundamento teórico para la construcción de los estándares, sin embargo, nos referimos a un conocimiento situado que nos ayuda a dar cuenta de la materia de interés: la práctica docente en el aula. Más adelante, se explica la vinculación entre conocimiento y práctica.



transmisión. Ya no se necesita estar cerca de uno como aprendiz para acceder a su saber, sino que la explicitación de su conocimiento hace que nazcan escuelas de artesanos en donde esos saberes se entregan más codificados y descontextualizados.



Es importante considerar que el conocimiento siempre empieza con el individuo; este conocimiento personal se transforma en conocimiento colectivo y de allí adquiere valor para un grupo de personas. Para Nonaka y Takeuchi (1995), el proceso de creación del conocimiento se da a través de un modelo de generación del mismo, mediante dos espirales de contenido epistemológico y ontológico.

Es un proceso de interacción entre conocimiento tácito y explícito que tiene naturaleza dinámica y continua. Se constituye en una espiral permanente de transformación ontológica interna de conocimiento, desarrollada siguiendo 4 fases como se muestran en el esquema.

Procesos de Conversión del Conocimiento Nonaka y Takeuchi, 1995

socialización, que consiste en compartir experiencias por medio de exposiciones orales, documentos, manuales y tradiciones y que añade el conocimiento novedoso a la base colectiva que posee un grupo, una organización o una cultura. Posteriormente, viene la externalización; ésta es el proceso de convertir conocimiento tácito en conceptos explícitos, que suponen hacer tangible, mediante el

uso de códigos, conocimiento de por sí difícil de comunicar, integrándolo en la cultura del grupo, organización o sociedad; ésta es la actividad esencial en la creación del conocimiento. El tercer momento sería la combinación, que es el proceso de socializar el conocimiento explícito combinándolo con otros saberes explícitos, provenientes de diversas fuentes; esto se hace mediante el intercambio de conversaciones y argumentos; la idea es categorizar, confrontar y clasificar los nuevos saberes para colectivizar el conocimiento ya explicitado. Finalmente, se da un proceso llamado internalización, en el cual se incorpora el conocimiento explícito a la práctica cotidiana, y en ese quehacer lo explicitado, más el ingrediente personal, se convierte de nuevo en conocimiento tácito; es allí donde los grupos de personas, las organizaciones o las sociedades forman modelos mentales compartidos o prácticas cotidianas de trabajo.

### c) La teoría emergente

La Teoría Emergente (TE), Teoría Fundamentada o Teoría Anclada como se le conoce, es una metodología general de análisis vinculada a una recopilación de datos, que utiliza la aplicación sistemática de métodos para generar una teoría inductiva respecto de un área sustantiva de la actividad humana, según Glaser (1990 en Douglas, 2003).

En términos generales, el método de la TE se preocupa de estudiar la vida social (Clarke, 2003), pudiendo interesarse en cualquier temática o área de conocimiento. El objeto de investigación de la TE es un fenómeno social entendido como proceso (Lapperrière, 1997). Este objeto es considerado desprovisto de fronteras formales, pues la comprensión de un fenómeno social llama, en último análisis, a la comprensión de la totalidad del sistema social. Además, si bien se puede precisar la situación del objeto de investigación, la comparación constante con otras situaciones, a la vez similares y contrastantes, impide que el objeto esté encerrado en un marco estático. De hecho, lo más probable es que el objeto varíe considerablemente entre el inicio y el término del estudio, siguiendo el camino decidido por el investigador, su grupo de colaboradores y las diversas fuentes.

En la TE se recomienda al investigador suspender sus percepciones preconcebidas y juicios personales acerca del tema a investigar; sin embargo, se resalta la idea de la sensibilidad teórica (Osborne, 1994; Parker y Roffey, 1997). Se dice que el investigador debería pensar los datos en términos teóricos, y esto requiere que él interactúe constantemente con las operaciones de recopilación y análisis; no se busca elaborar hipótesis respecto de posibles resultados, sino de ser discretos, atentos y pacientes para suspender los juicios propios hasta que todos los datos estén analizados (Parker y Roffey, 1997). No se trata de intentar lo imposible como una tabula rasa de la literatura existente o de los conocimientos previos, sino de evitar las tentaciones deductivas y de aprovechar ideas y perspectivas anteriores para construir los análisis de la investigación en curso (Bryant, 2002a; Goulding, 1998; Urquhart, 2002).

En este enfoque teórico la elección del objeto de estudio se funda en la pregunta de investigación (Laperrière, 1997). A partir de ésta se sostiene la pertinencia del origen y del tipo de datos que se desea recopilar.

En la TE, la muestra se elige de acuerdo con su pertinencia respecto a las categorías conceptuales y a sus relaciones, y no para fines de representatividad estadística (*ibíd.*).

Lo que se busca al construir una TE no es caracterizar precisamente un dato, sino establecer sus límites (*ibíd.*). El objetivo es agrupar ejes y/o variables en torno a una categoría conceptual. Es así que las categorías conceptuales que se construyen deben permanecer sensibles a la realidad estudiada (*ibíd.*).

No obstante, no se busca tanto la descripción minuciosa de los incidentes, que varían inevitablemente en el tiempo y el espacio, sino la adecuación de los conceptos elaborados a su respecto. Las observaciones se afinan cada vez más, gracias a las comparaciones sucesivas, a fin de precisar las categorías e hipótesis.

El método comparativo es el fundamento para la TE y con él se pretenden develar las similitudes y los contrastes entre los datos con el objetivo de identificar sus características, sus relaciones y las determinantes de sus variaciones (*ibíd.*); se realizan comparaciones constantes para que las categorías y variables alcanzadas se ocupen de los asuntos esenciales (Urquhart, 2002).

Al principio de la construcción, la codificación es abierta y exhaustiva: deben considerarse todos y cada uno de los asuntos e incidentes. Poco a poco, las categorías se precisan y la codificación se vuelve cada vez más selectiva y coherente, teóricamente integrada. Los conceptos iniciales se pueden remodelar o suprimir si el análisis de nuevos datos lo exige. La coherencia teórica no implica la adecuación irrestricta a las categorías, sino su adecuación en función de la totalidad de los datos.

Cada vez los nuevos asuntos, hechos o sucesos son comparados con el contenido de las categorías ya formadas, de esta manera se contrastan, se afinan, se validan y se crean nuevas categorías. El objetivo final es construir un conjunto de categorías y variables lo suficientemente abarcadoras y congruentes que desentrañen el corazón del fenómeno. El conjunto de categorías y variables deben permitir que por lo menos un número máximo de asuntos observados acerca de un fenómeno puedan ser delimitados.

### **Procedimiento de construcción de los estándares de desempeño docente en el aula**

Para la construcción de los estándares se conformó un equipo de 16 personas procedentes de 9 entidades: 4 profesores en servicio, 2 ATP, 2 encargados de Centros de Maestros, 1 director de educación primaria, 3 encargados de formación continua estatal, 1 profesora de formación inicial y 3 miembros de la DGFCMS. La idea era conjugar las visiones de distintos actores involucrados en la Educación Básica de México desde diferentes niveles y espacios de acción. A este grupo se sumaron 5 investigadores del Centro de Estudios Educativos que estuvieron coordinando el trabajo.

Se realizaron 8 talleres quincenales, con una duración promedio de 5 horas por sesión; estuvieron diseñados para que de ellos siempre hubiera resultados concretos, los cuales fueron materia de trabajo para los siguientes talleres.

Los insumos principales para la construcción de los estándares fueron clases videograbadas de educación básica de diferentes niveles (preescolar, primaria y secundaria), asignatura (matemáticas, español, ciencias e historia), modalidades (completa y multigrado) y zonas (urbana y rural).

Entre un taller y otro se solicitaron trabajos y se mantuvo una comunicación constante para su retroalimentación, lo cual permitió que se llegara al siguiente taller con elementos comunes revisados para continuar el trabajo y consolidar los productos.

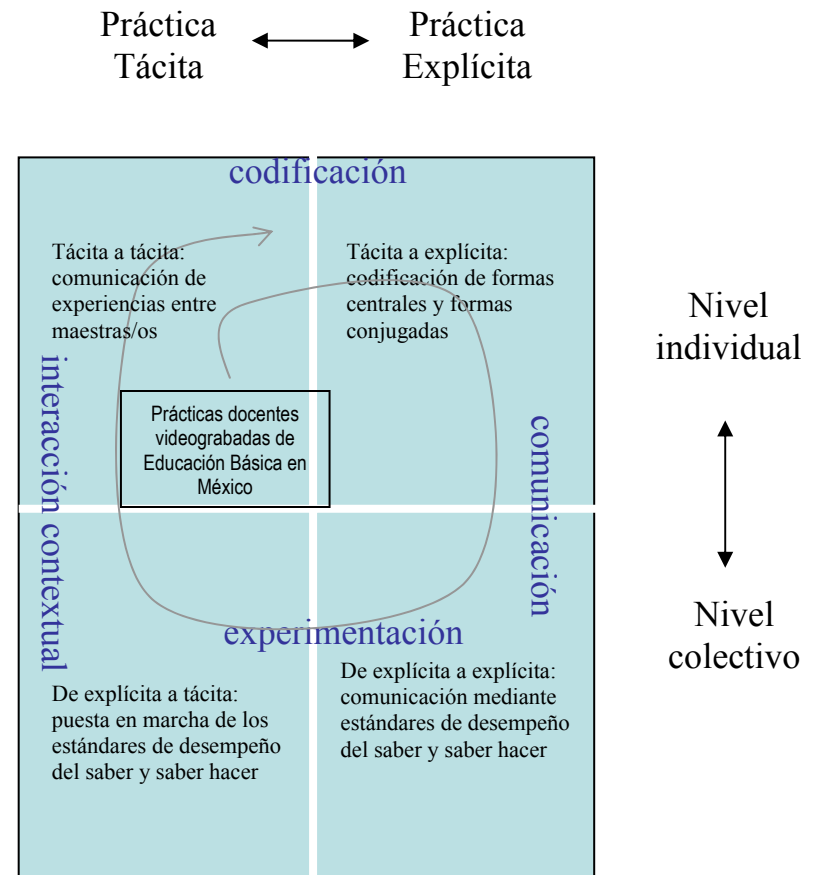
Los talleres demandaron trabajo individual, en equipos y plenarias con varios materiales: textos, videos, preguntas generadoras, entre otras. Se requirió la elaboración de escritos y puesta en común de los productos. Para el trabajo, fue fundamental una actitud de diálogo y construcción conjunta.

Retomando la nota metodológica, decimos que el trabajo se sustentó en un marco teórico constituido por tres elementos: 1) La importancia de centrarse en el aula, pues consideramos de suma importancia tener ese acercamiento, ya que es un espacio intencionado y dispuesto para que se dé el aprendizaje y tiene la característica de poco conocimiento; 2) El proceso de creación del conocimiento, dado que partimos de la idea de que lo que hacen los maestros y alumnos en el espacio áulico es un conocimiento tácito, pues es una práctica social que aunque no es reciente, sí está poco explorada y se encuentra permeada por muchas variables externas a ella. Es así que uno de nuestros objetivos al construir los estándares de desempeño de los maestros en servicio de México era hacer explícita esa práctica; y 3) Elegimos la teoría emergente para adentrarnos al aula con esquemas flexibles y sin categorías preestablecidas, que permitieran explicitar el quehacer docente.

Si retomamos la gráfica del proceso de construcción del conocimiento y la vinculamos con la práctica docente, se puede decir que los talleres se desarrollaron de la siguiente manera:

Para hacer explícita la práctica docente se generaron las condiciones para que los participantes de los talleres intercambiaran sus experiencias sobre la práctica docente. Posteriormente se codificó ese saber en asuntos centrales. Luego de un proceso de comunicación, fueron validados por un colectivo y se verificó si esos asuntos centrales eran o no aplicables a prácticas cotidianas. Es en este momento del proceso en el que nos encontramos (experimentación); sin embargo, para complementar este tercer paso, se realizará otra validación con otro colectivo de maestros frente a grupo. Finalmente, para completar el proceso de conversión, se requiere hacer una difusión de los estándares y ponerlos en práctica en las escuelas, para así hacer de este conocimiento algo de uso común que retorne, con ingredientes personales, a ser una práctica tácita de nuevo.

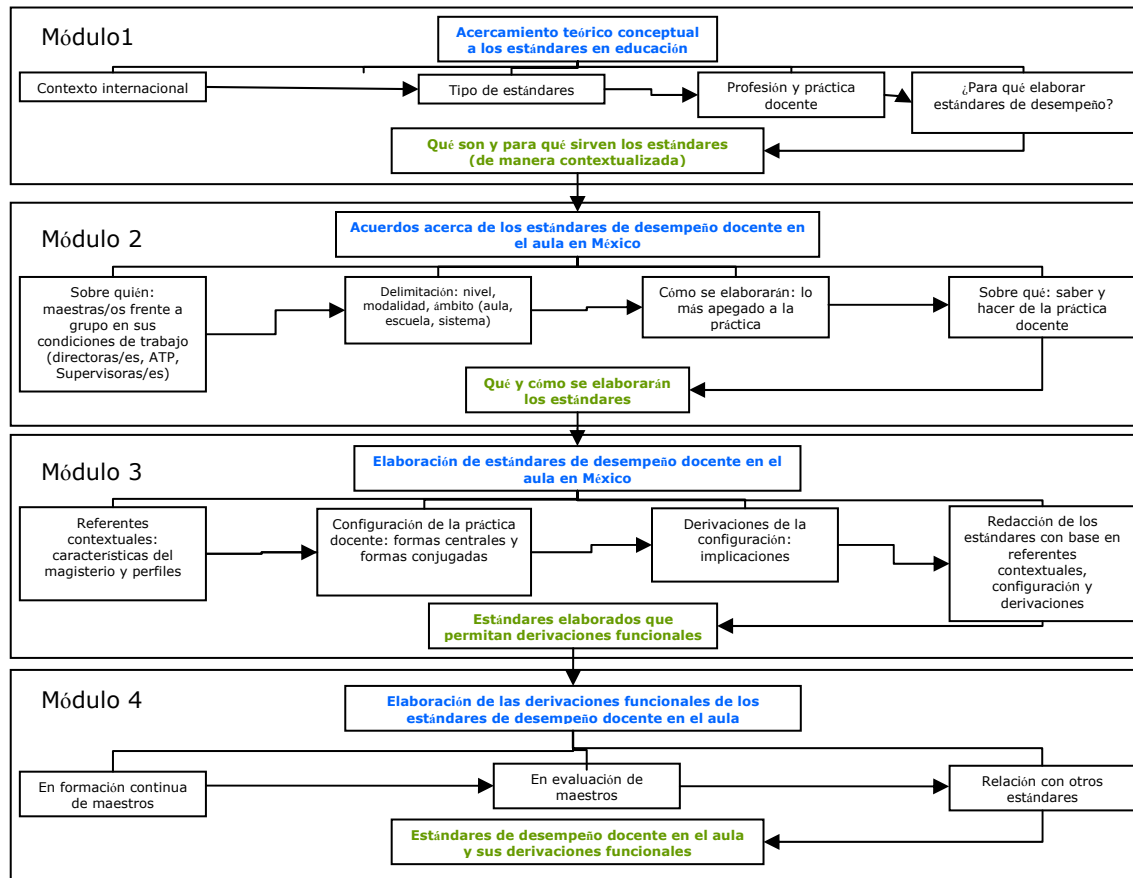
Considerando el marco teórico, el procedimiento de construcción de los estándares de desempeño docente en el aula estuvo constituido por los siguientes momentos:



- 1) Descripción abierta de la práctica docente. Se realizaron resúmenes de prácticas docentes videograbadas donde el foco de atención fue describir lo que hacían los docentes y los alumnos en el aula y la manera como lo hacían.
- 2) Codificación de la descripción. Se identificaron y nombraron las acciones de las/los docentes expuestas en los resúmenes.
- 3) Agrupamiento de las acciones en variables. Se reunieron las acciones recurrentes en asuntos comunes para construir variables.
- 4) Conversión de la codificación de los datos en formas centrales. Se construyeron y nombraron las formas centrales a partir de las variables.
- 5) Agrupamiento de las variables en ejes. Se juntaron las variables que se ocupaban de asuntos comunes en ejes.
- 6) Agrupamiento de los ejes en categorías. Se articularon los ejes que se ocupaban de asuntos comunes en categorías.
- 7) Redacción de los estándares tomando como base las formas centrales. Se desagregaron las variables en acciones docentes centrales, redactando así los estándares.
- 8) Redacción de los niveles con base en los estándares. Se desagregaron las acciones docentes centrales en cuatro niveles, desde el estándar (nivel 4) hacia otras formas conjugadas.
- 9) Redacción de los indicios para observar los estándares. Se redactó, para cada estándar, un párrafo que se ocupa de describir aquello en lo que se ha de fijar un observador a la hora de cualificar la acción docente con base en los estándares.
- 10) Validación interna. Se puso a prueba la matriz y se cualificaron diversas prácticas docentes con base en ella (se usaron prácticas docentes diferentes –nivel, grado, modalidad–; y algunas prácticas iguales fueron valoradas por dos grupos, con el propósito de contrastar su aplicación y resultados).

Para llevar a cabo el proceso de construcción, los productos de trabajo generados en cada uno de estos momentos requirieron constantes procesos de revisión, retroalimentación y ajustes no sólo de manera lineal, sino que fue indispensable un constante ir y venir entre los diferentes momentos, en aras de contar con productos congruentes y pertinentes que posibiliten la realización de procesos de autovaloración de la práctica docente.

A continuación se presenta con detalle la manera en que se desarrollaron los 8 talleres de trabajo, con el objetivo de que el lector tenga una amplia mirada de la manera en que se dotó de consistencia a la teoría o a los estándares que surgieron del trabajo.



La ruta de trabajo se compuso de cuatro grandes etapas correspondientes a cada nivel en el algoritmo que se presenta a continuación. A la primera se le llamó “Acercamiento teórico conceptual a los estándares en educación” y constó de un taller; la segunda etapa se denominó “Acuerdos acerca de los estándares de desempeño docente en el aula en México”, también desarrollada durante un taller; la tercera etapa fue dedicada a la “Elaboración de estándares de desempeño docente en el aula en México”, y para ella se trabajó durante el transcurso de 5 talleres; la cuarta y última etapa se utilizó para la “Elaboración de las derivaciones funcionales de los estándares de desempeño docente en el aula” y se desarrolló durante un taller.

## Algoritmo de trabajo para diseñar estándares de desempeño docente en el aula

### Módulo 1. Acercamiento teórico conceptual a los estándares en educación

Esta etapa, que se desarrolló durante un taller, sirvió para la revisión de algunas experiencias internacionales en la construcción de estándares educativos, de las cuales se analizaron los fundamentos conceptuales y su proceso de construcción. En la primera parte del taller se realizaron algunas presentaciones para explicitar el objetivo de los talleres, el proceso, la forma de trabajo y la duración de cada uno; se promovió un intercambio de experiencias y comentarios al interior del grupo acerca del tema. En la segunda parte del taller se dividió a los participantes en tres grupos y se les pidió definir algunos conceptos clave que servirían de fundamento para el trabajo posterior. El objetivo era que, de manera conjunta y a partir de su comprensión, experiencia, análisis y consenso se dieran a la tarea de llegar a delimitar los siguientes conceptos: a) Profesión docente, b) Práctica docente, c) Estándar de desempeño docente, y d) Criterio.

La parte final del taller se dedicó a realizar una lluvia de ideas en torno a la pregunta ¿para qué estándares? Esto tenía como objetivo dotar de un sentido al trabajo posterior.

Cada uno de los equipos presentó una propuesta y los productos fueron procesados por el equipo del CEE en el intervalo de tiempo que pasó del primer al segundo taller para presentar coincidencias y diferencias conceptuales, que finalmente fueron acordadas con todo el grupo participante. El producto convenido fue el siguiente:

Profesión Docente Resumen	Ideas comunes: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>profesionistas o individuos que se dedican a la educación,</b></li> <li>➤ <b>la profesión docente obedece a un proceso de formación,</b></li> </ul> Ideas no comunes: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>existen asuntos de fuera de la docencia que competen a la profesión,</b></li> <li>➤ <b>la profesión docente equivale al proceso de formación.</b></li> </ul>
Práctica Docente Resumen	Ideas comunes: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>es una acción que realiza el maestro,</b></li> <li>➤ <b>la función de la práctica docente es enseñar, formar o desarrollar competencias o propiciar aprendizajes.</b></li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>existe un lugar en donde realizar la práctica docente,</b></li> <li>➤ <b>la práctica docente está compuesta de un conjunto de actividades académicas, sociales y culturales; y se constituye de planeación, ejecución y evaluación.</b></li> </ul> <p>Ideas no comunes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>es un término utilitario (sustrato epistemológico),</b></li> <li>➤ <b>reemplazar “práctica docente” por “praxis educativa”,</b></li> <li>➤ <b>es un proceso,</b></li> <li>➤ <b>implica una acción de los maestros y alumnos simultáneamente,</b></li> <li>➤ <b>implica una función social,</b></li> <li>➤ <b>la función de la práctica docente es la formación de individuos críticos, analíticos y propositivos, propiciando aprendizajes en un espacio en el que se sientan felices.</b></li> </ul>
<p>Estándar de desempeño docente Resumen</p>	<p>Ideas comunes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>es un parámetro que sirve como referente para la superación y mejora,</b></li> <li>➤ <b>ideas no comunes,</b></li> <li>➤ <b>el término estándar tiene un origen cultural que lo ubica en el sistema económico (nace principalmente de la empresa),</b></li> <li>➤ <b>reemplazar “estándar de desempeño docente” por “perfil de desempeño docente”. Este cambio tiene algunas implicaciones epistemológicas y prácticas,</b></li> <li>➤ <b>acotar el término a “estándar de desempeño de los maestros de educación básica”.</b></li> </ul>
<p>Criterio Resumen</p>	<p>Ideas comunes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>construcción que sirve como guía para emitir juicios.</b></li> </ul>

En cuanto a la pregunta ¿para qué estándares?, se planteó una dinámica de diálogo abierto y algunos de los asuntos principales que emergieron se presentan a continuación:

Metodológicamente, hacer una división entre lo real, lo posible y lo necesario para saber qué docente y qué desempeño buscamos.
Tomar en cuenta el contexto y la comunidad con la que tienen relación los docentes. Pensar si este elemento se agrega al cuadro en donde se definen los espacios en donde tiene lugar la práctica docente.
Tener en cuenta el papel del contexto. El contexto inclina el perfil de los docentes, permea el perfil de la práctica docente.
Rescatar la rendición de cuentas del modelo de los estándares chilenos. Ese sistema los compromete a la mejora.
Delimitar de lo que realmente son responsables los docentes.
Se habla de la evaluación del docente, en su instrumento de evaluación puede especificar el contexto.
No llegar a un sistema de evaluación en donde se seleccionen las escuelas a las que hay que apoyar y a las que no.
Es importante tomar en cuenta la experiencia de otros países y tomar en cuenta lo que nos sirve a nosotros como país.
Hay que considerar los criterios de las evaluaciones que se les hacen a los docentes. Se tienen que involucrar a todos los que son responsables en el sistema de evaluación, no únicamente a los docentes, tomar en cuenta el papel de los directivos, jefe de sector, la comunidad, los alumnos, y otros actores.

Con una base común acordada sobre algunos aspectos que se consideraba importante tener claridad y sobre la cual construir, se pasó a trabajar en el segundo módulo descrito en el algoritmo.

## Módulo 2. Acuerdos acerca de los estándares de desempeño docente en el aula en México

Para el segundo módulo se trabajó durante un taller dividido en dos grandes segmentos. En el primero se acordó con el grupo quién haría los estándares. Para ello, se giró en torno a preguntas como: ¿a quién dirigirse: maestros, maestros que son supervisores, maestros directores? ¿Deben hacerse diferentes estándares para maestros en servicio de acuerdo con su nivel (preescolar, primario, secundario), modalidad (indígena, multigrado, regular) o ámbito de intervención?

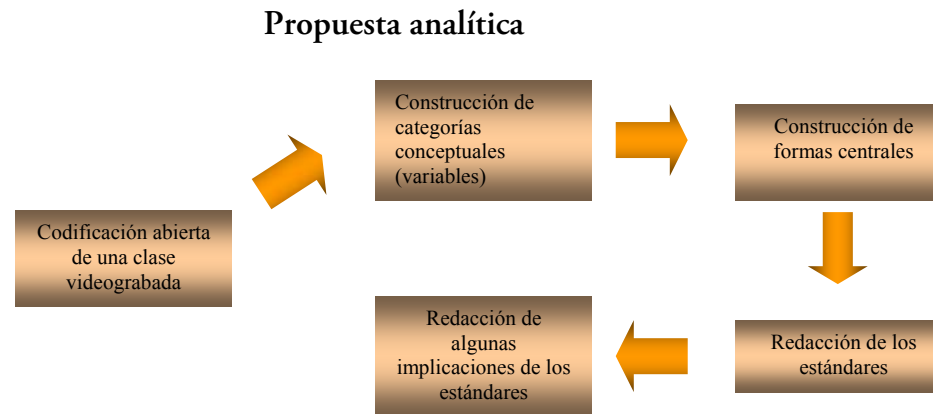
El método para llegar a un acuerdo con relación a este punto fue a partir de la construcción de un esquema general de todos los contextos, donde la profesión docente tenía injerencia (aula y sus niveles, escuela y sus modalidades, comunidad, sistema). Posteriormente se creó una dinámica de diálogo abierto entre los participantes donde se intercambiaron ideas y argumentos para decidir cuál era el asunto central de la práctica docente a abordar. Al final del diálogo se concluyó que el asunto central de la práctica docente en el que deseaba centrarse el grupo era lo que sucedía en el aula; lo que hacían maestros y alumnos en este espacio intencionado para el aprendizaje. Se acordó que los estándares a elaborar serían genéricos de la educación básica, es decir, de las cosas comunes entre los maestros/as en servicio frente a grupo (independientemente del nivel y modalidad) y se realizarían desde la revisión de la práctica de los maestros/as en el aula a partir de videgrabaciones de clase. Se argumentó que esta decisión era un punto de partida y no quería decir que se hubieran dejado los demás asuntos fuera, sino que en este momento se había optado por ello, pero después se podría ver la posibilidad de elaborar estándares para el resto de los actores, niveles y modalidades de manera más específica.

La segunda parte de la taller se usó para presentar una metodología general de análisis basada en el “Proceso de creación del conocimiento” propuesto por Nonaka y Takeuchi (1995). Las ideas centrales que sirven como fundamento para utilizar este marco es que esta postura parte del supuesto que existen dos tipos de conocimiento, el conocimiento tácito y el conocimiento explícito. El primero es individual y tiene mucha carga personal, así muchas “prácticas sociales”, entre ellas la docencia, son conocimientos tácitos; oficios que ejecutamos pero que no sabemos cómo lo hacemos, oficios por explicitar. Por su parte, los conocimientos explícitos son saberes codificados que se pueden transmitir a un colectivo de personas.<sup>14</sup> Es así que se expuso la metodología de análisis; la idea era usar esta metodología para analizar prácticas de maestros en servicio mexicanos. Para ello se utilizarían diversas videgrabaciones de diferente modalidad, tipo y nivel. Se acordó que se observarían prácticas reales para saber básicamente qué hacen, qué saben y cómo hacen maestros y alumnos en las aulas de educación básica de México. Se buscó construir desde lo real, desde lo que ya se hace. No se buscó hacer un marco de buenas prácticas internacionales o construir “tipos ideales” no alcanzables.

---

<sup>14</sup> Ya en el apartado anterior profundizamos en este tema.

En este sentido, el producto que surgiera del taller serían “buenas prácticas” que actualmente realizan las/los maestras de nuestro país. Partiendo de la propuesta de Nonaka y Takeuchi (1995) se propuso llevar a cabo el siguiente camino con base en observación de videograbaciones de clase:



Con la propuesta analítica presentada, los siguientes talleres se ocuparon de la observación de videograbaciones y del desarrollo de conversaciones que nos permitieran arribar a los asuntos críticos o centrales de la práctica docente de las/los maestras mexicanas en servicio.

### Módulo 3 Taller 1

#### Acercamiento a la práctica del docente en el aula

#### (Descripción y codificación abierta de una clase y construcción de variables)

En este taller se entregó a los asistentes una videograbación de clase (alumnos con alto logro en pruebas estandarizadas) y se les pidió que hicieran, de manera individual, un resumen abierto de la misma, anotando lo que observaran y que les pareciera importante. En este sentido en el taller se trabajó en la “codificación abierta de los datos” correspondiente a la propuesta analítica. El equipo del CEE analizó los productos del ejercicio y luego se realizó un diálogo en plenaria para poner reflexiones y asuntos en común y conversar con base en los resúmenes. Se pudo observar que los resúmenes contenían muchos juicios, ya que los participantes realizaban afirmaciones como: “En relación a la segunda actividad el profesor va directo a que los niños trabajen por equipos sólo que en esta

estrategia debiese dirigirse a todos para seguir instrucciones determinadas en el libro y parece que sólo otorga más atención a un equipo y los demás parecería que quedan solos”.

Algunos participantes en la plenaria expresaron muchos juicios de valor respecto al desempeño del docente de la videograbación y se citaron algunos comentarios que contenían juicios o palabras que no eran descriptivas o que partían de supuestos. La idea era que el grupo entrara en una dinámica donde sus observaciones y análisis posteriores fueran más limpios y sólo trataran acerca de lo que los alumnos y el maestro hacían y cómo lo hacían en el salón de clase.

Esta dinámica fue muy útil porque creó un ambiente de confianza y cordialidad en donde se hizo patente que el trabajo no era juzgar, sino simplemente observar y describir. Se señaló que de la claridad de la observación dependería mucho que las posteriores construcciones, como las variables, ejes, categorías, formas centrales y conjugadas realmente reflejaran lo que hacen las/los maestros y alumnos en las aulas de educación básica de México. En este taller y gracias al ejercicio surgió un mecanismo de autocorrección y contención en el grupo, donde los participantes se llamaban la atención unos a otros cuando su tarea no estaba enfocada en lo propuesto.

Para cerrar este taller y con el objetivo de reforzar el camino trazado, se presentó un marco analítico más. Este enfoque es llamado “Teoría Emergente” (Glaser y Strauss; 1967) y se hizo hincapié en que algunos estudios (TIMSS, EM, PEC), que se enfocaban en la práctica docente, usaban este tipo de observación de corte inductivo, donde las categorías y toda la teoría surgen de los datos. Lo que se planteó fue adentrarse a la revisión del aula, sin categorías previamente establecidas, para observar lo que de ella emergiera con respecto a la práctica docente; se recuperó la importancia de adentrarse al aula sin prejuicios ni categorías preestablecidas y se propuso construir una teoría de alcance intermedio adaptable a los maestros en servicio de México que constituirían finalmente los “estándares de desempeño docente en el aula”.

El equipo del CEE propuso una tarea a los participantes que consistió en observar el mismo video y realizar de nuevo el resumen de la clase, considerando no hacer juicios. Esta tarea fue entregada por los participantes y el equipo del CEE inició con estos insumos el proceso de construcción de variables que luego serían puestas a consideración por los participantes del taller. Los investigadores del CEE se reunieron para leer detenidamente los resúmenes y para clasificar dentro de diversas variables las afirmaciones de cada uno de

los ejercicios entregados por los participantes. A continuación se presentan ejemplos de la manera en la que se construyeron inicialmente las variables:<sup>15</sup>

“Dentro del aula se observa que es amplia cuenta con *los elementos necesarios para llevar a cabo la labor educativa ya que cuenta con varios pizarrones verdes uno blanco y un proyector, además de la computadora con EM* [Recursos materiales instruccionales], entre los más sobresalientes.

Al realizar el análisis de la labor docente se puede observar que no se tiene *dominio del tema a desarrollar* [Conocimiento disciplinar] ya que las actividades se van desarrollando de la siguiente manera:

- Al inicio de la clase sólo pasa a *calificar* [Evaluar] los libros de los niños sin detenerse a *verificar* [Evaluar] las respuestas de los alumnos.
- Hace una repartición de *papelitos donde se realiza una rifa para elegir a* [Estrategia didáctica de organización] *dos alumnos que van a pasar al pizarrón a desarrollar las actividades* [Estrategia didáctica de aprendizaje del hacer] que están marcadas en el *libro* [Recursos didácticos curriculares] que también son pasadas por el *pizarrón electrónico* [Recursos materiales instruccionales].
- *Cuando inicia la clase* [Fase] de matemáticas *les da el tema que se va a ver* [Presentación del tema] en clase “Círculos, circunferencia y polígonos”.
- El profesor comete errores al *dar las definiciones a los alumnos* [Conocimiento disciplinar].
- *Continúa desarrollando la clase* [Fase] y únicamente se limita a leer lo que tiene el *libro* [Recursos didácticos curriculares] *y pedirles a los alumnos que realicen las actividades que vienen marcadas* [Estrategia didáctica de aprendizaje del decir/ Indicar].
- Manda a una de las alumnas por *sus apuntes* [Planear] a otro salón y *se da cuenta de su error* [Evaluar] *y lo corrige* [Mejora continua].
- Por elección democrática *eligen cómo se van a reunir los equipos para trabajo*, [Estrategia didáctica de organización] a los cuales los deja trabajar en el lugar que gusten *siempre observando* [Evaluar] *lo que realizan sus alumnos* [Estrategia didáctica de aprendizaje del hacer] y *dándoles indicaciones* [Estrategia didáctica de aprendizaje del decir/ Indicar].

<sup>15</sup> Las frases que aparecen son las escritas literalmente por los participantes; por ello, no contienen modificaciones ni correcciones en cuanto estilo, ortografía y sintaxis. En ellas, se encuentra resaltadas con algún color y cursiva los asuntos identificados y en corchetes la codificación realizada por parte del CEE.

- *No verifica que los alumnos hayan comprendido el tema [Evaluar].*
- *Para finalizar concluye la clase, [Fase] dejando actividades de tarea y diciendo que terminan la próxima clase [Estrategia didáctica de aprendizaje del decir/ Indicar]”.*

Como se puede observar se trataron de clasificar todas las acciones de los docentes identificadas por los participantes dentro de algunas variables. Cada uno de los resúmenes se catalogó con un número. A continuación se presentan dos ejemplos de variables construidas con base en el análisis de los resúmenes. Los números entre paréntesis corresponden al resumen en el que aparecía cada asunto o acción:

1. **Administración del tiempo: Manejo y distribución del tiempo que hace el docente a lo largo de la clase.**
  - (2) Indicaciones son para establecer la secuencia de las actividades en cuanto a la metodología de trabajo a desarrollar y otro en cuanto al uso de los tiempos.
  - (3) La distribución de numeritos para la participación de los alumnos en la clase, resulta muy un poco atractiva, es más, considero que podría ser hasta un distractor para consumir tiempo.
  - (6) Se quedaron sin realizarlo debido a que tocaron el timbre para la hora de salida.
  - (9) Esto tiene una duración aproximada de 5 minutos.
2. **Atención diferenciada/indiferenciada: Acción intencionada para hacerse cargo de los diferentes ritmos de aprendizaje.**
  - (2) El maestro participa con cada uno de los equipos.
  - (3) Hay momentos en los que pierde de vista a los alumnos del salón y se dedica a trabajar solo con los de enfrente.
  - (7) Para resolver las dudas de las niñas no muestra la misma paciencia que muestra a los alumnos varones.
  - (8) Otorga más atención a un equipo y los demás parecería que quedan solos.
  - (10) El profesor va pasando a algunos lugares a apoyar a los alumnos que no han entendido el tipo de trazo que deben realizar en su cuaderno.
  - (11) Su atención es diferenciada, no es equitativa, pues con algunos equipos se detiene mucho tiempo y hasta les hace el trabajo, con otros simplemente les dice “correcto” o “no esta bien”.
  - (12) No involucraba a todos los niños para que participaran.
  - (12) El maestro pasó a cada uno de los pupitres de los niños.

(13) Uno de los niños obedientemente no se levanta de su lugar y dura levantando su mano para que el maestro lo atienda, pero como éste no le hace caso y da por terminada la actividad, el niño reclama que él falta y el maestro va y lo atiende.

Es así que dos de los asuntos surgidos de los resúmenes de las videgrabaciones de prácticas docentes fueron: administración del tiempo y atención diferenciada. Se construyó una definición para cada uno de los asuntos centrales que emergieron de los resúmenes de la videgrabación. La lista completa de los asuntos surgidos de este taller es la siguiente:

- 1) Administración del tiempo: Manejo y distribución del tiempo que hace el docente a lo largo de la clase.
- 2) Atención diferenciada/indiferenciada: Acción intencionada para hacerse cargo de los diferentes ritmos de aprendizaje.
- 3) Conocimiento disciplinar: Se refiere a los saberes específicos (ejes formativos, áreas curriculares, etc.) por asignaturas.
- 4) Enfoque: Son los referentes teóricos que conforman el proyecto educativo.
- 5) Estrategia didáctica de aprendizaje alumno(a)-alumno(a): Acción intencionada para que los alumnos aprendan mediante el diálogo entre ellos.
- 6) Estrategia didáctica de aprendizaje del decir: Acción intencionada para que los alumnos aprendan mediante el
  - a) *indicar* (señalar procedimientos),
  - b) *explicar* (exponer definiciones y/o conceptos encaminados a la comprensión),
  - c) *preguntar* (formular cuestionamientos, conflictuar cognitivamente).
- 7) Estrategia didáctica de aprendizaje del hacer: Acción intencionada para que los alumnos se apropien del conocimiento mediante la experimentación.
- 8) Estrategia didáctica de organización: Acción intencionada para distribuir al grupo de una manera determinada.
- 9) Evaluar: Es la acción de sistematizar las evidencias que pudieran ayudar a emitir un juicio sobre el aprendizaje de los alumnos.
- 10) Factores externos: Son aquellos elementos que influyen en el aula y que no están intencionados para el aprendizaje.
- 11) Fase: Son las etapas que marcan momentos de la clase.
- 12) Finalidad educativa: Son las intenciones últimas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 13) Habilidad áulica para promover el aprendizaje: Capacidad del docente para observar el proceso de aprendizaje y tomar acción en función de ello.
- 14) Manejo de grupo: Acciones del docente con la finalidad de crear y mantener el orden que posibiliten la comunicación.
- 15) Mejora continua: Son las acciones encaminadas a reflexionar y corregir el desempeño (docente y alumnos).



- 16) Planear: Se refiere a la preparación que hace el docente sobre la forma de proceder y abordar el contenido de la clase.
- 17) Presentación del tema: Momento en que el docente presenta/expone lo que se verá durante esa clase.
- 18) Recuperación de saberes: Acciones del docente dirigidas a sistematizar los conocimientos que el alumno ya posee o que va construyendo en cualquier momento de la clase.
- 19) Recurso didáctico curricular: Aquel recurso material curricular que por su uso intencionado se convierte en una herramienta para el aprendizaje.
- 20) Recurso didáctico instruccional: Aquél recurso material instruccional que por su uso intencionado se convierte en una herramienta para el aprendizaje.
- 21) Recurso material curricular: Herramienta disponible para el espacio áulico que su contenido es curricular.
- 22) Recurso material instruccional: Herramienta disponible para el espacio áulico cuya intención es el apoyo de la enseñanza-aprendizaje.
- 23) Relaciones interpersonales: Interacciones generadas entre los sujetos que permiten construir un ambiente para el aprendizaje.
- 24) Significativo: Es el aprendizaje vivencial que cobra sentido a partir de las relaciones que se forman con otros saberes y experiencias del sujeto.
- 25) Transversalidad: Establecer relaciones entre los contenidos curriculares.
- 26) Ubicación docente: Se refiere al lugar en el que se encuentra localizado el docente

La metodología seguida para procesar la información se explicó de manera detallada a los participantes; los productos se pusieron a revisión y fueron insumo para el siguiente taller.

### **Módulo 3 Taller 2**

#### **Análisis de videos de prácticas de docentes en el aula**

##### **(Descripción y codificación abierta de una clase y construcción de variables)**

Para este taller el trabajo fue exclusivamente la observación y redacción de un resumen descriptivo de videograbaciones de clase. El trabajo fue en grupo con los objetivos de: a) reducir el número de posibles variaciones con relación a los asuntos observados, b) promover cierto acuerdo al interior de cada uno de los grupos en cuanto a lo que debía contener el resumen y c) buscar mecanismos de corrección entre los mismos participantes en cuanto a realizar juicios de valor de lo observado.

Se dividió a los participantes en cuatro grupos y cada grupo observó un video diferente; en cada grupo se asignó por lo menos un docente frente a grupo, debido a que eran ellos los principales agentes de contención de juicios y de explicación de actos de los maestros. Los videos correspondieron a prácticas docentes de preescolar, multigrado, primaria y secundaria. Se explicó que se observarían diferentes clases para controlar si los asuntos identificados en el ejercicio anterior se mantenían, se transformaban, surgían otros o no aplicaban para todos los niveles y modalidades de educación básica. De esta manera se iba filtrando y fortaleciendo cada una de las variables. Se dotaba de densidad conceptual a los asuntos que surgían de los datos.

Los resúmenes realizados por los equipos fueron procesados por los investigadores del CEE para observar si los asuntos identificados se mantenían, surgían otros, se transformaban o no aplicaban. Un ejemplo del análisis se presenta a continuación:

*“Indica [Estrategia didáctica de aprendizaje del decir / Indicar] que **intercambien sus cuadernos [Recursos materiales instruccionales] con sus compañeros más cercanos para leer y [Estrategia didáctica de aprendizaje alumno(a) – alumno(a)] revisar su contenido, [Evaluar] pregunta qué errores encuentran en los distintos trabajos. [Estrategia didáctica de aprendizaje del decir / Preguntar]. Los niños responden que la letra no es legible, el tamaño inadecuado, la ortografía [Evaluar].***

*Pregunta a los niños para qué sirve hacer esta actividad [Estrategia didáctica de aprendizaje del decir / Preguntar] sobre la **corrección de textos [Mejora continua] y compartirlo con otra persona, [Estrategia didáctica de aprendizaje alumno(a) – alumno(a)] un niño dice: para nosotros y para el grupo. La participación es parcial porque algunos niños están distraídos [Manejo de grupo].***

*La maestra plantea hacer la redacción de un texto informativo a partir de las entrevistas realizadas en [Estrategia didáctica de aprendizaje del decir / Indicar] **equipo de cuatro personas [Estrategia didáctica de organización] y explica las características del ejercicio: margen, ilustraciones, título, texto (concordancia, ortografía, letra legible y de buen tamaño). Los niños comentan, fundamentan, ejemplifican sobre cada una de estas características. [Estrategia didáctica de aprendizaje del decir / Preguntar] Además les invita a elaborar un texto (borrador) antes de hacer el cartel [Estrategia didáctica de aprendizaje del decir / Indicar].***

La maestra les entrega el material (*rotafolios, gises*) [Recursos materiales instruccionales] y *los invita a que tomen [Estrategia didáctica de aprendizaje del decir / Indicar] los libros, [Recurso material instruccional] haciendo la observación del trabajo en equipo [Relaciones interpersonales].*

*La maestra somete a votación la elección del título del trabajo y la mayoría decide la libertad de elección del mismo, es decir, a partir de los equipos. [Estrategia didáctica de aprendizaje del decir / Indicar]”*

Después de contrastar los insumos con los que se contaba, se encontró que se podían mantener las mismas variables con algunos pequeños ajustes, sobre todo en cuanto a su nombre.

### **Módulo 3. Taller 3**

#### **Explicitación de las variables y categorías emergentes de la práctica (verificación de variables y construcción de formas centrales)**

En este taller se dividió a los participantes por grupos, se explicó el procedimiento para construir una variable con base en los asuntos o datos y se les pidió que construyeran variables con base en los resúmenes que ellos mismos habían escrito. El objetivo era reconocer la presencia recurrente de los asuntos identificados, comparar la pertinencia de las variables y dotar de una mayor densidad conceptual a las variables y categorías previamente construidas. Del análisis y la construcción que hicieron los equipos del taller surgió la siguiente lista de variables:

- 1) Condiciones físicas
- 2) Momento
- 3) Momento de cierre
- 4) Fase
- 5) Planeación
- 6) Planeación / rutinario
- 7) Planeación / material
- 8) Recursos materiales
- 9) Recursos materiales didácticos
- 10) Uso didáctico de materiales
- 11) Uso del tiempo
- 12) Actividad de control
- 13) Recuperación de saberes
- 14) Conocimientos previos
- 15) Apoyo didáctico

- 16) Finalidad educativa
- 17) Planteamiento de la actividad
- 18) Presentación curricular
- 19) Saberes del maestro
- 20) Manejo de grupo
- 21) Socialización del conocimiento entre pares
- 22) Condiciones de interacción entre pares
- 23) Atención diferenciada
- 24) Reconocimiento de las características de los alumnos
- 25) Ambiente áulico
- 26) Ambiente áulico colaborativo
- 27) Ambiente áulico de trabajo
- 28) Metodología
- 29) Organización didáctica
- 30) Estrategia de organización y aprendizaje
- 31) Estrategia de organización
- 32) Estrategia didáctica de aprendizaje del decir / Indicación
- 33) Estrategia didáctica de aprendizaje lúdica
- 34) Estrategia didáctica de aprendizaje del hacer
- 35) Estrategia didáctica indagatoria
- 36) Estrategia didáctica del hacer dirigida
- 37) Estrategia didáctica del hacer libre
- 38) Estrategia de comunicación
- 39) Estrategia de comunicación escrita / pregunta reflexiva
- 40) Estrategia didáctica de aprendizaje de reafirmación
- 41) Estrategia didáctica
- 42) Estrategia didáctica para evaluar
- 43) Recuperación del proceso
- 44) Evaluación / observación
- 45) Evaluación / revisión
- 46) Evaluar

Como se puede observar algunas de las propuestas de los grupos es posible a su vez agruparlas dentro de una variable que la abarque. El ejemplo de los diferentes giros o nombres usados para evaluación o para estrategias didácticas dan cuenta de lo anterior.

Se pidió a cada grupo presentar su propuesta y se generó una conversación en torno a las diferentes construcciones. Al finalizar el taller el equipo del CEE recogió todos los trabajos y encontró que con base en los resúmenes se podían mantener las mismas variables con algunos pequeños ajustes en cuanto a su nombre. Entre este taller y el siguiente se les presentó a los participantes del taller un ejercicio en donde se agrupaban y se confrontaban los significados y/o contenidos que cada grupo había dado a sus variables junto con una propuesta de lista definitiva. Al tiempo se iban construyendo las categorías que contendrían algunas variables.

### Módulo 3. Taller 4

#### Explicitación de las variables y categorías emergentes de la práctica docente (Redacción de estándares de desempeño docente en el aula).

Este taller se inició con una propuesta de categorías, variables y definiciones construidas por el equipo del CEE con base en todos los insumos anteriores. Se dividió a los participantes en equipos y se les asignó un apartado para revisar y en caso de ser necesario, hacer los ajustes pertinentes. Además, se presentó a los participantes una fórmula sintáctica para convertir las variables en estándares y una propuesta para elaborar la redacción de niveles de desempeño para cada estándar. Se solicitó que transformaran las variables a lenguaje de criterio para luego compartir el trabajo de cada uno de los equipos con los demás participantes.

Los cuadros de categorías y variables propuestas por los investigadores del CEE para la revisión por los participantes del taller fue el siguiente:

#### **Planeación: Preparación que hace la/el docente del qué, el cómo y para qué de la situación áulica en procura de lograr el aprendizaje de todas y todos las/los alumnos**

<i>Categoría</i>	<i>Variable</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Definición</i>
Planeación	Adecuación	Selección de propósito y	Preparación que hace la/el docente sobre el

		contenido	propósito y el contenido a desarrollar
	Planeación didáctica	Diseño de actividades didácticas	Preparación que hace la/el docente de la o las estrategias didácticas que usarán en el desarrollo de las actividades
		Elección de recursos didácticos	Preparación que hace la/el docente de los recursos didácticos que usarán en el desarrollo de las actividades

**Gestión curricular: Conocimiento del conjunto de saberes que constituyen la organización sistemática de los contenidos por asignaturas**

<i>Categoría</i>	<i>Variable</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Definición</i>
Gestión curricular	Conocimiento disciplinar		Conocimiento del conjunto de saberes específicos (ejes formativos, áreas curriculares, etc.) por asignaturas
	Transversalidad		Establecimiento de relaciones entre contenidos disciplinares

**Evaluación: Acción de sistematizar las evidencias que ayuden a emitir juicios sobre el proceso de aprendizaje de las/los alumnos**

<i>Categoría</i>	<i>Variable</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Definición</i>
Evaluación	Autoevaluación		Acción intencionada de la/el docente para que cada alumno emita juicios sobre su proceso de aprendizaje
	Coevaluación		Acción intencionada de la/el docente para que entre las/los alumnos emitan juicios sobre el proceso de aprendizaje de sus pares

**Evaluación: Acción de sistematizar las evidencias que ayuden a emitir juicios sobre el proceso de aprendizaje de las/los alumnos**

<i>Categoría</i>	<i>Variable</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Definición</i>
Evaluación	Autoevaluación		Acción intencionada de la/el docente para que cada alumno emita juicios sobre su proceso de aprendizaje
	Coevaluación		Acción intencionada de la/el docente para que entre las/los alumnos emitan juicios sobre el proceso de aprendizaje de sus pares
	Heteroevaluación		Acción intencionada de la/el docente para emitir juicios sobre el proceso de aprendizaje de las/los alumnos

**Gestión didáctica: Conocimiento y puesta en práctica del conjunto de saberes y acciones metodológicas dispuestas para el proceso educativo de las/los alumnos**

<i>Categoría</i>	<i>Variable</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Definición</i>
Gestión didáctica	Presentación curricular		Acción mediante la cual la/el docente presenta lo que se desarrollará durante la clase
			Acciones intencionadas de la/el docente para atender los diferentes ritmos de aprendizaje de las/los alumnos
	Organización	Organización del grupo	Acciones intencionadas de la/el docente para organiza al grupo de una manera acorde a las actividades que desarrolle
		Relación de aprendizaje alumno(a)-alumno(a)	Acciones intencionadas de la/el docente para que las/los alumnos construyan su aprendizaje mediante el diálogo entre ellos

	Recursos	Curriculares	Uso intencionado de recursos materiales curriculares que propicien el aprendizaje de las/los alumnos
		Instruccionales	Uso intencionado de recursos materiales instruccionales que apoyen el aprendizaje de las/los alumnos
		Espaciales	Localización y desplazamiento que lleva a cabo la/el docente durante la situación áulica, acorde a las actividades que desarrolle
		Temporales	Manejo y distribución del tiempo que hace la/el docente durante la situación áulica, acorde a las actividades que desarrolle

**Gestión didáctica: Conocimiento y puesta en práctica del conjunto de saberes y acciones metodológicas dispuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las/los alumnos**

<i>Categoría</i>	<i>Variable</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Definición</i>
Gestión didáctica	Estrategias Significativas	Recuperación de saberes	Acciones de la/el docente dirigidas a sistematizar y retroalimentar los conocimientos que las/los alumnos ya poseen o que van construyendo en cualquier momento de la situación áulica
		Estrategia didáctica de aprendizaje del decir / indicar	Acciones intencionadas de la/el docente para que las/los alumnos aprendan mediante el indicar (señalar procedimientos)
		Estrategia didáctica de aprendizaje del decir / explicar	Acciones intencionadas de la/el docente para que las/los alumnos aprendan mediante el explicar (exponer definiciones y/o conceptos encaminados a la comprensión)
		Estrategia didáctica de aprendizaje del decir / preguntar	Acciones intencionadas de la/el docente para que las/los alumnos aprendan mediante el preguntar (formular cuestionamientos, conflictuar



			cognitivamente)
		Estrategia didáctica de aprendizaje del hacer / dirigida	Acciones intencionadas de la/el docente para que las/los alumnos se apropien del conocimiento mediante la experimentación con un procedimiento preestablecido
		Estrategia didáctica de aprendizaje del hacer / no dirigida	Acciones intencionadas de la/el docente para que las/los alumnos se apropien del conocimiento mediante la experimentación sin un procedimiento preestablecido

Una vez que se había elaborado la revisión de los cuadros y la redacción de los estándares y niveles, cada equipo comentó su trabajo y las dificultades encontradas. El equipo del CEE recogió todos los comentarios y se acordó que se iba a enviar una nueva propuesta que incorporara todos los aportes para ser consensuada en el transcurso que iba de este taller al siguiente, para que con la propuesta final se realizara un ejercicio de validación observando videograbaciones de clase.

La propuesta elaborada se realizó acompañada de una retroalimentación detallada de cada uno de los trabajos y la explicitación y argumentación de las modificaciones generadas para la propuesta final, como se muestra a continuación:

<b>Categoría</b>	<b>Variable</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Definición</b>	<b>Estándar</b>	<b>Niveles</b>
Gestión didáctica	Estrategias significativas	Recuperación de saberes. Esta variable la pasamos al apartado de evaluación por considerar que la sistematización y retroalimentación de los conocimientos de las/los alumnos es una manera de evaluar (puede considerarse como evaluación diagnóstica y formativa).	Acciones de la/el docente dirigidas a sistematizar y retroalimentar los conocimientos que las/los alumnos ya poseen o que van construyendo en cualquier momento de la situación áulica.	Sistematiza y retroalimenta los conocimientos en relación con las vivencias de los alumnos.	4. Sistematiza y retroalimenta permanentemente los conocimientos en relación con las vivencias de los alumnos. 3. Sistematiza y retroalimenta ocasionalmente los conocimientos en relación con las vivencias de los alumnos. 2. Sistematiza y retroalimenta escasamente los conocimientos en relación con las vivencias de los alumnos. 1. No sistematiza ni retroalimenta los conocimientos en relación con las vivencias de los alumnos. Consideramos pertinente agregar el atributo de pertinencia de recuperación y sistematización de saberes y significación de la retroalimentación, ya que permite tener un acercamiento a la calidad de

					cómo lo hace el docente, más que a una cuestión de tiempo que no garantiza que se haga adecuadamente.
		<p>Estrategia didáctica de aprendizaje del decir / indicar . Consideramos pertinente modificar el nombre del descriptor por otro más pertinente y acorde a lo que se quiere expresar. El nombre es:</p> <p>"Comunicación indicativa".</p>	<p>Acciones intencionadas de la/el docente para que las/los alumnos aprendan mediante el indicar (señalar procedimientos).</p>	<p>Expresa los procedimientos y las acciones a trabajar durante la clase de manera clara.</p>	<p>4. Siempre expresa los procedimientos y las acciones a trabajar durante la clase de manera clara. 3. Generalmente expresa los procedimientos y las acciones a trabajar durante la clase de manera clara. 2. Algunas veces expresa los procedimientos y las acciones a trabajar durante la clase de manera clara. 1. Nunca expresa los procedimientos ni las</p>

					acciones a trabajar durante la clase de manera clara. Consideramos importante agregar el atributo de significación en los niveles, para tener un acercamiento a la calidad con que el docente da las indicaciones, ya que la frecuencia con que lo haga no garantiza su claridad y significación.
--	--	--	--	--	---

### Módulo 3. Taller 5.

#### Validación de estándares de desempeño de maestros en servicio.

#### (Redacción de estándares de desempeño docente en el aula)

Este taller se inició con la presentación de una propuesta completa de instrumento de estándares de desempeño docente construida por el equipo del CEE con base en todos los insumos anteriores. Se dividió al grupo en parejas. Dos parejas observaron una misma clase (sin que los participantes lo supieran) y con el instrumento de estándares completo y consensuado se les pidió que asignaran niveles para cada criterio, para ver si aplicaba o no el instrumento final. Eran clases de diferentes niveles y modalidades y tenían la particularidad de haber tenido cierto nivel de logro en pruebas estandarizadas como (EM y ENLACE). Con este ejercicio se realizó una validación interna del instrumento y los participantes tuvieron la oportunidad de hacer sus últimos aportes para otorgar mayor densidad conceptual a lo redactado. El tipo de insumo recibido de los participantes fue el siguiente:

**Planeación: Preparación que hace la/el docente del qué, el cómo y para qué de la situación áulica en procura de lograr el aprendizaje de todas y todos las/los alumnos**

<i>Variable</i>	<i>Descriptor/ Estándar</i>	<i>Niveles</i>	<i>Nivel asignado</i>	<i>Justificación</i>	<i>Nivel asignado</i>	<i>Justificación</i>
Selección curricular	Selección de contenidos. Explicita los contenidos que desarrollará durante la situación áulica.	4. En la planeación se explicitan de manera clara los contenidos que desarrollará durante la situación áulica. 3. En la planeación se explicitan de manera poco clara los contenidos que desarrollará durante la situación áulica. 2. En la planeación se explicitan de manera confusa los contenidos que desarrollará durante la situación áulica. 1. En la planeación no se explicitan los contenidos.	1	En la planeación no se especifican los contenidos a desarrollar.	2	Escribe la lección que se abordará, pero no explicita el contenido programático. Tampoco especifica el eje a abordar, de acuerdo al formato de avance programático correspondiente
	Adecuación del propósito. Explicita el propósito que desarrollará durante la situación áulica y está dosificado de acuerdo al desarrollo cognitivo, moral y emocional de las/los alumnos.	4. En la planeación se explicita el propósito que desarrollará durante la situación áulica y está muy bien dosificado de acuerdo al desarrollo cognitivo, moral y emocional de las/los alumnos. 3. En la planeación se explicita el propósito que desarrollará durante la situación áulica y está bien dosificado de acuerdo al desarrollo cognitivo, moral y emocional de las/los alumnos.	1	No lo contiene la planeación, sólo hace referencia al nombre de la lección a trabajar.	1	No está escrito en la columna correspondiente del formato de avance programático

		<p>2. En la planeación se explicita el propósito que desarrollará durante la situación áulica y no está dosificado de acuerdo al desarrollo cognitivo, moral y emocional de las/los alumnos.</p> <p>1. En la planeación no se explicita el propósito que desarrollará durante la situación áulica.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

Los diferentes colores asignados en la tabla corresponden a diferentes equipos que completaron el ejercicio observando una misma clase. Como se puede observar la idea era que cada equipo aplicara el instrumento de estándares a una videograbación de clase y argumentara posteriormente el nivel asignado. Se contrastaron los niveles y se dialogó acerca de las razones por las que se dio cierto puntaje y principalmente acerca de si el instrumento era útil para observar la práctica docente.

#### **Módulo 4. Taller 1**

##### **Ajustes y consideraciones a tomar en cuenta para los estándares de desempeño docente en el aula (redacción de algunas implicaciones)**

Durante este taller se presentó a los participantes el proceso de análisis de los ejercicios de validación del taller anterior. Se recibieron comentarios y se incorporaron a la propuesta final de los estándares de desempeño docente en el aula en México. Para terminar el taller se abrió un conversatorio sobre algunas implicaciones que pudiera o debiera tener el uso del instrumento construido durante el taller, los cuales fueron incorporados al instrumento.

##### **Algunos criterios usados para el proceso de construcción**

En este proceso se utilizaron algunos criterios para dotar de densidad conceptual a las categorías, ejes y variables que emergieron de los datos. Iniciamos primero con un proceso de descripción abierta donde surgieron asuntos críticos o centrales de la práctica docente, se observaron los asuntos comunes de esa descripción y con esto se construyeron los diferentes niveles de agregación (categorías, ejes y variables). Asimismo, se analizó la frecuencia de veces con que se tocaba un mismo tema, el valor semántico de cada asunto para jerarquizar su importancia, es decir se analizaron palabras comunes, expresiones comunes y se indagó a los

participantes del taller acerca del significado de lo que querían decir al escribir una u otra palabra o una u otra expresión. Adicionalmente, se realizó un proceso de validación gracias a un consenso interno en cuanto a los productos del trabajo, algunas veces anónimo en los análisis de clase y otras veces público mediante conversaciones en los trabajos de exposición y plenaria.

Para resumir podemos decir que los asuntos emergentes contenidos en el instrumento están dotados de: a) Riqueza conceptual entendida como coincidencia en palabras, expresiones y significados acerca de un mismo asunto; b) Alta frecuencia, entendida como cantidad de veces que se menciona un mismo asunto; y c) Valor semántico, entendido como la importancia que se acordó darle a cada asunto de manera pública y anónima en los ejercicios de validación.

### **Algunas consideraciones usadas para propiciar la construcción**

Estamos muy habituados a juzgar y criticar; a usar comparaciones; a comunicar los deseos a manera de exigencias, y todo ello bloquea la comunicación. En pocas ocasiones nos detenemos a considerar lo que nosotros pensamos, necesitamos y sentimos, y saber decirlo implica una toma de conciencia de las reacciones habituales que aparecen cuando tratamos de comunicarnos y aprender a posicionarse en otro lugar; implica aprender a separar entre la observación y la evaluación; aprender a hacer un reconocimiento de la raíz de nuestros sentimientos, que puede ayudarnos a resolver conflictos de manera creativa y constructiva.

En este sentido para desarrollar los talleres y generar un clima de construcción y participación conjunta, fue importante retomar elementos de la comunicación no violenta, de la educación para la paz y de las teorías de dinámicas de grupos en educación. Todos ellos nos dieron pautas para aprender a observar, sentir, necesitar y pedir; concebir el conflicto como una oportunidad de crecimiento y contar con elementos para trabajar con el grupo, al cual consideramos en todo momento como un “grupo educador”.

Para desarrollar los talleres partimos de considerar que lo que ahí se llevaba a cabo era un proceso con personas provenientes de diferentes contextos, realidades y cargadas con un mundo de sentimientos, emociones, deseos y creencias que confluían en un espacio común, con la finalidad de construir un producto conjunto.

Para ello, fue necesario procurar estar abiertos a observar y escuchar sin valoraciones o calificativos *a priori*; saber identificar y diferenciar los sentimientos, asuntos, conocimientos, creencias y supuestos que se ponían en común y procurar canalizarlos al lugar que correspondía; saber pedir lo que queríamos, y expresarlo con claridad.

En todo momento, consideramos que los conflictos eran una fuente de crecimiento. A lo largo de los talleres se podían presentar posturas divergentes y la idea era poder distinguir y definir el conflicto para afrontarlo y resolverlo, pero nunca evitarlo.

Para dar salida a ellos y continuar generando un ambiente de cordialidad, respeto, confianza y cooperación, consideramos que fue fundamental que el equipo del CEE llevara a cabo algunas acciones y estrategias: 1) algunas de ellas, de manera interna en el equipo y de forma previa y posterior a los talleres; 2) otras, intencionadas para la participación conjunta con los participantes:

1) Acciones y estrategias internas del equipo del CEE (previas y posteriores a los talleres):

- Rotar la coordinación de los talleres.
- Asignar en ocasiones papeles y responsabilidades a los participantes.
- Diseñar y alternar dinámicas y formas de trabajo.
- Establecer objetivos y dinámicas claras, según los resultados deseados.
- Trabajar previamente los contenidos y formas de trabajo a abordar en los talleres, para prever los posibles resultados, dificultades, formas de proceder e imprevistos.
- Designar un observador de los talleres que relatara lo que acontecía.
- Hacer posteriormente al taller, una evaluación dialogada y compartida entre los investigadores, que permitía retomar debilidades, fortalezas y reajustar el trabajo.

2) Acciones intencionadas por el equipo del CEE durante el desarrollo de los talleres. El CEE fungía únicamente como promotor de actitudes, mecanismos y estrategias que posibilitaran generar un clima propicio para la construcción conjunta; sin embargo, para lograrlo, fue indispensable contar con la colaboración y disposición del grupo:

- Motivar y animar constantemente al grupo.
- Promover la creación de un clima favorable, en el que se consideraba que todos aprendíamos.
- Establecer empatía.
- Contar con disposición para construir y no llegar con respuestas únicas, sino con posibilidades y sugerencias para enriquecer el trabajo.
- Fomentar la participación, el trabajo en equipo y la cooperación.
- Animar a los participantes a imaginarse en el lugar de otro.
- Reconocer la importancia y el papel de cada uno.



- Considerar y tomar en cuenta todas las participaciones.
- Tratar de entender lo que se decía.
- Ayudar a detectar pensamientos distorsionados: absolutismo (tiene que ser así), pensamiento dicotómico (si no es bueno, es malo), sobre generalización (todos son iguales), fatalismo (todo está mal), sesgos de interpretación (no se tiene en cuenta todos los factores).
- Definir el conflicto, describirlo y actuar.
- Ayudar a pensar por sí mismos.
- Mantener la comunicación entre talleres.
- Dejar hablar y encaminar la conversación para que los propios participantes fueran marcando las pautas y contención de los temas abordados. En los casos de dificultad, era importante hacer intervenciones claras y directas que permitieran continuar el proceso.
- Partir de la experiencia; describir y analizar la misma y contrastarla con otras situaciones.
- Dar tiempo para reflexionar y actuar.
- Dar espacio para la recuperación de las experiencias y de la reflexión personal.
- Incorporar los aprendizajes previos y recuperar constantemente el sentido del trabajo.
- Integrar constantemente toda la información necesaria, ponerla a consideración, cuestionarla, retroalimentarla y en caso de ser necesario, modificarla.
- Hacer una evaluación de cada taller con los participantes para valorar los resultados obtenidos y tomar decisiones.

### Bibliografía extra

- Doyle, Walter. “Themes in teacher education research”, en Robert Houston (comp.). *Handbook of Research on Teacher Education*, Mac Millan, New York, 1990, pp. 3-24.
- Gimeno Sacristán, José. *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 1988.
- Griffin, Gary A. “A Descriptive study of student teaching”, en *The Elementary School Journal*, 89, 1989, pp. 343-364.
- Morgan, Lisa M. *The introduction of a program of teacher self-evaluation: A case study of ESL teachers’ use of new criteria in professional self-development*, Instituto de Ontario para Estudios de Educación, Universidad de Toronto, Canadá, 2000.
- Perez Gómez, Ángel y Gimeno Sacristán, José. *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y Aprendizaje*, 1988, pp. 37-63.
- Schön, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.*, Temas de educación, Paidós, Madrid, 1992.
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículo*, Morata, Madrid, 1987.
- Ramos, Gabriela, Berenice Ponce y Adriana Orozco (Dirección de Evaluación de Escuelas del INEE). *Autoevaluación de la Práctica Docente para profesores de Educación Primaria. Manual para la aplicación del Cuestionario*, INEE. Disponible en [http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Resultados\\_Evaluaciones/Instrumentos/Manuales/05\\_man\\_autoev\\_para\\_prof\\_de\\_edu\\_prim.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Resultados_Evaluaciones/Instrumentos/Manuales/05_man_autoev_para_prof_de_edu_prim.pdf)
- Yinger, *Examining thought in action: a theoretical and Methodological critique of research on interactive teaching*, Teaching and Teacher Education, vol. 2, núm. 3, 1986.

## C. Estándares de gestión de escuela

### Introducción

Los procesos de reforma que se desarrollaron en los sistemas educativos a fines del siglo XX se caracterizaron como esfuerzos diseñados e implementados por autoridades centrales, independientemente de la estructura formal de gobierno, e impuestos de manera vertical; confiando en instrumentos de control e incentivos económicos han tenido impactos limitados, especialmente en aspectos de equidad y calidad, o alimentado simplemente la retórica de los grupos políticos. Los resultados de los esfuerzos de las políticas educativas han sido revisados por la UNESCO y, en general, han sido limitados, especialmente con relación a la calidad y la equidad.<sup>16</sup> Buena parte de los problemas para mejorar los sistemas educativos se originan en el punto de partida conceptual sobre lo que es una escuela. Gran parte de quienes han diseñado reformas educativas consideran que la escuela es básicamente un receptáculo de las decisiones del Estado, con actores pasivos que requieren ser orientados o externamente estimulados. El analista Noel F. McGinn<sup>17</sup> ha puntualizado que reconociendo el fracaso de las reformas centralistas es tiempo de explorar alternativas a las reformas centralistas, en especial los procesos de mejora diseñados y desarrollados desde las escuelas, convirtiendo a las escuelas y Ministerios de Educación en organizaciones en procesos de aprendizaje permanente, promoviendo la innovación y la integración del sistema con base en las innovaciones. Para ello se parte de reconocer que la escuela es un centro de la transformación del sistema educativo, de acuerdo con la dinámica de fuerzas que la estructuran y presionan sobre las acciones y decisiones de quienes la integran pero, al mismo tiempo, como una comunidad abierta a sus esperanzas y esfuerzos.<sup>18</sup> La escuela como comunidad de aprendizaje para todos los que la componen se asume como un espacio de participación reflexiva y comprometida a generar cada vez mejores condiciones para que sus alumnos desarrollen aprendizajes significativos. En este esfuerzo la formulación de estándares constituye un instrumento de coherencia elemental del sistema, ya que definen los lineamientos sobre qué es lo que se espera, es decir los niveles de desempeño a nivel de alumnos, docentes y de la gestión de la comunidad escolar, pero se asumen como un referente para definir la orientación y determinar el grado en que las innovaciones se desarrollan. Constituyen una de las dimensiones de una autonomía comprometida y responsable que ejerce la comunidad escolar en su dinámica de cambio.

---

<sup>16</sup> UNESCO. *Education for All by 2015, will we make it?*, Oxford University Press, UNESCO, Paris, 2007.

<sup>17</sup> McGinn; Noel F. *¿Reformas o mejoramiento continuo?*, Documento presentado en la Red de Educación convocado por el Banco Interamericano de Desarrollo, del 4 al 5 de abril de 2002, Washington, D.C.

<sup>18</sup> Oliva Gil, José. *La Escuela que Viene*, Granada, España, 2000.

En este documento se formula una propuesta para que la educación básica en México cuente con estándares de desempeño de la gestión de las escuelas, entendidas éstas como comunidades que tienen como propósito ser los espacios idóneos para el desarrollo integral de todos sus estudiantes, así como del resto de quienes conforman la comunidad escolar. La propuesta parte del supuesto de que las escuelas construyen mejores ambientes para impulsar procesos de mejora académica continua si los alumnos, padres de familia, maestros, directivos y demás actores presentes en el colectivo escolar participan de manera activa y estructurada, en la planificación, desarrollo, evaluación y rediseño (los aspectos básicos de la gestión) de los procesos de mejora académica de su escuela. La participación en la valoración del desempeño institucional de la escuela permite condiciones que parte de la historia, condiciones y expectativas de quienes conforman el colectivo escolar.

La perspectiva de estándares que sostenemos configura lineamientos en cuya formulación deben incluirse múltiples actores, pero de manera muy especial aquellos que son los actores concretos de cada escuela. En este sentido, sostenemos la viabilidad de combinar lineamientos que reflejan buenas prácticas mostradas por escuelas públicas con decisiones de cada colectivo escolar, respondiendo a su historia y contexto. En educación se entiende por estándar a una descripción de características mínimas o deseables como ideales o metas relativas a actores (específicamente maestros, directivos, personal de apoyo), insumos (como libros de texto, tecnología para la enseñanza, currícula, calendario, normas y reglas), procesos (como liderazgo, estrategias didácticas, tareas del Consejo Técnico, estrategia de solución de conflictos) o resultados (como niveles de desempeño en exámenes estandarizados por los estudiantes, nivel de satisfacción de expectativas) que se establecen formalmente como mínimo aceptable, como ejemplo de buena práctica o modelo por costumbre, normas o por autoridades.<sup>19</sup> Ravitch<sup>20</sup> ha definido con claridad la noción fundamental de estándar cuando señala que:

... es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (qué tan bien fue hecho). Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de educación realista; si no hubiera modo de saber si alguien en realidad está cumpliendo con el estándar no tendría valor o sentido. Por tanto cada estándar real esta sujeto a observación, evaluación o medición (p. 3).

---

<sup>19</sup> Elementos importantes del concepto fueron tomados de Robert E. Stake. *Standards-Based & Responsive Evaluation*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2004.

<sup>20</sup> Ravitch, D. Estándares Nacionales en Educación (versión resumida de *National Standards in American education: A citizen's guide*. Washington, DC: The Brookings Institution, 1995), Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Santiago, Chile, 1996, p. 3.

Los estándares en buena medida son tipos ideales que deben desarrollarse bajo condiciones generales.<sup>21</sup> Estos tipos ideales se sugieren como descriptivos del tipo de conocimiento, comportamiento, habilidad o destreza que se considera deseable a ser mostrada por un estudiante, docentes o toda una escuela, en el marco de las normas y regulaciones de un sistema educativo. En ocasiones los estándares son formulados como los desempeños mínimos, y en otras como aspectos prioritarios. En todo caso se formulan como una fuerte de recomendación o incluso como prescripciones obligatorias a partir de leyes que oficializan su imposición a todos. En el continuo que va de la sugerencia a la norma obligatoria, nuestra propuesta se ubica en el primer punto. En estos momentos no es más que una simple sugerencia para iniciar lo que consideramos que es un necesario debate en torno a una de las bases para la mejora de la educación básica. Si la propuesta avanza y adquiere dimensiones prescriptas o de oficialidad depende de la naturaleza de los acuerdos académicos y políticos que sea capaz de generar su proceso de legitimación.

Los estándares no deben confundirse con los currícula en cuanto a que los estándares de desempeño no sólo consisten en contenido sino que también son los procesos educativos, a los que de manera amplia la misma autora denomina estándares de oportunidades de aprendizaje. Los estándares deben ser públicos, explícitos y lo más claro posibles. No sólo deben ser conocidos por los actores educativos sino que deben basarse en un amplio acuerdo de que expresan los parámetros idóneos. Con los estándares de gestión escolar los maestros tienen herramientas para desarrollar procesos de autoevaluación, como colectivos escolares, y establecer claramente prioridades, tanto en su planeación institucional, como didáctica; los alumnos conocen las condiciones para participar en decisiones que afectan a su escuela; los padres tienen elementos específicos para valorar a la escuela de sus hijos, participar en los proyectos de mejora académica e influir en decisiones que afectan la vida escolar en general; los directivos pueden reformar los procesos de consolidación de la comunidad escolar, especialmente del clima organizacional, reforzar su liderazgo y desempeñar acciones de gestión, planificación y evaluación que den cuenta de cómo funciona la escuela; los funcionarios pueden usarlos para diseñar las políticas y programas que aporten sustancia a sus apuestas relativas a la calidad educativa; los supervisores escolares pueden ser acompañantes más puntuales de los procesos de mejora académica al desarrollar acciones de heteroevaluación, comunicación y asistencia técnica y administrativa.

Un sistema educativo que cuente con estándares de gestión escolar puede valorar a una escuela no sólo por los resultados académicos de sus alumnos sino considerando también sus condiciones de operación y el nivel del esfuerzo e inteligencia desplegados por la comunidad escolar. En este sentido, nuestra propuesta carece de todo afán homogenizador y más bien se ubica en la perspectiva de que la mejora del sistema se hace a partir de la singularidad de cada escuela, en procesos innovadores que respondan de manera

---

<sup>21</sup> Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, en su vigésima segunda edición (2001), el término “Estándar”, cuando se usa como adjetivo, denota que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia; como nombre masculino se refiere a tipo, modelo, patrón, nivel.

inteligente a los retos de cada contexto. Además, desde esta perspectiva se cuenta con más posibilidades de desarrollar evaluaciones “justas” o metodológicamente adecuadas, al comparar a las escuelas con el esfuerzo realizado en los ciclos escolares previos, considerando factores que efectivamente pueden resultar afectados por decisiones y acciones colectivas y revalorando la participación de toda la comunidad escolar en los procesos de conformación de ambientes de aprendizaje significativo.

Las implicaciones de los estándares sobre la equidad de oportunidades de aprendizaje consideran dos consecuencias, a las que podemos identificar como excluyentes, por una parte, y las incluyentes, por otra. Las posturas con consecuencias excluyentes definen estándares como uno de los elementos que legitiman a pocos estudiantes, docentes o escuelas, ya que se les trata de destacar, de otorgar privilegios, ya sea a través de procesos de certificación u otras formas de atribuciones que otorgan privilegios exclusivos sólo a algunos pocos. Se enfatiza que, en la mayor parte de los casos, no es posible atribuir las características consideradas en la selección al esfuerzo o mérito desarrollado, sino más bien a factores del contexto en el que se ubica el estudiante, docente o escuela. Así, cada quien desarrolla los niveles de desempeño que su contexto le permite, por lo que más vale carecer de referentes comunes, ya que toda comparación sería injusta. Por su parte, en la postura con consecuencias incluyentes se considera que la formulación de estándares no sólo es recomendable sino que se ubica en la esencia misma del sentido del término “educación básica obligatoria”. De esta manera, la existencia de un programa de estudios nacional obligatorio, como el que existe en México, es equitativo si y sólo si todos los estudiantes, docentes y escuelas cuentan con los mismos referentes, independientemente de su contexto. En este sentido, la misma expectativa de desempeño debe esperarse en el medio urbano que en aquellos contextos en los que normalmente se aceptan importantes niveles de deficitarios, como los rurales o indígenas. Por eso, el Estado nacional no debe justificarse en la lógica de las carencias y la pobreza. La calidad de la educación debe ser una garantía para todos los estudiantes, que se determine con base en su esfuerzo y mérito, más que en los contextos sociales, económicos y culturales, por lo que los estándares mostrarían, no los desempeños mínimos, ni aquellos que sólo una élite puede mostrar, sino lo que la sociedad mexicana espera garantizar como prioritario a quienes cursan la educación que el Estado ha identificado como obligatoria. De esta manera los estándares son la expresión instrumental de una garantía estatal de la calidad educativa.

Nuestra perspectiva de los estándares de gestión de las escuelas se ubica en la postura incluyente. Consideramos que los referentes comunes son necesarios para disminuir los efectos perversos asociados a que se tengan diversas expectativas de nivel de desempeño ante diferentes niveles de bienestar considerados en los contextos. Pero al mismo tiempo debemos partir de la innegable existencia de la muy amplia brecha actualmente existente en los niveles de calidad alcanzados. Por eso, la formulación de los estándares de desempeño es claramente un esfuerzo insuficiente para la mejora del sistema, por lo cual es necesario que los referentes se enmarquen en un proceso de mejora académica continua, específicamente de los actores centrales de la garantía estatal por la calidad educativa: los docentes y los colectivos escolares. De ahí la importancia que damos a entender a los estándares como componentes de

procesos de evaluación significativa, y a la evaluación como un aspecto central en los esfuerzos de mejora educativa, tanto a nivel de los desempeños como resultados (curriculares) como de procesos (de docentes e institucionales de las escuelas).

La formulación de estándares, y su proceso de consenso público, permite contar con un criterio de alineación de las estrategias de diseño curricular, materiales, formación y actualización de docentes y criterios de evaluación. Ante todo, facilita unificar lenguajes, expectativas y prácticas entre autoridades, directivos, maestros, padres de familia y los propios alumnos.<sup>22</sup> Sin embargo, algunos ven en este proceso de alineación un proceso de uniformidad forzada ante situaciones diversas, condición de la desigualdad en educación. Otros, en cambio, ven en los estándares, el mejor instrumento para conocer la dimensión de la desigualdad, monitorear su comportamiento e identificar formas idóneas de disminuirla.

En los últimos años se ha estado generalizando, afortunadamente para la educación mexicana, la evaluación del sistema, de programas y de alumnos. No existe duda de que ahora contamos con más información sobre el comportamiento de nuestro sistema educativo. Desafortunadamente no siempre se han inferido conclusiones consistentes y válidas de los resultados obtenidos, especialmente a partir de pruebas estandarizadas de estudiantes. Entre las inferencias carentes de sustentación se encuentra la calificación a escuelas, e incluso su ordenamiento jerárquico (expresado en *rankings*). Las escuelas, claramente, pueden considerar en la valoración de su desempeño, los resultados de evaluaciones del desempeño académico de los alumnos; pero, al mismo tiempo, para contar con una metodología rigurosa se debe considerar atributos de actores como los maestros, directores, padres de familia, así como de instancias como el Consejo Técnico o el Consejo Escolar de Participación Social, aspectos como las condiciones de la escuela en cuanto a infraestructura, equipamiento, mobiliario, entre otros, para determinar si cumple con las condiciones esperadas por el sistema para construir ambientes efectivos de aprendizaje. Es decir, se necesitan referentes institucionales que identifiquen el esfuerzo y posible valor agregado que aporta a los aprendizajes de los alumnos la organización y el clima escolar.

Linn y Herman<sup>23</sup> señalan una serie de condiciones que aunque la aplican a la evaluación de estándares de logro también es válida con relación a la evaluación de proceso, entre las condiciones más pertinentes para la formulación de estándares de escuela se encuentran:

---

<sup>22</sup> Tucker, Marc S and Codding, J.B. *Standards for our Schools: how to set them, measure them, and reach them*, San Francisco, Jossey Bass Publishers, 1998.

<sup>23</sup> Sobre esta perspectiva *cf.* Robert L Linn y Joan L. Herman La evaluación impulsada por estándares: problemas técnicos y políticos del progreso de la escuela y los estudiantes, PREAL, 1997.

- 1) Construcción de fuertes consensos, que implica abrir espacios de participación para que los actores involucrados dejen sentir sus posicionamientos y expectativas acerca de lo que la escuela debe enseñar –y cómo– y lo que los estudiantes deben aprender –y cómo.
- 2) Expresar de manera clara y lo más específicamente posible los estándares, con el fin de poderles dar seguimiento.
- 3) Asegurar procesos de alineamiento de la evaluación con relación a los estándares.
- 4) Identificar criterios sobre el sentido de progreso, ya sea a nivel de alumnos, de aulas, de escuelas o de sistemas educativos.
- 5) La realización de evaluaciones basadas en estándares deben tener consecuencias preestablecidas de manera clara, ya sea como certificación, sanción o premios.
- 6) Las evaluaciones con relación a estándares deben considerar los niveles de todos los estudiantes, con el fin de realizar análisis de los logros por tipos de estudiantes y alimentar discusiones sobre la equidad basada en estándares.
- 7) Desarrollo de competencias locales tanto en el entendimiento de los estándares como en la posibilidad de participar en los procesos de su formulación, muy especialmente por parte de los maestros y directivos escolares.

Nuestra propuesta de estándares de desempeño institucional de las escuelas se basa en dos fuentes complementarias. Por una parte, en la identificación de referentes comunes en iniciativas internacionales en las que se formulan estándares de desempeño institucional. Por otra parte, en la identificación de referentes significativos para las escuelas mexicanas considerando las buenas prácticas mostradas por escuelas públicas mexicanas.

La formulación de estándares no cambia la operación de los sistemas educativos si se carece de los procedimientos para aportar evidencias sobre sus usos específicos por las comunidades escolares o de procedimientos para que una parte de los mismos estándares sean configurados por cada comunidad escolar. El objetivo de los sistemas de evaluación es definir las evidencias que den cuenta de lo que efectivamente se sabe o se hace, respecto a lo que se pretendía. A su vez, la evaluación carece de sentido educativo si no se articula con los procesos de mejora de los aprendizajes.

Las evaluaciones de los estándares se distinguen de las evaluaciones tradicionales, como las basadas en normas, en que se asocian al currículum (que constituye el criterio) y no se reducen a preguntas de opción múltiple, ya que se fundamentan en los conocimientos, habilidades y aptitudes que el currículum formula como objetivos educacionales. Las evaluaciones pueden, incluso, ser de la modalidad de evaluaciones “auténticas”, en las que se solicita una demostración o desempeño de las competencias consideradas en el currículum. Este tipo de evaluaciones son más pertinentes para los maestros, ya que los desempeños solicitados son semejantes a las acciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el aula y expresan aprendizajes complejos, pues los alumnos generan la respuesta, no la seleccionan de una lista.



Es muy importante la articulación entre los estándares de contenido, las prácticas docentes y los procesos de evaluación del aprovechamiento de los alumnos. Si además se cuenta con criterios de desempeño de las escuelas, se cuenta también con importantes elementos para que los maestros autoevalúen, revisen y planifiquen de manera más integral, y ocasionalmente colectiva, su práctica.

Los referentes de la evaluación con base en estándares pueden ser:

- a) las mismas aulas, maestros y escuelas a través de cohortes sucesivas de estudiantes,
- b) valor agregado de maestros y escuelas, controlando por la historia precedente de desempeño o los antecedentes socioeconómicos de los alumnos, se comparan las mismas escuelas,
- c) comparación con escuelas del semejante nivel socioeconómico.

El uso más importante en el ámbito de las políticas educativas de las evaluaciones es determinar si mejoran o no los niveles de aprendizaje, no tanto de los alumnos en lo individual, sino de grupos de alumnos (ya sea considerados por grado o edad), escuelas completas, zonas escolares, municipios, estados o el país. El análisis más frecuente de los resultados consiste en la comparación de cohortes de alumnos (por edad o grado) con relación al porcentaje que alcanzan en los diversos niveles de desempeño.

Por lo tanto, la articulación entre la formulación de estándares y los procesos de mejora académica pasa por sistemas de evaluación que no se reducen a auditar los desempeños de los alumnos sino que las comunidades generan dinámicas propias y cuentan con apoyos suficientes para mejorarlos. En el proceso de mejora es muy importante un clima escolar de colaboración en el equipo docente, de manera que sea posible desarrollar reflexiones y conversaciones estructuradas entre los diversos actores de los colectivos docentes. En particular, consideramos que algunos de los mejores practicantes nos muestran que debe equilibrarse la evaluación desde afuera (heteroevaluación, usualmente con base en exámenes estandarizados) con procesos de autoevaluación y evidencias más cualitativas de los desempeños de los alumnos, como con mecanismos de evaluación auténtica.<sup>24</sup> Estos procesos a su vez deben instalarse en un marco de acción en el que puedan directamente actuar los maestros, de manera que alteren sus estilos y estrategias de enseñanza, con el fin de buscar que todos sus alumnos aprendan.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> La evidencia europea es muy clara, véase Macbeath, J. *et al.*, *Self-evaluation in European Schools: a story of change*, London, Routledge and Falmer, 2000.

<sup>25</sup> Esta estrategia de mejora pedagógica con base en la evaluación es la evaluación dinámica; Sternberg, R. J. y E. L. Grigorenko, *Evaluación dinámica: naturaleza y medición del potencial de aprendizaje*, México, Paidós, 2002.

El planteamiento de uso de los estándares en las escuelas parte de que urge que nuestras escuelas públicas se caractericen por ser “organizaciones que aprenden”.<sup>26</sup> La historia del concepto de aprendizaje organizacional cuenta ya con un largo historial<sup>27</sup>. Aunque no existe una definición única de organización capaz de aprender,<sup>28</sup> es posible identificar algunas características comunes a las diversas perspectivas. En general, una organización que aprende:

- 1) Mejora su desempeño a partir de transformar la forma como fluye la información, se analiza y se toman decisiones.
- 2) Modifica comportamientos organizacionales a partir de la manera como adquiere, disemina y usa información y conocimiento.
- 3) Ha desarrollado especiales habilidades para resolver problemas de manera sistemática, experimentar innovaciones, aprende de su propio desempeño actual y futuro, aprende de lo mejor de otras organizaciones y disemina de manera abierta información significativa por toda la estructura.
- 4) Cuenta con tiempo, recursos y actores dedicados específicamente a fomentar el aprendizaje.
- 5) Es altamente tolerante de la diversidad con los que comparten la visión de mejoramiento y que creen en la negociación para llegar a amplios acuerdos.

Las perspectivas más influyentes dentro de la noción de organizaciones que aprenden son la normativa, que parte del principio de que el aprendizaje es propio sólo de algunas organizaciones; la desarrollista, que asume que todas tienen el potencial de desarrollar competencias de aprendizaje, y la integral, que sugiere que todas las organizaciones aprenden, pero para que aprendan a ser más efectivas en el cumplimiento de sus metas se necesita de una estrategia sistemática.<sup>29</sup> Estas diversas perspectivas se considerarán en diversos instrumentos y procedimientos que se sugieren en el proceso de los procesos de mejora académica continua, por lo que es importante explicitarlas rápidamente.

---

<sup>26</sup> Esta noción se ha generalizado en el campo educativo a partir de la publicación de Senge Meter *et al.*, *Schools That Learn: a Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York, Currency, 2000.

<sup>27</sup> Para un recuento histórico véase Mirvis, P. H., “Historical foundations of organizational Learning”, en *Journal of Organizational Change Management*, vol. 9, núm.1, 1996, pp. 13-31.

<sup>28</sup> Para considerar varias definiciones véase, Garvin, D. A., “Building a Learning Organization”, en *Knowledge Management*, Boston, Harvard Business Review Paperback, 1998.

<sup>29</sup> Es claro que no son las perspectivas únicas, ni las más útiles para el sector público. Para quienes tienen interés de una perspectiva adicional, con importantes implicaciones para el aprendizaje de organizaciones públicas, especialmente en el aspecto de liderazgo, se recomienda Bolman, L. G. y T. E. Deal, *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1991.

### Visión normativa

Esta visión es la clásica del aprendizaje organizacional.<sup>30</sup> Tiene como fundamento distinguir las organizaciones que aprenden de la que no, y de aquellas que aprenden distinguirlas por su modelo de aprendizaje. Las organizaciones que únicamente aprenden a reconocer errores y proceder a corregirlos se ubican en el modelo I de aprendizaje. Su capacidad de revisión y análisis es limitada y muy posiblemente los mismos errores sigan ocurriendo indefinidamente. Por otra parte, aquellas organizaciones que tienen capacidad analítica para revisar las causas de sus errores, estar conscientes de su teoría de la acción organizacional, y procede a reflexivamente cambiarlo a través de procedimientos de investigación-acción, pertenecen al modelo II. La visión enfatiza la reflexión, la abierta discusión y procedimientos de revisión pública de los rituales y supuestos organizacionales.

Los aspectos de la organización que se enfocan en el análisis colectivo son sus canales de comunicación, los sistemas de información, los procedimientos para tomar decisiones, las rutinas que inhiben o provocan reflexión organizacional y los sistemas de incentivos que involucran a los miembros de la organización en su misión. En cada uno de estos aspectos se identifican condiciones del error y su respectiva respuesta correctiva dentro del proceso de aprendizaje. Así, por ejemplo, a la comunicación vaga se le debe responder con comunicación detallada y específica; a la ambigüedad con claridad; a la especulación hipotética con datos comprobables; a la información atomizada con información completa; a los mecanismos para retener información con flujos públicos y abiertos de información; y al ejercicio autoritario con formación de redes de solución de problemas.

En este enfoque el aprendizaje organizacional se fortalece a partir de reuniones funcionales en donde las autoridades y los diversos niveles de la organización comprueban en público sus interpretaciones de la forma como la organización y cada miembro se enfrenta a los errores, los mecanismos que les permiten reconocerlo u ocultarlo y las estrategias para identificar y actuar sobre sus causas o condiciones. Se identifican las teorías de cada miembro y de la propia organización, se analizan escenarios alternativos y se genera un ambiente de reflexión colectiva en donde es importante reconocer qué se sabe y cómo se sabe.<sup>31</sup> En general se trata de establecer un nexo iluminativo entre la información y los procesos de indagación que la organización tiene de sí misma y de sus acciones.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> La versión más refinada de esta versión clásica se encuentra en Argyris, C. y D. A. Schön, *Organizational Learning II: Theory, Method, And Practice*, Reading, Mass., Addison-Wesley Publishing Company, 1996.

<sup>31</sup> O'Dell, C. y C.J. Grayson, *If Only we Knew what we Know: The Transfer of Internal Knowledge and Best Practice*, New York, The Free Press, 1998.

<sup>32</sup> Preskill, H. y R.T.Torres, *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations*, Thousands Oaks, Ca., Sage Publications, 1999.

### Visión desarrollista

Esta visión es optimista acerca de la capacidad de alcanzar a ser competente en el arte del aprendizaje y ha desarrollado una larga lista de instrumentos de cambio organizacional,<sup>33</sup> algunos de ellos valiosos en su aplicación en organizaciones públicas. Las características a desarrollar en las organizaciones es la capacidad de pensamiento sistémico, estrategias de dominio personal, la reflexión sobre los modelos mentales en la organización, la elaboración de las ideas rectores para una visión compartida, y la capacidad de aprendizaje en equipo.

El proceso de incorporar la perspectiva de aprendizaje coincide con una noción de desarrollo organizacional, en la que la intervención –algunas veces desde fuera– por expertos en cambio organizacional es vista como importante. En especial se incorporan aspectos de innovación emergente, balances entre la cooperación y la competencia, la asignación de poder de decisión a los empleados operativos y la flexibilización de las estructuras. Estos procesos se dan a partir de principios de inventarios de cultura institucionales considerados en la visión inicial, especialmente lo relativo al análisis público de los presupuestos de las relaciones, las decisiones y las acciones.

Esta perspectiva es rica en instrumentos para ser utilizados en equipos de trabajo específicos, los que son muy recomendables a ser conocidos por los agentes de cambio en las escuelas. Su uso dependerá de la pertinencia, naturaleza de la coyuntura y recursos disponibles. Usualmente el proceso de aprendizaje organizacional con esta perspectiva se desarrolla con procesos de alto nivel, con los tomadores de decisión más importante, y paulatinamente se incorporan otros niveles según se va experimentando con éxito las consecuencias del aprendizaje organizacional. Como en estos procesos necesariamente se demanda una democratización del ejercicio del poder organizacional los ejercicios pueden quedar limitados sólo a las autoridades de más alto nivel, limitándose –por lo mismo– su posible eficacia.

---

<sup>33</sup> La visión parte de Senge, P., *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Buenos Aires, Organización Granica/Vergara, 1990, aunque sus versiones más útiles se desarrollan en Senge, P. et al., *La Quinta Disciplina en la práctica: estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*, Barcelona: Ediciones Granica, 1995, y Senge, P. et al., *The Dance of Change: The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations*, New York, DoubleDay, 1999.

## Visión integral

La visión integral considera que todas las organizaciones operan con un portafolio de estrategias de aprendizaje, que las limita o potencializa.<sup>34</sup> Lo importante es identificar la perspectiva dominante en la organización a través de un autodiagnóstico, así como considerar la forma como funcionan factores facilitadores del aprendizaje para impulsarlos. Es una visión muy práctica y la usaremos como base conceptual para los instrumentos que proponemos aplicar a nivel de escuela.

El diagnóstico, como etapa inicial, se basa en identificar la orientación del aprendizaje con base en 10 aspectos:<sup>35</sup>

- 1) Fuente del conocimiento, que puede ser derivado desde el interior de la organización o de su contexto.
- 2) La organización puede enfatizar información y conocimientos relativos al contenido o resultados o al proceso.
- 3) El conocimiento puede dirigirse a reservarse a personas específicas o ponerse a disponibilidad abierta y pública.
- 4) El conocimiento se puede distribuir a través de medios formales, normativamente reconocidos, o mediante procedimientos informales, propios de contactos personales y redes de grupos.
- 5) El conocimiento puede alimentar una visión de arreglo de problemas operativos, con una visión incremental de desarrollo organizacional, o de manera estratégica, evitando las inercias tendenciales.
- 6) El conocimiento se puede enfocar a aspectos de diseños o de tomas de decisiones en la organización, o a responder a los posibles beneficiarios o grupos de referencia de la organización.
- 7) El conocimiento se puede enfocar a los individuos o ser trabajado a partir de equipos, grupos o unidades organizacionales.
- 8) Los errores pueden usualmente esconderse, justificándolos, o se puede reconocerlos, tratando de evitar volver a cometerlos.
- 9) La información estratégica que fluye en la organización puede ser producto de intercambios verbales, o estar plasmada en documentos escritos.
- 10) La memoria organizacional esta contenida en individuos que representan la historia y la cultura de la organización, o se encuentra institucionalizada, bajo procedimientos impersonales.

Los agentes de cambio además de hacer el diagnóstico deben identificar los factores que facilitan el aprendizaje, ya que con ello contará con una perspectiva completa sobre los cambios que es necesario impulsar. La perspectiva identifica diez factores que facilitan el aprendizaje:

---

<sup>34</sup> La perspectiva se desarrolla en DiBella, A.J., y E.C. Nevis, *How Organizations Learn: An Integrated Strategy for Building Learning Capability*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1998.

<sup>35</sup> Los autores identifican siete, pero la experiencia nos indica que otros tres aspectos deben considerarse, por lo que la lista esta modificada.

- 1) La organización busca constantemente información sobre sí misma y sobre su contexto, de manera que le informe sobre su desempeño y pertinencia.
- 2) Constantemente se identifica la disonancia que produce lo que la organización afirma (su teoría sobre sí misma) y la acción efectiva que realiza.
- 3) La organización construye indicadores de desempeño, que utiliza constantemente para medirse.
- 4) La organización es curiosa sobre sí misma, su historia y las novedades de su medio.
- 5) La organización permite múltiples perspectivas en un clima de respeto y tolerancia por las diferencias.
- 6) Se ofrece acompañamiento permanente con el fin de sistematizar los aprendizajes ya desarrollados o adquirir nuevos que pueden beneficiar a la organización.
- 7) Se presentan oportunidades de cambiar de trabajo, rotando en diversos puestos, lo que permite tener una visión más global del quehacer de la organización.
- 8) El conocimiento innovador es manejado por diversos grupos, ubicados estratégicamente en la organización, lo cual permite tener múltiples abogados del sentido de los aprendizajes.
- 9) El liderazgo formal de la organización, al más alto nivel, es un claro ejemplo de aprendizaje, lo motiva, participa directamente e incentiva a sus subordinados a seguirlo.
- 10) La organización es entendida de manera sistémica, disminuyendo las visiones territoriales propias de personajes o grupos internos o externos.

Con el diagnóstico y la identificación de factores facilitantes se puede tener el suelo mínimo para generar una serie de etapas que impulsen aprendizajes que le permitan a la organización ser más eficientes. Un mapa de recomendaciones sería:

Etapas:

- 1) Involucre al liderazgo.
- 2) Propicie una perspectiva de sistema.
- 3) Enfoque al equipo o unidad, no a individuos aislados.

Etapas:

- a) En la adquisición del conocimiento.
  1. Equilibre las fuentes.

2. Equilibre el contenido y los procesos.
- b) En la diseminación.
  1. Fomente estrategias públicas.
  2. Equilibre la diseminación entre lo formal y lo informal.
- c) En el uso.
  1. Aumente el conocimiento de carácter estratégico.
  2. Equilibre entre el diseño y la demanda de los actores.

Etapas tres:

- a) En la adquisición.
  1. Busque información interna y externa.
  2. Identifique la brecha entre lo que se dice y lo que se hace.
  3. Diseñe indicadores cuantitativos y/o cualitativos.
  4. Promueva la curiosidad organizacional.
- b) En la diseminación.
  1. Promueva un clima de apertura y tolerancia.
  2. Promueva capacitación continua.
- c) En el uso del conocimiento.
  1. Promueva abogados de múltiples perspectivas.
  2. Promueva cambios en los papeles que se juegan en el equipo.

Es claro que el desarrollo del cambio en las escuelas es factible desde la perspectiva del aprendizaje organizacional, aún las organizaciones públicas. Sin embargo, es importante tener en consideración que este desarrollo es tarea de conocimiento pero también de tiempo, paciencia y arte. Es una competencia más cercana a un jardinero que a un ingeniero social. Un jardinero que está consciente de que su suelo (la organización) no es lo que desearía, pero es su realidad, donde va a repartir semillas para la transformación, encapsuladas en visiones, programas, políticas. Algunas semillas (iniciativas) correrán con suerte y florecerán, pero

otras no, y perecerán. Pero de lo que germine, poco a poco, se las arreglará para que su organización luzca bien (se legitime), alcance los objetivos que representan bienes públicos para su comunidad, sirviendo, de esta manera al desarrollo de su sociedad. Esta perspectiva apuesta a la transformación organizacional de abajo a arriba, de un lado a otro.<sup>36</sup>

En resumen, las escuelas públicas pueden aprender a responder mejor a los retos de sociedades más participativas, con modelos de desarrollos especialmente preocupados por mejorar la distribución equitativa de oportunidades para el desarrollo. Es claro que los reformadores, los líderes juegan un papel central. Las organizaciones necesitan de su sentido de propósito, de su perspectiva estratégica, de su capacidad de negociación, de su disponibilidad a tomar riesgos, de su persistencia, y más que nada, de su disponibilidad para compartir el poder. Pero los líderes no se encuentran únicamente en las partes altas de los organigramas formales. Existen oportunidades de transformación en toda la organización, a nivel de unidad, dependen de su capacidad para aprender a alcanzar mejores desempeños. La forma como se maneja el conocimiento y la información será un factor clave para transformar las organizaciones públicas. Pero no debe caerse en una noción voluntarista. El aprendizaje en las organizaciones públicas necesita de ciertas precondiciones básicas para impulsar el aprendizaje desde el ciclo de las políticas públicas o desde la estructura de la toma de decisiones.<sup>37</sup>

En nuestro ámbito en el que la estructura burocrática no está todavía consolidada, el proceso de aprendizaje organizacional tiene que desarrollar precondiciones especiales para el aprendizaje, como pueden ser.

- 1) Estructuras de responsabilidad (*accountability*) claras, funcionales y diseminadas.<sup>38</sup>
- 2) Espacios para la participación en los términos de las culturas de la ciudadanía.<sup>39</sup>
- 3) Medidas anticorrupción, que vayan más allá de medidas de responsabilidad y de la participación social.

---

<sup>36</sup> Para identificar los límites del concepto de reingeniería y el potencial de la visión de jardinería véase Ingraham, P. J. R. Thompson y R. P. Sanders (eds.). *Transforming Government: lessons from the Reinvention Laboratories*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1998.

<sup>37</sup> Para un desarrollo sistemático véase, Rist, R.C. "The Preconditions for Learning: Lessons from the Public Sector", en Leeuw, F.L., R.C. Rist. y R.C. Sonnichsen, (eds.), *Can Governments Learn? Comparative Perspectives on Evaluation & Organizational Learning*, New Brunswick, Transaction Publishers, 2000.

<sup>38</sup> Para una instrumentalización y ejemplificación de múltiples herramientas de responsabilidad gubernamental véase Rosen, B. *Holding Government Bureaucracies Accountable*, Westport, Praeger, 1998.

<sup>39</sup> Sobre el impacto de la participación en la configuración de nuevas formas de gobierno véase Peters, G., *The Future of Governing: Four Emerging Models*, Lawrence, The University of Kansas, 1996. Para analizar en detalle un caso exitoso considerese Korten, F.F. y R. Y. Siy, Jr., *Transforming a Bureaucracy: The Experiences of the Philippine National Irrigation Administration*, West Hartford, Kumarian Press, 1988.



Por otra parte, cada vez se aprende mejor que los procesos de transformación de las escuelas públicas tienen un fuerte centro ético, que sirve de guía para evaluar los procesos de aprendizaje. En este sentido una visión emergente es la consideración de las instituciones desde la perspectiva de la teoría de la justicia.<sup>40</sup> Se parte del principio de que en todo proceso de cambio organizacional necesariamente se involucran aspectos relacionados con la justicia, ya que se redistribuye tanto el poder como los recursos de las instituciones; se definen nuevas misiones y se ponen a juicio tanto los valores implícitos en las relaciones existentes como aquellos que se tratarán de incorporar a la institución con el proceso de transformación institucional. Así, se ponen en cuestionamiento tres nociones básicas de la justicia desde la perspectiva organizacional.

Primeramente la justicia distributiva, que se cuestiona sobre la equidad, es decir, si los recursos e incentivos se distribuyen conforme a mérito; sobre la igualdad en la asignación de recursos y riesgos entre los individuos y los grupos; y en la necesidad, en cuanto a la distribución de los recursos con base en los requerimientos de cada individuo.

En segundo lugar, sobre la justicia procesal de las reglas establecidas, que se basa en aspectos como la naturaleza de la comunicación de políticas y procedimientos a ser seguidos, la capacidad para proveer de margen de maniobra y elementos para la cooperación en la acción individual como condiciones de responsabilidad personal, y la capacidad para participar en las decisiones y acciones institucionales (con ciudadanía institucional).

En general, la perspectiva de la justicia organizacional asume que las organizaciones deben democratizar el ambiente de trabajo y vincularse con procesos de distribución de poder. Esta perspectiva plantea al menos un reto conceptual a las instituciones estatales que manejan la visión de dirigir a la sociedad en procesos democratizadores. Nos señalaría que dentro del movimiento de la Reforma del Estado los aprendizajes a nivel institucional deben mantener coincidencia con los procesos de cambio social.

Asumimos, dentro de este marco conceptual, la noción de gestión de la calidad expuesto por Sonia Lavín y otros:

Gestionar la calidad de la educación que impartimos implica enhebrar, hilvanar, entretejer todo aquello que acontece diariamente en el cotidiano de los centros escolares y su entorno, con miras a un fin: que los alumnos logren efectivamente los aprendizajes que

---

<sup>40</sup> Véase Stephens, C.W y A. T. Cobb. "A Habermasian approach to justice on organizational change: synthesizing the technical and philosophical perspectives", en *Journal of Organizational Change Management*, vol. 12, núm. 1, 1999, pp. 21-34 y Wooten, K.C. and L.P. White, "Linking OD's philosophy with justice theory: postmodern implications", en *Journal of Organizational Change Management*, vol. 12, núm.1, 1999, pp 7-20.

requieren y requerirán para comunicarse, para ser felices, para amar, para comprender la realidad, para transformarla, para ser productivos, para poder vivir en comunidad ejercitando su ciudadanía, y practicando valores que sirvan al bien común.<sup>41</sup>

Los estándares de gestión de las escuelas se constituyen por atributos de sus colectivos docentes que son considerados como conducentes a la construcción de ambientes eficientes de aprendizaje, tanto debido a que es más probable que los alumnos logren los más altos niveles de desempeño académico como cuanto que también los docentes logren los más altos niveles de su propio desempeño en las aulas. La definición de qué referentes tiene la escuela pública mexicana tiene que considerar un equilibrio entre los requerimientos de la pertinencia en el contexto y la historia de nuestro propio sistema y, al mismo tiempo, una consideración de referentes que han estado en el escenario mundial, y que impactan a nuestro sistema en el proceso de globalización que indudablemente influye en nuestras dinámicas educativas. Reconociendo estas necesidades los estándares de desempeño institucional se basa en una exploración del estado de la práctica en la formulación de innovaciones en gestión de los centros escolares en algunos de los países en los que las innovaciones están más documentadas. Así como en los resultados de buenas prácticas de colectivos escolares en la gestión escolar, incluyendo la participación social, de escuelas públicas mexicanas.

En este estudio participó de manera central Óscar Cázarez Delgado, con el apoyo de María del Rosario González Silva y Esteban García Hernández. Reconocemos la importante participación de Ramón Leonardo Hernández Collazo en el estudio de Buenas Prácticas. Armando Loera Varela es el investigador principal y responsable final del mismo.

## **1. Tendencias en la formulación de referentes para la gestión de escuelas**

El estado de la práctica identifica iniciativas para establecer referentes para centros escolares a nivel de experiencias internacionales gestionadas por las instancias oficiales, las iniciativas propias de fundaciones u organismos no gubernamentales y algunas experiencias similares que se han generado en México. Las experiencias consideradas se encuentran entre las que más se han discutido en nuestro país, pero también de las que se encuentra más documentación disponible. No ha sido nuestro propósito hacer un recorrido exhaustivo, sino más bien uno de carácter selectivo, considerando principalmente aquellas que posiblemente sean las más ilustrativas para nuestro contexto.

---

<sup>41</sup> Lavín, Sonia, Del Solar, S., Fischer, M. e Ibarra, J.C., *La Propuesta CIGA: Gestión de Calidad para Instituciones Educativas*, Santiago, CONICYT, INTEC, PIIE, LOM Editores, 2002, p. 32.

Esperamos que tanto las experiencias del contexto internacional, como los antecedentes mexicanos, informen y estructuren el necesario debate sobre los atributos que necesitamos garantizar en nuestra escuela pública, con el fin de propiciar procesos de mejora académica continua.

## 1.1 Experiencias Internacionales

### 1.1.1. Experiencias anglosajonas

Iniciamos con la consideración de las tendencias desarrolladas en los países anglosajones por tener aspectos comunes a pesar de ubicarse en diversos continentes. De manera inicial se consideran las experiencias de varios países del Reino Unido, como Inglaterra, Irlanda y Escocia. Posteriormente se presentan las experiencias de la República de Irlanda, Nueva Zelanda y Estados Unidos.

#### *Inglaterra*

La educación es en su mayor parte de carácter pública, y es obligatoria de los 5 a los 16 años de edad. La calidad de la educación que se imparte en este país ha sido tradicionalmente reconocida en el ámbito internacional, especialmente se ha reconocido que ha establecido mecanismos de supervisión efectivos que permiten monitorear el desempeño de cada escuela. Los alumnos son constantemente evaluados académicamente por la escuela a través de sus propios maestros por una parte y por otra empleando el Cuerpo de Inspectores Educativos, que además evalúa a las escuelas y a sus agentes más importantes: directores y maestros.

El Departamento de Educación del Reino Unido ha publicado una serie de documentos dirigidos a apoyar el desempeño de las comunidades escolares. Los estándares nacionales de directores de escuela<sup>42</sup> se agrupan en 6 áreas fundamentales:

- Delineación del futuro.
- Liderazgo en la conducción de la enseñanza.
- Desarrollo individual y profesional.
- Manejo de la organización.
- Rendición de cuentas.

---

<sup>42</sup> El texto que se presenta enseguida es una traducción libre de *National Standards of Headteachers*, Department of Education and Skills © Crown, 2004. [www.teachernet.gov.uk/publications](http://www.teachernet.gov.uk/publications)

- Fortalecimiento de la comunidad escolar.

En cada una de las áreas clave que se describen enseguida se caracterizan por tres aspectos que son genéricos para todas éstas:

- Delineación del futuro:

El liderazgo del director resulta crítico para la organización de una visión compartida y para la elaboración de un plan estratégico donde se involucre a los actores de la comunidad escolar. Dentro de la visión compartida deben incluirse los valores y las creencias de la comunidad escolar.

- El director debe tener conocimiento en este ámbito, sobre:
  - Tendencias locales, estatales, nacionales e internacionales en la educación y ámbitos importantes cercanos a ésta.
  - Procedimientos para construir una visión compartida.
  - Elaboración de planes estratégicos.
  - Estrategias y habilidades de comunicación dentro y fuera de la escuela.
  - Uso e impacto de nuevas tecnologías.
  - Liderar el cambio, la innovación y la creatividad.
- El director debe asegurarse de que se lleven a cabo las siguientes acciones:
  - Que la visión sea compartida, esté claramente articulada y comprendida por todos.
  - Demostrar que la visión tiene que ver con las actividades diarias y los valores que se practican en la escuela.
  - Motivar y trabajar con otros para crear una cultura compartida y un clima positivo.
  - Que la creatividad, la innovación y el uso apropiado de las tecnologías tiendan hacia la excelencia.
  - Que el plan estratégico que se implemente incluirá a todos tomando en cuenta la diversidad de alumnos y personal de la escuela y de la comunidad.
- El director debe contar con las siguientes competencias profesionales:
  - Compromiso con el trabajo colaborativo de la escuela manteniendo una visión de excelencia y tratando de alcanzar los más altos estándares de los alumnos.
    - Compromiso con el conjunto de logros al que aspira siendo ambicioso, retador y con metas claras.
    - Conocer y dar uso apropiado de nuevas tecnologías.

- Inclusión para todos con la finalidad de que estén en la mejor situación posible de aprendizaje.
- Liderazgo en la conducción de la enseñanza.

Lograr que los alumnos aprendan es el principal reto que tienen los directores, lo cual implica que deposite altas expectativas en el aprendizaje y en el medio para obtenerlo: la enseñanza. Es necesario establecer la cultura centrada en el aprendizaje haciendo que los alumnos lleven este proceso con entusiasmo y compromiso.

- Conocimiento del director en este ámbito, sobre:
  - ✓ Las estrategias para alcanzar los objetivos y la excelencia.
  - ✓ Cultura del aprendizaje dentro de la escuela.
  - ✓ El uso de nuevas tecnologías que apoyan el aprendizaje.
  - ✓ Principios de enseñanza efectiva y evaluación del aprendizaje.
  - ✓ Modelos de conducta en el tema de dirigir la atención de los alumnos.
  - ✓ Estrategias para asegurar la inclusión, el acceso y la equidad de los alumnos.
  - ✓ Manejo y diseño del currículum.
  - ✓ Herramientas para recolectar y analizar información.
  - ✓ Uso de la evidencia como retroalimentación del aprendizaje y la enseñanza.
  - ✓ Monitoreo y evaluación del desempeño.
  - ✓ Autoevaluación de escuelas.
  - ✓ Estrategias para desarrollar maestros efectivos.
- El director debe asegurarse que se lleven a cabo estas acciones:
  - ✓ Asegurar un amplio espectro de aprendizaje, usando datos, *benchmarking* y monitoreo del progreso de los alumnos.
  - ✓ Que el aprendizaje sea el centro de las estrategias y del uso de los recursos.
  - ✓ Que se establezca la creatividad, responsabilidad y procedimientos efectivos de aprendizaje y enseñanza.
  - ✓ Que se establezca la cultura del éxito en los alumnos y que éstos se comprometan en este proceso.
  - ✓ Que produzca y articule las altas expectativas en toda la comunidad escolar.
  - ✓ Que establezca estrategias para asegurar que se alcancen altos estándares de logro y atención.
  - ✓ Que se implemente y organice un currículum flexible con una evaluación confiable.

- ✓ Que tome una posición estratégica en el manejo de las nuevas tecnologías y las extienda a todo los alumnos.
- ✓ Que monitoree, revise y promueva prácticas de clase y mejore las estrategias de enseñanza.
- ✓ Que se asuma el reto por los bajos logros y conseguir que se mejoren con la aplicación de correctivos en tiempo y forma.

- Competencias profesionales:
  - ✓ Compromiso con el logro de los objetivos con el objeto de alcanzar la excelencia.
  - ✓ Compromiso con el aprendizaje continuo de todos los miembros de la comunidad escolar.
  - ✓ Compromiso con el derecho de los alumnos a recibir un aprendizaje y una enseñanza efectivos.
  - ✓ Compromiso con el aprendizaje flexible que permita a los alumnos a alcanzar las metas según sus necesidades.
  - ✓ Ser capaz de mostrar entusiasmo y compromiso con el aprendizaje.
  - ✓ Ser capaz de practicar los principios del aprendizaje y enseñanza efectivos.
  - ✓ Ser capaz de recolectar, analizar e interpretar información.
  - ✓ Ser capaz de iniciar y apoyar investigaciones y debates sobre el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje efectivos.
  - ✓ Ser capaz de conocer y confrontar el bajo aprendizaje como un reto para la escuela.

○ Desarrollo individual y profesional.

El manejo de las relaciones y la comunicación efectivas son muy importantes para los directores. La dirección construye puentes de comunicación entre los miembros de la comunidad para alcanzar los objetivos del aprendizaje. A través del desarrollo profesional continuo, el director apoya el equipo que alcanza altos niveles en los estándares.

- Sobre el conocimiento del director en este ámbito:
  - El significado de las relaciones interpersonales, del aprendizaje a través de los Modelos de Formación Profesional.
  - Estrategias para promover el desarrollo individual y del equipo.
  - Conocimiento y sostenimiento de comunidades de aprendizaje.
  - Las relaciones entre la dirección, la formación profesional y continua y el mejoramiento de la escuela.
  - El impacto del cambio en los individuos y en las organizaciones.
- El director debe asegurarse que se lleven a cabo estas acciones:

- Que haya un ambiente de cordialidad e igualdad que permita mantener una cultura positiva constante de mejoramiento.
  - Que se construya una cultura de colaboración y que haya compromiso entre todos para llevar a la escuela a conformar una comunidad de aprendizaje.
  - Desarrollar y mantener estrategias efectivas y procedimientos para la inducción del equipo y su desarrollo profesional.
  - Elaborar un plan efectivo donde queden claramente las tareas de cada quien y sus responsabilidades.
  - Que conozca las responsabilidades y celebre el éxito de cada quien o del equipo en el logro de los objetivos.
  - Que desarrolle y mantenga una cultura de altas expectativa para sí y para los demás, tomando acciones apropiadas en caso de bajos logros.
  - Que constantemente revise sus propias prácticas, el alcance de sus metas y el desarrollo profesional de sí mismo.
  - Que maneje adecuadamente su volumen de trabajo y hacer que los demás tengan también un balance en ese sentido.
- Competencias profesionales.
    - Compromiso con las relaciones de trabajo efectivas.
    - Compromiso con el liderazgo compartido.
    - Compromiso con el trabajo en equipo.
    - Compromiso con el desarrollo profesional continuo de sí mismo y de los demás.
    - Ser capaz de crear y mantener una cultura de equidad y buen manejo de conflictos.
    - Ser capaz de colaborar y establecer redes dentro y fuera de la escuela.
    - Ser capaz de obtener desafíos y motivar a los demás a conseguir las metas.
    - Ser capaz de dar y recibir retroalimentación efectiva como forma de mejorar el desempeño.
    - Ser capaz de aceptar el apoyo de los demás, de instituciones e instancias profesionales y académicas.
- Manejo de la organización.

El director debe ofrecer una dirección y organización efectivas y buscar las estrategias para llevar a cabo autoevaluaciones en torno a ello. El director debe asegurarse que la gente y los recursos disponibles en esa organización ofrecen un ambiente efectivo y eficaz de aprendizaje. Eso implica revisar los roles y las responsabilidades de todos. Los directores deben asegurarse de que se construye una organización exitosa con la colaboración de todos.



- Sobre el conocimiento del director en este ámbito:
  - Modelos de organizaciones y principios de desarrollo organizacional.
  - Principios y modelos de autoevaluación.
  - Principios y prácticas de la autonomía de escuelas.
  - Principios y estrategias sobre el mejoramiento escolar.
  - Dirección de proyectos e implementación del cambio.
  - Creación de políticas a través de la consulta y la revisión.
  - Toma de decisiones informada.
  - Planeación estratégica financiera, manejo de presupuesto y principios de valor agregado.
  - Desempeño de la dirección.
  - Gobierno, seguridad y acceso a las cuestiones relacionadas con las facilidades y recursos de la escuela.
  - Temas de legalidad como de derechos humanos de los alumnos, reglamentos, etc.
  - El uso y manejo de las nuevas tecnologías para ampliar las oportunidades de aprendizaje.
  
- El director debe asegurarse que se lleven a cabo estas acciones:
  - Que se cree una estructura organizacional que refleje el valor de la escuela que conecte la dirección y el trabajo efectivo con los requerimientos legales.
  - Que se produzcan e implementen evidencias claras basadas en planes y políticas de mejoramiento de las escuelas.
  - Que dentro de la autonomía, se lleven a cabo las metas y los fines de la política educativa nacional.
  - Que se manejen los recursos humanos y financieros efectivamente en pos de las metas de aprendizaje.
  - Desplegar el equipo apropiado para que el volumen de trabajo vaya con relación a las metas.
  - Que se implemente un proceso de dirección orientado al desempeño exitoso de todo el equipo.
  - Que se maneje y organice el ambiente de la escuela dirigido a conocer las necesidades de aprendizaje.
  - Que se evalúe y monitoree el uso equitativo y de calidad de los recursos disponibles.
  - Que se emplee tecnología efectiva para el aprendizaje.
  
- Competencias profesionales
  - Compromiso con la distribución de la dirección y el liderazgo.
  - Compromiso con la dirección y el uso de los recursos, equitativos.
  - Compromiso con sostener la motivación personal y la del equipo.
  - Compromiso con el desarrollo y sostenimiento de la seguridad de la escuela.

- Compromiso con la colaboración con otros de acuerdo con las fortalezas de la escuela y en la medida de lo posible el apoyo hacia otras escuelas.
- Ser capaz de sostener sistemas y estructuras apropiadas.
- Ser capaz de manejar la escuela eficaz y efectivamente todos los días.
- Ser capaz de delegar tareas y monitorear su implementación.
- Ser capaz de priorizar, planear y organizar.
- Ser capaz de crear una organización profesional basada en la toma de decisiones informada.
- Ser capaz de pensar claramente y anticiparse a los problemas.

○ Rendición de cuentas.

Los directores tienen una gran responsabilidad con toda la comunidad. Deben rendir cuentas a una comunidad muy amplia en la que se encuentran padres, alumnos, autoridades educativas, inspectores, etc. además deben rendir cuentas para saber que sus alumnos gozan y se ven beneficiados de una educación de calidad y que la escuela está contribuyendo con un servicio más amplio a la sociedad.

- Sobre el conocimiento del director en este ámbito:
  - Marcos estatutarios educativos, incluyendo gobernabilidad.
  - Política de servicio público y marcos para la rendición de cuentas, incluida la autoevaluación.
  - La contribución que la educación hace a la sociedad.
  - El uso de evidencia y de datos sobre el desempeño para monitorear, evaluar y mejorar la vida de la escuela.
  - Los principios y práctica de los sistemas de calidad incluyendo evaluación y autoevaluación de escuela.
  - La rendición de cuentas relacionada con el compromiso de la comunidad con el éxito de la escuela.
- El director debe asegurarse de que se lleven a cabo estas acciones:
  - Que el cumplimiento de los compromisos surja de la rendición de cuentas.
  - Que se desarrolle una cultura de la escuela que permita el conocimiento, la comprensión, la celebración del éxito y la responsabilidad de cada quien de los resultados de la escuela.
  - Que se dé a conocer los resultados de la escuela por medio de un equipo de personas que conozca, comprenda y esté de acuerdo en los temas revisados y de la evaluación.
  - Trabajar con el colegiado de la escuela para conocer sus responsabilidades.

- Reflexionar sobre la contribución personal y de los demás en el alcance de los objetivos.
- Competencias profesionales:
  - Compromiso con los principios y la práctica de la autoevaluación.
  - Compromiso con el trabajo de la escuela que está dirigido al desarrollo académico, moral, social y cultural de los alumnos.
  - Compromiso con la rendición de cuentas individual y de toda la escuela.
  - Ser capaz de aplicar políticas internas y anticipar tendencias.
  - Ser capaz de comprometer a toda la comunidad escolar a llevar a cabo autoevaluaciones rigurosas al trabajo de la escuela.
  - Ser capaz de recolectar y hacer uso de los datos para comprender las fortalezas y debilidades de la escuela.
  - Ser capaz de combinar los resultados de la autoevaluación con los resultados de evaluaciones externas con el objeto de desarrollar la escuela.
- Fortalecimiento de la Comunidad.

Las escuelas se localizan en contextos sociales con los cuales tiene diversas interacciones. La escuela debe tomar en cuenta los compromisos que tiene con la comunidad externa e interna de la escuela. Las escuelas deberían de colaborar entre sí para intercambiar experiencias que se han tenido con padres de familia. El liderazgo del director de la escuela debe tener pendiente que la educación involucra a una comunidad interdependiente.

- Sobre el conocimiento del director en este ámbito:
  - Tendencias actuales y futuras sobre el impacto de la sociedad y de la comunidad en el trabajo de las escuelas.
  - La extensión de la riqueza de los recursos humanos y físicos de las comunidades.
  - Un currículum más amplio más allá de la escuela que brinde a los alumnos más oportunidades de aprendizaje.
  - Modelos de hogares, escuelas y de participación de padres de la comunidad en la escuela.
  - Estrategias para fortalecer el apoyo que dan los padres en el aprendizaje de sus hijos.
  - Fortalezas, capacidades y experiencias de otras escuelas.

- El director debe asegurarse de que se lleven a cabo estas acciones:
  - Construir una cultura escolar que tome en cuenta la riqueza de otras comunidades escolares.
  - Crear y promover estrategias para eliminar los prejuicios raciales.
  - Que las experiencias de aprendizaje de los alumnos estén entrelazados con la comunidad.
  - Promover una comunidad basada en las experiencias de aprendizaje.
  - Colaborar y pedir la participación de instancias que apoyan el desarrollo de aspectos morales, espirituales, cívicos y familiares.
  - Buscar oportunidades para invitar a padres o personas que sobresalen en el medio social a la escuela, con el objeto que expongan sus experiencias.
  - Contribuir al desarrollo de la educación compartiendo experiencias con otras escuelas.
  - Cooperar y participar con instancias orientadas al desarrollo y protección de los alumnos (según su edad escolar).
  
- Competencias profesionales:
  - Compromiso de trabajo en equipo dentro de la escuela y con padres de familia.
  - Compromiso con otras instancias que apoyan el desarrollo de los alumnos y sus familias.
  - Compromiso con involucrar a los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos.
  - Compromiso con la colaboración y participación en los resultados de otras escuelas para mejorar.
  - Ser capaz de reconocer y tomar en cuenta la riqueza y la diversidad de comunidades escolares.
  - Ser capaz de comprometer a los padres de familia y a la comunidad en el condensar valores, creencias y a compartir responsabilidades.
  - Ser capaz de escuchar, reflexionar y actuar en el ámbito de una retroalimentación de una comunidad escolar.
  - Ser capaz de construir y mantener una relación buena y efectiva entre los padres y la comunidad escolar.

En el Reino Unido los estándares de la gestión se centran en la acción de los directores de las escuelas, especialmente en su capacidad de liderazgo, en la conducción en la formulación de la misión y la visión, ambas en conexión con los aprendizajes de los alumnos, la formulación de metas expresadas en altas expectativas de desempeño, en el desarrollo profesional de los profesores. Además los estándares consideran la capacidad de los directores en el diseño organizacional, como la construcción de una cultura de colaboración; estándares de gestión pedagógica y del currículum, monitoreo de los avances curriculares. Finalmente, se asume como máximo protector del tiempo de aprendizaje de los alumnos

Estos estándares son usados como base del trabajo de los inspectores, que se organiza por la Oficina de Estándares en Educación (OFSTED, por sus siglas en inglés), organismo formado en 1992, aunque casi un siglo antes de esa fecha fue creado el Cuerpo de Inspectores de Su Majestad (HMI, *Her Majestic Inspection*). Adicionalmente, OFSTED establece contratos por medio de licitaciones a Inspectores certificados independientes, los cuales visitan las escuelas con el objeto de evaluar su desempeño. Permanecen en ellas durante varios días mientras desarrollan entrevistas, administran encuestas y llevan a cabo observaciones directas de clase. También se comunican con padres de familia y conversan cotidianamente con los profesores de la escuela.

De aquí se originan los reportes globales y de cada escuela, y de forma particular OFSTED ofrece periódicamente al propio Sistema Educativo un informe en el que se analiza y reflexiona sobre los resultados de los logros de los alumnos. Este informe se da a conocer a diversas instancias y niveles lo más destacado de las prácticas de las escuelas y los relacionan con los resultados de los alumnos. Los reportes representan la base para desarrollar reflexiones en torno a las prácticas de las escuelas. Además, esos reportes contienen información diversa de la escuela, como el contraste que se hace con los estándares nacionales, las propias perspectivas de los padres de familia, los aspectos que la escuela está trabajando bien o reconocidos por todos, también las debilidades, metodología y calidad de la enseñanza.<sup>43</sup>

Bajo un esquema descentralizado de educación, se ha presentado la tensión entre las evaluaciones que la propia escuela lleva a cabo sobre su desempeño, más orientadas a procesos, y la evaluación externa practicada por los inspectores, que se orienta más a resultados. Sin embargo, la tarea del supervisor garantiza, al menos a cierto nivel, que el modelo educativo funcione. El equipo de supervisión que visita las escuelas toma en cuenta la autoevaluación llevada a cabo y le sirve como punto de partida para elaborar el reporte de desempeño de cada centro escolar. Ya que los reportes son considerados de manera central para precisar la responsabilidad de cada escuela en su desempeño, los inspectores (pertenecientes al HMI o contratados) deben alcanzar competencias funcionales de la función inspectora” que les permitan llevar a cabo evaluaciones objetivas y completas. Entre otras, las competencias de la función supervisora se manejan los siguientes:

- Tener imparcialidad (carecer de contactos con las escuelas evaluadas).
- Reportar con honestidad y con juicios confiables.
- Ser capaces de reducir las tensiones que implica la evaluación.
- Respetar la confidencialidad de los evaluados.

---

<sup>43</sup> Office for Standards in Education (OFSTED), *Raising Standards Improving Lives: The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills Program, 2006-2007*.

La función del supervisor inglés cobra relevancia gracias a los procesos de heteroevaluación y autoevaluación, el primero como la revisión que va del Sistema a las escuelas y el segundo que va de las escuelas al Sistema. La operación es posible gracias al establecimiento de un modelo de gestión escolar basado en la escuela, que trata de generar mayor participación en la toma de decisiones por los actores de la comunidad escolar y, en consecuencia, mayor autonomía respecto a la estructura burocrática.

En 2002 se introdujo en el sistema educativo inglés las llamadas “Tablas de Valor Agregado” conocidas anteriormente como “Tablas de Desempeño” (1992) de las escuelas, en principio solamente empleadas para las escuelas Secundarias. El esquema inicial (2002) del “Valor Agregado” (VA) tenía la finalidad de medir el grado de avance en los logros y rendimientos académicos de la escuela y empleaba básicamente como predictor de logro, el nivel de logro precedente de los alumnos (que, de acuerdo con este Modelo, muestran mantener correlaciones altas entre sí). Estas “tablas” han mostrado las diferencias entre los logros de los alumnos de manera individual y de conjunto, entre las condiciones iniciales “de entrada” o matriculación y los resultados del final del ciclo escolar. De tal forma que se posibilita el análisis del avance de cada uno y todos los alumnos (y por lo tanto de la escuela en su totalidad). La noción de “Valor Agregado” es un concepto que guía la elaboración del esquema de evaluación y tabulación de las escuelas. Con éste, los resultados de cada escuela pueden ser comparados empleando los criterios de desempeño escolar, tomando en cuenta las condiciones previas de las escuelas y los atributos de los alumnos.

En el año 2005 el VA pasó a ser CVA (Valor Agregado Contextual por sus siglas en inglés) y las condiciones de inicio seleccionadas, ya no solamente toman en cuenta el único predictor de logro, como en el modelo anterior, sino que incorpora otro tipo de factores que también influyen en el nivel de logro pero que no son controlables desde el ámbito de la escuela. Estos se conocen como factores de contexto y se agrupan del siguiente modo:

- Género.
- SEN (Alumnos con Necesidades Especiales, por sus siglas en inglés).
- Lengua materna.
- Medida de movilidad del alumno en el transcurso de su estancia en diferentes escuelas.
- Edad y grado que cursa.
- Estancia de cuidados infantiles.
- Origen étnico.
- Estancia en escuelas con servicio gratuito de alimentos (con relación al origen étnico).
- IDACI (Nivel o índice de privación infantil por ingresos económicos).

- Antecedentes de promedio y rango de logro dentro de la escuela.

Estas condiciones se consideran de inicio con el objeto de construir un modelo más equitativo y justo para la evaluación posterior de las escuelas. Con esto se combinan los efectos de todos estos factores para tener un nivel de predicción por alumno.

Para pasar de los datos por cada alumno a la determinación del CVA por escuela, se toman los promedios de cada uno de ellos, enseguida se aplica un factor de ajuste para introducir el CVA en la escuela y luego se agregan los intervalos de confianza para otorgar un rango dentro del cual se depositen los valores esperados.

Los factores de Contexto se ponderan e ingresan en un modelo de autoevaluación más amplio denominado RAISE<sup>44</sup> (*Reporting And Analysis for Improvement Through School Self-Evaluation*) que consiste en una modalidad de presentación y manejo de la información a través de *software* especializados y que pretenden ser accesibles a quien desee obtener y emplear los datos para mejoramiento de las escuelas. *RAISEonline* ha elaborado mecanismos de modalidad electrónica para emplearse como esquemas ya preparados para llevar a cabo este tipo de cálculos.<sup>45</sup> La siguiente imagen es una representación de una parte de este esquema, en la que se introducen los datos de logro y de contexto para obtener resultados a nivel de alumno.

---

<sup>44</sup> Sistema On-Line que reemplaza a PANDA (Reportes de evaluación y desempeño de OFSTED) y al PAT (seguimiento de logro de los alumnos).

<sup>45</sup> Lo que dentro del sistema se ha dado en llamar *Ready Reckoners* (que puede traducirse como Calculadores Preparados) y que pueden encontrarse en: <http://www.standards.dcsf.gov.uk/performance/1316367/CVAinPAT2005/?version=1>.

Los *Ready Reckoners* funcionan a partir de los datos que se introducen a su sistema y cuyo resultado se relaciona con los efectos que tiene cada uno y la combinación de los factores en el logro.

Key Stage 2 (Prior attainment finely graded point scores)				Notes
To calculate these scores click <a href="#">HERE</a>				
English	28.64	-1.71		-3.93
Mathematics	31.09	0.74		+0.24
Science	31.33			
Average Point Score	30.35		+353.94	<b>+350.3</b>
Pupil Characteristics				Notes
Gender	Male			0.0
SEN	Non-SEN			0.0
FSM	Yes			-21.3
First Language	English or believed to be English			0.0
Date of Joining (DDMMYYYY)	15112001			-23.8
Ethnicity	White British			0.0
Date of Birth (DDMM)	1210			-5.4
In care whilst at school	No			0.0
IDAC1	0.19			-3.3
School Characteristics				Notes
Prior Attainment	26.0			-3.3
Spread of Prior Attainment	3.7			-1.3

En el 2005 se llevó a cabo una prueba piloto del CVA para las escuelas de nivel primaria, con el objeto de implementar este modelo de medición. Por otra parte, la OFSTED (Oficina de Estándares en Educación) en Inglaterra ya ha incorporado en su trabajo de investigación y mejora, el nuevo concepto del CVA.

El Modelo de Valor Agregado (integrado con el factor del Contexto) se emplea fundamentalmente para:<sup>46</sup>

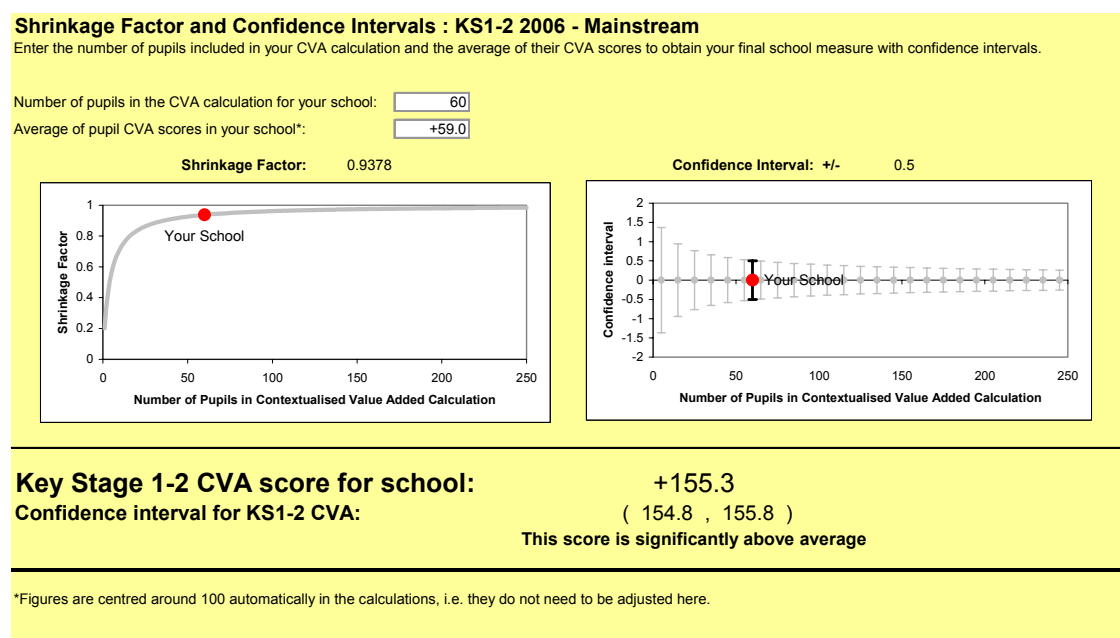
- Ofrecer información a los padres y a las escuelas.
- Dar una herramienta de mejoramiento de las escuelas que se están fijando continuamente metas y recurren a la autoevaluación.
- Informar a los supervisores (las supervisiones en general) sobre la situación de la escuela y con ello poder unir esfuerzos de mejoramiento.
- Ofrecer información sobre algún tipo de escuela con innovaciones o de iniciativas que se estén practicando.

<sup>46</sup> Ray, Andrew School. *Value Added Measure in England, A paper for de OECD project on the Development of Value-added Models in Education System*, Department for Education and Skills, October, 2006.



El modelo de “Valor Agregado” se apoya, para comunicar y difundir resultados, en el mecanismo denominado *RAISEonline* que es un sistema importante de apoyo a la autoevaluación mediante información y herramientas para manejar éste, que incumbe a cada una de las escuelas. Con esta modalidad se pueden comparar los promedios de las escuelas, entre sí o bien a escala nacional.

*RAISEonline* proporciona también las medidas de “Valor Agregado Contextual” que se recaban año tras año con el objeto de que sean conocidas y manejadas por los diferentes actores educativos para beneficio de la escuela. Además, la información también puede ser empleada para arrancar un proceso de compromiso de las escuelas de bajos rendimientos para mejorar su desempeño.



Esta figura corresponde a una de las secciones del *Ready Reckoners* en la que se calcula el CVA por escuela.

El CVA ha sido útil para recabar la información anual sobre las características de los alumnos de las escuelas dentro del sistema denominado PLASC (Censo Escolar Anual del Nivel de Desempeño de los Alumnos por sus siglas en inglés) y que debe ser obtenida durante los meses de enero de cada año. El CVA está siendo empleado para medir la efectividad de las escuelas y ha sido aprobado y

acordado tanto por la OFSTED como por el Departamento de Educación. Actualmente forma parte de una metodología más amplia que incluye:

- Tablas de Logro y aprovechamiento de los alumnos y las escuelas.
- Inspecciones de OFSTED.
- Seguimiento del logro de los alumnos (PAT).
- PANDA (Reportes de Evaluación y Desempeño).
- *RAISEonline* (que reemplaza al PAT y al PANDA del 2006).
- Conversaciones entre las escuelas y los patrones de conducta (buenas prácticas) que han llevado en su desempeño.

Las tablas de Logro y Aprovechamiento de acuerdo con las modificaciones del 2006<sup>47</sup> (en las que se incluye el CVA en las secundarias, pero aún no en las primarias) contienen en general (modalidad secundaria para observar el análisis del CVA):

- Información general.
  - Nombre, dirección y número telefónico.
  - Tipo o categoría de escuela.
  - Indicador de la especialidad de la escuela (en su caso).
  - Criterios de admisión.
  - Género.
  - Edad.
  - Total del número de alumnos.
  - Número y porcentaje total de Alumnos con Necesidades Especiales.
  - Número y porcentaje total de alumnos apoyados por las Escuelas de tipo *School Action Plus*.
  - Número de alumnos matriculados con edad de 15 años o más.
- Medidas de valor agregado contextual.

---

<sup>47</sup> Department of Education and Skills. *Publication of 2006 Test and Examination Results in the School and College Achievement and Attainment Tables*, London, 2006. <http://www.teachernet.gov.uk>

- CVA del Estadio Clave 2-4 (KS2-4).
  - Intervalos de confianza del CVA.
  - Porcentaje de alumnos elegibles (tomando en cuenta el CVA).
  - Promedio de calificaciones tomando en cuenta el CVA.
- Logros de los estudiantes
    - Número de estudiantes al final del Estadio Clave 4 (KS4).
    - Porcentaje de estudiantes al final de KS4 con 14 años o menos.
    - Porcentaje de estudiantes al final de KS4 con 15 años.
    - Número total y porcentaje de alumnos con estatus de Necesidades Especiales.
    - Porcentaje total de alumnos con apoyo de escuelas tipo *School Action*.
    - Porcentaje de estudiantes alcanzando el 5 nivel de aprovechamiento en Lectura y Matemáticas.
    - Porcentaje de alumnos en el nivel 2.
    - Porcentaje de alumnos en el nivel 1.
    - Porcentaje total de puntuación por alumno.
  - Comparación anual de los alumnos de 15 años.
    - Porcentaje de alumnos de 15 años en el nivel 5 en matemáticas y lectura en los años del 2003, 2004, 2005 y 2006.
  - Registro de inasistencias de los alumnos en la escuela obligatoria
    - Porcentaje de sesiones por alumno perdidas por inasistencia autorizada.
    - Porcentaje de sesiones por alumno perdidas por inasistencia no autorizada.

Los resultados de las escuelas pueden ser consultados en *RAISEonline*, sitio en Internet que proporciona el Ranking de las escuelas, junto a otros datos relacionados con el CVA. Las escuelas especializadas en alumnos con Necesidades Especiales son listadas en forma independiente. Las tablas que se aplicaron como pruebas piloto en el 2005 contienen medidas con el CVA incluido y aún están siendo piloteadas en su fase complementaria, para ser introducidas en el 2007.

Con base en los resultados de los alumnos (CVA) entre su actual desempeño y el desempeño esperado (predicho) da como resultado un número para cada alumno en lo individual, basado en un número situado alrededor de los 1000 puntos. Este valor indicará el Valor Agregado que la escuela ha proporcionado a sus alumnos. Los comparativos nacionales de alumnos en forma individual y por

escuela pueden estar arriba o debajo de este número. Cuando se sitúan por encima significa que están por arriba de la media nacional y hacia abajo lo consecuente. Este promedio no se refiere a los resultados de un momento dado de los alumnos en su aplicación correspondiente, sino a la diferencia en el avance de su estadio inicial con el del momento en que se toma la medida, es decir, son resultados relacionados con cohortes de alumnos a través de los ciclos escolares. Sin embargo algunas acotaciones conviene señalar dado que debe analizarse desde el punto de vista estadístico si las comparaciones son significativas o no, incluyendo el CVA. En este sentido cada escuela produce un perfil CVA que se muestran con el resto de las escuelas para ver su ubicación nacional. Se usan básicamente para ofrecer información solamente y desde el 2006 se restringe<sup>48</sup> la publicación de las escuelas en forma individual en las Tablas de Logro y Aprovechamiento. Un ejemplo de los rangos en que una escuela puede quedar, está en el siguiente esquema delimitado por percentiles:

<i>Estadio Clave 2 al Estadio Clave 4 (medida de CVA centrado en 1000 puntos/aprox.)</i>	
<i>Perfiles</i>	<i>Percentiles</i>
1039.5 y arriba	Techo 5% de escuelas
1014.2 a 1039.4	Siguiente 20% de escuelas
1007.2 a 1014.1	Siguiente 15% de escuelas
997.4 a 1007.1	Mitad 20% de escuelas
990.2 a 997.3	Siguiente 15% de escuelas
970.4 a 990.1	Siguiente 20% de escuelas
970.3 o menos	Piso 5% de escuelas

Algunas escuelas del Reino Unido han estado participando en el proceso de autoevaluación denominado *Charter Mark* (Marca Charter, o bien proceso que adquiere el estatuto de Marca) orientado al servicio al cliente y en el mejoramiento de las organizaciones públicas en general. Este organismo ha diseñado un conjunto de herramientas de autoevaluación basadas en estándares de servicio, las cuales se establecen dentro de los siguientes lineamientos:

- Elaborar un conjunto de estándares y ejecutarlos adecuadamente.
- Comprometerse activamente con su equipo y clientes.
- Ser accesible con todos, clientes y personal.

<sup>48</sup> Department of Education and Skills. *How to Read The Tables*, 2006.

- Desarrollarse y mejorar continuamente.
- Usar los recursos con efectividad e imaginación.
- Contribuir a la mejora en las oportunidades y ampliar la calidad de vida de la comunidad.

Como un ejemplo, un grupo de escuelas de *North Lanarkshire* en Inglaterra recibieron el estatuto que indicaba su ingreso a *Charter Mark* cuyos estándares establecidos para tal fin, fueron alcanzados en el 2005. El grupo se compone de 8 escuelas primarias y una secundaria. Un año antes, estas escuelas estuvieron siendo asesoradas por un cuerpo especializado de asesores que forman parte de la organización. Después de llevar a cabo procedimientos de autoevaluación y evaluación, los asesores reportaron una serie generalizada de buenas prácticas especialmente en las siguientes áreas:

- Excelente *ethos* en todas las áreas.
- Niveles altos en la satisfacción de los clientes.
- Procesos eficientes de consulta a los clientes, profesores y equipo de la escuela en general.
- Transición ordenada de un sistema a otro.
- Equipo altamente motivado.
- Liderazgo influyente en todas las áreas.

Sin embargo, en el 2006 el Departamento de Educación y Desarrollo de Habilidades de Inglaterra, especifica:

1. En adelante no publicaremos más, un indicador mostrando cuáles escuelas han alcanzado el premio de *Charter Mark* (que es un esquema diseñado para ayudar a las organizaciones del sector público a mejorar su servicio al cliente). Existen ahora muchos otros premios que están más directamente relacionados con el desempeño de las escuelas y otras rutas más apropiadas para compartir y difundir información a los padres, como por ejemplo el Perfil de la Escuela.<sup>49</sup> A pesar de ello, se conoce actualmente que las escuelas con este incentivo han continuado dentro de este sistema. En el 2005 el Departamento de Educación reporta el CVA de cada escuela e indica específicamente cuáles de éstas han ingresado al sistema de *Charter Mark*.

---

<sup>49</sup> Department of Education and Skills. *Publication of 2006 Test and Examination Results in the School and College Achievement and Attainment Tables*, London, 2006, p. 1.

Sólo para poner un ejemplo, la escuela *Watford Grammar School for Girls* ha sido premiada con el Charter Mark y permanece en la tabla que resulta del cálculo del CVA, con los siguientes datos<sup>50</sup>:

*ESCUELA Watford Grammar School for Girls*

*2005, Estadio Clave 4, Valor Agregado Contextual (CVA) Piloto.*

#### **Información de la Cohorte**

Número de alumnos al final de KS4	182
% de alumnos al final de KS4 alcanzando el umbral del nivel 2 (5 o más grados A*-C)	96%
% de alumnos al final de KS4 alcanzando el umbral del nivel 1 (5 o más grados A*-G)	99%
% de alumnos al final de KS4 alcanzando al menos una calificación	100%

#### **Estadio clave 2 al estadio clave 4 (valor agregado)**

Medida del CVA basada en el progreso entre KS2 y KS4	1007.1
Límite superior de KS2-4 CVA de los intervalos de confianza	1016.7
Límite inferior de KS2-4 CVA de los intervalos de confianza	997.5
KS2-4 CVA Indicador de cobertura	95%
Medida VA basada en el progreso entre KS2 y KS4	1040.8

#### **Estadio clave 3 al estadio clave 4 (Valor agregado)**

Medida CVA basada en el progreso entre KS3 y KS4	993.4
Límite superior de KS3-4 CVA de los intervalos de confianza	1001.2
Límite inferior de KS3-4 CVA de los intervalos de confianza	985.5
KS3-4 CVA Indicador de cobertura	100%
Medida VA basada en el progreso entre KS3 y KS4	1011.1

<sup>50</sup> Department for Children, Schools and Families: 2005 KS4 Contextual Value Added Pilot, Cohort Information.

Actualmente, existe en el Reino Unido un vivo debate sobre las diversas formas de valoración del trabajo de las escuelas. Se han presentado diversas propuestas y cada una de ellas ha sido criticada y debatida más o menos profundamente en cualquier parte del ámbito educativo. El mismo CVA no ha sido la excepción. Nació a partir de el VA que medía solamente el avance de los alumnos y por lo tanto de las escuelas a partir de la comparación entre el valor actual del aprovechamiento del alumno y el valor esperado de acuerdo al aprovechamiento medido anteriormente. El VA permaneció con pocos cambios en dos años y se incluyó en las *School League Tables* que ordenaban a las escuelas de acuerdo con su rendimiento escolar generado por los alumnos. el VA fue a su vez criticado duramente debido a que, como argumento central, tomaba en cuenta solamente los datos duros y crudos del rendimiento escolar, dejando a un lado todos los factores de contexto que se ha demostrado influyen de forma importante en los logros académicos de los alumnos y por lo tanto de la escuela. Es así que surge el CVA, tratando de ponderar la importancia de los factores que no pueden ser controlados por la escuela, para aislarlos y generar una visión de la escuela desde lo que esta hace o está haciendo para generar su propio “valor agregado”.

El debate continúa hasta este momento, sin embargo, el Departamento de Educación de Inglaterra ha conservado este esquema para el nuevo ciclo escolar, pero como se ha expresado en este mismo texto, algunas de las consideraciones derivadas de la crítica están siendo tomadas en cuenta para perfeccionar este sistema.

*Crítica 1.* Las escuelas que han demostrado ser inefectivas, con las medidas del CVA pueden ubicarse más arriba, mientras que las escuelas efectivas pueden ser penalizadas (por el ajuste del CVA) de tal manera que pueden ubicarse por debajo de las primeras. Esta situación puede confundir las escuelas efectivas de las que no lo son.<sup>51</sup>

*Crítica 2.*<sup>52</sup> La composición étnica de la escuela no siempre se reporta adecuadamente. Por ejemplo, Andrew Ray reporta que una escuela de origen judío no encontró opción dentro de las posibilidades, por lo que no hizo ningún reporte sobre este aspecto. Además, los datos sobre el origen étnico de los alumnos pueden ser suministrados por los padres, los alumnos o en ocasiones la propia escuela decide sobre este aspecto, con su consiguiente ambigüedad.<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> British Council in United States. *Education Policy Update*, Oct 2006.

<sup>52</sup> Las críticas 2 y 3 han sido tomadas en cuenta por el Departamento de Educación y están tratando de subsanarse las posibles fallas de este sistema en estos aspectos (2006).

<sup>53</sup> Ray, Andrew School. *Value Added Measure in England, A paper for de OECD project on the Development of Value-added Models in Education System*, Department for Education and Skills, October, 2006, p. 22.

*Crítica 3.* En ocasiones no existe la uniformidad necesaria para reconocer el estatus de un alumno con necesidades especiales en su atención, debido a que los criterios que una y otra escuela emplean, son diferentes entre sí, de tal modo que un alumno con capacidades semejantes puede ser ubicado en un lugar diferente según la escuela de que se trate, así una escuela podrá tener a un alumno dentro de una clasificación de desventaja física mientras que otra lo puede tener con una desventaja intelectual.<sup>54</sup>

*Crítica 4.* Las escuelas que muestran bajos resultados son continuamente amenazadas por las autoridades públicas que insisten en que deben ser cerradas o hacer uso de “otros nuevos poderes” de intervención. “No se pueden tolerar las fallas” (Gordon Brown, Funcionario del Departamento de Educación y Habilidades de Inglaterra).<sup>55</sup>

*Crítica 5.* Mientras que el CVA ofrece mayores precisiones sobre los avances de las escuelas con base en factores de contexto, la medida puede no tener sentido ya que casi la mitad de las escuelas secundarias no pueden ser distinguidas entre sí debido a que no se diferencian significativamente del promedio nacional. A pesar de esto, las escuelas se ordenan dentro de las *Schools League Tables*, aun cuando la significancia estadística indique más semejanzas que diferencias.<sup>56</sup>

*Crítica 6.* Algunos de los factores de contexto, como el de la movilidad de los alumnos en una escuela en particular, pueden comportarse de manera artificial o bien no de acuerdo con las consideraciones que hace el CVA. Es el caso de las escuelas que recientemente han abierto sus puertas y que registran al principio y en los años subsecuentes, un gran movimiento de alumnos. Esto causa una idea falsa en el reporte que la escuela hace sobre este factor, lo cual eleva su ponderación de manera importante.<sup>57</sup>

*Crítica 7.* La falta de estabilidad en los promedios de los alumnos a los que se les da seguimiento en una cohorte puede inducir a tomar decisiones equivocadas respecto a la situación de cada escuela en particular. La inestabilidad en las cohortes de algunas escuelas ha sido factor de decisión equivocada de algunos padres de familia que las toman como base para decidir la escuela donde estudiarán sus hijos.<sup>58</sup>

---

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>55</sup> BBC on line, 31 de octubre del 2007.

<sup>56</sup> Wilson Deborah y Piebalga Anete, *Accurate performance measure but meaningless ranking exercise?: An analysis of the English school league tables*, Centre for Market and Public Organisation, Bristol Institute of Public Affairs, University of Bristol, 2 Priory Road. Bristol BS8 1TX, January, 2008. <http://www.bris.ac.uk/Depts/CMPO>.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 9.



*Crítica 8.* Existe la preocupación de que el CVA sea empleado para depositar ciertas expectativas en los alumnos, lo cual impediría que fueran tratados con igualdad. Tampoco se toma en cuenta el financiamiento por alumno, dado que estas escuelas típicamente obtienen fondos extras a manera de compensación, pero siguen estando dentro de la misma clasificación, como escuelas desfavorecidas.<sup>59</sup>

*Crítica 9.* Surgen algunos desacuerdos y descontentos sobre los cambios que han venido dándose en los *Rankings* de las escuelas con el CVA. Por ejemplo, el director de la escuela *England High School in Lancanshire* expresa su desacuerdo con las medidas introducidas con el CVA para valorar la ubicación de las escuelas de acuerdo al orden del valor agregado. Indica que el CVA es un concepto que está siendo mal aplicado y que en sí es una guía de clasificación equivocada. Propone incluso regresar al concepto aislado de “Valor Agregado” despojándolo de los factores del contexto. Sus observaciones y críticas se resumen en los siguientes párrafos:

- Los alumnos del estadio clave 2 ya reflejan su origen étnico, nivel socioeconómico y género por lo cual no se justifica volver a calcular estos mismos factores para explicar el progreso al estadio clave 4.
- El CVA se equivoca actualmente en la consideración que hace sobre la financiación de los alumnos. Dado que el financiamiento se compensa en los alumnos de origen étnico diferente del inglés y del nivel socioeconómico, se anula por lo tanto el efecto de este factor, por lo que no debe aparecer en los cálculos.
- No pueden tomarse en cuenta los factores que se refieren a la estancia de los alumnos en escuelas que gozan del beneficio de tener el servicio de “alimentación gratuita”, debido a que su movilidad por el sistema es variada. Algunos alumnos estuvieron bajo este sistema en el nivel de primaria, o incluso solamente en algunos ciclos escolares, pero ya no es así, o viceversa no gozaron de este servicio y por lo tanto no se tomó en cuenta, pero ahora sí lo están haciendo.
- El emplear el CVA en las escuelas implica que haya un descenso en las expectativas de los alumnos pobres o de origen étnico minoritario con relación a la población, lo cual se considera como una de las más grandes ofensas a los alumnos.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> BBC News/Education. *How the New CVA Scoring Works*, January 11, 2007.

<sup>60</sup> BBC News/Education. *School Tables to Reflect Poverty*. February 24, 2006.

En resumen, la experiencia del Reino Unido sobre la formulación de estándares, pero sobre todo, su uso, es un largo proceso técnico-político. La definición de clasificaciones de escuelas ha carecido de claros acuerdos sociales, a pesar de que se aplican sofisticados procedimientos metodológicos, como los involucrados en la definición del Valor Agregado del esfuerzo de las escuelas. Sin embargo, la esencia del debate se centra en que la noción de evaluación justa, en la que las comunidades escolares exigen tener cada vez más relevancia en su propia perspectiva. Los estándares de gestión basados en el desempeño de los alumnos deben considerar aspectos específicos, de carácter laboral y cultural, del papel de director de escuela en ese país. Por otra parte, la noción de Valor Agregado y su aplicación, a la vez que el debate que ha suscitado, deben considerarse en los esfuerzos por corregir las calificaciones de escuelas únicamente con base en resultados de los desempeños de alumnos (en bruto).

### *Irlanda del Norte*

Irlanda del Norte ha tenido avances importantes en los resultados de exámenes comparativos de la OECD. Uno de sus programas estratégicos es el Programa de Mejora Escolar, que se desarrolla con bases similares a los postulados de las escuelas comprensivas. Esta estrategia se dirige a las escuelas del involucrando a todos los implicados en la educación, con el objeto de que todos los alumnos alcancen los objetivos y estándares fijados por el Sistema Educativo. El Departamento de Educación<sup>61</sup> opera algunas estrategias interrelacionadas que tienen como propósito permitir a los alumnos, y obviamente al Sistema Educativo, alcanzar los objetivos fijados en las siguientes áreas de atención:

- Programa de Apoyo a las Escuela.

Este programa ofrece un apoyo “intensivo” estratégico a las escuelas con mayores requerimientos en el alcance de los objetivos educacionales y ha tenido como estrategia central la focalización hacia este tipo de escuelas o como se denomina *The Raising School's Standards Initiative*,<sup>62</sup> cuyo objetivo central es identificar las escuelas con más desventajas a través del análisis de fortalezas y debilidades para implementar planes de mejora y con ello lograr alcanzar los estándares requeridos. Esta estrategia se desarrolla sobre la base de dos premisas:

---

<sup>61</sup> Este Departamento se hace cargo de la regulación de la educación pública básica, de educación especial y de otras, excepto la relacionada con la educación terciaria, [www.deni.gov.uk](http://www.deni.gov.uk)

<sup>62</sup> Department of Education Northern Ireland. *School Improvement. The School Support Programme: Intensive Support for Schools.* [www.deni.gov.uk](http://www.deni.gov.uk)

- La escuela como un todo se propone establecer mejoras duraderas a través de procesos propios como los del automejoramiento y la autoevaluación.
- Identificar desde las edades tempranas de los alumnos los patrones de comportamiento que indiquen ulteriores bajos desempeños, con la finalidad de implementar correctivos con los que sean apoyados para superar las desventajas.

Con las experiencias obtenidas en este tipo de escuelas se han podido destacar algunas “buenas prácticas” que se dan en unas escuelas en mayor medida que en otras:

- Establecimiento de un colegiado para llevar a cabo procesos de autoevaluación.
- Monitoreo y análisis más cercano de los progresos de los alumnos, en cuanto a resultados de aprovechamiento.
- Revisión constante y abierta de los procedimientos de enseñanza de los profesores.
- Mejor y más sistemática planificación.
- Apoyo al éxito de la escuela involucrando a los padres de familia.
- Reflexionar sobre estrategias que posibiliten a los alumnos a tener mejores aprovechamientos en un rango mucho más amplio.

○ Promoción de la Lectura y el Cálculo Matemático.<sup>63</sup>

Esta estrategia va dirigida a apoyar directamente a los maestros, sobre todo aquellos con alumnos con desventajas en el aprendizaje. Con ello se trata de conseguir que el profesor adquiera un mayor repertorio en cuanto a sus métodos de enseñanza efectiva. Al mismo tiempo se diseminan entre los maestros las “buenas prácticas” obtenidas de lecciones exitosas de maestros que han destacado por levantar los logros de los alumnos. Además, como una parte central de la estrategia se describen y ponen metas claras y específicas en cuanto a logros y estándares, como el hecho de buscar colocar un mayor porcentaje de alumnos en los niveles superiores de aprendizaje.

Las características o aspectos más importantes de esta estrategia, son:

---

<sup>63</sup> Department of Education Northern Ireland. *School Improvement, A Strategy for the Promotion of Literacy and Numeracy in Primary and Secondary Schools in Northern Ireland*. [www.deni.gov.uk](http://www.deni.gov.uk)

Para las escuelas:

- Tener una política escrita de promoción de la lectura y de las matemáticas que conozcan todos sus alumnos.
- Poner, dentro de esta política, las metas y estándares que serán alcanzados en la lectura y las matemáticas.
- Designar o asignar a un maestro que se dedique específicamente a promover, apoyar, construir planes, revisar y coadyuvar en la evaluación en lectura y matemáticas a través de todo el currículum.

Para las Juntas Escolares, Consejos y Departamento:

- Apoyar la promoción de la lectura y matemáticas como principio que da sentido a todas las demás acciones, como generar materiales, asesorar, apoyar en ciclos específicos, evaluar, etcétera.
- Promoción de la “buena conducta” de los alumnos en las escuelas.<sup>64</sup>

Esta estrategia está orientada a conseguir de los alumnos, mayor atención y aprovechamiento dentro de la dinámica de la clase. Aunque se dice que las escuelas con problemas disciplinarios son pocas, se reconoce que existen y que es necesario apoyarlas dependiendo del nivel de sus dificultades en este aspecto. Por ello se ha implementado algunas acciones específicas que apoyan a las escuelas y a este tipo de alumnos:

- Desplegar una sola política disciplinaria para toda la escuela, que haya sido consensuada por los padres y los profesores, para ser aplicada justa y consistentemente en todos los casos.
- Crear un sistema de detección temprana de alumnos que presenten problemas de conducta con el objeto de buscar su integración.
- Preparar al equipo de profesores para saber cómo tratar a los alumnos con problemas de comportamiento y mantener enlaces con apoyos externos a la escuela.
- Asegurar la colaboración de los padres de familia a través del compromiso de apoyar a los alumnos con este tipo de conductas.
- Un empleo restringido de las sanciones de expulsión y suspensión.

---

<sup>64</sup> Department of Education Northern Ireland. *School Improvement. Promoting and Sustaining Good Behaviour: A Discipline Strategy for Schools*, [www.deni.gov.uk](http://www.deni.gov.uk)

○ Implementación de Planes de Mejora para las escuelas.<sup>65</sup>

El Plan de Trabajo de la escuela constituye el documento donde se presenta el estado actual de la escuela en cuanto a nivel de cumplimiento de los estándares, una revisión o evaluación para ponderar las razones por las que eso está ocurriendo y lo que probablemente ocurrirá, así como las metas que mejorarán esta situación para el periodo planeado.

Los Planes de Mejora de la Escuela es un proceso colectivo de planeación que contiene varios elementos:

- Una descripción de la cultura de la escuela (sus costumbres y estado actual).
- Una evaluación de la escuela tratando de destacar las fortalezas que se emplearán para mejorar la situación actual de la escuela (principalmente a través de la dirección y el liderazgo).
- Anticipación de las necesidades de recursos y su manejo para lograr las metas.
- Metas cuantificables o medibles y factibles de alcanzar en el periodo propuesto.
- Estrategias con las que se pretende alcanzar esas metas.
- Definición de las condiciones de tiempo y forma con la que se medirá el progreso hacia esas metas.

A partir de la Inspección Escolar se han detectado algunos estándares de buen desempeño como resultantes de la implementación de los Planes de Mejora. Estos se destacan en 4 etapas:

a) La descripción de la cultura de la escuela

- Un *ethos* positivo de la escuela.
- Un liderazgo efectivo en todos los niveles.
- Maestros comprometidos con la visión de la escuela.
- Altas, aunque realistas, expectativas de atención entre los maestros, los alumnos y los padres de familia.
- Claridad sobre lo que se quiere lograr en el aprendizaje de los alumnos y focalizarse en ello.
- Un buen esquema de autoevaluación de la oferta educativa.
- Una cultura de mejora continua a través de la autoevaluación y el automejoramiento.

---

<sup>65</sup> Department of Education Northern Ireland. *School Development Planning*, 2005. [www.deni.gov.uk](http://www.deni.gov.uk)

- Atención sobre la mejora profesional del equipo de la escuela.

#### b) Identificación de las áreas de mejora

En algunas escuelas la revisión de las áreas de mejora se concentra en los resultados de los alumnos, y en otras más los resultados de los alumnos únicamente basados en los exámenes que se les practican. En esta propuesta se sugiere que las revisiones incluyan estándares de proceso con los cuales se pueda obtener una medida del desempeño más allá de los resultados solamente. Los siguientes son aspectos de proceso que pueden revisarse y ser evaluados:

- Involucramiento de los alumnos en su propio aprendizaje.
- Las expectativas de los profesores, alumnos y sus padres, así como su influencia en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
- La efectividad que tiene el liderazgo enfocado al aprendizaje.
- El desarrollo que la escuela promueve en sus alumnos en el aspecto psicosocial para mejorar la autoestima y la confianza en sí mismos.
- El grado en que las estrategias de enseñanza son diferenciadas según las necesidades de los alumnos.
- La calidad y efectividad de la política de la escuela en la evaluación del desempeño con miras a la mejora continua.
- La responsabilidad asumida en la evaluación de los aprendizajes orientada a la mejora.
- El trabajo extraescolar, como las tareas, como una forma de reforzar el aprendizaje.
- La efectividad con la cual es promovido el aprendizaje independiente.
- La efectividad con la que la lectura y las matemáticas cruzan transversalmente el currículum de enseñanza.
- El empleo efectivo de las tecnologías de información.
- El éxito de la escuela que se deriva del compromiso de los padres con el aprendizaje de los alumnos.
- El desarrollo de una política dentro de la escuela que facilita y promueve el desarrollo profesional de los maestros.

#### c) Prioridades

Una vez que se precisan las fortalezas y las debilidades de la escuela, los compromisos, los retos, así como las áreas de mejora, se formulan las prioridades de acción. Para determinar las prioridades de la escuela se debe tomar en cuenta a la comunidad educativa, los recursos y las posibilidades de llevar a cabo las estrategias, y, claro, el establecimiento de metas.

d) Acuerdos básicos para el monitoreo y la evaluación

El proceso de Autoevaluación, el Plan de Acción de Mejora de la Escuela y establecimiento de Metas, constituyen los elementos centrales para alcanzar los estándares educativos. Tomados con el compromiso de que todos como un equipo, pueden tener impactos importantes en la escuela. Esta fase es considerada la más importante porque permite valorar el proceso de planificación.

- Desarrollo y difusión de las “buenas prácticas” para la escuela.<sup>66</sup>

En este proceso las escuelas que reúnen los requisitos para participar tienen que demostrar que en su escuela se han construido o generado “buenas prácticas” con el fin de diseminar entre las demás escuelas, o al interior de la propia escuela, aquellas estrategias que sistemáticamente han dado buenos resultados.

Las escuelas que participan como casos de “buenas prácticas” deben considerar dimensiones como las siguientes:

- La autoevaluación como el empleo efectivo de datos y uso de evidencias con los que se apoya el proceso de evaluación de la escuela.
- El liderazgo de los directivos con el objeto de aumentar su capacidad.
- Desarrollo y mejora de las habilidades en el manejo del lenguaje y escucha entre los alumnos.
- Proyectos que desarrollen las habilidades de curiosidad e investigación en los alumnos.
- Mejora de las conductas de los alumnos para incrementar la autoestima.
- Apoyo a los alumnos (y a sus familias) con necesidades educativas especiales.
- Desarrollo de enlaces con los padres de familia.

Las escuelas que participan en este programa son adicionalmente apoyadas con financiamientos extraordinarios. Una vez que las escuelas participan, los casos que exponen son diseminados en las escuelas, con otros maestros o autoridades o bien diversos foros, además de los recursos de la Internet.

- Procesos para el establecimiento de metas.<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Department of Education Northern Ireland. *Development and Dissemination of Good Practice and Innovation in Schools*, 2006. [www.deni.gov.uk](http://www.deni.gov.uk)

Para esta etapa se recomiendan procedimientos y se hacen consideraciones sobre cómo establecer metas para la escuela, entre otras las que se refieren al modo en que deben ser retadores y ambiciosos, y al mismo tiempo, viables, con posibilidades reales de ser logradas.

### *Escocia*

El Ministerio de Educación de Escocia inició en el 2003 un plan para una Reforma Educativa en la que se destacarían las prioridades del país en la educación. Antes de que la Reforma fuera oficialmente publicada, se llevó a cabo un extenso debate dentro del país en torno a lo que el nuevo currículum debería o no regular.<sup>68</sup> El debate llevó a consideraciones acerca de la “sobrecarga” del currículum para los niños y jóvenes de 3 a 18 años de edad y de la necesidad de vincular los conocimientos de la escuela con la vida laboral. En la nueva reforma se enfatiza el denominado “Currículum Ambicioso” o “para la excelencia” que se propuso con el fin de introducir mecanismos que ofrecieran más opciones y mayor motivación de los alumnos en su aprendizaje, permitiendo al mismo tiempo una mayor flexibilidad en el manejo del currículum por parte del profesor. La propuesta gira en torno al desarrollo de las habilidades en la lectura, el cálculo matemático y “otras competencias importantes” en las que se brinda la oportunidad al alumno de practicar con habilidades “especializadas” apoyándose en las Instituciones Formadoras de Docentes.

Un informe de progreso en el que se revisan los avances de la propuesta se llevó a cabo hacia el mes de Marzo del 2006.<sup>69</sup> En noviembre de ese mismo año se publica *Building the Curriculum* para proporcionar una visión sobre la influencia de este cambio en el aprendizaje de los alumnos.

En la propuesta se incluyen temáticas como:

- Definir lo que es más importante que aprendan los alumnos.
- Lograr mayor motivación y pertinencia en el aprendizaje.
- Establecer conexiones prácticas entre el aprendizaje y el mundo de trabajo.
- Poner a la lectura y el cálculo matemático como centro del aprendizaje.
- Simplificar y priorizar el “currículum ambicioso” o currículum para la excelencia.

---

<sup>67</sup> Department of Education Northern Ireland. *Target Setting: Guidance for Primary Schools*. [www.deni.gov.uk](http://www.deni.gov.uk)

<sup>68</sup> National Debate on Education Document. *Educating for Excellence* (Scottish, 2003).

<sup>69</sup> The Curriculum Review. *Programme Borrada, Progress and Proposals*, marzo, 2006.



En la Reforma se establecen también las prioridades nacionales de Escocia<sup>70</sup> tomando en cuenta estos elementos. En términos generales estas prioridades pueden ser definidas en cinco:

- Mejorar los estándares de logro, sobre todo en las áreas principales del aprendizaje en lectura y matemáticas.
- Estructura para el aprendizaje que apoye a los profesores junto con la autodisciplina de los alumnos, a tener ambientes propicios.
- Equidad e inclusión de todos los alumnos.
- Valores y ciudadanía que promuevan la responsabilidad social de los alumnos.
- Aprendizaje para la vida que le permita a los alumnos a desarrollar habilidades con las que pueda prosperar en la sociedad.

El programa “Escuelas Excelentes” constituye un aspecto de este proceso iniciado con la Reforma Educativa. Hacia finales del 2004 se hace de conocimiento público este programa con el nombre de *Ambitious, Excellent Schools*,<sup>71</sup> con el fin de “modernizar muchos aspectos de la educación escocesa buscando alcanzar expectativas más altas y mejorar las opciones, flexibilidad, liderazgo y apoyo para el aprendizaje”. Los retos claves que identificaron el sistema de estas escuelas, son:

- Teniendo un currículum relevante, comprometido y que llegue a todos los niños.
- Reduciendo la cantidad de alumnos atendidos por cada profesor.
- Alcanzando los estándares de atención a todos los alumnos y sus aspiraciones, especialmente donde las expectativas son más bajas.

Más allá de la inversión de los recursos requeridos, este programa organiza las políticas educativas tendientes a alcanzar estos retos de acuerdo con 5 objetivos clave:

- Altas expectativas, fortalecimiento del liderazgo y ambición.
- Mayor libertad para los maestros y las escuelas.
- Ampliar las opciones y oportunidades de aprendizaje, para los alumnos.

---

<sup>70</sup> Directorate General for Education and Culture. *The Information Database on Education Systems in Europe*, Eurybase (EURYDICE). *The Education System in Scotland*, The European Commission, 2006-07.

<sup>71</sup> Scottish Executive, *Ambitious. Excellent Schools, Our Agenda for Action*. © Crown, November, 2004.

- Mejor apoyo para el aprendizaje.
- Rendición de cuentas.<sup>72</sup>

Es notable que dentro del programa denominado *Ambitious, Excellent Schools*<sup>73</sup> se enfatice la confianza que se deposita en la comunidad educativa para alcanzar todo su potencial, especialmente la idea de que en estas escuelas se les apoya para que logren altos niveles de desempeño de maneras exitosa. Además de que se destaca el soporte que brindan para que los alumnos consigan ser seguros de sí mismos, felices y ambiciosos. Cada uno de estos objetivos contiene “estándares” que permiten determinar sus alcances, los cuales brevemente se exponen aquí:

*Altas expectativas, fortalecimiento del liderazgo y ambición*

1. Establecer nuevos niveles de “ambición” en los estándares.

- Fijar nuevos elementos en la escala de los estándares para la excelencia en las inspecciones escolares.
- Elaborar reportes sobre las características clave de las escuelas excelentes.

2. Desarrollo y fomento del liderazgo.

- Establecer un liderazgo académico que dé acceso al pensamiento de clase mundial y que permita compartirlo con los líderes de las escuelas.
- Ampliar las oportunidades de desarrollo de las autoridades locales y del equipo escolar.
- Establecer un programa de *coaching*<sup>74</sup> entre pares apoyados por directores e inspectores.

3. Transformar a las escuelas mediante un programa de “ambición” para traer cambios en logros. En este programa entran las escuelas que han recibido apoyos extras de la inspección.

---

<sup>72</sup> EURYDICE, *The Education System in Scotland*, 2006-07. pp. 24 – 25.

<sup>73</sup> Scottish Executive. *Ambitious, Excellent Schools, Our Agenda For Action*. © Crown copyright, Nov., 2004.

Aquí se muestra la sección relacionada con estándares mediante una traducción libre al español.

<sup>74</sup> Puede entenderse de acuerdo con el contexto en que se maneja como una *asesoría cercana y de bajo perfil*.

4. Elaborar estándares de procedimientos para asegurar que la selección de los directores estén preparados para ser líderes de la escuela.

- Asegurar que los estándares para directores continúen estando de acuerdo con las prioridades educativas.
- Establecer nuevas rutas de logro.
- Considerar nuevos y más rigurosos procedimientos para la selección de directores de escuela.

5. Fortalecer la escolaridad inicial de los maestros.

- Publicar un documento donde se clarifiquen cuáles son los retos de la preparación inicial de los profesores.
- Trabajar con las instituciones para preparar nuevos maestros de acuerdo con las demandas del siglo XXI.
- Incrementar la educación a distancia.
- Asegurarse de que la formación continua en la preparación inicial tenga los cursos necesarios y pertinentes.

6. Ampliar el desarrollo de la formación continua de los maestros.

- Entregar oportunidades para construir el éxito en los esquemas de inducción.
- Apoyo a esquemas que contengan “buenas prácticas”.
- Lanzar un programa para construir el éxito en etapas tempranas.
- Ofrecer nuevas inversiones para el entrenamiento de los profesores, trabajadores sociales, comunidades de aprendizaje y desarrollo de los trabajadores docentes.

### *Mayor libertad para los maestros y las escuelas*

1. Trabajar con el currículum para la excelencia (de 3 a 18 años de edad) focalizado en alcanzar metas claras, por lo que es importante entre otras cosas:

- Suavizar los cambios entre los diferentes estadios educativos.
- Diseñar en el currículum esquemas para trabajar con las necesidades de aprendizaje
- Revisar como primer acción en la implementación del currículum, una revisión de éste.
- Quitar contenidos innecesarios en el currículum de la primaria para liberar tiempo dedicado a la innovación y creatividad.

- Mantener como objetivos prioritarios el fortalecimiento de las habilidades de lectura y matemáticas donde más se requiera mejorando la atención y motivación hacia éstas.
2. Más flexibilidad y oportunidades en los exámenes.
- Quitar la regulación de la edad y los estadios para reemplazarlos con una guía para identificar lo que se hace bien en los exámenes.
  - Ampliar las opciones de las escuelas para incorporar nuevas habilidades.
  - Revisar los “estándares” para simplificar la estructura y ampliar las oportunidades.
3. Mejorar la evaluación para apoyar el aprendizaje.
- Reportar anualmente a los padres de los resultados basados en encuestas de logros
  - Asegurar que todas las escuelas formen parte del programa de aprendizaje.
  - Desarrollar una red en línea para un banco de evaluación para los maestros.
4. Las escuelas más avanzadas ofrecen a los directores mayor desarrollo a partir del conocimiento de sus necesidades particulares.
5. Ampliar las oportunidades de los maestros para enseñar.
6. Tener más maestros para atender a grupos más pequeños de alumnos.
7. Promover mejores actitudes de apoyo a lo positivo del aprendizaje y de la enseñanza.
- Introducir una nueva encuesta de “indisciplina” en las escuelas para detectar los cambios necesarios en las conductas de los alumnos.
  - Monitorear este tipo de cambios para determinar la mejoría en el aprovechamiento.
  - Apoyar a las escuelas y los maestros que desarrollan y comparten procedimientos efectivos para establecer disciplina y justicia en el trato con los alumnos.
  - Promover un mayor compromiso de alumnos, padres y comunidad para establecer mejores expectativas de los niños y jóvenes.

*Ampliar las opciones y oportunidades de aprendizaje, para los alumnos*

1. Establecer un currículum para la excelencia (3 a 18 años) que permita el ritmo adecuado y retador para los niños y los jóvenes.
  - Se requiere un currículum para la excelencia que desarrolle gente que aprende exitosamente, sean ciudadanos responsables, contribuyentes efectivos y personas de confianza.
  - Se asegure que la lectura y la matemática es el corazón de todo aprendizaje.
  - Permitir que se estudien temas a mayor profundidad cada vez más pronto y con más tiempo.
  - Dar más tiempo para la música, el teatro, deportes y trabajo relacionado con el aprendizaje.
2. Reconocer los logros de los niños y jóvenes.
  - Trabajar con autoridades para tener nuevas formas de reconocimiento a los logros de los alumnos.
  - Desarrollar estándares de reconocimiento de logro, para que sean reconocidos.
3. La participación de los padres en la escuela consigue mejores ambientes de aprendizaje.
4. Más especialistas en temas tales como la música, el arte y el teatro en las escuelas primarias.
5. Más horas de trabajo fuera de las escuelas mediante actividades que ayuden a los alumnos a desarrollar sus habilidades y confianza.
  - Ofrecer más oportunidades a todos los alumnos de tener tiempo en estas actividades como en las escuelas de verano y tener experiencias como residente.
  - Contar con redes de buenas prácticas e innovación.
6. Personalizar el aprendizaje y planear su aprendizaje individual.
  - Ayudar a los alumnos a planear su propio aprendizaje e involucrar a los padres en el cumplimiento de esta planeación.
  - Ofrecer a los padres apoyo para mejorar el desempeño de sus hijos.
7. Promover el involucramiento de los padres en el aprendizaje de los hijos.

- Implicar a los padres en la toma de decisión de las escuelas.
- Proveer a los padres de guías para el mejoramiento del apoyo al aprendizaje de los hijos.
- Hacer que se compartan las “buenas prácticas” sobre la efectividad en el involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos.
- Ampliar la información que tienen los padres de la escuela a través de la red en línea.

*Mejor apoyo para el aprendizaje (como una situación de reto)*

1. Implementar un apoyo adicional al aprendizaje según las necesidades de los alumnos quienes requieran apoyo adicional.
  - Dar consejos prácticas mediante guías a los implicados en introducir los cambios.
  - Dar a los padres de los alumnos tiempo y apoyo para discutir los temas concernientes a la educación de los hijos.
  - Coordinarse con instituciones de apoyo extra escolar
2. Proponer personal de apoyo a las escuelas con alumnos que requieran apoyo especial para el aprendizaje.
  - Tener personal de apoyo a las escuelas ayuda a los alumnos a mejorar su aprendizaje,
  - Estructurar un marco de “buenas prácticas” con el que las escuelas puedan desarrollar sistemas apropiados a sus circunstancias.
  - Tener comunidades escolares integradas para conocer las necesidades de los alumnos.
  - Obtener nuevos recursos para apoyar el compromiso de los maestros al aprendizaje de los alumnos que requieren apoyo adicional
3. Igualdad de oportunidades que aseguren el aprendizaje de todos los alumnos.

Rendición de cuentas

1. Desempeño en exámenes internacionales.
  - Comparación del país con estándares internacionales

2. Mejorar el apoyo de la inspección.
3. Apoyo a las autoridades competentes para lograr el compromiso con el mejoramiento continuo.
  - Publicar un reporte nacional de prioridades para asegurar el desempeño.
  - Actualizar las medidas e indicadores de desempeño focalizados en resultados.
4. Integrar planeaciones de conjunto.
  - Introducir servicios para niños integrados y reportarlos resultados.
  - Promover el trabajo de los padres con los inspectores.
  - Tener más flexibilidad de acuerdo con las necesidades particulares de cada escuela.

El Sistema Educativo Escocés se ha caracterizado por su dinamismo e introducción de cambios importantes en periodos relativamente cortos. Mantiene una constante revisión de cada uno de sus programas y proyectos y lleva a cabo evaluaciones rigurosas constantes. Estas evaluaciones se practican en todo el Sistema Educativo mediante la rendición de cuentas de cada uno de los grupos de actores que se han responsabilizado por tener ciertos resultados. Para las escuelas esto no es la excepción, además de que se practican evaluaciones externas, las escuelas han llevado a cabo procesos importantes de “autoevaluación” a través de indicadores contra los cuáles explorar y precisar su desempeño, año tras año, pero continuamente a través de cada ciclo escolar.

En la revisión que se hace del instrumento de autoevaluación central, *How Good Is Our Schools*,<sup>75</sup> en marzo del 2007, se presentan modificaciones importantes a la publicación original de los estándares de autoevaluación para las escuelas. Se incluyen preguntas como ¿Qué tan buenos somos ahora? y ¿qué tan buenos podemos ser?, y cuestiones clave para la autoevaluación con miras a retos por enfrentar. De hecho es la segunda revisión que se hace a estos estándares, los cuales son flanqueados por el concepto “Un viaje a la excelencia”. En las escuelas se han desarrollado este tipo de procesos de autoevaluación tratan de no ser mecánicos, ni tampoco burocráticos,<sup>76</sup> sino que encuentran su basamento en la reflexión profesional y en los retos que se proponen alcanzar.

La autoevaluación considera centrales tres preguntas:

---

<sup>75</sup> Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE). *How Good Is Our Schools; The Journey to Excellence: Part 3*. © Crown 2007, publicado por HMIE, marzo, 2007. [enquiries@hmie.gsi.gov.uk](mailto:enquiries@hmie.gsi.gov.uk).

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 6.

- ¿Qué estamos haciendo?
- ¿Cómo lo estamos haciendo?
- ¿Qué es lo que vamos a hacer ahora?

Estos aspectos clave se traducen en actividades de autoevaluación en las que cada uno de los integrantes de la comunidad escolar debe reflexionar individual y colectivamente.

En la más reciente revisión que se hace a los indicadores (en ocasiones en ese documento se manejan bajo el concepto de estándares, haciendo referencia a regulaciones oficiales de logro), se toman en consideración las siguientes preguntas, que a la vez son clave en el proceso renovado de autoevaluación de las escuelas:<sup>77</sup>

- ¿Qué resultados hemos alcanzado?
- ¿Qué tan bien conocemos las necesidades de nuestra comunidad escolar?
- ¿Qué tan buena es la educación que ofrecemos?
- ¿Qué tan bueno es la conducción que hacemos de las escuelas?
- ¿Qué tan bueno es nuestro liderazgo?
- ¿Cuál es nuestra capacidad de mejoramiento?

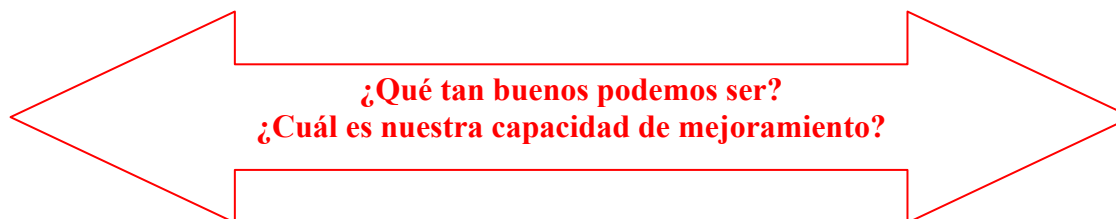
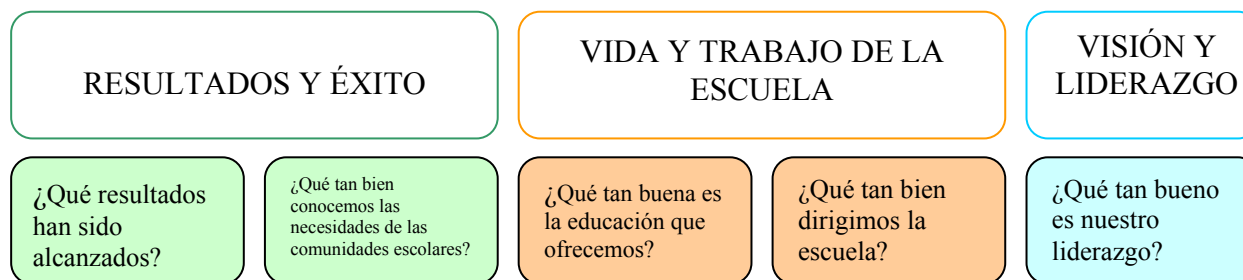
Estas preguntas delimitan las áreas clave, que serán evaluadas a través de indicadores de desempeño.



---

<sup>77</sup> *Ibid*, p. 8.





Este esquema de triangulación de información arroja una visión más holística sobre la evaluación de la calidad a través de datos cuantitativos, la perspectiva de la comunidad escolar y la observación directa.<sup>78</sup>

La autoevaluación considera el desempeño fijándose indicadores contra los cuales medirse en la siguiente escala de niveles:<sup>79</sup>

6	EXCELENTE	Destacado o líder del sector
5	MUY BIEN	Grandes fortalezas
4	BIEN	Fortalezas importantes con áreas de mejoramiento
3	ADECUADO	Las fortalezas apenas superan a las debilidades
2	DÉBIL	Debilidades importantes
1	INSATISFACTORIO	Grandes debilidades

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p.53.

Estos niveles se aplican a cada indicador establecido emitiendo a la vez un juicio sobre el avance de la escuela en cada uno de estos aspectos. Un ejemplo de los indicadores de logros y éxito de los resultados es el siguiente.<sup>80</sup>

### ÉXITO EN LOS RESULTADOS

No.	Indicador de calidad	Temas	NIVELES					
			1	2	3	4	5	6
<b>RESULTADOS CLAVE EN EL DESEMPEÑO</b>								
1.1.	Mejora en el desempeño	Estándares de alumnos atendidos todo el tiempo. Logros de calidad global en los aprendizajes. Impacto del plan de mejora de la escuela.						
1.2.	Cumplimiento de las observaciones estatutarias	Desempeño financiero y de recursos. Cumplimiento con la legislación establecida.						
<b>IMPACTO EN LOS APRENDIZAJES</b>								
2.1.	Experiencias de aprendizaje	Magnitud en la cual los alumnos están motivados y activamente involucrados en su propio desarrollo y aprendizaje.						
2.2.	El éxito de la escuela implica la participación de padres, tutores y familia en general.	Magnitud con la que los padres, tutores, y familia están directamente involucrados en la vida de la escuela.						
<b>IMPACTO EN EL EQUIPO</b>								
3.1.	Compromiso del equipo en el trabajo y la vida de la escuela.	Magnitud del compromiso con la que el equipo está involucrado con la escuela.						

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 18.

IMPACTO EN LA COMUNIDAD						
4.1.	El éxito de la escuela con y para la comunidad local.	Magnitud con la que la escuela está comprometida con la comunidad.				
4.2.	El éxito de la escuela con y para la sociedad en general.	Magnitud con la cual la escuela fortalece la innovación y la creatividad y cómo mediante el aprendizaje se responde rápida y flexiblemente a los cambios de la sociedad.				

Cada uno de los indicadores puede ser medido para las escuelas según esta escala, por ejemplo:<sup>81</sup>

### 1.1. Mejora en el desempeño

Estándares de alumnos atendidos todo el tiempo.  
Logros de calidad global en los aprendizajes.  
Impacto del plan de mejora de la escuela.

#### ASPECTOS CLAVE:

Este indicador se relaciona con los logros de la escuela. También se relaciona con el éxito que ha tenido la escuela en el logro de su visión.  
La aplicación de este indicador de calidad debe tomar en cuenta el contexto de la escuela y los alumnos.

#### EJEMPLO DEL NIVEL 5

Hemos alcanzado y mantenido altos estándares de atención a los alumnos. Ha mejorado la atención tanto a alumnos en forma individual como a los grupos. Al compararse con escuelas semejantes la proporción es mayor en esta escuela.

En general los estudiantes han aprendido exitosamente y contribuyen a mejorar la vida en la escuela.

Con el plan de mejora de la escuela se han alcanzado mejores logros, atención y bienestar de los alumnos en general.

#### EJEMPLO DE NIVEL 2

Ha disminuido la atención a los alumnos, más que en escuelas semejantes a esta. Los alumnos no han alcanzado los niveles de logro requerido. No se conocen bien las necesidades de estos alumnos con riesgo a perder su educación escolar.

Los logros de los alumnos son limitados por la falta de éxito y confianza. La escuela ofrece pocas oportunidades para mejorar la confianza de los alumnos en su propio aprendizaje.

El plan de mejora para la escuela no está teniendo los resultados esperados en cuanto a su impacto en la ampliación de la atención brindada a los alumnos, ni está siendo usado para identificar las prioridades y necesidades de alumnos y escuela.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 20.

Una vez que cada uno de los indicadores haya sido explorado y sistemáticamente reflexionado a través de los mecanismos de triangulación, entonces es posible obtener una medida con la cual se precisa la capacidad de mejoramiento de la escuela.

La experiencia de Escocia nos muestra una fuerte promoción de la definición de estándares para fomentar la autoevaluación de las comunidades escolares. Esta experiencia, como veremos al considerar las experiencias nacionales, ya ha inspirado el diseño de instrumentos en la Secretaría de Educación Pública de México, ya que cuenta con aspectos que hacen viable su implementación en contextos como el nuestro.

### *República de Irlanda*

La responsabilidad de llevar a cabo la educación en Irlanda recae en el Departamento de Educación y Ciencia. La República ofrece educación obligatoria y gratuita hasta la secundaria. Su sistema se divide en primaria (8 años, 5 a 12 años de edad), secundaria (de 5 o 6 años, 12 a 17 o 18 años de edad, dependiendo si se opta por integrarse al programa *Transition Year*) y la educación terciaria. En todos estos niveles existe la posibilidad de que la inversión pública apoye su desarrollo y sostenimiento. En cuanto a preescolar, generalmente se encarga a proveedores particulares, pero se integran a un programa denominado *Ready to Learn*, integrado por estrategias llevadas a cabo por personas con preparación profesional.

En el Reporte de la OECD sobre los resultados de PISA 2006 para Irlanda<sup>82</sup> se observa que el país destaca sobre todo por sus niveles de competencia en Lectura, situándose por encima de la media de los países de esta organización. En Ciencias se ubica por encima de la media y en Matemáticas cercas de la media. El reporte enfatiza que los estudiantes que participaron del programa *Transition Year*<sup>83</sup> obtuvieron mejores desempeños en lectura, de manera significativa. Este es un programa que se establece con la finalidad general de facilitar y “suavizar” el cambio dentro del ciclo de secundaria. Este año es opcional y se agrega al primer año del segundo ciclo de secundaria. Se orienta básicamente a pasar de la dependencia en el aprendizaje a un ambiente de mayor independencia. La misión de este programa establece que se trata de “Promover el desarrollo personal, social educativo y vocacional de los alumnos y

---

<sup>82</sup> Eivers Eemer, Shiel Gerry y Cunningham Rachel. *Ready for Tomorrow's World? The Competencies of Irish 15-year-olds in PISA 2006. Summary Report*, Prepared for the Department of Education and Science by the Educational Research Centre, 2007.

<sup>83</sup> Citizens information Internet Site: [http://www.citizensinformation.ie/categories/education/primary-and-post-primary-ducation/going-to-post-primary-school/transition\\_year](http://www.citizensinformation.ie/categories/education/primary-and-post-primary-ducation/going-to-post-primary-school/transition_year)

prepararlos para asumir su rol como miembros de la sociedad responsables, participativos y autónomos”.<sup>84</sup> Sus objetivos principales son:

- Educar para madurar con énfasis en el desarrollo personal incluyendo la conciencia social y el incremento de las competencias sociales.
- Desarrollar habilidades técnicas y académicas con énfasis en el aprendizaje autodirigido y la interdisciplinariedad.
- Tomar en cuenta la experiencia de la vida laboral como base para el desarrollo y la madurez personal.

En ese ciclo (que corresponde al principio del segundo ciclo de la educación secundaria) los profesores tienen mayores oportunidades de trabajar más con los estudiantes de acuerdo con las necesidades particulares de cada uno, mientras que al mismo tiempo la participación de los padres es mayor. En este sentido los padres son involucrados en procesos de participación en la toma de decisiones y en la planeación de actividades diversas, tanto para beneficiar a la escuela en sí como para apoyar el aprendizaje de los alumnos.

En el reporte del Centro de Investigación Educativa de Irlanda a través del Departamento de Educación y Ciencia denominado YES<sup>85</sup> (*Tu Sistema Educativo*, por sus siglas en inglés) se introduce al texto haciendo consideraciones sobre la importancia de los cambios que ese país ha llevado a cabo en el proceso educativo. Se habla sobre las consecuencias que trajo, primero en los sesenta la gratuidad de la educación posprimaria y segundo el acceso (y oportunidades) que se abrieron para la educación terciaria en los ochenta y noventa. En el documento se expresa que estas consecuencias consolidaron el desarrollo económico de la nación hacia finales de los noventa.<sup>86</sup> Por otra parte, en 1999 se implementó la revisión al currículum para la educación básica que había prevalecido desde 1971. Hacia el 2005 se llevó a cabo una nueva revisión. Como en otras regiones, en Irlanda la evaluación en todos los niveles se lleva a cabo como un mecanismo para ampliar la calidad de la educación. La visión que se tiene de este proceso es holístico,<sup>87</sup> por lo que el trabajo de evaluación independiente de cada actor u órgano educativo está inmerso en la totalidad del proceso. Las escuelas son evaluadas de manera cíclica de acuerdo al programa de evaluación de la inspección. El proceso de la evaluación de cada escuela involucra etapas de preparación y planificación en donde el equipo de maestros de la escuela, el director,

---

<sup>84</sup> El contenido de este programa puede revisarse en una publicación elaborada por el propio Departamento de Educación y Ciencia de Irlanda, denominado lineamientos para las escuelas sobre el programa de *un año de transición*.

<sup>85</sup> Kellaghan Thomas y McGee Páid. *Your Education System: a report on the response to the invitation creating a shared vision for Irish education into the future*. © Educational Research Centre, Dublín, 2005.

<sup>86</sup> *Ibid.*, p.1.

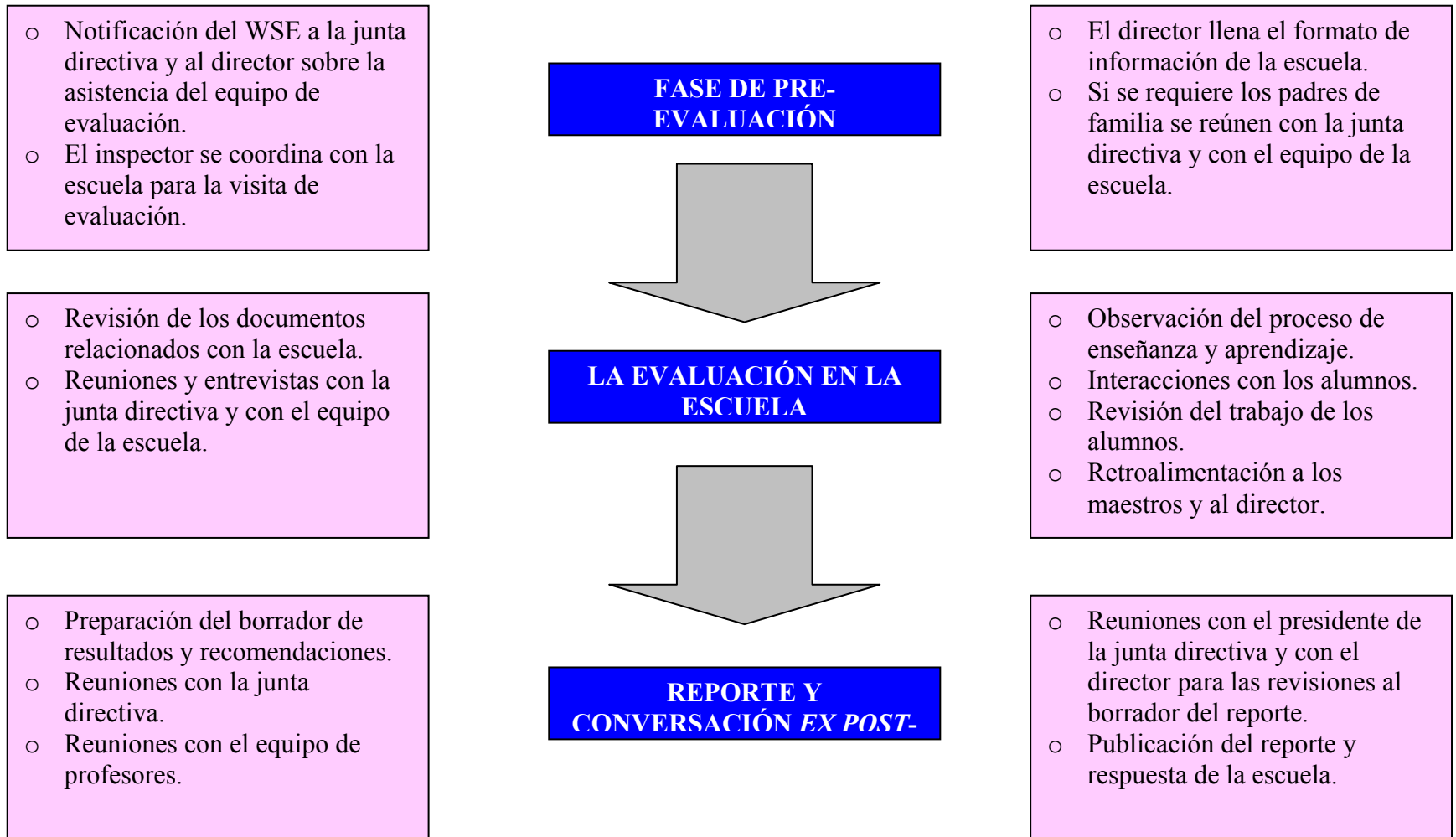
<sup>87</sup> Este proceso se denomina Whole-Schools Evaluation (WSE) y es promovido desde el Departamento de Educación y Ciencia en el 2006.

los padres y los alumnos son involucrados y desde la perspectiva de cada quien, la evaluación se va conformando hasta llegar a tener un constructo teórico metodológico que guía las etapas posteriores de este proceso.

Una vez que se inicia la implementación de la evaluación, la dirección, sus actividades y planeación, tanto como la enseñanza y el aprendizaje de los profesores y alumnos son calificados, con la finalidad de obtener una visión sobre las fortalezas y debilidades de cada uno de los aspectos de la escuela. Luego se hacen sugerencias y recomendaciones para mejorar en cada área detectada como débil o requerida de apoyo específico. Los resultados (así como estas sugerencias) son analizados por el equipo escolar y considera las posibilidades de actuar sobre las sugerencias.<sup>88</sup>

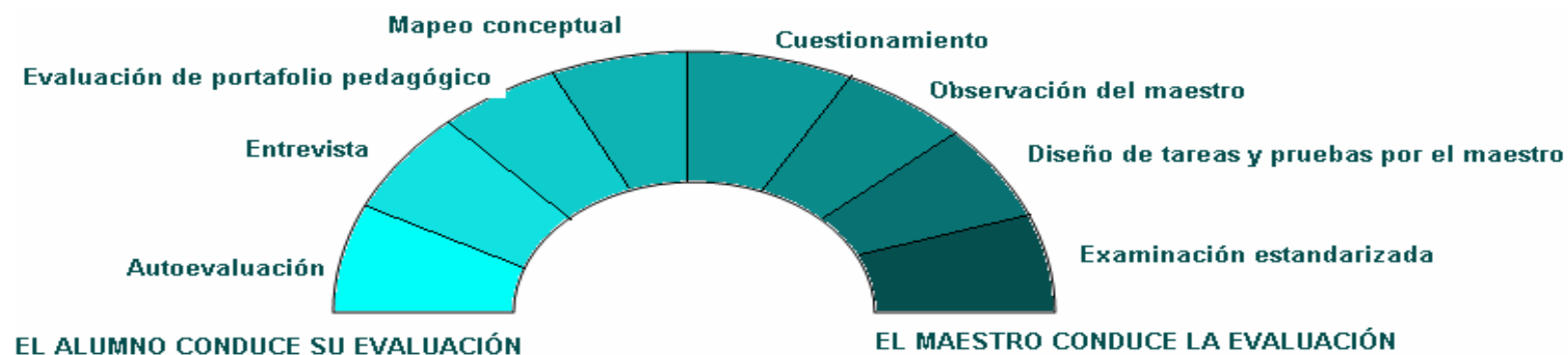
---

<sup>88</sup> Department of Education and Science, *A Guide of Whole- School Evaluation*, Ireland, 2006.





Posteriormente se elabora un reporte donde el equipo de WSE subraya la importancia de las actividades positivas que la escuela ha llevado a cabo y al mismo tiempo sugiere actuar sobre áreas que requieren más apoyo. El reporte se envía tanto a la escuela como a la junta directiva que le compete a la escuela y además se publica en el sitio en Internet del Departamento de Educación y Ciencia. Parte de este proceso integral se desarrolla por la propia escuela a través de la autoevaluación. El Departamento de Educación ha elaborado materiales para que las escuelas tengan apoyo para desarrollar este mecanismo hacia adentro de sus escuelas. La evaluación en todos los niveles incluye su práctica en el ámbito pedagógico a partir de los propios alumnos. El siguiente esquema ayuda a apreciar el continuo entre la autoevaluación practicada por los alumnos hasta la evaluación externa, pasando por la evaluación de cada profesor.<sup>89</sup>



Tomado de: *Assessment in the Primary School Curriculum: Guidelines for School*. NCCA, 2007.

<sup>89</sup> National Council for Curriculum and Assessment. *Assessment in the Primary School Curriculum: Guidelines for School*, Department of Education and Science, Dublín, Ireland, 2007.

En el 2004 el Departamento de Educación y Ciencia abrió un proceso de consulta pública a la ciudadanía y a los diversos grupos interesados en la educación a través del Centro de Investigación Educativa al que denominó mediante el cual se propuso recoger las perspectivas de la sociedad sobre la mejora de la educación.

### *Estados Unidos de América*

La experiencia norteamericana constituye la más conocida en México, por estar bien documentada, por ser el referente social y económico y por su vecindad. El movimiento de estándares ha sido promovido tanto por administraciones Republicanas como Demócratas, muy especialmente a partir de 1983, cuando se publica “Una Nación en Riesgo”,<sup>90</sup> un reporte del estado de la educación que impulsó una fuerte discusión sobre el cuestionado éxito de la educación. El reporte enfatizó los bajos resultados de los alumnos estadounidenses en comparaciones internacionales. Después de dirigir una carta a manera de cortesía, la Comisión designada por el propio Secretario de Educación del país en ese entonces, revela algunos descubrimientos, pero sobre todo grandes preocupaciones sobre la “mediocridad” del sistema de enseñanza de los Estados Unidos. Parte de la atención se dirige al progreso vertiginoso que algunos países, sobre todo los de la región asiática estaban teniendo y que comenzaban a influir en el desarrollo mundial. En el reporte se señala:

El riesgo no solamente es que los japoneses construyan automóviles más eficientes que los norteamericanos y tener gobiernos que los subsidian para desarrollar y exportar. No es sólo que los coreanos del sur construyan más eficientes fábricas para elaborar acero o que nuestras herramientas, una vez el orgullo del mundo, están siendo desplazadas por productos alemanes. Es también que estos desarrollos significan una redistribución de las capacidades y entrenamiento a través del mundo. El conocimiento, el aprendizaje y las habilidades de la inteligencia son los nuevos materiales del comercio internacional que hoy se extienden vigorosamente por todo el mundo a través de drogas milagrosas, fertilizantes sintéticos y como los pantalones de mezclilla un poco antes. Si solamente guardamos y mejoramos un poco la competencia que tenemos aún en el mercado mundial, debemos dedicarnos a mejorar el sistema educativo para beneficio de todos, jóvenes y viejos, ricos y pobres, mayorías y minorías. El aprendizaje es la inversión requerida para tener éxito en la “era de la información” a la cual estamos entrando.

---

<sup>90</sup> “A Nation At Risk”, libro publicado por la Comisión Nacional para la Excelencia en la Educación, en aquel entonces dirigida al Secretario de Educación del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Líder de la Comisión: David Pierpont Gardner, abril 1983. La publicación fue hecha durante el gobierno de Ronald Reagan.

Estas expresiones calaron hondo en el orgullo norteamericano que sentía que su liderazgo mundial comenzaba a desvanecerse. Algunos focos rojos se señalaron en este sentido y concentraron la mirada en el sistema educativo y su aportación a la eficiencia y eficacia de los estudiantes y egresados en el plano de la competencia y liderazgo mundial. Después de presentar en ese libro los magros resultados obtenidos mediante el diagnóstico llevado a cabo por esta Comisión, hace recomendaciones en 5 ámbitos centrales:

- Contenidos (Marcan el tiempo y las metas para cada área de enseñanza):
  - Inglés.
  - Matemáticas.
  - Ciencias Naturales.
  - Ciencias Sociales.
  - Ciencias Computacionales.
- Estándares y expectativas:
  - Se recomienda que los estándares de logros tengan un mayor nivel y su contenido sea muy claro.
- Tiempos:
  - Aumento en las horas diarias de estudio en las escuelas.
  - Incremento de los días del ciclo escolar.
- Enseñanza:
  - Los maestros deben demostrar capacidad y competencias en el desempeño de su labor de enseñanza.
  - Se recomienda que los profesores reciban un salario de tipo profesional y que esté relacionado con sus propios desempeños.

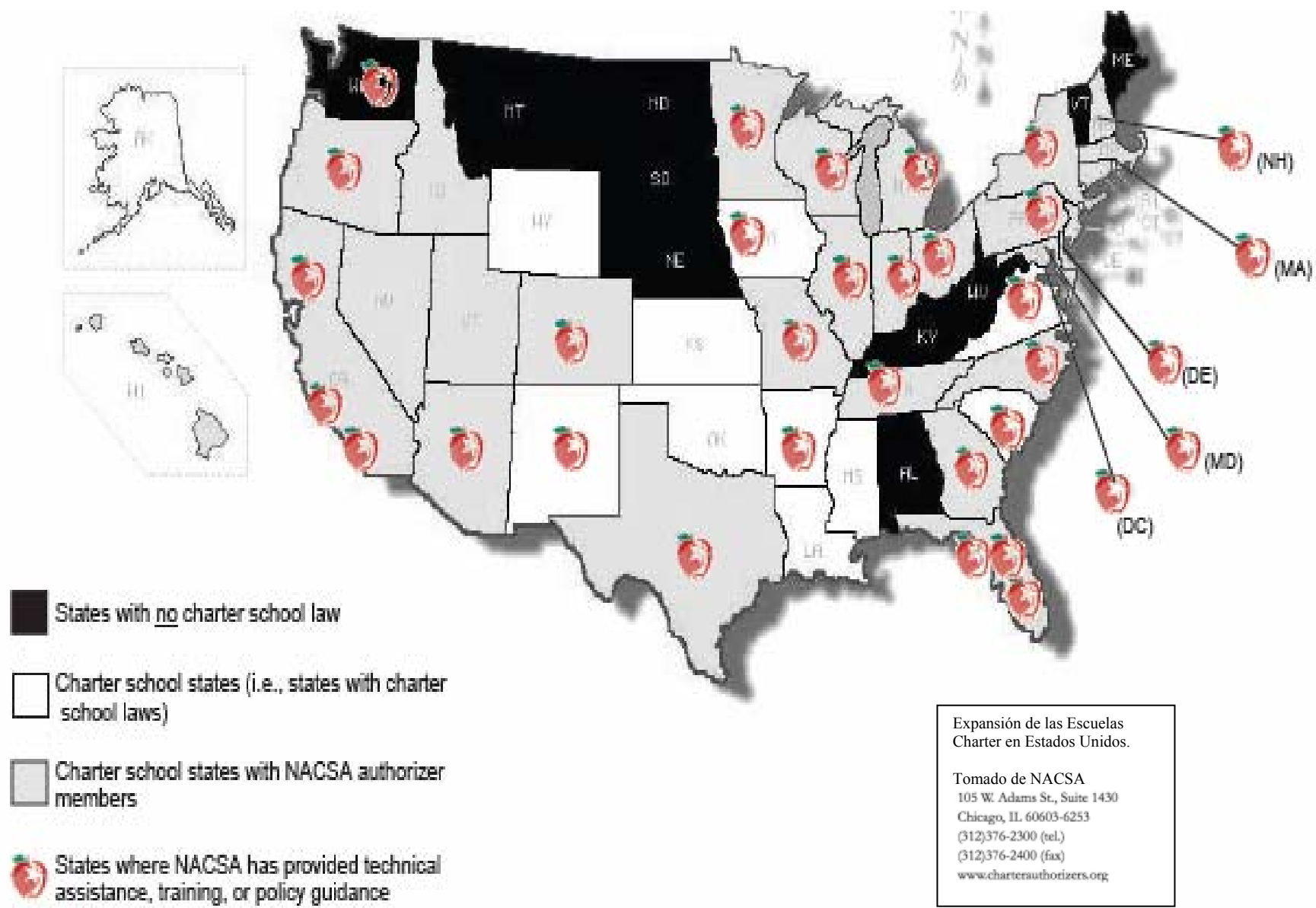
- Liderazgo y financiamiento:
  - El gobierno tiene un papel central en el desarrollo de la educación.
  - Debe tomar en cuenta la variedad de alumnos que es necesario atender.
  - Las capacidades de cada quien y sus ritmos de aprendizaje son diferentes entre unos y otros.
  - La enseñanza debe tomar en cuenta las desventajas o ventajas que los alumnos presentan con la finalidad de apoyarlos en un sentido u otro y que todos puedan ser incorporados a la ecuación.
  - El gobierno debe asegurar el financiamiento suficiente para conseguir estos fines.

Una vez que la discusión se había puesto en marcha, en la década de los 80's surgieron alternativas de todo tipo para remediar las situaciones graves que se señalaron en estos ámbitos. De este modo surgieron algunos modelos como los *vauchers*, que introducen mecanismos de mercado en el ámbito de la educación pública, o las llamadas escuelas alternativas, así como la estrategia de la privatización o las escuelas que incorporan con más fuerza a los padres de familia.

En 1988, Ray Budde, profesor y presidente de la Federación Americana de Maestros en Estados Unidos, escribió un artículo denominado: *Education by Charter: Restructuring Schools Districts*.<sup>91</sup> en el que propone un nuevo modelo de escuela "local", guiada por principios de autonomía y autogobierno, bajo el esquema del sistema educativo nacional. Este modelo se ha extendido por varios Estados de la Unión Americana, aun cuando, a la fecha no hayan sido permitidos legalmente en todos ellos.

---

<sup>91</sup> Budde, Ray *Education by charter: restructuring school districts*, Andover, The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast Islands, 1988.



Las “Escuelas Charter” iniciaron como reacción al sistema tradicional de enseñanza. Este tipo de escuelas surgen básicamente para llevar a cabo estrategias diferentes a las que se implementan en los sistemas públicos regulares. Una “Escuela Charter” nace a partir de una especie de contrato entre el gobierno y personas de la sociedad civil, a través de organizaciones, instituciones, fundaciones, etc., incluyendo grupos de padres de familia u otros tipos de asociaciones. Mediante un contrato con especificaciones y regulaciones, se establece que la escuela tendrá libertad de extender estrategias tomadas en forma autónoma, pero al mismo tiempo se les exige por parte del sistema educativo la responsabilidad de entregar buenos resultados.

Algunas de las características más importantes que sustentan el marco teórico – ideológico de este tipo de escuelas, son:

- La idea de que las escuelas oficiales y tradicionales no funcionan de igual forma para todos los alumnos.
- En cierta forma funcionan como las escuelas públicas al mantener una matrícula abierta y gratuita.
- Al mismo tiempo se asemejan a escuelas privadas porque son autónomas y tienen la posibilidad de establecer contratos independientes con profesores o servicios para la escuela.
- Gozan del permiso gubernamental, pero no en todos los Estados de la Unión Americana.
- Establecen un contrato con el gobierno (su representación local) en el que se comprometen a entregar (mejorar) los resultados de los estudiantes.
- Pueden ser nuevas al iniciar con el modelo en su totalidad desde su origen o pueden surgir de escuelas que se encuentran funcionando pero que deciden por juntas de padres y maestros fundamentalmente, que para mejorar es necesario cambiar las estrategias globales de la escuela.
- En el caso de que la escuela no mejore los rendimientos a los que se comprometió, puede ser clausurada y sus alumnos ser desplazados a otras escuelas.
- Por la naturaleza del convenio, los padres adquieren fuertes compromisos de participación y apoyo al funcionamiento de la escuela.

Sin embargo, la libertad de decisión de cada escuela lleva a un proceso en el que las diferencias entre éstas son tan marcadas que difícilmente puede argumentarse que pertenecen a un mismo tipo. La variedad en los procesos de éstas ha llevado a su diversificación y por tanto a ser menos comunes entre sí.

En un intento por mantener a estas escuelas dentro de un movimiento pedagógico social común, en 2000 se crea la Asociación Nacional de Escuelas Charter Autorizadas (NACSA, por sus siglas en inglés), con el objeto de organizar el desarrollo de este tipo de escuelas. En el 2005 esta Asociación formula el Plan Estratégico<sup>92</sup> para las Escuelas Charter de los Estados Unidos.

Los estándares de calidad<sup>93</sup> para las escuelas charter autorizadas (NACSA) son uno de los referentes más frecuentemente citados en este país. Los presentamos de manera general, inicialmente, para ser observados en su conjunto. Posteriormente se expone un ejemplo en detalle sobre cómo se revisan y evalúan cada uno de éstos.

- *Capacidad e infraestructura.* Existe el compromiso de contar con soporte estructural y organizacional para brindar un servicio educativo de calidad.
- *Criterios rigurosos.* Aplicados al proceso que se desarrolla en la escuela. La escuela de tipo Charter debe garantizar su calidad.
- *Contrato por el desempeño.* Para que la escuela sea de este tipo, deben existir metas claras y articular los derechos y las responsabilidades que adquieren al ser aceptadas dentro de este sistema. El desempeño es medido en función de los resultados y del empleo de la autonomía.
- *Evaluación.* En el contrato se establece la garantía de autonomía para la escuela que busca ser “Charter”, mientras que al mismo tiempo se sujeta a evaluaciones de desempeño y de monitoreo permanente.
- *Toma de decisiones.* Se busca una renovación en la toma de decisiones en la escuela para que esta sea responsable y transparente.

Como ejemplo:

---

<sup>92</sup> National Association of Charter School Authorizers (NACSA). *Five Year Strategic Plan*. Department Education 2005 (NACSA es una organización aprobada por el gobierno de los Estados Unidos como parte de la supervisión que el Departamento de Educación realiza a este tipo de escuelas).

<sup>93</sup> Aquí se presenta solamente un resumen, pero el texto más amplio puede ser encontrado en la siguiente documento: *Principles & Standards for Quality Charter Schools Authorizing*, NACSA, Departamento de Educación de los Estados Unidos. Edición Revisada, 2007.

BENCHMARK	Implementado			Documentos útiles como herramientas para poner en práctica	¿Cómo se ejecutará?
	Sí	Parcial/	No		
<b>EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO</b>					
<b>Se implementa un sistema de rendición de cuentas que recupera toda la información necesaria para determinar si la escuela está alcanzando las metas y los estándares fijados en el contrato.</b>					
Hemos establecido un sistema claro de rendición de cuentas con el que se obtienen datos para evaluar los logros de los estudiantes.					
Documentamos y diseminamos los criterios de evaluación para obtener los datos mediante este sistema de rendición de cuentas.					
Evaluamos los desempeños académicos de los alumnos incluyendo el valor agregado y comparaciones con otras fuentes de datos.					
Evaluamos los datos sobre desempeño organizacional sobre múltiples fuentes.					
Evaluamos los datos sobre el desempeño financiero sobre múltiples fuentes.					
Evaluamos la competitividad y analizamos el estado que la escuela debe alcanzar para obtener los resultados requeridos.					
Nuestro análisis de los resultados del estado requerido por la escuela son una fuente integral para determinar el desempeño del programa.					
Combinamos datos cualitativos y cuantitativos para evaluar el desempeño de la escuela.					
Reportamos los resultados de cada escuela a otras escuelas y se hacen públicos de manera clara y en tiempo justo.					
<b>CUMPLIMIENTO DEL MONITOREO</b>					
<b>El monitoreo cumple con los requerimientos requeridos, incluyendo los mandatos legales y esenciales para llenar integralmente la responsabilidad asumida.</b>					
Nuestra instancia tiene claridad sobre los requerimientos necesitados					



BENCHMARK	Implementado			Documentos útiles como herramientas para poner en práctica	¿Cómo se ejecutará?
	Sí	Parcial/	No		
por las escuelas para cumplir con los estándares.					
Tenemos un equipo que supervisa los desempeños de cada escuela.					
Tenemos protocolos para el cumplimiento del monitoreo y estructuras de reportes para dar a conocer públicamente los resultados.					
Comprendemos y tenemos claramente delineados los roles y responsabilidades de la educación especial.					
Comprendemos y tenemos claramente delineados los roles y las responsabilidades para monitorear la disciplina de los alumnos.					
<b>Articulación para conocer las fallas en el cumplimiento de los requerimientos.</b>					
Nuestras políticas sobre el incumplimiento de están claramente					
Diseminamos las políticas de incumplimiento a todas las escuelas y a cada uno de los equipos de cada una de ellas.					
<b>Asegurar que los estudiantes y los padres de familia cumplan con las obligaciones que se establecen legalmente.</b>					
Seguimos un proceso con el que se maneja el cumplimiento de las indicaciones legales de los alumnos y padres de familia.					
<b>Se ofrece evidencia clara sobre la notificación de problemas.</b>					
Ofrecemos a las escuelas retroalimentación de su desempeño que se contrastan con las metas.					
Tenemos una política de intervención que define las respuestas y las consecuencias de los resultados de bajos desempeños.					

BENCHMARK	Implementado			Documentos útiles como herramientas para poner en práctica	¿Cómo se ejecutará?
	Sí	Parcial/	No		
<b>Otorgar tiempos razonables para compensar los problemas o dificultades</b>					
Permitimos un tiempo adecuado para que la escuela ponga remedio a los problemas de bajos desempeños.					
<b>Tomar decisiones sobre cómo intervenir teniendo una base clara y firme</b>					
Nuestra política de intervención claramente define nuestros roles ofreciendo apoyo y asesoría técnica.					
<b>AUTONOMÍA</b>					
<b>Respeto a la autoridad de la escuela en sus actividades diarias</b>					
Nuestras políticas y prácticas de supervisión son consistentes y no exceden, con la autoridad competente de la escuela.					
Recolectamos información tan frecuente como es necesario para mantener una supervisión adecuada.					
Determinamos cuál información es necesaria para recolectar en determinados periodos.					
Ofrecemos a las escuelas información adecuada sobre nuestros reportes de requerimientos.					
Nos aseguramos de que nuestros reportes de requerimientos no lleven información innecesaria o duplicada.					

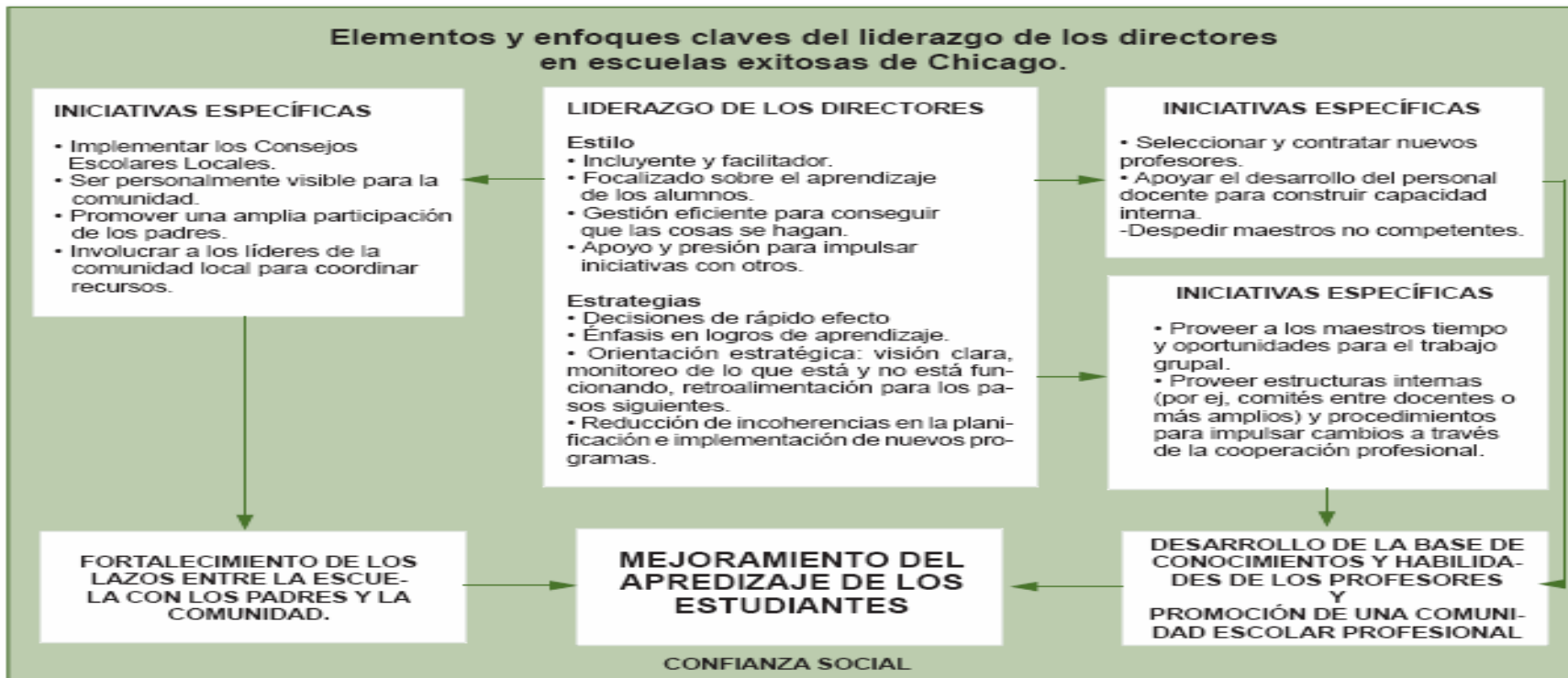
El modelo de las “Escuelas Charter” ha llamado la atención en diversos lugares. En Latinoamérica PREAL (Programa para la Reforma Educativa) documenta algunos casos de escuelas que han tenido éxito con este Modelo Educativo. Concretamente resalta el

caso de los directores de las escuelas de Chicago de las cuales ofrece una visión de su funcionamiento directivo. Los directores de las escuelas exitosas en Chicago suelen ejercer un liderazgo basado en los siguientes elementos:

- Orientación incluyente y facilitadora. Son capaces de definir la “misión” de la escuela y convocar a docentes y padres de familia para perfeccionarla y especificarla. Operan orientados por el principio de que el cambio requiere de compromiso y la energía de muchos.
- Énfasis institucional en el aprendizaje escolar. Establecen estándares elevados para la enseñanza, sabiendo cómo aprenden los niños y estimulando a los maestros a adoptar riesgos y ensayar nuevos métodos pedagógicos. También visitan a las salas de clases en forma regular.
- Administración eficiente. Aseguran los suministros académicos y sociales requeridos por los estudiantes de manera que la interrupción de clases es mínima.
- Apoyo y presión para potenciar iniciativas y capacidades. Presionan a los maestros para que adopten nuevos enfoques y métodos, pero simultáneamente les conceden tiempo para estudiar nuevos contenidos y estrategias, recibir capacitación y disponer de materiales adecuados.<sup>94</sup>

---

<sup>94</sup> PREAL. *Formas y Reformas de la Educación*, Serie Mejores Prácticas, Santiago de Chile, junio 2000, año 2, núm. 5.



Tomado de Serie Mejores Prácticas, PREAL 2000.

La primera expresión oficial de los estándares de escuela en Estados Unidos se da en la Administración de George Bush en 1994, con el Acta del Congreso denominado *Metas 2000*, que impulsó la construcción de estándares por grupos voluntarios de maestros y académicos en varias áreas curriculares. La administración Clinton continuó bajo la misma línea y se propuso establecer un Consejo para los Estándares Nacionales y la Mejora (*National Education Standards and Improvement Council*), que certificaría y evaluaría los diversos ejercicios de formulación de estándares, específicamente los estatales. Este Consejo nunca se formó ya que se prefirió legislar

un paquete de normas, las que se aprobaron el 26 de abril de 1996. En este paquete se aprueba que el Departamento de Educación estimule mediante apoyos financieros a estados y distritos escolares que busquen concretar las metas; se establecieron reglas para seleccionar paneles de estándares estatales y locales; se elimina la perspectiva de resultados, de estrategias y de oportunidades de aprendizaje.

Si bien el esfuerzo ha continuado bajo el Presidente George W. Bush, en su política de No dejar atrás a Ningún Alumno (*No Child Left Behind*), es cierto que la reforma basada en estándares de logro se ha convertido, en Estados Unidos, en una arena de lucha entre quienes desean establecer estándares más altos por motivos de competitividad internacional, y entre quienes enfatizan condiciones diferenciales y el principio de que la educación, muy especialmente el currículum, es tema estatal, no federal. En particular, los programas de historia se vieron en el centro de los debates de los grupos políticos, específicamente entre quienes observan sesgos ideológicos o raciales. Otros críticos enfatizaron el descuido hacia las necesidades de los alumnos y la orientación hacia la mecánica rutinización de la vida escolar.<sup>95</sup> Sin embargo, como bien lo ha dicho una especialista en el tema,<sup>96</sup> a nivel de escuela no existe debate: los programas de estudios que realmente siguen los maestros son muy parecidos, los libros no se pueden distinguir en su contenido y los exámenes son por demás semejantes.

Brewer y Hollingsworth<sup>97</sup> señalan que el campo del debate se establece por visiones en conflicto. La denominada tradicional en donde se trata de enfatizar procesos de rendición de cuentas, establecer objetivos claros y evaluaciones sistemáticas del desempeño. Desde esta perspectiva se debe legislar sobre altos estándares, de manera que estimule a maestros, a alumnos y sus familias a trabajar más fuertemente hasta alcanzar los niveles de desempeños exigidos por la legislación. Esta perspectiva sería la que apoyaría fuertemente una reforma basada en estándares. La perspectiva contraria ve en el constructivismo pedagógico su fundamento ya que considera que el aprendizaje es resultado de la colaboración entre administradores, los maestros y sus familias. La buena educación tiene que ver con hábitos mentales, el significado del conocimiento para el estudiante y procesos de indagación continua. Existe la presunción de que estos procesos se facilitan en escuelas donde se ejerce más autonomía para decidir lo más conveniente en cuanto qué y cómo se debe aprender. En general, se ha señalado<sup>98</sup> que en Estados Unidos el movimiento de estándares ha aprendido que su

---

<sup>95</sup> Eisner, E. W. "Standards for American Schools; Help or Hindrance?" en *Phi Delta Kappan*, 76, (10), 1995, pp. 758-764.

<sup>96</sup> Ravitch, D. "50 states, 50 standards: The continuing need for national voluntary standards in education", en *Brookings Review*, vol. 14, núm. 3, 1996, summer.

<sup>97</sup> Brewer, Ernest W. y Connie Hollingsworth. *Promising Practices: How Communities across America are working to meet National Education Goals 2000*, Holcomb Hathaway, Publishers, Scottsdale, Arizona, 1999.

<sup>98</sup> Marzano, R. K. y Kendall, J.S. *A Comprehensive Guide to Designing Standards-Based Districts, Schools, and classrooms*,

formulación debe dejarse a expertos y, aún así, saber que no todos son relevantes para todas las escuelas y todos los alumnos, por lo que los maestros deben tener la posibilidad de selección, sugerir y reconstruirlos a nivel de escuela.

El programa *No Child Left Behind* NCLB (Que ningún niño se quede atrás) fue aprobado por el Congreso de los Estados Unidos en el 2002 con carácter de Ley. Este programa introduce algunos cambios en el sistema tradicional de ese país con el propósito de alinear el currículum, la enseñanza y la evaluación; la meta consiste en que todos los alumnos de educación básica cumplan con estándares de desempeño de los alumnos para el 2014. Algunos de estos cambios se refieren al establecimiento de nuevos estándares de logro y de la periodicidad de su revisión, como por ejemplo el hecho de que se exija a las escuelas a llevar a cabo evaluaciones estandarizadas casi cada ciclo escolar, como pasa con los alumnos de tercero a octavo grados que deben ser evaluados cada año en matemáticas y lectura (inglés). Con este Programa Federal los profesores son exigidos en mayor grado con relación a su formación profesional y las escuelas deben rendir cuentas sobre el progreso de los alumnos en sus avances de aprovechamiento. Los padres estarán informados (desde la perspectiva del tiempo de emisión de la Ley) de la forma en que sus hijos cumplen con estos estándares en cuanto a nivel y modo.

Básicamente el Programa NCLB contiene 4 fundamentos principales:<sup>99</sup>

- Responsabilidad en los resultados.
- Énfasis en lo que funciona bien.
- Más opciones para los padres de familia.
- Control local y con más flexibilidad.

Los estados y los distritos del país se obligan con esta ley a dar a conocer a los padres sobre el funcionamiento que cada una de las escuelas que les competen, están teniendo en cuanto a avances en aprovechamiento. Los padres tienen la opción de seleccionar las escuelas bajo este criterio o bien inscribir a sus hijos en las escuelas aún con bajo rendimiento pero con la expectativa de que esta escuela será apoyada para resarcir esta débil condición. El apoyo contempla aspectos técnicos y financieros. Los resultados de las escuelas serán publicados tomando en cuenta también los segmentos raciales de la población, con el objeto de que el padre de familia considere cuando una escuela tiene más bajos o más altos resultados con relación al grupo racial al que pertenece y en ese sentido tome la opción más pertinente para ellos. Los exámenes practicados a los alumnos cada año, arrojarán resultados que serán útiles

---

<sup>99</sup> Departamento de Educación de Estados Unidos. *Qué ningún niño se quede atrás: guía para los padres*, Ed. Pubs, Education Publications Center, 2003.

para que cada escuela retroalimente conozca las fortalezas y debilidades de sus alumnos y en consecuencia tome las decisiones más oportunas.

Cuando las escuelas no logren avanzar en un periodo máximo de cinco años, el Distrito puede tomar la decisión de reestructurar completamente la escuela, incluyendo al personal en general que labora en ella. Los padres de familia pueden tomar la decisión de cambiar a sus hijos a otra escuela o bien a una escuela “Charter” que esté demostrando buenos rendimientos y la escuela en cuestión podrá ser reabierta con varias posibilidades: como escuela “Charter”, como escuela pública con rectoría directa del Distrito o bien como escuela privada que haya sido concesionada a una empresa educativa que haya demostrado eficacia en el manejo de la educación.<sup>100</sup> Antes de que se dé un proceso de este tipo, los padres tendrán la oportunidad de conocer a tiempo las debilidades de la escuela y de la forma en que pueden colaborar para apoyar en actividades de mejora de la escuela en los ámbitos requeridos, como por ejemplo, el apoyo que pueden brindar a sus hijos a través de actividades pedagógicas, etc. (en este sentido el propio Departamento de Educación ha editado una serie de documentos<sup>101</sup> orientados a los padres, con los que aumentan sus habilidades para mejorar el apoyo académico a los hijos).

Las opiniones sobre el impacto que el Programa NCLB ha tenido en las escuelas de Estados Unidos han sido muy variadas y es actualmente fuente de controversias. Algunos se refieren al hecho de que ha venido a complicar una situación que ya de por sí era difícil antes de aplicar el programa, dadas las condiciones en las que cada escuela se desenvuelve y las estrictas medidas que se llevarán a cabo en caso de que no alcancen los niveles de estándares de logro que se han establecido. El diseño de la estrategia no apunta a definir o alcanzar estándares de escuela sino a medidas de rendición de cuentas académicas y de certificación de maestros, con medidas de presión para que las escuelas mejoren. Sin embargo, algunos analistas consideran inadecuada esta política al no discriminar los ámbitos de responsabilidad de la escuela y dedicar recursos especialmente para presionarlas, incluso sancionarlas, más que apoyarlas o acompañarlas en sus procesos de mejora. La principal preocupación consiste en la ampliación de las brechas entre las escuelas a las que asisten los pobres y el resto,<sup>102</sup> a procesos de simulación (como el hecho de poner a alumnos cuya primera lengua no es el Inglés, como alumnos de educación especial, con lo que en ocasiones llega a excluirse a la escuela de los controles.<sup>103</sup>

---

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>101</sup> Estos documentos pueden ser revisados en la siguiente dirección electrónica: <http://www.ed.gov/parents/academic/help/hyc.html>

<sup>102</sup> Gamoran, Adam. *Standards-Based Reform and the Poverty Gap*, Washington, D.C., Brookings Institution Press, 2007.

<sup>103</sup> Foorman, Barabar R, Kalinowski, S.J. y Waynel, S., “Standars-Based Educational Reform in one imporótant Step Toward Reducing the Achievement Gap”, en Gamoran, Adam, *Standards-Based Reform and the Poverty Gap*, Washington, D.C., Brookings Institution Press, 2007.

Hasta ahora no se ha evaluado de manera comprensiva el programa NCLB, pero existen múltiples estudios relacionados con algunos de sus componentes o dimensiones de su implementación; algunos pocos sobre resultados. Con relación a las implicaciones de los procesos de rendición de cuentas un estudio sistemático ha encontrado efectos mínimos, tanto positivos (mejora de la credencialización de los maestros, más tiempo escolar dedicado a actividades de aprendizaje, mayor oferta de cursos de actualización, reducción de la tasa de alumnos por maestro) como negativos (se ha reducido la noción de autonomía pedagógica de los maestros, disminución de la calidad de los desempeños docentes, especialmente en las escuelas de los más pobres. Los resultados muestran que aquellas dimensiones de la escuela que son sometidas a evaluación son a las que se dedica más esfuerzos por mejorar.<sup>104</sup> Por otra parte, se ha encontrado que el programa no ha impactado la calidad de la enseñanza para niños de educación especial.<sup>105</sup> Dentro de la población latina en general existen opiniones sobre el bajo impacto que este programa ha tenido para ellos.<sup>106</sup> En 2007 el programa ha sido reautorizado por parte del Senado de los Estados Unidos.

### *Nueva Zelanda*

Este país se ha destacado por tener resultados importantes en las pruebas internacionales, en las cuales se ha sostenido dentro de los primeros lugares en los desempeños de los alumnos (PISA .2000, 2003; TIMSS, 1998; PIRLS, 2001). Sin embargo, con una composición étnica de poco menos del 70% de la población de origen europeo, de un 8% de Maoríes y el resto de varias etnias de inmigrantes, el reto de proporcionar educación para todos<sup>107</sup> es una tarea más compleja que ha llevado al gobierno a replantearse el esquema educativo, fundamentalmente en el alcance de la educación para todos y equidad en la calidad. Desde 1989 Nueva Zelanda promueve a través de la Reforma Educativa el modelo de *Self- Management* (autonomía o autogestión) de las escuelas, que es donde se introduce la modalidad de “estándares” educativos para las escuelas a través de procesos de evaluación y autoevaluación, como parte de la rendición de cuentas de proyectos educativos y de resultados pedagógicos. El proceso de autoevaluación de las escuelas ha sido una tarea llevada a cabo desde hace varios años y que posibilita a la comunidad educativa en general contar con mecanismos de retroalimentación permanente. Tomando en cuenta los resultados de evaluaciones y de perspectivas de la comunidad educativa, el

---

<sup>104</sup> Phillips, M. y J. Flashman. How Did the Statewide Assessment And Accountability Policies of the 1990s Affect Instructional Quality in Low-Income Elementary Schools?, en Gamoran, Adam, *Standards-Based Reform and the Poverty Gap*, Washington, D.C., Brookings Institution Press, 2007.

<sup>105</sup> Desimone, L., M., T. M. Smith y D. Frisvold. “Has NCLB Improved Teacher and Teaching Quality for Disadvantaged Students?”, en Gamoran, Adam. *Standards-Based Reform and the Poverty Gap*, Washington, D.C., Brookings Institution Press, 2007.

<sup>106</sup> Para un seguimiento de una parte de la discusión pública sobre el impacto de NCLB se recomienda entrar a la siguiente dirección electrónica: [http://www.publiceducation.org/nclb\\_main/Reauth\\_In\\_the\\_News.asp](http://www.publiceducation.org/nclb_main/Reauth_In_the_News.asp)

<sup>107</sup> El país tiene una educación obligatoria que atiende a los niveles primaria (equivalente de preescolar), intermedia (primaria) y secundaria. Emplea un modelo de evaluación complementario a la oferta del sistema.



Ministerio promueve la discusión sobre las metas del sistema educativo Neo Zelandés, con la finalidad de elaborar un plan con estrategias para lograr mejorar la calidad y la equidad de la educación.

Hacia febrero de 2004 el gobierno de Nueva Zelanda, a través del Ministerio de Educación, llevó al papel las conclusiones sobre la discusión<sup>108</sup> de las estrategias y los objetivos prioritarios que el sistema educativo debería tener para mejorar en el ámbito académico y social para los estudiantes bajo la política “Haciendo la gran diferencia para todos los alumnos”.<sup>109</sup> El propósito de la discusión se concentra en el reconocimiento y posterior implementación de las estrategias más efectivas en el aprendizaje. La discusión fue pública y se prioriza la reflexión sobre los factores que tienen mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes, con lo cual se sientan las bases de la educación para un periodo de 5 años (*Schooling Strategy* 2005-2010).<sup>110</sup> El objetivo central de esta gran estrategia se resume en el principio de que “todos los estudiantes alcanzan su potencial”, con lo cual se dan varios mensajes, entre otros, mantenerse en los lugares que ya se han alcanzado en el logro de los alumnos, pero al mismo tiempo mejorar el aprendizaje de los alumnos que se encuentran por debajo del rendimiento óptimo, sin excepción. Los principios que se sostienen son los siguientes:

- Que todos los estudiantes de la escuela tengan éxito.
- Todos los estudiantes deben estar comprometidos con el aprendizaje efectivo.
- El gobierno se compromete con la comunidad educativa para construir una educación que dote a los alumnos con habilidades para el siglo XXI y reducir sistemáticamente los bajos logros.
- Mientras el país alcanza buenos logros comparativamente con alumnos de otros países, al interior existen desigualdades importantes. El reto es conseguir que todos los alumnos consigan estas habilidades.

Teniendo en cuenta estos grandes objetivos, el gobierno ha dispuesto para la comunidad educativa, un procedimiento de consulta en los cuales se recogen opiniones de los diversos actores empleando preguntas con formato abierto y de opción múltiple. Una vez que se devuelve la información, se sistematiza y se somete a un análisis y reflexión, considerando los temas más importantes.

---

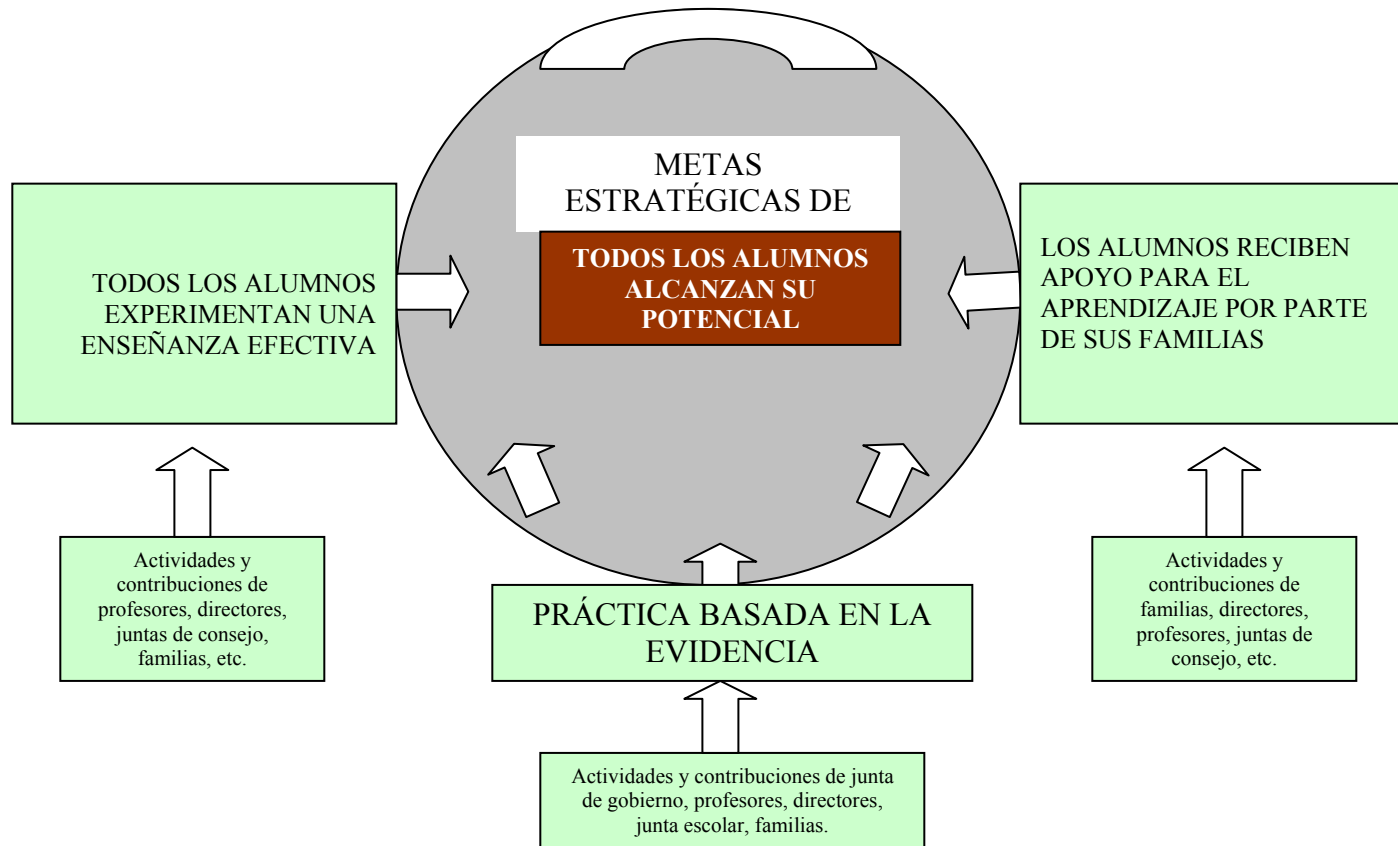
<sup>108</sup> Ministry of Education New Zealand. *Making a bigger difference for all students, Schooling Strategy. Discussion Document*, Published by Medium Term Strategy Ministry of Education © Crown Copyright, 2004.

<sup>109</sup> Ministry of Education New Zealand. *Making a bigger difference for all students, Schooling Strategy, 2005- 2010*, [Copyright © New Zealand Ministry of Education](#), 2005. [NewZealand@govt.nz](mailto:NewZealand@govt.nz)

<sup>110</sup> Ministry of Education New Zealand. *Making a bigger difference for all students, Schooling Strategy, 2005- 2010*, [Copyright © New Zealand Ministry of Education](#), 2005.

En el modelo de la “Estrategia Educativa 2005- 2010” la idea fuerza ha sido “todos los alumnos alcanzan su potencial”, la que es colocada como objetivo central y mayor. Para lograrla se desarrollan como prioridades las siguientes estrategias:

- 1) Todos los alumnos experimentan una enseñanza efectiva.
- 2) El aprendizaje se nutre y realimenta en las familias.
- 3) Prácticas basadas en evidencias.



Este es el modelo de implementación del Programa de Educación que desarrolla actualmente el país, sin embargo desde principios de los noventa se han estado implementando estrategias para mejorar el aprovechamiento de los alumnos que preceden a este esquema.

En 1989 Nueva Zelanda inicia un proceso radical de descentralización educativa que surge como alternativa al sistema centralizado que el país había vivido por mucho tiempo atrás. Del gobierno centralizado de la educación se pasó a juntas locales de síndicos (*boards of trustees*).<sup>111</sup> Este proceso de cambio se conoce como la Reforma denominada *Escuelas del mañana*.<sup>112</sup> A raíz de la descentralización, los padres y la comunidad adquieren un mayor empoderamiento dentro de las escuelas. El manejo del currículum es más flexible pero apegado a las metas nacionales. La evaluación y la autoevaluación se convierten en herramientas de supervisión del mejoramiento educativo. Este esquema generalizado para todo el país es la base para el programa *Schooling Strategy 2005-2010*.

### 1.1.2. Otras experiencias europeas relevantes

#### *España*

La educación española ha transitado por cambios relevantes a partir de una serie de leyes: La Ley General de Educación (1970), la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE-1985), la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE-1990) y la Ley de la Participación, Gobierno y Evaluación del Centro Educativo LOPEGCE-1995), la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE-2002) y la Ley Orgánica de Educación (LOE-2006). Con base en estos marcos legales se han explorado diferentes referentes para la gestión de las escuelas de educación básica, todas ellas tratando de alejar a la función directiva del esquema autoritario y burocrático. Así, en la Ley General de Educación se pasan las competencias de la Administración al claustro de maestros, en quien recae la elección del director, quien se asume como coordinador por sugerencia, del grupo de maestros. La LODE asigna al Consejo Escolar las competencias de gestión, gobierno y control de la escuela. El Consejo se compone por padres, alumnos, personal no docente, profesores, y representantes de la Administración local. Este Consejo elige al director entre los profesores candidatos del Centro. De esta manera se apuesta a una mayor autonomía y a una orientación de la mejora de la escuela

---

<sup>111</sup> Open File. *Autonomía y Evaluación*.

<sup>112</sup> Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. *Reforma Educativa de Nueva Zelanda: Escuelas del Mañana*, 1989

de dentro hacia fuera. Con la LOGSE y la LOPEGCE se estructura el funcionamiento de las escuelas con base en proyectos participativos, que pretende involucrar a los maestros. Los claustros formulan desarrolla y evalúan los proyectos, aplicando especialmente procesos de autoevaluación. La función directiva es clave para el funcionamiento adecuado del esquema, en un marco flexible de autonomía pedagógica, curricular y organizativa. Sin embargo, se ha reconocido<sup>113</sup> que en realidad esa autonomía ha estado fuertemente acotada por las fuerzas de la demanda educativa, la formulación de un currículum básico oficial, de los tiempos formales, de los procesos de asignación y contratación del personal docente y de la elaboración de los materiales y libros. La apuesta oficial en este país ha radicado en las competencias de quienes componen la comunidad educativa. La autonomía y la evaluación han sido los ejes sobre los que ha girado la propuesta de mejora de la calidad.<sup>114</sup>

Sin embargo, la formulación de un esquema de estándares ha tenido un papel interesante. En 1998 el Ministerio de Educación de España adoptó como mecanismo de impulso a la educación el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, en el que se enfatiza una estructura que contiene diversos aspectos que facilitan la evaluación de los desempeños de los centros educativos y de la elaboración de sus planes de mejora. Las etapas marcadas para la implementación del Modelo, se han planteado en el siguiente orden:

- Formación y entrenamiento en el Modelo (por cada centro educativo).
- Autoevaluación del Centro.
- Elaboración de un plan de mejora para el Centro.

Además, el Ministerio no condiciona a ninguno de los Centro Escolares a participar dentro de este Modelo y se limita a indicar que su ingreso es de carácter voluntario. El equipo directivo de cada una de las escuelas participantes es central en la formación de este Modelo y de su éxito. Así se afirma:

Los resultados en los beneficiarios del servicio de la educación, en los profesores y en el personal de administración y servicios, y los resultados en la sociedad se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y colaboraciones y de sus procesos, hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados educativos clave.

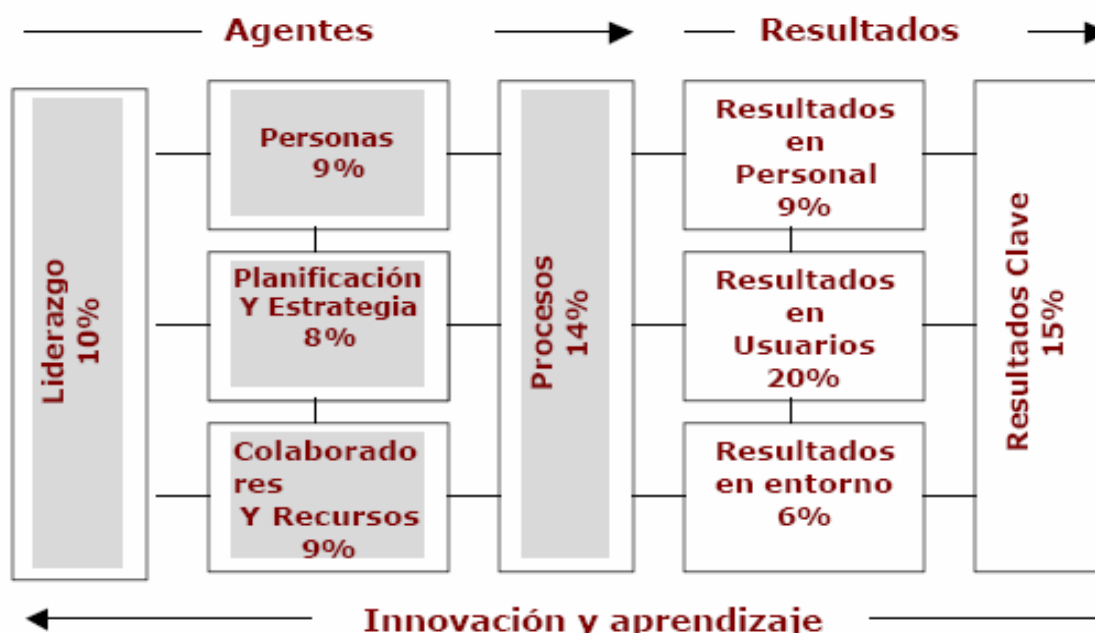
---

<sup>113</sup> Oliva Gil, José. *La Escuela que Viene*, Granada, Editorial Comares, 2000.

<sup>114</sup> Una educación de Calidad para todos y entre todos: propuestas para el debate, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2004.

**DIAGRAMA DEL MODELO DE EXCELENCIA DE LA FUNDACIÓN EUROPEA PARA LA GESTIÓN DE CALIDAD (E.F.Q.M.), ADAPTADO A LOS CENTROS EDUCATIVOS, Y GUÍA PARA LA AUTOEVALUACIÓN: CRITERIOS, SUBCRITERIOS Y ÁREAS.**

**DIAGRAMA DEL MODELO:**



Puede observarse en el esquema<sup>115</sup> la estructura general del Modelo aplicado a la educación. La incorporación de las escuelas en los Planes de Mejora, toman en cuenta estos criterios, tanto para su autoevaluación como para la elaboración del Plan.

<sup>115</sup> Este documento forma parte de la publicación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del año 2001, "Modelo Europeo de Excelencia".

Los criterios<sup>116</sup> y subcriterios componentes del Modelo, son:

*Criterio 1. Liderazgo*

Subcriterios:

- 1a. Desarrollo de los fines, objetivos y valores por parte del equipo directivo y de los otros responsables, y actuación de éstos teniendo como modelo de referencia un planteamiento de mejora continua.
- 1b. Implicación personal del equipo directivo y de los otros responsables para garantizar el desarrollo e implantación de los procesos de mejora continua en el centro.
- 1c. Implicación del equipo directivo y de los otros responsables con los beneficiarios del servicio educativo, con otros centros educativos e instituciones del entorno y con la Administración Educativa.
- 1d. Reconocimiento y valoración oportuna por parte del equipo directivo y de los otros responsables de los esfuerzos y los logros de las personas o instituciones interesadas en el centro educativo.

*Criterio 2. Planificación y estrategia*

Subcriterios

- 2a. La planificación y la estrategia del centro educativo se basan en las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa: profesores, padres, alumnos y personal de administración y servicios.
- 2b. La planificación y la estrategia se basan en la información procedente del análisis y de las mediciones que realiza el centro sobre sus resultados y sobre el procesos de aprendizaje del personal, propio de las prácticas de mejora.
- 2c. La planificación y estrategia del centro educativo se desarrollan, se revisan y se actualizan.

---

<sup>116</sup> Este documento puede ser encontrado en la siguiente dirección electrónica: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=5&area=calidad>

2d. La planificación y estrategia se desarrollan mediante la identificación de los procesos clave.

2e. La planificación y estrategia se comunican e implantan.

*Criterio 3. Personal del Centro Educativo*

Subcriterios

3a. Planificación, gestión y mejora del personal.

3b. Identificación, desarrollo, actualización y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas el centro.

3c. Implicación, participación y asunción de responsabilidades por parte del personal del centro.

3d Comunicación efectiva entre el personal del centro.

3e Reconocimiento y atención al personal del centro.

*Criterio 4. Colaboradores y recursos*

Subcriterios

4a. Gestión de las colaboraciones externas.

4b. Gestión de los recursos económicos.

4c. Gestión de los edificios, instalaciones y equipamientos.

4d. Gestión de la tecnología.

4e. Gestión de los recursos de la información y del conocimiento.

*Criterio 5. Procesos*

Subcriterios

5a. Diseño y gestión sistemática de todos los procesos identificados en el centro educativo.

5b. Se introducen en los procesos las mejoras necesarias, mediante la innovación, con objeto de satisfacer plenamente a los usuarios e interesados

5c. Los servicios y prestaciones del centro se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los usuarios.

5d. Los servicios y prestaciones del centro se gestionan sistemáticamente.

5e. Gestión, revisión y mejora de las relaciones con los alumnos y padres, en relación con los servicios que ofrece el centro.

*Criterio 6. Resultados en los usuarios del servicio educativo*

Subcriterios

6a. Medidas de percepción.

- La imagen del centro.
- Procesos del centro.
- Organización y funcionamiento.
- Arraigo de los usuarios en el centro.

6b. Indicadores de rendimiento.

- La imagen externa del centro.
- Procesos del centro.
- Organización y funcionamiento.



- Arraigo de los usuarios en el centro.

*Criterio 7. Resultados en el personal*

Subcriterios

7a. Medidas de percepción.

- Motivación.
- Satisfacción.

7b. Indicadores de rendimiento.

- Logros.
- Motivación.
- Satisfacción.
- Servicios.

*Criterio 8. Resultados en el entorno del Centro Educativo*

Subcriterios

8a. Medidas de percepción.

- Sus actividades como miembro integrante de la sociedad.
- Implicación en la comunidad donde está.

8b. Indicadores de rendimiento

*Criterio 9. Resultados clave del Centro Educativo*

Subcriterios

9a. Resultados clave del Centro Educativo.

9b. Indicadores clave del Centro Educativo.

Los criterios son establecidos por el propio Ministerio de Educación español para evaluar a los Centros Educativos y a la vez establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad educativa.

Los Planes Anuales de Mejora fueron una iniciativa del Ministerio de Educación y Cultura de España en 1996 con la participación de 286 centros educativos llegando hacia 1999 a 782.<sup>117</sup> La adopción de los planes se dejó a voluntad de cada escuela y además fueron incentivadas aquellas que mostraran mayores avances tomando en cuenta su propia planeación. Los planes anuales de mejora son un instrumento de organización escolar que se ha implementado en España como parte del Modelo Europeo de Calidad de la Educación.

El sistema de incentivos en la educación en España trata de ser uno de los principales ejes del mejoramiento escolar. El premio denominado Marta Mata<sup>118</sup> es entregado a la calidad de las escuelas que se distinguen “por sus buenas prácticas y por el esfuerzo compartido de la comunidad escolar en la búsqueda de la mejora de la acción educativa, para conseguir una educación de calidad para todos. Se pretende mostrar y difundir actuaciones globales ejemplares que, habiendo innovado y experimentado nuevos enfoques, puedan orientar e inspirar a otras comunidades educativas en su deseo de mejorar actuaciones”.<sup>119</sup>

En la convocatoria de este premio para el ciclo escolar que inicia el 2007, se dan los criterios tomados como “buenas prácticas” para su concesión:

1. Que el centro docente proporcione una educación de calidad a todos los alumnos de ambos sexos, en todos los niveles que se impartan en el centro docente. Para ello, se valorará el que se adapte la acción educativa a las circunstancias específicas en que se desenvuelve el centro para que todo el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales prestando los apoyos necesarios para recibir una igualdad efectiva de oportunidades.
2. Que el centro plantee como objetivo prioritario de su acción educativa la mejora del rendimiento escolar de los alumnos, teniendo en cuenta las circunstancias y el contexto del mismo. Se valorarán los esfuerzos y planteamientos generales que el centro haya abordado

---

<sup>117</sup> Hernández Rincón, M. L. y Pérez-Albo, M. J. (2000). *Los Planes Anuales de Mejora: ni ángeles ni demonios*. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía, Madrid, 26-30 de septiembre.

<sup>118</sup> Con este nombre para honrar a una de las maestras españolas de gran prestigio profesional en su país.

<sup>119</sup> CONVOCATORIA: *Se convoca el Premio «Marta Mata» de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 47/2003, de 26 de noviembre, General Presupuestaria, así como en la Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones, desarrollada por la Orden ECI/1305/2005, de 20 de abril, de bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas en régimen de concurrencia competitiva del Ministerio de Educación y Ciencia.*

para elevar progresivamente el nivel de los resultados académicos de todos los alumnos, el grado de integración social de los mismos así como la reducción de la tasa de fracaso y abandono escolar.

3. Que el centro plantee en su acción educativa la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

4. Que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren en conseguir la calidad de la educación para todo el alumnado. Se valorará el que el centro docente busque y consiga realizar un esfuerzo compartido del profesorado, de los alumnos, de las familias, en su caso, y del entorno del mismo.

5. Que el centro docente, en el marco de los objetivos educativos planteados por la Unión Europea, adopte medidas organizativas y curriculares para colaborar en la creación de un entorno de aprendizaje abierto, desarrollar la iniciativa y autonomía personal del alumnado, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros y abrir el centro al entorno, al mundo del trabajo y a la sociedad en general, realizando intercambios con otros centros y participando en redes educativas.

6. Que el centro docente tenga incorporado un proceso sistemático de evaluación con el que pueda realizar los cambios necesarios para mejorar su acción educativa.

El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia de España reúne a un equipo técnico calificador que evalúa los resultados que cada escuela participante haya tenido en su práctica educativa. Las acciones valoradas en los centros educativos están acordes con el Modelo Europeo para la Gestión de la Calidad en los Centros Educativos.

Como ejemplos de casos de escuelas que han obtenido estos premios, se resumen dos de ellos con el objeto de precisar desde su punto de vista cuáles han sido los factores que les posibilitaron obtener mejores resultados a partir de la planeación llevada a cabo y puesta en práctica. Estas escuelas son “El Burgo Ranero” y “Nuestra Señora de la Vega”.

En el 2004 el premio se otorgó a la escuela “El Burgo Ranero” (esta misma recibió de nueva cuenta este premio en el 2006) desarrollando mecanismos de mejora que fueron apreciados por sus resultados. Este trabajo se reporta en una Memoria requerida

por el consejo técnico de evaluación. Esta Memoria es reproducida por la revista española “Educar en el 2000”<sup>120</sup>, que presenta el caso de esta escuela con el título de “El trabajo en equipo como base para la implantación de un Sistema de Gestión de Calidad de los Procesos (CRA El Burgo Ranero).

*Caso: el trabajo en equipo como base de la implantación de un sistema de gestión de la calidad de los procesos*

*C. R. A. El burgo ranero león*<sup>121</sup>

En la Memoria del Caso presentada por la escuela se enfatiza inicialmente que está ubicada en la zona rural en donde sus habitantes pertenecen a niveles socioeconómicos bajos. Con el esquema del Modelo Europeo de Calidad, la escuela lleva a cabo una autoevaluación de la cual se recogen los puntos fuertes y débiles de la escuela, que les permiten elaborar su Plan Anual de Mejora, en el cual participaron todos los profesores, ciertos grupos de alumnos y una cantidad alta de padres (según se dice casi el 90%).

Algunos aspectos en el trabajo escolar han cambiado a partir del Plan de Mejora para esta escuela, entre otros:

- Se ha establecido una planificación sistemática de los procesos de la escuela.
- El Plan actual es la base del que será elaborado en la fase siguiente.
- Se incrementó de forma importante la participación de los alumnos y de los padres de familia.
- Se ha logrado mejorar el trabajo en horarios extraescolares.
- Se han mejorado los rendimientos académicos de los alumnos.
- Ha aumentado en muchos aspectos del trabajo escolar el grado de satisfacción de los diversos actores de la comunidad escolar. Estos aspectos han sido medidos en la forma en que se muestran en los ejemplos derivados de la autoevaluación que llevó a cabo la escuela.

Algunos de los indicadores que se establecieron fueron orientados a la búsqueda de la información requerida para conocer las perspectivas de los integrantes de la comunidad escolar.

Grado de satisfacción de los alumnos.

---

<sup>120</sup> Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa., *ervicio de Formación del Profesorado*, artículo de la Revista de la Formación del Profesorado *Educar en el 2000*, © Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, junio del 2004.

<sup>121</sup> La Memoria presentada por la escuela para el Ministerio de Educación se encuentra relatada en el artículo referido a este caso en la revista *Educar en el 2000* de abril 2004, España.

Resultados obtenidos de los cuestionarios del modelo EFQM.

Cumplimentados por el personal del centro

- El equipo directivo se implica activamente en actividades de mejora.
- El equipo directivo establece canales adecuados de información para transmitir los fines, objetivos y valores del Centro.
- Se establecen indicadores para actualizar y revisar la planificación y la estrategia.
- Se asume el trabajo en equipo como base para el desarrollo del personal en el centro educativo.
- Existe una adecuada comunicación entre las personas, equipos y departamentos del centro educativo.
- Se fomenta un ambiente de confianza y de solidaridad mutua.
- Se genera un clima de innovación y creatividad mediante el uso de los recursos.
- Los colaboradores clave están identificados.
- El equipo directivo es accesible y escucha al personal.
- Se evalúa el nivel de sensibilización de todos los sectores de la Comunidad educativa con respecto a la planificación y a la estrategia.
- Se estimula al personal para tomar decisiones.
- Se gestionan adecuadamente la entrada y la salida de la información, en función de la estrategia y la planificación del Centro educativo.
- Se proporciona asesoramiento y atención a los usuarios sobre los servicios prestados.

Resultados obtenidos de los cuestionarios del modelo EFQM enviados a los padres

A continuación señalamos los porcentajes de respuestas positivas obtenidas en los ítems más significativos enviados a las familias.

- Tenemos confianza en el Centro.
- Estamos satisfechos de que nuestros hijos estudien en el Centro.
- Estamos satisfechos con la forma en la que actúan los tutores.
- Estamos satisfechos con el rendimiento académico logrado por nuestros hijos.
- Estamos satisfechos con el sistema de convivencia y disciplina que se sigue en el Centro.
- Estamos satisfechos con las actividades extraescolares.
- Estamos satisfechos de los programas educativos del Centro.
- Recibimos un trato correcto.
- Estamos de acuerdo con la manera de organizar el Comedor Escolar.

- Estamos de acuerdo con la manera de organizar el Transporte Escolar.
- Si tuviéramos que volver a elegir centro, elegiríamos éste.
- Las enseñanzas recibidas por nuestros hijos responden a lo que esperábamos del Centro.
- El servicio educativo que presta el Centro es de Calidad.

Grado de satisfacción de los alumnos.

Resultados obtenidos de los cuestionarios del modelo EFQM.

Cumplimentados por los alumnos.

A continuación señalamos los porcentajes de respuestas positivas obtenidas en los ítems más significativos enviados a los alumnos.

- Estoy contento de pertenecer al Centro.
- Estoy satisfecho con las actividades extraescolares.
- Estoy contento con el funcionamiento de los programas del Centro (radio, informática, biblioteca...).
- Recibo un trato correcto.
- Lo que he aprendido me será útil en el futuro.
- Estoy de acuerdo con el funcionamiento del Comedor Escolar.
- Estoy de acuerdo con el funcionamiento del Transporte Escolar.
- Estoy de acuerdo con el funcionamiento de las actividades extraescolares.
- Si pudiera elegir centro, elegiría éste.
- Estoy contento con la forma en que me enseñan.
- La convivencia es buena en el Centro.
- Hay una comunicación fácil entre el profesorado y los alumnos.

La Memoria explica que existen asociaciones de este tipo de “actuaciones” con la mejoría de resultados en los rendimientos de los alumnos\*.

\*Revista *Educar en el 2000*, abril 2004.

	C. Medio	E. Artística	E. Física	Lenguaje	Inglés	Matemáticas	Religión
1ª evaluación	95%	97%	98%	92%	90%	92%	100%
2ª evaluación	97%	99%	100%	93%	87%	95%	100%
Final	98%	100%	100%	95%	91%	96%	100%

Un estudio de caso nos ayuda a entender, mejor que la formulación de las políticas, la forma como los referentes son considerados por los actores de la comunidad educativa en España.

*Caso: aulas abiertas de lectura.*

*C. P. Nuestra Señora de la Vega (Haro, La Rioja)<sup>122</sup>*

Desde años atrás, en esta escuela se ha detectado una problemática importante relacionada con la insuficiente capacidad de lectura que muestran los alumnos, teniendo como consecuencia dificultades en los aprendizajes posteriores y de otro tipo que requieren necesariamente de la lectura de comprensión. Para confrontar este problema se planea un proyecto denominado “aulas abiertas de lectura” (1997-1998).

Con este proyecto la escuela se propone participar en la convocatoria del Ministerio de Educación dentro del programa “Planes Anuales de Mejora”. Cuando transcurre el tiempo necesario para la evaluación de resultados, la escuela muestra avances importantes derivados de la implementación de su proyecto:

Como consecuencia del programa se ha conseguido incrementar la velocidad lectora de los alumnos más allá de lo esperado y ha mejorado también la comprensión lectora, lo cual ha redundado en su rendimiento en otras materias. Los alumnos mantienen una actitud positiva hacia las aulas de lectura y ha aumentado su motivación, especialmente la de los alumnos más desfavorecidos. Además, todo el profesorado continúa implicado en el proyecto y en este momento se ha conseguido instaurar el programa como parte de la actividad habitual del centro. Por otra parte, el proyecto se va perfeccionando: se han elaborado dos nuevos volúmenes de lectura para la iniciación de los alumnos de tercer ciclo en las técnicas de estudio, se están mejorando los materiales iniciales y está prevista la ampliación de las aulas de lectura al resto de los cursos (La memoria presentada por la escuela incluye lo que considera evidencias de mejoramiento de la lectura).

En el tema se involucraron los directivos, profesores y orientadores, ayudados por el personal de apoyo y padres de familia. La escuela había trabajado con proyectos anteriores, sin embargo, como dice en la Memoria presentada, el fracaso se hizo presente en el desarrollo de estos. Una falla detectada ha sido la inadecuada planificación, por lo que en los nuevos planes éste ha sido un tema con el que se ha reflexionado bastante.

---

<sup>122</sup> Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España y Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, España, 2000.

- Redistribución de los alumnos según su nivel de lectura.
- Materiales de lectura elaborados expresamente para las necesidades de lectura detectadas.
- Reestructuración de horarios de alumnos y maestros.
- Acciones complementarias para motivar al alumno.
- Reforzamiento en la formación docente en el ámbito de la lectura.
- Evaluación continua, interna y externa.

Algunas de las “buenas prácticas” que se han desarrollado en este centro educativo se relacionan con:

- Organización de la escuela en torno a los objetivos del proyecto.
- Las expectativas constantemente altas.
- Aumento en la intensidad de trabajo de los profesores.
- Mayor interacción con el inspector de la zona escolar.
- El proyecto se convierte en una actividad habitual en el centro.
- Participación directa de los padres de familia en las actividades de lectura y su antecedente cambio de actitud hacia el centro escolar.
- Alta motivación del profesorado y de los alumnos.
- El liderazgo del equipo directivo y el apoyo del orientador han sido decisivos para que todas estas situaciones mencionadas se den.

Se indica por parte de la escuela que independientemente del premio recibido por parte del Ministerio de Educación español, el caso de este centro educativo se ha difundido de manera importante a nivel público y en otras escuelas. Se reporta que algunas escuelas se han interesado en este proceso de tal forma que intentan también llevarlo a cabo.

En los análisis que se han llevado a cabo para ponderar los factores que mayormente han influido para que esta experiencia haya tenido éxito, según los profesores de la escuela, se citan dos:

- Las experiencias anteriores de la escuela en proyectos y programas.
- El hecho de que los padres se hayan involucrado directamente en la educación de sus hijos.



*Finlandia*

Sin duda tiene un sistema educativo considerado de los mejores del mundo, tomando en cuenta los resultados de diferentes pruebas internacionales.<sup>123</sup> Sus estudiantes tienen resultados en Lectura, Matemáticas y Ciencias con los que ocupan los primeros lugares en estos exámenes. Además, no solamente están en ese lugar como promedio global, sino también porque son más pequeñas las diferencias entre los resultados entre los estudiantes y entre las escuelas. El sistema educativo en este país es por amplio margen de carácter público, dejando pocas opciones al sistema privado. La educación aquí es considerada seriamente como eje del desarrollo. El papel de la escuela en la sociedad es muy importante, lo que trae como consecuencia que los profesores sean vistos como profesionales que desempeñan una actividad trascendental. La escuela se convierte en una de las herramientas indispensables para que el país alcance sus objetivos al interior de su sociedad y con liderazgo hacia el exterior.

La educación primaria es obligatoria y comienza a los 7 años de edad, se incluye un año intermedio que se sitúa entre la educación preescolar y la primaria. La educación básica es gratuita y obligatoria con 6 años de primaria y 3 de secundaria. La idea de comenzar la educación a los 7 años de edad, según el sistema de este país, es para enfatizar la maduración necesaria que los niños comienzan a manifestar claramente a esa edad, sin que necesariamente se “fuerce” el aprendizaje entre los 6 y 7 años de edad, o antes.

Algunos consideran que este es “un factor crítico” que ha influido en el buen desempeño que han tenido los alumnos en las pruebas internacionales como IEA y PISA.

Por el buen desempeño consistente a lo largo de los años (iniciada en la década de los setenta) y su permanencia frecuente en lugares privilegiados en estas pruebas sugiere que los resultados parecen deberse a que el sistema goza prolongadamente de la estabilidad necesaria en la implementación de políticas educativas aunada a la consistencia de su aplicación.

Además los aspirantes a profesores deben haber cursado el nivel universitario. Adicionalmente en el proceso de selección de los aspirantes se incluyen requisitos de alto nivel, como el hecho de haber obtenido calificaciones cercanas a la excelencia en sus cursos de bachillerato. Antes de ser profesor son sometidos a diversas evaluaciones en donde se destacan la capacidad lectora, las competencias matemáticas, habilidades de comunicación con los alumnos y conocimiento sobre aptitudes artísticas, entre otras

---

<sup>123</sup> Organization for Economics Co-operation and Development (OECD) – Programme for International Student Assessment (PISA). *Aprender para el Mundo del Mañana. Resumen de resultados* publicado en español por el Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2004.

cosas. Posteriormente los postulantes que son seleccionados entran en un proceso importante de Formación Docente. Al egresar y tratar de ubicarse en un centro de trabajo educativo, los nuevos profesores son elegidos por los directores de cada escuela.

En el artículo “Cada alumno es importante” reproducido por la Revista de Educación de Chile,<sup>124</sup> escrito originalmente por el director de una escuela nombrada “Nelson Mandela” de Clarensca, Gard, Francia, describe la experiencia que vivenció al visitar Finlandia (junto a expertos en educación de 14 países) con el objeto de conocer más a fondo su Sistema Educativo y para tratar de encontrar explicación a través de factores que estuvieran influyendo en los buenos resultados de sus estudiantes a lo largo de este tiempo. El que sigue es un resumen de las ideas principales:

### *I. Las claves del éxito*

#### a) Ambiente de respeto, confianza, de calidez.

Es un ambiente de cordialidad, en donde existe gran soltura para los alumnos, con menos restricciones que en otros países, pero también con reglas y castigos, los cuales se presentan en menor grado. La autodisciplina es un mecanismo que se desarrolla en este medio. Los profesores están accesibles a los alumnos y entre ambos existe respeto mutuo.

#### b) Adaptación de las actividades de aprendizaje al ritmo de los alumnos.

Se propicia que el aprendizaje se vaya produciendo con pocas tensiones y mínimas presiones con la finalidad de que éste se forme como algo “natural”. No se muestra prisa por el aprendizaje de la lectura, ya que la edad para iniciar formalmente con este proceso inicia a los 7 años, permitiendo que haya la suficiente maduración en el alumno.

#### c.) Detección a edad temprana de probables desventajas en el aprendizaje.

Se realizan valoraciones continuas en el aprendizaje de los niños antes de entrar a primaria, con el objeto de implementar medidas que prevengan afecciones en el desarrollo del aprendizaje posterior.

#### d) Número de alumnos atendidos por maestro.

El promedio de alumnos por grupo no excede de 25, pero es común que haya grupos con menores cantidades que ésa.

---

<sup>124</sup> Robert, Paul. *En Finlandia, cada alumno es importante*, artículo traducido al español en la Revista de Educación publicada por el Ministerio de Educación de la República de Chile, edición 327, 2007, Tr. Manuel Valdivia, p. 16.

e) El profesor se convierte en un apoyo indispensable pero los alumnos son protagonistas de su propio aprendizaje. Los alumnos son activos y entusiastas con lo que aprenden, de esta manera son conducidos por los profesores, los cuales juegan un papel central pero “discreto” que permite a los alumnos alcanzar sus propias metas a su propio ritmo. En los salones, amplios generalmente, el equipamiento técnico pedagógico es suficiente para que cada alumno satisfaga su curiosidad.

f) La elección personal de los aprendizajes se establece como un proceso gradual que culmina al término de la ecuación básica. Progresivamente, al paso de los ciclos escolares, los alumnos van incorporando materias en un currículum diseñado con sus propios intereses y preocupaciones. Aunque se tiene libertad en este proceso, ésta se va otorgando gradualmente.

g) Las evaluaciones del aprendizaje de los alumnos no causan tensión por la forma en que se manejan. Las evaluaciones asignando número o algún tipo de escala, inician cuando el alumno comienza con un ciclo anual a los 9 años de edad. Después las notas asignadas son más cualitativas y se trata de evitar la estigmatización en los alumnos que se presentan como bajos en algún aspecto de su aprendizaje. Es importante que los alumnos piensen positivamente de sí mismos y tengan la idea de que son “buenos” en algún campo del conocimiento o en el desarrollo de ciertas habilidades.

## II. *Profesores expertos*

a) La orientación del profesor dirigida desde su preparación inicial al aprendizaje de los alumnos. Se describe que la respuesta común cuando se pregunta a los maestros la razón principal para escoger esta carrera, indican su afecto a los niños y a su desarrollo.

b) Los profesores más competentes se asignan, en la educación básica, al los primeros ciclos anuales de la educación formal. Son los alumnos de 7 a 9 años de edad los que reciben los beneficios de aprender con profesores seleccionados con mayor preparación y mejor formación docente. Estos profesores son elegidos de acuerdo con pruebas de selección que se practican antes de iniciar en su desempeño profesional.

c) Mayor libertad pedagógica.

Los profesores encuentran mayor grado de satisfacción en su trabajo cuando consideran que se les ha dado la confianza en el desempeño de su trabajo, dejando en su consideración diferentes opciones para la enseñanza.

d). Más importancia a la Formación Continua.

Considerando que la Formación Inicial ha sido de alto nivel para los profesores, la Formación Continua establece un tipo de actualización que debe conservarlo y promoverlo, por eso existe una gran competitividad (término tomado como el desarrollo de conocimientos y habilidades) entre los profesores.

Finalmente, se enfatizan las modalidades actualizadas de evaluación de las escuelas, interna y externamente. Las evaluaciones son constantes y los alumnos pueden acceder a algunas de ellas voluntariamente a través de diferentes medios. Sin embargo resultan indispensables en tanto que representan prácticas y mediciones de los resultados que se pretenden alcanzar.

En la participación de Finlandia en PISA 2000, obtuvo el 1er. lugar en Lectura y el 4º en Matemáticas, sólo por debajo de Japón, Corea y Nueva Zelanda. Esta intervención exitosa produjo un sinnúmero de reacciones en el mundo de la educación, haciendo que expertos y no expertos educativos en muchos países se preguntaran sobre lo que ese país había hecho y estaba haciendo para tener este tipo de logros tan altos.

Entre otros, un grupo de Finlandeses, estudiaron los resultados y los factores asociados a ellos de la prueba de PISA 2000, relacionados con su país, para posteriormente presentar un informe titulado *Finnish Success in PISA – and Some Reasons Behind it*<sup>125</sup> en el que se explican estos factores. Este informe fue publicado en el 2002 en su versión para Finlandia. Los elementos “detrás del éxito” en las pruebas del 2000, se analizan a través de los cuestionarios de factores asociados que fueron administrados a los alumnos. Enseguida se anotan los más importantes:

- Equidad en los logros de los estudiantes.  
En las pruebas se muestra que los estudiantes tienen menores diferencias de logro entre sí. La educación se esfuerza por incluir a todos, por una parte, y por la otra se apoya fuertemente a los estudiantes que muestran obtener logros en menor medida.
- Oportunidades similares para aprender en cualquier escuela.  
La varianza de los logros entre las escuelas ha resultado menor que en el resto de los países, con lo cual, se muestra que todos los alumnos tienen oportunidades semejantes de aprender en cualquier escuela del país.
- Apoyo de la familia.

---

<sup>125</sup> Finland PISA TEAM. *Finnish Success in PISA – and Some Reasons Behind it*, rited in Finland by Kirjapaino Oma Oy. Jyväskylä, © Autores e Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Jyväskylä. OECD-PISA, 2002.

El apoyo familiar en las actividades de la escuela se asocia en los logros de todos los países sin ser Finlandia la excepción. Sin embargo, es menos notoria esta influencia dada la asociación que existe entre logros y nivel socioeconómico, que a su vez tienen conexión con la efectividad del apoyo familiar. La homogeneidad en el nivel socioeconómico del país se asocia a una menor varianza en cuanto al apoyo familiar relacionado con los logros de los estudiantes.

- El compromiso y el interés mostrados por la lectura.  
Que se asocia fundamentalmente con el nivel alcanzado en este ámbito.
- Cultura de la comunicación.  
Se relaciona, según el propio concepto de PISA con la frecuencia en la que interactúan los padres y los hijos en aspectos tales como discusión de libros, películas o programas de televisión, además escuchar música.
- Actividades culturales propias de los estudiantes.  
Algunas de estas actividades se relacionan con las visitas a los museos, yendo al teatro, asistiendo a conciertos, etcétera.
- Estrategias de aprendizaje de los alumnos.

### 1.1.3 Experiencias asiáticas

#### *Corea del Sur*

Corea del Sur ha sido un punto de comparación para México ya que su nivel de desarrollo era comparable con el mexicano, incluso ocupaba lugares más bajos hasta la década de los sesenta.<sup>126</sup> Actualmente Corea del Sur es uno de los países que se ha sostenido en los primeros lugares en las pruebas internacionales (PISA, 2000, 2003). La educación es obligatoria hasta la secundaria. Los niveles y tipos de educación que imparte el gobierno son similares a los de occidente, debido en parte a la influencia estadounidense de la posguerra. La participación privada en el sostenimiento de la educación es importante pero además es uno de los países que mayor presupuesto destina a la educación con un porcentaje del PIB más alto que el promedio de la OECD. Además de la alta calidad de la educación, medida a través de los resultados internacionales, que ese país ha conseguido tener durante las pruebas más recientes,

---

<sup>126</sup> Para una comparación entre los sistemas educativos de los dos países, así como su contribución al desarrollo nacional, véase Hanson, Mark, *Economic Development, Education and Transnational Corporations*, London, Routledge, 2008.

también ha logrado una mayor equidad para todos sus estudiantes.<sup>127</sup> La educación es un proceso relevante para esa sociedad que activa el aprendizaje temprano y la educación a lo largo de la vida. Algunos estudios<sup>128</sup> refieren que el éxito alcanzado en la educación por ese país se debe a un proceso social complejo que se traduce a través de una alta motivación de los padres por el hecho de que sus hijos estudien a lo largo de la vida, porque la inserción en el campo laboral tiene que ver directamente con la escolaridad y la preparación académica. Es posible, para los estudiantes, conseguir una mayor superación social y económica, apoyándose en los estudios formales. Debido a esto, en los últimos años, ese país ha visto un crecimiento muy importante en todos los niveles educativos, llegando incluso hasta la educación terciaria. Esto ha generado una competencia fuerte entre los estudiantes en curso y los egresados que tratan de instalarse en las diversas empresas.

El tiempo dedicado a la educación se extiende más allá que el resto de los países de la OECD, de varias maneras: primero, haciendo que los niños sea atendidos educativamente desde edades muy tempranas<sup>129</sup>, segundo ampliando el tiempo diario que se le dedica a los estudios escolares y tercero aumentando en ciclo escolar en los días de clases. Con lo cual se tuvo la intención de asegurar que los alumnos estén un tiempo mucho mayor en contacto con los temas educacionales y por lo tanto con mayor oportunidad de aprender. Pero, comprender el éxito que ese país ha conseguido en la educación en los años recientes no es una tarea sencilla y han producido múltiples estudios tratando de apreciar los factores que han hecho prosperar el aprendizaje a lo largo de la vida y las atribuciones del sistema educativo y de las escuelas, relacionadas con este éxito. En 1997 se estableció el nuevo currículum, con base en su séptima revisión,<sup>130</sup> en el que se reconoce y enfatiza que la educación se concentra en el alumno. Este currículum<sup>131</sup> es de alcance nacional y se aplica a todos los alumnos de educación obligatoria. Dentro de sus metas más importantes se indica que:

- Sea empleado para dar educación mediante estándares nacionales y al mismo tiempo atender a la diversidad.

---

<sup>127</sup> McGaw Barry (Director para el área de Educación de la OCDE), *International perspectives on Korean Education Achievement*, Journal of Educational Policy Vol.2 No.2. KEDI © Korean Educational Development Institute, mayo 2005.

<sup>128</sup> Juhu Kim (Korean Educational Development Institute), Jong-gak Lee (Kangwon National University), Soo-kwang Lee (Ewoo School), *Understanding of Education Fever in Korea*, Journal of Educational Policy, vol. 2, núm.1, julio 2005. KEDI © Korean Educational Development Institute 2005- Electronic version: <http://eng.kedi.re.kr>

<sup>129</sup> Dentro de esta estrategia se desarrolla un programa específico para detectar los “dones” o habilidades innatas de los niños desde muy pequeños, denominado “Starting Stronger”.

<sup>130</sup> Ministry of Education and Human Resources Development. *Quality Education for all Young People: Challenges, Trends and Priorities*, National Report of Republic of Korea. International Bureau of Education, Sept. 2004. p. 10.

<sup>131</sup> Ministry of Education Korea, Revised 7<sup>th</sup> National Curriculum, Introductory material prepared for the Japanese Education Ministry Delegation on their visit to the ministry, Dec. 2005.

- Se centre en el estudiante para que se fortalezca su autonomía y creatividad.
- Las escuelas tienen más garantías para implementar estrategias con mayor autonomía.
- Debe fomentar la vinculación con las instancias educativas junto con los profesores y los padres de familia.
- Sirva de engrane para que mejore la educación que se imparte en las escuelas.
- Sostenga un alto nivel de calidad para el manejo y el mantenimiento del proceso de toma de decisiones y de los resultados de la educación.

Aun cuando en la Reforma Curricular se enfatiza la necesidad de descentralizar la educación y proporcionar mayor poder de autogestión a las escuelas, diferentes estudios y opiniones de expertos, indican que este proceso ha sido limitado y que la educación sigue estando centralizada en un grado importante. Es por esto que las evaluaciones de desempeño o institucionales a escala de la escuela se ven reducidas,<sup>132</sup> lo mismo que las evaluaciones orientadas a revisar el desempeño de los profesores y directores escolares. Una adición a la Reforma se ha planeado para el año 2008, en la que se introducirá una evaluación explícita a los profesores y a los directores de las escuelas. En cuanto a la evaluación (autoevaluación de las escuelas como instituciones) son valorados por los comités o consejos de administradores de las escuelas (Consejos Escolares establecidos en 1995 para las escuelas públicas y en el 2000 para las escuelas con presupuesto privado) y la supervisión del desarrollo del currículum.<sup>133</sup>

Sin embargo las revisiones de las cuales se hacen cargo los consejos escolares están relacionadas con los estatutos y reglamentos sobre las funciones de los diferentes actores escolares y tienen más carácter administrativo que académico. Un documento oficial<sup>134</sup> del Ministerio de Educación de Corea, elaborado para una delegación japonesa también de su propio Ministerio, sintetiza brevemente las funciones de este consejo escolar:

- Establecimiento y revisión de las regulaciones y los estatutos de las escuelas.
- Planeación del presupuesto, el reporte de cuentas y el conocimiento de la operación del currículum.
- Selección de los libros y el material educativo.

---

<sup>132</sup> Ee-gyeong Kim, Do-ki Kim, Kap-sung Kim, Eun-young Kim. *Improving School Leadership Country Background Report Of Korea*, OECD, Korean Educational Development Institute (KEDI), 2006.

<sup>133</sup> Banco Mundial. *El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile*, Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano, Unidad de Gestión de Países para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay 2007.

<sup>134</sup> Ministry of Education Korea, *Revised 7<sup>th</sup> National Curriculum, Introductory material prepared for the Japanese Education Ministry Delegation on their visit to the ministry*. Dec. 2005.

- Tiempo extraescolar y vacaciones.
- Recomendaciones para maestros invitados.
- Formación y manejo de los comités honorarios de la escuela.
- Almuerzos escolares.

De modo que la autogestión (gestión escolar autónoma) es un proceso que está en marcha y que no ha terminado de instalarse dentro del sistema escolar de manera plena. Ese país ha tratado de introducir también el modelo de *School Based Management* apoyado en la teoría de las “Escuelas Comprehensivas”, por influencia directa que Estados Unidos ejerció durante la posguerra. El Ministerio de Educación de ese país apoya directamente a las escuelas que presentan resultados bajos con rendimientos poco deseables para el sistema y la sociedad. De esta manera extiende un apoyo directo y diferenciado en el caso de formación de docentes, materiales educativos, orientaciones específicas, etcétera.

### *Japón*

Después de la II Guerra Mundial, el país había quedado destrozado en todos sus aspectos, incluyendo el sistema educativo y escolar. Los alumnos de secundaria habían sido reclutados, junto con sus maestros, pocos años antes. Los alumnos de niveles anteriores se trasladaron de las ciudades hacia los medios rurales. Era un ambiente de total destrucción y desesperanza; se encontraban abatidos por la desgracia. El currículum de la educación japonesa desde principios de 1940 tenía un matiz fuertemente militar y de exaltación de los valores nacionalistas. A partir de 1946 al inicio de la posguerra, se iniciaron las reformas en diversos ámbitos de la actividad japonesa, incluyendo las educativas, en las cuales se buscaba fomentar el pacifismo y la democracia como sistema de gobierno en todos los niveles. En 1947 se promulgó la “Ley Básica de Educación” que contenía estos principios.<sup>135</sup> En este proceso, la educación se hizo obligatoria para los primeros nueve años de escolaridad (bajo el sistema de 6-3-3-4 del modelo estadounidense). A partir del crecimiento económico (después de la independencia de ese país en 1951) hacia la década de 1960 la demanda por trabajadores especializados creció de manera importante. Las universidades fueron expandiéndose y por lo tanto la demanda por la necesidad de tener una educación de calidad comenzó a sentirse desde los primeros ciclos escolares de los alumnos, lo cual trajo consigo una serie de implicaciones que hicieron muy compleja la oferta educacional del gobierno.

---

<sup>135</sup> Parte de estos datos y de los que se manejan en los párrafos subsiguientes han sido obtenidos de la base de datos de la Agencia de Cooperación Internacional del Gobierno del Japón (JICA). En México tiene su sede en la calle Ejército Nacional 904, Col Palmas, Polanco. México DF. [www.jica.go.jp/mexico](http://www.jica.go.jp/mexico)



También en este país se observa la influencia de las tesis centrales del movimiento de la “administración basada en la escuela”, en donde el alumno resulta ser el centro de todo el proceso educativo y la diversificación de la enseñanza se brinda a los alumnos según sus necesidades y condiciones.

En 1971 sobreviene una tercera reforma educativa en la cual se trató de asegurar, por mecanismos administrativos, la calidad de la enseñanza a través de los profesores, la implementación del sistema de administración desde las escuelas y el inicio de los posgrados universitarios. Como consecuencia inmediata, los profesores recibieron aumentos salariales importantes, así como los maestros que se hicieron cargo de tareas especiales como ser directivos de las escuelas. Hacia los ochenta, se hicieron cambios importante en una nueva reforma, estableciéndose el Consejo Nacional para la Reforma Educativa. En 1996 este Consejo emitió varias promulgaciones curriculares, tomando como ejes conceptuales los referidos a la “fuerza vital de los niños”, mediante la “tranquilidad, la flexibilidad y la libertad”. En el 2002 el Ministerio publicó una guía que sentaba los principios mínimos de la enseñanza japonesa:

- La reducción del horario de clases y una selección más estricta de los contenidos de enseñanza.
- La enseñanza focalizada a habilidades individuales.
- El énfasis en la solución de problemas y actividades prácticas.
- El establecimiento de un horario global e integral.
- Mayor cantidad de materias opcionales.

Este consejo se ha creado también a escala escolar, y es generalmente, mediante este tipo de organismos, que la escuela rinde cuentas a la comunidad en general y a los padres de familia, como una especie de autoevaluación que debería practicar la comunidad escolar de acuerdo con las metas que han sido fijadas. Se ha esperado que este tipo de organismos cercanos a las escuelas den mayor viabilidad para el incremento de la autoridad del propio centro escolar.

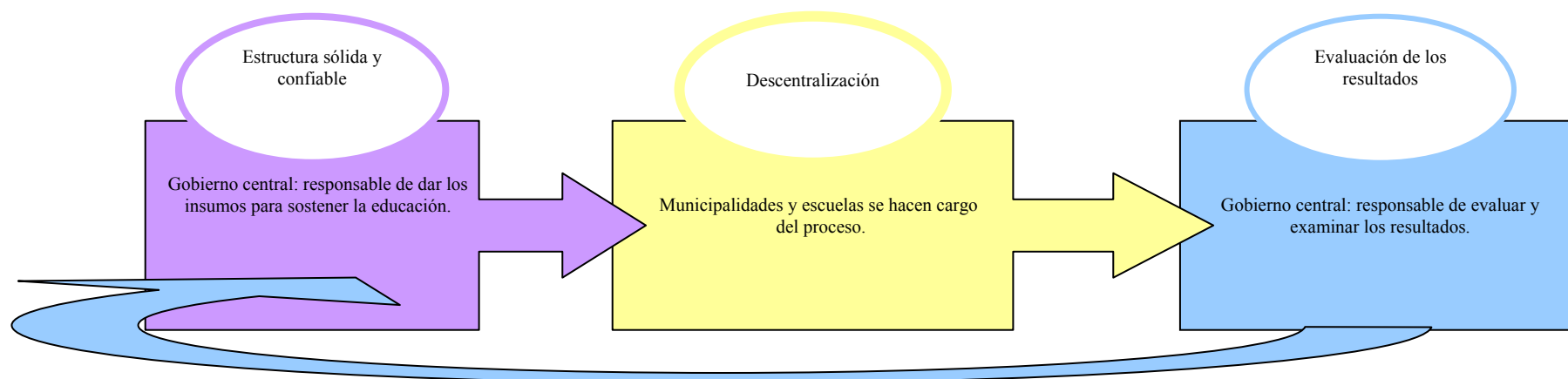
El sistema educativo japonés mantiene como principal conductor de la política educativa al propio gobierno del país, a través del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología, que dicta los parámetros o estándares educativos y las normas estatutarias que sirven como marco de la promoción de la educación. En 2004, el Consejo Central para la Educación publicó un documento base<sup>136</sup> para el rediseño de la Reforma Educativa en Japón<sup>137</sup> en el ámbito de la educación obligatoria. En este

---

<sup>136</sup> Información sobre el documento *Compulsory Education Special Committee* (CCE), incluyendo el reporte completo, y materiales de referencia pueden ser encontrados en la siguiente dirección electrónica: <http://www.mext.go.jp/gimu/index.htm>

documento el gobierno del país asume el compromiso de proporcionar educación a todos, con igualdad, altos estándares y servicios educativos gratuitos.

La meta más alta de la Reforma debe ser el mejoramiento de las escuelas y de la enseñanza, lo cual habrá de traer consecuencias positivas para el crecimiento de los alumnos como seres humanos. La estrategia global reside en el círculo de la propuesta, operación y evaluación.



Propuesta hecha por el gobierno central que se dirige a las escuelas y a los profesores para que la operen de acuerdo con ciertos márgenes de autonomía y libertad, para que finalmente sea de nuevo el gobierno central que revise los resultados de esta política propuesta en cada una de las escuelas.

El gobierno central adjudica a las municipalidades que mantienen bajo supervisión a las escuelas, la autoridad y responsabilidad para llevar a cabo los principios pedagógicos del currículum nacional.

<sup>137</sup> Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología, *Redesigning Compulsory Education for a New Era*. Octubre 2005. Los párrafos siguientes resumen y parafrasean con apego a las ideas centrales, el contenido de este documento.

La propuesta para la nueva reforma contiene tres estrategias fundamentales.

- E1. Articular claramente los contenidos de la Misión para la Educación Básica Obligatoria, tomando en cuenta las siguientes guías conceptuales:
  - Balancear los resultados académicos con la “riqueza mental” y el desarrollo físico.
  - Garantizar la entrega eficaz del currículum basado en altos estándares.
  - Distribuir el peso y la carga educativa y de aprendizaje entre los padres, las familias y las comunidades.

Con el objeto de mejorar los contenidos educativos, se debe:

- Revisar el contenido de los estudios y de los cursos curriculares para
  - Motivar el aprendizaje y establecer buenos hábitos de estudio.
  - Aclarar plenamente las metas de cada área curricular.
  - Cultivar la lectura y las matemáticas en forma más amplia.
  - Ampliar el dominio del idioma inglés.
  - Mejorar la enseñanza considerando los estudios de integración educativa.
  - Incrementar las bibliotecas y el uso de éstas.
  - Implementar métodos activos de aprendizaje a través de pequeños grupo de alumnos.
  - “Cuerpo sano, mente sana”.
  - Tomar la experiencia como eje fundamental del aprendizaje.
  - Mejorar los enlaces entre el nivel preescolar y la primaria.
- Evaluar con alcance nacional los niveles de atención y logros de los alumnos, para:
  - Usar los resultados para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.
  - Tomar en consideración los resultados para motivar a los alumnos y evitar descensos en los *rankings*.
- E2. Desarrollar una confianza inquebrantable hacia los maestros (mejorando la calidad de la enseñanza)
  - Medidas para capacitar y asegurar, cualitativa y cuantitativamente la calidad de los maestros:
    - Establecer la mejora continua en la capacitación de los estudiantes para maestros.
    - Hacer uso de los estudiantes graduados para capacitar a los estudiantes en la función de ser profesor.
    - Renovar el sistema de certificación de los maestros.
    - Reformar el proceso de contratación de los maestros.

- Mejorar la evaluación de los maestros.
  - Echar mano de todos los recursos humanos disponibles para apoyar y asesorar a las escuelas.
- E3. Mejorar la calidad de la educación dando a las escuelas y a las autoridades locales mayor autonomía y poder de decisión al mismo tiempo que se fortalece de ellos la innovación.
- Reformar la escuela y el consejo escolar estableciendo la autonomía y el autogobierno.
    - Ampliar la autonomía sobre asuntos de personal, distribución del presupuesto y composición de la clase.
    - Mejorar el sistema de apoyo a los directores para facilitar sus operaciones.
    - Para fortalecer la calidad de la educación se requiere promover la autoevaluación y evaluación externa de las escuelas.
    - Promover la participación de los padres y de la comunidad en los compromisos de la educación impartida por la escuela.
  - Revisión del Sistema del Consejo Escolar.
    - Se requiere flexibilizar la organización escolar mediante el Consejo escolar, para vincular la escuela con la comunidad.
    - Fortalecer la participación de los padres en los Consejos escolares.

#### Relaciones entre el gobierno central, prefecturas y municipalidades.

- El gobierno central está obligado a establecer los estándares en educación, las condiciones de implementación de estos estándares y a construir el marco en el que se desarrolla la educación.
- Las autoridades locales deben trabajar para mejorar la calidad de la educación, independientemente de las adaptaciones que hagan de la propuesta curricular nacional.
- El gobierno central, las prefecturas y las municipalidades deben asignar el presupuesto necesario para la educación.
- La distribución de la autoridad desde las prefecturas a las municipalidades y desde los Consejos escolares a las escuelas es la orientación fundamental de la reforma.
- Debe ser revisado el tema de la contratación de los profesores para que sean las municipalidades las que corran con esta responsabilidad.
- Reestructurar los grupos de clase en cuanto a la cantidad de alumnos atendidos.

Como modelo educativo que podría ser considerado para adoptar a la realidad chilena, Ernesto Schiefelbein explica que “el modelo educacional japonés es difícil de aplicar en Chile por el tiempo y la dedicación que exige, tanto como por el costo y el uso de investigación aplicada.” Así y todo, asegura que el “comparar a nuestro país (Chile) con el sistema japonés permite examinar nuestra educación (chilena) desde una nueva perspectiva. Propone dos pautas para imitar al país asiático y tratar de obtener los buenos resultados que han tenido sus escolares:

1. La continua evaluación de la situación de la educación de Japón y la amplia discusión de posibles políticas (propuestas de cambio) hasta que son compartidas por los principales actores.
2. La rotación periódica del personal de las escuelas de una localidad o municipalidad para difundir las buenas experiencias y obligar a una actualización periódica de los docentes y directivos”.<sup>138</sup>

#### 1.1.4. Experiencias latinoamericanas

##### *Colombia*

El proceso que se ha seguido Colombia en su establecimiento de estándares es normativo en general, aunque recientemente se inicia el proceso de implementación puntual. En La ley 115 de 1994 el Ministerio de Educación Nacional estableció los “Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas”, posteriormente en 1996 se promulgó la Resolución 2343 con lineamientos para procesos curriculares junto con indicadores de logros curriculares. Para 1998 se establecen los lineamientos curriculares por áreas. En la ley 715 del 2001 se estableció la competencia del Ministerio de Educación para fijar parámetros técnicos en la prestación del servicio así como estándares. De igual manera el Decreto 0230 del 2002 señala que las escuelas deben tomar en consideración los estándares curriculares y otros instrumentos de calidad. En el 2002, por fin, el Ministerio formula estándares en matemáticas, castellano, ciencias naturales y educación ambiental. En todo el proceso se ha mantenido una tensión entre el principio de autonomía escolar que se ha promovido a partir de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI's) y el de la unidad nacional del currículum basada en los estándares.<sup>139</sup>

---

<sup>138</sup> Revista *Educar*, Santiago de Chile. Disponible en [www.educar.cl](http://www.educar.cl)

<sup>139</sup> Bustamante, G., Estándares curriculares y autonomía, *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Colombia, No. 44, pp. 64-80, junio 2003.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia reconoce que los logros demostrados por los estudiantes de ese país, no son tan buenos como han resultado en las evaluaciones nacionales e internacionales. Las reflexiones en torno a ello motivaron la propuesta que se presentó en enero del 2004, donde el Ministerio de Educación propone a la educación con un nuevo modelo, como un medio indispensable para formar ciudadanos competentes, capaces de delimitar problemas, de buscar soluciones y de adaptarse a los cambios de la sociedad siendo ciudadanos felices y satisfechos para orientar su vida.<sup>140</sup>

En este caso, la calidad de la educación depende en gran medida de que los alumnos aprendan y alcancen estos objetivos, considerando que ésta proporciona elementos necesarios para obtener y lograr una vida plena. Con el objeto de mejorar la calidad de la educación vista de esta forma, el Ministerio ha establecido una serie de competencias y estándares, que sirven de parámetro para llegar al nivel de los logros perseguidos.

Al mismo tiempo, el Ministerio establece procesos de evaluación que les permitirían determinar lo que los alumnos saben y deberían saber, teniendo de esta manera elementos para precisar las áreas donde requiere mejorarse o atenderse de



<sup>140</sup> Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, *Y ahora, ¿Cómo mejoramos?*, Serie Guías No. 5 "Planes de Mejoramiento". 2004.

forma especial. Con este objeto establece las llamadas “Pruebas SABER”, que son útiles para evaluar externamente el desempeño de los estudiantes y de la gestión de las escuelas. Este Modelo propone el establecimiento generalizado de Planes de Mejoramiento de la Calidad para todas las escuelas del país como una estrategia en la que el mejoramiento es una característica permanente de cada una de las escuelas donde se establezca. En tal caso, el planteamiento emanado de este Modelo está dirigido a todas las escuelas, cualquiera que sea su tipo de organización o estrato, e incluso sin tomar en cuenta el origen de su financiamiento.

El Ministerio extiende materiales que apoyan esta estrategia global para todas las escuelas. En este caso, la tarea del director (rector) se vuelve central al recibir la responsabilidad de llevar a cabo el Plan de Mejoramiento de la Calidad en cada centro escolar. Su liderazgo resulta determinante cuando conduce y organiza las acciones en pos de las metas establecidas en el Plan. Los profesores y los alumnos colaboran directamente en la consecución de las metas, desde su posición favorable, y los “aliados” (padres de familia, instituciones formadoras de docentes, funcionarios, empresarios, etc.) contribuyen decididamente al cumplimiento de los objetivos del Plan. Para construir cada Plan de Mejoramiento de la Calidad de la escuela, el primer paso se realiza con el diagnóstico del desempeño y de los resultados del Centro Escolar. Después de analizar los resultados cuantitativos de las evaluaciones externas correspondientes a la escuela, la búsqueda de las causas es el paso siguiente. El análisis de los resultados de los alumnos es una tarea que el Ministerio apoya técnicamente a través de materiales dirigidos a los profesores y padres de familia. Para el diagnóstico, se sugiere que se emplee el esquema de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. El consenso y los acuerdos son importantes desde el diagnóstico, debido a que dependiendo de éste, se elaborarán estrategias, materiales, tiempos y responsabilidades de cada actor sobre las actividades que es necesario llevar a cabo.

La reflexión misma, se espera, producirá una visión sobre lo que se quiere que los alumnos sean, o bien aprendan, de acuerdo con los estándares nacionales e internacionales. El mejoramiento que se plantea aquí requiere de la eficiencia y eficacia de los siguientes tipos de gestión:

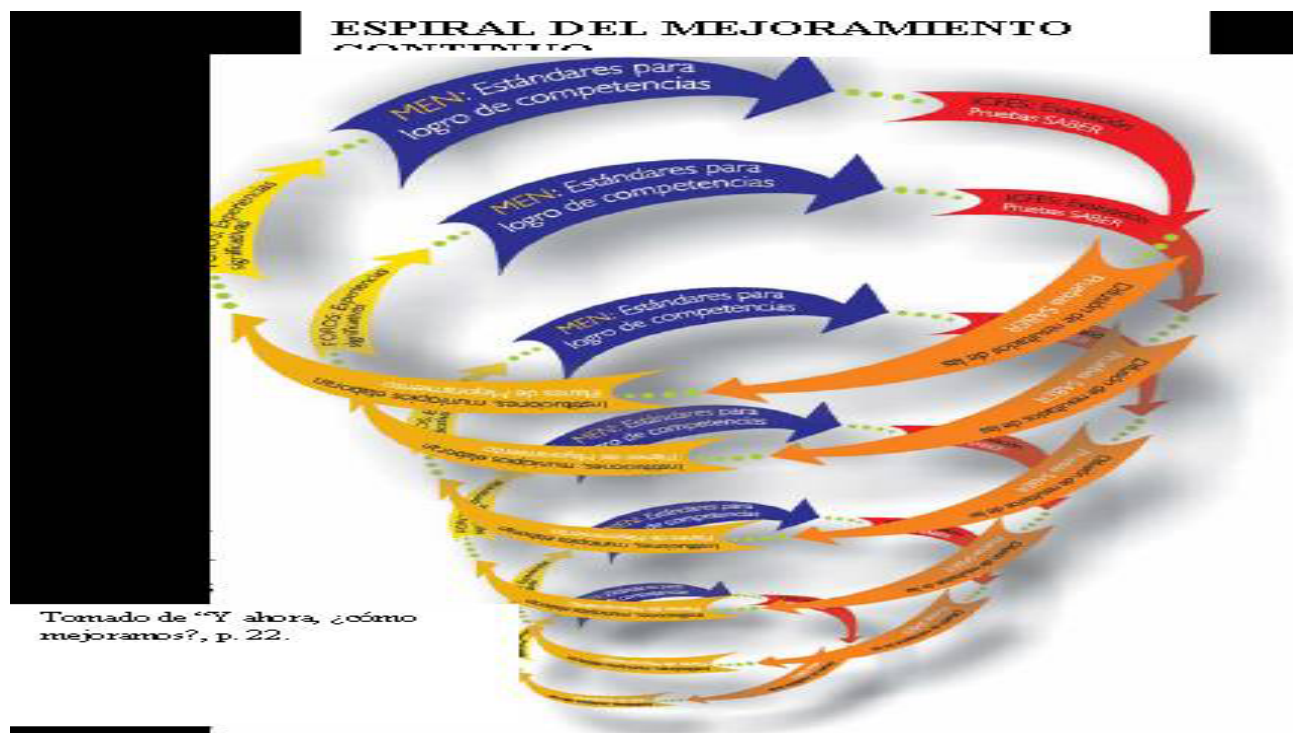
- Directiva
- Académica
- Administrativa y financiera
- Convivencia y comunidad

La Gestión Directiva trabaja fundamentalmente con la planeación estratégica, los sistemas de comunicación y el desarrollo de un clima institucional adecuado al aprendizaje. Tiene como oportunidades para desarrollar su trabajo, el compromiso de los equipos de la escuela, la visión compartida sobre lo que se quiere lograr a mediano y largo plazo y los procesos de comunicación en la escuela. La

gestión académica se enfoca más bien a los planes de estudio, metodología de la enseñanza, articulación de las áreas de enseñanza y el clima del aula. Tiene como oportunidades de mejoramiento las áreas pedagógicas, los tiempos de enseñanza, los sistemas de evaluación y la pedagogía de los recursos para la enseñanza. La gestión de la convivencia y comunidad focaliza sus acciones a la participación, convivencia e inclusión en el aprendizaje. Sus oportunidades de mejoramiento residen en el tiempo extraescolar de los alumnos, la convivencia y la utilización del tiempo libre. Por su parte, la gestión administrativa y financiera se concentra en el apoyo de recursos, logístico y de servicios de apoyo externo. Sus oportunidades de desarrollo están en los recursos de la escuela, como son los diferentes tipos de bibliotecas, recursos técnicos, laboratorios, etc. La eficacia y eficiencia de cada uno de estos tipos de gestión, coordinados e integrados en acciones dirigidas a conseguir las metas que se han planteado, hará que la mejora resulte entusiasta. Finalmente, el Modelo de los Planes de Mejoramiento de la Calidad de la escuela requiere procesos de evaluación y autoevaluación con el objeto de precisar el nivel y los aspectos en los que se han alcanzado las metas propuestas.

Cuando se completa el círculo, será necesario continuar con el proceso de mejora continua, elaborando nuevos Planes sobre los resultados de Planes anteriores. El círculo del mejoramiento, cuando es continuo, tiende a representarse como una espiral.

El Ministerio de Educación de Colombia elaboró un plan decenal (1995-2006) en el que establece un programa de incentivos a las mejores escuelas y los mejores maestros. Para las escuelas y los profesores, los incentivos se destinaban a apoyar el desarrollo del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el desarrollo profesional, respectivamente. El programa surge primero como una alternativa de solución a las demandas salariales de los profesores, y se apoya





en la idea de que reciban mayor compensación los profesores que laboren en condiciones de inequidad y de profesionalización. A la vez, el Ministerio acompañó la propuesta con un mecanismo de evaluación al desempeño de los maestros y de las escuelas, con la finalidad de asignar los incentivos y de medir el progreso de cada escuela desde el punto de vista de la comunidad escolar. Este programa, de alcance nacional, implementó estrategias para motivar a la comunidad educativa en la consecución de las metas:

- a) Establecimiento de los parámetros (estándares) de la escuela deseada y los maestros anhelados, con la movilización social en torno a ello.
- b) Mantener el control social de la escuela a través de la evaluación pública del avance y logro de estos parámetros (estándares), como indica uno de los objetivos centrales del programa de incentivos: “Proveer a las escuelas, maestros y padres de familia con estándares y pautas de calidad del servicio educativo para orientar su actividad y evaluar su progreso”.
- c) La idea de que las mejores escuelas se establecieran como modelos para otras (generalización en el logro de los estándares).

Este programa de incentivos plantea la evaluación anual de las instituciones educativas y del desempeño de sus maestros usando estándares elaborados por el Ministerio de Educación, consensuados con los propios profesores (sindicalmente), tomando en cuenta los principios de la Reforma Educativa. La evaluación de las escuelas se compone de estos cuatro elementos:

#### 1. Organización escolar.

- Aspectos administrativos diversos de la escuela.
- Liderazgo de los directores.
- Implementación del proyecto escolar (PEI).

#### 2. Oportunidades de aprendizaje.

- Tiempo destinado al aprendizaje.
- Acceso a textos y materiales educativos.
- Condiciones básicas de infraestructura.

#### 3. Ambiente escolar.

- Creación y operación del gobierno escolar.
- Instancias de libre expresión de los alumnos dentro del plantel.
- Satisfacción de los padres y alumnos con la escuela.

#### 4. Resultados.

- Repetición.
- Deserción.
- Extraedad.

Al mismo tiempo, los profesores fueron evaluados tomando en cuenta aspectos pedagógicos y su grado de compromiso con el aprendizaje de los alumnos. Las estrategias de evaluación de estos estándares abarcaron al 75% de las escuelas del país. En éstas se distribuyeron los instrumentos de evaluación acompañados de carteles invitando a la movilización social en torno al mejoramiento del aprendizaje en las escuelas. Los carteles y otros mecanismos de información y difusión contenían los estándares elementales sobre lo que se deseaba que fueran las escuelas, sus alumnos y maestros. Al mismo tiempo, se inicia una campaña en torno al concepto de “oportunidades de aprendizaje”. A partir de los resultados de la evaluación, se seleccionaron los mejores maestros y las mejores escuelas, principalmente por las respuestas de los alumnos y padres de familia. Esta evaluación fue útil a todas las escuelas, en tanto la discusión de los resultados propició la reflexión en torno a lo que se ha conseguido y en lo que se puede mejorar, lo cual llevó a la formulación, por cada escuela, de su plan o proyecto educativo institucional. Por el proceso de municipalización en Colombia, los planes o proyectos pudieron ser incorporados los planes municipales de educación con lo cual hubo mayores posibilidades de canalizar los recursos de acuerdo con las necesidades de cada escuela.

Como parte de las publicaciones de apoyo al mejoramiento educacional en el país, el Ministerio Nacional de Educación de Colombia, ofrece las denominadas “guías”, que representan un conjunto de documentos simplificados, escritos sencilla y didácticamente. Estas guías alimentan procesos ya establecidos con la finalidad de fortalecerlos y empujarlos al logro de las metas establecidas. Una de éstas, la “Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional” va dirigida a las escuelas para apoyar las estrategias que han implementado los propios profesores. En el texto se indica que este proceso ofrece bases para una reflexión sistemática de diversos “referentes, documentos e indicadores que permiten a los miembros de la comunidad educativa emitir juicios sobre la gestión escolar”.<sup>141</sup> Los juicios se emiten a través de una escala de cuatro niveles que indican a su vez el grado de avance con relación a indicadores establecidos:

- a) Existencia. La Institución presenta un desarrollo “parcial, desordenado, incipiente o desarticulado”.

---

<sup>141</sup> Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Guía de autoevaluación para el mejoramiento escolar*, editado y publicado por el Ministerio, p 5. El documento, en su versión electrónica, no contiene fecha de edición.

- b) Pertinencia. El PEI ha articulado la escuela a las necesidades de los usuarios, además de responder a las demandas de la norma, según el caso.
- c) Apropiación. En cada indicador se expresan evidencias de un buen nivel de desarrollo. Este punto es reconocido por la comunidad educativa.
- d) Mejoramiento continuo. La escuela ha aprendido a autoevaluarse y, por lo tanto, a incorporar mecanismos de mejoramiento continuo.

A la vez se ofrecen cuatro categorías de gestión que se pide sean evaluadas:

- a) Gestión directiva y horizonte institucional
  - Dirección estratégico
  - Seguimiento y evaluación
  - Comunicación
  - Alianzas
  - Clima institucional
  - Gobierno escolar
- b) Gestión académica
  - Diseño curricular
  - Prácticas pedagógicas
  - Seguimiento académico
- c) Gestión administrativa
  - Apoyo financiero y contable
  - Apoyo a la gestión académica
  - Administración de recursos físicos y otros suministros que sirvan de herramientas para el aprendizaje escolar.
  - Administración de la planta física
  - Talento humano
- d) Gestión de la comunidad:
  - Participación y convivencia
  - Prevención

- Permanencia e inclusión
- Proyección a la comunidad.

**PROCESO: DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO Y HORIZONTE INSTITUCIONAL**

ASPECTO	1 EXISTENCIA	2 PERTINENCIA	3 APROPIACIÓN	4 MEJORAMIENTO CONTINUO
Misión, visión y principios institucionales.	La institución tiene una formulación parcial de su direccionamiento estratégico como institución integrada; prevalecen la misión, la visión y los valores de cada una de las distintas sedes.	La institución ha formulado el direccionamiento estratégico de la institución integrada que responde a las necesidades internas y a las demandas del entorno.	El direccionamiento estratégico formulado en el PEI, orienta y articula los planes y proyectos de la institución y ha sido apropiado por parte de la comunidad educativa.	El direccionamiento estratégico se revisa periódicamente en relación con su capacidad de responder a los retos externos y las necesidades de los estudiantes; a partir del análisis se realizan los ajustes necesarios.

**Tabla de resultados de Gestión directiva y horizonte institucional**

PROCESO	ELEMENTOS	Escala				
		1	2	3	4	
Direccionamiento estratégico y Horizonte Institucional	Misión, visión y principios institucionales					
	Metas institucionales					
	Articulación de planes proyectos y acciones					
	Cultura institucional					
	Apropiación del direccionamiento estratégico					
	Promedio					
4						
3						
2						
1						
	Direccionamiento estratégico	Seguimiento y evaluación	Mecanismos de comunicación	Alianzas y acuerdos	Clima institucional	Gobierno escolar

## Evaluación del desempeño

Recientemente el Ministerio de Educación Nacional de Colombia publicó un “Manual de la Evaluación del Desempeño” que contiene implícitamente un conjunto de “estándares” que representan la guía de la evaluación. Esta propuesta va dirigida a llevar a cabo una evaluación en tres campos de la educación:

- a) Las instituciones educativas.
- b) Los estudiantes.
- c) Los docentes y los directivos.

El proceso de la evaluación contiene algunos parámetros que se concretizan posteriormente en los instrumentos para recabar información de los actores de la escuela y del sistema educativo como son los docentes, directivos, orientadores y coordinadores. En ese Manual, se justifica el proceso de evaluación del desempeño:

“Evaluar el desempeño de los docente y directivos docentes, es un proceso por medio del cual se busca emitir juicios valorativos sobre el cumplimiento de sus responsabilidades en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, previo un seguimiento permanente que permita obtener información válida, objetiva y fiable para determinar los avances alcanzados en relación con los logros propuestos con los estudiantes y el desarrollo de sus áreas de trabajo.”<sup>142</sup>


También se expresan conceptos generales que implican la existencia y formación de una visión integral de un escenario idóneo, como se dice enseguida:

“Esta evaluación está referida a la idoneidad ética y pedagógica que requiere la prestación del servicio educativo, y tiene en cuenta aquellos aspectos que son propios de las funciones de los docentes y directivos docentes, los cuales se precisan en dos grandes categorías que recogen los saberes, habilidades, actitudes y valores y que se hacen evidentes en los diferentes contextos sociales y económicos del país (...):”<sup>143</sup>

---

<sup>142</sup> Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Manual de la Evaluación del Desempeño*, publicado por el Ministerio como parte de los servicios para funcionarios, p.10. El documento no tiene fecha de edición.

<sup>143</sup> *Ibid.*, p.10

		REPUBLICA DE COLOMBIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL		<b>EVALUACIÓN ANUAL DE DESEMPEÑO</b>										COORDINADOR			FORMATO A Año lectivo		
Cédula del coordinador				Nombre coordinador				Género: Masc. <input type="radio"/> Fem. <input type="radio"/>				Masc. <input type="radio"/> Fem. <input type="radio"/>							
Grado en el Escalafón		Tiempo total de servicio en el sector		aproxim. en años		Tiempo total de servicio como coordinador en el sector		aproxim. en años		Periodo de evaluación:		días	meses	años	días	meses	años		
Departamento o Distrito				Municipio o Localidad del Distrito															
Código DANE de la Institución educativa				Nombre de la Institución educativa				Zona: Urbana <input type="radio"/> Rural <input type="radio"/>											
Código	ASPECTOS DEL DESEMPEÑO	VALORACIÓN					DESCRIPCIÓN DE LOS ASPECTOS DEL DESEMPEÑO												
		INF	MED	SUP															
1	Construcción y desarrollo del PEI	1	2	3	4	5	6	Participa activamente en la formulación y desarrollo permanente del Proyecto Educativo Institucional. Promueve su apropiación y puesta en práctica por parte de la comunidad educativa.											
2	Cumplimiento de normas y políticas educativas	1	2	3	4	5	6	Cumple, divulga y hace cumplir las normas y políticas nacionales, regionales e institucionales que regulan la prestación del servicio educativo. Veía por el cumplimiento del manual de convivencia y contribuye a su actualización.											
3	Planeación y visión organizacional	1	2	3	4	5	6	Participa en el diseño y desarrollo del plan operativo anual. Organiza la distribución de estudiantes en grados y cursos, con base en los criterios establecidos. Sustenta su acción directiva en enfoques administrativos y pedagógicos, pertinentes y adecuados.											
4	Gestión académica	1	2	3	4	5	6	Coordina la ejecución de las estrategias pedagógicas a través de la elaboración y revisión del currículo y el plan de estudios, la definición de criterios de evaluación y promoción con fundamento en enfoques y modelos educativos pertinentes y apropiados para la institución.											
5	Gestión de personal	1	2	3	4	5	6	Participa en la asignación académica de los docentes de acuerdo con las áreas de formación y las necesidades educativas de la institución. Apoya y hace seguimiento a los planes de desarrollo profesional y al cumplimiento de las responsabilidades asumidas.											
6	Gestión de recursos	1	2	3	4	5	6	Coordina el uso adecuado de los espacios, tiempos y materiales disponibles en la institución. Gestiona apoyos adicionales de acuerdo con los requerimientos de los proyectos institucionales y las condiciones locales.											
7	Evaluación institucional, seguimiento y control	1	2	3	4	5	6	Coordina el desarrollo de planes de mejoramiento continuo con base en los resultados de las evaluaciones internas y externas de estudiantes y de docentes. Hace seguimiento y control de programas y proyectos. Brinda retroalimentación permanente a docentes.											
8	Compromiso institucional	1	2	3	4	5	6	Desempeña sus funciones directivas con ética y profesionalismo. Cumple y hace cumplir la jornada laboral, horarios y responsabilidades asignadas. Promueve valores fundamentales que favorecen el clima organizacional y el reconocimiento del entorno cultural.											
9	Innovación	1	2	3	4	5	6	Mejora su acción directiva a través de estudios, investigaciones, experiencias y proyectos que desarrolla en la institución educativa.											
10	Representación institucional	1	2	3	4	5	6	Ejerce la representación institucional por delegación del rector o en cumplimiento de sus funciones. Preside comités por atribución o delegación. Colabora con el rector en la presentación de informes reglamentarios.											
11	Trabajo en equipo	1	2	3	4	5	6	Conforma equipos de trabajo teniendo en cuenta las necesidades institucionales y el alcance de los proyectos. Mantiene el espíritu de trabajo en grupo y promueve esfuerzos orientados al logro de objetivos comunes.											
12	Mediación de conflictos	1	2	3	4	5	6	Propicia la solución oportuna y pacífica de conflictos, entre los integrantes de la comunidad educativa. Propone soluciones con base en el manual de convivencia, las motivaciones y valores de los actores involucrados.											
13	Relaciones interpersonales	1	2	3	4	5	6	Se comunica con los distintos integrantes de la comunidad educativa de manera efectiva. Respeta las opiniones diferentes, escucha con atención y comprensión. Ayuda a que los padres de familia se integren en la institución y se comprometan con la formación.											
14	Toma de decisiones	1	2	3	4	5	6	Toma decisiones oportunas con base en los niveles de atribución, los resultados del monitoreo a los procesos, la consulta a los equipos de trabajo y los resultados de la evaluación institucional.											
15	Liderazgo	1	2	3	4	5	6	Promueve procesos de mejoramiento continuo, a través del ejemplo y de su actuación directiva. Propicia encuentros de participación académica, cultural y deportiva con diferentes instituciones y organizaciones locales, regionales y nacionales.											
Subtotales de cada nivel INFERIOR, MEDIO, SUPERIOR		puntos		puntos		puntos		TOTAL:	puntos		PORCENTAJE	total puntos	=	30		x 100 =			

Por favor, verifique que ha diligenciado toda la información

En ese Manual se anexan los formatos para cada actor educativo:

El “Manual del Desempeño” tomó forma de decreto oficial subrayado con la rúbrica presidencial el 12 de septiembre del 2003.

En el 2006, el Consejo Consultivo del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) presenta su informe denominado “Cantidad sin calidad”, en el que se brinda información sobre el progreso educativo de la región. Aun cuando el informe se concentra en los estándares de logro, abre en varias ocasiones la reflexión en torno a lo que algunos países están haciendo para mejorar su nivel educacional. En este sentido, pone como ejemplo las estrategias de Colombia con relación con la evaluación que se está haciendo de las escuelas y sus maestros a través del programa de incentivos. Así, cita a su vez:<sup>144</sup>

“En el 2003, Colombia diseñó e implementó un sistema de evaluación del desempeño docente destinado a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por ley, los maestros, los directores de las escuelas, los coordinadores académicos y los orientadores escolares deben ser evaluados en 14 áreas de habilidades docentes, incluyendo la innovación, el compromiso con la escuela, el conocimiento del plan de mejoramiento escolar y la resolución de conflictos. Los maestros reciben un puntaje en una escala de 1 a 6 asignado por el director de la escuela, sobre la base de observaciones del aula, documentos de planificación, diarios de clase y una entrevista. Los resultados de la evaluación se utilizan para desarrollar un plan formal de mejoramiento en las áreas en las que se presentan las deficiencias. La ley contempló una aplicación voluntaria piloto en el 2003 para familiarizar a los maestros y a los administradores con el sistema (el que se desarrolló), seguido de la participación obligatoria en años posteriores. Las aplicaciones futuras influirán en los incentivos de desarrollo profesional, como también en las decisiones con respecto a las sanciones por el desempeño deficiente”.

### *Chile*

El Programa P-900 es uno de los primeros programas educativos que se inició después de la llegada de la democracia. Desde el principio estuvo orientado al apoyo de las escuelas con estudiantes menos favorecidos económicamente. Con este objeto, los directores del Programa seleccionaron alrededor de 900 escuelas de nivel básico con altos niveles de pobreza. Hasta la fecha se han producido investigaciones y estudios diversos sobre el mejoramiento que muestran estas escuelas con el Programa. Se ha tratado de identificar, desde la investigación, cuáles son los factores que están determinando su mejoramiento. Aquí se citan algunos de estos estudios. A finales de la década de los noventa, el Programa P-900 entra en un proceso de rediseño que resulta en lo que hasta hoy se

---

<sup>144</sup>Programa para la Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, *Cantidad sin calidad*, Informe sobre el progreso educativo en América Latina, PREAL 2006, p.19.

conoce en Chile como “Escuelas Focalizadas”. Antes de este cambio en el 2000, un estudio<sup>145</sup> auspiciado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) se concentra en escuelas que continuaban con resultados bajos, a pesar del apoyo del P-900 desde varios años atrás. La pregunta principal fue ¿por qué todavía existen escuelas con pobres resultados académicos, pese a que tienen más de cinco años recibiendo el apoyo del Programa? En el estudio se seleccionan ocho escuelas que fueron visitadas para llevar a cabo una serie de entrevistas con los actores principales de la comunidad educativa; seis de éstas con bajos desempeños y dos con altos desempeños, tomando en cuenta los resultados del SIMCE. El estudio se concentra especialmente en la escuela como centro de aprendizaje y de toma de decisiones. En sus conclusiones sobre lo que hace que una escuela sea buena, el estudio enfatiza con gran fuerza el papel del liderazgo del director al imprimir los cambios necesarios en las escuelas:

Pareciera que el factor más importante es el director de la escuela. Éste puede producir un viraje de 180 grados. Los cambios producidos por Dora Muñoz en Unidad Divina llevaron tres años pero están dando sus frutos, como lo demuestran los resultados de la prueba del SIMCE de 1998 que rindieron los alumnos de octavo grado. La directora ha logrado una multitud de cambios en una escuela difícil, pobre y hacinada, desde el reemplazo de profesores hasta el mejoramiento de la higiene de la escuela. Otro ejemplo es Elsa Carrasco, directora de la escuela básica San José de Calasanz, cuyo empuje empresarial, sumado a su entrega y creatividad, le han permitido superar la adversidad convirtiendo a la escuela en el centro de la comunidad y en un lugar de estímulo para los niños, cualquiera sea su capacidad. E Iván Rodríguez Mercado, el director de la escuela de Trangol, que al cabo de dos décadas sigue logrando que su escuela, minúscula y remota, continúe siendo una experiencia de aprendizaje bienvenida por sus paupérrimos niños Mapuches.<sup>146</sup>

En contraparte, otras escuelas que no han podido sobresalir o siquiera avanzar moderadamente, indican que:

En cambio, en Taltal, la falta de liderazgo es evidente y es tanto el producto del autoritarismo del alcalde como del cansancio del director de la escuela. La escuela básica Alejandro Chelén Rojas, de Chañaral Alto, espera la llegada de su nuevo director. Mientras tanto, Claudina Rodríguez tiene las mejores intenciones y hace todo lo que está a su alcance para cumplir las funciones de directora interina, pero se ve muy limitada, porque carece del mandato necesario. Lo que necesita la Escuela Básica para cambiar de tónica es un líder dinámico y fuerte que logre modificar la situación del plantel docente y un buen sacudón a las autoridades municipales y a los administradores del Ministerio.

---

<sup>145</sup> Carlson A. Beverly, *¿Qué podemos aprender de las escuelas básicas del Programa P-900 de Chile?*, CEPAL-Naciones Unidas, 2000.

<sup>146</sup> *Ibid.*, p.49

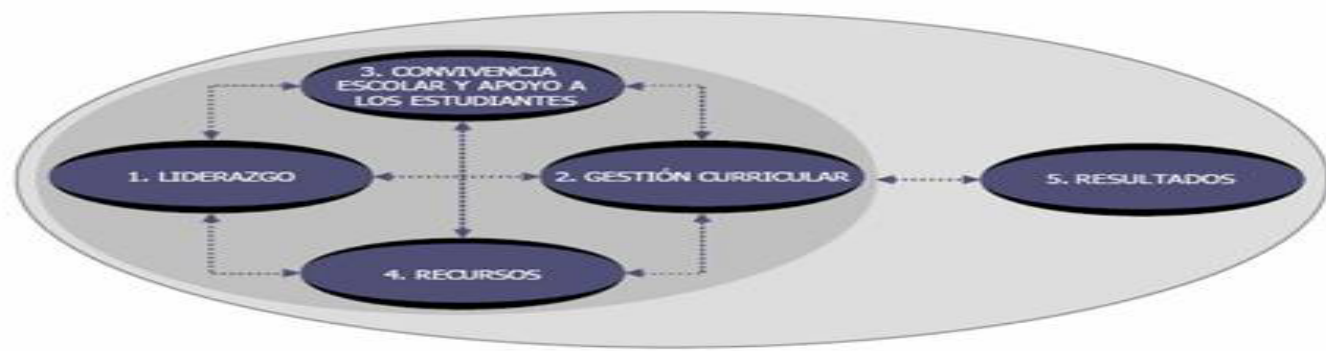


El grueso del documento se dedica a identificar factores de fracaso (contra-estándares), con los que trata de explicar por qué las escuelas de este tipo no han avanzado como se desea. Varios de estos “contra-estándares” que la autora presenta, son:

- El hacinamiento en los salones de clases (al solicitarles el Programa un mínimo de 45 alumnos por grupo).
- Rotación excesiva de profesores.
- Bajo compromiso de la supervisión escolar.
- Exceso de burocratismo en la recepción del Programa en la escuela.

A partir del 2001, el P-900 sufre un rediseño en su estructura e incrementa su cobertura. El P-900 es uno de los ejes más importantes de la Reforma Educativa chilena que lo promueve a mayor número de escuelas. Este programa cambia su nombre por el de “Escuelas Focalizadas” para concentrar la idea fuerza en las escuelas con mayores necesidades de apoyo, por lo manifestado en los resultados de aprovechamiento. El P 900 se constituyó en uno de los puntos de partida para el modelo de calidad de la gestión escolar. El modelo establecido por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar en Chile se establece para todas las escuelas, independientemente de los resultados y características, dado que subyace en este modelo la hipótesis de que en todas las escuelas deben incorporarse estándares de desempeño que habrían de convertirse en parámetros de lo deseado, tomando en cuenta la particularidad de cada una de éstas. El modelo de gestión no presupone la existencia de escuelas buenas, sino que apoya a todas aquellas que buscan profesionalizar su trabajo y organización, según los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación de este país y de acuerdo con investigaciones y estudios prestigiados sobre el tema de la gestión escolar. Sin embargo, el modelo no es prescriptivo, dado que estos parámetros son adaptados y combinados de acuerdo con el contexto y a la individualidad de cada una de las escuelas. Una de las claves más importantes para entender el funcionamiento de este

*Figura N° 2: Modelo de Calidad de la Gestión Escolar*



modelo se encuentra en el concepto de “mejora continua” por lo que se considera que las escuelas no deben certificarse, como un modo para sellar procesos terminados.

En 2004 se publicó un estudio sobre buenas prácticas en escuelas ubicadas en zonas de pobreza<sup>147</sup>, en el que se da a conocer las características de las escuelas que están produciendo buenos resultados en sus alumnos. La descripción es práctica y se deriva de un estudio relacionado con las escuelas que, con alumnos en situación de pobreza, han obtenido altos logros en algunas pruebas (tomando en cuenta los resultados presentados por el Sistema de Medicación de la Calidad Educativa –SIMCE–). El estudio destaca “las buenas prácticas” llevadas a cabo en estas escuelas, las que les han permitido tener este tipo de resultados, considerados como los más relevantes:

1. Claridad en la misión y los objetivos de la escuela.

Objetivos precisos y comprendidos por toda la comunidad escolar, puesto que han sido establecidos con claridad en el Proyecto de la escuela. Este proyecto fue elaborado en forma participativa y mantiene dentro de esos objetivos el central, que corresponde al aprendizaje, guardando las expectativas y respetando los tiempos y los estilos de los alumnos.

2. Alto nivel de compromiso de los profesores.

Compromisos de los docentes hacia los estudiantes en su aprendizaje y, por lo tanto, hacia su trabajo pedagógico. Los profesores alcanzan en estas escuelas niveles importantes de profesionalización, de tal modo que tienen dominio sobre los conocimientos curriculares y las metodologías de enseñanza que utilizan para llevarlos a sus alumnos.

3. Formación y planificación del trabajo docente.

Existe un currículum oficial que se desarrolla adecuándolo a la realidad de sus alumnos. Existe mayor trabajo colectivo entre docentes y entre alumnos. Se enfatiza el trabajo de “pares”. La planificación se da de manera conjunta y se dice que los procesos de formación docente tienen mayor efecto en estas escuelas.

4. Énfasis en el aprendizaje.

Los contenidos curriculares son relacionados constantemente con la vida cotidiana de los estudiantes, se contextualizan constantemente. El aprendizaje se guía con metodologías participativas y se centra en la comprensión lectora y la expresión de las ideas.

---

<sup>147</sup> ¿Quién dice que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza, Santiago, UNICEF, 2004.

5. Condiciones de enseñanza.

Se reconocen en este tipo de escuelas ambientes adecuados para la enseñanza, como tranquilidad, orden y limpieza. Las clases son altamente valoradas por los estudiantes, por lo que las inasistencias de los alumnos han disminuido.

6. Liderazgo del director.

Se ha visto en estas escuelas que el liderazgo del director/a contiene un alto nivel de compromiso y responsabilidad. Se genera mayor capacidad de equipo y del trabajo de autocrítica en equipo. Desarrolla un clima laboral adecuado, se preocupa por los profesores y puede combinar tanto lo académico como lo administrativo.

Los docentes trabajan con libertad y confianza. El directivo busca integrar a los diferentes miembros de la comunidad educativa. Los profesores encuentran su trabajo bajo este tipo de liderazgo motivador. En este tipo de escuelas, se incentiva a los profesores mediante diversos tipos de reconocimiento.

7. Participación de padres y comunidad.

Se ha creado un buen nivel de confianza entre los padres y la escuela. La escuela logra mayor acercamiento de los padres a través de estrategias como los talleres para padres. A través de ellos se ha conseguido que los padres sientan mayor compromiso con la educación de sus hijos apoyándolos con las tareas y motivando su asistencia a la escuela. En los padres se observan mayores expectativas de logros educativos para sus hijos.

*Brasil*

Inmerso en un cambio importante al sistema burocrático y de servicios públicos del gobierno central, ese país entró desde principios de los noventa en una economía de libre mercado con la privatización de empresas tradicionalmente manejadas por el Estado y la distribución del poder público a través de la descentralización. El sistema educativo fue incluido en este proceso, pero las condiciones particulares del Brasil con relación a la desigualdad socioeconómica tan extrema entre la población, ha influido para que su Sistema Educativo<sup>148</sup> lleve un fuerte matiz de equidad.

---

<sup>148</sup> La educación de ese país es de carácter predominantemente público y descentralizado (municipalizado) en lo relacionado con la educación básica, la cual es obligatoria entre los 7 y 14 años.

Una de las apuestas principales del Sistema Educativo brasileño reside en el poder de la descentralización efectiva, con el objeto de que, progresivamente, las escuelas adquieran autonomía en la gestión escolar y administrativa. Dentro del esquema de descentralización, los municipios están más cerca de las decisiones de la escuela. A su vez, alrededor de ella se han conformado diversos organismos colegiados y de participación que permiten el manejo colectivo de los recursos y forman parte de las decisiones que conciernen al desarrollo de las escuelas. Este esquema permite que los Consejos Escolares, Cajas Escolares, Cuerpos Colegiados o Asociaciones de Padres<sup>149</sup> mantengan interés en el desarrollo de la escuela. Los programas de apoyo a los planteles son tan variados, que las estrategias se han diversificado en lo general, aunque en lo particular contienen características comunes por las que son integradas en una estrategia global.

Debido a que la prioridad en el Sistema Educativo (hacia 1999) había sido el apoyo decidido a la Educación Básica, los fondos destinados a la manutención de las escuelas llegaron a través de un programa específico denominado “Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Fundamental y Valorización del magisterio”.<sup>150</sup> Las escuelas que reciben este apoyo son objeto de revisión de cada uno de los consejos escolares para su posterior supervisión por parte del estado federado.

Entre otros proyectos se encuentra especialmente el de Minas Gerais, “Proyecto de Mejoría de la Calidad de la Educación Fundamental<sup>151</sup> en Minas Gerais”.<sup>152</sup> Este proyecto fue apoyado por el Banco Mundial con fondos mixtos. Dentro de los primeros informes se manejaron datos que decían que se habían reflejado los avances en poco tiempo y de manera significativa, como fue el caso de la reducción en la repetición de grado de los alumnos de educación básica.

Dentro de las características de las escuelas que han trabajado en este proyecto, se destacan las siguientes:

- AUTONOMÍA ESCOLAR. Con posibilidades de elegir al director de la escuela por parte de la comunidad escolar, la creación del Consejo escolar y de la Caja escolar para administrar el manejo de los recursos destinados a la escuela por parte del proyecto.

---

<sup>149</sup> Andraca, Ana Ma. De. *Buenas Prácticas para Mejorar la Educación en América Latina*. PREAL – UNESCO, Ed. San Marino, Septiembre de 2003, pp. 43-44.

<sup>150</sup> Programa promovido desde el Ministerio de Educación y Cultura del Brasil.

<sup>151</sup> Equivalente a la educación básica.

<sup>152</sup> Establecido alrededor de 1995 bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación y Deportes del Brasil, de acuerdo con las municipalidades en cada requisito legal.

- DESCENTRALIZACIÓN. En grado importante para la escuela, ya que permitió que los recursos fueran manejados en cada sede para el desarrollo de ámbitos académicos. Dentro de estos recursos, se habla del mejoramiento de las bibliotecas de escuela, de aula y de la adquisición de equipos de informática.
- FORMACIÓN DE DOCENTES. Paralelamente a estas acciones, los profesores se obligaban a participar en las estrategias de formación de docentes con la finalidad de apoyar su desarrollo pedagógico y profesional.
- INNOVACIONES PEDAGÓGICAS. El estado, a través del Ministerio de Educación, se comprometió a apoyar a las escuelas que hayan presentado innovaciones y proyectos de desarrollo para su escuela.
- PROYECTO DE NUCLEACIÓN RURAL. La escuela se compromete a integrar a los alumnos en el medio rural.
- ACELERACIÓN Y FOCALIZACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE.<sup>153</sup> Las escuelas se comprometieron a desarrollar esquemas con los que los alumnos tuvieran mayores capacidades para obtener los grados respectivos en el tiempo indicado. Este proyecto se destinó a los alumnos que, en el transcurso de su escolaridad, presentaran un desfase de dos o más años entre la edad en la que deberían estar cursando el grado correspondiente y el grado que se estén cursando en realidad, por lo que es un programa focalizado a los alumnos en extra-edad. Este programa ofrece apoyos especiales en horas extra-clase a este tipo de alumnos.
- SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. El Gobierno Estatal de Minas Gerais adoptó en 1991 (sin el apoyo del gobierno federal) un modelo de evaluación único para la entidad, que se llevó a cabo en cada ciclo escolar y de manera censal (fue una novedad a escala nacional). Esta propuesta provocó discusiones en torno a lo que se consideraba como una medida diametralmente opuesta a la recién ganada autonomía de las escuelas. Pero la propuesta de Minas Gerais iba en el sentido de que la autonomía debería ejercerse de manera responsable y con buenos resultados. Esto sentó las bases para lo que posteriormente se habría de generalizar como la *accountability* de las escuelas y en general del sistema educativo.

Se puede afirmar que estos fueron los primeros pasos que llevaron a la autoevaluación de las escuelas en esta entidad brasileña, dado que con la medición de los resultados en forma censal, cada una de ellas tuvo la posibilidad de analizar sus áreas críticas de atención, aunada a la forma de retroalimentar las acciones de la escuela. Sin embargo, este tipo de la evaluación aún estaba acotada por el gobierno federal en ese momento.

Esta experiencia dio pie a una multiplicidad de posibilidades, en cuanto permitió comparar los resultados entre las escuelas (estrategia que generó controversias importantes), las regiones y las áreas de debilidad dentro de cada una de ellas, así como identificar aquellas exitosas y, por tanto, diseminar y difundir públicamente sus prácticas. Esto parece ser una representación

---

<sup>153</sup> Banco de Innovaciones de la Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, UNESCO – OREALC. [www.innovemos.unesco.cl](http://www.innovemos.unesco.cl)

temprana de los sistemas modernos de evaluación y autoevaluación. Sin embargo en Minas Gerais, aun cuando lideraba estos procesos en su país, no se consolidó en poco tiempo, sino que fue necesario que madurara la experiencia que, nutrida con otras externas al país, llegaron a construir un sistema más cercano a los modelos actuales. Hacia el 2000 Minas Gerais formó el Sistema de Evaluación Pública de Minas Gerais<sup>154</sup> en el que se generan algunas nuevas estrategias como las evaluaciones que toman en cuenta la Teoría de la Respuesta al *ítem*, con lo cual pudieron estandarizarse resultados.

Es en estas fechas cuando el sistema de evaluación se reorienta desde el uso de resultados, teniendo como escala el Sistema Educativo Nacional que, en base a los informes, había tomado medidas de corrección o compensación al inicio del empleo de los datos a escala escolar. En este sentido, en este Estado brasileño también se dio una cierta tensión entre las fuerzas del estado central y las de las regiones, municipalidades e incluso centros escolares.

Por otra parte, el país ha reflejado dentro de la educación que imparte las desigualdades sociales y económicas que hasta la fecha se presentan, y que implican la exclusión de grupos de personas de los diversos ámbitos de los beneficios sociales. Una de las estrategias más importantes ha tratado de compensar estos desajustes educativos impulsando una educación inclusiva y democrática, tomando en cuenta aspectos que permiten y propician la participación activa de todos los ciudadanos en la educación, sobre las siguientes bases y condiciones:

- “Un libre flujo de ideas que permita a las personas estar bien informadas.
- Confianza en la capacidad colectiva de las personas para resolver problemas.
- El uso de la reflexión para analizar críticamente las ideas, pensamientos o políticas.
- Preocupación por el bienestar de otros y por el bien común.
- Preocupación por la dignidad de todos los individuos y de las minorías.
- La comprensión de que la democracia no es un ideal que debe ser alcanzado, sino un conjunto de valores idealizados que deben regular nuestras acciones y vida diaria.
- Organización de instituciones sociales para promover y actuar de un modo democrático”.<sup>155</sup>

---

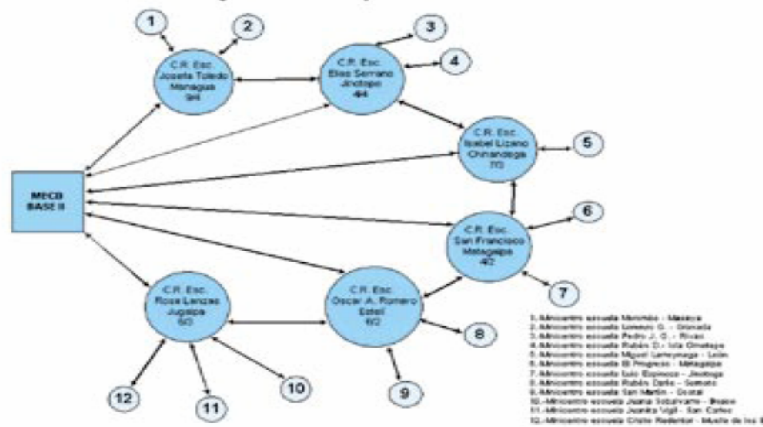
<sup>154</sup> Brooke, Nigel, *Accountability Educativa en Brasil: una visión general*. Universidad Federal de Minas Gerais.

<sup>155</sup> Leal Da Hora Dinair, *Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Percursos (UDESC), Vertentes (São João Del-Rei) e Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ), Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). nº 43/2-10 de junio de 2007.

Nicaragua

El Proyecto Excelencia es financiado y promovido actualmente por la USAID (Agencia de Estado Unidos para el Desarrollo Internacional por sus siglas en inglés) y respaldado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua. Se ha planeado para un periodo de cuatro años que van desde el 2005 al 2009. Antes de la formulación y aplicación de este proyecto, se implementaron en el país otros similares denominados BASE I y BASE II (Ecuación Básica por sus siglas en inglés), que derivaron en la práctica con las “Escuelas Modelo”. Estos proyectos buscaron incorporar a los padres de familia en los procesos pedagógicos de las escuelas, al mismo tiempo que los profesores trataron de cambiar su práctica a través del método de aprendizaje activo APA (Aprendo-Practico-Aplico) denominado así por el proyecto.

Estructura orgánica de centros y mini centros de recursos



Los principales actores educativos como los directivos, docentes, asesores técnicos y la propia comunidad educativa de cada escuela se preparan a través de la capacitación en esta metodología. En forma ideal, éstos se convierten en una red que incluso puede apoyar otras escuelas. Como apoyo directo al perfeccionamiento de todo este proceso, se han editado materiales didácticos para estas escuelas, además de mejorar su equipamiento técnico pedagógico y de mobiliario. Los materiales didácticos son validados por el Ministerio de Educación y se ubican

en los “Centros (y Mini Centros) de Recursos” distribuidos estratégicamente. Puede apreciarse en el siguiente gráfico la distribución que se lleva a cabo de estos Centros de Recursos en una de las regiones de Nicaragua y la red que conforman junto con las escuelas. El esquema presenta visualmente la red que posibilita el intercambio de recursos didácticos. Los recursos didácticos y materiales de lectura y de apoyo al desarrollo de la clase se consideran un apoyo principal en el desempeño pedagógico del maestro en el aula, pero la colaboración de todos los actores garantiza que se lleve a cabo este proceso final. El director, los padres de familia, los asesores

técnicos pedagógicos y estudiantes (de acuerdo con estrategias pedagógicas de trabajo en pares y pequeños grupos) se convierten en apoyo directo a trabajo docente.

En el “Proyecto Excelencia” se tiene como objetivo alcanzar una cobertura de 2, 692 escuelas para el 2009.<sup>156</sup> En paralelo, desarrolla investigaciones para determinar el grado de eficacia obtenido para dar a conocer las experiencias de las escuelas. Como en otros proyectos, la retroalimentación resulta importante para asegurar el buen avance y la continuidad. La participación de los padres de familia tiene gran énfasis en las actividades pedagógicas y de mejoramiento general de la escuela.

El establecimiento del programa de “Escuelas Modelo” fue el antecedente inmediato que posibilitó la continuidad de éste, con el nombre de “Proyecto Excelencia”. En el documento de Introducción a la Serie de divulgación de las actividades de apoyo de la USAID, “Cómo cambiar el modo de aprendizaje de los alumnos, de enseñanza de los maestros y de organización de las escuelas”,<sup>157</sup> se explican las condiciones precarias del país en el momento en que este organismo decide proporcionar este tipo de apoyo a la educación básica. Se trata, fundamentalmente, de la segunda etapa (BASE II) de implementación del nuevo esquema de trabajo de las escuelas. Dentro de las investigaciones que se han llevado a cabo sobre las diversas experiencias de las “Escuelas Modelo” destaca una de ellas por su enfoque metodológico.<sup>158</sup> De las 170 “Escuelas Modelo” que existían hasta ese momento fueron seleccionadas 20 en forma aleatoria (no se especifica el procedimiento), siendo diez de ellas escuelas regulares y diez de tipo multigrado. Por medio de esta investigación dentro de las 20 escuelas se detectó la existencia de ocho escuelas *sobresalientes* con rendimientos obtenidos por encima de las demás. También se detectaron cuatro con logros por debajo de los promedios generales.

Las personas que participaron como informantes bajo algún tipo de procedimiento cualitativo fueron directivos, docentes, estudiantes (principalmente del gobierno estudiantil), asesores técnicos y padres de familia. Al mismo tiempo, los investigadores llevaron a cabo entrevistas, registros y observaciones de campo y aula. En esta investigación, que se llevó a cabo en las postrimerías del 2002, se consideran relevantes los siguientes aspectos:

- Asesoría técnica brindada a las escuelas por el Ministerio de Educación.
- Liderazgo de directivos.
- Trabajo pedagógico de los docentes al interior del aula.

---

<sup>156</sup> Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua. *Proyecto Excelencia* <http://www.mined.gob.ni/excelencia1.php>

<sup>157</sup> USAID Nicaragua, *Perfiles Educativos de América Latina y el Caribe*, Documento de Introducción a la Serie, 1999 – 2004..

<sup>158</sup> Castro, Vanesa. *Escuelas Modelo: una aproximación cualitativa*, USAI/Nicaragua, 2002



- Satisfacción de los profesores por su trabajo.
- Capacitación.
- Desempeño del “gobierno estudiantil”.
- Participación de los padres de familia.

Aun cuando dentro de los hallazgos de la investigación llevada a cabo se reconocen déficits en estos aspectos, la mayoría de los resultados tienen orientaciones positivas, de tal modo que cada uno de los indicadores enlistados se ha plasmado suficientemente en este tipo de escuelas, con énfasis en las escuelas *sobresalientes*. En otro ámbito, también el grupo de PREAL reconoce los beneficios que han tenido los esquemas de trabajo y organización de las “Escuelas Modelo” en el Informe de Progreso Educativo de Nicaragua 2004. Este grupo relaciona los resultados de estas escuelas con las “buenas prácticas” que a su vez han empleado como fuente “los factores que hicieron posible este proceso”:

#### Recuadro 4: Las buenas prácticas en las escuelas modelo

**Resultado:** El porcentaje de estudiantes que terminan el quinto grado sin repetir en las escuelas modelo es más alto que en el conjunto de escuelas del país y es mejor aún en el caso de las niñas.

Factores que hicieron posible este resultado son:

- contacto frecuente entre el profesor y los padres de familia y participación activa de ellos en los consejos escolares;
- organización de gobiernos estudiantiles en actividades académicas;
- aprendizaje activo en grupos pequeños;
- el que los estudiantes y profesores brinden tiempo y apoyo adicional para ayudar a los estudiantes que lo necesitan;
- altos niveles de participación de los padres en actividades académicas en el aula;
- dotación de materiales de aprendizaje.

Fuente: Estudio Anual 2003, Proyecto BASE II, MECD.

La difusión que se ha hecho desde los proyectos BASE I y BASE II ha sido útil como retroalimentación de las acciones que está llevando a cabo el Ministerio de Educación en este tipo de escuelas y en la educación general del país. En su momento, también se desarrollaron historias de éxito.

### 1.1.5 Experiencias internacionales diversas

#### *UNESCO-París*

En el 2002, el Instituto Internacional de Planeación Educativa de la UNESCO/París ofrece un reporte<sup>159</sup> (originado a partir de un Seminario sobre la evaluación de las escuelas para la mejora educativa realizado en Malasia en el 2002) sobre las prácticas de evaluación de escuelas en la región asiática que comprende los países de Bangladesh, Nepal, Indonesia, Malasia y Filipinas. Estos países

<sup>159</sup> UNESCO Instituto Internacional de Planeación Educativa, *School Evaluation for Quality Improvement: An ANTRIEP Report*. Kuala Lumpur, Malasia, 2002. Publicación UNESCO/París, 2004.

han establecido una red entre sí que se conoce como Red Asiática de Instituciones de Formación y Capacitación en Planeación Educativa (ANTRIEP por sus siglas en inglés).

En él se exponen las paradojas de la evaluación de escuelas como la que se expresa con la demanda creciente de evaluación o autoevaluación escolar y la residual información que se emplea, a partir de ésta, para el mejoramiento de los procesos escolares y que al mismo tiempo se cree en algunos casos que la información obtenida de las evaluaciones escolares resolverá por sí misma los problemas de desempeño escolar. En el transcurso de ese documento podrá verse cómo estas ideas permean los reportes parciales de cada uno de los países explorados en este aspecto.

En el reporte se reconoce inicialmente que la evaluación de escuelas tiene los propósitos de cumplir con las demandas administrativas, el empleo de los recursos pero, sobre todo, para conseguir mejoras pedagógicas y de dirección escolar. En este resumen se reconoce que existen tres focos principales para comprender las estrategias de evaluación de las escuelas, que frecuentemente se ha manejado en los países de esta zona del mundo:

- El sistema de exámenes y evaluaciones a los alumnos.
- Las revisiones externas de las escuelas.
- La autoevaluación de escuelas.

Las ideas de cada uno fueron expuestas de acuerdo con esos tres puntos, antecidos por una breve contextualización que explica el funcionamiento de cada sistema educativo, pero en nuestro documento se enfatizan más las experiencias de estos países con relación a los procesos de autoevaluación de las escuelas y el establecimiento de estándares.

### *Bangladesh*

A causa de las dificultades del contexto social y económico que sufre este país, los retos educativos se crecen ampliamente y las distancias en este aspecto con los países desarrollados son grandes. Existe una disminuida revisión del sistema escolar y de las escuelas. Sus mecanismos de evaluación externa, como la que se lleva a cabo por medio de la inspección escolar, constituyen hasta el momento un desafío, dada la cantidad tan grande de escuelas que cada inspector debe atender. Al mismo tiempo, los planes anuales que cada escuela elabora para el ciclo escolar no se generan dentro de un marco de indicadores, mientras que la autoevaluación se convierte en una empresa que debe mucho a la iniciativa de cada centro escolar. Por otra parte, el sistema educativo tiene

separaciones que limitan la colaboración mutua entre los grupos, niveles e instancias educativas, con lo cual los esfuerzos por sistematizar la evaluación externa se ven disminuidos.

Sin embargo, ese país ha emprendido algunas acciones guiadas por objetivos de mejora escolar, como lo es el hecho de que se esté trabajando con *antecedentes* relativos al sistema de la administración o gestión basada en la escuela. A ello se agregan las ideas de descentralización y la rendición de cuentas a instancias administrativas locales.<sup>160</sup> Sin embargo, este proceso es incipiente, y los retos que enfrenta el sistema para trabajar con este tipo de modelos educacionales es aún muy grande.

### *Indonesia*

El sistema educativo Indonesio es oficialmente clasificado como religioso y genérico, por lo que coexisten dos ministerios que atienden estos dos “subsistemas” en forma separada. Sin embargo, el subsistema educativo general se lleva la mayor parte de la matrícula con más del 80% de alumnos del nivel básico. Hasta hoy la principal fuente de evaluación de la calidad educativa de las escuelas proviene de los exámenes que se les practican a los alumnos. Como se menciona en el reporte sobre las leyes educativas, en ese país están introduciendo sistemas relacionados con las políticas desde la escuela, y pone como ejemplo el artículo 59 de la Ley Estatal de Educación que dice: “La evaluación de los logros en el aprendizaje, de las instituciones y de los programas educativos deben ser conducidos por organismos independientes y en forma regular, comprensiva, transparente y sistemática de acuerdo con los estándares nacionales para la evaluación de los logros”.<sup>161</sup> Al mismo tiempo, se observa que es incipiente la incorporación de los padres y de la sociedad en general en las temáticas educativas y en la política particular de cada escuela. No obstante, los cambios en las regulaciones parecen apuntar hacia este tipo de mecanismos, como lo es también el hecho de que en alguna ocasión, ese país haya participado en evaluaciones internacionales como la de TIMSS en 1996.

La autoevaluación escolar, entonces, se representa aquí como una de las metas a lograr a largo plazo, dadas las condiciones actuales de la cultura directamente implicada con el sistema educativo, con lo que se obtiene una situación de suyo compleja. En este sentido, se observa que gradualmente se despliega la descentralización en el sistema, aunque los cambios esperados encuentran en el camino una serie de costumbres que impiden que fluya naturalmente.

---

<sup>160</sup> *Ibid.*, pp. 47-48.

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 49

### *Nepal*

Las condiciones para Nepal son un poco diferentes en el establecimiento de los procesos de evaluación de las escuelas. En primer lugar, existe un Departamento de Educación, que depende del Ministerio de Educación y Deportes, encargado de llevar a cabo las evaluaciones correspondientes al sistema educativo. Las evaluaciones tradicionales de logro son ampliamente aplicadas a los alumnos; al mismo tiempo, las evaluaciones al desempeño con relación al aprendizaje de los alumnos no han sido tan extensas como quisiera el propio sistema educativo para lograr un tipo de evaluación más holística que comprendiera actitudes, logros, habilidades y participación, entre otros elementos.

En el caso de Nepal, la autoevaluación ha tenido mayor desarrollo. Se han establecido para cada escuela los Comités de Gestión Escolar (SMC's, por sus siglas en inglés) que también tienen bajo su cargo la responsabilidad de llevar a cabo las evaluaciones de cada centro escolar, en las cuales se trata de involucrar también a los padres y a los profesores. Pero este Comité evalúa fundamentalmente el desempeño de los docentes, incluso apoyando la contratación de los maestros y se encarga también de apoyar las estrategias de capacitación docente. Por otra parte, la autoevaluación escolar, como iniciativa propia de las escuelas, existe aún de manera incipiente y en este sentido la participación de la comunidad escolar, en general, no interviene de forma importante en las decisiones de la escuela. "A pesar de todos los intentos y propósitos, la escuela no se compromete por sí misma en la autoevaluación. Al mismo tiempo muchos SMC's no funcionan adecuadamente. Donde ellos están, existen limitaciones por el poder tan amplio del director de la escuela o una persona de la comunidad que no permite una mayor participación".<sup>162</sup>

### *Malasia*

Este país se encuentra en un camino más avanzado que los revisados en esta parte del documento en cuanto a la autoevaluación, la temática de estándares para las escuelas y la evaluación en general. En este proceso, las inspecciones escolares juegan un papel importante, ya que practican normalmente evaluaciones externas a las escuelas, que de alguna forma han sido disparadoras de procesos de autoevaluación de centros escolares. En el 2000 se implementó una política de evaluación basada en estándares de alta calidad educativa<sup>163</sup> (HSQE por sus siglas en inglés). Estos estándares cubren ocho áreas importantes:

---

<sup>162</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>163</sup> *Ibid.*, p. 62.

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Misión y visión.</li> <li>○ Clima organizacional.</li> <li>○ Organización del sistema.</li> <li>○ Planeación estratégica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Implementación.</li> <li>○ Evaluación y mejoramiento.</li> <li>○ Información.</li> <li>○ Productos.</li> </ul>
---	---

Las áreas se definen mediante varios componentes, de la siguiente manera.<sup>164</sup>

<b>ÁREAS (IMPERATIVES)</b>	<b>ELEMENTOS</b>
Misión y visión	Formulación y revisión.
Sistema organizacional	Función y estructura educativa. Organización de la gestión. Gestión y empleo de los recursos de enseñanza-aprendizaje. Recursos humanos. Sistemas de incentivos para maestros, el equipo educativo y los alumnos. Alianza estratégica con los padres y la comunidad.
Clima organizacional	Ambiente social, físico y saludable. Resolución de conflictos.
Planeación estratégica para el desarrollo educativo y de la gestión directiva	Planeación táctico – estratégica de corto y largo plazo. Análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas en los programas educativos y desarrollo organizacional. Desarrollo de las potencialidades y habilidades de los alumnos. Planeación de las lecciones de clase de acuerdo con las potencialidades de los alumnos, sus habilidades, la experimentación del currículum y la flexibilidad en los tiempos para adaptarse a este proceso. Actividades co-curriculares.
Implementación, supervisión y evaluación	Supervisión y monitoreo.
Evaluación y mejoramiento	Tareas escolares. Evaluación sumativa y formativa.
Sistema de información y documentación	Funcional y recuperable.
Modelo de productos escolares	Desarrollo del potencial de los alumnos al final de: ➤ Preescolar

<sup>164</sup> *Ibid.*, pp. 87-88.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nivel 1 de primaria</li> <li>➤ Nivel 2 de primaria</li> <li>➤ Etapa 1 de secundaria</li> <li>➤ Etapa 2 de secundaria</li> </ul>
--	--

Los estándares pueden ser revisados en un reporte elaborado por el Jefe de Inspectores de Malasia<sup>165</sup> donde se expresa su punto de vista, además de su experiencia dentro del proceso de autoevaluación de las escuelas que se ha practicado en ese país.

En ese documento, el Jefe de Inspectores señala algunas fechas que han sido importantes en el cambio y desenvolvimiento educativo:<sup>166</sup>

<b>AÑO</b>	<b>CAMBIOS INICIADOS</b>
1999	Concepción y formulación de los estándares de calidad (HSQE) y contacto con las escuelas.
2000	Acomodo y adopción de HSQE
2001	Asimilación y comprensión de la autoevaluación
2002-2003	Institucionalización y adopción de los estándares y de la cultura de la calidad
2004	Auto actualización, independencia y mejora continua

La autoevaluación fue implementada por primera vez en ese país en el 2001, llevándose a cabo en el 2002 en el 61% de las escuelas, y se esperaba que hacia fines de ese mismo año todas las escuelas hubieran llevado este proceso. Los resultados de la autoevaluación se computan para obtener porcentajes (*scores*) y luego ser ubicadas en un *ranking* de acuerdo con el siguiente esquema:

<b>RANK</b>	<b>NIVELES DE LOGRO</b>	<b>SCORES (%)</b>
7	A la par con la excelencia	96-100
6	Excelente	90-95
5	Bueno	70-89
4	Promedio-regular	50-69

<sup>165</sup> Dato' Abdul Rahim bin Tahir (Jefe de la Inspección Escolar) *Key Factor Effective Implementation Education Standards and Quality Assurance: A Malasyan Experiencie.*

<sup>166</sup> *Ibid.*, p. 3.

3	Débil	30-49
2	Muy débil	10-29
1	Extremadamente débil	0-9

Este esquema de clasificación se combina con las áreas (*imperatives*) y sus elementos, que han sido detallados previamente, los cuales son reducidos a cinco puntos esenciales:

<b>DIMENSIÓN</b>		<b>PESO PORCENTUAL</b>
1	Desarrollo de la escuela en su convicción, misión y visión.	5 %
2	Sistema organizacional desarrollado en la escuela.	15 %
3	Desarrollo del clima organizacional de la escuela.	20 %
4	Desarrollo de programas educativos. a. Plan estratégico de la escuela b. Implementación y gestión del currículum c. Enseñanza y aprendizaje d. Gestión co-curricular	50 %
5	Resultados educativos deseados de la escuela.	10 %

Una vez que se ha practicado la autoevaluación con la intervención del Sistema de Inspección Escolar, las escuelas entran en un mecanismo de *ranking* fundamentado en un programa de incentivos a los centros escolares que hayan obtenido las mejores calificaciones.

Estos centros escolares se denominan Escuelas Ejemplares y reciben, según la calificación, hasta dos premios: el Premio Nacional para las Escuelas *Ambiciosas*<sup>167</sup> (*Anugerah Sekolah Harapan Negara*) y el Premio de Calidad del Ministerio de Educación (*Anugerah Kuality Menteri Pendidikan*).<sup>168</sup> Las mejores escuelas son premiadas con Certificación y Financiamiento. Debido a esto, se ha disparado una *sana* competencia entre los centros escolares. Las escuelas ejemplares sirven para que otras encuentren en ellas las mejores prácticas que les permitan contar con ejemplos que desarrollar en sus propios centros escolares. El esfuerzo realizado por estas escuelas está haciendo que se inicie un proceso de rendición de cuentas que mejora el servicio educativo. En su caso, el Sistema de Inspección Escolar tiene la obligación legalmente establecida de vigilar el cumplimiento general de los estándares para las escuelas e impulsar el proceso para que esto se lleve a cabo.

### *Filipinas*

Se ha establecido un proceso gradual de descentralización que ha ido incorporando a las escuelas en grados más altos de autonomía. Sin embargo, las evaluaciones que se llevan a cabo en las escuelas aún tienen una gran carga externa dosificada por el Sistema de Inspección Escolar. Las evaluaciones de este tipo se relacionan básicamente con la detección de conocimiento y habilidades en la aprehensión del currículum por parte de los estudiantes. A partir de ello, las escuelas se ubican en un *ranking* que se hace público por lo menos hasta el año 2001.

Los procesos de autoevaluación no han sido aún establecidos plenamente en ese país. El papel de los supervisores con respecto a la evaluación de las escuelas apoya, sin embargo, esta opción, cuando proporcionan apoyo y retroalimentación a los profesores o dan orientación a los directores con base en los resultados que han sido analizados por ellos. Algunas instituciones privadas impulsan las evaluaciones de escuelas desde su perspectiva y con sus recursos, considerando estándares de calidad que son contrastados con los resultados. En algunos casos, estas instituciones inducen a las escuelas a penetrar en sistemas de competencia con el objeto de conseguir incentivos tomando en cuenta el *ranking* de las escuelas participantes. En este sentido, las escuelas que llevan a cabo procesos de autoevaluación lo hacen generalmente por iniciativa propia, o bien porque son apoyadas e impulsadas por alguna de estas instituciones.

---

<sup>167</sup> El Jefe de la Inspección, autor del documento, emplea el término *aspiring* que, como adjetivo, puede traducirse como *ambicioso*.

<sup>168</sup> *Ibid.*, p. 8.



### Conferencia Internacional Permanente de Servicios de Inspección Educativa (SICI)

La Conferencia Internacional Permanente de Servicios de Inspección Educativa<sup>169</sup> (SICI, por sus siglas en inglés) es una organización que reúne los sistemas de inspección educativa de varios países y regiones de Europa. Su más importante función es la de evaluar la calidad de la educación y de las escuelas de las regiones y países integrantes. Estas evaluaciones se elaboran a partir de datos y observaciones directas que llevan a cabo sobre las prácticas desarrolladas de las escuelas.

Esta organización también proporciona servicios de asesoría y capacitación a los sistemas educativos y a las inspecciones que la integran. Uno de los proyectos que más concierne a la temática que se está manejando en este documento corresponde a la autoevaluación de escuelas, indicadores de desempeño y estándares. Sobre esto se está desarrollando un programa que involucra a todos los países integrantes de la Organización acerca de los procesos de autoevaluación de escuelas conocido como *Effective Schools Self Evaluation* (ESSE). Antes de la descripción de este Programa de Evaluación de Escuelas, conviene revisar las consideraciones que se hicieron durante la Asamblea General de la Conferencia llevada a cabo en el 2003. Los desafíos de la Organización fueron introducidos en dos posibles escenarios:

- El primero, centrado en la formación y capacitación en las habilidades de la inspección, ofreciendo inversiones en equipo, financiamiento, productos y servicios para beneficio de los integrantes de esta organización.
- El segundo, complementando el anterior, pretende incorporar en el Sistema de Inspección el desarrollo del Programa de Autoevaluación de escuelas.

Las consideraciones para el desarrollo de la educación a partir de los escenarios:<sup>170</sup>

- Se analiza la tendencia, que parece ser general en la mayoría de los países, sobre el incremento de la autoridad y la autonomía de las escuelas. Por lo que se cree que las escuelas en el futuro demandarán una mayor cantidad y calidad en los procesos de evaluación de cada una de éstas. Al mismo tiempo, las evaluaciones y autoevaluaciones serán contrastadas con estándares de calidad.
- El aprendizaje de los alumnos siempre deberá ser el foco de la inspección escolar.
- Las Nuevas Tecnologías deben incorporarse en los procesos de evaluación.

---

<sup>169</sup> Documento estratégico de las decisiones de la Asamblea General (SICI), *Inspecting the Future: The Strategy for SICI*, octubre de 2004.

<sup>170</sup> *Ibid.*, p. 4.

- El aprendizaje obtenido en las escuelas será menos relevante si no se toma en cuenta el aprendizaje derivado de las actividades extra curriculares.
- La calidad de las escuelas será determinada también por los requerimientos y las necesidades de los usuarios y de la sociedad en general.
- Existe la tendencia a integrar las evaluaciones externas a la escuela y las autoevaluaciones practicadas por ésta, ambas con mayor calidad cada vez.

Con el objeto de alcanzar estos objetivos, se elaboró un plan de cuatro fases. Como producto de la primera, se elaboraron dos reportes sobre el estado de cosas de la autoevaluación en los países participantes y sobre las cuestiones clave que apoyan la inspección en los procesos de autoevaluación de las escuelas.

El primer documento<sup>171</sup> analiza el estado de cosas sobre autoevaluación en 13 países de Europa que hasta ese momento participaban (2001). Ese documento es el producto de un estudio basado principalmente en exploración de la información en los países y regiones y la obtención de datos a través de la aplicación de un cuestionario con temas que fueron desde la reglamentación de la autoevaluación, hasta el empleo de guías de apoyo a las escuelas para llevar a cabo la autoevaluación. Sin embargo, en la consulta se hizo una revisión exhaustiva de temas diversos como el *benchmarking* a partir de la autoevaluación, las buenas prácticas en este proceso, los criterios para establecer los estándares e indicadores para una autoevaluación de calidad, métodos para recabar información, esquemas de elaboración de los reportes, etc. Sobre cada uno de estos elementos se establecen esquemas comparativos entre los diversos países y regiones participantes, como por ejemplo el que se refiere a la reglamentación y fundamento legal de la autoevaluación escolar:

REGLAMENTACIÓN	PAÍSES/REGIONES													Total	
	E	Sc	NI	I	N	A	Cz	P	F	B	H	Se	D		
1. Autoevaluación obligatoria				X		X					X			X	4
2. Autoevaluación no obligatoria, pero fuertemente	X	X	X		X	X			X		X				7

<sup>171</sup> Directorate-General of Education and Culture, The Standing Conference International of Central and General Inspectorates of Education *Schools Self-Evaluation in Thirteen European Countries/Regions*. Sept. 2001.

impulsada														
• Para completar el perfil y formato de la autoevaluación.	X	X	X											3
• Para evaluar el plan de desarrollo de una escuela y/o proyecto y determinar las estrategias de desarrollo.	X	X	X	X	X	X			X		X			8
• Para poner metas como una manera de trabajar hacia la autoevaluación y mejora y monitorear esos logros.	X	X	X											3
• Para monitorear y salvaguardar el desempeño profesional de los estándares.	X				X									2
• Para reportar planes y actividades.	X	X	X	X	X			X	X	X				8
3. Voluntaria						X	X					X	X	4

Puede verse, en este esquema, que la autoevaluación voluntaria y obligatoria coexiste dentro de algunos países cuando se trata de la evaluación por niveles educativos. Las conclusiones se analizan a partir las características que inciden más en cada uno de los países participantes. En otro ejemplo más, se observa cómo en los marcos empleados por cada país o región existen elementos comunes que son clave en la autoevaluación escolar. Algunos de ellos son frecuentemente usados en todos los marcos de autoevaluación de las escuelas. Los menos comunes no han sido incluidos.

ÁREAS CLAVE	INDICADORES	PAÍSES/REGIONES													
		E	Sc	NI	I	N	A	P	Cz	F	B	H	Se	D	Total
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Currículum	X	X		X	X		X	X		X			X	8
	Enseñanza- aprendizaje	X	X	X	X	X	X	X	X					X	9
	Asesoría y apoyo	X	X	X	X	X		X	X		X			X	9
	Clima/ <i>Ethos</i>	X	X	X		X	X	X	X					X	8
	Contenidos específicos	X		X	X	X			X						5
PROCESOS DE GESTIÓN	Gestión	X	X	X	X	X	X	X	X					X	9
	Aseguramiento de la calidad		X		X	X		X	X					X	6
	Liderazgo	X	X					X	X					X	5
	Relación con padres y comunidad	X	X		X	X	X	X	X		X			X	9
	Planeación escolar		X		X	X		X	X					X	6
	Comunicación interna					X		X	X					X	4
	Recursos	X	X		X	X		X	X					X	7
	Gestión de recursos humanos				X	X	X		X		X			X	6
	Administración y procedimientos	X				X		X						X	4
RESULTADOS	Atención y logro	X	X	X	X	X		X	X		X			X	9
	Actitudes, valores, desarrollo personal	X	X					X	X					X	5

Los análisis de la información recabada en cada país se llevaron a cabo en un taller del SICI en el 2001, del cual se obtuvieron algunos productos importantes, como el del marco general de la autoevaluación escolar. Se entiende que esta primera fase es una especie de meta-evaluación.

En una segunda fase se trabajó este Marco, como modelo para ser aplicado por los inspectores en 28 escuelas durante 14 visitas colectivas a través de los países participantes. Como resultado se generó un reporte a partir de la implementación de la segunda fase. El apoyo se brindó a estas escuelas como un marco para mejorar su autoevaluación, de tal forma que las experiencias que tuvieron los inspectores fueron analizadas e incluidas en un segundo reporte que incluye sugerencias para mejorar el apoyo a la autoevaluación. A este Marco se adicionan elementos como indicadores de calidad adicionales para explorar cómo las escuelas evalúan sus resultados, indicadores de calidad dirigidos a explorar la forma en que la evaluación externa apoya la autoevaluación y una guía para que los inspectores mejoren su apoyo a las evaluaciones. Hacia finales del 2002 se terminó la nueva versión de este Marco.

Las visitas a las escuelas caracterizan la tercera fase. Se trató en su mayoría de otras escuelas ubicadas en nueve países. Solamente en Holanda se dio el caso de una escuela que se visitó en la segunda y en la tercera fase. Para la selección de las escuelas por visitar, se pidió a los inspectores que escogieran aquéllas con claros compromisos establecidos con la autoevaluación, y donde fuera posible elegir las que habían sido evaluadas recientemente de manera externa. Esta fase finaliza con el análisis de cada uno de los reportes elaborados a partir de las experiencias de cada una de las escuelas visitadas, además de la solicitud a los inspectores para que respondieran un cuestionario elaborado para ellos. Las experiencias de los inspectores en las fases dos y tres fueron tomadas en cuenta en la fase cuatro para mejorar en mayor medida el Marco, en el que se hace énfasis del apoyo externo que se ofrece para la autoevaluación. Las incorporaciones más importantes se refieren a los productos obtenidos de las experiencias, que tienen que ver con las visitas que los inspectores realizan a las escuelas, a partir de las que dieron cuenta de que los resultados más efectivos se encontraron en los centros escolares que llevaron a cabo autoevaluaciones, a las que se les había dado fuerte asesoría y apoyo externo con este fin.

El más importante propósito del ESSE es conjuntar e integrar en un solo proceso la evaluación externa de las escuelas con las acciones que esta misma lleva a cabo para autoevaluarse. En sí, el Proyecto tiene varios objetivos principales:

- Identificar los indicadores clave para el esclarecimiento de los indicadores de efectividad y calidad de los procedimientos empleados por las escuelas para autoevaluarse.
- Desarrollar una metodología para supervisar la autoevaluación de escuelas.
- Identificar las fortalezas y las debilidades en los procesos de autoevaluación de las escuelas.
- Producir un análisis sobre la forma en que se relacionan las evaluaciones externas y las autoevaluaciones para tratar de descubrir lo que ha sido más efectivo en esta conexión.
- Producir estudios de casos de autoevaluaciones efectivas o exitosas.

Con base en la primera de las fases descrita previamente, se desarrolló un Marco para evaluar la efectividad en las autoevaluaciones de las escuelas que incluye, por una parte, un conjunto de indicadores de calidad y, por otra, una guía para la visita de las escuelas por parte de los inspectores. Durante la segunda fase de la visita a 28 escuelas, los inspectores de recogieron información en 14 visitas colectivas para construir este Marco (que incorpora el proyecto ESSE).

El Marco de evaluación contiene dos conjuntos de indicadores. Uno que está relacionado con la calidad del apoyo externo proporcionado para facilitar los procesos de autoevaluación de las escuelas. Otro conjunto que es útil para revisar las autoevaluaciones en sí, que cada escuela efectúa.<sup>172</sup> El estudio que se llevó a cabo gracias a las experiencias de los inspectores en las escuelas, demostró que existen asociaciones importantes para una buena autoevaluación con las evaluaciones externas. Sin embargo, el estudio arroja también una ponderación sobre lo que ocurre entre ambos procesos. Se observó que este acompañamiento no necesariamente influye de por sí en la eficacia de la autoevaluación; en algunos casos se ha notado menos que en otros. En ciertas escuelas fue notable la forma en que se lleva a cabo el proceso de autoevaluación con pocos apoyos o mínima influencia del exterior. De hecho, en el estudio apareció una serie de factores que se entrecruzan de diversas maneras, produciendo resultados diferentes en la combinación de las evaluaciones externas frente a las internas. Entre algunos de los factores más importantes se detectaron el contexto de cada región o país, así como el clima organizacional prevaleciente en las escuelas. Al mismo tiempo, los resultados sobre la práctica de buenas evaluaciones aparecieron con mayor frecuencia en los países o regiones donde este tipo de prácticas están reguladas y son más frecuentes.

Para definir el aspecto relacionado con la influencia de la evaluación exterior en la autoevaluación, se elabora un nuevo indicador de calidad que surge de la pregunta: ¿En qué medida y qué tan bien el apoyo externo que se ofrece a las escuelas contribuye a realizar una más efectiva autoevaluación?<sup>173</sup> Gran parte de los elementos obtenidos para explorar este indicador se encontraron en las experiencias de los inspectores durante sus visitas a las escuelas, que se les ha suministrado desde el exterior:

- Información estadística con fines de comparación y *benchmarking*.
- Un conjunto de estándares e indicadores de calidad.
- Capacitación y formación en los métodos de autoevaluación.
- Evaluación externa independiente y regular además de la propia regulación de la autoevaluación.

---

<sup>172</sup> Parte 1 del Marco del Proyecto *ESSE*.

<sup>173</sup> *Ídem*.

- Un marco regulador (reglamentación).

El segundo conjunto de indicadores está orientado más a la evaluación de la eficacia de una escuela a partir de los procesos emprendidos por sí misma: ¿Qué tan eficaz es la escuela a través de la mejora continua de sus propios procesos emprendidos a partir de las acciones llevadas a cabo para construir sus fortalezas y reducir las debilidades? De vuelta a la información recabada por los inspectores en sus visitas a las escuelas se encuentra evidencia sobre algunos elementos que apuntalan en mayor medida los procesos de autoevaluación de las escuelas, entre estos se destacan que:

- Tienen acceso a información estadística que les permite llevar a cabo diversos contrastes, incluyendo la comparación con otras escuelas, habida cuenta el contexto de cada una.
- Tienen acceso a un conjunto de indicadores de calidad establecidos para apoyar la autoevaluación.
- Comunican sus resultados a personas de la comunidad escolar o a diferentes grupos que están interesados en los resultados de las escuelas.
- Han desarrollado algún tipo de responsabilidad sobre el uso de los recursos materiales y financieros.
- Tienen una importante responsabilidad para revisar y desarrollar equipos escolares.
- Son exigidos para presentar los reportes derivados de la puesta en marcha de algún plan educativo a las personas o grupos interesados.

En este proyecto existen dos tipos de indicadores. Por una parte, el indicador que permite evaluar la eficacia del apoyo externo a las autoevaluaciones y, por otra, el indicador relativo a los procesos de autoevaluación de aquellos emprendidos de por sí por cada escuela en ese sentido. Los indicadores identifican las áreas fortalecidas y las que requieren de atención, expresándose en forma general. Al interior de cada indicador existen temas que especifican aún más el área que se focaliza, mientras que la calidad se expresa en cuatro niveles que a su vez son ilustrados con descripciones sobre la calidad de lo logrado. En cuanto a la forma en que se organiza un indicador de calidad respecto de los temas, cada indicador contiene un número determinado de éstos que se relacionan con actividades claras y observables.

Ejemplo:

Indicador de calidad: políticas, lineamientos y estándares.

Temas:

- Políticas y lineamientos de procesos y procedimientos.
- Empleo de políticas y lineamientos en el proceso de autoevaluación.

Ilustraciones: Cada tema es ilustrado en dos niveles (cuatro, muy bueno y 2 apenas-justo).

TEMA: Políticas y lineamientos de procesos y procedimientos.

ILUSTRACIÓN NIVEL 4: Existen políticas y procedimientos apropiados que cubren aspectos proporcionados por las escuelas que permiten darles seguimiento. Están escritos con claridad y se ubican dentro del marco de evaluación, a la vez que son coherentes con los objetivos y los valores de la escuela. Además, su contenido es consistente con los estatutos nacionales y regionales. Ofrecen un suministro consistente para el equipo que ofrece una mejor calidad de su apoyo.

La calidad se mide a través de cuatro niveles:

4. Muy bueno (Mayores fortalezas).
3. Bueno (Las fortalezas pesan más que las debilidades).
2. Adecuado (Existen algunas debilidades importantes).
1. Insatisfactorio (Mayores debilidades).

Cada uno de estos niveles contiene descriptores que revelan el nivel en la calidad en el cumplimiento de cada indicador. Este Marco ofrece una guía para las visitas que se llevan a cabo a las escuelas, y trata de responder a la pregunta (ya planteada previamente): ¿Qué tan eficaz es la escuela a través de la mejora continua de sus propios procesos, emprendidos a partir de las acciones llevadas a cabo para construir sus fortalezas y reducir las debilidades? Durante las visitas colectivas (generalmente de dos personas por dos o tres días) se deberían de identificar aspectos para darles seguimiento durante esta estancia, apoyando en la estructuración de investigaciones, en la fundamentación de juicios y en la elaboración de reportes de autoevaluación.

Para reunir las evidencias existen cuatro etapas:

- Obtener información a través de entrevistas individuales, encuestas y cuestionarios, conversaciones con padres, alumnos y maestros, además de establecer discusiones grupales con el equipo escolar.
- Repaso a diversos tipos de documentos propios de la escuela como el plan de desarrollo escolar, reportes, planes de clase de los profesores, diarios, trabajos de los alumnos, actas, etcétera.
- Dar seguimiento a algunos alumnos, presenciar clases, etcétera.
- Analizar información relacionada con indicadores de la escuela como alumnos atendidos, inasistencias, resultados relacionados con el desarrollo del personal, etcétera.

La planeación de las visitas y las actividades que realizan durante ésta se describen brevemente en la parte 3 del Marco del Proyecto ESSE. A decir de los responsables del Proyecto, es complicada la tarea de encontrar un balance entre la evaluación externa y la autoevaluación, de



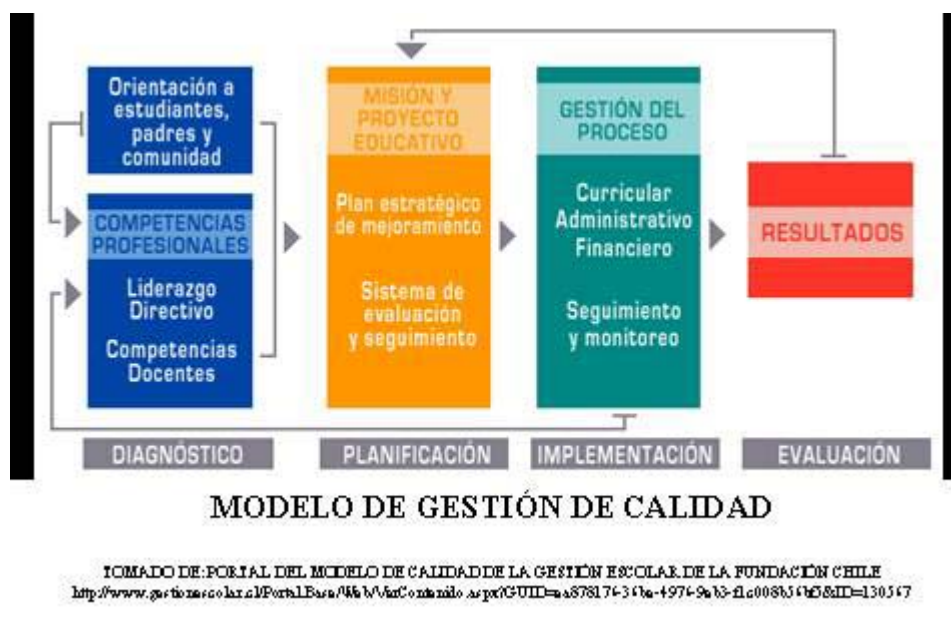
tal forma que una de las conclusiones más importantes de todo este proceso reside en el hecho de que no existe un modelo único y definitivo que determine el éxito derivado de esta relación, y buena parte de esta situación es creada por los diversos contextos y prácticas de las diferentes regiones o países. Buena parte del trabajo de este Proyecto se sitúa en la búsqueda del balance que cada país o región ha practicado en torno a este proceso. En este sentido, se toma el binomio de la evaluación externa con la autoevaluación como una herramienta de mejora, no como un fin en sí mismo. La mejora se alcanza de acuerdo con parámetros o estándares que se conforman como guía de la autoevaluación, que en este Proyecto se convierten en un tipo de “*benchmarking*” para las escuelas. Tomando en cuenta los reportes de las experiencias de los inspectores, este modelo contribuye al mejoramiento de la escuela. Sin embargo, la efectividad con la que maduran los procesos de autoevaluación en las escuelas depende también de cómo se maneje la información del *benchmarking* para que sea estimulante en este aspecto y no ocurra lo contrario. En este sentido, deberían de emplearse indicadores y estándares de naturaleza cuantitativa y cualitativa que den forma a un *benchmarking* más justo para las escuelas.

### 1.1.6. Iniciativas internacionales a partir de Fundaciones privadas, Organismos no Gubernamentales o de Fondo Mixto

Finalmente, los países o regiones que participaron con escuelas en este proceso de autoevaluación elaboran reportes donde se identifican las fortalezas y las áreas de atención. Estos reportes son presentados y analizados en talleres que tienen la finalidad de perfeccionar el proceso de autoevaluación.

#### *Fundación Chile*

Es una fundación orientada al desarrollo de proyectos ubicados en varias partes del mundo. Fue creada en 1976. Hacia el 2005 una empresa particular dedicada a la explotación minera se incorpora a la fundación. Esta fundación se orienta básicamente al desarrollo de nuevas tecnologías y del capital humano. En el esquema de su acción, considera parte importante la educación como un campo fundamental para el desarrollo. El objeto directo de esta acción es la escuela, con énfasis en el ámbito de la gestión escolar. Es en este aspecto donde la Fundación penetra y trata de



influir en el desarrollo de la educación, apuntando fundamentalmente a la organización y gestión escolar, como palancas que mueven con mayor eficacia el resto de los elementos que hacen posible el funcionamiento de una escuela o de la educación en general. Sus objetivos en este campo son instalar procesos y obtener resultados de calidad. Extiende sus actividades a la preparación profesional de personas involucradas en la educación a partir de la capacitación sobre liderazgo de equipos de gestión escolar, de gestión de proyectos institucionales, de formación de consultores de gestión escolar y de la capacitación a través del Magíster en dirección y gestión escolar de calidad.

Esta institución propone un modelo de calidad que podría ser implementado en las escuelas a partir de la teoría que fundamenta el desarrollo de las instituciones.

Este modelo se construye con base en las seis áreas principales distribuidas en cuatro etapas a lo largo del proceso, y para que éste se dé, se hace necesario establecer los siguientes supuestos elementales:

- La forma en que la escuela se organiza con base en las necesidades y expectativas de los beneficiarios del servicio.
- El liderazgo directivo está capacitado para orientar a la comunidad escolar a obtener los resultados esperados.
- A su vez, la comunidad escolar tiene conocimiento sobre sus propias responsabilidades y las contribuciones que se espera que hagan para conseguir los resultados esperados.
- El aprendizaje es el foco de toda acción. Éste debe ser monitoreado permanentemente.
- Cuando se obtengan los resultados, se deben dar a conocer a la comunidad escolar y ser públicos para que haya retroalimentación.

Por medio de este modelo de calidad, la fundación puede contar con criterios definidos y claros para otorgar certificación a las escuelas que así lo ameriten, cuando hayan participado en este programa.

La *certificación* de las escuelas se da con base en los siguientes grados de cumplimiento de las áreas involucradas en el proceso:

- Orientación hacia las familias y comunidad: 12 %
- Liderazgo directivo 12%
- Gestión de competencias profesionales docentes 12%
- Planificación 18 %
- Gestión de procesos 22%
- Gestión de resultados 24 %

Para contar con parámetros por cada escuela sobre estas áreas y sus niveles alcanzados, el proceso inicia con una autoevaluación del propio centro escolar con la finalidad de obtener datos sobre las posibilidades que tienen de solicitar la *certificación* (sello de calidad). Cuando así sea considerado, la escuela puede continuar, a partir de la autoevaluación, elaborando un proyecto de desarrollo institucional donde se enfoque tanto a las áreas que fueron detectadas críticas o débiles, como al modelo de calidad que permite ubicar estas debilidades en cada una de las seis áreas que constituyen este modelo.

Estas áreas son explicadas brevemente por la Fundación, de la siguiente manera:

“1. Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad

Se refiere a la forma en que el establecimiento conoce a los usuarios, sus expectativas y el nivel de satisfacción de los mismos. Analiza la forma en que el establecimiento promueve y organiza la participación de los alumnos, las familias y la comunidad en la gestión escolar.

2. Liderazgo Directivo

Aborda la forma en que las autoridades del establecimiento lo conducen y orientan hacia la obtención de resultados, a la satisfacción de los beneficiarios y usuarios y a la “agregación de valor” en el desempeño organizacional. También incluye la implementación de mecanismos de participación de la comunidad en la misión y metas institucionales. Asimismo, considera la forma en que los directivos rinden cuentas y asumen la responsabilidad pública por los resultados de establecimiento.

3. Gestión de las Competencias Profesionales Docentes

Comprende el desarrollo de competencias docentes y considera el diseño e implementación de sistemas y mecanismos de apoyo para generar un liderazgo pedagógico, la integración de equipos de trabajo, dominio de contenidos pedagógicos y recursos didácticos. Se traduce en sistemas que suponen la existencia y uso de perfiles de competencias docentes, que posibiliten los procesos de selección, capacitación, promoción y desvinculación de los profesionales de la institución.

4. Planificación

Se refiere a los sistemas y procedimientos sistemáticamente utilizados por el establecimiento para abordar los procesos de planificación institucional (Proyecto Educativo Institucional y Plan Anual) y el diseño del seguimiento y evaluación de los procesos y resultados de lo planificado.

## 5. Gestión de Procesos

- Aborda el desarrollo sistemático de los procesos institucionales en el ámbito curricular, pedagógico, administrativo y financiero.
- La dimensión curricular-pedagógica se refiere a los procedimientos y mecanismos que aseguran la adecuación y mejoramiento de la oferta curricular, su adecuada programación, implementación, seguimiento y evaluación en el aula, asegurando la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Incorpora elementos de innovación y proyectos desarrollados al servicio de los aprendizajes.
- La dimensión administrativa se refiere a la instalación de los procedimientos de apoyo a la gestión educativa, tales como los reglamentos internos, registros, normas, definición de roles y funciones, recursos didácticos, infraestructura etcétera.
- La dimensión financiera incluye los controles presupuestarios, sistemas de adquisiciones, obtención y asignación de recursos a proyectos institucionales.

## 6. Gestión de Resultados

Incluye el análisis de los logros de aprendizaje de los alumnos, medidos en términos absolutos y relativos; la efectividad organizacional expresada en términos de satisfacción de los beneficiarios y usuarios; los resultados financieros y el logro de las metas anuales. Incluye la forma en que se utilizan los resultados para la toma de decisiones respecto de los procesos del establecimiento”.<sup>174</sup>

Cuando la escuela proceda con los pasos necesarios para conseguir su inscripción a este programa, es necesario emitir un diagnóstico sobre el estado que guarda la escuela con relación a estas seis áreas. Es necesario que la escuela se postule ante el Consejo Nacional<sup>175</sup> para la Certificación de Escuelas, como una aspirante, después de un periodo en el que ya se habrán llevado a cabo las etapas previas de autoevaluación (diagnóstico) e implementación del proyecto institucional. La autoevaluación<sup>176</sup> es un proceso al que se le asigna una importancia singular. Según la perspectiva de la Fundación, permite conjuntar y reunir las opiniones y perspectivas de los diversos actores de la comunidad escolar, con relación a los diferentes aspectos para que la escuela opere con buenos resultados y posibilita contar con una visión global sobre el estado de la Gestión en cada escuela.

---

<sup>174</sup> Fundación Chile, *Modelo de Gestión de Calidad*. [www.gestionescolar.cl](http://www.gestionescolar.cl)

<sup>175</sup> Según el propio organismo dentro de sus funciones expresa que: “El Consejo Nacional de Certificación de la Gestión Escolar es un organismo creado y patrocinado por la Fundación Chile [...] que certifica la calidad de la Gestión de los establecimientos escolares reconocidos oficialmente, en educación básica y media”.

<sup>176</sup> Fundación Chile, *Guía del Usuario: Orientaciones para la Aplicación de Instrumentos de Autoevaluación en Línea*. V. 1.2, Febrero 2007.

La autoevaluación es un proceso que se desarrolla en forma autónoma,<sup>177</sup> aunque en un principio la comunidad escolar recibe insumos del exterior, cuya intención es apoyar el buen desenvolvimiento de la autoevaluación, al mismo tiempo que incrementar la transparencia sobre las actividades de la escuela con relación a sus resultados. Se incorpora una etapa de análisis donde se aprecian las áreas de atención más críticas y de las posibles causas y consecuencias que han intervenido para que se haya llegado a esta situación. Para que se lleve a cabo el tipo de autoevaluación propuesto, será necesario (se recomienda por la Fundación) que los actores tengan la suficiente apertura para la crítica y autocrítica y con la suficiente disposición a escuchar opiniones y conocer perspectivas de diversa índole.

Por otra parte, en las etapas subsiguientes, se hace presente en la escuela un proceso de evaluación externa, con una metodología diferente, que permite confirmar los resultados de la autoevaluación de la escuela. La evaluación externa explora la situación de la escuela y elabora un reporte dirigido al Consejo en el que se incluye tanto la autoevaluación como los resultados de la evaluación practicada por ellos. Un equipo asignado por el Consejo Nacional interviene para realizar esta evaluación externa, tomando en cuenta las etapas previas del diagnóstico, implementación y resultados de la escuela. Este equipo presenta un informe ante dicho Consejo en el que se presentará el estado de la gestión de la escuela a partir del modelo de calidad propuesto.

El equipo visita la escuela por cinco días hábiles en los que sostiene diversas reuniones con los actores de la comunidad escolar, y lleva a cabo diversos análisis de conjunto con la información que la escuela haya dispuesto para esta evaluación externa. Por último, el Consejo recibe este informe y dictamina una decisión en favor o en contra de la certificación, siempre con los argumentos hechos públicos. El objetivo principal del Consejo de Certificación reside en el reconocimiento de las buenas prácticas de la Gestión Escolar para incentivar su empleo y a través de ello mejorar la educación. Como producto de este proceso “se espera que el proceso de evaluación externa, que constituye un requisito imprescindible para lograr la certificación, produzca en los establecimientos escolares efectos internos, tendientes al mejoramiento de sus procesos y resultados educativos y, a nivel del sistema educacional, una mayor transparencia de información y una sana competitividad por alcanzar los mejores resultados. El Consejo Nacional de Certificación de la Gestión Escolar, organismo autónomo y técnico, garantiza públicamente que la institución cumple con los criterios y los estándares de calidad de su gestión escolar”.<sup>178</sup>

---

<sup>177</sup> Para que la escuela lleve a cabo la autoevaluación, propone dos alternativas: una *on line* con instrumentos que se responden vía Internet y la tradicional con copias de cuestionarios administrados a cada uno de los actores participantes.

<sup>178</sup> Para revisar los etapas de certificación en detalle, puede consultarse la página de la Fundación Chile: [www.consejogestionescolar.cl](http://www.consejogestionescolar.cl)

La propuesta del Plan de Calidad para las escuelas se lleva a cabo mediante un *Cuaderno de Calidad* que permite a los directivos comprender y llevar a cabo el proceso de planificación sobre la premisa de la mejora continua. En este Cuaderno se precisará la visión y la misión de la escuela, los objetivos estratégicos y el diseño general del Plan de Calidad. Dentro de este programa de certificación de las escuelas, se emplea ampliamente la difusión de casos relacionados con “buenas prácticas” que se ejemplifican a través de relatos de experiencias de profesores o por la globalidad de la comunidad escolar. Esta Fundación ha dispuesto de medios de difusión de sus actividades, que a la vez son de apoyo para la comunidad educativa, como es el caso de la publicación semanal con contenidos orientados a la gestión escolar con secciones como “Lo mejor de nuestros profesores”, “Involucrando a la familia” o “Mi querido(a) profesor(a)”, que se destacan por su énfasis en prestigio de la profesión docente o la importancia de la participación familiar en la educación, además de dar a conocer las estrategias y apoyo que brindan a cada escuela. Otros medios de difusión del país (Chile) cubren noticias relacionadas con las actividades de esta Fundación en algunas escuelas.

#### *Fundación comunitaria de Puerto Rico*

Por más de una década, la Fundación Comunitaria de Puerto Rico ha implementado y conducido programas de apoyo al mejoramiento de la educación en esa región de los Estados Unidos. Esta Organización No Gubernamental ha tenido el propósito de incidir positivamente en el desarrollo de la educación a través de un modelo específico que involucra a la comunidad escolar, incluyendo padres de familia, profesores y directores de escuela. Cita esta Organización que actualmente están trabajando con esta modalidad en 12 escuelas. Han lanzado una iniciativa denominada “Alianza Multisectorial para la Educación de Calidad Mundial”, cuya meta primordial y ambiciosa es que se esté dentro de los mejores 25 lugares de la educación pública mundial en el año 2016.<sup>179</sup> La estrategia fundamental para lograr la meta propuesta se presentará en la Cumbre Educativa que suscriba un Pacto Ciudadano por la Educación de Calidad Mundial. A este Pacto subyacen algunas hipótesis de mejoría educativa.

Puerto Rico está sujeto a los planes nacionales de educación por el hecho de pertenecer a la Unión Americana y se obliga a tomar acciones que partan de iniciativas federales, como es el caso del Programa Internacional *No Child Left Behind*.<sup>180</sup> La Fundación lleva a cabo activamente propuestas a través de varias acciones en concordancia. En el 2004 estableció contratos con consultorías privadas con la finalidad de obtener elementos para diseñar la propuesta sobre el Pacto Educativo de Puerto Rico. Una de estas instituciones

---

<sup>179</sup> Fundación Comunitaria de Puerto Rico, *Alianza Multisectorial por una educación de Calidad Mundial*, 2007.

<http://www.fcpr.org/ECM/ContratodeAliados.pdf>

<sup>180</sup> Ley Federal Estadounidense aprobada en el 2001 que autoriza a una serie de programas educativos relacionados con el nivel básico de educación para mejorar las acciones y garantizar la incorporación de todos los niños y jóvenes a una educación de calidad.

privadas<sup>181</sup> lleva a cabo un estudio diagnóstico sobre la educación en Puerto Rico y propone los lineamientos que aseguran la calidad de la educación de “clase mundial”. En este documento se describen los siguientes lineamientos:

- “Visión.  
Para el año 2014, todos los estudiantes de Puerto Rico seleccionarán el centro educativo de su preferencia para su educación K a 12, de entre una diversidad de centros, cuyos miembros conforman comunidades de aprendizaje, y están capacitados legal, teórica, filosófica y metodológicamente para tomar decisiones docentes, administrativas y fiscales y sienten la responsabilidad profesional de que los estudiantes transformen sus diferencias iniciales y logren una educación de calidad mundial que sirva para formar aprendices de por vida, y promueva el Puerto Rico al que aspiramos”.<sup>182</sup>
- Principios de la Transformación.
  - Autonomía y potestades de los Centros Educativos.
    - Con autoridad para tomar decisiones sobre asuntos docentes y administrativos.
    - Capacitación del Personal para tomar las decisiones más adecuadas que cumplan con las mejores prácticas.
    - El destino de los recursos congruente con esta toma de decisiones.
    - Rendición de cuentas.
    - Un sistema para valorar las consecuencias de los resultados académicos,
    - El desempeño profesional y el capital social que cohesione la escuela alrededor de los resultados educativos de calidad mundial.
  - Libertad de elección de los Padres de familia sobre los Centros educativos a los que asistirán sus hijos.
  - Responsabilidad del Estado.
    - El Estado debe obligarse a proporcionar educación obligatoria y gratuita según estos principios.
    - El Estado debe rendir cuentas y asegurarse de que los alumnos asisten a Centro educativos en los que recibirán educación con condiciones adecuadas, personal capacitado y profesional (certificado), servicios de calidad que apoyen al estudiante en sus mejores logros y resultados que sean difundidos.

El programa desarrollado por esta Fundación se apoya en cuatro bases centrales:

---

<sup>181</sup> Dra. Rosa Santiago-Marazzi, TEAM Consultants, Inc. Proyecto 2014 Transformación del Sistema Educativo. Transformación de la Estructura del Sistema de Educación Formal Público para Estimular el Logro Académico. Fundación Comunitaria de Puerto Rico, 2005.

<sup>182</sup> *Ibid.*, p. 6.

- *Coaching*. Modelo de asesoría de “bajo perfil” establecida en forma continuada. Se ha obtenido del modelo empresarial. Esta estrategia contempla la necesidad de contar con personas que hayan desarrollado habilidades en el apoyo de la organización y gestión escolar.
- Modelo educativo. Involucra a todos los actores e instancias. ONG’s, Gobierno y empresarios, organizados de manera intersectorial que apoyen directamente el triangulo de la educación entre los estudiantes, los padres de familia y los profesores.
- Teoría del Cambio. La transformación educativa sustentable puede lograrse a través de la combinación de los elementos enfocados a las mejoras académicas, la dirección de los líderes y el apoyo necesario para que se desenvuelva el proceso.
- Actividades. La Fundación propone seis categorías para llevar a cabo las actividades que repercutan directamente en las metas deseadas a través de este programa. Primero, se trata de estructurar u organizar las actividades de la escuela a través de alternativas como la incorporación de modalidades innovadoras. Al mismo tiempo, la formación de los principales actores de la comunidad escolar son capacitados para fortalecer su liderazgo en cada uno de sus ámbitos. Por otra parte el apoyo intersectorial proporciona recursos para sostener las diversas actividades. Medir, comunicar y sistematizar los resultados resumen el resto de las actividades propuestas.



## Actividades Transformación Educativa 2014



Tomado del sitio: <http://www.fcpr.org/transformacion2014.htm#1>

La fundación ha comenzado a difundir las actividades y resultados que, a su juicio, han obtenido algunas de las escuelas que ellos apoyan directamente. Enseguida se presenta uno de estos casos.<sup>183</sup> En algunas escuelas se han dado procesos de capacitación al grado de manejar niveles de certificación de acuerdo con los propios criterios de esta Organización, como es el caso de la escuela “Amalia Marín”. En esta escuela, el grado de Certificación ha sido adquirido por la agrupación de padres de familia por su liderazgo en la promoción del mejoramiento educativo en esta escuela. El órgano de difusión de la Fundación *Filantropía para Transformar* ofrece el testimonio de este suceso.

<sup>183</sup> Revista Filantropía, Sección Montaje (educación) Año 2, Num. 2. Fundación Comunitaria Puerto Rico. PO Box 70362, San Juan, PR 00936-8362. 2005.

*Fondo Educativo del Callao (Perú)*

En el Callao, provincia del Perú, algunas agrupaciones y organizaciones han trabajado para mejorar la calidad de la educación a través de procesos de autoevaluación y mejora continua de sus escuelas. El Fondo Educativo del Callao (CAFED), junto con el apoyo del Gobierno Regional del Callao, sostiene el Programa de Escuelas de Avanzada. El programa tiene como objetivo general agrupar una cantidad de escuelas a las cuales imprimir un cambio en la calidad de la educación que ofrecen a través de la propuesta de capacitación para Directores y Profesores, articulándose con los planes de desarrollo integral. La Formación a directivos y docentes se trabaja bajo el modelo de Capacitación Basada en la Escuela.

Para el ciclo escolar del 2007 se han fijado objetivos particulares que consisten en:

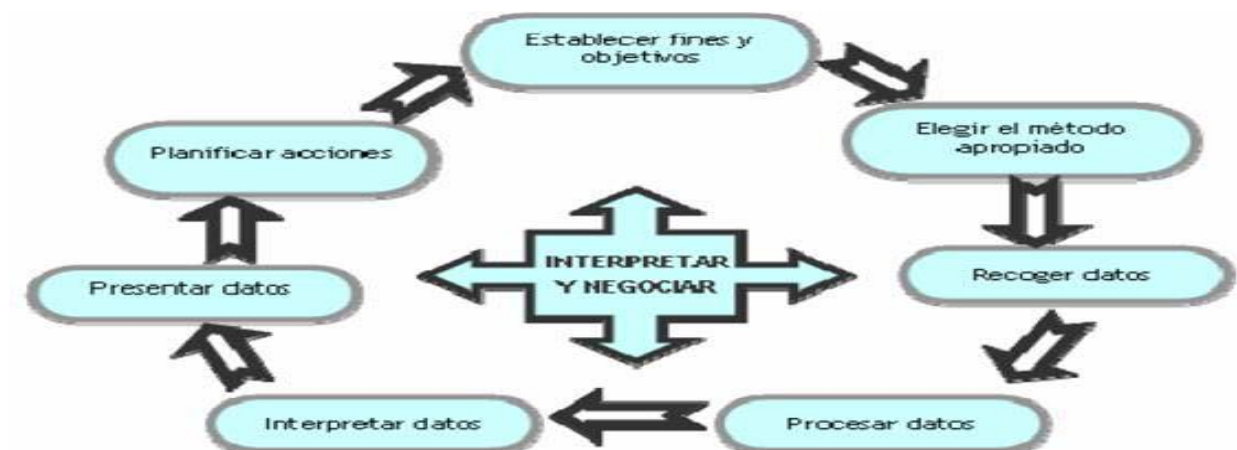
- Llevar a cabo un proceso de autoevaluación de cada escuela.
- Capacitación directa a los directivos de las escuelas.
- Intervención de la comunidad educativa.

Dentro de este modelo, se considera a la comunidad educativa (profesores, alumnos, directivos, padres, etc.) y a cada uno de sus integrantes, como agentes de cambio que pueden contribuir desde la escuela en la mejora educativa. El procedimiento general para llevar a cabo los cambios requeridos por cada escuela contiene dos etapas:

- Autoevaluación de la escuela.
- Plan de Mejora a partir de los resultados de la primera etapa.

La primera parte fue desarrollada durante el ciclo 2007, mientras que la segunda se ha de implementar en los dos ciclos siguientes, una vez analizados y detectados los cambios requeridos en sus diversos plazos. Se habla, incluso, de cambios estructurales que implican adaptaciones o reajustes a la normatividad de cada escuela. Con el objeto de llevar a cabo este proceso, se han elaborado materiales y guías para los actores participantes de la comunidad educativa. Para la primera etapa, se ha desarrollado una guía de autoevaluación como apoyo para trabajar en la escuela con este proceso. El proceso pasa por algunas fases que inician con la sensibilización de las personas involucradas y sigue con la selección de las áreas de cada escuela que serán evaluadas. Posteriormente, se organizan los grupos que encabezarán la autoevaluación, para luego elaborar los indicadores de desempeño que serán empleados como fuente de construcción de los instrumentos. Una vez que se han completado, éstos son administrados a los grupos de la

comunidad educativa pertinentes a ellos. La información se recaba, se analiza y finalmente se presenta un reporte de aquello que requiere de atención y prioridad. A partir de ello, se inician las acciones de mejora y al término un nuevo ciclo de autoevaluación.<sup>184</sup>



Esquema adaptado de Mc Beath (Guía para la autoevaluación, 1999) por este organismo para representar el ciclo de la autoevaluación.

Adquirirán la cultura de la evaluación las escuelas que continuamente pueden trabajar con este tipo de ciclos de aprendizaje institucional. El modelo de Escuelas de Avanzada enfatiza la acción del director de cada escuela. Focaliza su atención hacia sus actividades de gestión y liderazgo. Para ello genera una serie de estándares de dirección, también llamados “buenas prácticas directivas” en la conducción de la escuela, los cuales se presentan enseguida:

- Liderazgo.
- Gestión Pedagógica.
- Gestión de Recursos.
- Gestión del Clima institucional.
- Comunicación organizacional.

<sup>184</sup> Dirección Regional de Educación del Callao y el Fondo de Educación del Callao, *Guía para la autoevaluación*, 2007.

Tomando en cuenta cada uno de los conceptos y sus descriptores, se tiene que cada estándar contiene una serie de indicadores a ser verificados.<sup>185</sup> La Dirección Regional de Educación y el Fondo de Educación del Callao hacen un reconocimiento explícito sobre el importante papel que han desempeñado las experiencias externas en el diseño de su propio modelo; especialmente reconocen el trabajo que se ha hecho en Chile en su Ministerio de Educación con los estándares para la buena dirección escolar, de los cuales obtienen una fuente importante para su modelo.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>ESTÁNDAR</b>	<b>DESCRIPTORES</b>
<b>A. LIDERAZGO</b>	A.1. El director ejerce liderazgo y ejerce el cambio al interior de la escuela	Utiliza distintos estilos de liderazgo de manera eficiente, de manera especial un liderazgo distribuido. Ejerce su rol como formador de personas y de la organización. Reflexiona periódicamente sobre su gestión profesional en el contexto de su labor directiva. Es capaz de adaptarse a circunstancias cambiantes. Lidera procesos de cambio al interior de la escuela. Promueve y apoya una cultura organizacional flexible.
	A.2. El director es capaz de resolver conflictos y resolver problemas	Es capaz de identificar y resolver problemas. Utiliza técnicas de negociación, administración y resolución de conflictos. Establece mecanismos para la resolución de disputas y quejas. Toma decisiones fundamentadas y considera enfoques alternativos para la resolución de problemas.
	A.3. El director difunde el Proyecto Educativo Institucional y asegura la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo.	Comunica el Proyecto Educativo Institucional de la institución educativa. Promueve el desarrollo de una visión compartida del Proyecto Educativo Institucional. Procura que los cambios al interior de la unidad educativa se reflejen en la planificación de la institución educativa. Asegura que la planificación se base en información relevante, considerando a los actores del contexto interno y externo.
<b>B. GESTIÓN PEDAGÓGICA</b>	B.1. El director conoce el diseño curricular nacional de educación básica regular y los mecanismos para su evaluación.	Asegura la aplicación de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular vigente en su establecimiento. Garantiza la implementación de los planes y programas en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional. Promueve, entre los docentes, la implementación de estrategias de enseñanza efectivas. Asegura la aplicación de métodos y técnicas de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en coherencia con los planes y programas de estudio.

<sup>185</sup> Dirección Regional de Educación del Callao y Fondo de Educación del Callao, *Gestión para la Buena Dirección: Estándares para el Desarrollo Profesional y la Autoevaluación*, 2007.

	B.2. El director organiza eficientemente los tiempos para la implementación curricular en el aula.	<p>Genera instancias y tiempos de planificación para seleccionar y organizar los contenidos de los programas de estudio.</p> <p>Genera instancias y tiempos para definir las estrategias de enseñanza acorde con las necesidades de los alumnos.</p> <p>Establece condiciones para que el tiempo escolar sea usado efectivamente en procesos propiamente pedagógicos.</p> <p>Genera instancias y tiempos para definir criterios e instrumentos de evaluación que permitan retroalimentar las prácticas de los docentes.</p>
	B.3. El director establece estrategias para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.	<p>Promueve entre los docentes, altas expectativas de logros de resultados de los estudiantes.</p> <p>Genera instancias y tiempos para la reflexión docente sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en el logro de resultados.</p> <p>Promueve altas expectativas de aprendizaje entre los estudiantes y les demuestra confianza en sus capacidades.</p> <p>Asegura la articulación entre objetivos institucionales y logro de aprendizaje de los estudiantes.</p>
	B.4. El director asegura la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados del aprendizaje.	<p>Asegura la existencia de mecanismos para sistematizar información cualitativa y cuantitativa del proceso de implementación curricular y de los resultados de aprendizaje.</p> <p>Garantiza el desarrollo de instancias de reflexión y análisis de la relación entre el proyecto curricular, el currículum en uso y los resultados de aprendizaje.</p>
<b>C. GESTIÓN DE RECURSOS</b>	C.1. El director administra y organiza los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo institucional y de acuerdo con los resultados del aprendizaje de sus alumnos.	<p>Asegura que la administración de los recursos apoye la consecución de las metas y prioridades definidos en su proyecto educativo.</p> <p>Mantiene una organización eficiente para la administración de los recursos financieros, materiales y de infraestructura del establecimiento.</p> <p>Asegura la existencia de un sistema de control de gastos para optimizar el uso de recursos financieros.</p> <p>Administra un sistema de planificación presupuestaria efectivo.</p> <p>Asegura la disponibilidad de recursos pedagógicos para profesores, estudiantes y padres de familia.</p>
	C.2. El director desarrolla iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientadas a la consecución de los resultados educativos e institucionales.	<p>Establece un buen sistema de difusión de resultados y proyectos de la institución educativa para sensibilizar a los potenciales aliados y colaboradores.</p> <p>Reporta oportunamente a estudiantes, padres y apoderados, y personal acerca de las necesidades y proyectos de la institución educativa.</p> <p>Obtiene recursos adicionales: humanos, financieros, materiales y técnicos para apoyar la implementación de los procesos de enseñanza –aprendizaje de cada nivel de estudios.</p>
	C.3. El director apoya, motiva y administra al personal para	<p>Aplica elementos de gestión de recursos humanos y desarrollo organizacional en su labor directiva.</p> <p>Se ocupa de las necesidades del personal docente, apoyando y motivando su desarrollo profesional.</p>

	aumentar la efectividad del establecimiento.	Promueve y acepta el surgimiento de liderazgos al interior de los equipos de trabajo de la institución educativa.
	C.4. El director general condiciones institucionales adecuadas para la evaluación y desarrollo del personal de la institución educativa.	Establece y mantiene procedimientos de monitoreo y evaluación del desempeño del personal de la institución educativa. Incentiva el auto-desarrollo y da facilidades para el desarrollo profesional en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional. Desarrolla un adecuado sistema de retroalimentación sobre el desempeño docente con el cuerpo de profesores. Dispone de mecanismos expeditos para cubrir las necesidades imprevistas de personal en la institución educativa.
<b>D. GESTIÓN DEL CLIMA INSTITUCIONAL</b>	D.1. el director promueve los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en la institución educativa para el logro de sus metas.	Demuestra compromiso con los valores institucionales, promoviendo la participación del personal para el desarrollo y consecución de las metas de la institución educativa. Promueve un clima de igualdad de oportunidades y una política de puertas abiertas ante todos los actores de la comunidad educativa. Promueve una cultura organizacional en la cual el personal reconoce y asume responsabilidad colectiva en el éxito de la educativa. Asegura que cada una de las unidades, grupos de trabajo y/o individuos adopten las acciones que permitan alcanzar las metas de la institución educativa.
	D.2. El director promueve un clima de cooperación entre la institución educativa, los estudiantes y los padres y apoderados.	Estimula la participación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Desarrolla y mantiene relaciones de colaboración y comunicación con los padres y apoderados. Desarrolla y mantiene redes de apoyo para los estudiantes dentro de la comunidad educativa. Evalúa permanentemente la relación escuela-familia buscando su mejoramiento.
	D.3. El director articula la definición del proyecto educativo institucional con las características del entorno.	Conoce a sus estudiantes y su realidad socioeducativa. Incorpora la influencia de la cultura regional y local y de sus organizaciones en los procesos educativos. Considera el rol que juega la educación en el contexto de su localidad en la implementación de su Proyecto Educativo. Conoce y comprende las condiciones y dinámicas propias de la comunidad escolar. Diseña actividades orientadas a identificar y nutrir las relaciones con la comunidad.
<b>E. COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL</b>	E.1. El director comunica sus puntos de vista con claridad y entiende las perspectivas de otros actores.	Es capaz de comunicarse de manera efectiva con diferentes interlocutores, tanto en forma oral como escrita. Es capaz de escuchar y está abierto a recibir comentarios, ideas y sugerencias. Practica un trato cordial y de cooperación con la comunidad educativa. Establece canales de comunicación con personas ligadas al proceso de toma de decisiones fuera de la comunidad escolar.
	E.2. El director asegura la existencia de información útil para la toma de	Garantiza la existencia de mecanismos de recolección de información como insumo para el Proyecto Educativo Institucional.

	decisiones oportuna y la consecución de los resultados educativos.	Asegura la recolección y sistematización de la información para evaluar y retroalimentar a los docentes sobre su desempeño profesional. Dispone mecanismos de información sistemática sobre el clima interno de la institución educativa y las relaciones con los actores relevantes del entorno. Utiliza la información disponible para monitorear y evaluar oportunamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes y otros resultados de la institución educativa.
	E.3. El director se relaciona y se comunica con instituciones de su comunidad para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de los estudiantes.	Gestiona la organización escolar como una parte integral de la comunidad. Construye relaciones de cooperación con otros líderes de la comunidad en los ámbitos de competencia de la institución educativa. Involucra a la institución educativa con instituciones académicas y profesionales para establecer redes de trabajo que contribuyan al aprendizaje recíproco. Se relaciona y se comunica con instituciones gubernamentales y empresariales, para potenciar los resultados de aprendizaje de los alumnos y su futura inserción laboral.
	E.4. El director informa a la comunidad educativa los logros y necesidades de la institución educativa.	Informa regularmente a la comunidad educativa acerca de los resultados académicos de la institución educativa. Informa regularmente a los padres y apoderados sobre el aprendizaje individual de los estudiantes. Establece un buen sistema de difusión de las actividades y proyectos de la institución educativa.

Las tesis que apoyan esta propuesta de autoevaluación se fundamentan, desde su punto de vista, en “el movimiento de mejora de la escuela”, centrado en los elementos que incrementan la calidad de la educación. En este movimiento, en el cual se dicen insertos, se reconoce la autonomía de la escuela y la importancia en la toma de decisiones participativa.

Para apoyar estos procesos de cambio y mejora, se ha dispuesto de un equipo de asesores denominado por ellos mismos “amigos de la calidad” (de la tesis del amigo crítico), que acompañan en las etapas de la autoevaluación y formación de los proyectos de mejora institucional.

#### *Fundación Corona (Colombia)*

Esta Fundación apoya a varios sectores sociales, entre los cuales está el de la educación, a la que trata de mejorar a través de la ampliación de la cobertura y mejora de la calidad, apostándole a ésta como factor clave para el desarrollo social y económico. Dentro de sus proyectos educativos para el 2007 figuraron como líneas importantes:

- Calidad de los procesos educativos.
- Gestión educativa local.
- Políticas, gobierno y debate educativo.
- Formación Media-Técnica.

Por lo que compete al presente documento la primera de las líneas se acerca más a la búsqueda y establecimiento de estándares como mecanismo de mejora educativa. A la vez, dentro de esta línea, se han planeado llevar a cabo seis proyectos en tal sentido para este mismo año. En especial, pueden destacarse, por su mayor cercanía a la temática de los estándares y la autoevaluación, dos de ellos:

- Observatorio de la calidad de la educación para Manizales y zona centro sur del Departamento de Caldas. Su objetivo central reside en la difusión de información que ha sido analizada y debatida en los centros escolares y en los espacios educativos, a la sociedad en general.
- Factores asociados a la mediación de la calidad de la educación media y básica. Su objetivo central es el de recabar y organizar una serie de indicadores de desempeño adecuados para medir los elementos que tienen que ver con los aprendizajes.
- Acompañamiento a los procesos de fortalecimiento de los colegios privados en Bogotá, cuyo objetivo consiste en el apoyo al logro de resultados relevantes para poco más de 100 escuelas privadas y una decena de escuelas oficiales.

En este proyecto participa también la Secretaría de Educación Distrital y la Red Distrital de Cooperación de la Alcaldía Mayor, para atender a alumnos que no tuvieron cupo en las escuelas donde solicitaron matrícula. El proyecto supone el establecimiento de una primera etapa de autoevaluación de cada una de estas escuelas durante el 2006. Para el año siguiente la etapa subsecuente llevó necesariamente a la elaboración de un proyecto por cada escuela para mejorar sus procesos educativos. En esta autoevaluación se detectaron las fortalezas y las debilidades de cada escuela a partir de las perspectivas de todos los actores de la comunidad educativa. En este momento, la Fundación da seguimiento a los planes de cada escuela y al proyecto en general para establecer su grado de éxito.

*FUHEM (Fundación Hogar del Empleado, Madrid)*

La fundación FUHEM (Fundación del Hogar del Empleado, 1965) ha llevado a cabo diversas actividades educativas, entre otras. Una de éstas va dirigida a las escuelas, a través de proyectos educativos de calidad, basados en algunos criterios fijados por ésta.



Entre otros, el Centro de Innovación Educativa, la paz y la resolución de conflictos, el desarrollo sostenible y los retos, logros y carencias de las políticas sociales y el futuro de bienestar en España. Considera a la educación como un elemento clave para ayudar a resolver los problemas de desigualdad. Lleva a cabo actividades de diversa índole haciendo énfasis en la educación.

En este proyecto se establecen estándares de calidad educativa para las escuelas que reciben su apoyo. Éstos se encuentran mayormente en el ámbito de la formación profesional de los maestros. Una de sus líneas de apoyo a la educación opera mediante el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) con productos concretos de investigaciones y estudios sobre la mejora de los centros escolares. Al mismo tiempo producen materiales de apoyo a los profesores y padres de familia, con el objeto de mejorar los procesos educativos.

## 1.2 Experiencias Nacionales

México enfrenta situaciones educativas que se mantienen bajo la crítica, dados los resultados obtenidos en las pruebas internacionales. Los programas que el sistema ha implementado no se han reflejado en la mejoría en este tipo de participaciones internacionales.<sup>186</sup>

### Dirección General de Evaluación de Políticas

En la República Mexicana, la Dirección General de Evaluación de Políticas Públicas (DGEP) antes denominada Dirección General de Evaluación (DGE), ha formulado dos propuestas de autoevaluación de las escuelas que responden a dos modelos teóricos diferentes al mismo tiempo:

1. El modelo tomado de fuentes escocesas de autoevaluación escolar a través de estándares de desempeño (adaptado fundamentalmente del análisis del documento escocés denominado *¿Qué tan buena es nuestra escuela?*<sup>187</sup>).
2. El Modelo Nacional de Calidad Total para las Escuelas Mexicanas, adaptado del Modelo Europeo de Calidad Total para la Educación.

---

<sup>186</sup> Comparativo PISA 2000-2003.

<sup>187</sup> Adaptación de los principales indicadores de desempeño para la autoevaluación de los centros escolares de educación básica, DGE-SEP, Junio 2003.

Modelo *¿Qué tan buena es nuestra escuela?*

Ambas propuestas han sido estructuradas y llevadas a la práctica con diferentes estrategias y, por lo tanto, han obtenido distintos resultados. La primera de éstas ha sido implementada sólo en una muestra de escuelas del país, más como un instrumento experimental, que como política educativa; sin embargo, esperando que a la postre fuera útil como tal.

La propuesta de indicadores de desempeño en la autoevaluación tomó como principal fuente el sistema escocés de autoevaluación descrito en el documento *How Good is our School? Self-evaluation using performance indicators*<sup>188</sup> del cual se hicieron algunas adaptaciones a las condiciones educativas de México y se presentaron en el libro: *¿Qué tan buena es nuestra escuela?, Adaptación de los principales indicadores de desempeño para la autoevaluación de los centros escolares de educación básica.*<sup>189</sup>

La estructura de este documento tiene tres partes importantes:

- a. Se explican los conceptos básicos de la autoevaluación y su importancia en el desarrollo educativo. Se presentan interrogantes para las escuelas como las siguientes: ¿cómo estamos?, ¿cuáles son nuestros resultados académicos?, ¿cuáles son nuestras fortalezas y debilidades?, y ¿qué podemos hacer?
- b. Se presentan los instrumentos de autoevaluación en cuatro aspectos: estructura, procedimientos de aplicación, la relación que guardan con los indicadores y la descripción de los niveles de desempeño por indicador.
- c. Se hacen consideraciones finales para trabajar con este modelo, pero sobre todo se presentan los descriptores de cada uno de los niveles de desempeño de todos los indicadores.

Adicionalmente, esta dependencia federal propone una serie de 27 indicadores de desempeño que serían empleados como parte del proceso de autoevaluación de los centros escolares. Éstos se encuentran en la llamada tabla de diagnóstico inicial<sup>190</sup> o también en el propio documento de adaptación de indicadores de desempeño a las escuelas mexicanas. Los indicadores son:

---

<sup>188</sup> Her Majesty's Stationery Office, *How Good is our School? Self-evaluation using performance indicators*. St. Clements House, 2-16 Colegate, Norwich, NR3 1BQ. © Crown Copyright 1998. Posteriormente se manejaron versiones más novedosas de este documento.

<sup>189</sup> Publicado por la entonces denominada Dirección General de Evaluación (DGE), en el 2003.

<sup>190</sup> El documento que contiene los indicadores y sus descriptores se encuentra en la siguiente dirección electrónica: <http://www.snee.sep.gob.mx/>

<b>NÚM.</b>	<b>INDICADOR DE DESEMPEÑO</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS</b>	<b>OPCIÓN</b>			
<b>ÁREA CLAVE 1 APLICACIÓN DEL CURRÍCULUM</b>						
1	Calidad en los cursos que se imparten	1. Extensión, equilibrio y complejidad de los contenidos que se revisan en clase.	1	2	3	4
		2. Integración, continuidad y progreso de las actividades de aprendizaje.	1	2	3	4
		3. Apoyo y asesoría para maestros.	1	2	3	4
2	Calidad de la planeación de los maestros	1. Planeación de clases y actividades diarias.	1	2	3	4
<b>ÁREA CLAVE 2 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b>						
3	Calidad del proceso de enseñanza	1. Diversidad y pertinencia de los métodos de enseñanza incluyendo el uso de la tarea en casa.	1	2	3	4
		2. Claridad y propósito de la exposición y explicación del maestro.	1	2	3	4
		3. Calidad del diálogo maestro-alumno.	1	2	3	4
4	Calidad del aprendizaje de los alumnos	1. Grado en que los alumnos están motivados por su experiencia en el aprendizaje.	1	2	3	4
		2. Progreso en el aprendizaje.	1	2	3	4
		3. Responsabilidad personal para el aprendizaje: pensamiento independiente y participación activa.	1	2	3	4
		4. Interacción con los demás.	1	2	3	4

<b>NÚM.</b>	<b>INDICADOR DE DESEMPEÑO</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS</b>	<b>OPCIÓN</b>			
5	Identificación de las necesidades de los alumnos	1. Elección de las tareas, actividades y recursos.	1	2	3	4
		2. Ritmo de aprendizaje para lograr los objetivos establecidos para todos los alumnos.	1	2	3	4
		3. Relevancia de los propósitos y contextos de la enseñanza respecto a las experiencias e intereses de los alumnos.	1	2	3	4
		4. La participación de personal de apoyo en el aprendizaje.	1	2	3	4
6	Evaluación del alumno como parte de la enseñanza	1. Métodos de valoración y seguimiento.	1	2	3	4
		2. Calidad de los juicios de valor realizados durante la enseñanza.	1	2	3	4
		3. Uso de la información obtenida de las valoraciones.	1	2	3	4
7	Comunicación con los padres	1. Calidad de las formas de comunicación y, de la información acerca del progreso de los alumnos y el trabajo de la escuela.	1	2	3	4
<b>ÁREA CLAVE 3 LOGROS</b>						
8	Logro en el curso	1. Logro de los alumnos en el curso.	1	2	3	4
9	Logro de los objetivos nacionales	1. Logro de los alumnos en relación con los objetivos nacionales vistos en los exámenes aplicados a este nivel educativo y que se entregan a los Estados y escuelas, ejemplo, resultados de Aprovechamiento Escolar, Estudio de Evaluación de la Educación Primaria, Estándares Nacionales, TIMSS, etc...	1	2	3	4
10	Calidad Total del logro	1. Logro en el curso.	1	2	3	4
		2. Logro de los objetivos nacionales evaluados por medio de diversas pruebas.	1	2	3	4
		3. Calidad del aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4
		4. Identificación de las necesidades de los alumnos.	1	2	3	4

<b>NÚM.</b>	<b>INDICADOR DE DESEMPEÑO</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS</b>	<b>OPCIÓN</b>			
<b>ÁREA CLAVE 4 APOYO PARA LOS ALUMNOS</b>						
11	Apoyo socioafectivo al alumno	1. Asesoría e información sobre las necesidades emocionales, físicas y sociales de cada alumno.	1	2	3	4
		2. Apoyo a sus problemas personales.	1	2	3	4
12	Apoyo al alumno en su desarrollo personal, social y extracurricular	1. Desarrollo de actitudes positivas y de habilidades personales y sociales en los alumnos.	1	2	3	4
		2. Contribución de actividades extracurriculares incluidas en el programa de estudios.	1	2	3	4
13	Calidad de la orientación curricular y vocacional del alumno	1. Calidad de la asesoría para planear una opción educativa, capacitación o empleo.	1	2	3	4
		2. Precisión y relevancia de la información desarrollada.	1	2	3	4
14	Orientación y seguimiento en el progreso y el logro del alumno	1. Eficacia del seguimiento académico.	1	2	3	4
		2. Calidad de los perfiles del progreso y logro de los alumnos.	1	2	3	4
		3. Efectividad en el uso de la información adquirida.	1	2	3	4
15	Eficacia del apoyo en el aprendizaje	1. Calidad de los programas de apoyo al aprendizaje.	1	2	3	4
		2. Progreso y logro de los alumnos.	1	2	3	4
		3. Calidad de la orientación y apoyos externos.	1	2	3	4

<b>NÚM.</b>	<b>INDICADOR DE DESEMPEÑO</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS</b>	<b>OPCIÓN</b>			
<b>ÁREA CLAVE 5 IDENTIDAD Y CLIMA ESCOLAR U ORGANIZACIONAL</b>						
16	Valores escolares y clima organizacional	1. Sentido de identidad, orgullo escolar, de igualdad de oportunidades y justicia.	1	2	3	4

<b>NÚM.</b>	<b>INDICADOR DE DESEMPEÑO</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS</b>	<b>OPCIÓN</b>			
		2. Ambiente agradable, actitudes de los alumnos y del personal que labora en la escuela, relaciones alumno-personal de la escuela, expectativas del personal de la escuela y de los alumnos, y reconocimiento hacia el desempeño de los alumnos.	1	2	3	4
		3. Comportamiento y disciplina de los alumnos.	1	2	3	4
17	Relación entre padres, docentes y director	1. Motivación a los padres para que se involucren en el aprendizaje y la vida escolar de sus hijos.	1	2	3	4
		2. Capacidad de respuesta de la escuela a las opiniones y preguntas de los padres.	1	2	3	4
		3. Eficacia de los vínculos.	1	2	3	4
18	Relaciones con otras escuelas, instituciones, empresas y con la comunidad	1. Importancia, propósitos y eficacia de los contactos con otras instituciones educativas.	1	2	3	4
		2. Importancia, propósitos y eficacia de los contactos con organizaciones voluntarias.	1	2	3	4
		3. Importancia, propósitos y eficacia de los contactos con la comunidad en general, con instituciones y organismos gubernamentales.	1	2	3	4
<b>ÁREA CLAVE 6 RECURSOS</b>						
19	Organización y uso adecuado de los recursos y espacios escolares	1. Existencia, cantidad y disponibilidad de los servicios e instalaciones.	1	2	3	4
20	Calidad del personal	1. Asignación de personal.	1	2	3	4
		2. Experiencia, formación y competencia del personal.	1	2	3	4
21	Efectividad y distribución de recursos y apoyos entre	1. La eficacia de los maestros y el trabajo en equipo.	1	2	3	4
		2. Formación de grupos y desarrollo de los maestros.	1	2	3	4

NÚM.	INDICADOR DE DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS	OPCIÓN			
	el equipo escolar	3. Formación de redes para apoyar a los alumnos.	1	2	3	4
		4. Eficacia del personal auxiliar.	1	2	3	4
22	Relación entre la valoración que el personal recibe en la escuela y su desarrollo en la misma	1. Eficacia de los vínculos entre el desarrollo del personal, la evaluación y el plan de desarrollo de la escuela.	1	2	3	4
		2. Eficacia de la evaluación del maestro.	1	2	3	4
		3. Eficacia del desarrollo del personal.	1	2	3	4
23	Manejo de las finanzas de la escuela	1. Uso de las finanzas en apoyo al plan de mejora escolar, la enseñanza y el aprendizaje.	1	2	3	4
<b>ÁREA CLAVE 7 DIRECCIÓN, LIDERAZGO Y GARANTÍA DE CALIDAD</b>						
24	Autoevaluación, participación colegiada y uso de los resultados	1. Participación del personal en la autoevaluación escolar.	1	2	3	4
		2. Control y evaluación del personal.	1	2	3	4
		3. Control y evaluación de la administración escolar.	1	2	3	4
		4. Uso de la información de la evaluación para valorar el logro general.	1	2	3	4
25	Plan de mejora escolar	1. Estructura, contenido y presentación del plan de mejora escolar.	1	2	3	4

NÚM.	INDICADOR DE DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS	OPCIÓN			
26	Implementación y desarrollo del plan de mejora escolar	1. Progreso en el logro de los objetivos del plan.	1	2	3	4
		2. Impacto del plan de mejora escolar.	1	2	3	4
27	Efectividad del liderazgo	1. Competencia y compromiso profesional.	1	2	3	4
		2. Cualidades del liderazgo.	1	2	3	4
		3. Relaciones con la gente y desarrollo del trabajo en equipo.	1	2	3	4

La escala de valoración, según indica la propia Dependencia, se mide en cuatro niveles:

- 1 = Muy deficiente.
- 2 = Deficiente.
- 3 = Óptimo.
- 4 = Muy óptimo.

En el documento mexicano *¿Qué tan buena es nuestra escuela?* se puede encontrar cómo los niveles extremos, óptimo y deficiente, contienen narrativas que describen como sería una práctica en uno u otro sentido. Esto se hace sobre cada uno de los indicadores de desempeño propuestos. Se conoce que la DGEPP trabajó con personal técnico de algunas entidades, pero no se conoce ninguna evaluación sistemática de la implementación de esta propuesta.

Modelo Nacional de Calidad Total (MNCT).

En los últimos años, la DGEPP ha estado promoviendo el Modelo Nacional de Calidad Total (MNCT) para las escuelas mexicanas, derivado del Modelo Europeo de Calidad Total.

Ambas propuestas tienen en común varias cosas indicadas por la propia Dependencia, dado que se trata de:

- a. Obtener las evidencias pasadas y presentes del centro educativo.
- b. Realizar un diagnóstico que permita encontrar las mejores estrategias de cambio.
- c. Producir sistemas de información efectivos que favorezcan la rendición de cuentas.
- d. Hacer patente la capacidad del centro de mirarse críticamente al reflexionar individual y colectivamente acerca de lo que se hace y lo que se puede mejorar.



Estructura de MNCT<sup>191</sup>

<sup>191</sup> Dirección General de Evaluación de Políticas, *Herramientas de Apoyo para la Autoevaluación*, México 2006.



De modo que para la Dependencia ninguno de los dos modelos es descartado por el otro. No son excluyentes y, al contrario, se asemejan en varios aspectos. Sin embargo la propuesta más reciente ahora conocida como el MNCT para la Escuelas de Educación Básica, ha incorporado otros elementos y nuevas estrategias para el fortalecimiento de la autoevaluación de los Centros Escolares. El MNCT propone un viraje teórico importante: la mejora continua se convierte en un proceso permanente de búsqueda. No hay un límite en el progreso de las escuelas en todos sus aspectos y tampoco existen para el aprendizaje.

Este modelo se compone de ocho criterios, según el esquema que presenta la Dependencia.<sup>192</sup>

Estos elementos contienen subcriterios que les permiten desagregar los aspectos básicos de cada criterio.

Cada criterio se explica, aunque de manera muy simplificada, incluyendo los subcriterios:

#### CRITERIO 1: USUARIOS

“Se refiere a la forma como el centro educativo profundiza en el conocimiento de los usuarios actuales y potenciales, y cómo ellos perciben el valor proporcionado por el centro. Incluye la manera en que se fortalece la relación con sus usuarios y la evaluación de su satisfacción y preferencia”.<sup>193</sup>

Los subcriterios son:

- Conocimiento de los usuarios.
- Relación integral con los usuarios.

#### CRITERIO 2: LIDERAZGO

“Se refiere a la función y a la participación de los directivos en la gestión del centro educativo, ejerciendo un liderazgo visionario, participativo, ético y efectivo, así como la forma en que promueve una cultura de calidad y diseña, implanta y evalúa un sistema de mejora continua”.<sup>194</sup> De este criterio no se exponen subcriterios.

#### CRITERIO 3: PLANEACIÓN

“Se refiere a la forma en que la planeación orienta al centro educativo hacia la mejora a través de la definición y despliegue de objetivos y estrategias prioritarios”.<sup>195</sup>

---

<sup>192</sup> Este esquema se encuentra en la siguiente página electrónica: <http://www.snee.sep.gob.mx/>

<sup>193</sup> DGEP, Herramientas de apoyo a la autoevaluación, p. 6.

<sup>194</sup> DGEP, Herramientas para el apoyo de la autoevaluación. p. 12

Contiene los siguientes subcriterios:

Planeación estratégica.

Planeación operativa.

#### CRITERIO 4: INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO

“Se refiere a la forma como se obtiene, analiza, estructura y comunica la información y el conocimiento para la gestión tanto en el ámbito académico, como en el administrativo, para apoyar el logro de las estrategias, el desarrollo del centro educativo y la promoción del cambio y la innovación”.<sup>196</sup>

Subcriterios:

Información y análisis.

Conocimiento organizacional.

#### CRITERIO 5: PERSONAL

“Se refiere a la forma como el centro educativo crea las condiciones necesarias para propiciar el desarrollo del personal a fin de mejorar su desempeño y calidad de vida como fundamento para el desarrollo organizacional”.<sup>197</sup>

Subcriterios:

5.1. Sistemas de trabajo.

5.2. Desarrollo humano.

5.3. Calidad de vida.

#### CRITERIO 6: PROCESOS

“Se refiere a la forma como el centro educativo diseña, evalúa y mejora los servicios y procesos, a fin de aportar valor de forma consistente a los usuarios y alcanzar los objetivos del proyecto institucional”.<sup>198</sup>

---

<sup>195</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>196</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>197</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>198</sup> *Ibid.*, p. 36.

Subcriterios:

6.1. Diseño de productos, servicios y procesos.

6.2. Administración de procesos.

CRITERIO 7: RESPONSABILIDAD SOCIAL

“Se refiere a la forma en que el centro educativo asume su responsabilidad social para contribuir al desarrollo sustentable de su entorno, al bienestar de la comunidad inmediata y a la promoción de una cultura de calidad”.<sup>199</sup>

Subcriterios:

7.1. Ecosistemas.

7.2. Compromiso con la comunidad.

CRITERIO 8: COMPETITIVIDAD DE LA ORGANIZACIÓN

“Se refiere al desempeño del centro educativo en la creación de valor para los grupos de interés como resultado de su planeación estratégica y mejoramiento de procesos, así como a la relación causal entre el mejoramiento de su posición competitiva y su proceso de calidad, para asegurar su desarrollo y crecimiento a largo plazo”.<sup>200</sup>

Subcriterios:

8.1. Resultados de valor creado para los usuarios.

8.2. Resultados de valor creado para el personal.

8.3. Resultados de valor creado para la sociedad.

8.4. Resultados de valor creado para los directivos y grupos de interés.

IMPLEMENTACIÓN DEL MNCT

El MNCT se diseñó para ser implementado en cuatro etapas:<sup>201</sup>

---

<sup>199</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>200</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>201</sup> Dirección General de Evaluación de Políticas, *Guía de autoevaluación*. SEP México, 2006.

1. Etapa de Sensibilización.
2. Etapa de Formación del Equipo de Autoevaluación.
3. Etapa de Desarrollo de la Autoevaluación.
4. Etapa de Elaboración del Plan de Mejora.

#### 1. Sensibilización

En la etapa de sensibilización se pretende, en términos generales, que los integrantes de las escuelas adopten una actitud positiva hacia la propuesta y que puedan apropiarse con entusiasmo de las herramientas y los mecanismos que este Modelo propone.

Son objetivos de esta etapa:

- Informar del Modelo Nacional para la Calidad Total. México. *Versión educativa* y del proceso de Autoevaluación correspondiente para sustentar las acciones de mejora.
- Valorar ventajas y aportaciones de la implementación de este Modelo para abordar los problemas del centro escolar e introducir una cultura de la mejora continua.
- Lograr que el personal reflexione acerca de los principios del Modelo, el proceso de Autoevaluación diseñado en el marco de dicho Modelo y del plan general para aplicarlo en su centro.
- Sensibilizar al personal de la importancia de su participación e implicación”.<sup>202</sup>

#### 2. Formación del equipo de autoevaluación.

La DGEP propone una serie de criterios para que un grupo de personas pertenecientes a cada una de las escuelas en las que se llevará a cabo la autoevaluación, se haga cargo de la operación técnica de ésta. Una vez que el equipo se conforme de acuerdo con criterios internos democráticos, llevará a cabo la planificación de todo el proceso, se hará de la información requerida, realizará análisis sobre ésta y dará a conocer al personal los resultados.

#### 3. Desarrollo de la Autoevaluación.

---

<sup>202</sup> Dirección General de Evaluación de Políticas, *Autoevaluación de Centros Escolares para la Gestión de la Calidad, Guía para la autoevaluación*, SEP, México 2006.

El siguiente paso consiste en llevar a cabo el proceso en la práctica, recopilando la información necesaria y operando los instrumentos y/o técnicas para obtener información pertinente al desarrollo de la escuela. Es en esta etapa donde son consultados los diversos actores del centro escolar. Posteriormente, se sistematiza la información, es analizada y dada a conocer mediante un reporte estructurado.

En esta etapa también se detectan las áreas de mejora a través de un mecanismo sugerido de cuantificación sobre cada uno de los aspectos que se han considerado como de atención para el mejoramiento. Se escogieron para este fin cuatro “criterios referenciales”: Relevancia (impacto en la Misión), Factibilidad (posibilidades de llevarlo a término), Necesidad (derivada de la urgencia por atender esa área) y Utilidad (relación con los servicios que presta la escuela).

Los criterios pueden cuantificarse del uno (más bajo) al cinco (más alto) con relación a la prioridad que la comunidad escolar habrá de encontrar en cada una de las áreas de mejora detectadas por el proceso de autoevaluación. El proceso desemboca en el esquema incluido en la Guía de Autoevaluación.<sup>203</sup>

#### 4. Elaboración del Plan de Mejora.

Una vez que se han definido las prioridades, entonces se deberá formar un “grupo de mejora” encargado y responsabilizado de elaborar el diseño de un plan para implementarse en la escuela. El Plan de Trabajo contará con una estructura definida con objetivos claros, estrategias, recursos disponibles y utilizables y tiempos, tanto como responsables de las actividades que se contemplan en este Plan.

Cada una de estas etapas se lleva a cabo con procedimientos y técnicas específicas que esta Dependencia recomienda; además, cuenta con objetivos prediseñados y actividades para lograrlos. Puesto que no está en los fines de este documento explicar este proceso, solamente se indica la secuencia sugerida para la implementación del Modelo. En el documento producido por la DGEP, denominado *Guía de autoevaluación*, pueden revisarse las acciones para llevar a cabo cada una de estas etapas.

#### Instrumentos<sup>204</sup>

Por otro parte, la autoevaluación que está propuesta a través de este modelo incluye los instrumentos para captar la información requerida. Además de una serie de cuestionarios de tipo cuantitativo dirigidos a los alumnos, profesores, personal de apoyo y padres

---

<sup>203</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>204</sup> Dirección de Evaluación de Políticas, *Instrumentos para la autoevaluación de Centros Escolares*. SEP México, 2006.

de familia, el modelo propone una guía de entrevista al director de la escuela y, de manera central, un cuestionario para la autoevaluación de la escuela.

Los cuestionarios se estructuran con enunciados para ser valorados en una escala tipo *Likert* en cinco niveles que van desde estar de acuerdo completamente a estar en completo desacuerdo con los enunciados. Estos cuestionarios pueden ser revisados en uno de los documentos ya citados: *Instrumentos para la autoevaluación de centros escolares*. De este documento se destaca lo que corresponde al cuestionario de autoevaluación, porque es este instrumento el que expone los indicadores relacionados con los ocho criterios del MNCT. El cuestionario es valorado en cuatro niveles posibles (en la opción más simplificada, dado que se presentan dos tipos de cálculos):

<b>NIVEL</b>	<b>DEFINICIÓN OPERATIVA</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existen evidencias de acciones realizadas todavía.</li> <li>• Algunas ideas no se han concretado.</li> <li>• Sin logro o muy bajo.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existen indicios de que se está produciendo algo.</li> <li>• Algunas acciones aisladas.</li> <li>• Algunas acciones dieron lugar a ciertas mejoras.</li> <li>• Nivel de logro bajo.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claras evidencias de acciones realizadas.</li> <li>• Revisiones periódicas y frecuentes que se manifiestan en mejoras.</li> <li>• Avances significativos.</li> <li>• Niveles altos.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planteamientos excelentes.</li> <li>• Altos niveles de logros.</li> <li>• Acciones bien desarrolladas que llevan a mejoras muy significativas.</li> </ul>

### **Cuestionario de autoevaluación**

Cada uno de los ítems que componen el cuestionario es definido operacionalmente, mientras que a la vez se ofrecen algunas sugerencias de lo que pueden constituir “evidencias” de que esto se da y en qué grado.

**Criterio 1: usuarios**

- 1.1 El centro educativo realiza estudios de manera sistemática, para identificar las necesidades y expectativas de los usuarios actuales y potenciales.
- 1.2 El centro educativo utiliza los estudios de las expectativas de sus usuarios para prever las mejoras en sus servicios.
- 1.3 El centro educativo compara sus prácticas y la prestación de sus servicios con respecto a otros centros.
- 1.4 El centro educativo realiza estudios para orientar la mejora de competencias y métodos de trabajo.
- 1.5 El centro educativo realiza estudios para programar servicios de orientación y apoyo a los usuarios.
- 1.6 El centro educativo atiende los requerimientos detectados en los usuarios para lograr su satisfacción.
- 1.7 El centro educativo toma en cuenta las opiniones de sus usuarios para establecer mecanismos de mejora.
- 1.8 El centro educativo involucra a todos los grupos interesados en la consecución de sus objetivos.
- 1.9 El centro educativo realiza actividades para fortalecer las relaciones con los usuarios y así atraer su preferencia.
- 1.10 El centro educativo fomenta las relaciones a largo plazo que estimulen el sentido de pertenencia de los usuarios y sus referencias positivas.
- 1.11 El centro educativo evalúa los niveles de satisfacción y preferencia de sus usuarios respecto a los servicios y resultados.

**Criterio 2: liderazgo**

- 2.1 La dirección ejerce su liderazgo promoviendo la misión, visión y valores del centro educativo.
- 2.2 La dirección impulsa el desarrollo del personal en el centro educativo.
- 2.3 La dirección demuestra su liderazgo en aspectos tales como dar confianza, impulsar el trabajo en equipo y la toma de decisiones compartida.
- 2.4 La dirección apoya y promueve una política de calidad.
- 2.5 La dirección promueve un clima de participación, cordialidad, respeto y reconocimiento en el centro educativo.
- 2.6 La dirección aplica estrategias eficaces para la resolución de conflictos.
- 2.7 La dirección prioriza y satisface necesidades y expectativas de los usuarios y grupos de interés.
- 2.8 La dirección desarrolla estrategias de mejora continua aprovechando las relaciones de colaboración con los grupos de interés.
- 2.9 La dirección comunica la misión, visión, valores y planeación del centro educativo al personal, usuarios y grupos de interés.
- 2.10 La dirección fomenta los principios éticos y valores que constituyen la cultura de la mejora continua.
- 2.11 La dirección promueve acciones innovadoras en el centro educativo.
- 2.12 La dirección distribuye el trabajo con equidad entre el personal del centro.
- 2.13 La dirección desarrolla vínculos eficaces con la comunidad y grupos de interés.

- 2.14 La dirección toma en cuenta las sugerencias que aportan el personal y los grupos de interés para optimizar el trabajo del centro.

**Criterio 3: planeación**

- 3.1 La planeación estratégica se realiza de forma colegiada en función de las necesidades del centro y de las expectativas de la comunidad escolar.
- 3.2 En la planeación del centro se establecen objetivos y metas que orientan al centro hacia la mejora, considerando las necesidades de la comunidad educativa.
- 3.3 El centro planea sus servicios a corto, mediano y largo plazo.
- 3.4 En la planeación del centro se establecen estrategias orientadas al desarrollo del personal.
- 3.5 El centro educativo determina en su planeación los mecanismos que aseguren claridad y efectividad en la organización administrativa.
- 3.6 La planeación del centro establece los procesos, así como el personal responsable de cada uno de ellos.
- 3.7 La planeación del centro establece áreas de mejora y compromisos con la comunidad escolar y grupos interesados.
- 3.8 La planeación del centro incorpora innovaciones pedagógicas y tecnológicas tendientes a mejorar la práctica educativa.
- 3.9 La planeación del centro instrumenta la capacitación, actualización y superación profesional del personal.
- 3.10 La planeación del centro asigna recursos y medios para llevar a cabo las acciones establecidas en la planeación.
- 3.11 En la planeación del centro se aplican estrategias de evaluación para identificar el logro de los objetivos planteados en el proyecto institucional.

**Criterio 4: información y conocimiento**

- 4.1 Se cuenta con procedimientos de acopio sistemático de información relevante para la toma de decisiones en la gestión académica y administrativa.
- 4.2 Establece convenios con organizaciones para el intercambio de información y conocimiento.
- 4.3 Recaba periódicamente información externa e interna sobre actividades de su interés y de sus diferentes grupos para la mejora continua.
- 4.4 Aplica diferentes técnicas para el procesamiento de la información.
- 4.5 Establece los canales de comunicación de forma oportuna con el personal y grupos de interés.
- 4.6 Documenta las prácticas exitosas y las comunica verificando que sean relevantes para los usuarios y grupos de interés.
- 4.7 Utiliza la información relevante y la tecnología existentes para innovar sus servicios.



**Criterio 5: Personal**

- 5.1 Se promueve permanentemente la participación del personal en la toma de decisiones.
- 5.2 Se toman en cuenta los perfiles del personal para organizar el trabajo individual o grupal.
- 5.3 Se evalúa el desempeño del personal en forma individual y colectiva.
- 5.4 Se valora la participación del personal en los procesos de Autoevaluación y mejora continua para la calidad del centro.
- 5.5 Se estimulan los logros del personal mediante un esquema equitativo de reconocimientos.
- 5.6 Se reconoce el uso de prácticas innovadoras entre el personal para el logro de objetivos.
- 5.7 Se definen los perfiles de trabajo del personal a partir de los principios y políticas del centro y de las funciones a desempeñar de acuerdo con las necesidades del mismo.
- 5.8 Se identifican necesidades de capacitación en función de los perfiles del puesto, de las demandas de los usuarios y/o de las necesidades del centro.
- 5.9 Se diseña y ejecuta periódicamente un plan de desarrollo del personal que satisface las necesidades presentes y futuras del centro.
- 5.10 Se evalúa periódicamente el plan de desarrollo del personal.
- 5.11 Se impulsa el desarrollo del personal a través de la participación en proyectos o programas, el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias.
- 5.12 Se realizan acciones que propician las relaciones armoniosas y la autoestima del personal para lograr la satisfacción, motivación en el trabajo y el compromiso con la mejora continua.
- 5.13 Se apoya al personal por medio de políticas, servicios y prestaciones.
- 5.14 Se promueve la participación del personal en acciones culturales, de salud y seguridad.
- 5.15 Se fomentan hábitos que previenen enfermedades y riesgos físicos y psicológicos entre el personal.

**Criterio 6: procesos**

- 6.1 Los procesos relativos a la gestión académica y administrativa se realizan de acuerdo con el proyecto institucional.
- 6.2 Las mejoras en los servicios se llevan a cabo en función de las necesidades y expectativas de los usuarios.
- 6.3 Se identifican y documentan los procesos.
- 6.4 El personal del centro educativo participa en la documentación de los procesos, de las relaciones académicas y administrativas.
- 6.5 Los procesos, incluidos en los servicios que se prestan, se jerarquizan de acuerdo con las prioridades de los usuarios.
- 6.6 Se establecen nuevos servicios para atender y anticiparse a las necesidades y expectativas de los usuarios.
- 6.7 Se establecen relaciones de colaboración con los proveedores para mejorar los procesos y servicios.

- 6.8 El personal participa en la organización y operación de los procesos de acuerdo con sus responsabilidades y funciones.
- 6.9 Se aplican los mecanismos predeterminados para el seguimiento y evaluación de los procesos.
- 6.10 Se identifican las áreas de mejora de los procesos a partir de los resultados de la evaluación y seguimiento.
- 6.11 Se aprovechan experiencias de otros centros escolares para incorporarlas a la mejora de los procesos.
- 6.12 Se incorporan las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para mejorar los procesos.
- 6.13 Se promueve la innovación en la gestión de los procesos.
- 6.14 La selección de proveedores se realiza a partir del estudio de las necesidades, de los recursos y perfil del proveedor (calidad, cercanía, cumplimiento de especificaciones, política de compra, etc.).
- 6.15 Se realiza un seguimiento y evaluación de los productos y servicios que ofrecen los proveedores.

**Criterio 7: responsabilidad social**

- 7.1. El centro implementa estrategias para obtener y analizar información sobre preservación de los recursos naturales.
- 7.2 El centro lleva a cabo permanentemente acciones para la preservación y mantenimiento de los recursos naturales con la comunidad.
- 7.3 El centro realiza acciones para la mejora de la comunidad.
- 7.4 El centro contribuye a que lo aprendido en la escuela sea relevante a las demandas que la sociedad exige.
- 7.5 El centro proporciona apoyo a la comunidad orientado a la solución de sus problemas prioritarios.

**Criterio 8: competitividad de la organización**

- 8.1 Las formas de enseñanza, evaluación y apoyos psicopedagógicos que operan en el centro son satisfactorios para los usuarios.
- 8.2 Las prácticas innovadoras y los resultados académicos satisfacen a los usuarios del centro.
- 8.3 Los usuarios se sienten satisfechos con la organización y el funcionamiento general del centro.
- 8.4 Los usuarios se sienten satisfechos por los mecanismos de comunicación del centro.
- 8.5 La atención de demandas y sugerencias satisfacen las necesidades y expectativas de los usuarios.
- 8.6 Los usuarios sienten que forman parte del centro.
- 8.7 Los usuarios se sienten satisfechos con las actividades extraescolares y complementarias.
- 8.8 El centro resulta competitivo en la oferta educativa, en los servicios y en la demanda de alumnos en relación con los de su zona escolar.
- 8.9 Los indicadores básicos (cobertura, aprovechamiento, deserción, reprobación y eficiencia terminal) muestran una mejora.
- 8.10 Se cumplen los objetivos establecidos en el programa anual.
- 8.11 Se cumplen los objetivos de los programas compensatorios, innovación y mejora en el centro escolar.

- 8.12 Las actividades extraescolares y complementarias que se realizan contribuyen a la formación académica de los alumnos.
- 8.13 Se informa a los usuarios de las actividades institucionales, de los procesos de evaluación y de los resultados de aprovechamiento y mejora que se generan en el centro.
- 8.14 Se establecen mecanismos de comunicación adecuados entre los usuarios actuales, exalumnos, la comunidad, las autoridades y el centro.
- 8.15 El personal del centro está satisfecho con el tipo de liderazgo, el trabajo colegiado y la toma de decisiones.
- 8.16 El personal del centro está satisfecho con los resultados obtenidos con relación a los propósitos.
- 8.17 Se cumple el programa anual de formación y desarrollo del personal.
- 8.18 El personal participa en proyectos de investigación e innovación y en equipos de mejora.
- 8.19 La mejora en el desempeño del personal en el centro ha motivado su desarrollo profesional.
- 8.20 Se revisa la permanencia y rotación del personal del centro.
- 8.21 Se evalúan los mecanismos de comunicación con usuarios actuales y potenciales, así como el clima de relación interpersonal.
- 8.22 El centro propicia un clima institucional que favorece las relaciones armoniosas entre el personal.
- 8.23 El personal atiende las demandas y necesidades de usuarios actuales y potenciales.
- 8.24 El centro realiza programas de difusión para la protección del medio ambiente.
- 8.25 El centro lleva a cabo actividades de reforestación en la comunidad.
- 8.26 La comunidad valora positivamente los servicios que presta el centro.
- 8.27 La comunidad participa en las tareas del centro.
- 8.28 La comunidad se beneficia con el índice de eficiencia terminal del centro.
- 8.29 Los servicios y programas ofertados por el centro, a la comunidad, han impactado positivamente.
- 8.30 El centro consigue elevar progresivamente las tasas de escolaridad.
- 8.31 El director percibe la suficiencia en infraestructura, equipo y personal calificado para satisfacer a los usuarios.
- 8.32 El centro logra recursos adicionales a los estipulados.
- 8.33 El centro mejora la infraestructura y el equipamiento por la gestión realizada.
- 8.34 Existen mecanismos de comunicación para la rendición de cuentas.

### **Estándares en el modelo MNCT**

Finalmente los indicadores son valorados a partir de los criterios proporcionados por las definiciones operacionales de cada indicador o grupo de ellos. El modelo emplea elementos importantes de la Matriz de Planificación de Proyectos (MPP) o también conocido como Marco Lógico. Algunos elementos cambian de nombre aunque su representación sea la misma. Tal es el caso del empleo de la

palabra “estándares” en el MNCT como indicador verificable objetivamente y que pretende representar un cierto nivel “deseable” de logro. Una semejanza adicional consiste en las fuentes de información que se sugieren para buscar las “evidencias” que sustenten el logro referido. Una más, claro está, es el empleo de indicadores. En este sentido el término “estándar” para este Modelo se expresa como:

- Al menos el 25% de los usuarios participan en la detección de necesidades de la escuela.
- Al menos un 80 % de los conflictos ha sido resuelto.
- Al menos 80% de las personas han sido entrevistadas por los docentes.
- Al menos el 50% de los padres asisten a las reuniones de grupo.
- Al menos el 50% de padres acuden a cada junta escolar.
- Al menos se organizan 25 ceremonias cívicas para los alumnos durante el ciclo escolar.
- Al menos se dan 5 juntas de padres por cada ciclo escolar.
- Al menos el 80% de los profesores conocen la misión y la visión de la escuela.
- La escuela atiende al menos al 90% de los alumnos que han solicitado entrar a esta escuela.
- Asisten y son puntuales en sus labores en un 95% de los profesores al mes.
- Etcétera.

Adicional a este proceso se propone la formulación de un Plan de Mejora por cada escuela, donde se analice toda la información para detectar áreas de mejora del Centro Escolar. Con este objeto, la Dependencia propone la formación de “Grupos de Mejora” que, como equipos de trabajo, tienen la finalidad principal de elaborar este Plan. También ha elaborado un documento de apoyo<sup>205</sup> que explica los procedimientos de formación y trabajo de este tipo de grupos.

Para complementar el Modelo, la DGEP ordenó la elaboración de *software* (diseñados en *Excel*) para facilitar la captación y el análisis de la información. Además, incluye mecanismos para estimar la valoración del cuestionario de autoevaluación en dos modalidades. La DGEP ha propuesto al Sistema Educativo del país que este proceso se lleve a cabo por primera vez durante el ciclo 2007-2008, por lo cual ha empleado a las Direcciones Estatales de Evaluación para que apoyen su implementación. Al mismo tiempo, ha llevado a cabo sesiones de capacitación para que cada Entidad de la República mexicana tenga la posibilidad de extender esta propuesta a cada escuela. Se han diseñado *ex profeso* materiales de apoyo para llevar el proceso de autoevaluación, los que pueden ser consultados

---

<sup>205</sup> Dirección General de Evaluación de Políticas. *Guía para la elaboración del Plan de Mejora, Grupos de Mejora*. SEP, México 2006.

en la página de Internet<sup>206</sup> de esa instancia oficial de educación. En ese documento puede también encontrarse un menú variado sobre las dinámicas y técnicas de manejo de grupo.

La DGEP propone una serie de criterios para que, un grupo de personas pertenecientes a cada una de las escuelas en las que se llevará a cabo la autoevaluación, se haga cargo de la operación técnica de ésta. Una vez que el equipo se conforme, de acuerdo con criterios democráticos internos, llevará a cabo la planificación de todo el proceso, se hará de la información requerida, realizará análisis sobre ésta y dará a conocer al personal los resultados.

### Desarrollo de la Autoevaluación

El siguiente paso consiste en llevar a cabo el proceso en la práctica, recopilando la información necesaria y operando los instrumentos y/o técnicas para obtener información pertinente al desarrollo de la escuela. Es en esta etapa cuando son consultados los diversos actores del centro escolar. Posteriormente, se sistematiza la información, es analizada y dada a conocer mediante un reporte estructurado. En esta etapa también se detectan las áreas de mejora a través de un mecanismo sugerido de cuantificación sobre cada uno de los aspectos que se han considerado como de atención para el mejoramiento. Por lo cual se escogieron para este fin 4 “criterios referenciales”: Relevancia (impacto en la Misión), Factibilidad (posibilidades de llevarlo a término), Necesidad (derivada de la urgencia por atender esa área) y Utilidad (relación con los servicios que presta la escuela). Los criterios pueden cuantificarse del uno (más bajo) al cinco (más alto), con relación a la prioridad que la comunidad escolar habrá de encontrar en cada una de las áreas de mejora detectadas por el proceso de autoevaluación.

El proceso desemboca en un esquema como el que sigue y que se ha tomado de la Guía de Autoevaluación<sup>207</sup> citada previamente en este texto.

---

<sup>206</sup> <http://www.dgsep.sep.gob.mx>

<sup>207</sup> *Ibid.*, p. 31.

## CRITERIOS PARA LA PRIORIZACIÓN DE ÁREAS DE MEJORA

ESCALA DE VALORACIÓN: 1 MUY BAJA, 2 BAJA, 3 REGULAR, 4 ALTA, 5 MUY ALTA

## Elaboración del Plan de mejora

Una vez que se han definido las prioridades, entonces se deberá formar un “grupo de mejora” encargado y responsabilizado de elaborar un diseño de un plan para implementarse en la escuela. El Plan de Trabajo contará con una estructura definida con objetivos claros, estrategias, recursos disponibles y utilizables y tiempos, tanto como responsables de las actividades que se contemplan en este Plan. La DGEP ha propuesto al Sistema Educativo del país que este proceso se lleve a cabo por primera vez durante el

ciclo 2007-2008, por lo cual ha empleado a las Direcciones Estatales de Evaluación para que apoyen su implementación. Al mismo tiempo ha llevado a cabo sesiones de capacitación para que cada Entidad de la República Mexicana tenga la posibilidad de extender esta propuesta a cada escuela. Se han diseñado *ex profeso* materiales de apoyo para llevar el proceso de autoevaluación que pueden ser consultados en la página de Internet<sup>208</sup> de esa instancia oficial de educación.

## Norma oficial mexicana (NOM)

Si bien la Internacional *Organization for Standardization* (ISO) se origina en 1947 como organismo que establece normas estandarizadas en múltiples (pero no todos) productos y servicios, no va a ser sino hasta los ochenta que se masifica su aplicación en relación a bienes y hasta los noventa en relación con los servicios. La sistematización de procedimientos y prácticas del sector

PRIORIZACIÓN DE ÁREAS DE MEJORA								
No.	Área	CRITERIOS REFERENCIALES					Total	Jerarquía de atención
		Relevancia	Necesidad	Utilidad	Factibilidad	Otros		
1	Necesidades y expectativas de los usuarios.	3	3	3	2	-	11	3
2	Servicios que añaden valor y ventajas competitivas al usuario.	2	2	3	2	-	9	2
3	Respuesta a requerimientos detectados.	2	2	2	2	-	8	1
4	Fortalecimiento en las relaciones con los usuarios	4	4	4	3	-	15	4
5	Diseño y operación de sistemas.	5	5	5	5	-	20	5
6								
n								

<sup>208</sup> <http://www.dgep.sep.gob.mx>

educativo se empezó a definir en las normas internacionales UNE-EN ISO 9001 y 9002 de 1994. Posteriormente, en diciembre de 2000 se formula la Norma UNE-EN ISO 9001 como una específicamente diseñada para centros de enseñanza (supuestamente más flexible).<sup>209</sup> Estas normas conciben la calidad como el aseguramiento de que los *clientes* vean cumplidos de forma consistente sus expectativas. Independientemente que la noción de cliente, base del proceso, es confusa, ya que se asume una gran cantidad de actores que intervienen en el sistema educativo de muy diversa manera (como son los estudiantes, los padres, los tutores, los administradores, las empresas y toda la sociedad), se asume que los mismos sistemas de gestión deben ser considerados para todas las escuelas, independientemente de su modalidad, nivel y foco de atención de la población. La meta de estas normativas consiste en certificar la calidad a través de procesos de auditoría, especialmente focalizada a los registros documentales de información presuntamente pertinente. La certificación como proceso esta cerrada a instancias técnicas que oficialmente han recibido autorización para desarrollarla.<sup>210</sup>

Los principios más importantes de la Norma ISO 9001-2000 IWA-2, que corresponde al ámbito educativo, son los siguientes<sup>211</sup> (se formula su expresión inicial y, posteriormente, la formulación que lo suple en la versión del 2004):

- *Enfoque al cliente.*<sup>212</sup> En la lógica de la empresa, la existencia y el éxito de una organización depende del cliente, por lo que se debe orientar toda actividad hacia la satisfacción de sus necesidades.  
Nueva expresión: Comprender la competencia medular (referida a la escuela). Aseguran la ventaja competitiva de la escuela, mediante el desarrollo de sus fortalezas
- *Liderazgo.* El buen desempeño de los líderes de la organización garantizan en gran medida el acercamiento hacia las metas planeadas y de la creación de un ambiente favorable para el logro de los objetivos globales.  
Nueva expresión: Liderazgo visionario. El líder ayuda a crear la visión de la escuela y la conduce por el camino correcto para llegar a ella.
- *Participación del personal.* El compromiso de los integrantes de la organización es vital para que los objetivos se logren.  
Nueva expresión: Involucramiento de las personas. La participación debe generar un incremento al valor agregado de la escuela y para los alumnos.

---

<sup>209</sup> *Guía para la aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001:2000 en la educación*, Madrid, AENOR ediciones, segunda edición, 2006.

<sup>210</sup> Esponda, Alfredo (Coordinador), *Hacia una Calidad más Robusta con ISO 9000:2000*, México: CENCADE, Panorama Editorial, 2002.

<sup>211</sup> Sistemas de Gestión de la Calidad para las Organizaciones Educativas, *Guía de Aplicación de la Norma ISO 9001-2000, IWA – 2*, pp. 21-22.

<sup>212</sup> En el 2004, estos ocho elementos adquieren nuevas terminologías y redacciones.

- *Enfoque basado en procesos.* Los resultados se consiguen más fácilmente cuando los recursos y las actividades se representan como procesos para lograr los objetivos.  
Nueva expresión: Enfoque a procesos. Asegura que cada uno de los procesos de la escuela repercuta en el valor agregado de los alumnos.
- *Enfoque de sistema para la gestión.* La gestión de los procesos tomados como un sistema facilita el logro de los objetivos.  
Nueva expresión: Optimización total. Cada proceso optimizado posibilitará el logro de los objetivos.
- *Decisiones basadas en hechos.* Las decisiones deben ser tomadas con base en información y datos fidedignos.  
Nueva expresión: Enfoque a hechos. La sabiduría, junto con la información, permiten tomar mejores decisiones, no basadas en la especulación, sino en procedimientos lógicos y científicos.
- *Interrelación entre la organización y sus proveedores.* Ambos dependen del cliente, por lo que su trabajo debe proporcionar beneficios mutuos en tanto se mantengan la comunicación y su interés.  
Nueva expresión: Colaboración con partícipes. Todos los participantes en el proceso pueden dar un valor agregado a la escuela y a los alumnos.
- *Mejora continua.* Mantiene su expresión de la misma forma. La mejora continua debe ser un objetivo permanente de la organización. En la escuela, los alumnos deben verse beneficiados constantemente por el valor agregado que ésta otorga a través de los procesos establecidos.

Además, para el sistema educativo, como organización administrativa general o bien para las escuelas como instituciones, existen cuatro principios adicionales.<sup>213</sup>

---

<sup>213</sup> Johnson, Craig F. *Sostener el crecimiento mediante un sistema de gestión de la calidad.* Jefe de la delegación estadounidense. Subcomité de Terminología de ISO 9000.



- Valor agregado para los alumnos.
- Enfoque de valor social de la educación.
- Agilidad en los procesos.
- Autonomía para la toma de decisiones.

El siguiente esquema corresponde a la Guía de Aplicación de la Norma ISO 9001-2000 y simplifica el modelo de gestión de escuela a los siguientes elementos

Se citan<sup>214</sup> como ejemplo de documentación del proceso de impartición de un curso:

• Entradas (insumos):

- ✓ Programa.
- ✓ Condiciones de acceso del alumnado.
- ✓ Material didáctico.
- ✓ Instalaciones.

• Salidas:

- ✓ Alumnos con la formación prevista.

• Indicadores:

- ✓ Resultados de las evaluaciones finales.
- ✓ Porcentaje de estudiantes aprobados.
- ✓ Resultados de encuestas de alumnado.
- ✓ Porcentaje de encuestas de alumnado.
- ✓ Porcentaje de asistencia de los alumnos.
- ✓ Porcentaje de horas de impartición, con referencia a lo planificado.



<sup>214</sup> En la ya citada *Guía para la aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001:2000 en la educación*, Aenor ediciones, Madrid, 2006, pp. 29-30.

- Metodología y seguimiento.
  - ✓ Métodos didácticos a aplicar.
  - ✓ Resultados de evaluaciones parciales.
  - ✓ Grado de cumplimiento del programa previsto.
  - ✓ Porcentaje de asistencia de los docentes.

Se afirma que el grado de detalle de la documentación que permite registrar el cumplimiento de los indicadores, depende de las características organizacionales de cada escuela. A mayor complejidad organizacional, corresponde mayor documentación. A mayor competencia del personal, se requerirá menor documentación.

A finales del 2001, se llevó a cabo en Inglaterra un foro al que asistieron los países incorporados oficialmente a ISO (Organización Internacional de Estándares por sus siglas en inglés), en el cual la delegación mexicana propuso la creación de un sistema de estándares de calidad específicos para el ámbito educativo. En el año 2002 en un Taller (IWA<sup>215</sup>) convocado por ISO en la República mexicana, se generó un documento donde se establecen los criterios para construir las normas oficiales de los estándares para medir la calidad educativa. En el 2003 se creó la *Guía para Facilitar la Aplicación de la Norma ISO 9001:2000 en Organizaciones Educativas* que, en ese tiempo, se propuso como una herramienta para la certificación de procesos educativos, teniendo en mente las metas del Programa Nacional de Educación 2001-2006. Con el objeto de alcanzar los objetivos de la educación mexicana, durante el sexenio 2000-2006 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Norma Oficial Mexicana y una guía de aplicación con un tiraje inicial propuesto de 200 mil ejemplares. Aunque el contenido de la Norma incluye a todos los niveles y modalidades de la educación en México, en su mayor parte ha sido aplicado a los niveles superiores, bachillerato y las modalidades técnicas de estos niveles.

Posteriormente el Programa Sectorial de Educación de la República mexicana 2007-2012, incluye como objetivo dentro del capítulo de los Temas Transversales: “Crear una Norma Oficial Mexicana que defina y avale los parámetros de calidad educativa, que incluya indicadores de gestión educativa e impacto del proceso educativo”.<sup>216</sup> A fines del 2000, Fausto Estévez Ramírez, uno de los promotores de la iniciativa de IWA-2 en México,<sup>217</sup> analiza los resultados mexicanos en los estudios de PISA, así como de otras fuentes, para sostener la idea de un programa que abarque todos los niveles y modalidades de la educación, y que tienda a asegurar

---

<sup>215</sup> IWA1 es el antecedente de este mecanismo empleado para el sector salud, por lo que IWA2 corresponde al ámbito educativo.

<sup>216</sup> Secretaría de Educación Pública, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México 2007.

<sup>217</sup> Forma parte de la Comisión Técnica de ISO. Referencia: <http://www.amerieiaf.org.mx/pdf/iso-iwa2.pdf>

su calidad. Propone un sistema de gestión de la calidad proveniente de ISO 9001-2000. Para las escuelas de educación básica propone un modelo que incorpore la participación de los padres de familia y de la comunidad, que haya mejoras necesarias a la infraestructura de las escuelas, que se mejore la inversión pública y privada, que la escuela tenga mayor poder en las decisiones propias, manteniendo una especie de autocontrol a partir de la autoevaluación. Como meta se planteó la incorporación de 40 mil escuelas de educación básica hacia el 2006, en este programa.

Laura Izaguirre Peralta, una difusora en nuestro país de los procesos de certificación de la calidad tipo ISO en escuelas mexicanas,<sup>218</sup> se pregunta en un artículo relativo a la pertinencia de esta perspectiva a la educación pública ¿Por qué utilizar la guía IWA 2 en los Sistemas Educativos?,<sup>219</sup> respondiendo, lo que observa como ventajas:

*Como apoyo para la comprensión de documentos...*

“1) Reduce el tiempo a invertir en la etapa de la comprensión de la norma ISO 9001:2000 (...).

2) Ayuda a una comprensión más efectiva sobre los requisitos de la ISO 9001:2000”.

*Estableciendo principios de organización educativa...*

“3) Inspira confianza en los usuarios al percatarse de que es una herramienta válida y útil para un sector tradicionalmente marcado por conceptos anti-empresariales, inclinados hacia las concepciones fundamentalistas y prácticas ortodoxas marcadas por la tradición de la función social de la escuela.

4) Ofrece una clara evidencia de que realmente las organizaciones educativas tienen clientes.

5) Ofrece una clara evidencia de que los resultados educativos son cuantificables y sujetos a mejora continua.

6) Pone en evidencia la necesidad insoslayable de la medición y análisis de datos para la toma de decisiones basada en hechos y, por ende, la posibilidad y la exigencia de la mejora continua.

7) Facilita la tarea de interrelacionar académicamente los diversos niveles y grados educativos, y revisar la pertinencia entre estos”.

---

<sup>218</sup> Yzaguirre Peralta Laura Elena, ISO 9000 en la educación: Guía para la administración escolar de calidad, Fundación Universitaria de Derecho, Administración y Política, S. C., Querétaro, 2001.

<sup>219</sup> Izaguirre Peralte Laura, *Educación y Calidad: ¿por qué utilizar la guía IWA 2?* Revista Iberoamericana de Educación, n.º 42/2 – 10 de marzo de 2007. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

La propuesta más significativa en el movimiento mexicano relativa a la configuración de una Norma Oficial Mexicana en Educación es el documento denominado “Un Nuevo Modelo Educativo para el México del Siglo XXI”,<sup>220</sup> presentado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a la Presidencia de la República en mayo de 2008 para su consideración como formativa para evaluar la calidad del servicio educativo en México. Con esta Norma se pretende verificar la satisfacción de las necesidades mínimas del servicio, considerando como parámetros:

- dotación completa de infraestructura y materiales para el aprendizaje;
- financiamiento adecuado y a tiempo para los centros escolares;
- suficiencia de número y capacidades del personal docente para la enseñanza;
- currícula pertinente para la formación de capacidades y el desarrollo de habilidades y competencias;
- dotación de insumos y medios didácticos para facilitar el adecuado aprendizaje.

Para su logro se definen tres procesos, los que se aplicarán a todos los centros educativos:

- Gestión y Administración de Recursos Educativos.
- Enseñanza-Aprendizaje (Modelo de aprendizaje).
- Evaluación de los Resultados de Aprendizaje (competencias, habilidades y aplicación de los conocimientos).

Para la aplicación de la normativa se llama a integrar la Coordinación Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CNACE), como órgano rector de la calidad de la educación y quien ejecutaría las auditorías que requiere el proceso. A nivel de escuela se sugiere que sean los directores quienes se asuman como garantes de la ejecución de la normativa. La propuesta se orienta a implementar el sistema de gestión de la calidad educativa a través de procesos de auditorías externas e internas a todos los centros educativos de la educación básica (obligatoria, según el propio documento) en México. La versión inicial de la propuesta enfatiza su naturaleza normativa, y por lo tanto, en principio no sería voluntaria en su aplicación en las escuelas.

En la sección relativa a la actualización y mejora continua del sistema educativo, se presenta el listado inicial de los indicadores correspondientes a los tres procesos claves a nivel de centro, ya mencionados. Entre los indicadores que se proponen de manera inicial, se enlistan los siguientes:

---

<sup>220</sup> *Un Nuevo Modelo Educativo para el México del Siglo XXI: propuesta de anteproyecto de Norma Oficial Mexicana del Servicio de Calidad en la Educación Básica Obligatoria*, SNTE, México, 2008.

Indicadores de la Gestión y Administración de Recursos Educativos (constituyen los indicadores compuestos más generales).

A. Recursos, Realización del Servicio Educativo, Medición y Análisis.

1. Índice de productividad de la gestión de la calidad educativa en las entidades federativas.
2. Índice de satisfacción normativa (cumplimiento de la NOM).
3. Índice de productividad de infraestructura solventada.
4. Índice de auditorías internas realizadas.

B. Planificación de procesos.

1. Índice de suficiencia de maestros actualizados y capacitados por escuela.
2. Índice de satisfacción magisterial de la gestión de la calidad educativa.
3. Índice de cumplimiento de acciones de mejora continua por centro educativo.
4. Índice de suficiencia de personal directivo y administrativo actualizado y capacitado en el reglamento de inscripciones escolares por centro educativo.

C. Gestión de Infraestructura y de Medios e Insumos Didácticos en sus tres modalidades.

1. Índice de cumplimiento de entrega oportuna de pisos de concreto terminados.
2. Índice de cumplimiento de entrega oportuna de muros acabados.
3. Índice de cumplimiento de entrega oportuna de techumbre acabada.
4. Índice de cumplimiento de entrega completa y oportuna de muebles sanitarios.
5. Índice de cumplimiento de entrega completa y oportuna de equipo de cómputo.
6. Índice de modernización y/o reconstrucción de aulas.

D. Financiamiento.

1. Índice de suficiencia operativa.
2. Índice de oportunidad de recursos.
3. Índice de gasto para mejoras físicas del centro escolar.
4. Índice de costos de los recursos humanos.
5. Índice de costo de los recursos humanos académicos del centro educativo.
6. Índice de costo parcial (sin el costo de los recursos humanos) de operación del centro educativo.

### Indicadores del Modelo de Aprendizaje (Enseñanza-aprendizaje)

#### A. Planeación educativa y currícula por nivel de aprendizaje en sus tres modalidades.

1. Índice de actualización de los programas de estudio por centro educativo.
2. Índice de actualización curricular por entidad federativa.
3. Índice de productividad de los procesos de la gestión de la calidad educativa.
4. Índice de dotación de equipo auxiliar audiovisual.
5. Índice de suficiencia de maestros certificados en enseñanza de una lengua adicional al español.
6. Índice de suficiencia documental por centro educativo.

#### B. Métodos y Medios de enseñanza en sus tres modalidades.

1. Índice de suficiencia docente para la evaluación educativa (se refiere a aplicación del modelo en las escuelas).
2. Índice de suficiencia de personal directivo y de apoyo administrativo formado y capacitado en sistemas de gestión de la calidad educativa.
3. Índice de maestros con carrera acreditada por centro educativo.
4. Índice de suficiencia de maestros actualizados en el reglamento de reconocimientos e incentivos al esfuerzo educativo.

#### C. Desempeño de padres de familia.

1. Índice de reclutamiento de padres de familia al proceso educativo.
2. Índice de participación de padres de familia en la evaluación educativa.
3. Índice de suficiencia de actualización de padres de familia en el reglamento del consejo escolar.
4. Índice de suficiencia de participación de padres de familia en el comité de vigilancia.
5. Índice de suficiencia de padres de familia actualizados y capacitados en el reglamento disciplinario por centro educativo.

### Indicadores de Evaluación Educativa.

#### A. Evaluación de los resultados de aprendizaje: Competencias, Habilidades y Aplicación de conocimientos.

1. Índice de suficiencia de recursos humanos magisteriales asignados por centro educativo.
2. Índice de suficiencia de recursos materiales didácticos por centro educativo.
3. Índice de cumplimiento de auditorías internas.
4. Índice de cumplimiento de auditorías externas.

### 5. Índice de suficiencia de la práctica de auditorías por entidad federativa.

En caso de que la propuesta se consolidara y aprobara los indicadores sería documentados y su información sistematizada a través de procesos de auditoría, tanto internos como externos, que tienen como propósito final la certificación de los centros escolares. Es poco claro de qué manera se pueden auditar todas las escuelas públicas así como el nivel de pertinencia de indicadores de proceso, desempeño o de evaluación educativa. Si los directores de escuelas son los actores críticos fundamentales para el proceso de la documentación se debe cuidar en extremo el hecho de la sobresaturación de este aspecto. Además, algunos de los indicadores no tienen como unidad de análisis el centro escolar, sino las entidades. Hasta agosto de 2008 no se conoce de una reacción formal y pública respecto a esta propuesta por parte de la Secretaría de Educación Pública.

### 1.3 Elementos más frecuentes en las experiencias consideradas

De la revisión de las veinticinco experiencias internacionales, de fundaciones y nacionales se han identificado algunos criterios como los más comunes, hasta donde la información recolectada permite dilucidar. Entre ellos destacan los siguientes, por orden de mayor a menor frecuencia:

1. *La participación de los padres de familia en las escuelas.* Esta participación se manifiesta con diversas modalidades y estructuras, no siempre está formalizada en consejos o regularizada.
2. *Autogestión de la escuela.* Existe un amplio rango en las atribuciones que cada sistema considera que las escuelas deben desarrollar; sin embargo, en las experiencias se asigna importancia al hecho de que “decisiones críticas” se lleven a cabo a nivel de las escuelas, especialmente por los directores de las escuelas.
3. *Rendición de cuentas.* La mayor parte de las experiencias considera que la escuela debe dar cuenta de sus resultados y, en ocasiones, también de su planeación y de su gestión cotidiana.
4. *Evaluación externa.* Se le considera como un aspecto independiente del criterio de *accountability*, ya que la evaluación es sólo una de las modalidades de rendición de cuentas. La evaluación externa usualmente involucra sistemas complejos de evaluación.
5. *Procesos de autoevaluación.* Las experiencias de autoevaluación más relevantes se han realizado en el seno de la Comunidad Europea, pero el proceso ya ocupa un importante lugar en la agenda internacional. En general, las lecciones apuntan a un equilibrio

entre procesos de autoevaluación y evaluación externa (autoevaluación), con el fin de equilibrar entre aspectos de pertinencia y significado de los actores, característicos de la autoevaluación, y situaciones que se prestan a la simulación o poca relevancia para los actores locales, problemas constantes en las experiencias de evaluación externa.

6. *Proyecto escolar.* Existen múltiples modalidades de proyecto escolar, desde las universales hasta las voluntarias y condicionadas. En los casos más importantes, el proyecto escolar estructura las diversas intervenciones externas, de manera que se les estructure en un marco pertinente para el colectivo escolar. De cualquier modo, el proyecto escolar es un punto de partida para la gestión, pero no se resume en ella.

7. *Liderazgo de directores.* El liderazgo es un factor que, por sí mismo, es considerado un buen predictor de la calidad de la gestión escolar, especialmente cuando se le considera como un atributo del colectivo, más que una función única de los actores con autoridad formal.

8. *Estándares de proceso.* Por estándares de proceso se entiende la formulación de aspectos centrales de la gestión, como es la conformación de estructuras colectivas de decisión y la capacidad de estructurar un ambiente organizacional en el que se asigne prioridad al aprendizaje de los alumnos. A pesar de que es un tema clave, tal vez no sea tan frecuente encontrarlo, ya que estos aspectos se revelan en la escuela más que en las propuestas programáticas.

9. *Buenas prácticas.* Tener como referentes las “buenas prácticas” requiere de un sofisticado sistema de obtención y análisis de datos, de mecanismos de difusión y de procesos de comparación a nivel de escuela, entre lo que sucede cotidianamente y esas prácticas. Todos estos elementos se presentan sólo en algunas de las experiencias pero éstas han demostrado que se aumenta la pertinencia y motivación de manera significativa.

10. *Supervisión escolar cercana a la escuela.* La supervisión es una función presente casi de manera universal en los sistemas educativos. Típicamente se le concibe como el enlace entre las autoridades medias y las escuelas. Sin embargo, por muy diversas circunstancias, esta función ha sido relegada o se le ha asignado baja prioridad, con la excepción de las experiencias inglesas. Las mejores lecciones enseñan la importancia de disminuir su naturaleza como autoridad formal y promover aspectos de acompañante de innovaciones y de seguimiento técnico a las escuelas.

11. *Certificación de escuelas.* Los procesos de certificación más conocidos se desarrollan a partir de experiencias que se han trasladado del mundo empresarial a la educación pública, como las instancias certificadoras tipo ISOs. Estos procesos suelen ser vistos por los



maestros y educadores en general con poca confianza ya que ni la terminología ni algunos de las perspectivas se consideran adecuadas para los procesos educativos. Sin embargo, han estado emergiendo procesos alternativos de certificación en los que las propias comunidades expresan el nivel de satisfacción con sus escuelas y sirven para estructurar procesos de enriquecimiento de la participación social.

**TENDENCIAS DE GESTIÓN DE ESCUELAS EN EDUCACIÓN BÁSICA**

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	EXPERIENCIAS INTERNACIONALES																EXPERIENCIAS DE FUNDACIONES					EXPERIENCIAS NACIONALES			
	INGLATERRA	ESCOCIA	IRLANDA DEL NORTE	IRLANDA	COREA DEL SUR	FINLANDIA	JAPÓN	NUEVA ZELANDA	MALASIA	ESPAÑA	EUA (ESCUELAS CHARTER)	EUA INCLB	FILIPINAS	COLOMBIA	CHILE	BRASIL (MINAS GERAIS)	NICARAGUA	PROYECTO SICI	FUNDACIÓN CHILE	FUNDACIÓN PUERTO RICO	FONDO DEL CALLAO-PERÚ	FUNDACIÓN CORONA-COL.	MÉXICO 1 MODELO ESCOCÉS	MÉXICO 2 MODELO EUROPEO DE CALIDAD	MÉXICO 3 ESCUELAS DE CALIDAD
Participación de los padres de familia (23)	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Autogestión de la escuela (21)	+	+	+	+		+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+	+
Rendición de cuentas (20)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+		+	+	+	+	+			+	+
Evaluación externa (20)	+	+		+	+	+	+	+		+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+		+		+
Auto evaluación de escuelas (19)	+	+	+	+		+		+		+	+	+		+	+	+		+	+		+	+	+	+	+
Plan o proyecto escolar (17)	+	+	+	+					+	+		+		+	+	+	+		+		+	+	+	+	+
Énfasis en el liderazgo del director (17)	+	+	+			+		+		+	+			+	+		+	+	+	+	+		+	+	+
Estándares de proceso (17)	+	+	+			+		+	+	+		+		+			+	+	+	+	+	+	+	+	+
Buenas prácticas (16)	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+							+	+	+	+	+			
Inspección escolar cercana a escuela (12)	+	+	+	+				+	+		+	+	+					+					+	+	
Certificación de escuelas (8)	+							+		+	+			+				+	+	+	+				
<b>Idea fuerza **</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>
<b>DA PRIORIDAD A:</b>																									
Atención a todos los alumnos (18)	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+		+	+	+	+			+			+		+
Desempeño del maestro (11)			+	+	+	+	+				+	+		+	+	+				+					

<b>Aprendizaje centrado en el alumno (10)</b>	+	+	+		+	+	+	+			+	+										+			
<b>Compromiso del alumno sobre su propio aprendizaje (9)</b>	+	+	+	+	+	+	+	+															+		
<b>Observación del ritmo de aprendizaje (7)</b>	+	+	+			+		+															+		+
<b>Flexibilidad del currículum (1)</b>						+																			

- \* *consúltese la tabla adicional.*

### Comentarios

1. Los primeros países (columnas del cuadro) muestran estrategias sólidas y monolíticas (en el buen sentido de la palabra). Se conforman como una sola estructura. Existe presencia en casi todas las medidas adoptadas y en forma generalizada a partir de los propios gobiernos nacionales.
2. La línea horizontal morada separa las acciones relacionadas, arriba con la gestión y organización escolar y abajo con los temas pedagógicos más importantes. Puede observarse que hacia la derecha de la tabla existen más ausencias en los programas o en las estrategias de los países u organizaciones respectivas. Esto se debe a que han enfocado más los esfuerzos hacia la gestión escolar, sin que al mismo tiempo esta idea se acompañe de procesos pedagógicos.
3. En cuanto a los programas (no se refiere al funcionamiento del sistema escolar) estratégicos y de las fundaciones sociales, la mayor parte de ellos no se compromete con la estructura educativa, debido a que no desean trastocar al sistema produciendo efectos contrarios a los deseados.
4. Los dos primeros modelos mexicanos son muy parecidos, uno al modelo escocés y el otro al modelo español de la calidad total, por lo que pueden verse sus semejanzas. Sin embargo, como se advierte a la entrada del cuadro, se indica solamente la presencia de estos factores, no la intensidad con la que han impactado.
5. En los países orientales, la presencia del Estado como rector de la educación nacional es más amplia y fuerte, por lo que los procesos de autogestión y autoevaluación se muestran más débiles, pronunciándose más los que el Estado puede mantener bajo cierto nivel de control.

## 2. Buenas prácticas de gestión escolar en escuelas públicas mexicanas

Nuestra propuesta de estándares de escuela se basa en un marco los resultados de investigaciones de las escuelas con mejores logros académicos, así como estudios de las escuelas en proceso de mejora, que son estudios del tipo *benchmarking*, o prácticas de gestión y participación social que caracterizan a las buenas escuelas, y que hemos desarrollado dentro del subsistema de educación básica en México. Las evaluaciones internacionales, que se han generalizando cada vez más y han mejorando su sofisticación técnica, metodológica y comunicativa, expresan como uno de sus resultados más importantes sentar evidencias empíricas sobre las características más importantes de los sistemas educativos cuyos alumnos aprenden más y mejor. En los procesos de mejora de la calidad de procesos y productos desde hace tiempo se conoce el *benchmarking*, esto es, procesos que permiten indagar las características que tienen los procesos que realizan las mejores empresas en un campo donde son ampliamente consideradas como las mejores del mundo. Se identifican hitos o puntos de referencia (*benchmarks*). En educación se consideran descripciones de modelos, de buenas prácticas o prácticas prometedoras. A través de las evaluaciones de los sistemas educativos, ahora estamos en posibilidades de desarrollar un proceso de caracterización de buenas prácticas (*benchmarking*<sup>221</sup>), en cuanto que están asociadas a modelos de aula o de escuela de altos niveles de aprendizaje.

Los aspectos metodológicos<sup>222</sup> más importantes en la caracterización de las buenas prácticas son:

- 1) Identificar qué se va a caracterizar.
- 2) Identificar organizaciones que desempeñan las características a nivel óptimo, satisfactorio o suficientemente bien, y con los que se pueda comparar.
- 3) Determinar una metodología de obtención de información y aplicarla.
- 4) Analizar los datos estableciendo la brecha con la organización de referencia.
- 5) Identificar procedimientos y objetivos para disminuir la brecha.
- 6) Monitorear el progreso.
- 7) Recalibrar las buenas prácticas a partir de los resultados del monitoreo.

---

<sup>221</sup> La metodología ha evolucionado desde la gestión empresarial, Cfr. McNair, C.J., Leibfried, K., H.J., *Benchmarking: a tool for continuous improvement*, New York: John Wiley & Sons, 1992.

<sup>222</sup> Una descripción de varias alternativas técnicas, considerados desde una perspectiva de gestión pública, se encuentra en Cohen, Steven and Eimicke, W., *Tools for Innovators: creating strategies for managing public sector organizations*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

Con base en el *Benchmarking* es posible promover la autoevaluación comparativa con desempeños que presentan algunos de los maestros más destacados. Los referentes deben ser otros desempeños reales, no teorías u opiniones. Esos otros desempeños deben ser expresión de “buenas prácticas”, de acuerdo con algún criterio explícito. Desde esta perspectiva, Phelps<sup>223</sup> analiza las características virtuosas de los sistemas educativos que obtuvieron los mejores resultados del TIMSS, que evaluó matemáticas en más de 40 países, en los grados 4º, 8º y 12º, durante el ciclo escolar 1994-1995. En el ejercicio de TIMSS se aplicaron exámenes de rendimiento académico de los estudiantes. Posteriormente, en 1997 se aplicaron cuestionarios a expertos en los sistemas educativos de los países participantes y se desarrollaron entrevistas de grupo de enfoque entre expertos de los países con rendimientos superiores e inferiores. En los países con los más altos niveles de logro en matemática existe coherencia vertical y horizontal; es decir, existe integración entre los estándares de contenido curricular (currículum intencional), que se representa por los contenidos de programas, en los estándares de logro de los estudiantes y en los exámenes, tanto de los maestros como los aplicados para evaluar al sistema.

Configurar un sistema con coherencia vertical es una de las intenciones expresadas por el currículum intencional y las decisiones de los más altos funcionarios se representan de manera precisa por lo que acontece en la clase. Configurar un sistema con coherencia horizontal consiste en que lo que se enseña y la forma en que se enseña en una parte del país, se hace de la misma manera en otra parte. La coherencia horizontal se facilita contando con libros de texto únicos, formar maestros bajo un mismo programa, contar con un programa básico de estudios de la educación básica, un sistema de supervisión bajo principios únicos de valoración y un sistema único de estándares de escuela, de aula y de logro. En la formulación de los estándares se cuenta con participación de maestros y expertos en educación de todas las regiones del país; además, se comunican los estándares al público para que se desarrollen sistemas de rendición de cuentas.

En los países con los más altos niveles de logro, el sistema educativo cuenta con más mecanismos de control de calidad en puntos críticos, tanto a la entrada, durante el proceso y a la salida de los grados y niveles. Los países con más altos niveles de logro cuentan con diez o más puntos de control, los de menor nivel de logro con un máximo de siete puntos de control. Típicamente en los países de mayor nivel de logro se cuenta con exámenes diagnósticos o de selección a la entrada (dependiendo del nivel), durante el proceso se cuenta con estándares y procesos de supervisión de escuelas y aulas en cuanto a sus condiciones y prácticas, y, en cuanto a puntos de salida, se cuenta con exámenes que indican niveles de logro con base en estándares de desempeño de los estudiantes. Estas medidas se ven reforzadas por procesos de comunicación de los estándares de proceso y logro al público y, en algunos casos, información acerca de los resultados de niveles de logro. Más que el ordenamiento de escuelas por niveles de resultados en exámenes

---

<sup>223</sup> Phelps, R. P., “Benchmarking to the World’s Best in Mathematics: Quality control in Curriculum and Instruction Among the Top Performers in the TIMSS”, *Evaluation Review*, Vol. 25, No. 4, August, 2001, pp. 391-439.

estandarizados, se estimula la comunicación al público de los estándares de escuela y procesos y mecanismos que favorecen la autoevaluación de las escuelas. Por otra parte, es característico de los países con menores niveles de logro dejar en mano de autoridades locales los sistemas de control de calidad del sistema, especialmente la decisión sobre la aprobación/reprobación del grado.

### *Método*

El estudio de buenas prácticas se ha desarrollado del ciclo escolar 2001-2002 al ciclo escolar 2005-2006 considerando una muestra representativa de las escuelas primarias generales en las que inició su operación el Programa Escuelas de Calidad en el año 2001. El estudio, a pesar de ser denominado “evaluación cualitativa”, en realidad aplica una perspectiva denominada “métodos múltiples”, en la que se aplican exámenes estandarizados, a partir de los que se identifican las escuelas de más altos y más bajos niveles de aprovechamiento escolar, así como instrumentos cuantitativos como encuestas, e instrumentos cualitativos, como entrevistas, registros de aula y de escuela, entrevistas de grupo de enfoque y dinámicas de grupos. En los análisis se triangulan los instrumentos y los datos, con el fin de buscar validación y confiabilidad en los resultados.

El análisis se ha enfocado a identificar buenas prácticas, y considera básicamente datos obtenidos con instrumentos de carácter cualitativo. No se estudian todas las escuelas de la muestra sino las que se ubican en “polos”, es decir, las que han obtenido más altos y más bajos niveles de aprovechamiento escolar o en el indicador de eficacia social. En el estudio de buenas prácticas, se han considerado datos obtenidos a partir de la aplicación de los siguientes instrumentos del estudio:

#### Instrumentos de la línea de base:

- Entrevista etnográfica al director de la primera y tercera visita del trabajo de campo.
- Grupo de enfoque y técnica KJ con el colectivo docente.
- Diario de campo del evaluador.
- Grupo de enfoque con padres de familia.
- Historia de la escuela.

#### Instrumentos de la fase dos de seguimiento:

- Entrevista etnográfica al director de la primera y segunda visita del trabajo de campo.
- Mapa producido con la técnica KJ por el colectivo docente.
- Diario de campo del evaluador.

- Grupo de enfoque con padres.
- Diálogos reflexivos con el director y/o docentes.

Instrumentos de fase tres de seguimiento:

- Entrevista etnográfica al director de la primera y segunda visita del trabajo de campo.
- Diario de campo del evaluador.
- Entrevista a docentes de la escuela.
- Técnica de reflexión colectiva.<sup>224</sup>

Instrumentos de la fase cinco de seguimiento:

- Cuestionario al director
- Diario de campo del evaluador
- Diario reflexivo del director
- Grupo de enfoque con padres
- Técnica de reflexión colectiva.

Estos instrumentos, que constituyen un segmento del total, se han aplicado en las diversas fases en ocho visitas a las escuelas por parte de los equipos de las áreas de evaluación de las entidades, cada una con una duración de tres a cinco días desde el ciclo escolar 2001-2002 al ciclo escolar 2005-2006 (con la excepción para el instrumental cualitativo del ciclo 2004-2005).

La estrategia de análisis aplicada por el equipo de Heurística educativa para identificar las buenas prácticas se basa en la comparación de casos polares<sup>225</sup> mediante matrices de factoriales.<sup>226</sup> El proceso es netamente inductivo, ya que los factores son identificados a partir de conceptos y categorías que se originan en los datos, por lo que no se trata de corroborar una perspectiva teórica basada en alguna noción de “buena escuela” o “buen maestro”. Por lo tanto, la noción de buena práctica tiene bases netamente empíricas, ya

---

<sup>224</sup> El origen de la Técnica de Reflexión Colectiva es la dinámica de grupo Future Search Conference consiste en una técnica combinada entre la técnica desarrollada por Fred y Merrelyn (Search conference) y la diseñada por Mervin Weisbord (Future conference), véase B. B. Bunker and B. T. Alban, *Large Group Interventions, Engaging the Whole System for Rapid Change*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California, 1997.

<sup>225</sup> Para analizar las condiciones de la selección polarizada véase, LeCompte, Margart D. y J. Preissle, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Academic Press, San Diego, 1993.

<sup>226</sup> En la estrategia matricial y configuración de modelos conceptuales se siguen las recomendaciones metodológicas de M. B. Miles and A. M. Huberman, *Qualitative Data Analysis*, Sage Publications, Thousand Oaks, Cal., 1994.

que se refiere a los factores que tienen que ver con las acciones intencionales de los sujetos educativos, para distinguirla de la noción de los factores que son condicionantes o resultantes de esas prácticas. Los factores son identificados al tenerse un conjunto de referencias semejantes, ya sea que se base en registros de observaciones o en declaraciones expresadas por los maestros, directivos, alumnos, madres y padres, o cualquier otro miembro de la comunidad escolar. En el análisis desarrollado en este estudio se parte de una perspectiva longitudinal, donde se comparan los modelos recurrentes de los factores a través de los ciclos escolares evaluados, por lo que los factores son recurrentes si muestran cierto nivel de saturación conceptual de las categorías identificadas en varios de los ciclos. También por asumir una perspectiva longitudinal se considera también el nivel de intensidad en el que se expresa cada uno de los factores en las diversas fases del estudio, esperando cambios en los niveles de intensidad en la presencia del factor.

Los factores a partir de los cuales se identifican las “buenas prácticas” o “prácticas exitosas” son aquellos que son específicos a las escuelas de alto nivel de logro académico o, aún mejor, que muestran un “efecto espejo” (contraste directo) entre los factores característicos de las escuelas de alto logro académico, con las escuelas de bajo logro académico, de manera que, lo que caracteriza a uno de los polos, se muestra en sentido contrario u opuesto en el otro polo. Sin embargo, la noción de factores es insuficiente para el estudio, ya que más que caracterizar, se trata de encontrar los fundamentos de la “lógica de la práctica”, por lo que las relaciones entre los factores, así como su dinámica entre los ciclos, es estructurada a partir de modelos conceptuales, en lo que se enlaza el entramado que permite observar de una manera más sistémica las razones y los sentidos asignados a los procesos por parte de los actores de las comunidades escolares. Los modelos de buenas prácticas constituyen un resultado del estudio que se pone a consideración de todos los lectores, pero muy especialmente de los maestros y políticos de la educación como parte de los aspectos a debatir sobre los límites y posibilidades de los componentes y modalidades de gestión del Programa Escuelas de Calidad, nunca como una receta definitiva que hay que seguir para, de una forma automática, obtener éxito en el mejoramiento de las escuelas. El PEC no funciona igual y no significa lo mismo en todas las escuelas; pero, seguramente, una de las vías para su mejoramiento se puede establecer considerando las lecciones aprendidas donde funciona mejor (en esta parte del reporte, ello significa que se asocie a altos niveles de logro académico). Es muy relevante enfatizar que las prácticas a las que se enfoca el estudio, se refieren a los procesos de gestión escolar y los de participación social. La otra unidad del estudio, práctica pedagógica, será estudiada hasta el segundo semestre de la fase 5 (ciclo escolar 2005-2006), por lo que no será considerada en esta parte.

Los factores identificados a partir de patrones recurrentes considerarán tres dimensiones:

- a) Condiciones características de las escuelas de más alto y más bajo nivel de logro.
- b) Prácticas asociadas a las escuelas de más alto nivel de logro (buenas prácticas) y más bajo nivel de logro (no creemos que pueda hablarse de “malas prácticas”, únicamente de prácticas no asociadas a aprovechamiento escolar).

- d) Configurar modelos que articulen las condiciones y las prácticas, permitiendo descifrar la lógica implícita en las buenas prácticas; es decir, prácticas asociadas a altos niveles de logro académico y de eficacia social.

### Crterios para seleccin de la muestra

La evaluacin cualitativa del Programa Escuelas de Calidad se basó en estudiar los posibles cambios que el programa propicia en las escuelas donde tiene más tiempo de estar funcionando, y en las que es posible esperar mayor impacto del mismo.<sup>227</sup> El programa inici su operacin en 2,261 escuelas primarias en el ciclo escolar 2001-2002. En el mismo ciclo, se inici la evaluacin cualitativa del programa en una muestra de 476 escuelas (21.06% del universo) seleccionadas de manera aleatoria en 31 entidades de la Repblica (sólo en una entidad no se realizó el estudio por problemas de organizacin del equipo evaluador). En todas las escuelas PEC se aplicaron exámenes estandarizados de español y matemáticas así como cuestionarios de factores asociados de logro académico a los mismos estudiantes por parte de la Direccin General de Evaluacin (DGE) de la Secretaría de Educacin Pública (SEP). En el mismo ciclo escolar, se inici con el estudio de la prctica pedaggica, la gestin escolar y la participacin social, como unidades de anlisis de la evaluacin cualitativa en la muestra del estudio cualitativo por parte de los equipos de las áreas estatales de evaluacin. El ciclo escolar 2002-2003, que se considera la fase 2 del estudio, se evaluó el programa en 440 de las escuelas (92.44% de la muestra inicial), ya que el resto se había dado de baja del programa. En el ciclo escolar 2003-2004, la fase tres del estudio, la evaluacin se realizó en 434 de las escuelas (91.18% de la muestra inicial) de las escuelas. En el ciclo escolar 2004-2005, la fase cuatro, se aplicaron exámenes y cuestionarios de factores asociados, en 393 de las escuelas (82.57% de la muestra inicial), que continuaban en inscritas en el programa. En esta fase no se realizó la evaluacin cualitativa por problemas administrativos y logísticos. Finalmente, en el ciclo escolar 2005-2006 se ha llevado a cabo la fase cinco, que será la última del estudio, en la que únicamente se han aplicado los instrumentos y procedimientos del estudio cualitativo (sin exámenes ni cuestionarios de factores asociados) en 333 escuelas (69.96% de la muestra inicial). Estas escuelas constituyen la muestra longitudinal tipo panel del estudio.<sup>228</sup>

---

<sup>227</sup> Con el fin de contar con más informacin acerca de la evaluacin cualitativa del PEC, se recomienda consultar reportes complementarios como Loera, A. y Cazares, O., *El Aprovechamiento Escolar en las Escuelas Primarias Generales e Indígenas*; Loera A. y Cazares O., *La Gestin Escolar en las Escuelas Primarias Generales e Indígenas que participan en el PEC:2001-2006*; Loera A. y Cazares, O., *La Participacin Social de las Escuelas Primarias Generales e Indígenas del PEC: 2001-2006*; que pertenecen a esta misma coleccin de reportes.

<sup>228</sup> Debe sealarse, además, que para la fase cuatro se contó con una muestra de comparacin de escuelas primarias de 379 escuelas primarias generales en las que también se aplicaron los instrumentos que miden aprovechamiento escolar y logros académicos. De las escuelas del grupo de comparacin se estudiaron 310 escuelas con los instrumentos y procedimientos de la evaluacin cualitativa. La muestra de comparacin no se considera en los resultados del anlisis del presente documento.



La identificación de prácticas de gestión escolar y de participación social exitosas en este estudio tiene fundamentos netamente empíricos, en el sentido de que se asume que las escuelas de la muestra, en las diversas fases de las que se cuenta con datos, obtienen los mejores promedios globales, ya sea de manera consistente, permaneciendo entre los mejores promedios a lo largo de las fases del estudio (a lo que se le denominará alto nivel de logro), por una parte, o por los mejores resultados en eficacia social (logro académico esperado con base en el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes), también de manera consistente en las diversas fases del estudio. Las prácticas exitosas se identifican, como se verá más adelante en detalle, a partir de contrastes con las prácticas características de las escuelas que pertenecen al polo opuesto; es decir, a escuelas de la muestra con el más bajo promedio general o menor eficacia social.

En la propuesta de trabajo de este estudio se consideró que el análisis de buenas prácticas debería basarse en otra polarización, que considera como uno de los polos el grupo de escuelas que mostraron tendencias ascendentes, ya sea en cuanto a su logro académico o en cuanto a su eficacia social, de manera que mostrara una mejora académica continua por uno de los criterios. Sin embargo, el análisis de resultados mostró que no resultaban efectos con el suficiente contraste. Observando los niveles de logro académico marcados por las tendencias ascendentes y descendentes, resultó claro que ambos tendían a la media, por lo que en la fase cuatro los niveles de logro entre ambos grupos son muy cercanos.

Como se aprecia en la siguiente tabla, 24 escuelas de la muestra panel mostraron de manera consistente un sentido ascendente. El promedio global inicial de ese grupo fue de 431.56, que subió de manera progresiva hasta la fase 4 a 479.53, es decir, 47.97 puntos más de promedio (11.12%) más que en línea de base. En cambio, el grupo de escuelas de la muestra panel donde el resultado descendió de manera lineal, partió de 501.73 hasta llegar a 452.28 puntos. Esto es, 49.45 puntos (9.86%). De manera que la diferencia en la fase cuatro entre ambos grupos de escuela es de apenas 27.25 puntos, una distancia por demás próxima, y donde no resulta diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Finalmente, se puede observar que la mayor parte de las escuelas muestra un sentido irregular en su promedio global, y se ubican en el rango marcado por las tendencias ascendentes y descendientes.

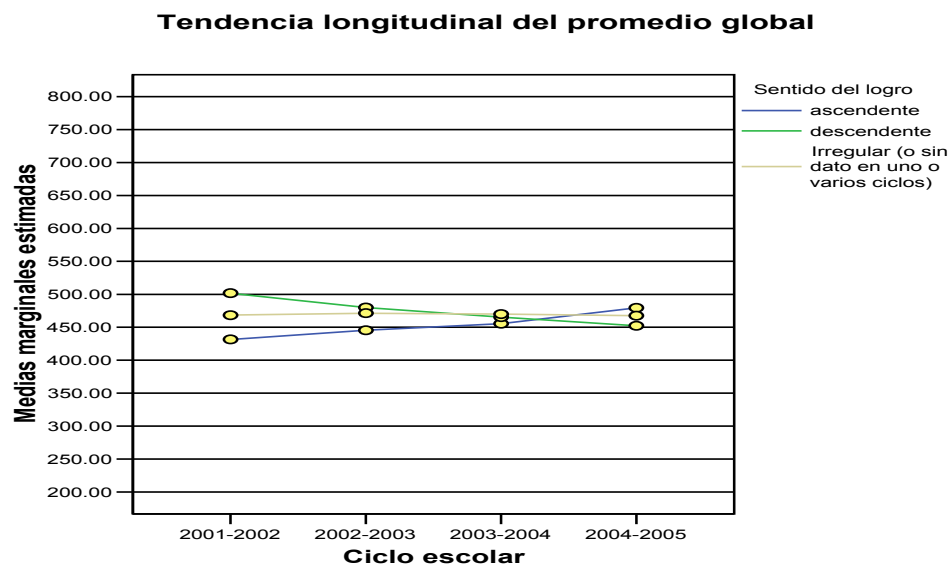
<i>Sentido del logro</i>	<i>Periodo de la evaluación</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>N</i>
1 Ascendente	1 2001-2002	431.56	28.37	24
	2 2002-2003	445.38	29.60	24
	3 2003-2004	455.50	28.55	24
	4 2004-2005	479.53	45.28	24
	Total	452.99	37.56	96
2 Descendente	1 2001-2002	501.73	40.43	22
	2 2002-2003	480.02	27.22	22
	3 2003-2004	465.46	26.38	22
	4 2004-2005	452.28	27.20	22
	Total	474.87	35.50	88
3 Irregular (o sin dato en uno o varios ciclos)	1 2001-2002	468.42	36.78	417
	2 2002-2003	471.31	41.27	394
	3 2003-2004	470.06	37.39	388
	4 2004-2005	467.50	34.90	344
	Total	469.37	37.72	1543
Total	1 2001-2002	468.10	38.16	463
	2 2002-2003	470.33	40.57	440
	3 2003-2004	469.02	36.59	434
	4 2004-2005	467.38	35.45	390
	Total	468.74	37.80	1727

La tendencia a la media que muestran los tres grupos de escuelas, considerando el sentido longitudinal del promedio global, no sólo resulta en el promedio global sino también en los resultados de los factores asociados y en el análisis cualitativo de categorías. Por lo que una vez que el análisis propuesto por sentido de logro no resultó en los contrastes requeridos para identificar prácticas exitosas en gestión escolar y participación social, se decidió maximizar las polarizaciones, usando como criterios el máximo y mínimo promedio de logro académico y eficacia social en las cuatro fases del estudio.

### Muestra del estudio enfocado a contrastes en logros académicos

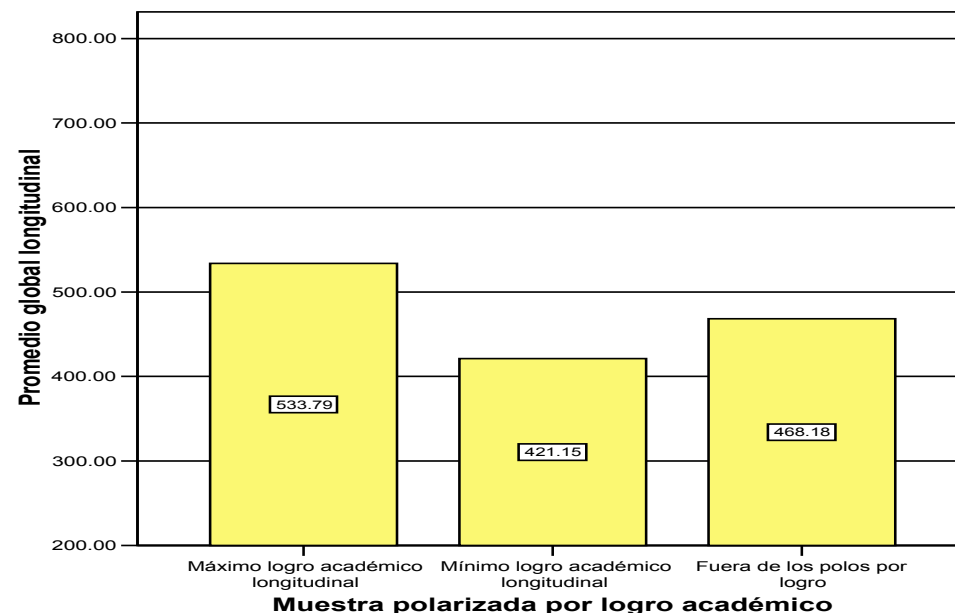
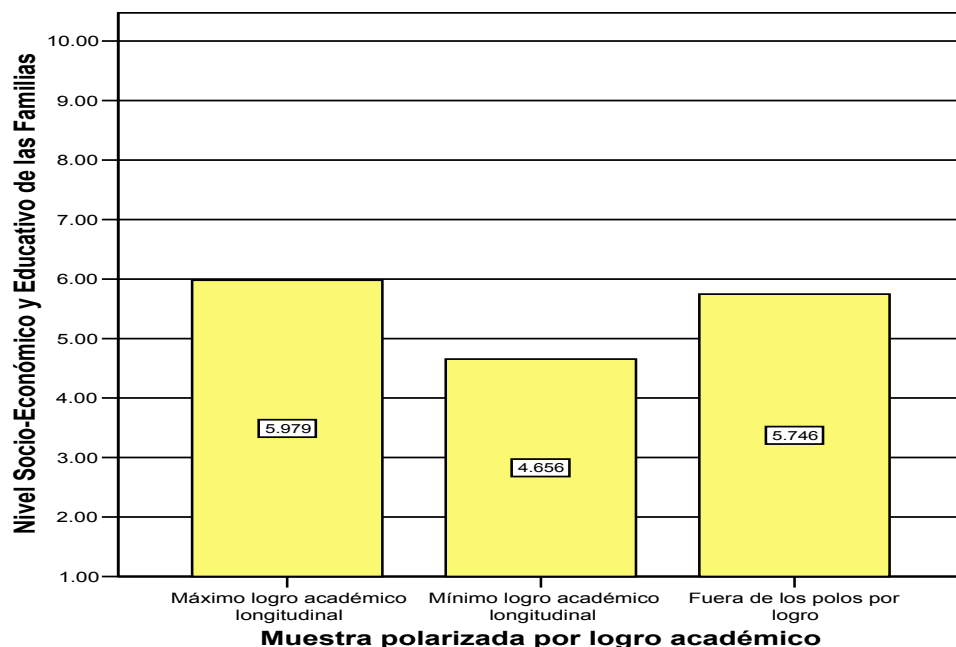
La segunda parte del informe se basa en veintiséis casos que corresponden a una polarización en la muestra panel longitudinal por el nivel de logro derivada de los resultados de las primeras cuatro fases del aprovechamiento académico global (es decir, es un promedio del promedio global de las cuatro fases evaluadas). De estos casos, trece corresponden al grupo de escuelas que obtuvieron los mayores niveles de logro en las mediciones y que denominaremos “escuelas con alto nivel de logro”, los otros trece casos se ubican en el grupo de escuelas que obtuvieron los menores puntajes en promedio en las mismas valoraciones de la muestra en estudio y que denominaremos como “escuelas con bajo nivel de logro”.

A continuación se muestran los datos específicos de estas escuelas ordenadas por el promedio global longitudinal obtenido en las valoraciones aplicadas.



<b><i>Escuelas con los más altos promedios globales</i></b>		<b><i>Escuelas con los más bajos promedios globales</i></b>	
Casos seleccionados	Promedio global longitudinal	Casos seleccionados	Promedio global longitudinal
2403	603.45	2407	388.36
2806	562.74	2605	415.21
3010	542.42	0406	418.37
2301	535.39	0104	420.29
1008	534.09	1532	421.01
2703	532.28	2810	421.62
2516	522.05	2203	426.29
1309	520.53	3015	426.35
1423	519.35	1015	426.38
3012	518.98	0106	426.43
1207	517.70	1901	427.02
1004	516.10	1533	427.84
1213	514.19	2414	429.85

Como se observa, existe un rango máximo entre estos grupos de 215.09 puntos, y uno mínimo de 84.34 puntos en el promedio global de aprovechamiento en las escuelas. El promedio de la muestra polarizada de alto nivel de logro es de 533.79, mientras que la de bajo es de 421.75. El resto de las escuelas promedian en conjunto 468.18 puntos.



El Nivel Socio-Económico y Educativos de las familias (NSEE) de las escuelas del grupo de más alto logro es de 5.97, mientras que el de las escuelas de menor nivel de logro es de 4.65, el resto de las escuelas tiene un promedio de 5.74, cercano al de más alto nivel de logro.

### Características de las escuelas de las muestras polarizadas

Las escuelas de las muestras polarizadas se contrastan en cuanto a sus características generales, atributos de los directivos y los niveles de sus indicadores generales de gestión escolar. En cuanto a características generales de las escuelas existen diferencias estadísticamente significativas por turno, estrato, antigüedad, NSEE y eficacia social.

Las escuelas de mayor nivel de logro, con relación a las escuelas del grupo de menor nivel de logro tienen más alumnos, es más probable que sean urbanas matutinas, sus familias tienen mejor nivel socio-económico y educativo, y tienen mucho más alta eficacia social.

<b>Características generales de escuela</b>	<b>Escuelas de mayor nivel de logro</b>	<b>Escuelas de menor nivel de logro</b>
Promedio de número de alumnos	253.15	178.38
Turno	Matutinas el 92%	Matutinas el 54%
Estrato ( $X=11.14$ ; $p=.001$ )	Urbanas el 92.3%;	Urbanas: el 69.2%
Nivel socio-económico de las familias ( $t=9.37$ ; $p<.0005$ )	5.97	4.65
Índice de eficacia social ( $t=11.28$ ; $p<.0005$ )	1.34	-.75

### Atributos de los directivos

En cuanto a los atributos del directivo, en ningún caso las diferencias son estadísticamente significativas, por lo que no se identificaron particularidades específicas de los directivos de uno u otro grupo.

<b>Atributos del directivo</b>	<b>Escuelas de mayor nivel de logro</b>	<b>Escuelas de menor nivel de logro</b>
Antigüedad en la escuela	12.27 años	9.64 años
Edad	46.82	47.82 años
Género	varones: 54.5%	Varones: 66.7%
Participa e el programa de Carrera Magisterial	81.8%	90.0%
Años en servicio educativo	24.73 años	26.00 años
Tiempo que estima continuará en la misma escuela	4.90	4.09

### Indicadores de gestión escolar y participación social

Los indicadores de gestión escolar, las calificaciones de los docentes y de la comunidad muestran diferencias estadísticamente significativas, no fue el caso con relación a las calificaciones de los directores, ni acerca de los directores, ya sea por parte de la comunidad o de los docentes.

Como se observa, en los casos en donde se manifiestan diferencias significativas en los indicadores de gestión escolar y participación social, también se manifiesta un paralelismo con relación al nivel de logro académico. De esta manera, las más altas calificaciones de los indicadores corresponden al grupo de escuelas con máximo nivel de aprovechamiento escolar y las calificaciones más bajas corresponden al grupo de escuelas con el mínimo nivel de aprovechamiento escolar. En una situación intermedia queda el resto de las escuelas, las que están fuera de los polos por nivel de logro académico. Es importante señalar, que las calificaciones corresponden a los promedios obtenidos por las escuelas en las cuatro fases evaluadas.

<i>Indicadores de gestión escolar</i>	<i>Escuelas de mayor nivel de logro</i>	<i>Escuelas de menor nivel de logro</i>	<i>Resto de escuelas</i>	<i>Nivel de significancia</i>
Calificación de la comunidad con relación a la calidad de la gestión escolar	80.49	74.5	76.99	F=9.14; p<.0005
Calificación de la comunidad con relación a la percepción del PEC	78.02	70.16	71.89	F=7.48; p=.001
Calificación de los docentes al proyecto escolar	84.16	75.21	78.18	F=7.17; p=.001
Calificación de la comunidad con relación al proyecto escolar	71.46	60.94	65.30	F=6.65; p=.001
Calificación de la comunidad al funcionamiento normal de la escuela	82.60	77.17	78.36	F=6.23; p=.002
Calificación de la comunidad a la capacidad de los docentes	81.51	75.43	79.23	F=5.57; p=.004
Calificación de los docentes a la autoevaluación institucional	70.82	61.97	67.03	F=5.53; p=.004
Calificación de los docentes al ambiente escolar	77.99	69.05	72.75	F=5.41; p=.005
Calificación de la comunidad con relación a la percepción de cambios en la escuela	81.49	77.00	77.55	F=5.04; p=.007
Calificación de la comunidad al ambiente escolar	85.85	81.09	82.62	F=4.81; p=.008
Calificación de la comunidad a la función directiva	87.41	81.81	83.00	F=4.80; p=.008
Calificación de la comunidad a la participación de los padres de familia	77.14	71.50	74.18	F=4.64; p=.01

En el contraste con elementos más cualitativos entre ambos tipos de grupos debe de incluirse también a las siguientes características de las escuelas.

<b><i>Escuelas con alto nivel de logro</i></b>	<b><i>Escuelas con bajo nivel de logro</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de las escuelas presentan alto nivel de demanda de inscripción (grupos numerosos).</li> <li>• En varias de ellas el personal es principalmente del género femenino.</li> <li>• Mínima rotación de directores y de personal docente.</li> <li>• Las escuelas que ocupan los dos primeros lugares en el nivel de logro pertenecen al medio rural.</li> <li>• Algunas de las escuelas solo participan en el programa PEC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La gran mayoría presenta problemas de matrícula.</li> <li>• Alto nivel de movilidad de personal.</li> <li>• Las escuelas que ocupan los dos últimos lugares de la muestra pertenecen al estrato rural y con población principalmente indígena.</li> <li>• Varias de las escuelas participan en diferentes programas, campañas y eventos.</li> </ul>

### **Buenas prácticas de gestión escolar en escuelas polarizadas por nivel de logro académico**

En este apartado se abordan los resultados encontrados del contraste entre las escuelas de la muestra por nivel de logro durante las cuatro últimas fases de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en cuanto a la gestión escolar. La comparación entre los grupos de escuelas permite reconocer factores que se comparten y factores diferenciales entre los grupos; el estudio privilegia los componentes que hacen la diferencia entre las escuelas; es decir, aquellos que se focalizan en escuelas de alto nivel de logro y componentes con mayor presencia en casos de bajo nivel de rendimiento, así como los que son comunes. Al final de la sección se desarrolla una reflexión sobre las condiciones de la práctica en contextos desfavorables en las escuelas de bajo nivel de logro académico.

### **Buenas prácticas de gestión escolar**

En la sección se presentan los componentes que distinguen a la gestión de las escuelas que obtienen altos niveles de logro y que las hacen diferentes a las de bajo nivel de rendimiento. Se clasifican ubicando en primer término a los componentes con mayor poder conceptual (alta recurrencia) dentro del grupo, y al final, se proponen las categorías que, formando parte del grupo, presentan menos nivel de recurrencia en las escuelas. Debe siempre considerarse que los factores no son exclusivos del grupo de escuelas de alto nivel



de logro, ya que algunos de ellos pueden ser característicos de escuelas del grupo de bajo nivel de logro, de manera aislada. Cuando forman patrones recurrentes del grupo es cuando conforman de manera legítima la lista de factores comunes de escuelas de alto nivel de logro. Algunos de los factores se refieren a condiciones institucionales de las escuelas, mientras que otros son los factores que en sentido estricto podemos llamar: “buenas prácticas”, en cuanto que involucra la acción intencionada de un individuo o colectivo. Primero se listarán los factores y de ellos se identificarán las condiciones institucionales y prácticas.

### La disposición y el compromiso del personal de la escuela

La disposición, el interés y el compromiso responsable del personal de la escuela para con las diversas actividades que se desarrollan en la institución, aparecen como factores característicos del buen desempeño de la escuela. Se expresa como un factor reconocido de manera frecuente por los directivos, padres de familia y los propios docentes. Es recurrente en todas las escuelas de alto nivel y en todas las fases del estudio. En el comportamiento longitudinal de las escuelas se observa cómo esta categoría presenta alta intensidad de presencia entre las escuelas, destacando su aparición en la fase cinco de seguimiento, identificando, además, pocos casos donde no aparece la variable.

<i>Casos</i>	<i>LB</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F5</i>
<b>2403</b>	+++	++	++	++++
<b>2806</b>	+	+	+	
<b>3010</b>	++	+++	+	++
<b>2301</b>	++		+	++++
<b>1008</b>		++	++	
<b>2703</b>	+++	++	++	++++
<b>2516</b>	++	++		+
<b>1309</b>	++	++		+
<b>1423</b>	+	+	++	
<b>3012</b>	+	++	+	++++
<b>1207</b>		+++		+++
<b>1004</b>	-		+	+
<b>1213</b>	+	+	++	.+

La disposición de los profesores y directivos se orienta tanto para las actividades generales de la escuela, como para las que se relacionan con cuestiones del proyecto o en la participación de eventos para con la comunidad. Un dato importante se observa en la fase cinco de seguimiento, en la cual se aprecian casos en los que el interés y compromiso se contagian a los padres de familia, quienes se suman, con esta actitud, a trabajar por la escuela.

*El entusiasmo que le pongo todas las actividades con proyección a la comunidad y la disposición al trabajo al apoyar a mis compañeros, el trabajo con mi grupo.*

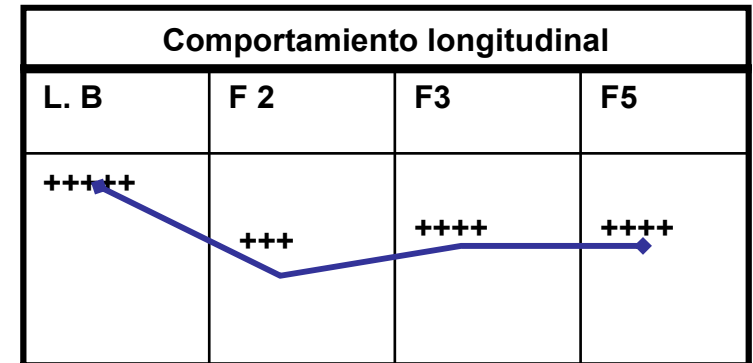
**Frases de docentes  
TRC F5 C 2403**

*Soy muy preocupada me gusta que las cosas salgan muy bien porque pienso que debemos dar a todo ser humano de lo mejor, me siento muy comprometida con los niños mis compañeros de equipo porque de ellos he aprendido a trabajar en armonía alegría y compañerismo y sobre todo con el compromiso de ser mejor en la enseñanza de mis alumnos*

Un elemento a considerar en este proceso de identificación de los factores diferenciales de los grupos en contraste es el hecho de que varios de los componentes encontrados se presentan en las escuelas desde antes de su participación en el programa; esta situación permite entender cómo existen condiciones básicas de las escuelas que favorecen –o inhiben– la instalación del programa y, por consecuencia, el impacto y la evolución o desarrollo de las instituciones. En este sentido, en el siguiente recuadro se puede apreciar el

comentario de uno de los directores, quien señala el nivel de disposición del personal e incluso del supervisor de la zona para el trabajo, argumentando cómo esta característica se presenta en la escuela desde antes de su participación en el programa.

*Desde antes que estuviéramos en lo que es la gestión, desde mucho más atrás, he tenido la fortuna yo le he dicho a mis compañeros que aquí es fácil ser director, es fácil porque la verdad no me encuentro con paredes con barreras que tener que derribar, sino me encuentro con vías libres, entonces, este, había ya buena disposición realmente, no ahora viene lo gestión escolar eso nos sirvió mucho más, y viene lo del PEC, bueno, nos ha servido muchísimo, entonces pero ya había una disposición de los maestros, incluso del inspector. 2da Entrevista al director F2 C 3010*



### Ambiente de trabajo cooperativo, basado en la confianza

En el grupo de escuelas de alto desempeño se observa un ambiente de trabajo caracterizado por las buenas relaciones entre el personal, donde la estrecha comunicación, la armonía y la cooperación se advierten como factor característico. El ambiente en este grupo de escuelas favorece el trabajo colegiado, el intercambio de opiniones y experiencias de los profesores y del director, e incluso, la integración de las familias de los estudiantes en las actividades que se promueven en la escuela. Un buen ambiente, como factor característico, se identifica en todos los casos y en la mayoría de ellos con fuerte intensidad en las diferentes fases, sólo en dos casos se ubican momentos de ausencia. Al revisar el comportamiento longitudinal del grupo, se observa cómo la categoría presenta mayor intensidad en línea de base, se reduce en fase dos y aumenta y se mantiene en fase tres y cinco de seguimiento.

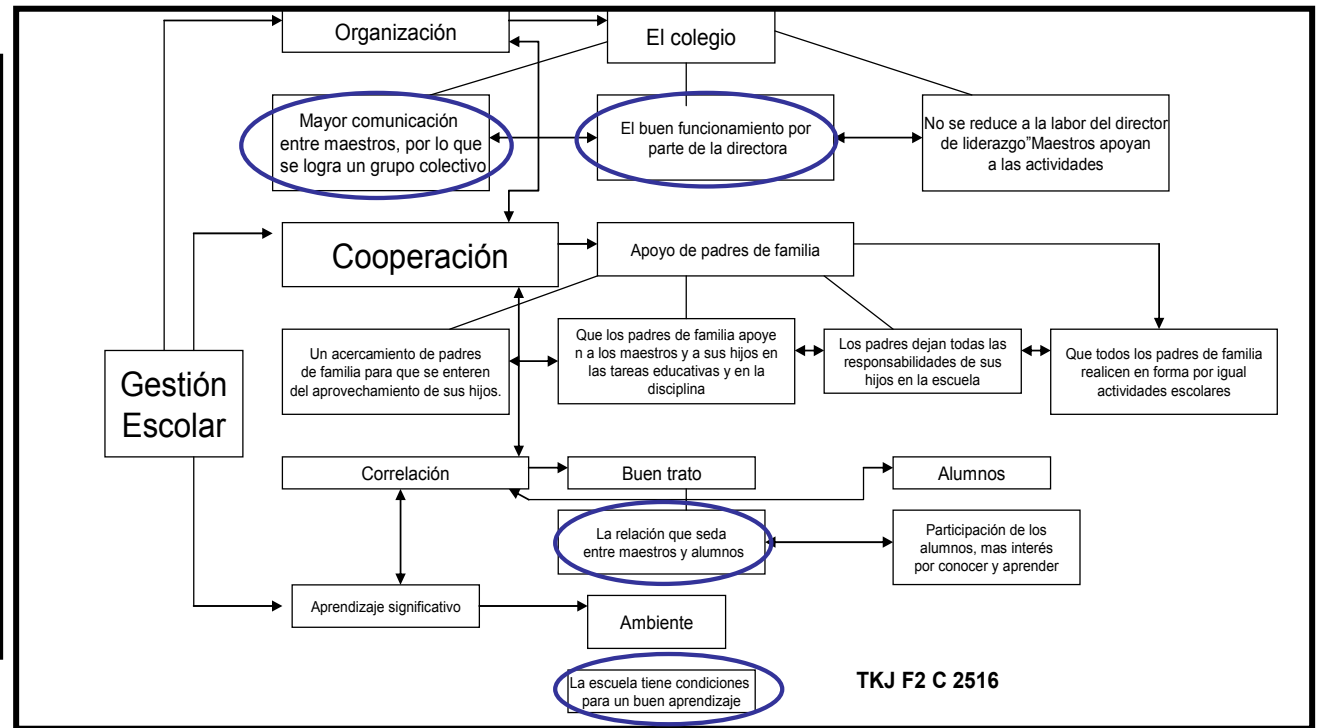
A partir del segundo año de participación de las escuelas en el programa y con mayor énfasis en fase dos y tres de seguimiento, se observa en algunas de las escuelas un nivel más allá de un clima de trabajo óptimo y favorable para el desenvolvimiento de las escuelas; el grado de comunicación y conocimiento de las personas llega a un nivel donde se alcanzan y manifiestan actitudes de confianza entre los miembros de la comunidad escolar. La confianza, que es condición y promotora de la cooperación e integración

entre los miembros de la comunidad escolar, se convierte en un alto nivel de capital social organizacional, que potencia el desarrollo de las actividades de la escuela.

El siguiente mapa conceptual del caso 2 516 es un ejemplo de cómo el ambiente de confianza entre el colectivo docente es el factor que permite entender el alto nivel de comunicación y de buena relación de docentes y estudiantes, y promotor de la buena organización y de mejores condiciones para el aprendizaje.

*...libertad del director hacia con ellos. Nosotros aquí trabajamos, siempre hemos tratado de trabajar en armonía, de ayudarnos, de apoyarnos, cuando un maestro tiene dudas en cualquier aspecto, en lo que sea siempre acude conmigo por la confianza que me tiene. Para mí, todos son iguales y quiero que me vean como siempre se los he dicho, como una de ellas, yo sólo estoy aquí para apoyar, para ayudar, para hacer las vueltas a donde a mi me marquen.*

Entrevista al Director F2 C 2516



En este mismo caso, pero visto desde la perspectiva del director, se puede apreciar la percepción del ambiente que se vive en la escuela, y que, según él declara, en gran medida obedece a la iniciativa del director.

Este clima de trabajo permite a las escuelas desempeñarse en mejores condiciones, encontrando en varios de los casos, satisfacción y orgullo por las tareas realizadas y por su escuela; además, este factor favorece la aparición de otras situaciones como el reconocimiento de la comunidad y la permanencia de los profesores.

### Planeación institucional sistemática y colectiva

La planeación a nivel de la escuela, en este grupo de alto nivel de logro, se presenta como una actividad sistemática que favorece la buena organización de las instituciones, donde las diferentes tareas o acciones tienen un propósito específico, se le da seguimiento y se opera de manera coordinada entre el personal. En este sentido, la planeación en este grupo de escuelas muestra las siguientes características:

- Se desarrolla de manera colectiva en espacios de trabajo como el Consejo Técnico Escolar.
- En varios de los casos la planeación toma como guía lo propuesto en el proyecto o en el plan anual de trabajo (PAT).
- Emplea un formato o esquema específico que permite llevar un registro y una sistematización de las acciones.
- En la mayoría de los casos se lleva a cabo por medio de comisiones de trabajo entre el personal.
- Se da seguimiento y evaluación de las actividades.

En la siguiente tabla un director hace declaraciones asociadas a la forma en que se planean las actividades de la escuela; en este caso se privilegian las actividades y propósitos del proyecto escolar para la definición de las acciones.

<p><i>Primeramente hay que realizar un plan de trabajo que siempre se nos ha pedido y lo seguimos realizando, pero ahora nos hemos apegado mucho al proyecto Escuelas de Calidad, donde vienen todas las actividades académicas que hay que realizar durante el ciclo escolar, cómo llevarlas a cabo, cómo evaluarlas y todo eso se hace en reuniones con los maestros en Consejo Técnico donde todos sugerimos, opinamos unas cosas y desaprobamos otras y de ahí sale lo que queremos lograr de nuestra institución en este ciclo escolar.</i></p>	<p>¿Cómo planean las actividades de la escuela?</p> <p>Entrevista al director. F3 C 1008</p>
--	--

En el caso 2 403, dos docentes expresan varios de los componentes críticos que caracterizan al grupo de alto nivel de logro; se destaca el trabajo a partir de comisiones y el desarrollo de actividades siguiendo el proyecto escolar.

*Ha sido el tiempo ya que tenemos que atender a alumnos que van atrasados después de la tarde también actividades establecidas el PEC ya tenemos comisiones y lo hacemos con entusiasmo, nada mas pedimos que nos llegue el factor económico porque últimamente no ha habido este factor.*

*Compartir mis experiencias de mi práctica docente y sacar adelante el grupo que se me han asignado, así como las actividades y comisiones.*

TRC F5 C 2403

En el siguiente mapa, derivado de la dinámica del TKJ, se presentan las opiniones del colectivo docente de una escuela donde la planeación representa un elemento eje de las acciones emprendidas.

**SITUACIÓN  
ACTUAL DE LA  
GESTIÓN  
ESCOLAR**

TKJ F2 C 2806

COMUNIDAD  
ESCOLAR  
(MAESTROS-  
ALUMNOS-  
PADRES DE  
FAMILIA)

PLANEACION

CONSEJO  
TÉCNICO  
ESCOLAR

Para programar las actividades de la escuela se tomo en cuenta las opiniones de maestros, alumnos y padres de familia

Se planean de mejor forma las actividades durante el ciclo escolar

En la escuela se ha seguido el proyecto en gran parte y se obtienen mejores resultados como el tiempo, la disciplina, etc.

Todos los maestros contamos con nuestra planeación, utilizamos los materiales de apoyo, asistimos a los cursos y nos esforzamos por sacar lo mejor posible nuestro trabajo.

Mejores resultados por causa de una mayor planeación

La Gestión Escolar importante para retomar la función del Consejo Técnico

Se programó una reunión por mes

En cada reunión se trataron algunos temas en los cuales se consideraba había algún problema

Es un proyecto donde se trabaja en equipo donde se da seguimiento a diversas actividades, para el logro de objetivos

### El trabajo conjunto y la toma de decisiones en colectivo

La cooperación y el trabajo conjunto entre el personal, y en varios de los casos con apoyo de los padres de familia, es otra de las características que se identifican como patrón recurrente en este grupo de comparación. Es una característica no exclusiva de este grupo de análisis, pero sí un factor que hace la diferencia en el desempeño global del contraste. En las escuelas donde destaca este componente se aprecia cómo para la comunidad escolar el trabajo en colectivo les permite unificar criterios y avanzar en un mismo objetivo. En este sentido al trabajar en conjunto se establecen relaciones de trabajo adecuadas que favorecen la toma de decisiones compartidas por los miembros del grupo y donde incluso participan docentes, directivos y, en algunos casos, los padres de familia y los estudiantes.

El trabajo de equipo, como estrategia donde se comparten experiencias y se resuelven problemas, se presenta en todos los casos, con mayor intensidad en las últimas fases, aunque resulta ser un factor presente desde el inicio del programa. Esta forma de trabajo se traduce en este grupo de comparación en una estrategia fundamental para marcar el rumbo y alcanzar las metas que se traza la escuela, donde el proyecto escolar resulta importante como fuente para conjuntar los esfuerzos del trabajo.

En los siguientes recuadros se evidencia el intercambio y la apertura de los profesores como producto del trabajo conjunto y característico de las escuelas.

*Más que nada la apertura de todos los docentes y compartimos nuestras estrategias en forma constructiva. Siempre hay participación antes y después del PEC.*

Entrevista a docentes C3010 F3

*Es notorio que la unidad del personal docente se mantiene con un solo objetivo, un equipo sólido de trabajo, que les ha facilitado lograr un ambiente agradable en la escuela, esta situación se refleja en la participación en todas las actividades de los docentes, en sus diálogos, en la confianza que se manifiestan entre todos sin distinción.*

Diario C 2403 F3

Por otra parte, la toma de decisiones en colectivo como resultado del trabajo en conjunto y de los espacios de intercambio de experiencias entre el personal, se advierte como un elemento complementario y trascendental para conseguir el compromiso de la



comunidad escolar. Las decisiones del trabajo cotidiano se desarrollan considerando a los diversos actores, incluso en varios de los casos se incluye a los padres de familia en las determinaciones de la escuela (componente que en mayor medida distingue a este grupo del de bajo nivel de logro).

*Las Decisiones importantes son tomadas en el conjunto docente y con los padres de familia.*  
TKJ F2 C 3010

*Escuchamos su opinión los padres de familia, luego también ellos nos contestan algunas preguntas que yo les hago de lo que les gusta de la escuela lo que no les gusta aspectos positivos, aspectos negativos y ellos lo van a ir también comentando, y una de las cosas positivas que les parece muy bien a ellos es que los tomamos en cuenta es que se les platican las cosas entonces pues yo creo que estamos llegando a un nivel muy bueno de confianza.*  
C 3010 F2 Diálogo reflexivo Director

De la lectura del comportamiento longitudinal de los casos resulta evidente cómo este factor se presenta en todos los casos y con mayor intensidad en las tres últimas de las fases del estudio.

<b>Casos</b>	<b>LB</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F5</b>
2403	++	++++	++	+++++
2806	+	++		
3010	++	++	+++	++
2301		++		+
1008		++++	++	++
2703	+		+	+
2516	+	+++	++	+
1309	+	++		++
1423	+++	++++	+++	+
3012	+		++	++
1207			++	
1004	-	.-+++	+	++++
1213	++	.-+	+	+

### Apoyo académico a estudiantes de bajo nivel de logro

La atención hacia los estudiantes con menores niveles de logro es un componente crítico de las escuelas y se presenta en ambos grupos de comparación; no obstante, es en el bloque de las escuelas de alto nivel de logro donde se focaliza su atención y donde incluso se llega a atender a alumnos con necesidades especiales y con discapacidad. Algunas de las modalidades de atención identificadas son:

- Atención especializada durante la clase.
- Ubicación de los estudiantes en la clase.
- Retroalimentación de los contenidos trabajados.
- Actividades o ejercicios adaptados a los estudiantes.
- Uso de material específico.
- Apoyo en estudiantes de niveles próximos de aprendizaje.
- Convocar a padres de familia para apoyar a los estudiantes.

La estrategia de atención que destaca en este grupo de comparación es la de ofrecer tiempo extra para apoyar a este tipo de estudiantes. El tiempo que se destina para la atención se desarrolla en periodos extraclase, como por ejemplo durante el recreo, en los espacios de clases especiales, en el turno contrario e inclusive hay casos donde se acude antes de la hora de entrada para ofrecer el apoyo a este tipo de estudiantes.

Enseguida se muestran ejemplos de declaraciones de docentes y padres de familia de algunos de los casos donde se expresa el tiempo destinado al apoyo de este tipo de estudiantes.

*Se ha trabajado horas extras en apoyo a los niños con ciertas dificultades.*  
TKJ C 2703 LB

*A veces se queda un rato más después de la hora de la salida*  
G. Enfoque con Padres C 2703 F2

*Aquí de la escuela se trabaja con niños hipoacúsicos, que son niños que a lo mejor tienen algún aparato, se trabaja con niños que tienen alguna deficiencia leve, o niños que tienen serios problemas de aprendizaje. Contamos con los servicios de USAER, entonces eso implica que muchos papás nos traigan a más niños con problemas de aprendizaje. Nos han catalogado que somos la escuela de los locos, de los que arreglan la cabeza.*

G. Enfoque con docentes L. B. C 1309

En el último caso se muestran evidencias recurrentes del tiempo de apoyo extra clase que se ofrece en la escuela y diferentes acciones que permiten reconocer la orientación académica de los profesores.

*Claro, pues siempre dan más de sí, porque la mayoría de los maestros vienen otro rato en la tarde a trabajar con los niños.*  
**G. Enfoque con Padres C 2403 F5**

Para el trabajo con primer año he tomado cursos en el centro de maestros como "Juego como estrategia de aprendizaje". Dedicar mayor tiempo a los niños con dificultades de aprendizaje. Participé en el taller de enciclopedia como parte de mi actualización.	Aportaciones de profesores a la escuela TRC F5 C 2703
Me propuse no tener muchos niños reprobados en primer año y casi lo logré porque únicamente reprobaron dos, todos leyeron antes de lo previsto, además de 9 años volví a primer año y venía por las tarde a ayudar a los mas atrasados, ahora que nuevamente tengo primer año hago lo mismo.	
Apliqué un nuevo método de lecto escritura, el de los sonidos, aportación de tiempo extra por las tardes para apoyar a los niños, alcanzando un mejor aprovechamiento del 80%. Tomé un curso de actualización "El trabajo en equipo" para poderlo en práctica en la educación.	
Me fije la meta de dar un poco mas de tiempo, entrando una hora ante en apoyo a los niños en la lectura y escritura, saliendo hasta las 2 de la tarde.	
Aportar tiempo extra a la enseñanza para recuperar los alumnos con atraso escolar, lograr la lecto escritura en un alumno de 3er grado que no sabía leer, ganar el 3er lugar en el concurso de trípticos a nivel municipal.	
Participar activamente en la redacción de textos, retroalimentando a mis alumnos con problemas de aprendizaje. Participar en el taller de enciclopedia, impartir clases fuera del horario establecido, visitamos la zona arqueológica de Pomoná, Involucrarme en la elaboración del PTE.	

El tiempo extra para la atención de los estudiantes con menores niveles de rendimiento se presenta independientemente de los apoyos o incentivos colaterales que existen para los profesores del medio rural. Sólo en uno de los casos se identifica el apoyo del programa de PAREIB (C 2806). Dentro de este factor de apoyo a estudiantes de bajo nivel de logro, se reconocen algunas escuelas que, además de brindar atención a este tipo de alumnos, destinan tiempo específico para apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales. Una de las escuelas destaca por el hecho de poner especial énfasis en la atención de estudiantes con discapacidad, aun cuando cuenta con el servicio de atención de educación especial "USAER".

La atención focalizada hacia sujetos con necesidades especiales ha propiciado que esta escuela haya obtenido reconocimiento en las comunidades aledañas a la institución, ya que, además de brindar este tipo de apoyo, es una de las escuelas con mayor nivel de logro de la región, lo que ha provocado también un mayor nivel de demanda de inscripción de la población.

### Planeación didáctica

La planeación de las actividades didácticas a desarrollar en el aula se identifica con ciertas particularidades en las escuelas de alto nivel de logro. En primer término, la planeación didáctica como actividad que idealmente deben llevar a cabo los profesores, no necesariamente ocurre en los casos del contraste, se ubican incluso casos principalmente del grupo de bajo nivel de logro, donde no se desarrolla esta actividad o se suple por otras acciones de registro de avances del contenido. En el grupo de alto nivel de logro es más frecuente encontrar que los profesores diseñan una planeación para desarrollar la clase y en su construcción se identifican algunas modalidades.

<b><i>La planeación didáctica de la clase</i></b>	
<b><i>Modalidad</i></b>	<b><i>Descripción</i></b>
<b>Planeación en grupos</b>	En esta variante los profesores se reúnen en colectivo, en equipos y principalmente en grupos paralelos o del mismo grado para elaborar o compartir experiencias asociadas a la preparación de la clase. Esta modalidad se presenta principalmente en línea de base
<b>Siguiendo el proyecto escolar</b>	Aquí se consideran los materiales, las actividades y las metas del proyecto de la escuela para definir la planeación de la clase. Se identifica con mayor presencia en fases dos y tres de seguimiento.
<b>Con un formato o esquema</b>	En algunos de los casos la planeación se ajusta a un formato o esquema que permite organizar las actividades, incluir aspectos específicos como actividades, tiempos, evaluación y uso de materiales de apoyo. También se identifican aquellos casos donde a partir de un formato o instrumento de registro se da seguimiento y orden a las actividades de la clase.
<b>Criterios uniformes</b>	En otros casos (menor grado) se tratan de unificar criterios de planeación por los profesores, tratando además de adecuar las actividades propuestas a las necesidades de los estudiantes.
<b>Correlación de contenidos</b>	Pocos de los casos señalan correlacionar los contenidos en base a temáticas similares para desarrollar la planeación didáctica, en este sentido un tema o contenido sirve como generador de la clase, vinculando las diferentes asignaturas.

En el caso que se muestra a continuación un grupo de profesores comentan cuál es la forma en que desarrollan la planeación de la clase, se pueden observar algunas de las variantes señaladas previamente, destaca el hecho de adecuar la preparación incluso a diario, ya que en esta escuela se atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales.

<b>¿Cómo planean la clase?</b>  <b>Entrevista a docentes F3</b> <b>C 1309</b>	Las clases se planean con el compañero que imparte el mismo grado.
	En equipo con el maestro del mismo grado.
	Algunas actividades con la maestra del mismo grado, otras sola.
	Solo.
	En equipo, con la maestra del otro 2o y en ocasiones con la maestra de apoyo USAER.
	Por semana.
Semanalmente, aproximadamente 2 horas y las adecuaciones en ocasiones son diarias.	

En el caso que sigue, un director explica cómo se desarrolla la planeación en su escuela, destaca el hecho de llevar una especie de ordenador donde los profesores organizan y dan seguimiento a las actividades de la jornada de trabajo diaria.

*Diaria, cada maestro hace un cronograma de lo que va a realizar durante el día, casi siempre se dan media hora para pase de lista, la revisión del aseo, recoger el ahorro, revisión de tarea, y después se marca las asignaturas que se tiene planeadas en el tiempo determinado, contenidos, propósito, actividades que se presenten y también marcamos el receso y la hora de salida pero esta bien cronometrado y es a diario el maestro sabe que lo tiene que tener a diario. Entrevista a director C1008 F3*

*Se planea el trabajo escolar, porque por ejemplo ahora los maestros han tratado de ir correlacionando todas las asignaturas, ya no trabajarlas de forma aislada, cuando menos se ha intentado cambiar esa mentalidad de que las asignatura no de deben trabajar aislada. Ellos hacen su planeación pero ya en la práctica se debe de considerar que una asignatura puede servir de referencia para abordar otras, sin necesidad de que se le diga al niño ahora vamos a trabajar con español, matemáticas o ciencias naturales. Entrevista al director F2 C 2703*

En el ejemplo de abajo se evidencia la modalidad de planeación didáctica donde se busca correlacionar las asignaturas de la clase.

#### **Se optimiza el tiempo efectivo de trabajo escolar**

Un rasgo característico en este grupo de escuelas es la situación de tratar de cumplir cabalmente el tiempo de la jornada de trabajo diario y de manera más específica cumplir efectivamente el tiempo de clase en el aula. En este sentido, en la mayoría de estas escuelas se busca disminuir actividades colaterales como la formación de entrada a clases y del recreo, las reuniones de

información, se intenta cumplir con el tiempo de recreo, las entradas y salidas puntualmente, así como evitar las salidas anticipadas, la suspensión de labores y las ausencias de los profesores durante el periodo de clases.

El uso óptimo del tiempo constituye un factor que distingue a este grupo de contraste y se ubica como un elemento indirectamente proporcional a lo que acontece en las escuelas de bajo nivel de logro, donde lo recurrente son las inasistencias, la impuntualidad y las ausencias frecuentes del personal.

<b>Casos</b>	<b>LB</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F5</b>
2403	+			
2806	.--+		+	
3010	++	+	++	+
2301		++++		+
1008	---+	+	+	+
2703	+	+	++	++++
2516				
1309		-	+	+
1423	--			
3012		++		--
1207	--			-
1004				
1213				

La revisión de los casos permite observar como ocho de los casos manifiestan la presencia de esta variable, incluso en algunos de ellos la falta de tiempo efectivo de clase pasa a mejorar su situación, aunque también se aprecian casos que no avanzan en este sentido y otros donde no se pudo recuperar información.

En un caso que llama la atención, el interés de la escuela por cumplir con el tiempo efectivo de clase, se llega al nivel de tratar de faltar lo menos posible y cuando no hay más remedio por situaciones de fuerza mayor como incapacidad por enfermedad o situaciones personales, los profesores pagan a quien los supla para no perder clase (C 2703). Esta situación la confirma el director en la siguiente declaración impresa en el cuestionario aplicado en el quinto año de la evaluación.

En este otro ejemplo, un director declara cómo las reuniones del CTE se realizan incluso en horario nocturno y las actividades con padres de igual forma se llevan a cabo en horario extraescolar para hacer más eficiente el tiempo real de trabajo en clase.

*Los docentes dedican mas tiempo a la practica docentes, casi no se ausentan.*

Entrevista al director F5 C 2703

### Capacitación y actualización del personal docente

*Sí las reuniones de Consejo Técnico se han realizado en horario extraescolar (nocturno) para agotar los temas a tratar. Fajinas y reuniones con padres de familia o conferencias con ellos se realizan fuera de horario normal. De esta manera el tiempo efectivo dentro del aula nos rinde más.*

Entrevista al Dir. F2 C 2301

El factor relacionado con la actualización y/o la capacitación del personal de la escuela es una variable común entre los grupos en contraste, sin embargo, lo que hace diferente al grupo de alto nivel de logro, en cuanto a este componente, es la situación de que en estas instituciones no sólo se participa en los procesos formales de actualización y capacitación, como las que se ofrecen en los Talleres Generales de Actualización (TGA), o las derivadas de las autoridades de la escuela, o del propio Programa Escuelas de Calidad, sino que en ellas se busca la actualización externa ex profeso de diferentes instancias, o se desarrollan procesos de asesoría y capacitación del propio director hacia el personal. Por otra parte, en estas escuelas se procura la participación del personal docente y directivo, mientras que en las escuelas de bajo nivel de logro, la actualización y/o capacitación se destina principalmente hacia el director de la escuela. En la siguiente tabla se describen algunas de las temáticas a las que se orienta la capacitación y actualización de las escuelas en estudio y las instancias que las proporcionan.

<b>Temáticas de capacitación y actualización del personal</b>	
<b>Temática</b>	<b>Descripción</b>
Proyecto escolar	Cursos y/o asesorías relacionados con la construcción, rediseño, evaluación y seguimiento del proyecto (PAT o PETE). De las temáticas más recurrentes en la capacitación y que generalmente se ofrece vía autoridades de la escuela o del PEC.
Contenidos asociados al problema del proyecto	Todas aquellas asesorías o talleres relacionados con el problema principal que se ataca en el proyecto de la escuela, tal es el caso de temáticas como la lectura, la escritura, la planeación, las matemáticas y la historia entre otros. Además de cuestiones indirectamente relacionadas al trabajo con el proyecto como talleres de superación personal, de relaciones humanas,

	trabajo en equipo o de educación especial.
Temáticas asociadas al uso de los recursos obtenidos con el PEC	Temas de capacitación vinculada al uso de los recursos obtenidos con el programa, como por ejemplo el empleo de la computadora (más recurrente) y del material didáctico. Ofrecidos por instancias externas, generalmente por particulares o de la persona que mas conocimiento tiene sobre el tema en la escuela o de instancias oficiales como el centro de maestros.
Temáticas asociadas a la función directiva	Contenidos relacionados con la gestión directiva, orientados principalmente al director y proporcionados principalmente por instancias particulares y por la UPN. Destaca la participación de la Universidad Anáhuac en esta temática de capacitación.
Cuestiones relacionadas con el manejo de los recursos financieros del PEC	Capacitación o asesoría en el manejo del recurso financiero otorgado por el programa y que se ofrece por las autoridades del PEC.

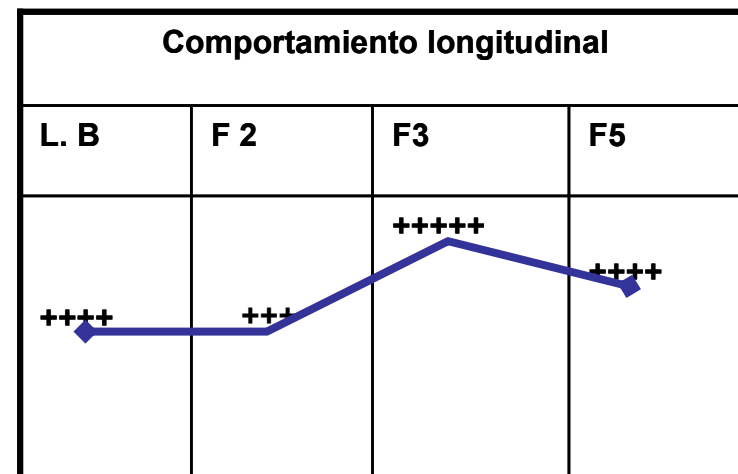
La capacitación y asesorías al interior de la escuela se relacionan principalmente con temáticas de los TGA, así como de cuestiones asociadas al trabajo pedagógico como la planeación, la evaluación, atención a estudiantes con necesidades educativas especiales y el análisis de materiales de apoyo como los planes y programas, ficheros y enfoques de las asignaturas.

En la lectura de la evolución longitudinal de la categoría en el grupo de contraste se aprecia como inicia con cierta regularidad en las primeras fases del estudio y se incrementa en las fases posteriores.



En el siguiente caso algunos docentes señalan los cursos y asesorías recibidas, involucran a instancias como el centro de maestros y a los asesores de sector y de zona, sobre temáticas del proyecto escolar y sobre cuestiones pedagógicas.

El grupo técnico del sector nos ha traído asesorías.	Respuestas de docentes en una entrevista de fase tres de seguimiento C 1207
En que recibimos buenos asesoramientos académicos a través del centro de maestros de cursos de actualización y los consejos técnicos del sector y de zona.	
En la forma de organizar la planeación, adecuando actividades de acuerdo con los intereses de los niños, también como dar seguimiento al proyecto.	

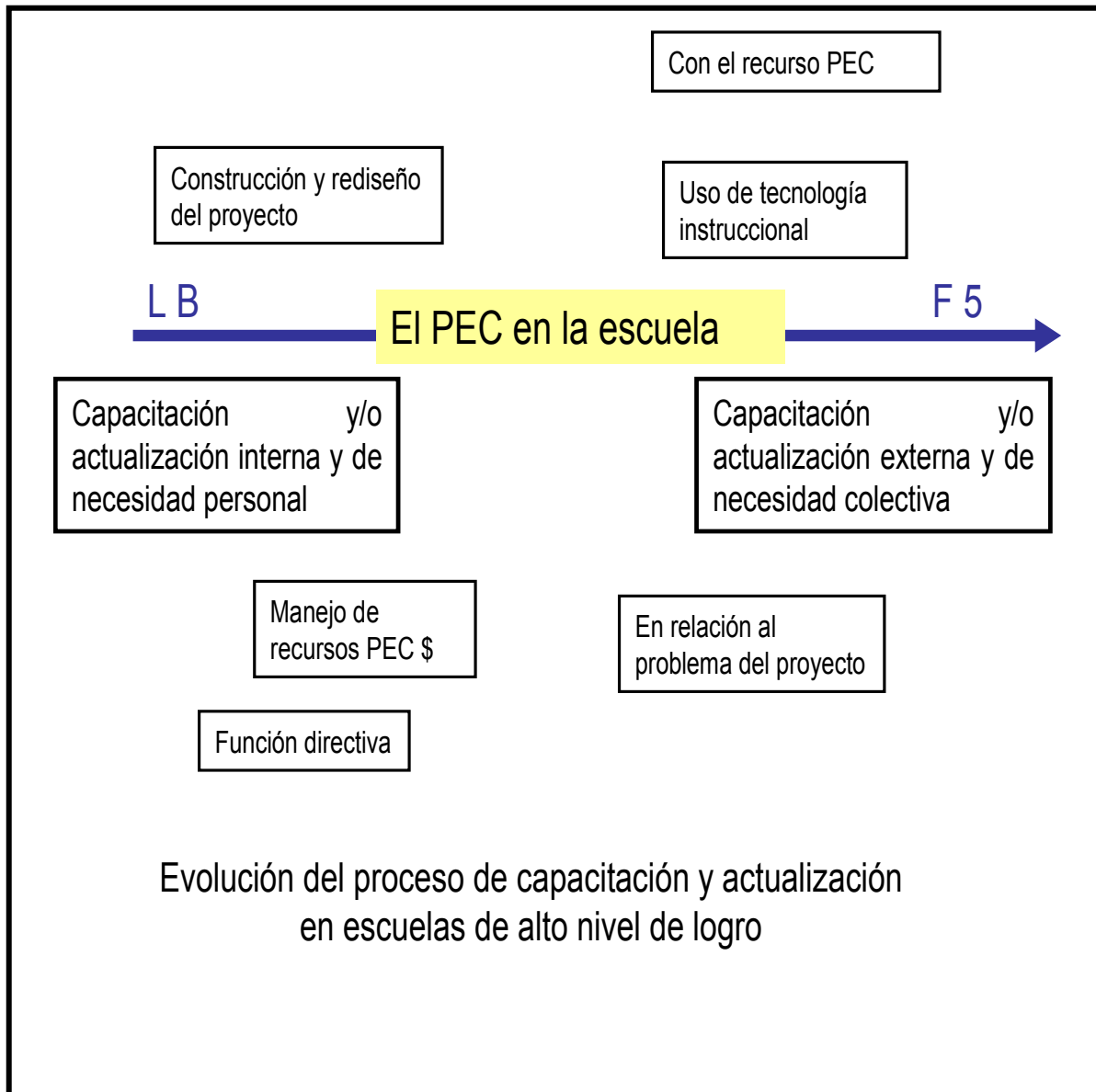


En este otro ejemplo los profesores hablan sobre temáticas de cursos o asesorías relacionadas con el proyecto PETE y sobre asuntos específicos de la práctica pedagógica.

Cursos, talleres, visitas, supervisiones, evaluaciones etc.	Entrevista a docentes F 3 C 1213
En recibir asesoría acerca del Plan Estratégico de Transformación Escolar.	
Hemos recibido (promovidas por nosotros mismos) asesorías en cuanto a planeación a metodología, a evaluación.	

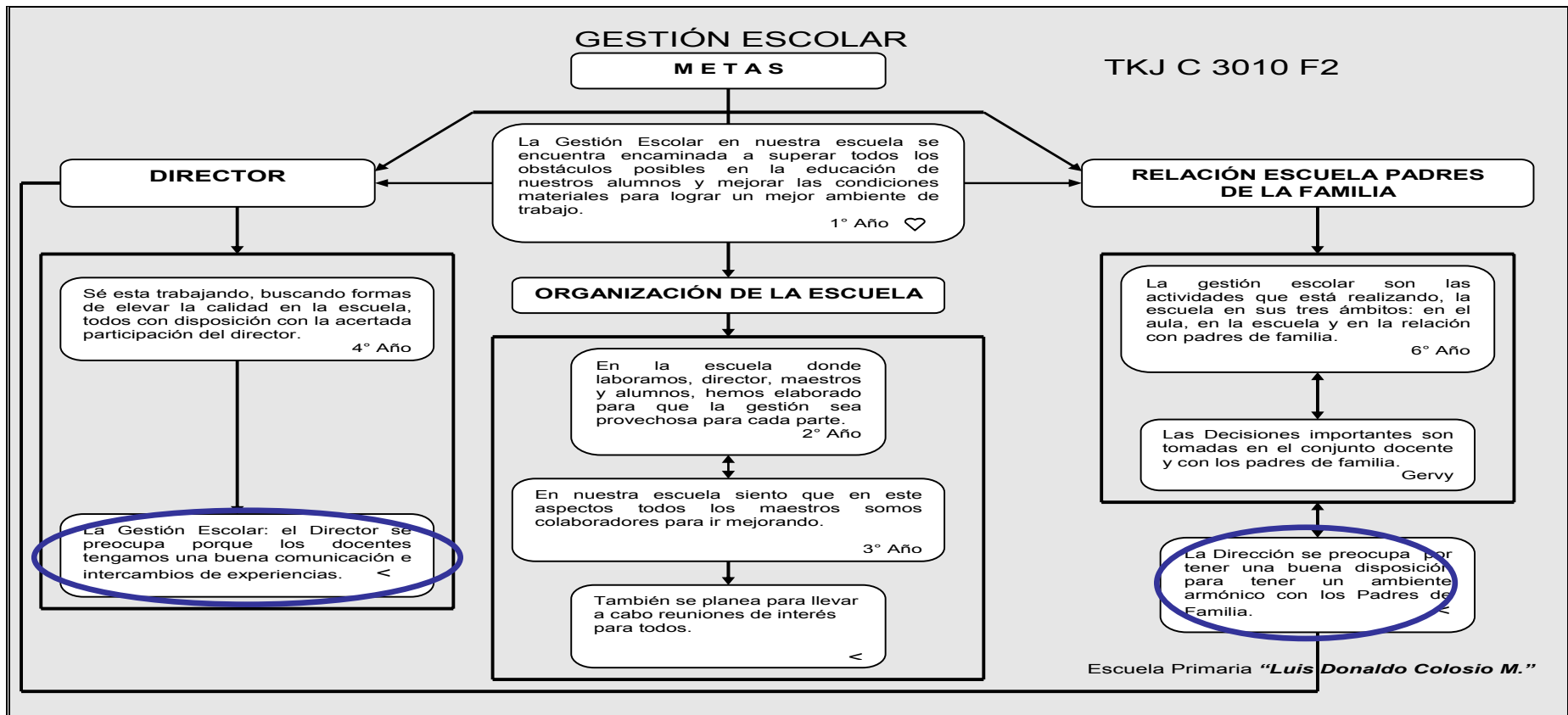
El siguiente diagrama permite visualizar el proceso de evolución del factor capacitación y actualización en el grupo de contraste, distinguiendo lo recurrente en las primeras fases de la participación en el programa en comparación con las últimas fases, sobre las

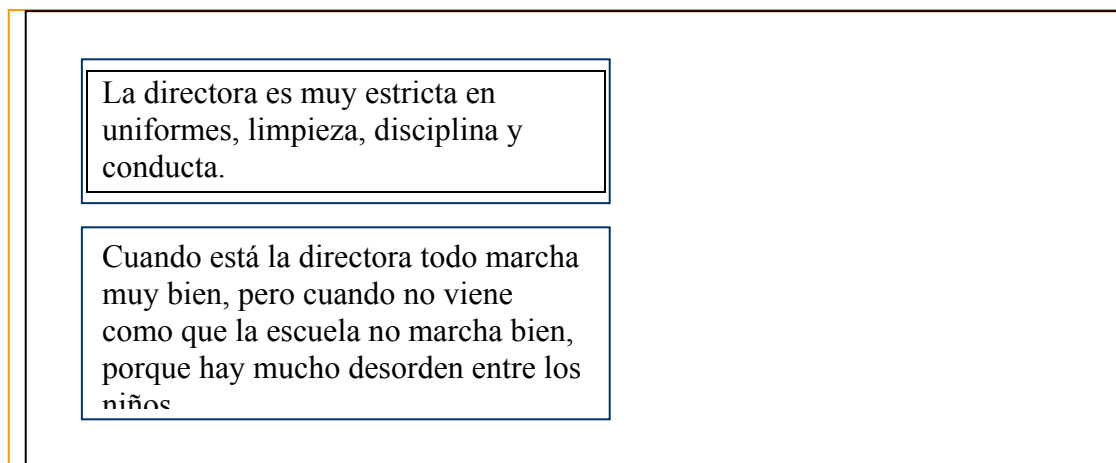
temáticas de apoyo y la naturaleza del componente. En el proceso se observa cómo las temáticas de capacitación, actualización o asesoría cambian y se orientan a contenidos más académicos y asociados al problema del proyecto y uso del equipamiento obtenido con el recurso del programa, con una expectativa más concreta de orientar el gasto del recurso hacia este tipo de propósitos.



### Directores con liderazgo y reconocimiento de la comunidad escolar

El liderazgo y reconocimiento de los directivos es recurrente en varios de los casos, pero sin duda de los factores identificados, es el menos frecuente de encontrar como patrón recurrente en los casos de alto nivel de logro académico. Se observa fundamentalmente en los casos 3010, 2516, 1423, 3012, 1213, 2403, 1309, 2301, pero con una presencia intermitente entre las fases de estudio, se ubica a un buen número de directores a quienes se les reconoce su función y desempeño en la escuela, lo que ha propiciado el prestigio en la comunidad. Las características de promover una buena organización, la gestoría eficiente de recursos, la coordinación efectiva del personal, la capacidad para apoyar a los profesores y en general la percepción del buen manejo de la escuela son algunas de las cualidades que tanto docentes como padres de familia observan en estos directores de escuela. En el mapa conceptual del caso 3010, el colectivo docente reconoce la función del director en la escuela, donde alienta la participación y comunicación entre el personal y mantiene buenas relaciones con la comunidad de padres de familia.





En otros casos la función del director se asocia a la característica de ser “estricto”, es decir, con una actitud de firmeza ante lo que sucede en la escuela, lo cual propicia una mejor organización de la misma. En el caso que se presenta a continuación se evidencian las opiniones de algunos padres de familia que proponen declaraciones hacia la forma en que se organiza la escuela.

### **Buenas condiciones de infraestructura y de equipamiento**

Si bien en las escuelas de alto nivel de logro como en las de bajo nivel de logro del PEC se han mejorado por igual la infraestructura y equipamiento, el análisis cuantitativo es claro en indicar que en las escuelas públicas es muy importante generar condiciones básicas para su buen desempeño. Sin embargo, si una escuela mejora en las condiciones físicas únicamente, es muy poco probable que mejore el clima para el aprendizaje escolar. Para ello necesita de las prácticas antes mencionadas.

Las tablas muestran las modalidades de uso de los recursos en infraestructura y en equipamiento identificados en los grupos de análisis durante las diferentes fases.

<b>Escuelas de alto nivel de logro</b>					
	Tipo	LB	F2	F3	F5
Infraestructura	Mobiliario	++	+	+++	
	Aulas	++	+++++	++++	
	Aula de computo y/o usos múltiples (lectura)	+	+++++	+++++	+++++
	Biblioteca	++	+	++	++
	Mantenimiento	+++++	++	+++	++
	Seguridad		+		
	Techumbre				+

<b>Escuelas de bajo nivel de logro</b>					
	Tipo	LB	F2	F3	F5
Infraestructura	Mobiliario	++	+	+	
	Aulas o anexos	+	++	+++	
	Aula de computo y/o usos múltiples (lectura)	+	+++	+++++	+++++
	Remodelación de aulas	++	+++++		+
	Biblioteca		++++	+++++	+
	Mantenimiento	+++++		++++	++++
	Seguridad			+++	+++
	Techumbre			+++	++

Al revisar el comportamiento asociado a la obtención de infraestructura entre los grupos, se aprecia cómo es más recurrente de la segunda a la fase cinco, con mayor intensidad en la instalación de aulas de cómputo y/o aula de usos múltiples; el uso del recurso para cuestiones de mantenimiento también se observa con frecuencia en las diferentes fases y con ligera tendencia en las escuelas de bajo nivel de logro. El empleo del recurso para aspectos de seguridad se pondera en escuelas de bajo logro, quizás por ubicarse en contextos más adversos. La remodelación de aulas se percibe únicamente en escuelas de bajo nivel de rendimiento. El mobiliario parece no tener tanta importancia para las escuelas, posiblemente por ser uno de los bienes de los que más apoyo se recibe por parte de los gobiernos estatales, y ocasionalmente de los municipales.

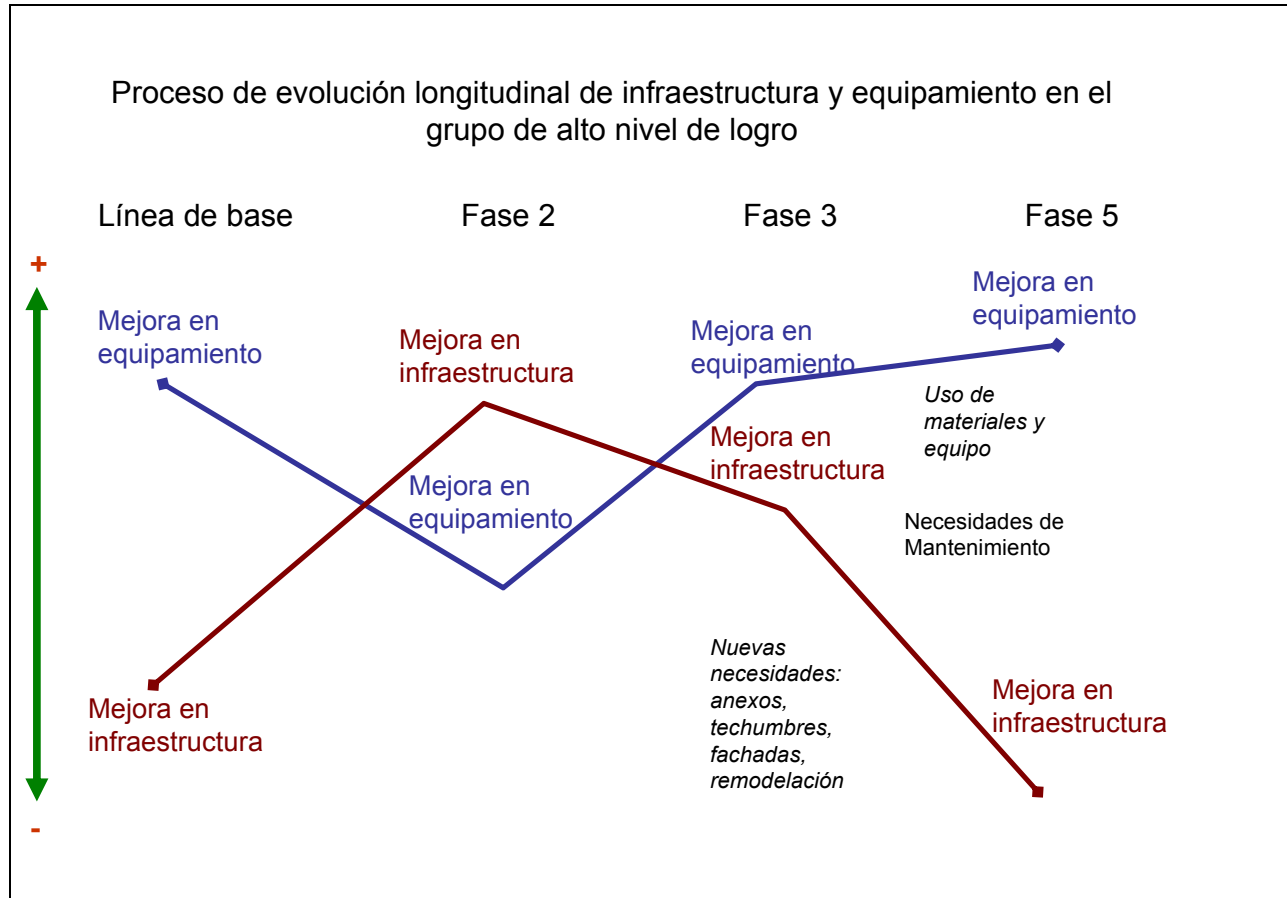
<b>Escuelas de alto nivel de logro</b>					
Equipamiento	Tipo	LB	F2	F3	F5
	Copiadora	+++++	+++	+++	++
	Grabadora	++			
	Computadoras	++++++	+	++++	
	Televisión	+++++	++	+++	++++
	Video	+++++	++	+++	++++
	Bibliografía	+++		+	
	Material didáctico	+++++++	+++++	+++++	
	Clima artificial		++++	+++++	+
	Sonido			+	
	Cañón			+	++

<b>Escuelas de bajo nivel de logro</b>					
Equipamiento	Tipo	LB	F2	F3	F5
	Copiadora	+++	+++	+++++	+
	Grabadora	+++	++++		
	Computadoras	++	++		+++
	Televisión	+++	++++++	+++++	+++

Video	++++	++++++	++++++	++++
Bibliografía	++		+++	++
Material didáctico		++++++	++++	+++++
Útiles escolares	+			+
Clima artificial	+	+	++	+++
Sonido	+			+
Cañón y/o retroproyector		+	+++	+++
Pintarrones	+	++	+++	
Rotafolio		+		
Pantalla			+	+
Internet			+	

Con relación a la obtención de equipamiento, las escuelas de ambos grupos privilegian el equipo como la televisión y la videograbadora, así como el material didáctico para los profesores. Este último se pondera en las primeras fases para las escuelas de alto nivel de logro y en las últimas etapas para los casos de bajo nivel de logro. Equipo de sonido, cañón o retroproyector son de los materiales menos requeridos por las escuelas. En casos de bajo nivel de logro destaca la compra de útiles escolares, fenómeno que confirma el probable menor nivel socioeconómico de estas escuelas.

Al revisar comparativamente el peso que las escuelas de alto nivel de logro otorgan a la obtención de infraestructura y equipamiento durante las fases del estudio, permite apreciar como se le da mayor importancia a las condiciones de equipamiento, y lo relacionado con la infraestructura se privilegia en fase dos de seguimiento, pero pierde interés de manera sostenida en las siguientes fases. Una posible explicación de este hecho puede ser que este grupo de escuelas presenta un mejor nivel socioeconómico que favorece la intención de buscar principalmente el equipamiento por arriba de la infraestructura del edificio.



### El Consejo Técnico Escolar orientado a cuestiones pedagógicas

La orientación del Consejo técnico escolar a cuestiones de tipo técnico y pedagógico es una condición reconocida fuertemente tanto en la muestra de escuelas PEC de alto como de bajo aprovechamiento, ya que el programa ha ayudado a centrar el funcionamiento de esta instancia en los aspectos de enseñanza y aprendizaje. Directores y personal docente coinciden en que este espacio de trabajo

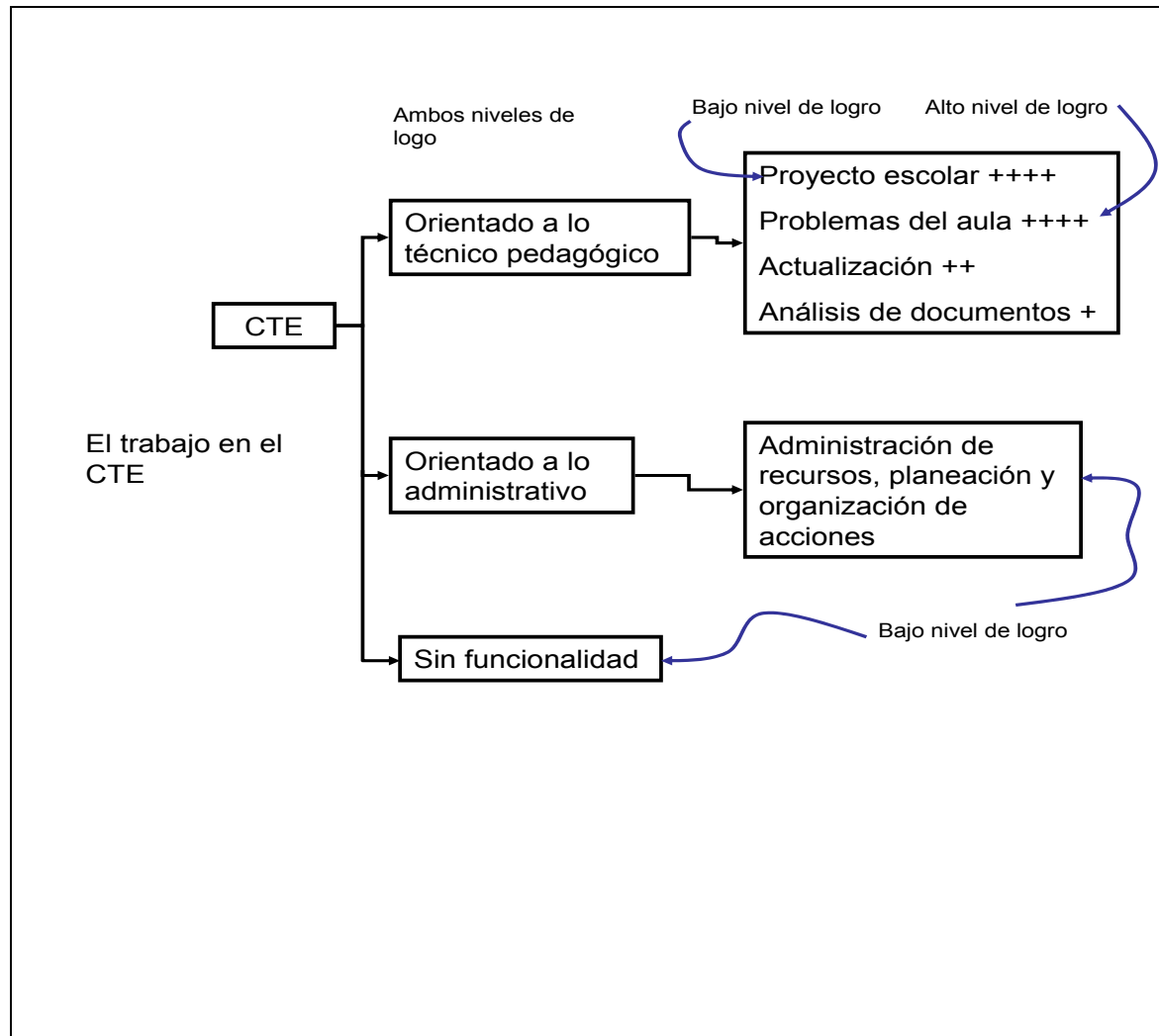


se destina preferentemente a tratar aspectos asociados a problemas del aula o relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, a la evaluación y seguimiento del proyecto escolar, a la actualización del personal y al análisis de materiales de apoyo al docente.

Dentro de las variantes del trabajo en el Consejo Técnico Escolar que destina a cuestiones técnico pedagógicas se encuentran las siguientes:

- Con el proyecto escolar: Constituye una temática muy atendida en los dos grupos de escuelas, aunque se privilegia en casos de bajo nivel de logro. Aquí se abordan situaciones como el diseño o rediseño del proyecto escolar, PETE o PAT, así como el seguimiento y en menor grado la evaluación de las actividades y metas del mismo.
- Problemas del aula: Este rubro se asocia a todas aquellas situaciones relacionadas con el trabajo en el salón de clases como experiencias docentes, estrategias de enseñanza y aprendizaje, problemas con los estudiantes y de aprendizaje, la planeación y el uso de materiales de apoyo y didáctico. Ámbito recurrente entre los dos grupos de comparación, pero que se pondera en escuelas de alto nivel de logro.
- Actualización: Son los procesos formales y de necesidad profesional asociados a la actualización y capacitación, como por ejemplo temáticas de los talleres generales de actualización y aquellos que se derivan de necesidades del proyecto o de lo que se propone en los centros de maestros.
- Análisis de documentos: Aquí se integran los espacios donde el colectivo docente analiza documentos académicos, pero principalmente los materiales de apoyo al docente, como ficheros, enfoques de programas y los libros del maestro.

En el siguiente esquema se identifican los diferentes ámbitos de trabajo que se identifican en el Consejo Técnico Escolar y su abordaje en los dos grupos de escuelas que se comparan en la evaluación.



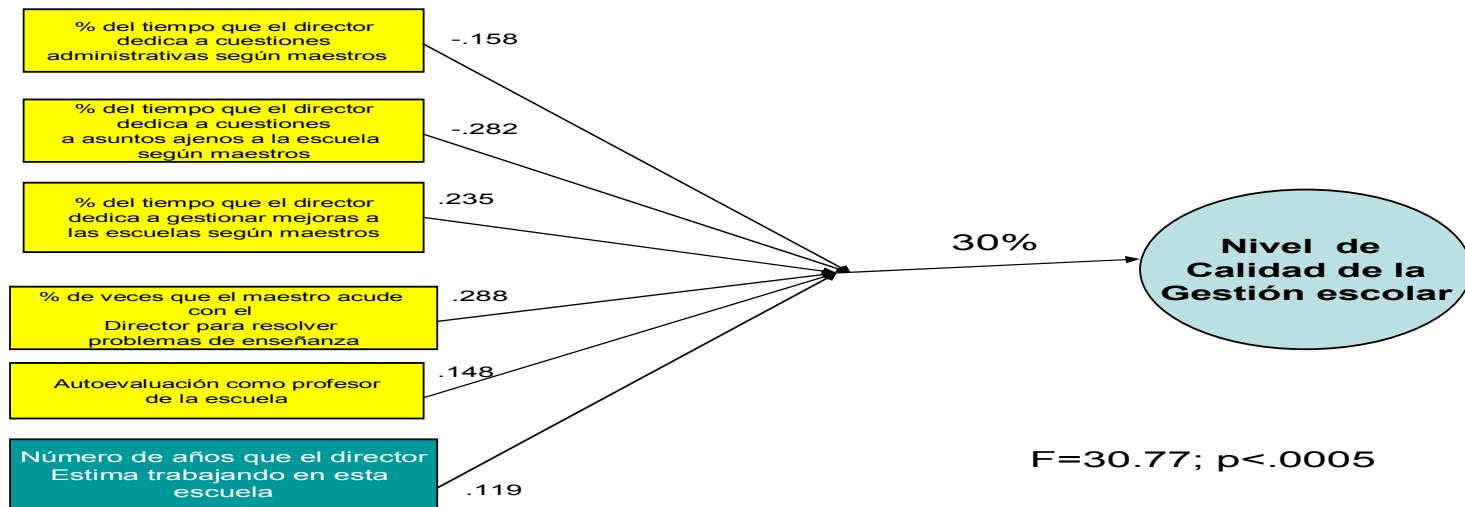
<p><i>La directora es muy estricta en uniformes, limpieza, disciplina y conductas muy bien.</i></p>	<p>Grupo de enfoque con padres C 1423 L. B</p>
<p><i>Cuando esta la directora todo marcha muy bien, pero cuando no viene como que la escuela no marcha bien, porque hay mucho desorden entre los niños.</i></p>	

### Características y acciones del director asociadas a un alto nivel de la calidad de la gestión

Uno de los resultados del análisis cuantitativo asociado a buenas prácticas de gestión escolar se refiere a los predictores de una variable compuesta denominada “calidad de la gestión escolar”, que consiste en una suma de percepciones de maestros, padres, alumnos y los propios directivos, sobre la forma como la escuela es organizada y dirigida. El mejor modelo para explicar la varianza de la calidad de la gestión escolar excluye atributos de los directivos, como los cursos de capacitación de los directores, el porcentaje de su aplicación a las actividades cotidianas, su formación inicial, edad, antigüedad en servicio y en la escuela y si participa en el programa de carrera magisterial.

Un 30% de la varianza se explica ( $F=30.77$ ;  $p<.0005$ ) más por la forma como los docentes perciben que el director distribuye su tiempo, su propia calificación como docentes y el número de años que el director considera que va a continuar laborando en la misma escuela.

Como lo indica la gráfica, mientras los directores dediquen más tiempo a cuestiones administrativas (en lugar de las académicas) y a cuestiones ajenas a la escuela, se reducirá significativamente la calidad de la gestión escolar. Sin embargo, la calidad de la gestión escolar se mejora significativamente si el director se dedica a gestionar mejoras de infraestructura de la escuela, si maestros y directores analizan problemas de enseñanza y aprendizaje, el director se considera buen pedagogo y ha permanecido en la escuela por un buen número de años como director (al menos cinco años). Estos resultados nos indican que los directores que ejercen buena gestión escolar requieren de la legitimidad que da la experiencia en el puesto, tener prestigio como maestro (más que nada



considerarse a sí mismo como buen maestro), de manera que se sienta cómodo orientando pedagógicamente a sus maestros y se preocupe por mejorar las condiciones de aprendizaje y enseñanza en la escuela.

### **Buenas prácticas de participación social**

Como expresión de los criterios de gestión escolar se aborda la práctica de la participación social en el contraste por nivel de logro de las escuelas. En primer término se ubican los factores diferenciales de la participación social en grupos de alto nivel de logro, en un segundo momento se proponen los componentes que hacen la diferencia en escuelas de bajo nivel de rendimiento.

### **Factores diferenciales de las escuelas con alto nivel de logro**

#### **Apoyo de los padres de familia en aspectos de aprendizaje de los alumnos**

La participación de los padres de familia en las diferentes actividades de la escuela es un factor clave para el colectivo docente de las escuelas, lo más recurrente es su participación en cuestiones de apoyo económico, en la gestión y dotación de materiales, en el mantenimiento del edificio, en la asistencia a reuniones de información y en la presencia en eventos cívicos y culturales que organizan las escuelas. La participación de manera específica en aspectos de tipo pedagógico o de apoyo al aprendizaje se identifica principalmente en las escuelas de alto nivel de logro. Esta característica de apoyo de los padres es el componente con mayor peso y con mayor nivel diferencial en este grupo de contraste.

El contenido de la participación en asuntos pedagógicos presenta diferentes modalidades:

- La supervisión de tareas encargadas por los profesores, como una de las acciones más recurrentes de parte de los padres de familia.
- En eventos que se relacionan con el tema del proyecto escolar (contenidos de lectura en la mayoría de los casos), como el taller de lectores.
- Se realizan talleres de apoyo a los padres, como por ejemplo “Escuela para padres”, de valores y de educación sexual, evento que ha sido fundamental para encontrar mayor apoyo de las familias de los estudiantes en una de las escuelas (c 1423).
- Ejercitando la lectura en casa con los estudiantes.

El apoyo se identifica en mayor medida en los primeros grados de la primaria, ya que es en los niveles en que más se requiere la participación de los padres de familia para fortalecer la adquisición del proceso de la lectoescritura como contenido básico.

Las viñetas que se presentan enseguida constituyen ejemplifican como se aprecian las formas de apoyo que ofrecen los padres de familia desde diferentes perspectivas como los mismos padres, de directores y docentes.

Perspectiva de padres de familia

*No, pues estudiamos con el nos ponemos a leer con el en la casa a hacer la tarea con el para que vaya mejorando y mejore sus letra.*

*Si siempre los maestros dicen que tiene uno que leer con ellos y luego preguntarles que captaron de la lectura.*

*Aparte las efemérides también les tocan las efemérides, que alguna poesía, todo eso pues nosotros los apoyamos para que salgan bien.*

Gpo enf padres C3010 F2

Perspectiva desde directores de escuela.

*Participan muy poco y una minoría que participa intensamente, preguntando acerca de las tareas, el aprovechamiento, revisándoles sus tareas de la casa y las que hacen en la escuela, algunos han participado en las actividades de la escuela tanto culturales como sociales y académicos.*

Ent. Dir 1ª V f 2 C 2703

*Fíjese que los padres de familia, los pocos que participaban antes, ahora con el proyecto, están más al pendiente, por que los hemos invitado a ser más participativos, por que tienen que estar al pendiente, en el proyecto de la comprensión lectora, y además la participación dentro de la comunidad, entonces si han participado más, y lo comprobamos con las eh, conferencias a las que fueron invitados, y asistieron un 80%...*

Desde la perspectiva de los docentes:

<i>Apoyan con el cumplimiento de tareas y trabajos fuera del aula.</i>
<i>Ayudan en sus casas a sus hijos a realizar sus tareas, en las reuniones revisamos los exámenes, etc.</i>
<i>Les doy a conocer la forma de trabajar, partiendo de ahí nos organizamos.</i>
Ent. Docentes F 3 C 2806

Al revisar el comportamiento de la categoría en las diferentes fases se observa como el factor de apoyo de padres de familia en asuntos académicos pasa de la ausencia frecuente en línea de base a la presencia en la mayoría de los casos y en algunos con cierta intensidad.

*Funciona la instancia representativa de padres de familia (el Consejo Escolar de Participación Social)*

La instancia denominada Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) a pesar de ser un organismo creado desde la puesta en marcha de la ley general de educación (1993), se reactiva en gran medida con el inicio del PEC en las escuelas. Sin embargo al revisar su desempeño en los grupos en comparación se encuentra como es en el grupo de alto nivel de logro

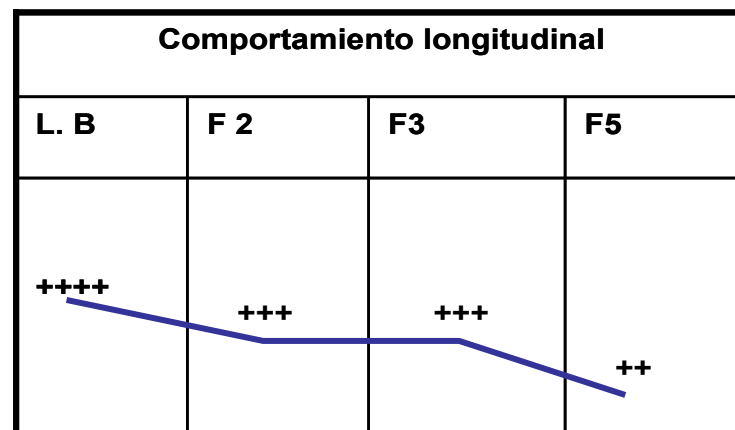
<b>2301</b>		++		+
<b>1008</b>			+	
<b>1004</b>	-	+	++	
<b>2403</b>	-	+	+	
<b>2806</b>	-	++	++++	+
<b>3010</b>	--		++	
<b>2703</b>	-	--		
<b>2516</b>	---		+	+
<b>1309</b>	+-			+
<b>3012</b>	+	++		+
<b>1213</b>	+	+	++	
<b>1423</b>	+-	+	+	+
<b>1207</b>	-			

donde presenta mayor funcionalidad y se reconoce como un factor discriminante en la comparación con el grupo de bajo nivel de rendimiento, llegando incluso a ubicarse como inversamente proporcional entre ambos grupos de escuelas, es decir que aparece con frecuencia en los casos de alto nivel de logro y es más evidente su ausencia o falta de funcionalidad en las escuelas de menor nivel de logro. La funcionalidad del CEPS se orienta principalmente a las siguientes cuestiones:

<b>Modalidades de funcionamiento del CEPS</b>	Principalmente a la gestión de recursos o recaudación de fondos económicos que requiere la escuela para el cofinanciamiento del PEC.
	Cubrir las necesidades materiales y de mantenimiento de la escuela
	Supervisión del uso y destino de los recursos obtenidos del PEC, propósito también recurrente entre las escuelas.
	Construcción, rediseño y en algunos casos seguimiento del proyecto o PAT
	En un bajo porcentaje se orienta a otras funciones como en programas de seguridad y emergencia escolar.

Al observar el comportamiento longitudinal de la variable se aprecia una tendencia a la baja, donde comienza con cierta presencia en línea de base al principio del programa y se va reduciendo la funcionalidad del consejo en la última etapa de la evaluación, como que se va perdiendo el interés en este tipo de instancias en la escuela.

Enseguida se muestran los comentarios de dos directores en relación al trabajo realizado con el CEPS y su orientación en el primero de ellos hacia actividades de apoyo a lo propuesto en el proyecto escolar y en el segundo con el propósito de gestionar recursos y ofrecer información de avances en la escuela.





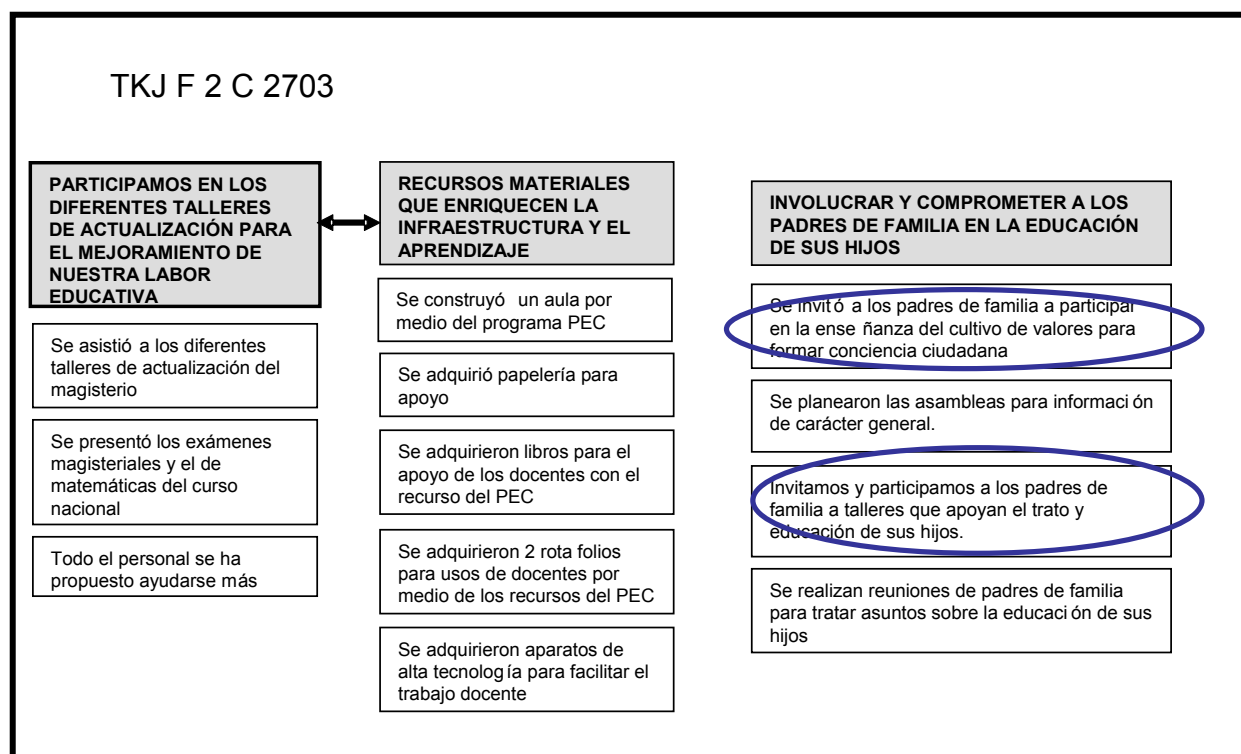
*El Consejo Escolar de Participación Social la verdad es que no, no existía, no existía, no conocíamos esa figura, cuando empezamos en PEC, incluso el año pasado pues la verdad también como es algo nuevo que se está implementando. Pues tratamos los temas de del de las metas del proyecto, he como le podríamos hacer para ir apoyando para que se pueda realizar lo del proyecto escolar. Eso sí a partir apenas de este, de este ciclo. el Consejo este pues viene siendo como un punto de apoyo para el logro del proyecto escolar de esta Institución.*

Ent. Director 2ª visita F 2 C 3010

### Acciones de involucramiento de padres en la escuela

Es en este grupo de comparación donde se observan mayores indicios de tratar de involucrar a los padres en las actividades de la escuela. Acciones como el llevar a cabo conferencias, pláticas, talleres y lo más frecuente la convocatoria de los profesores para proporcionarles estrategias de apoyo a los estudiantes, son algunas de las formas en que se busca involucrar a los padres en las actividades de la escuela. Por otra parte con la implementación del trabajo y aplicación del proyecto escolar, también se originan una serie de actividades para integrar a las familias de los estudiantes en las tareas inherentes a su desarrollo. Son pocos los casos que desarrollan este tipo de acciones de involucramiento de los padres de familia, pero por lo que se hace evidente en la comparación con las escuelas de bajo nivel de logro, tal parece que ha logrado obtener buenos resultados, al conseguir como se ha descrito anteriormente mayor participación en asuntos de tipo pedagógico en este grupo de contraste.

En el siguiente mapa conceptual un colectivo docente señala algunas percepciones del trabajo en la escuela y en uno de los campos abordan el trabajo desarrollado con los padres de familia y dentro de las actividades que llevan a cabo se proponen talleres y convocatorias para mejorar la atención para con los estudiantes.



### Los padres de familia participan en la toma de decisiones y en la planeación de actividades

Entre los componentes con menor presencia dentro del grupo de comparación, pero d que no fue posible identificar en las escuelas de bajo nivel de logro (factor discriminante) se encuentra la participación de los padres de familia en la toma de decisiones y en la planeación de las actividades. En pocas de las escuelas se observa como la comunión entre el colectivo docente y los padres de familia ha llegado al nivel de involucrar a estos últimos, en tareas que tradicionalmente se han destinado al personal docente y directivo de las escuelas; la confianza que se destaca en este grupo de estudio en uno de los componentes de la práctica de la gestión escolar es quizás uno de los elementos que ha favorecido este tipo de situaciones de involucramiento de los padres.

En la comparación longitudinal se puede apreciar como este factor presenta mínima ocurrencia entre los casos, no aparece en línea de base, se focaliza en fase dos de seguimiento y disminuye drásticamente en las siguientes fases del estudio.

<b>Participación de los padres de familia en toma de decisiones y en planeación escolar</b>				
Casos	L B	F 2	F 3	F 5
2806		+		
3010		++	++	
2301		+++		
1008		+		
1309		+		
1423		+		+
2703				+

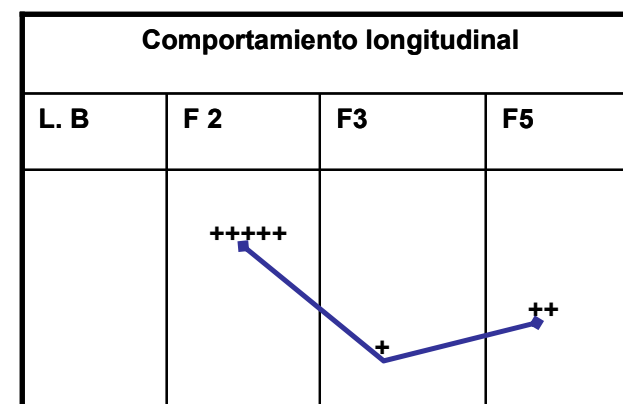
En el ejemplo que se muestra a continuación un director declara como son tomados en cuenta los padres de familia en las acciones que realizan como escuela y el beneplácito que causa en ellos esta situación.

*Escuchamos su opinión los padres de familia, luego también ellos nos contestan algunas preguntas que yo les hago de lo que les gusta de la escuela lo que no les gusta aspectos positivos, aspectos negativos y ellos lo van a ir también comentando, y una de las cosas negativas, positivas que les parece muy bien a ellos es que los tomamos en cuenta es que se les platican las cosas entonces pues yo creo que estamos llegando a un nivel muy bueno de confianza.*

Dialogo reflexivo con Dr. F 2 C 3010

### Las “buenas prácticas” como base empírica de criterios de desempeño de la gestión escolar

El concepto de buenas prácticas se define como el repertorio de acciones que se llevan a cabo sistemáticamente para mejorar los resultados de las organizaciones, en este caso, educativas. Las escuelas de mejor logro y eficacia social se caracterizan por tener una incidencia mayor de estas “buenas prácticas”. No significa que las escuelas de alto logro poseen todo el repertorio de este tipo de prácticas. Obviamente, una escuela que integre una mayor cantidad de estas prácticas tiende a ser más eficaz.



<b><i>“Buenas prácticas” de Gestión Escolar en escuelas polarizadas por logro académico</i></b>		
<b><i>Num.</i></b>	<b><i>“Buenas Prácticas”</i></b>	<b><i>Indicadores de seguimiento</i></b>
1	Disposición y compromiso del personal de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboración con las actividades de la escuela.</li> <li>• Cumplimiento de compromisos adquiridos.</li> <li>• Responsabilidad adquirida en el desarrollo del proyecto escolar.</li> </ul>
2	Ambiente de trabajo con buenas relaciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación estrecha entre los miembros de la comunidad.</li> <li>• Cooperación mutua.</li> <li>• Trabajo colegiado.</li> <li>• Intercambio de opiniones y experiencias entre profesores (incluyendo director).</li> <li>• Integración de las familias de los estudiantes.</li> <li>• Alto nivel de capital social.</li> <li>• Ambiente de respeto mutuo entre docentes, alumnos y director en su conjunto.</li> </ul>
3	Planeación institucional sistemática y colectiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación para la planeación en la escuela.</li> <li>• Coordinación para la planeación colectiva en el aula.</li> <li>• Periodicidad de la planeación.</li> <li>• Empleo del CTE como instancia para la planeación colectiva.</li> <li>• Compatibilidad de la planeación con el proyecto escolar.</li> <li>• Organización de la planeación.</li> <li>• Formación y responsabilidad de las comisiones de trabajo.</li> <li>• Seguimiento del proceso de planeación</li> <li>• Evaluación de los resultados de la planeación.</li> </ul>
4.	El trabajo conjunto y la toma de decisiones en colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente de libertad para expresar opiniones y puntos de vista (de padres y maestros).</li> <li>• Sesiones de discusión colectiva.</li> <li>• Grado de incorporación de padres y profesores en las discusiones colectivas.</li> <li>• Percepciones de los profesores y padres de familia de “ser tomados en cuenta”.</li> </ul>
5.	Apoyo académico a estudiantes de bajo nivel de logro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades focalizadas a los estudiantes de bajo logro.</li> <li>• Se da atención especializada durante la clase.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• En los grupos los alumnos de bajo logro se ubican en lugares más propicios.</li> <li>• Actividades o ejercicios adaptados a los estudiantes.</li> <li>• Uso de material específico.</li> <li>• Convocatorias y reuniones con los padres de alumnos de bajos logros.</li> <li>• Se disponen de tiempo y actividades para alumnos con capacidades especiales.</li> <li>• Incentivos y becas a los alumnos de bajo logro.</li> </ul>
6.	Existe y se lleva a cabo la planeación didáctica por parte de todos los profesores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalidades de la planeación didáctica.</li> <li>• Inclusión de recursos didácticos en la planeación didáctica.</li> <li>• Registro de los avances por alumno y por grupo.</li> <li>• Cantidad de profesores que elaboran y llevan a cabo la planeación didáctica.</li> </ul>
7.	Se optimiza el tiempo efectivo de trabajo escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumplimiento de la jornada diaria de trabajo.</li> <li>• Cumplimiento del calendario escolar.</li> <li>• Uso de tiempo extra clase para diversas reuniones.</li> <li>• Dedicación del tiempo a la enseñanza</li> </ul>
8.	Capacitación y actualización del personal docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación del personal docente en talleres y cursos de capacitación y actualización.</li> <li>• Búsqueda de actualización externa.</li> <li>• Procesos de formación entre pares.</li> <li>• Frecuencia de capacitación y formación docente.</li> <li>• Procesos de formación encabezados por el director.</li> <li>• Evaluación de los resultados de la capacitación y actualización docente.</li> </ul>
9.	Directores con liderazgo y reconocimiento de la comunidad escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación efectiva del personal de la escuela.</li> <li>• Percepción de la comunidad sobre el manejo de la escuela.</li> <li>• Liderazgo promotor del equipo docente.</li> <li>• Promotor de la participación de los profesores y de los padres.</li> <li>• Se comparte una visión común del desarrollo de la escuela.</li> <li>• Se propicia el prestigio de la comunidad.</li> <li>• Se es efectivo en gestorías de apoyo a la escuela.</li> <li>• Buen manejo de los conflictos suscitados en la escuela entre profesores o con la comunidad.</li> <li>• Los profesores se expresan mejor del director de la escuela.</li> <li>• El director ocupa más tiempo a tareas académicas que administrativas.</li> </ul>
10	El Consejo Técnico Escolar se orienta al análisis y	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se exponen problemas del trabajo de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul>