

**Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
Centro de Estudios Educativos, A. C.
Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativas, S. C.
Heurística educativa, S. C.**

Referentes para la mejora de la educación básica: estándares para la gestión de escuelas.

Armando Loera Varela y Oscar Cázares Delgado.
Heurística educativa, S. C.

**Octubre, 2008
Chihuahua, Chihuahua
México**

ÍNDICE DE CONTENIDOS.	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	3
1. TENDENCIAS EN LA FORMULACIÓN DE REFERENTES PARA LA GESTIÓN DE ESCUELAS.	11
1.1 EXPERIENCIAS INTERNACIONALES.	12
1.2 EXPERIENCIAS NACIONALES.	157
2. BUENAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS PÚBLICAS MEXICANAS.	195
3. PROPUESTA DE ESTÁNDARES PARA LA GESTIÓN DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA.	252
3.1 ESTÁNDARES DE GESTIÓN DE ESCUELAS.	252
3.2 CRITERIOS PARA DEFINIR LOS NIVELES DE DESEMPEÑO DE LAS ESCUELAS.	273
3.3 INSTRUMENTOS PARA LAS ESCUELAS	290

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 se han revisado por UNESCO y, en general, han sido limitados, especialmente en relación a la calidad y la equidad¹. Buena parte de los problemas para mejorar los sistemas educativos se originan en el punto de partida conceptual sobre lo que es una escuela. Buena parte de quienes han diseñado reformas educativas consideran a la escuela básicamente como un receptáculo de las decisiones del estado, con actores pasivos que requieren ser orientados o externamente estimulados. El analista Noel F. McGinn² ha puntualizado que reconociendo el fracaso de las reformas centralistas es tiempo de explorar alternativas a las reformas centralistas, especialmente 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 a la escuela como centro de la transformación del sistema educativo, de acuerdo a 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 esfuerzos³. 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.

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

¹ UNESCO, Education for All by 2015, will we make it?, Oxford University Press, UNESCO, Paris, 2007.

² McGinn; Noel F., ¿Reformas o mejoramiento continuo?, Documento presentado en la Red de Educación convocado por el Banco Interamericano de Desarrollo, el 4 de abril de 2002, Washington, D.C.

³ Oliva Gil, José, *La Escuela que Viene*, Granada, España, 2000.

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 configuran 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 autoridades⁴. Ravitch⁵ 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).

Los estándares en buena medida son tipos ideales que deben desarrollarse bajo condiciones generales⁶. Estos tipos ideales se sugieren como descriptivos del tipo de conocimiento, comportamiento, habilidad o destreza que se considera deseable a ser

⁴ Elementos importantes del concepto fueron tomados de Stake, Robert E. *Standards-Based & Responsive Evaluation*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2004.

⁵ 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.

⁶ 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.

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, en otras ocasiones como aspectos prioritarios. En todo caso se formulan como una fuerte 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 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 prescriptivas 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 currículos en cuanto a que los estándares de desempeño no consisten únicamente en contenido sino también a 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 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 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, las características consideradas en la selección no es posible atribuir las 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 lo que 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 de partir de la innegable existencia de la muy amplia brecha actualmente existente en los niveles de calidad alcanzados. Por lo que la formulación de los estándares de desempeño es claramente un esfuerzo insuficiente para la mejora del sistema. Por lo que 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 alumnos⁷. 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.

⁷ 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.

Linn y Herman⁸ 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:

- 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 como.
- 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.

⁸ Sobre esta perspectiva cfr. Linn, Robert L. y Herman, Joan L. “La evaluación impulsada por estándares: problemas técnicos y políticos del progreso de la escuela y los estudiantes”, *PREAL*, 1997.

Las evaluaciones de los estándares se distinguen de las evaluaciones tradicionales, como las basadas en norma, en que se asocian a currículo (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 currículo 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 currículo. 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, ya que 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 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 los mejoran. 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 auténtica⁹. 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 aprendan¹⁰.

En conclusión, 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.

⁹ 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.

¹⁰ 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, D.F.: Paidós, 2002.

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.

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 escuela¹¹ 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.

¹¹ 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

- 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 en 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.
- o 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 a 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 enseñanza¹².

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.

La función del supervisor inglés cobra relevancia gracias a los procesos de hetero- evaluación y auto-evaluación, 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.

¹² 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.

En el año 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 a 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 RAISE¹³ (*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's 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 cálculos¹⁴. 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.

Key Stage 2 (Prior attainment finely graded point scores)				Notes
To calculate these scores click HERE				
English	28.64	-1.71	-3.93	
Mathematics	31.09	0.74	+0.24	
Science	31.33			
Average Point Score	30.35		+353.94	+350.3
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
IDACI	0.19			-3.3
School Characteristics				Notes
Prior Attainment	26.0			-3.3
Spread of Prior Attainment	3.7			-1.3

¹³ Sistema On-Line que reemplaza a PANDA (Reportes de evaluación y desempeño de OFSTED) y al PAT (seguimiento de logro de los alumnos).

¹⁴ 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.

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 para¹⁵:

- 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.

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.

¹⁵ 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.

Shrinkage Factor and Confidence Intervals : KS1-2 2006 - Mainstream

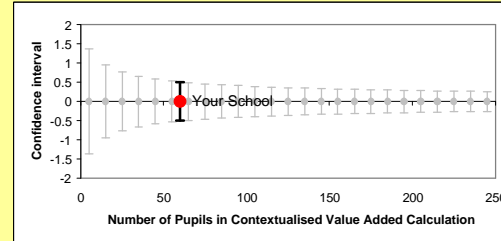
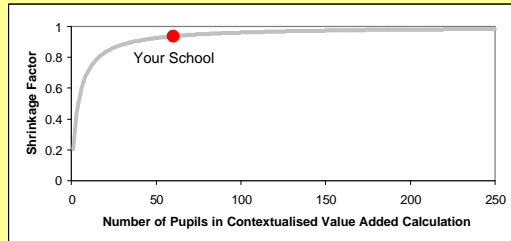
Enter the number of pupils included in your CVA calculation and the average of their CVA scores to obtain your final school measure with confidence intervals.

Number of pupils in the CVA calculation for your school:

Average of pupil CVA scores in your school*:

Shrinkage Factor: 0.9378

Confidence Interval: +/- 0.5



Key Stage 1-2 CVA score for school:

+155.3

Confidence interval for KS1-2 CVA:

(154.8 , 155.8)

This score is significantly above average

*Figures are centred around 100 automatically in the calculations, i.e. they do not need to be adjusted here.

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 a las modificaciones del 2006¹⁶ (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.
 - 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.

¹⁶ 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>

- 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 restringe¹⁷ 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:

Estadio Clave 2 al Estadio Clave 4 (medida de CVA centrado en 1000 puntos/aprox.)	
Perfiles	Percentiles
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.
- 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.

¹⁷ Department of Education and Skills, *How to Read The Tables*. 2006.

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 Escuela¹⁸. 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*.

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 datos¹⁹:

¹⁸ 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.

¹⁹ Department for Children, Schools and Families: 2005 KS4 Contextual Value Added Pilot, Cohort Information.

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

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 a 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 son²⁰.

CRÍTICA 2²¹. 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 ambigüedad²².

²⁰ British Council in United States, *Education Policy Update*. Oct 2006.

²¹ 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).

²² 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 intelectual²³.

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)²⁴.

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*, aún cuando la significancia estadística indique más semejanzas que diferencias²⁵.

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 a 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 importante²⁶.

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 con 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 hijos²⁷.

²³ Ibid. p. 24.

²⁴ BBC on line, 31 de octubre del 2007.

²⁵ Wilson Deborah and 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>.

²⁶ Ibid. p. 8.

²⁷ 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 desfavorecidas²⁸.

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 Lancashire*, 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.²⁹

²⁸ BBC News/Education, *How the New CVA Scoring Works*. January 11, 2007.

²⁹ 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 Educación³⁰ 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*³¹ cuyo objetivo central está el de 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:

³⁰ 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

³¹ Department of Education Northern Ireland, *School Improvement. The School Support Programme: Intensive Support for Schools.* www.deni.gov.uk

- La escuela como un todo se propone establecer mejoras duraderas a través de procesos propios como los del auto-mejoramiento y la auto-evaluación.
- 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 Matemático³².
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:

Para las escuelas:

³² 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

- 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, etc.

○ Promoción de la “buena conducta” de los alumnos en las escuelas³³

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.

○ Implementación de Planes de Mejora para las escuelas³⁴.

³³ Department of Education Northern Ireland, *School Improvement. Promoting and Sustaining Good Behaviour: A Discipline Strategy for Schools*. www.deni.gov.uk

³⁴ Department of Education Northern Ireland, *School Development Planning, 2005*. www.deni.gov.uk

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 período 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 período 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 auto-mejoramiento.
- 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 psico-social 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 escuela³⁵.

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 metas³⁶.

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.

³⁵ Department of Education Northern Ireland, *Development and Dissemination of Good Practice and Innovation in Schools*, 2006. www.deni.gov.uk

³⁶ Department of Education Northern Ireland. *Target Setting; Guidance for Primary Schools*. www.deni.gov.uk

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 currículo debería o no regular³⁷. El debate llevó a consideraciones acerca de la “sobrecarga” del currículo 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 currículo 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 2006³⁸. 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.

En la Reforma se establecen también las prioridades nacionales de Escocia³⁹ 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

³⁷ National Debate on Education Document, *Educating for Excellence*. (Scotish, 2003).

³⁸ The Curriculum Review *Programme Borrada, Progress and Proposals*, Marzo, 2006.

³⁹ 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.

- 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*⁴⁰ 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 a 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.
- Mejor apoyo para el aprendizaje.
- Rendición de cuentas⁴¹.

Es notable que dentro del programa denominado *Ambitious, Excellent Schools*⁴² 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

⁴⁰ Scottish Executive, *Ambitious, Excellent Schools, Our Agenda for Action*. © Crown November, 2004.

⁴¹ EURYDICE, *The Education System in Scotland, 2006-07*. pp. 24 – 25.

⁴² 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.

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*⁴³ 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.
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 a 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 en donde se clarifiquen cuáles son los retos de la preparación inicial de los profesores.
 - Trabajar con las instituciones para preparar nuevos maestros de acuerdo a las demandas del siglo XXI.
 - Incrementar la educación a distancia.

⁴³ Puede entenderse de acuerdo al contexto en que se maneja como una *asesoría cercana y de bajo perfil*.

- 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.
 - Es requerido 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 a las necesidades particulares de cada escuela.

El Sistema Educativo Escocés se ha caracterizado por su dinamismo e introducción de cambios importantes en períodos 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*⁴⁴, 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?, como cuestiones claves 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 burocráticos⁴⁵, sino que encuentran su basamento en la reflexión profesional y en los retos que se proponen alcanzar.

La autoevaluación considera centrales tres preguntas:

- ¿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 claves en el proceso renovado de autoevaluación de las escuelas⁴⁶:

- ¿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?

⁴⁴ 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.

⁴⁵ Ibid, p. 6.

⁴⁶ Ibid, p. 8.

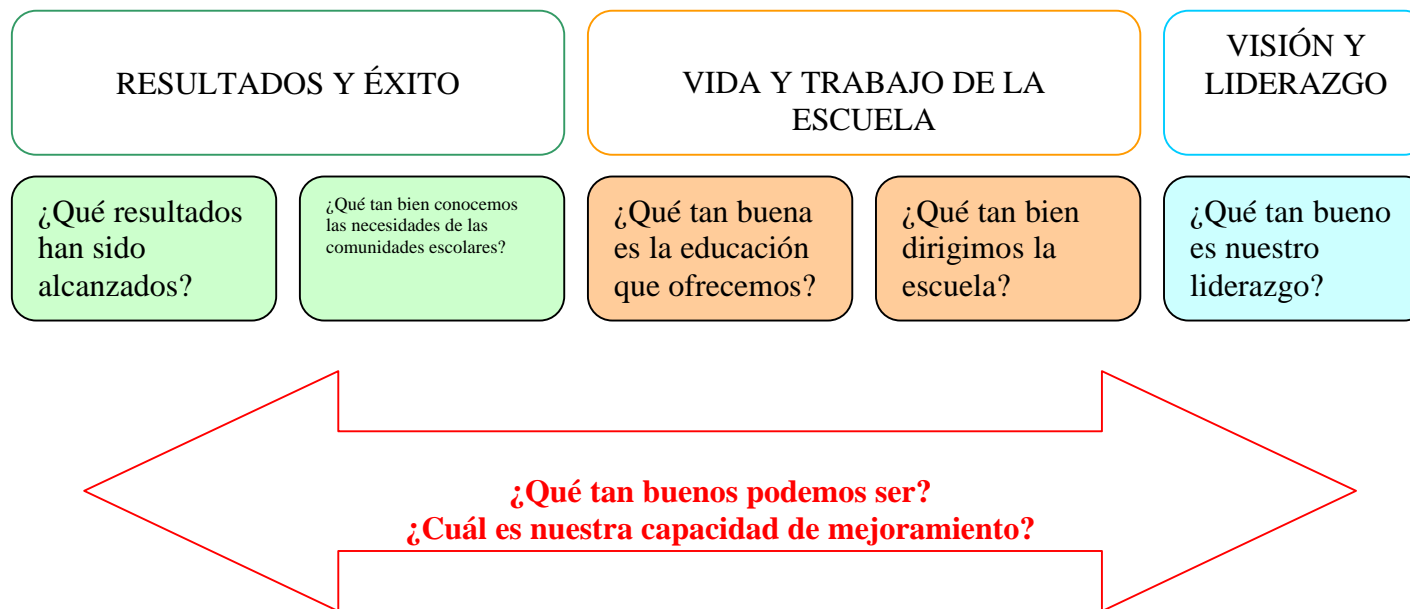
- ¿Cuál es nuestra capacidad de mejoramiento?

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



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 directa⁴⁷.

⁴⁷ Ibid, p. 12.



La autoevaluación considera el desempeño fijándose indicadores contra los cuales medirse en la siguiente escala de niveles⁴⁸:

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

⁴⁸ 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 siguiente⁴⁹.

ÉXITO EN LOS RESULTADOS

No.	Indicador de calidad	Temas	NIVELES					
			1	2	3	4	5	6
RESULTADOS CLAVE EN EL DESEMPEÑO								
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						
IMPACTO EN LOS APRENDIZAJES								
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.						
IMPACTO EN EL EQUIPO								
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.						

⁴⁹ 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 ejemplo⁵⁰:
 1.1. MEJORA EN EL DESEMPEÑO.

⁵⁰ Ibid, p. 20.

- 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.

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 Irlanda⁵¹ 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*”⁵² 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

⁵¹ Eivers Eemer, Shiel Gerry and 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.

⁵² Citizens information Internet Site: http://www.citizensinformation.ie/categories/education/primary-and-post-primary-ducation/going-to-post-primary-school/transition_year

educativo y vocacional de los alumnos y prepararlos para asumir su rol como miembros de la sociedad responsables, participativos y autónomos”⁵³. 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 a 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 YES⁵⁴ (“*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 60’s la gratuidad de la educación post-primaria y segundo el acceso (y oportunidades) que se abrieron para la educación terciaria en los 80’s y 90’s. En el documento se expresa que estas consecuencias consolidaron el desarrollo económico de la nación hacia finales de los 90’s⁵⁵. 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 holístico⁵⁶, 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

⁵³ 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*.

⁵⁴ Kellaghan Thomas and 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, Dublin 2005.

⁵⁵ *Ibid*, p.1.

⁵⁶ Este proceso es denominado Whole-Schools Evaluation (WSE) promovido desde el Departamento de Educación y Ciencia en el 2006.

evaluación de cada escuela involucra etapas de preparación y planificación en donde el equipo de maestros de la escuela, el director, 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 sugerencias⁵⁷.

⁵⁷ Department of Education and Science, *A Guide of Whole- School Evaluation*, Ireland 2006.

- Notificación del WSE a la junta directiva y al director sobre la asistencia del equipo de evaluación.
- El inspector se coordina con la escuela para la visita de evaluación.

FASE DE PRE-EVALUACIÓN

- El director llena el formato de información de la escuela.
- Si se requiere los padres de familia se reúnen con la junta directiva y con el equipo de la escuela.

- Revisión de los documentos relacionados con la escuela.
- Reuniones y entrevistas con la junta directiva y con el equipo de la escuela.

LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA

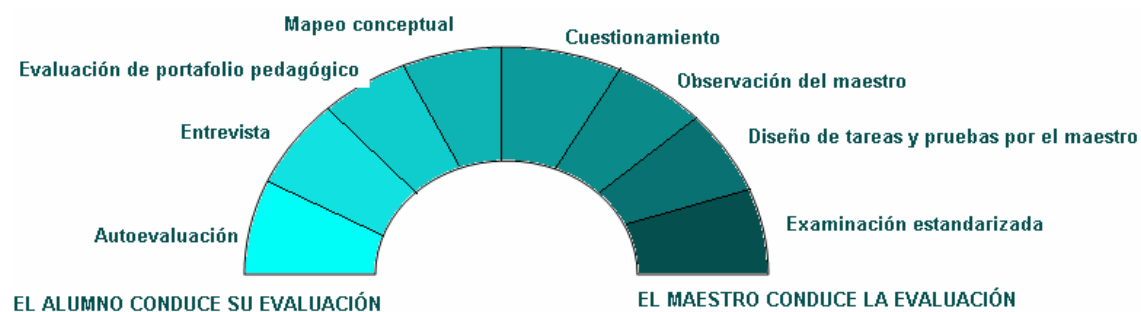
- Observación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Interacciones con los alumnos.
- Revisión del trabajo de los alumnos.
- Retroalimentación a los maestros y al director.

- Preparación del borrador de resultados y recomendaciones.
- Reuniones con la junta directiva.
- Reuniones con el equipo de profesores.

REPORTE Y CONVERSACIONEX POST-

- Reuniones con el presidente de la junta directiva y con el director para las revisiones al borrador del reporte.
- Publicación del reporte y respuesta de la escuela.

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 de 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 profesor⁵⁸.



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

⁵⁸ National Council for Curriculum and Assessment, *Assessment in the Primary School Curriculum: Guidelines for School*, Department of Education and Science. Dublin, 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”⁵⁹, 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”.

⁵⁹ “A Nation At Risk”, libro publicado por la Comisión Nacional para la Excelencia en la Educación, en aquel entonces dirigida a la 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.

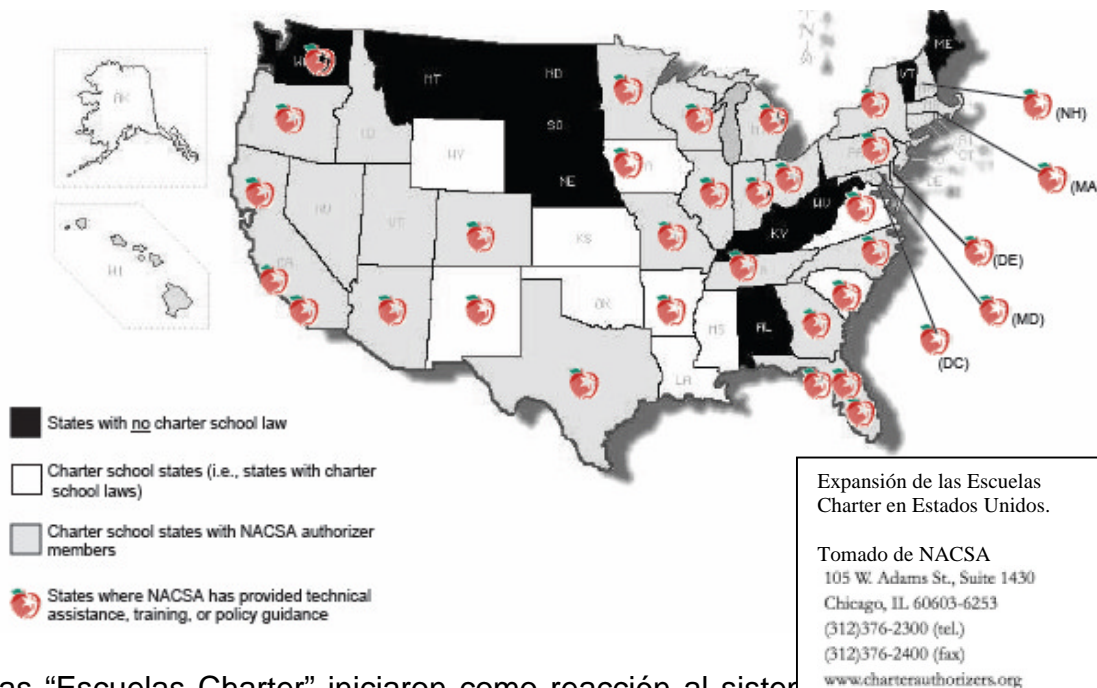
- Liderazgo y financiamiento:
 - El gobierno tiene un papel central en el desarrollo de la educación.
 - Debe tomar en cuenta la variedad de alumnos que es necesario atender.
 - Las capacidades de cada quien y sus ritmos de aprendizaje son diferentes entre unos y otros.

- 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*⁶⁰ 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, aún cuando, a la fecha no hayan sido permitidos legalmente en todos ellos.

⁶⁰ 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 de educación pública. 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 el 2000 se crean 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 Estratégico⁶¹ para las Escuelas Charter de los Estados Unidos.

Los estándares de calidad⁶² 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.

⁶¹ 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).

⁶² 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.

- **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:

BENCHMARK	Implementado			Documentos útiles como herramientas para poner en práctica	¿Cómo se ejecutará?
	Sí	Parcial/	No		
EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO					
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.					
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					

BENCHMARK	Implementado			Documentos útiles como herramientas para poner en práctica	¿Cómo se ejecutará?
	Sí	Parcial/	No		
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.					
CUMPLIMIENTO DEL MONITOREO					
El monitoreo cumple con los requerimientos requeridos, incluyendo los mandatos legales y esenciales para llenar integralmente la responsabilidad asumida.					
Nuestra instancia tiene claridad sobre los requerimientos necesitados 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					

BENCHMARK	Implementado			Documentos útiles como herramientas para poner en práctica	¿Cómo se ejecutará?
	Sí	Parcial/	No		
las responsabilidades para monitorear la disciplina de los alumnos.					
Articulación para conocer las fallas en el cumplimiento de los requerimientos.					
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.					
Asegurar que los estudiantes y los padres de familia cumplan con las obligaciones que se establecen legalmente.					
Seguimos un proceso con el que se maneja el cumplimiento de las indicaciones legales de los alumnos y padres de familia.					
Se ofrece evidencia clara sobre la notificación de problemas.					
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.					
Otorgar tiempos razonables para compensar los problemas o dificultades					
Permitimos un tiempo adecuado para que la escuela ponga remedio a los problemas de bajos desempeños.					
Tomar decisiones sobre cómo intervenir teniendo una base clara y firme					

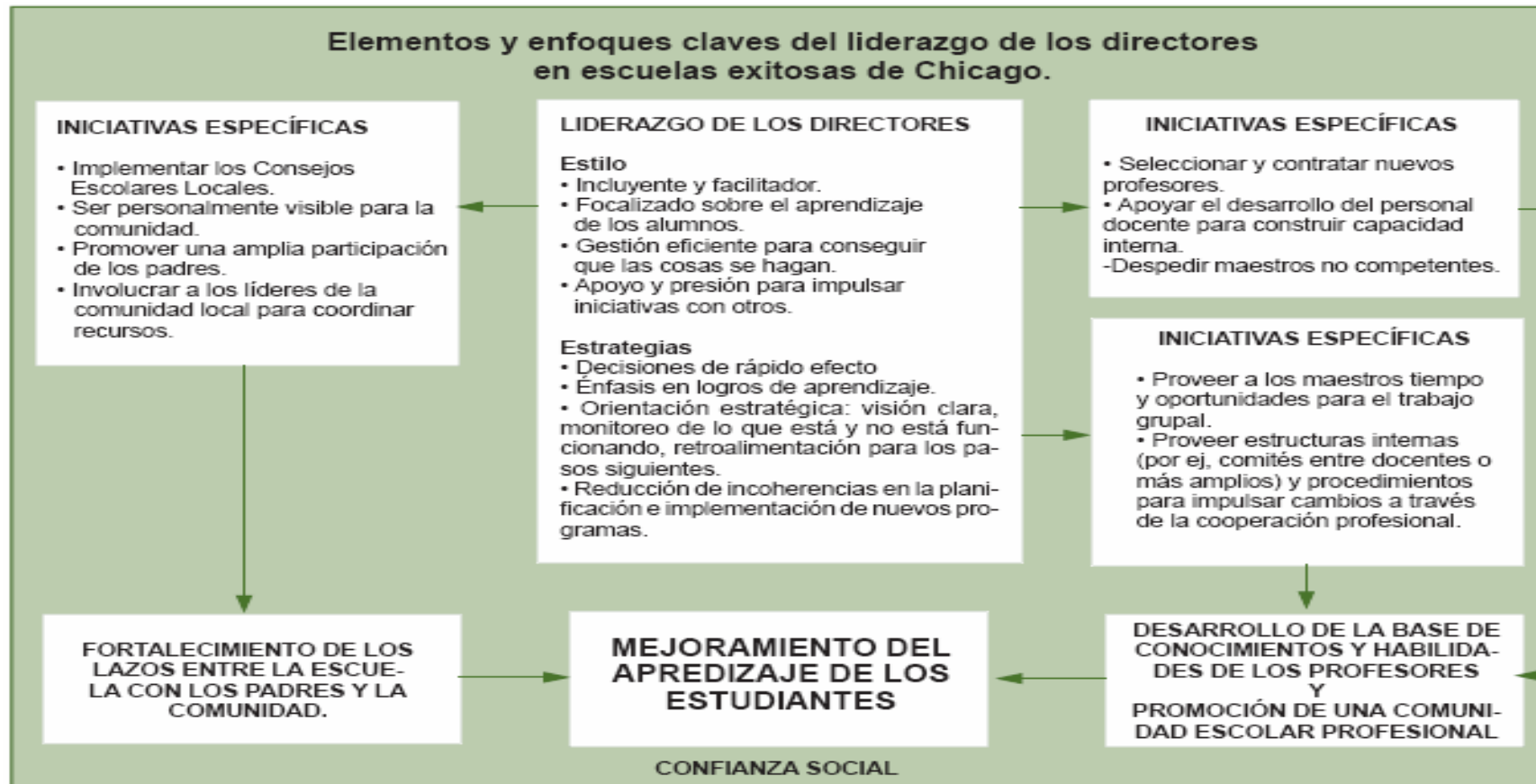
BENCHMARK	Implementado			Documentos útiles como herramientas para poner en práctica	¿Cómo se ejecutará?
	Sí	Parcial/	No		
Nuestra política de intervención claramente define nuestros roles ofreciendo apoyo y asesoría técnica.					
AUTONOMÍA					
Respeto a la autoridad de la escuela en sus actividades diarias					
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 períodos.					
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 adecuados⁶³.

⁶³ PREAL, *Formas y Reformas de la Educación*, Serie Mejores Prácticas. Santiago de Chile, Junio 2000, año 2, no. 5.



Tomado de Serie Mejores Prácticas, PREAL 2000.

La primera expresión oficial de los estándares de escuela en EEUU 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 EEUU 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 currículo, 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 escolar⁶⁴. Sin embargo, como bien lo ha dicho una especialista en el tema⁶⁵, 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 Hollingsworth⁶⁶ 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 señalado⁶⁷ que en Estados Unidos el

⁶⁴ Eisner, E. W., "Standards for American Schools; Help or Hindrance?" *Phi Delta Kappan*, 76, (10), 1995, pp. 758-764.

⁶⁵ Ravitch, D., "50 states, 50 standards: The continuing need for national voluntary standards in education", *Brookings Review*, Vol 14, No.3, 1996, summer.

⁶⁶ 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.

⁶⁷ Marzano, R. K. and Kendall, J.S., *A Comprehensive Guide to Designing Standards-Based Districts, Schools, and classrooms*,

movimiento de estándares ha aprendido que su 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 currículo, 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 principales⁶⁸:

- 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

⁶⁸ Departamento de Educación de Estados Unidos, *Qué ningún niño se quede atrás: guía para los padres*. Ed Pubs, Education Publications Center, 2003.

cada año, arrojarán resultados que serán útiles 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 período 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 reabierto 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 educación⁶⁹. 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 documentos⁷⁰ 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 resto⁷¹, 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 controles⁷²).

⁶⁹ Ibid. p. 10.

⁷⁰ Estos documentos pueden ser revisados en la siguiente dirección electrónica: <http://www.ed.gov/parents/academic/help/hyc.html>

⁷¹ Gamoran, Adam, *Standards-Based Reform and the Poverty Gap*, Washington, D.C., Brookings Institution Press, 2007.

⁷² Foorman, Barabar R, Kalinowski, S.J., Waynel, S., “Standars-Based Educational Reform in one imporótant Step Toward Reducing the Achievement Gap”, in 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 mejorar⁷³. Por otra parte se ha encontrado que el programa no ha impactado la calidad de la enseñanza para niños de educación especial⁷⁴. Dentro de la población latina en general existen opiniones sobre el bajo impacto que este programa ha tenido para ellos⁷⁵. En el 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 todos⁷⁶ 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 en 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

⁷³ 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.

⁷⁴ Desimone, L.; M., T. M. Smith, y D. Frisvold, Has NCLB Improved Teacher and Teaching Quality for Disadvantaged Students?, in Gamoran, Adam, *Standards-Based Reform and the Poverty Gap*, Washington, D.C., Brookings Institution Press, 2007.

⁷⁵ 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

⁷⁶ 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.

en general contar con mecanismos de retroalimentación permanente. Tomando en cuenta los resultados de evaluaciones y de perspectivas de la comunidad educativa, el 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 discusión⁷⁷ 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”⁷⁸. 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 período de 5 años (*Schooling Strategy 2005-2010*)⁷⁹. El objetivo central de esta gran estrategia se resume en el principio de que “*todos los estudiantes alcanzan su potencia*”, 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.

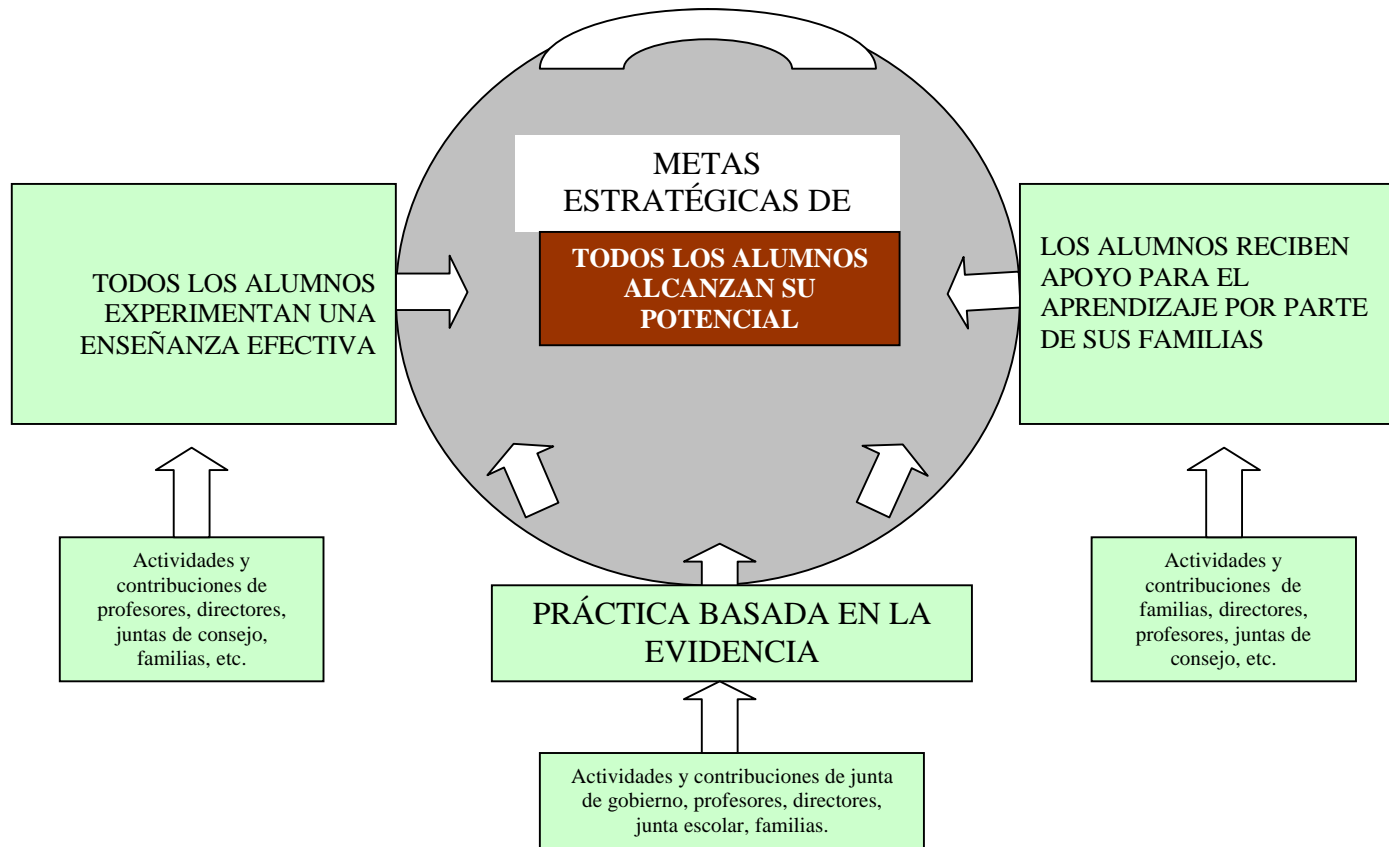
⁷⁷ Ministry of Education New Zealand *Making a bigger difference for all students, Schooling Strategy. Discussion Document*, Published by: Medium Term Strategy Ministry of Education © Crown Copyright, 2004.

⁷⁸ Ministry of Education New Zealand, *Making a bigger difference for all students, Schooling Strategy, 2005 - 2010*. [Copyright © New Zealand Ministry of Education, 2005. NewZealand@govtz.nz](#)

⁷⁹ 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:

- a. Todos los alumnos experimentan una enseñanza efectiva.
- b. El aprendizaje se nutre y realimenta en las familias.
- c. 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 90's 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*)⁸⁰. Este proceso de cambio se conoce como la Reforma denominada ESCUELAS DEL MAÑANA⁸¹. 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 de dentro hacia fuera. Con la LOGSE y la LOPEGCE se estructura el funcionamiento de las escuelas con base en

⁸⁰ OPEN FILE: AUTONOMÍA Y EVALUACIÓN, publicado por

⁸¹ Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, *Reforma Educativa de Nueva Zelanda: Escuelas del Mañana*, 1989

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 reconocido⁸² que en realidad esa autonomía ha estado fuertemente acotada por las fuerzas de la demanda educativa, la formulación de un currículo 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 calidad⁸³.

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:

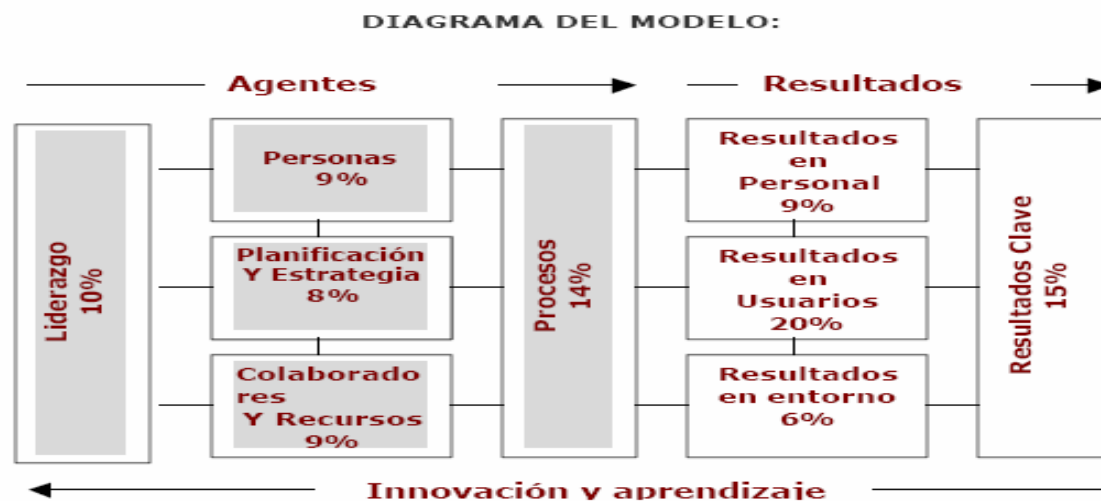
“Los resultados en los beneficiarios del servicio de la educación, en los profesores y en el personal de administración y servicios, y los resultados en la sociedad se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus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

⁸² Oliva Gil, José, *La Escuela que Viene*, Granada, Editorial Comares, 2000.

⁸³ Una educación de Calidad para todos y entre todos: propuestas para el debate, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2004.

Puede observarse en el siguiente esquema⁸⁴ 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.

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.



Los criterios⁸⁵ y sub-criterios componentes del Modelo, son:

⁸⁴ Este documento forma parte de la publicación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del año 2001, “Modelo Europeo de Excelencia”.

⁸⁵ Este documento puede ser encontrado en la siguiente dirección electrónica: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=5&area=calidad>

Criterio 1. Liderazgo

- Sub-criterios:

1a. Desarrollo de los fines, objetivos y valores por parte del equipo directivo y de los otros responsables, y actuación de estos 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

- Sub-criterios

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.

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

- Sub-criterios

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

- Sub-criterios
- 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

- Sub-criterios
- 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

- Sub-criterios
- 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

- Sub-criterios

7a. Medidas de percepción.

- Motivación:
- Satisfacción:

7b. Indicadores de rendimiento.

- Logros:
- Motivación:
- Satisfacción:
- Servicios:

Criterio 8. Resultados en el entorno del Centro Educativo

- Sub-criterios

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

- Sub-criterios

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 782⁸⁶. 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 Mata⁸⁷ 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”.⁸⁸

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

⁸⁶ 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.

⁸⁷ Con este nombre para honrar a una de las maestras españolas de gran prestigio profesional en su país.

⁸⁸ 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.*

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 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 2 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”⁸⁹, 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 LEÓN⁹⁰

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.

⁸⁹ Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, *Servicio 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.

⁹⁰ 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.

- 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.

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.

En la Memoria se explica que existen asociaciones de este tipo de “actuaciones” con la mejoría de resultados de en los rendimientos de los alumnos*.

	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%

*Revista “Educar en el 2000”, abril 2004.

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)⁹¹

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

⁹¹ 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*, Editado por la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, España, 2000.

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.

- 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 internacionales⁹². 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.

⁹² Organization for Economic 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.

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 70's) 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 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 Chile⁹³, 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 auto disciplina es un mecanismo que se desarrolla en este medio. Los profesores están accesibles a los alumnos y entre ambos existe respeto mutuo.

⁹³ 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.

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 ésta.

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 a 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.

h. 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*⁹⁴ 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.
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, etc.
- Estrategias de aprendizaje de los alumnos.

⁹⁴ Finland PISA TEAM, *Finnish Success in PISA – and Some Reasons Behind it*. Printed in Finland by Kirjapaino Oma Oy. Jyväskylä, © Autores e Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Jyväskylä. OECD – PISA, 2002.

1.1.3 EXPERIENCIAS ASIATICAS.

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 sesenta⁹⁵. 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, también ha logrado una mayor equidad para todos sus estudiantes⁹⁶. La educación es un proceso relevante para esa sociedad que activa el aprendizaje temprano y la educación a lo largo de la vida. Algunos estudios⁹⁷ 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 tempranas⁹⁸, 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

⁹⁵ 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 Transnacional Corporations*”, London: Routledge, 2008.

⁹⁶ McGaw Barry (Director para el área de Educación de la OCDE), *International perspectives on Korean Education Achievment*. Journal of Educational Policy Vol.2 No.2. KEDI © Korean Educational Development Institute. Mayo 2005.

⁹⁷ 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 No.1, Julio 2005. KEDI © Korean Educational Development Institute 2005- Electronic version: <http://eng.kedi.re.kr>

⁹⁸ 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”.

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 revisión⁹⁹, en el que se reconoce y enfatiza que la educación se concentra en el alumno. Este currículum¹⁰⁰ 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.
- 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.

Aún 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 reducidas¹⁰¹, 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)

⁹⁹ 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.

¹⁰⁰ Ministry of Education Korea, Revised 7th National Curriculum, Introductory material prepared for the Japanese Education Ministry Delegation on their visit to the ministry . Dec. 2005.

¹⁰¹ 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.

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.¹⁰²

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 oficial¹⁰³ 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.
- 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 los Estados Unidos hicieron durante la posguerra. El Ministerio de Educación de ese país apoya directamente a las escuelas que presentan resultados bajos con rendimiento 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, etc.

¹⁰² 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.

¹⁰³ Ministry of Education Korea, *Revised 7th National Curriculum, Introductory material prepared for the Japanese Education Ministry Delegation on their visit to the ministry*. Dec. 2005.

JAPÓN.

Después de la II Guerra Mundial, el país había quedado destrozado en todos sus aspectos incluyendo todo 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 desde las ciudades a medios rurales. Fue un ambiente de total destrucción y desesperanza, 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” conteniendo estos principios¹⁰⁴. En este proceso, la educación se hizo obligatoria para los primeros 9 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.

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 a los maestros que se hicieron cargo de tareas especiales como ser directivos de las escuelas. Hacia los 80's 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, flexibilidad y libertad”. En el 2002 el Ministerio publicó una guía que sentaba los principios mínimos de la enseñanza japonesa:

¹⁰⁴ 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

- 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 a las metas que han sido fijadas. Se ha esperado que este tipo de organismos cercanos a las escuelas dé 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 el 2004, el Consejo Central para la Educación publicó un documento base¹⁰⁵ para el rediseño de la Reforma Educativa en Japón¹⁰⁶ en el ámbito de la educación obligatoria. En este 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.

¹⁰⁵ 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>

¹⁰⁶ 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.



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.

La propuesta para la nueva reforma contiene tres estrategias fundamentales.

- 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 para 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 para 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, con el objeto de las condiciones de implementación de estos estándares y desarrollar 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 debe 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, 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”¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Revista Educar, Santiago de Chile. www.educar.cl

1.1.4. EXPERIENCIAS LATINOAMERICANAS.

COLOMBIA.

El proceso que se ha seguido Colombia en su establecimiento de estándares es normativo fundamentalmente, 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 establecimiento 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 currículo basada en los estándares¹⁰⁸.

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, en 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 vida¹⁰⁹.

En este caso, la calidad de la educación depende en gran medida que los alumnos aprendan y que 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.

¹⁰⁸ Bustamante, G., Estándares curriculares y autonomía, *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Colombia, No. 44, pp.. 64-80, junio 2003.

¹⁰⁹ Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, *Y ahora, ¿Cómo mejoramos?*, Serie Guías No. 5 “Planes de Mejoramiento”. 2004.



Al mismo tiempo, el Ministerio establece procesos de evaluación que les permitirían determinar lo que los alumnos saben y deberían de saber, teniendo de esta manera elementos para precisar las áreas donde requiere mejorarse o atenderse de 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 donde el mejoramiento es una característica constante y permanente de cada una de las escuelas donde se establezca. En este 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 para todas las escuelas materiales que apoyan esta estrategia global. 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

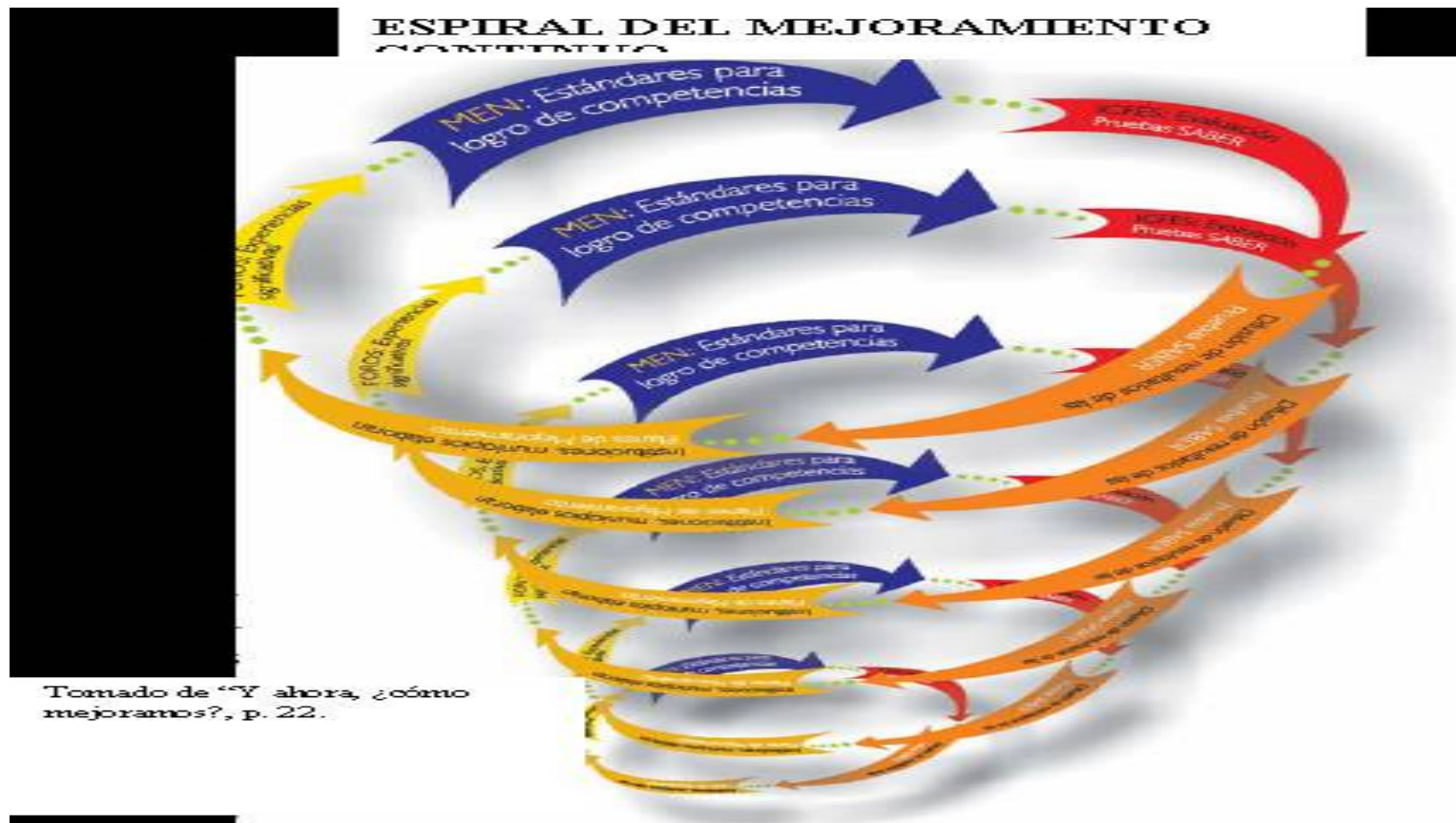
escolar. Su liderazgo resulta determinante cuando conduce y organiza las acciones en pos de las metas planteadas en el Plan. Los profesores y los alumnos colaboran directamente en la consecución de las metas, desde su posición favorable y los “aliados” (padres de familia, instituciones formadoras de 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, fundamentalmente. 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 necesarias de 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 a 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 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 de 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 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 para apoyar el desarrollo del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el desarrollo profesional, respectivamente. El programa surge originalmente como una alternativa de solución a las demandas salariales de los profesores y se apoya en la idea de que sean los profesores que reciban mayor compensación los 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.
- extra edad.

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 estas 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, contuvieron los estándares elementales sobre lo que se deseaba que fueran las escuelas sus alumnos y maestros. Al mismo tiempo que 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 a 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”¹¹⁰. Los juicios se emiten a través de una escala de 4 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”.
- b. Pertinencia. El PEI ha articulado en 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 ha incorporar mecanismos de mejoramiento continuo.

A la vez se ofrecen 4 categorías de gestión que se pide sean evaluadas:

- a. Gestión directiva y horizonte institucional
 - Direccionamiento estratégico
 - Seguimiento y evaluación
 - Comunicación
 - Alianzas
 - Clima institucional
 - Gobierno escolar
- b. Gestión académica
 - Diseño curricular
 - Prácticas pedagógicas
 - Seguimiento académico

¹¹⁰ 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.

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.”¹¹¹

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: (...)”¹¹²

En ese Manual se anexan los formatos para cada actor educativo:

¹¹¹ 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 contiene fecha de edición.

¹¹² Ibid, p.10

REPUBLICA DE COLOMBIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL		EVALUACIÓN ANUAL DE DESEMPEÑO										COORDINADOR			FORMATO A Año lectivo						
Cédula del coordinador		Nombre coordinador												Género: 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		Período de evaluación:		desde	dia	mes	año	hasta	dia	mes	año		
Departamento o Distrito		Municipio o Localidad del Distrito										Zona: Urbana <input type="radio"/> Rural <input type="radio"/>									
Código DANE de la Institución educativa		Nombre de la Institución educativa																			
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. Vela 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.													
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								TOTAL:		puntos		PORCENTAJE		total puntos		=		90		x 100 =	
		puntos		puntos		puntos															
Por favor, verifique que ha diligenciado toda la información																					

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 de PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina) presenta su informe denominado “Cantidad sin calidad”, en el que se brinda información sobre el progreso educativo de la región. Aún 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 a la evaluación que se está haciendo de las escuelas y sus maestros a través del programa de incentivos. Así, cita a su vez¹¹³:

“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 siendo más importantes en su mejoramiento. Aquí se

¹¹³Programa 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.

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 conoce en Chile como “Escuelas Focalizadas”. Antes de este cambio, en el 2000 un estudio¹¹⁴ auspiciado por la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) se concentra en escuelas que continuaban teniendo resultados bajos, a pesar del apoyo del P-900 desde varios años atrás. La pregunta principal fue ¿porqué continúan existiendo escuelas con pobres resultados académicos con más de cinco años recibiendo el apoyo del Programa? En el estudio se seleccionan 8 escuelas que fueron visitadas por para llevar a cabo una serie de entrevistas con los actores principales de la comunidad educativa, 6 de estas con bajos desempeños y 2 con altos desempeños, tomando en cuenta los resultados del SIMCE. El estudio se concentra especialmente en la escuela como centro de aprendizaje y la 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”.¹¹⁵

En contraparte, otras escuelas que no han podido sobresalir o tan sólo 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

¹¹⁴ Carlson A. Beverly, *¿Qué podemos aprender de las escuelas básicas del Programa P-900 de Chile?*, CEPAL-Naciones Unidas, 2000.

¹¹⁵ Ibid. P.49

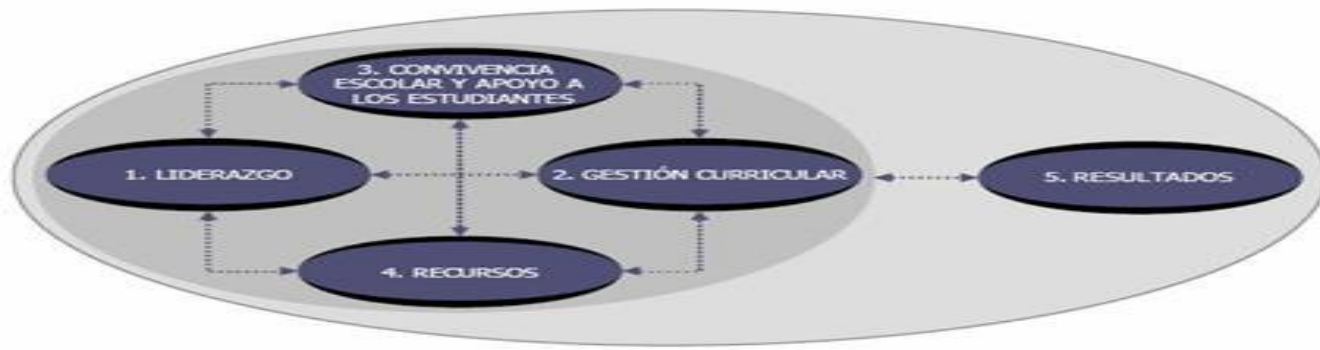
para cumplir las funciones de directora interina, pero se ve muy limitada por que carece del mandato necesario. Lo que necesita la Escuela Básica para cambiar de tónica es un líder dinámico y fuerte que logre modificar la situación del plantel docente y un buen sacudón a las autoridades municipales y a los administradores del Ministerio”.

El grueso del documento se dedica a identificar factores de fracaso (contra-estándares) con los que trata de explicar porqué 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 al promoverlo 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 los 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 a 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 al contexto y a la individualidad de cada una de las escuelas. Una de las claves más importantes para entender el funcionamiento de este 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.

Figura N° 2: Modelo de Calidad de la Gestión Escolar



En 2004 se publicó un estudio sobre buenas prácticas en escuelas ubicadas en zonas de pobreza¹¹⁶, 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 en algunas pruebas, altos logros (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 y que les ha permitido tener este tipo de resultados, obtenidos como los más relevantes:

1. Claridad en la misión y los objetivos de la escuela.

Objetivos precisos y comprendidos por toda la comunidad escolar establecidos con claridad en el Proyecto de la escuela. Este proyecto elaborado en forma participativa. Mantener dentro de esos objetivos, el central que corresponde al aprendizaje guardando las expectativas y respetando tiempos y estilos de los alumnos.

2. Alto nivel de compromiso de los profesores.

¹¹⁶ ¿Quién dice que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza, Santiago, UNICEF, 2004.

Compromisos de los docentes hacia los estudiantes en su aprendizaje y por lo tanto en 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.

5. Condiciones de enseñanza.

Se reconocen en este tipo de escuelas ambientes adecuados para la enseñanza como de tranquilidad, orden y limpieza. Las clases son altamente valoradas por los estudiantes, por lo que las inasistencias de los alumnos han disminuido. Se destina un porcentaje muy alto en el desarrollo de la clase en el tiempo destinado para ésta.

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 con la escuela. La escuela logra mayor acercamiento de los padres a través de estrategias como los talleres para padres. A través de esto 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 en el sistema burocrático y de servicios públicos del gobierno central, ese país entró desde los principios de los 90's 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 el Sistema Educativo¹¹⁷ de ese país lleve un fuerte matiz de equidad.

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 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 Padres¹¹⁸ mantengan interés en el desarrollo de la escuela. Los programas de apoyo a las escuelas 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 Educativa (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"¹¹⁹. Las escuelas que reciben este apoyo son objeto de revisión de cada uno de los consejos escolares para su posterior revisión por parte del estado federado.

¹¹⁷ 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.

¹¹⁸ Andraca, Ana Ma. De, *Buenas Prácticas para Mejorar la Educación en América Latina*. PREAL – UNESCO, Ed. San Marino, Septiembre del 2003, pp. 43 – 44.

¹¹⁹ Programa promovido desde el Ministerio de Educación y Cultura del Brasil.

Entre otros proyectos se encuentra especialmente el de Minas Gerais “Proyecto de Mejoría de la Calidad de la Educación Fundamental¹²⁰ en Minas Gerais”¹²¹. 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 repitencia (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.
- DESCENTRALIZACIÓN. En grado importante para la escuela ya que permitió que los recursos fueran manejados por la escuela 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 APRENDIZAJE¹²². 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 2 o más años entre la edad en la que deberían estar cursando el grado correspondiente y el grado que se esté cursando, 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.

¹²⁰ Equivalente a la educación básica.

¹²¹ Establecido alrededor de 1995 bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación y Deportes del Brasil, de acuerdo a las municipalidades en cada requisito legal.

¹²² Banco de Innovaciones de la Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, UNESCO – OREALC. www.innovemos.unesco.cl

- SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. El Gobierno Estatal de Minas Gerais adoptó (sin el apoyo del gobierno federal) en 1991 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 las escuelas tuvo la posibilidad de analizar sus áreas críticas de atención aunada a la forma de retroalimentar las acciones de la escuela. Sin embargo la evaluación de este tipo aún en ese tiempo estaba en ese momento, acotada por el gobierno federal.

Esta experiencia dio pie a una multiplicidad de posibilidades en tanto permitió comparar los resultados entre las escuelas (estrategia que generó controversias importantes), las regiones y las áreas de debilidad dentro de cada escuela, así como identificar las escuelas exitosas y por tanto diseminar y difundir públicamente sus prácticas. Esto parece ser una representación temprana de los sistemas modernos de evaluación y autoevaluación. Sin embargo en Minas Gerais, aún cuando lideraba estos procesos en ese país, no se consolidó en poco tiempo, sino que fue necesario que al paso del tiempo 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 Gerais¹²³ en el que se toman 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.

¹²³ Brooke, Nigel, *Accountability Educativa en Brasil: una visión general*. Universidad Federal de Minas Gerais.

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 tratando de impulsar 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:¹²⁴

- “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”.

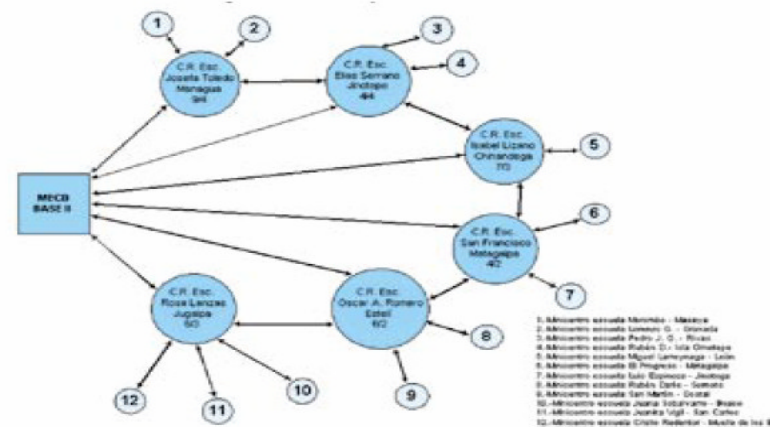
NICARAGUA.

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 período de 4 años que van desde el 2005 al 2009. Antes de la formulación y aplicación de este proyecto, se implementaron en el país otros proyectos 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 estas 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.

¹²⁴ 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 Fluminens (UERJ), Brasil. Revista Iberoamericana de Educación, EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). nº 43/2 – 10 de junio de 2007.

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 estos se convierten en una red que incluso pueden 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 a estrategias pedagógicas de trabajo en pares y pequeños grupos) se convierten en apoyo directo a trabajo docente.

Estructura orgánica de centros y mini centros de recursos



En el “Proyecto Excelencia” se tiene como objetivo para el 2009 alcanzar una cobertura de 2692 escuelas.¹²⁵ En paralelo este proyecto 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 es enfatizada en las actividades pedagógicas y de mejoramiento general de la escuela.

El establecimiento del programa de “Escuelas Modelo” fue el antecedente inmediato que permitió 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”¹²⁶ 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 metodológico¹²⁷. De las 170 “Escuelas Modelo” que existían hasta ese momento fueron seleccionadas 20 en forma aleatoria (no se especifica el procedimiento) siendo 10 de ellas escuelas regulares y 10 de tipo multigrado. Dentro de las 20 escuelas se detectó por medio de esta investigación la existencia de 8 escuelas *sobresalientes* con rendimientos obtenidos por encima de las demás. También se detectaron 4 escuelas con logros por debajo de los promedios generales.

Las personas que participaron como informantes bajo algún tipo de procedimiento cualitativo fueron los 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.

¹²⁵ Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua. *Proyecto Excelencia* <http://www.mined.gob.ni/excelencia1.php>

¹²⁶ USAID Nicaragua, *Perfiles Educativos de América Latina y el Caribe*, Documento de Introducción a la Serie, 1999 – 2004..

¹²⁷ 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.

Aún 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 en general del país. En su momento también fueron desarrolladas historias de éxito.

1.1.5 EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DIVERSAS.

UNESCO-Paris.

En el 2002 el Instituto Internacional de Planeación Educativa de la UNESCO – París ofrece un reporte¹²⁸ (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 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 este reporte 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 esta, 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.

¹²⁸ UNESCO Instituto Internacional de Planeación Educativa, *School Evaluation for Quality Improvement: An ANTRIEP Report*. Kuala Lumpur, Malasia, 2002. Publicación UNESCO – París, 2004.

Las ideas de cada uno fueron expuestas de acuerdo a esos tres puntos, precedidos por una breve contextualización que explica el funcionamiento de cada sistema educativo, pero en el documento nuestro 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 por el 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 locales¹²⁹. Sin embargo este proceso es incipiente y los retos que enfrenta el sistema para conseguir trabajar con este tipo de modelos educacionales, es aún muy grande.

Indonesia.

El sistema educativo Indonesio es oficialmente clasificado en religioso y genérico, por lo que coexisten dos ministerios que atienden a 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, que 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

¹²⁹ Ibid. pp. 47-48.

sistemática de acuerdo a los estándares nacionales para la evaluación de los logros”¹³⁰. 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 gradualmente la descentralización en el sistema, aunque los cambios esperados en este sentido encuentran en el camino una serie de costumbres que impiden la fluidez del mismo.

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, mientras que 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 la cual 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 para ellos. Por otra parte, la autoevaluación escolar como propia iniciativa 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 que tiene el director de la escuela o una persona de la comunidad que no permite una mayor participación”¹³¹.

¹³⁰ Ibid. p. 49

¹³¹ Ibid. p. 58.

Malasia.

La autoevaluación y la temática de estándares para las escuelas y la evaluación en general, este país se encuentra en un camino más avanzado que los revisados en esta parte del documento. En este proceso las inspecciones escolares juegan un papel importante, las que practican normalmente evaluaciones externas a las escuelas, pero que de alguna forma éstas 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 educativa¹³² (HSQE por sus siglas en inglés). Estos estándares cubren 8 áreas importantes:

- Misión y visión.
- Clima organizacional.
- Organización del sistema.
- Planeación estratégica.
- Implementación.
- Evaluación y mejoramiento.
- Información.
- Productos.

Las áreas se definen mediante varios componentes, de la siguiente manera¹³³:

¹³² Ibid. p. 62.

¹³³ Ibid. pp. 87-88.

ÁREAS (IMPERATIVOS)	ELEMENTOS
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 táctica – 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 a 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: <ul style="list-style-type: none"> - Preescolar - Nivel 1 de primaria - Nivel 2 de primaria - Etapa 1 de secundaria - Etapa 2 de secundaria

Los estándares pueden ser revisados en un reporte elaborado por el Jefe de Inspectores de Malasia¹³⁴ 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 educativo¹³⁵:

AÑO	CAMBIOS INICIADOS
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 al siguiente esquema:

RANK	NIVELES DE LOGRO	SCORES (%)
7	A la par con la excelencia	96 – 100
6	Excelente	90 – 95
5	Bueno	70 – 89
4	Promedio – regular	50 – 69
3	Débil	30 – 49
2	Muy débil	10 – 29
1	Extremadamente débil	0 – 9

¹³⁴ Dato' Abdul Rahim bin Tahir (Jefe de la Inspección Escolar) *Key Factor Effective Implementation Education Standards and Quality Assurance: A Malasyan Experiencie.*

¹³⁵ Ibid. p. 3.

Este esquema de clasificación se combina con las áreas (*imperatives*) y sus elementos que han sido detallados previamente, los cuales son reducidos a 5 puntos esenciales:

DIMENSIÓN		PESO PORCENTUAL
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 y 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*¹³⁶ (*Anugerah Sekolah Harapan Negara*) y el Premio de Calidad del Ministerio de Educación (*Anugerah Kualiti Menteri Pendidikan*)¹³⁷. Las mejores escuelas son premiadas con Certificación y Financiamiento. Debido a esto

¹³⁶ El Jefe de la Inspección, autor del documento, emplea el término *aspiring* que como adjetivo puede ser traducido como *ambicioso*.

¹³⁷ Ibid. p. 8.

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 de la evaluación de las escuelas apoya sin embargo esta opción, cuando proporcionan apoyo y retroalimentación a los profesores o dan orientación a los directores en base a los resultados que han sido analizados por ellos. Algunas instituciones privadas impulsan desde su perspectiva y con sus recursos, las evaluaciones de escuelas 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 es generalmente por iniciativa propia o bien porque son apoyadas e impulsadas por alguna de estas instituciones.

Conferencia Internacional Permanente de Servicios de Inspección Educativa (SICI).

La Conferencia Internacional Permanente de Servicios de Inspección Educativa¹³⁸ (SICI por sus siglas en inglés) es una organización que reúne los sistemas de inspección educativa de varios países y regiones de Europa. Su función más importante es

¹³⁸ Documento estratégico de las decisiones de la Asamblea General (SICI), *Inspecting the Future: The Strategy for SICI*. Octubre, 2004.

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 escenarios¹³⁹:

- 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 estas. Al mismo tiempo las evaluaciones y autoevaluaciones serán contrastadas con estándares de calidad.
- El aprendizaje de los alumnos siempre debería ser el foco de la inspección escolar.
- Las Nuevas Tecnologías deben incorporarse en los procesos de evaluación.
- 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.

¹³⁹ Ibid. p. 4.

- Existe una tendencia a integrar las evaluaciones externas a la escuela y las autoevaluaciones practicadas por la escuela, ambas con mayor calidad cada vez.

Con el objeto de alcanzar estos objetivos se elaboró un plan conteniendo 4 fases. Como producto de la primera de estas fases 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 documento¹⁴⁰ 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:

¹⁴⁰ 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

REGLAMENTACIÓN	PAÍSES/REGIONES													
	E	Sc	NI	I	N	A	Cz	P	F	B	H	Se	D	Total
1. Autoevaluación obligatoria				X		X				X			X	4
2. Autoevaluación no obligatoria, pero fuertemente impulsada	X	X	X		X	X			X		X			7
- 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 como 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 /Ethos	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 esta información recabada de cada país se llevaron a cabo en un taller del SICl 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, y como resultado se generó un reporte se generó a partir de la implementación de la segunda fase. Este 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 como 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 los inspectores para mejorar su apoyo a las evaluaciones. Hacia finales del 2002, fue terminada 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 9 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 les pidió a los inspectores que escogieran escuelas con claros compromisos establecidos con la autoevaluación y en donde fuera posible, elegir escuelas 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 a las escuelas de las que dieron cuenta 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 la identificación 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 los

inspectores para visitar las escuelas. Durante la segunda fase de la visita a las escuelas (28) en 14 visitas colectivas de inspectores recogieron información para construir este Marco (que incorpora el proyecto ESSE).

El Marco de evaluación contiene dos conjuntos de indicadores. Uno que esta 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 lleva a cabo¹⁴¹. En 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 en unos menos que en otros. En algunas 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 aparecieron una serie de factores que se entrecruzan de diversas maneras produciendo resultados diferentes en la combinación de las evaluaciones externas con las internas. Algunos de estos factores más importantes que se detectaron fueron 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 en donde este tipo de prácticas están reguladas y son más frecuentes.

Por lo que 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?¹⁴² Gran parte de los elementos obtenidos para explorar este indicador se encontraron en las experiencias de los inspectores en sus visitas a las escuelas y 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.
- Un marco regulador (reglamentación).

¹⁴¹ Parte 1 del Marco del Proyecto *ESSE*.

¹⁴² Ídem.

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, tomando en 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 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, en segundo lugar, el indicador relativa a los procesos de autoevaluación de los procesos 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. 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 (4 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 4 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 del 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 a estructurar investigaciones, fundamentar juicios y elaborar reportes de autoevaluación.

Para reunir las evidencias existen 4 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, etc.
- Dar seguimiento a algunos alumnos, presenciar clases, etc.
- Analizar información relacionada con indicadores de la escuela como alumnos atendidos, inasistencias, resultados relacionados con el desarrollo del personal, etc.

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 uno 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 a 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.

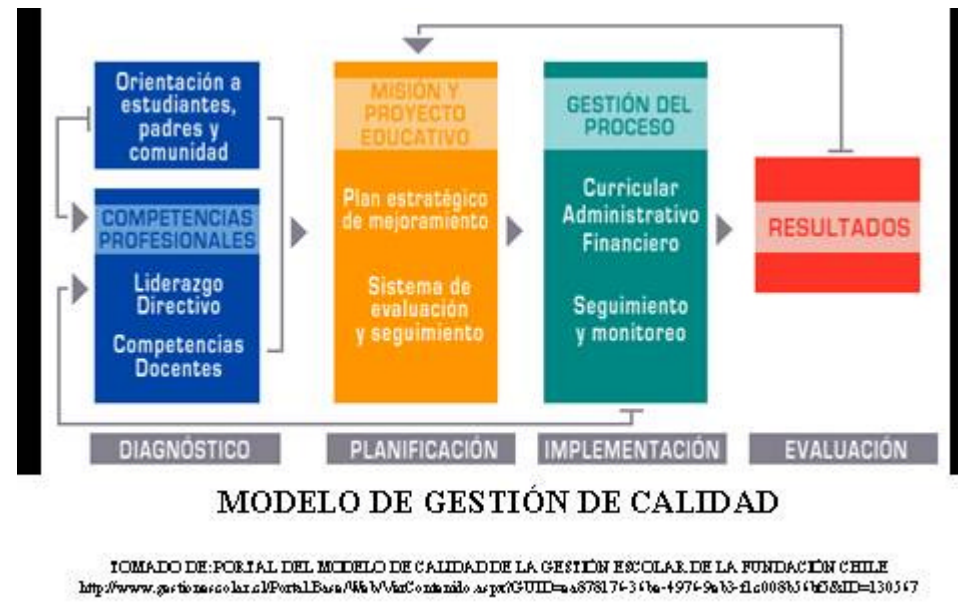
Finalmente, los países o regiones que participaron con escuelas en este proceso de autoevaluación elaboran reportes en donde se identifican las fortalezas y las áreas de atención. Estos reportes son presentados y analizados en talleres que tienen la finalidad de perfeccionar el proceso de autoevaluación.

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. Considera como parte importante en el esquema de su acción, a la educación como un campo fundamental para el desarrollo. El objeto directo de esta acción es la escuela, con un énfasis en el ámbito de la gestión escolar. Es en este aspecto en 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 componen el funcionamiento de una escuela o de la educación en general. Sus objetivos en este campo son los de 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 6 áreas principales distribuidas en 4 etapas a lo largo del proceso, y para que este 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 deben ser públicos con la finalidad de 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 llegar a 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 en 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 6 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 las 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 etc.
- 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”¹⁴³.

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 6 áreas. Es necesario que la escuela se postule ante el Consejo Nacional¹⁴⁴ para la Certificación de Escuelas, como una aspirante, después de un período en el que ya se habrán llevado a cabo las etapas previas de autoevaluación (diagnóstico) e implementación del proyecto institucional. La autoevaluación¹⁴⁵ 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.

La autoevaluación es un proceso que se desarrolla en forma autónoma¹⁴⁶, aunque en un principio la comunidad escolar recibe insumos del exterior que tienen la intención de apoyar el buen desenvolvimiento de la autoevaluación, al mismo tiempo que se incrementa la transparencia sobre las actividades de la escuela con relación a sus resultados. Se incorpora una etapa de análisis en 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 este 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

¹⁴³ FUNDACIÓN CHILE, *Modelo de Gestión de Calidad*. www.gestionescolar.cl

¹⁴⁴ 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”.

¹⁴⁵ FUNDACIÓN CHILE, *Guía del Usuario: Orientaciones para la Aplicación de Instrumentos de Autoevaluación en Línea*. V. 1.2, Febrero 2007.

¹⁴⁶ 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.

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 5 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 a 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”¹⁴⁷.

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.

¹⁴⁷ Para revisar los etapas de certificación en detalle, puede consultarse la página de la Fundación Chile: www.consejogestionescolar.cl

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 2016¹⁴⁸. 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. 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 parten de iniciativas federales, como es el caso del Programa Internacional *No Child Left Behind*¹⁴⁹. La Fundación lleva a cabo propuestas activamente 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 privadas¹⁵⁰ 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”¹⁵¹.

¹⁴⁸ FUNDACIÓN COMUNITARIA DE PUERTO RICO, *Alianza Multisectorial por una educación de Calidad Mundial*, 2007. <http://www.fcpr.org/ECM/ContratodeAliados.pdf>

¹⁴⁹ 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 para garantizar la incorporación de todos los niños y jóvenes a una educación de calidad.

¹⁵⁰ 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.

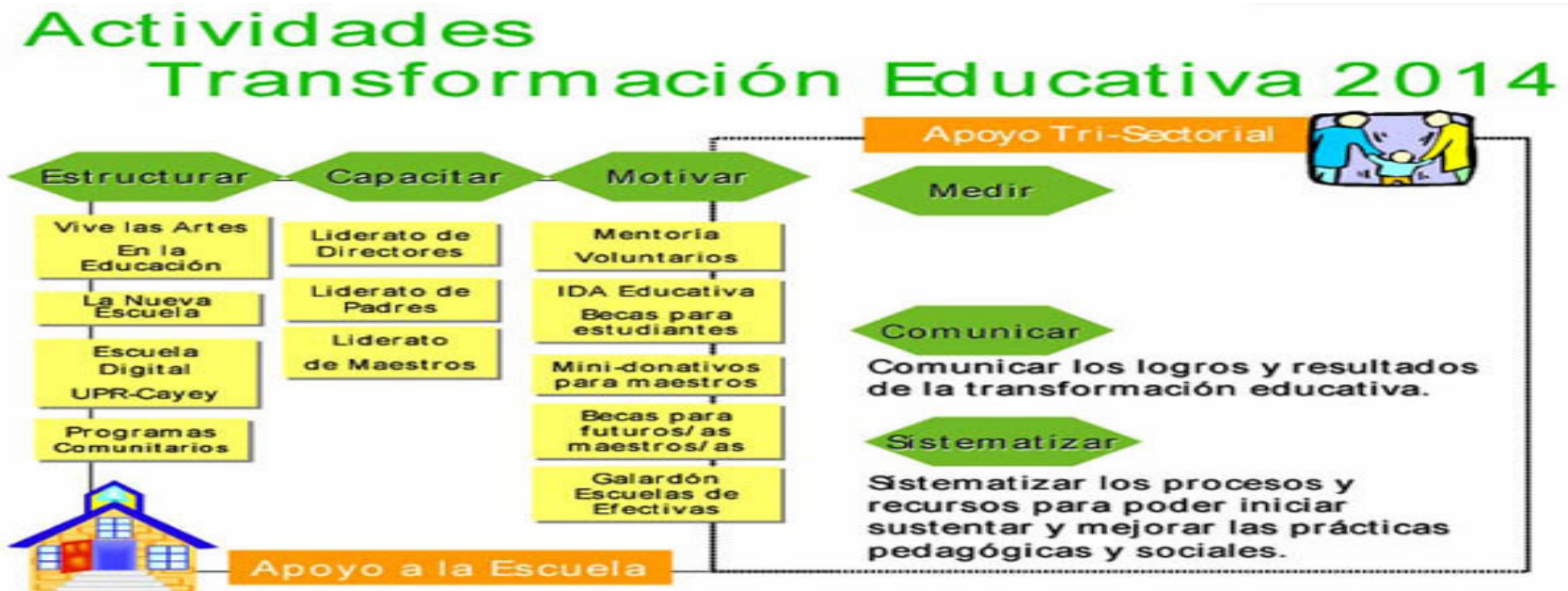
¹⁵¹ Ibid. p. 6.

- 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 4 bases centrales:

- *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 6 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.



La fundación ha comenzado a difundir sus actividades y resultados que, a su juicio, han obtenido algunas de las escuelas que ellos apoyan directamente. Enseguida se presenta uno de estos casos¹⁵². En algunas escuelas se han dado procesos de capacitación al grado de manejar niveles de certificación de acuerdo a los propios criterios de esta Organización, como es el caso de la escuela

¹⁵² Revista Filantropía, Sección Montaje (educación) Año 2, Num. 2. Fundación Comunitaria Puerto Rico. PO Box 70362, San Juan, PR 00936-8362. 2005.

“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.

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:

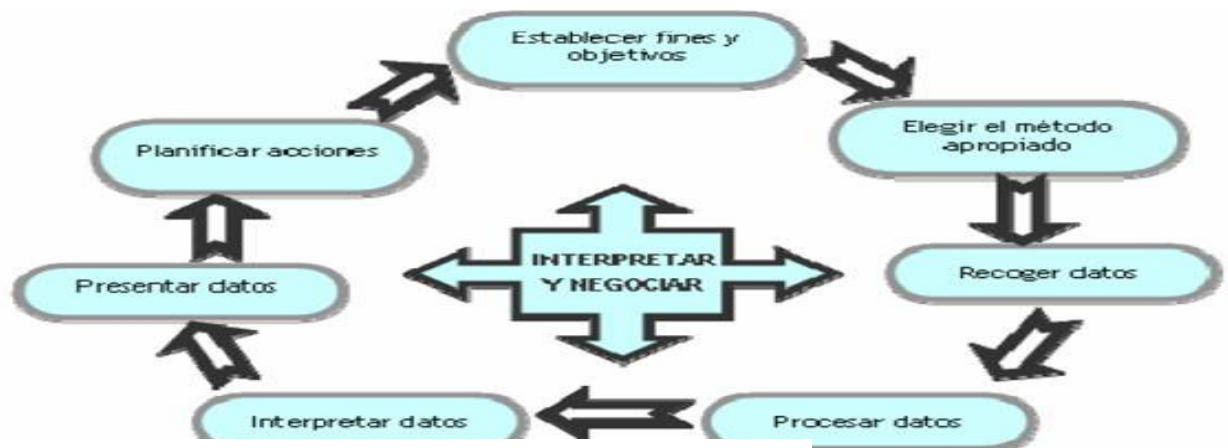
- Llevar a cabo un proceso de autoevaluación de cada escuela.
- Capacitación directa a los directivos de las escuelas.
- Intervención de la comunidad educativa.

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 ha estado siendo 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 que 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, estos 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 autoevaluación¹⁵³.



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 llamado “buenas prácticas directivas” en la conducción de la escuela, los cuales se presentan enseguida:

¹⁵³ Dirección Regional de Educación del Callao y el Fondo de Educación del Callao, *Guía para la autoevaluación*, 2007.

- Liderazgo.
- Gestión Pedagógica.
- Gestión de Recursos.
- Gestión del Clima institucional.
- Comunicación organizacional.

Tomando en cuenta cada uno de los conceptos y sus descriptores, se tiene que cada estándar contiene una serie de indicadores a ser verificados¹⁵⁴. La Dirección Regional de Educación y el Fondo de Educación del Callao hacen un reconocimiento explícito sobre el papel importante 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.

CATEGORÍA	ESTÁNDAR	DESCRIPTORES
A. LIDERAZGO	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.

¹⁵⁴ 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. GESTIÓN PEDAGÓGICA	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.
	B.2. El director organiza eficientemente los tiempos para la implementación curricular en el aula.	Genera instancias y tiempos de planificación para seleccionar y organizar los contenidos de los programas de estudio. Genera instancias y tiempos para definir las estrategias de enseñanza acorde con las necesidades de los alumnos. Establece condiciones para que el tiempo escolar sea usado efectivamente en procesos propiamente pedagógicos. Genera instancias y tiempos para definir criterios e instrumentos de evaluación que permitan retroalimentar las prácticas de los docentes.
	B.3. El director establece estrategias para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.	Promueve entre los docentes, altas expectativas de logros de resultados de los estudiantes. Genera instancias y tiempos para la reflexión docente sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en el logro de resultados. Promueve altas expectativas de aprendizaje entre los estudiantes y les demuestra confianza en sus capacidades. Asegura la articulación entre objetivos institucionales y logro de aprendizaje de los estudiantes.
	B.4. El director asegura la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados del aprendizaje.	Asegura la existencia de mecanismos para sistematizar información cualitativa y cuantitativa del proceso de implementación curricular y de los resultados de aprendizaje. 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.
C. GESTIÓN DE RECURSOS	C.1. El director administra y organiza los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo institucional y de acuerdo a los resultados del aprendizaje de sus alumnos.	Asegura que la administración de los recursos apoye la consecución de las metas y prioridades definidos en su proyecto educativo. Mantiene una organización eficiente para la administración de los recursos financieros, materiales y de infraestructura del establecimiento. Asegura la existencia de un sistema de control de gastos para optimizar el uso de recursos financieros. Administra un sistema de planificación presupuestaria efectivo. 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>	<p>Establece un buen sistema de difusión de resultados y proyectos de la institución educativa para sensibilizar a los potenciales aliados y colaboradores. Reporta oportunamente a estudiantes, padres y apoderados, y personal acerca de las necesidades y proyectos de la institución educativa. Obtiene recursos adicionales: humanos, financieros, materiales y técnicos para apoyar la implementación de los procesos de enseñanza –aprendizaje de cada nivel de estudios.</p>
	<p>C.3. El director apoya, motiva y administra al personal para aumentar la efectividad del establecimiento.</p>	<p>Aplica elementos de gestión de recursos humanos y desarrollo organizacional en su labor directiva. Se ocupa de las necesidades del personal docente, apoyando y motivando su desarrollo profesional. Promueve y acepta el surgimiento de liderazgos al interior de los equipos de trabajo de la institución educativa.</p>
	<p>C.4. El director general condiciones institucionales adecuadas para la evaluación y desarrollo del personal de la institución educativa.</p>	<p>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.</p>
<p>D. GESTIÓN DEL CLIMA INSTITUCIONAL</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
	<p>D.2. El director promueve un clima de cooperación entre la institución educativa, los estudiantes y los padres y apoderados.</p>	<p>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.</p>

	D.3. El director articula la definición del proyecto educativo institucional con las características del entorno.	<p>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.</p>
E. COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL	E.1. El director comunica sus puntos de vista con claridad y entiende las perspectivas de otros actores.	<p>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.</p>
	E.2. El director asegura la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de los resultados educativos.	<p>Garantiza la existencia de mecanismos de recolección de información como insumo para el Proyecto Educativo Institucional. 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.</p>
	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.	<p>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.</p>
	E.4. El director informa a la comunidad educativa los logros y necesidades de la institución educativa.	<p>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.</p>

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 insertar, 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 como “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 esta como factor clave para el desarrollo social y económico. Dentro de sus proyectos educativos para el 2007 han figurado 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 para este mismo año se han planeado llevar a cabo 6 proyectos en este sentido. 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. Estos 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 óptica de la crítica, dados los resultados en las pruebas internacionales. Los programas que el sistema ha implementado, no se han reflejado en la mejoría en este tipo de participaciones internacionales¹⁵⁵.

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 respondiendo al mismo tiempo a dos modelos teóricos diferentes:

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?*¹⁵⁶).
2. El Modelo Nacional de Calidad Total para las Escuelas Mexicanas, adaptado del Modelo Europeo de Calidad Total para la Educación.

MODELO ¿QUÉ TAN BUENA ES NUESTRA ESCUELA?

Ambas propuestas han sido estructuradas y llevadas a la práctica, con diferentes estrategias y por lo tanto se han obtenido distintos resultados. La primera de estas ha sido implementada solamente 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*¹⁵⁷ 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.*¹⁵⁸

¹⁵⁵ Comparativo PISA 2000 – 2003.

¹⁵⁶ Adaptación de los principales indicadores de desempeño para la autoevaluación de los centros escolares de educación básica, DGE – SEP, Junio 2003.

¹⁵⁷ 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.

¹⁵⁸ Publicado por la entonces denominada Dirección General de Evaluación (DGE), en el 2003.

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. Estos se encuentran en la llamada tabla de diagnóstico inicial¹⁵⁹ o también en el propio documento de adaptación de indicadores de desempeño a las escuelas mexicanas. Los indicadores son:

NÚM .	INDICADOR DE DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS	OPCIÓN			
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

¹⁵⁹ El documento que contiene los indicadores y sus descriptores se encuentra en la siguiente dirección electrónica: <http://www.snee.sep.gob.mx/>

NÚM.	INDICADOR DE DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS	OPCIÓN			
2	Calidad de la planeación de los maestros	1. Planeación de clases y actividades diarias.	1	2	3	4
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

NÚM.	INDICADOR DE DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS	OPCIÓN			
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

NÚM.	INDICADOR DE DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS	OPCIÓN			
		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
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
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

NÚM.	INDICADOR DE DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS	OPCIÓN			
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

NÚM.	INDICADOR DE DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS	OPCIÓN			
16	Valores escolares y clima organizacional	1. Sentido de identidad, orgullo escolar, de igualdad de oportunidades y justicia.	1	2	3	4
		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

NÚM	INDICADOR DE DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS	OPCIÓN			
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
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 el equipo escolar	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
		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	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

NÚM.	INDICADOR DE DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS	OPCIÓN			
	desarrollo en la misma	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
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 4 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.

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 8 criterios, según el esquema que presenta la Dependencia.¹⁶⁰

ESTRUCTURA DEL MNCT¹⁶¹



Estos elementos contienen sub-criterios que les permiten desagregar los aspectos básicos de cada criterio.

Cada criterio se explica, aunque de manera muy simplificada, incluyendo los sub-criterios:

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”¹⁶².

¹⁶⁰ Este esquema se encuentra en la siguiente página electrónica: <http://www.snee.sep.gob.mx/>

¹⁶¹ Dirección General de Evaluación de Políticas, *Herramientas de Apoyo para la Autoevaluación*, México 2006.

Los sub-criterios 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”¹⁶³. De este criterio no se exponen sub-criterios.

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”¹⁶⁴.

Contiene los siguientes sub-criterios:

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, desarrollo del centro educativo y promover el cambio y la innovación”¹⁶⁵.

¹⁶² DGEP, Herramientas de apoyo a la autoevaluación, p. 6.

¹⁶³ DGEP, Herramientas para el apoyo de la autoevaluación. p. 12

¹⁶⁴ Ibid. p. 15.

¹⁶⁵ Ibid. p. 20.

Sub-criterios:

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”¹⁶⁶.

Sub-criterios:

- 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”¹⁶⁷.

Sub-criterios:

- 6.1. Diseño de productos, servicios y procesos.
- 6.2. Administración de procesos.

CRITERIO 7: RESPONSABILIDAD SOCIAL

¹⁶⁶ Ibid. p. 27.

¹⁶⁷ Ibid. p. 36.

“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”.¹⁶⁸

Sub-criterios:

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”.¹⁶⁹

Sub-criterios:

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 4 etapas¹⁷⁰:

1. Etapa de Sensibilización.

2. Etapa de Formación del Equipo de Autoevaluación.

¹⁶⁸ Ibid. p. 42.

¹⁶⁹ Ibid. p. 48.

¹⁷⁰ Dirección General de Evaluación de Políticas, *Guía de autoevaluación*. SEP México, 2006.

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”¹⁷¹.

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 a criterios internos democráticos, llevará a cabo la planificación de todo el proceso, hacerse de la información requerida, realizar análisis sobre ésta y dar a conocer al personal los resultados.

¹⁷¹ Dirección General de Evaluación de Políticas, *Autoevaluación de Centros Escolares para la Gestión de la Calidad, Guía para la autoevaluación*, SEP, México 2006.

3. 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 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. 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 1 (más bajo) al 5 (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.¹⁷²

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 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.

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.

¹⁷² Ibid. p. 31.

INSTRUMENTOS¹⁷³.

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 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 5 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 8 criterios del MNCT. El cuestionario es valorado en 4 niveles posibles (en la opción más simplificada, dado que se presentan dos tipos de cálculos):

NIVEL	DEFINICIÓN OPERATIVA
1	- no existen evidencias de acciones realizadas todavía - algunas ideas no se han concretado - sin logro o muy bajo
2	- existen indicios de que se está produciendo algo - algunas acciones aisladas - algunas acciones dieron lugar a ciertas mejoras - nivel de logro bajo
3	- claras evidencias de acciones realizadas - revisiones periódicas y frecuentes que se manifiestan en mejoras - avances significativos - niveles altos
4	- planteamientos excelentes - altos niveles de logros - acciones bien desarrolladas que llevan a mejoras muy significativas

¹⁷³ Dirección de Evaluación de Políticas, *Instrumentos para la autoevaluación de Centros Escolares*. SEP México, 2006.

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.
- Etc.

Adicional a este proceso se propone la formulación por cada escuela de un Plan de Mejora en 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 apoyo¹⁷⁴ que explica los procedimientos de formación y trabajo de este tipo de grupos.

Para complementar el Modelo, la DGEP ordenó la elaboración de software's (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 que pueden ser consultados en la página de Internet¹⁷⁵ 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 a criterios internos democráticos, llevará a cabo la planificación de todo el proceso, hacerse de la información requerida, realizar análisis sobre ésta y dar a conocer al personal los resultados.

3. 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 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. 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 1 (más bajo) al 5 (más alto) con relación a la prioridad que la comunidad escolar habrá de encontrar en cada una

¹⁷⁴ Dirección General de Evaluación de Políticas. *Guía para la elaboración del Plan de Mejora, Grupos de Mejora*. SEP, México 2006.

¹⁷⁵ <http://www.dgep.sep.gob.mx>

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 Autoevaluación¹⁷⁶ citada previamente en este texto.

CRITERIOS PARA LA PRIORIZACIÓN DE ÁREAS DE MEJORA

ESCALA DE VALORACIÓN: 1 MUY BAJA, 2 BAJA, 3 REGULAR, 4 ALTA, 5 MUY ALTA

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								

¹⁷⁶ p. 31.

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 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 DGEPE 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 Internet¹⁷⁷ 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 a los servicios. La sistematización de procedimientos y prácticas del sector educativo se empezaron 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 norma específicamente diseñada para centros de enseñanza (supuestamente más flexible)¹⁷⁸. 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 desarrollarla¹⁷⁹.

¹⁷⁷ <http://www.dgepe.sep.gob.mx>

¹⁷⁸ *Guía para la aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001:2000 en la educación*, Madrid, AENOR ediciones, segunda edición, 2006.

¹⁷⁹ Esponda, Alfredo (Coordinador), *Hacia una Calidad más Robusta con ISO 9000:2000*, México: CENCADE, Panorama Editorial, 2002.

Los principios más importantes de la Norma ISO 9001-2000 IWA-2 que corresponde al ámbito educativo son los siguientes¹⁸⁰ (se formula su expresión inicial y, posteriormente, la formulación que lo suple en la versión del 2004):

- *Enfoque al cliente*¹⁸¹. 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.
- *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 repercute 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.

¹⁸⁰ Sistemas de Gestión de la Calidad para las Organizaciones Educativas, *Guía de Aplicación de la Norma ISO 9001-2000, IWA – 2*, pp. 21-22.

¹⁸¹ En el 2004 estos ocho elementos adquieren nuevas terminologías y redacciones.

Nueva expresión: Enfoque a hechos. La sabiduría junto con la información permite 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 4 principios adicionales¹⁸²:

- 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

¹⁸² 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.



Se citan¹⁸³ como ejemplo de documentación del proceso de impartición de un curso:

- Entradas (insumos):

- ü Programa.
- ü Condiciones de acceso del alumnado.
- ü Material didáctico.
- ü Instalaciones.

- Salidas:

¹⁸³ 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.

- ü Alumnos con la formación prevista.

- Indicadores:

- ü Resultados de las evaluaciones finales.
- ü Porcentaje de estudiantes aprobados.
- ü Resultados de encuestas de alumnado.
- ü Porcentaje de encuestas de alumnado.
- ü Porcentaje de asistencia de los alumnos.
- ü Porcentaje de horas de impartición, con referencia a lo planificado.

- Metodología y seguimiento.

- ü Métodos didácticos a aplicar.
- ü Resultados de evaluaciones parciales.
- ü Grado de cumplimiento del programa previsto.
- ü 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) y 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 (IWA¹⁸⁴) convocado por ISO en la República Mexicana, se generó un documento en donde se establecen los criterios para establecer 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

¹⁸⁴ IWA1 es el antecedente de este mecanismo empleado para el sector salud, por lo que IWA2 corresponde al ámbito educativo.

una guía de aplicación con un tiraje inicial propuesto de 200 000 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 dentro del capítulo de los Temas Transversales como objetivo: “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”¹⁸⁵. A fines del 2000 Fausto Estévez Ramírez, uno de los promotores de la iniciativa de IWA-2 en México¹⁸⁶, 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 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 40 000 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 mexicanas¹⁸⁷, se pregunta en un artículo relativo a la pertinencia de esta perspectiva a la educación pública ¿Porqué utilizar la guía IWA 2 en los Sistemas Educativos?¹⁸⁸, 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”.

¹⁸⁵ Secretaría de Educación Pública, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México 2007.

¹⁸⁶ Forma parte de la Comisión Técnica de ISO. Referencia: <http://www.amereiaf.org.mx/pdf/iso-iwa2.pdf>

¹⁸⁷ 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.

¹⁸⁸ 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).

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 que realmente las organizaciones educativas tiene 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”.

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”¹⁸⁹, 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 educativa 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).

¹⁸⁹ *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.

Para la aplicación de la normativa se llama a integrar la Coordinación Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CNAACE), 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 listan los siguientes:

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, 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 esta 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 consideran 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 la que se asigne prioridad al aprendizaje de los alumnos. A pesar de que es un tema clave tal vez no sea tan frecuente de ser encontrado 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 cercano 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 y algunos de las perspectivas son consideradas adecuadas para los procesos educativos. Sin embargo, han estado emergiendo procesos alternativos de certificación en los que las propias comunidades expresen el nivel de satisfacción con sus escuelas y sirva 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	ESUELAS (ESCUELAS)	EUROPA	FILIPINAS	COLOMBIA	CHILE	BRAZIL (MINAS GERAIS)	NICARAGUA	PROYECTO SICI	FUNDACION CHILE	FUNDACION PUERTO RICO	DEL CALLAO	N CORONA	MODELO EUROPEO	ESCUELAS DE	
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)	+								+		+	+			+			+	+	+	+				
Idea fuerza **	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25

DA PRIORIDAD A:																																		
Atención a todos los alumnos (18)	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+	+			+	+	+	+				+			+			+					
Desempeño del maestro (11)				+	+	+	+	+					+	+			+	+	+											+				
Aprendizaje centrado en el alumno (10)	+	+	+			+	+	+	+				+	+																+				
Compromiso del alumno sobre su propio aprendizaje (9)	+	+	+	+	+	+	+	+																						+				
Observación del ritmo de aprendizaje (7)	+	+	+				+		+																					+			+	
Flexibilidad del currículum (1)							+																											

- * 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 México¹⁹⁰. Las evaluaciones internacionales, que se han generalizando cada vez más, así como 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 en donde son ampliamente consideradas como las mejores del mundo. Se identifican hitos o puntos de referencia (*benchmarks*). En educación se consideran descripciones de modelos o buenas prácticas o práctica prometedoras. A través de las evaluaciones de los sistemas educativos ahora estamos en posibilidades de desarrollar un proceso de caracterización de buenas prácticas (*benchmarking*¹⁹¹), en cuanto que están asociadas a modelos de aula o de escuela de altos niveles de aprendizaje.

Los aspectos metodológicos¹⁹² 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 aplíquela.
- 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.

¹⁹⁰ Los estudios del tipo “Benchmarking” que ha desarrollado el equipo de Heurística educativa son:

¹⁹¹ 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.

¹⁹² 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 a algún criterio explícito. Desde esta perspectiva, Phelms¹⁹³ 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 académicos 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 y los 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 (currículo 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 uno en que las intenciones expresadas por el currículo 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 el 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

¹⁹³ 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.

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 estandarizados se estimula la comunicación al público de los estándares de escuela y proceso 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 colectiva¹⁹⁴.

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 polares¹⁹⁵ mediante matrices de factoriales¹⁹⁶. El proceso es netamente inductivo ya que los factores son

¹⁹⁴ 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.

¹⁹⁵ 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.

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 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 de la comunidad, o cualquier otro miembro de la comunidad escolar. En el análisis desarrollado en este estudio se parte de una perspectiva longitudinal, en 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 en donde funciona mejor (en esta parte del reporte ello significa que se asocie a altos niveles de logro académico) y pero (es decir, bajos niveles de logro académico). Es muy relevante enfatizar que las prácticas a las que se enfoca el estudio se refiere a los procesos de gestión escolar y los de

¹⁹⁶ 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.

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).
- c) 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.

Criterios para selección de la muestra.

La evaluación 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 mismo¹⁹⁷. El programa inició su operación en 2,261 escuelas primarias en el ciclo escolar 2001-2002. En el mismo ciclo se inició la evaluación cualitativa del programa en una muestra de 476 escuelas (21.06% del universo) seleccionadas de manera aleatoria en 31 entidades de la república (sólo en una entidad no se realizó el estudio por problemas de organización 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 Dirección General de Evaluación (DGE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En el mismo ciclo escolar se inició con el estudio de la práctica pedagógica, la gestión escolar y la participación social, como unidades de análisis de la evaluación cualitativa en la muestra del estudio cualitativo por parte de los equipos de las áreas estatales de evaluación. 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 3 del estudio, la evaluación se realizó en 434 de las escuelas (91.18% de la muestra inicial) de las escuelas. En el ciclo escolar 2004-2005, la fase 4. se aplicaron exámenes y cuestionarios de factores asociados, en 393 de las

¹⁹⁷ Con el fin de contar con mayor información acerca de la evaluación 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 Gestión Escolar en las Escuelas Primarias Generales e Indígenas que participan en el PEC:2001-2006*; Loera A. y Cazares, O., *La Participación Social de las Escuelas Primarias Generales e Indígenas del PEC: 2001-2006*; que pertenecen a esta misma colección de reportes.

escuelas (82.57% de la muestra inicial), que continuaban en inscritas en el programa. En esta fase no se realizó la evaluación cualitativa por problemas administrativos y logísticos. Finalmente, en el ciclo escolar 2005-2006 se ha llevado a cabo la fase 5, 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 estudio¹⁹⁸.

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 que consistentemente 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 4 los niveles de logro entre ambos grupos son muy cercanos.

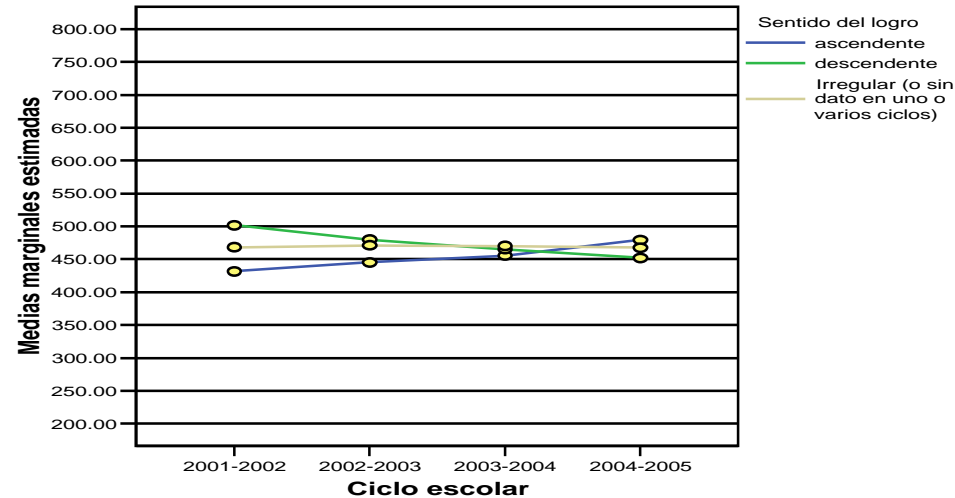
Como se aprecia en la siguiente tabla, 24 escuelas de la muestra panel mostraron de manera consistente un sentido ascendente. El promedio global inicial de ese grupo fue de 431.56, que subió de manera progresiva hasta la fase 4 a 479.53, es decir, 47.97 puntos más de promedio (11.12%) más que en línea de base. En cambio, el grupo de escuelas de la muestra panel en donde el resultado descendió de manera lineal partió de 501.73 hasta llegar a 452.28 puntos. Estos es, 49.45 puntos (9.86%). De manera

¹⁹⁸ Debe señalarse, además, que para la fase 4 se contó con una muestra de comparación 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 comparación se estudiaron 310 escuelas con los instrumentos y procedimientos de la evaluación cualitativa. La muestra de comparación no se considera en los resultados del análisis del presente documento.

que la diferencia en la fase 4 entre ambos grupos de escuela es de apenas 27.25 puntos, una distancia por demás próxima, y en donde no resulta diferencias estadísticamente significativa 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.

Sentido del logro	Período de la evaluación	Media	Desv. típ.	N
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

Tendencia longitudinal del promedio global



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.

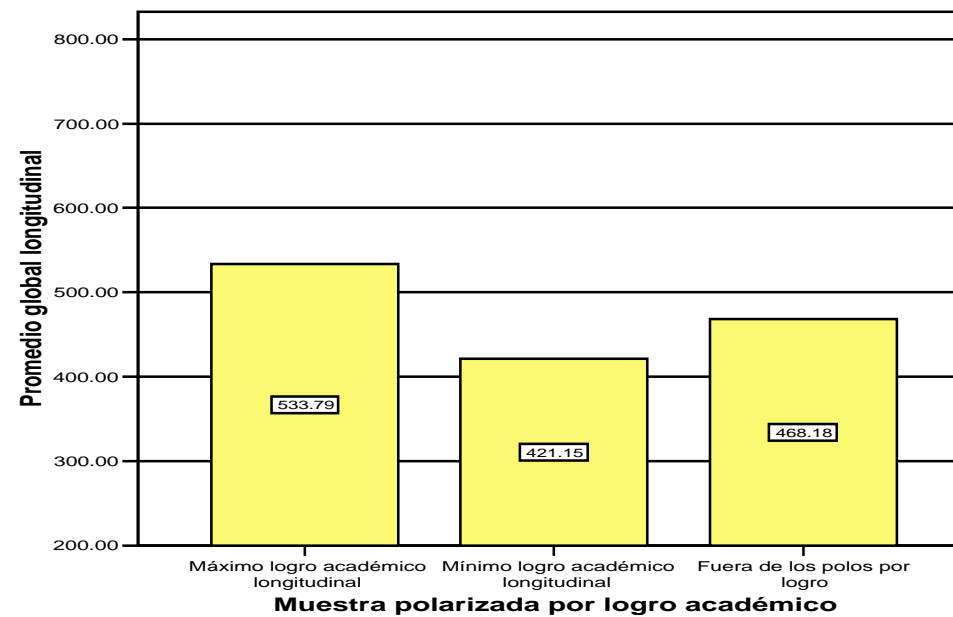
La segunda parte del informe se basa en veintiséis casos que corresponden a una polarización en la muestra panel longitudinal por el nivel de logro derivada de los resultados de las primeras cuatro fases del aprovechamiento académico global (es decir, es un promedio del promedio global de las cuatro 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”.

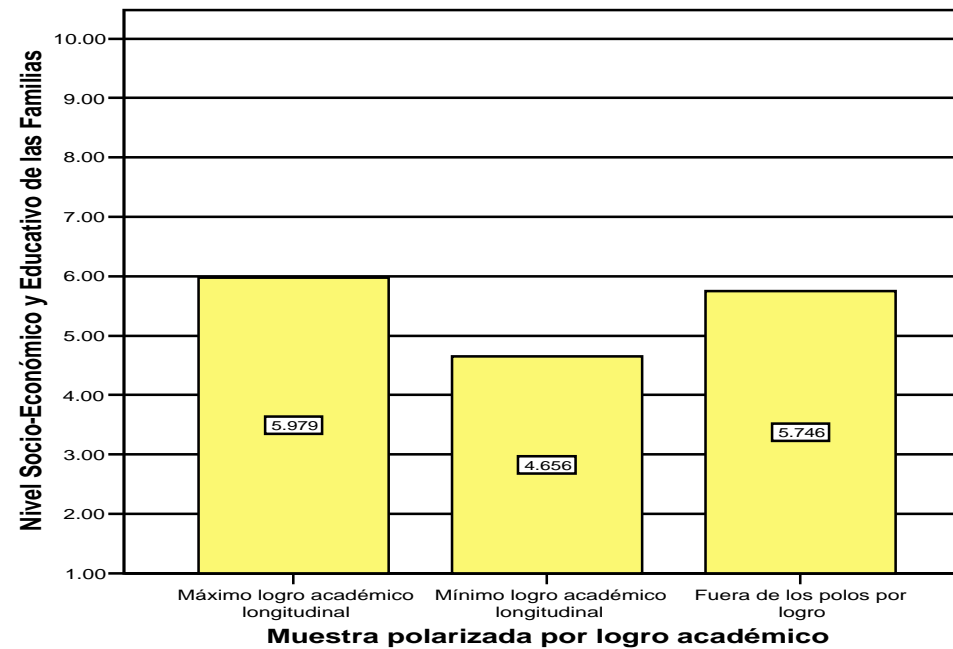
A continuación se muestran los datos específicos de estas escuelas ordenadas por el promedio global longitudinal obtenido en las valoraciones aplicadas.

Escuelas con los más altos promedios globales		Escuelas con los más bajos promedios globales	
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.

Típicamente 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.

Características generales de escuela	Escuelas de mayor nivel de logro	Escuelas de menor nivel de logro
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.

Atributos del directivo	Escuelas de mayor nivel de logro	Escuelas de menor nivel de logro
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.

Indicadores de gestión escolar	Escuelas de mayor nivel de logro	Escuelas de menor nivel de logro	Resto de escuelas	Nivel de significancia
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	70.82	61.97	67.03	F=5.53;

autoevaluación institucional				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.

Escuelas con alto nivel de logro	Escuelas con bajo nivel de logro
<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de las escuelas presentan alto nivel de demanda de inscripción (grupos numerosos). • En varias de ellas el personal es principalmente del género femenino. • Mínima rotación de directores y de personal docente. • Las escuelas que ocupan los dos primeros lugares en el nivel de logro pertenecen al medio rural. • Algunas de las escuelas solo participan en el programa PEC 	<ul style="list-style-type: none"> • La gran mayoría presenta problemas de matrícula. • Alto nivel de movilidad de personal. • Las escuelas que ocupan los dos últimos lugares de la muestra pertenecen al estrato rural y con población principalmente indígena. • Varias de las escuelas participan en diferentes programas, campañas y eventos.

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, aparece como uno de los 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.

Casos	LB	F2	F3	F5
2403	+++	++	++	++++
2806	+	+	+	
3010	++	+++	+	++
2301	++		+	++++
1008		++	++	
2703	+++	++	++	++++
2516	++	++		+
1309	++	++		+
1423	+	+	++	
3012	+	++	+	++++
1207		-++		+++
1004	-		+	+
1213	+	+	++	.-+

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*

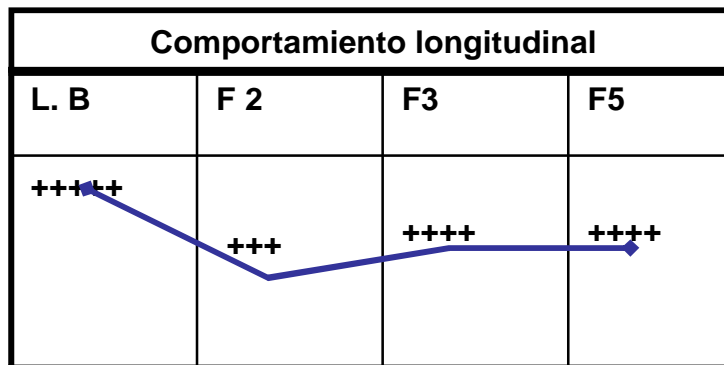
Un elemento a considerar en este proceso de identificación de los factores diferenciales de los grupos en contraste es el hecho de que varios de los componentes encontrados se presentan en las escuelas desde antes de su participación en el programa; esta situación permite entender cómo existen condiciones 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 la siguiente viñeta 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

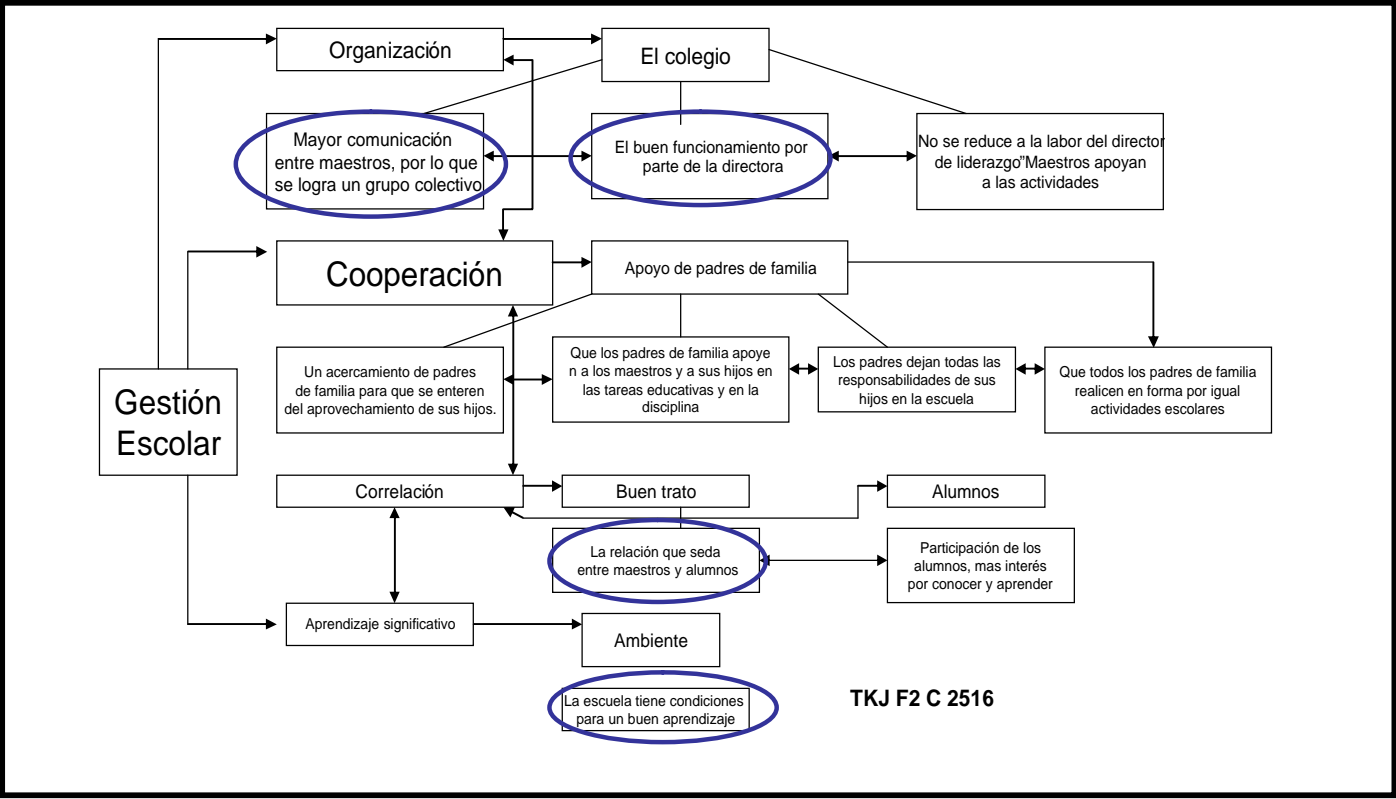
Ambiente de trabajo cooperativo, basado en la confianza.

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 mas 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 2516 es un ejemplo de como 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.



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.

...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 mí me marquen.

Entrevista al Director F2 C 2516

Este clima de trabajo permite a las escuelas desempeñar el trabajo 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 viñeta 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.

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, como llevarlas acabo, como 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.

¿Cómo planean las actividades de la escuela?

Entrevista al director. F3
C 1008

En el caso 2403, 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 hacemos con entusiasmo, nada mas pedimos que nos llegue el factor económico porque últimamente no ha habido este factor.

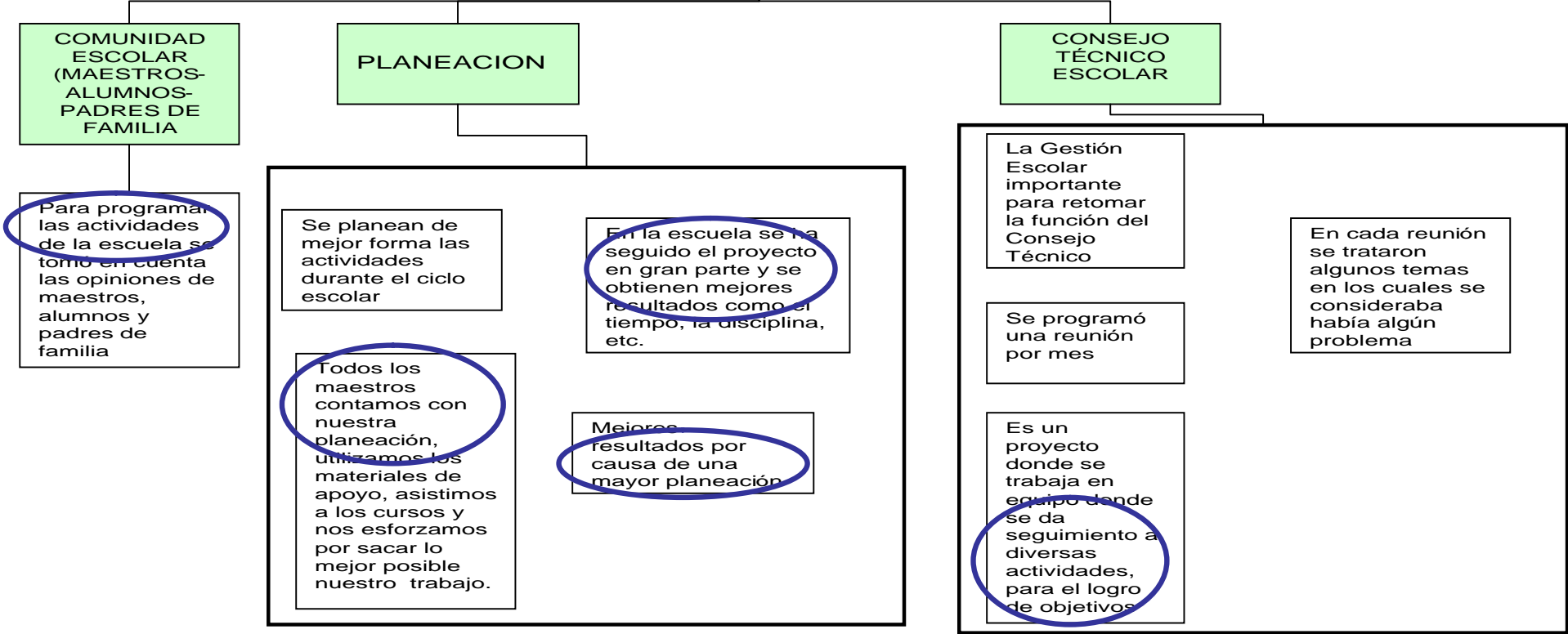
Compartir mis experiencias de mi práctica docente y sacar adelante el grupo que se me han asignado, así como las actividades y comisiones.

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
GESTION
ESCOLAR**

TKJ F2 C 2806



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 las siguientes viñetas 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

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

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

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 como este factor se presenta en todos los casos y con mayor intensidad en las tres últimas de las fases del estudio.

Casos	LB	F2	F3	F5
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

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

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.

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

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 enciclomedia como parte de mi actualización.

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 tardes a ayudar a los más atrasados, ahora que nuevamente tengo primer año hago lo mismo.

Aplicué 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 más de tiempo, entrando una hora antes 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 enciclomedia, impartir clases fuera del horario establecido, visitamos la zona arqueológica de Pomoná, involucrarme en la elaboración del PTE.

Aportaciones de
 profesores a la escuela
 TRC F5
 C 2703

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, aún 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, en 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.

La planeación didáctica de la clase	
Modalidad	Descripción
Planeación en grupos	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
Siguiendo el proyecto escolar	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.
Con un formato o esquema	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.
Criterios uniformes	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.
Correlación de contenidos	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.

¿Cómo planean la clase? Entrevista a docentes F3 C 1309	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

En el ejemplo de abajo se evidencia la modalidad de planeación didáctica donde se busca correlacionar las asignaturas de la clase.

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

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.

Casos	LB	F2	F3	F5
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.

Los docentes dedican mas tiempo a la practica docentes, casi no se ausentan.

Entrevista al director F5 C 2703

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.

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

Capacitación y actualización del personal docente.

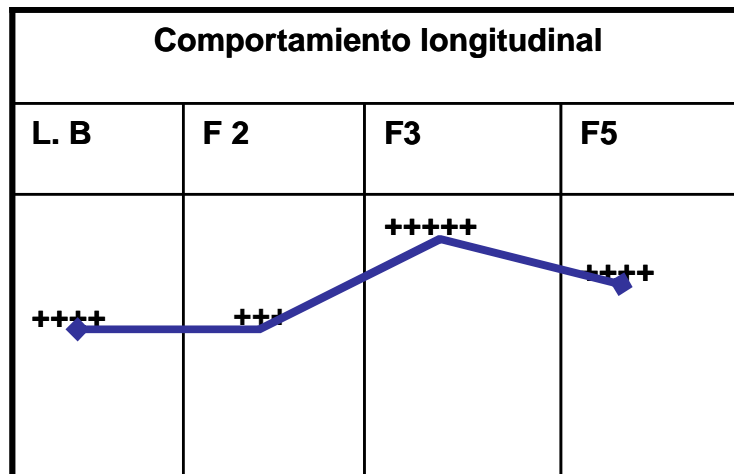
El factor relacionado con la actualización y/o la capacitación del personal de la escuela es una variable común entre los grupos en contraste, sin embargo, lo que hace diferente al grupo de alto nivel de logro, en cuanto a este componente, es la situación de que en estas instituciones no sólo se participa 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.

Temáticas de capacitación y actualización del personal	
Temática	Descripción
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.



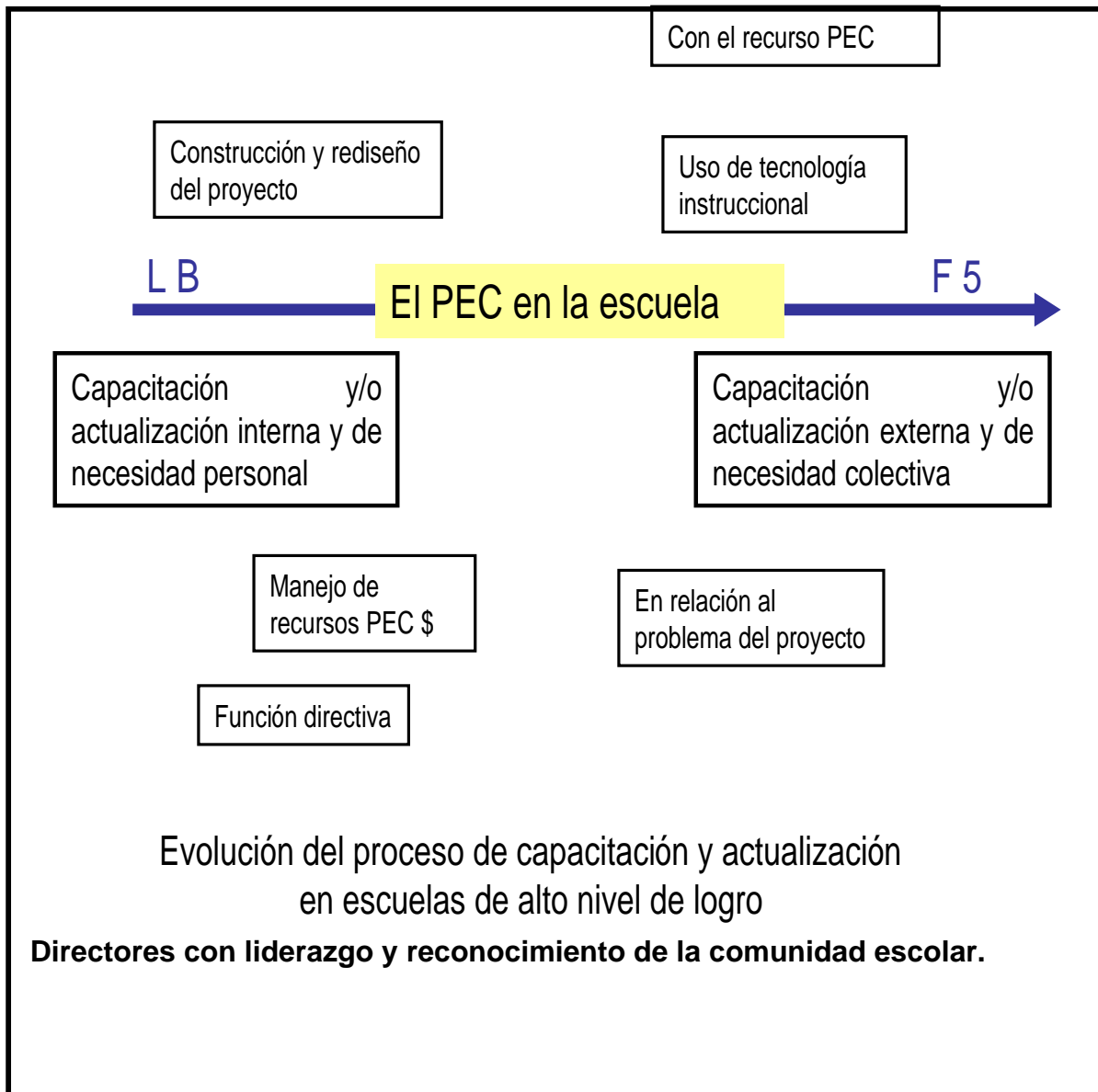
En el siguiente caso algunos docentes señalan los cursos y asesorías recibidas, involucran a instancias como el centro de maestros y a los asesores de sector y de zona, sobre temáticas del proyecto escolar y sobre cuestiones pedagógicas.

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 a los intereses de los niños, también como dar seguimiento al proyecto.	

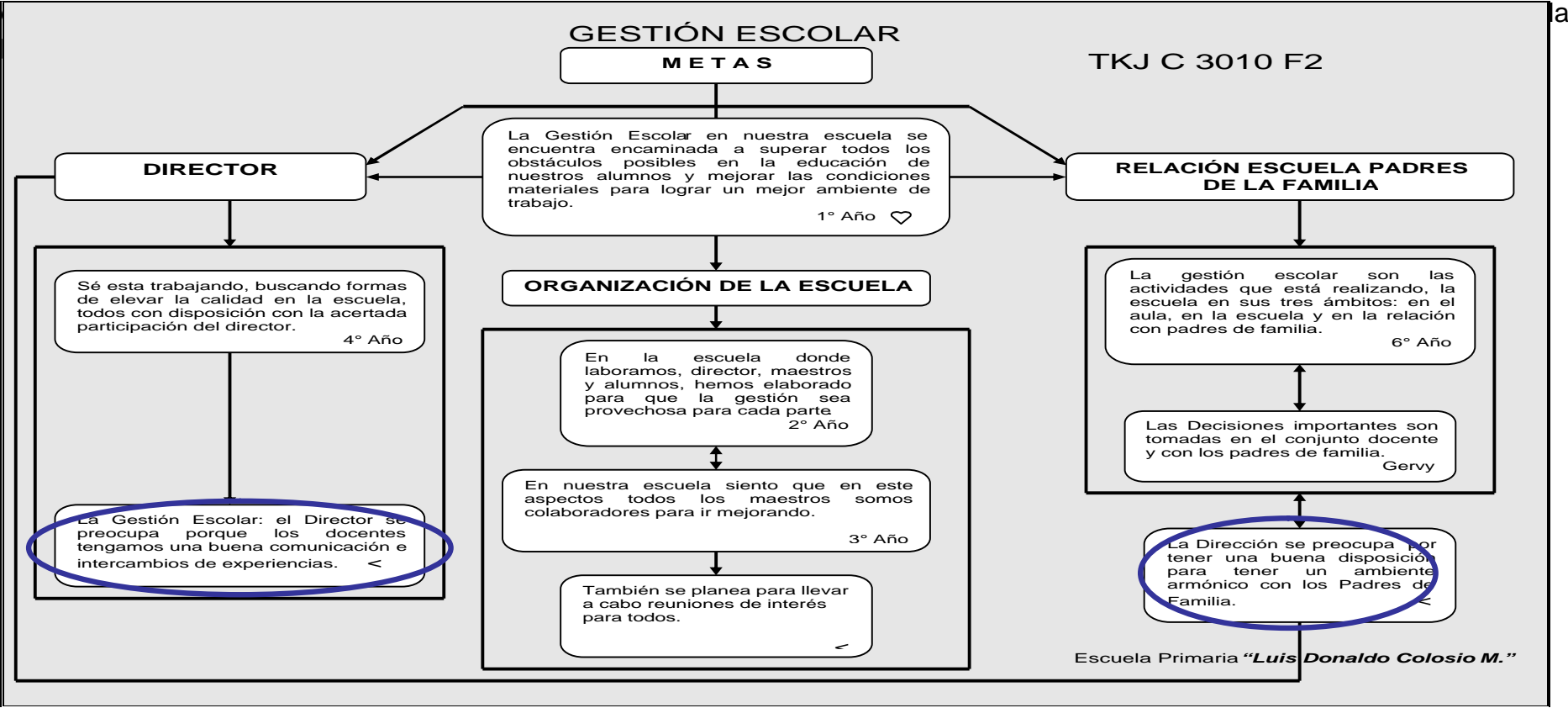
En este otro ejemplo los profesores hablan sobre temáticas de cursos o asesorías relacionadas con el proyecto PETE y sobre asuntos específicos de la práctica pedagógica.

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.



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



La directora es muy estricta en uniformes, limpieza, disciplina y conducta.

Cuando está la directora todo marcha muy bien, pero cuando no viene como que la escuela no marcha bien, porque hay mucho desorden entre los niños

Grupo de enfoque con Padres

C 1423 LB

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.

Escuelas de alto nivel de logro					
Infraestructura	Tipo	L B	F 2	F 3	F 5
	Mobiliario	++	+	+++	
	Aulas	++	+++++	++++	
	Aula de computo y/o usos múltiples (lectura)	+	+++++	+++++	+++++
	Biblioteca	++	+	++	++
	Mantenimiento	+++++	++	+++	++
	Seguridad		+		
	Techumbre				+

Escuelas de bajo nivel de logro					
Infraestructura	Tipo	L B	F 2	F 3	F 5
	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.

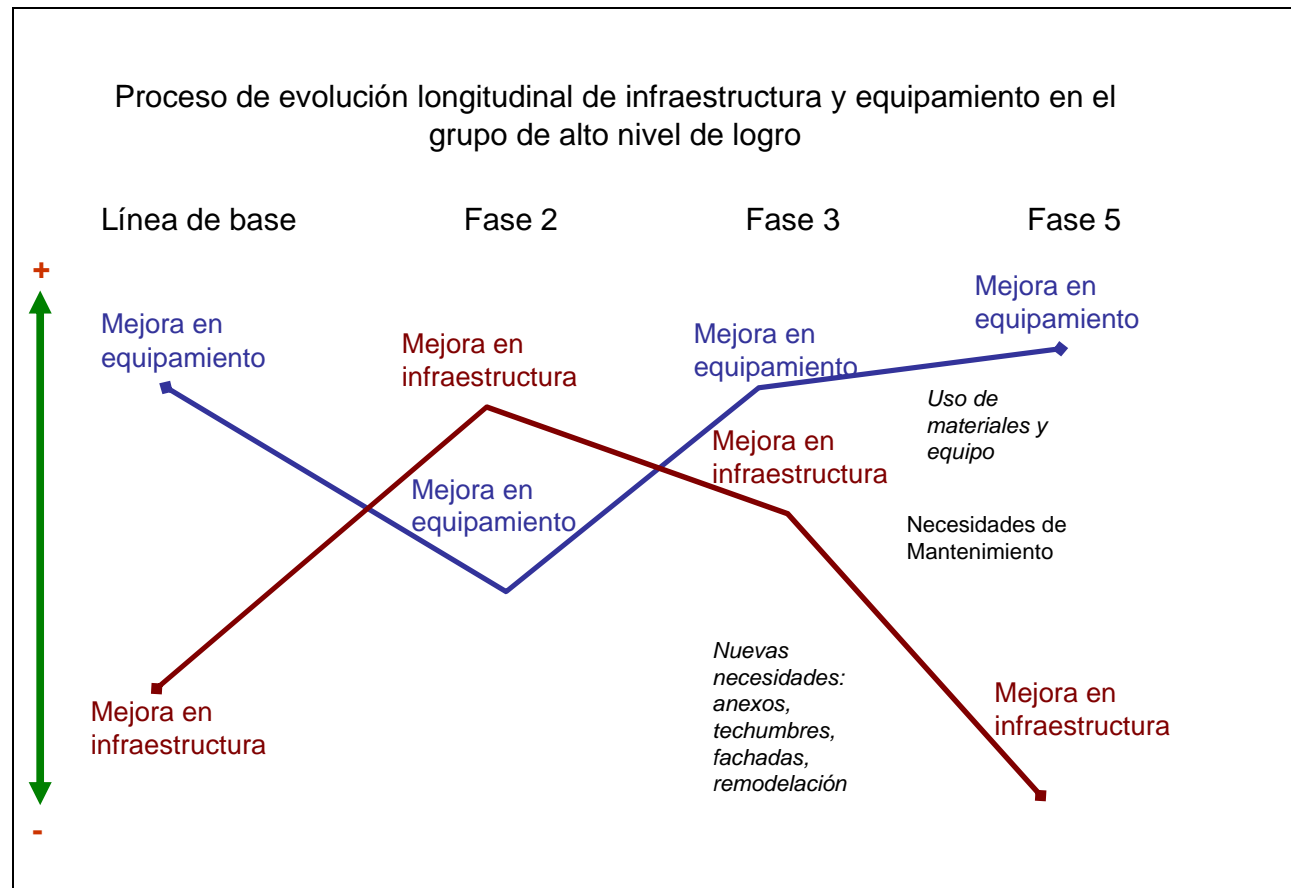
Escuelas de alto nivel de logro					
	Tipo	L B	F 2	F 3	F 5
Equipamiento	Copiadora	+++++	+++	+++	++
	Grabadora	++			
	Computadoras	++++++	+	++++	
	Televisión	+++++	++	+++	++++
	Video	+++++	++	+++	++++
	Bibliografía	+++		+	
	Material didáctico	++++++	+++++	+++++	
	Clima artificial		++++	+++++	+
	Sonido			+	
	Cañón			+	++

Escuelas de bajo nivel de logro					
Equipamiento	Tipo	L B	F 2	F 3	F 5
	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.



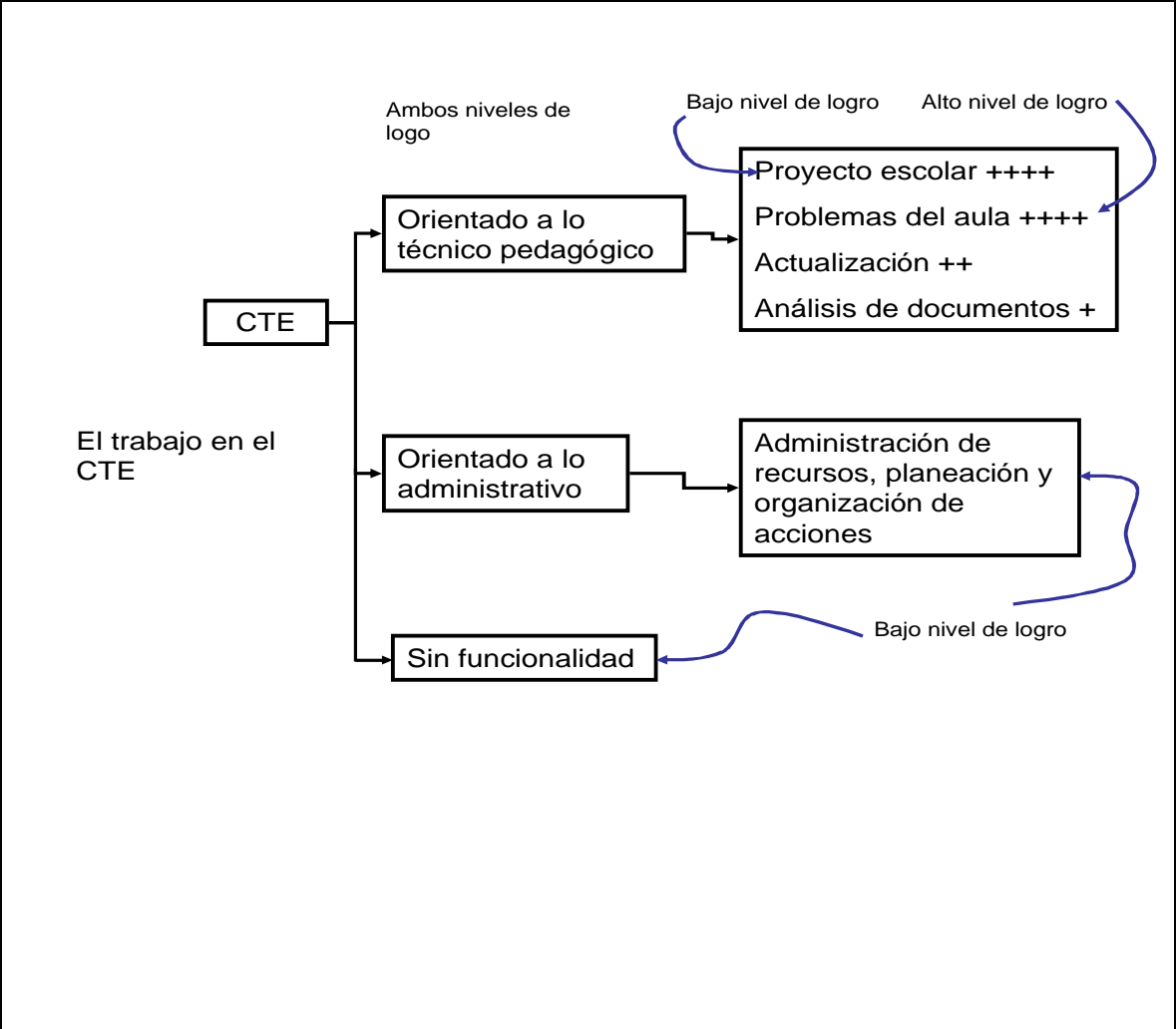
El Consejo Técnico Escolar orientado a cuestiones pedagógicas.

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.



La directora es muy estricta en uniformes, limpieza, disciplina y conductas muy bien.

Grupo de enfoque con
padres
C 1423 L. B

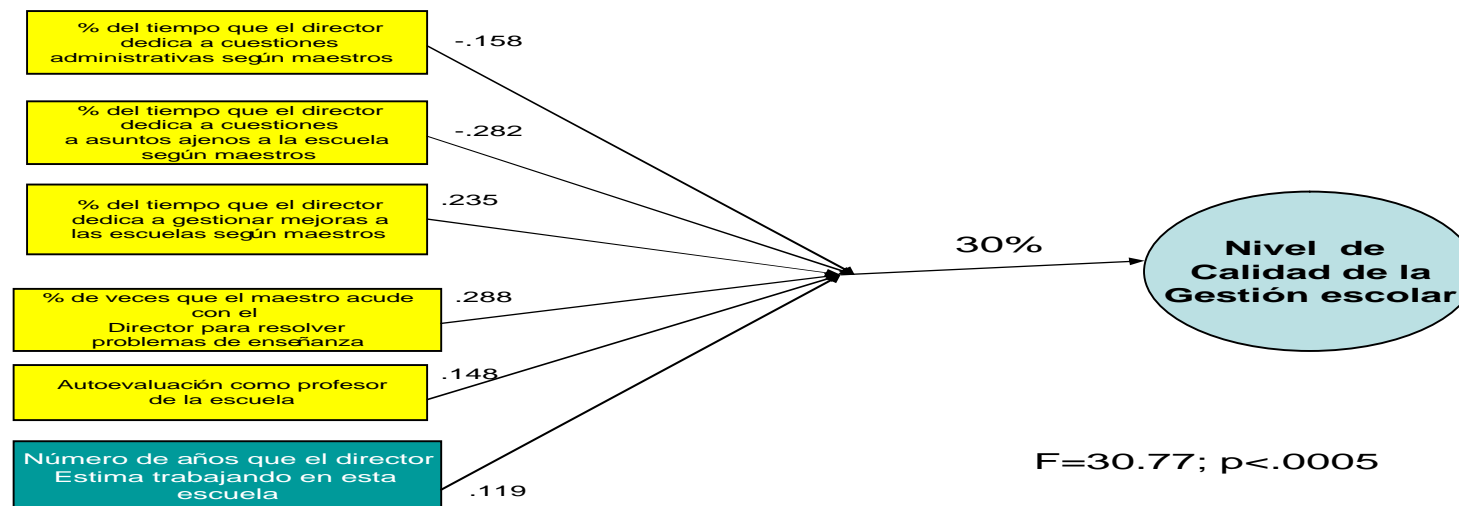
Cuando esta la directora todo marcha muy bien, pero cuando no viene como que la escuela no marcha bien, porque hay mucho desorden entre los niños.

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:

Apoyan con el cumplimiento de tareas y trabajos fuera del aula.

Ayudan en sus casas a sus hijos a realizar sus tareas, en las reuniones revisamos los exámenes, etc.

Les doy a conocer la forma de trabajar, partiendo de ahí nos organizamos.

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.

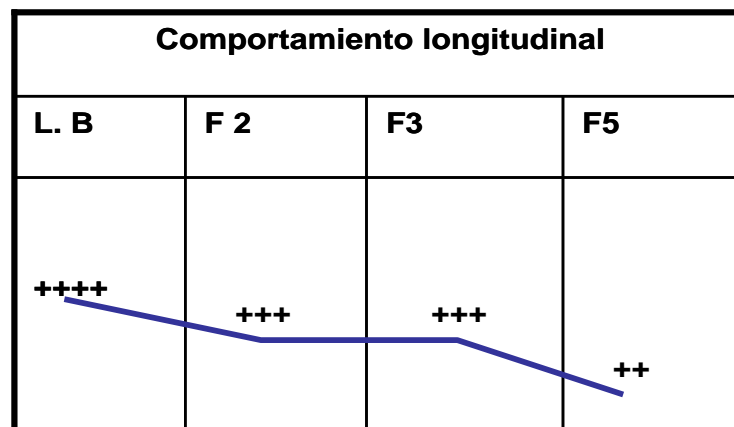
Apoyo de padres de familia en asuntos pedagógicos				
Casos	L B	F 2	F 3	F 5
1004	-	+	++	
2403	-	+	+	
2806	-	++	++++	+
3010	--		++	
2703	-	--		
2516	---		+	+
1309	+-			+
3012	+	++		+
1213	+	+	++	
1423	+-	+	+	+
1207	-			
2301		++		+
1008			+	

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 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:

Modalidades de funcionamiento del CEPS	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

CEPS: Sí, antes no ejercían sus funciones porque no las conocían. Se llenaba únicamente como un requisito administrativo y no participaban en las actividades de la escuela. Se proponen acciones para la búsqueda de recursos, se reparten comisiones de trabajo, se les informa de los gastos y avance de la mejora de la escuela.

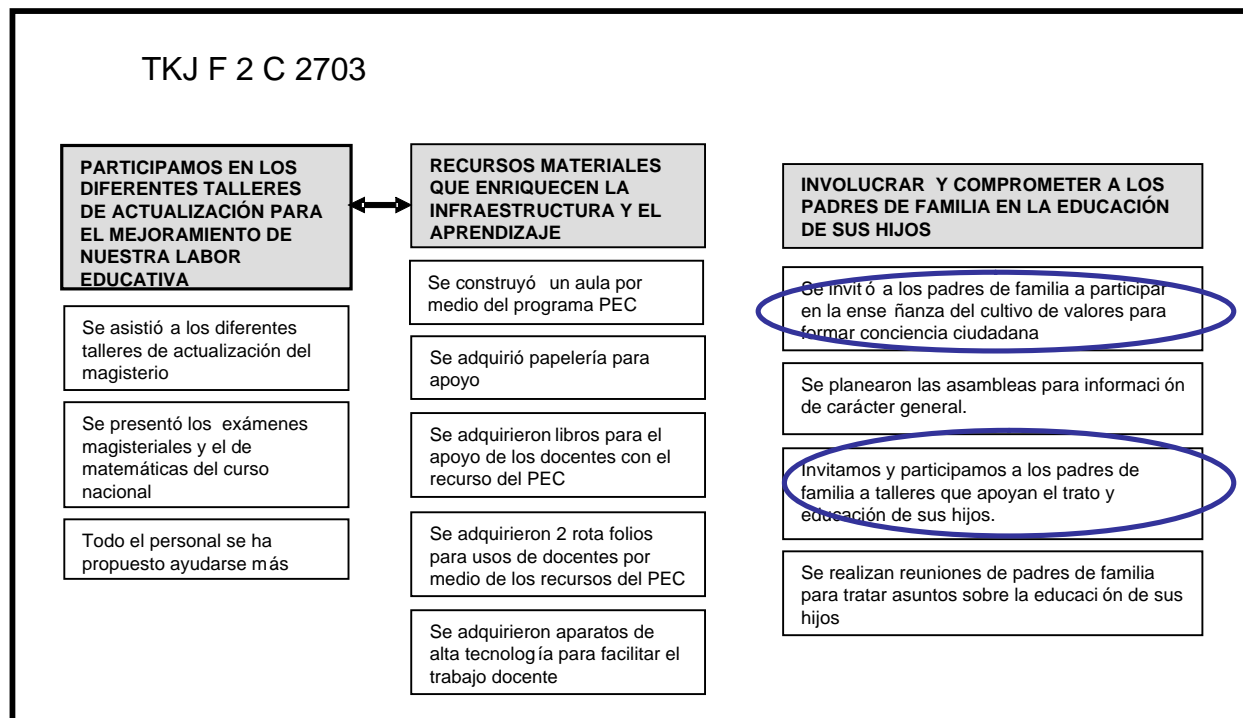
Ent. Dir. F 2 C 2301

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.

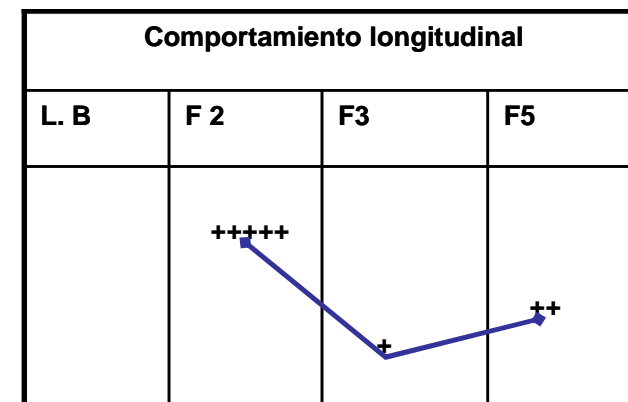


Los padres de familia participan en la toma de decisiones y en la planeación de actividades.

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.

Participación de los padres de familia en toma de decisiones y en planeación escolar				
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.

“Buenas prácticas” de Gestión Escolar en escuelas polarizadas por logro académico		
Num.	“Buenas Prácticas”	Indicadores de seguimiento
1	Disposición y compromiso del personal de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboración con las actividades de la escuela. - Cumplimiento de compromisos adquiridos. - Responsabilidad adquirida en el desarrollo del proyecto escolar.
2	Ambiente de trabajo con buenas relaciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación estrecha entre los miembros de la comunidad. - Cooperación mutua. - Trabajo colegiado. - Intercambio de opiniones y experiencias entre profesores (incluyendo director).

		<ul style="list-style-type: none"> - Integración de las familias de los estudiantes. - Alto nivel de capital social. - Ambiente de respeto mutuo entre docentes, alumnos y director en su conjunto.
3	Planeación institucional sistemática y colectiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación para la planeación en la escuela. - Coordinación para la planeación colectiva en el aula. - Periodicidad de la planeación. - Empleo del CTE como instancia para la planeación colectiva. - Compatibilidad de la planeación con el proyecto escolar. - Organización de la planeación. - Formación y responsabilidad de las comisiones de trabajo. - Seguimiento del proceso de planeación - Evaluación de los resultados de la planeación.
4.	El trabajo conjunto y la toma de decisiones en colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente de libertad para expresar opiniones y puntos de vista (de padres y maestros). - Sesiones de discusión colectiva. - Grado de incorporación de padres y profesores en las discusiones colectivas. - Percepciones de los profesores y padres de familia de “ser tomados en cuenta”.
5.	Apoyo académico a estudiantes de bajo nivel de logro.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades focalizadas a los estudiantes de bajo logro. - Se da atención especializada durante la clase. - En los grupos los alumnos de bajo logro se ubican en lugares más propicios. - Actividades o ejercicios adaptados a los estudiantes. - Uso de material específico. - Convocatorias y reuniones con los padres de alumnos de bajos logros. - Se disponen de tiempo y actividades para alumnos con capacidades especiales. - Incentivos y becas a los alumnos de bajo logro.

6.	Existe y se lleva a cabo la planeación didáctica por parte de todos los profesores.	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidades de la planeación didáctica. - Inclusión de recursos didácticos en la planeación didáctica. - Registro de los avances por alumno y por grupo. - Cantidad de profesores que elaboran y llevan a cabo la planeación didáctica.
7-	Se optimiza el tiempo efectivo de trabajo escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimiento de la jornada diaria de trabajo. - Cumplimiento del calendario escolar. - Uso de tiempo extra clase para diversas reuniones. - Dedicación del tiempo a la enseñanza
8.	Capacitación y actualización del personal docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Participación del personal docente en talleres y cursos de capacitación y actualización. - Búsqueda de actualización externa. - Procesos de formación entre pares. - Frecuencia de capacitación y formación docente. - Procesos de formación encabezados por el director. - Evaluación de los resultados de la capacitación y actualización docente.
9.	Directores con liderazgo y reconocimiento de la comunidad escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación efectiva del personal de la escuela. - Percepción de la comunidad sobre el manejo de la escuela. - Liderazgo promotor del equipo docente. - Promotor de la participación de los profesores y de los padres. - Se comparte una visión común del desarrollo de la escuela. - Se propicia el prestigio de la comunidad. - Se es efectivo en gestorías de apoyo a la escuela. - Buen manejo de los conflictos suscitados en la escuela entre profesores o con la comunidad. - Los profesores se expresan mejor del director de la escuela. - El director ocupa más tiempo a tareas académicas que administrativas.
10	El Consejo Técnico Escolar se orienta al análisis y la reflexión de los temas pedagógicos de las	<ul style="list-style-type: none"> - Se exponen problemas del trabajo de enseñanza y aprendizaje. - Se realizan evaluaciones y se dan seguimientos a los avances. - Se aprovecha para complementar la formación de los docentes.

	escuelas.	<ul style="list-style-type: none"> - Existen intercambios de experiencias exitosas de enseñanza de los profesores de esta o de otras escuelas. - Se da seguimiento al proyecto escolar. - Se analizan materiales de enseñanza aprendizaje. - Se analizan los cuadernos de los alumnos. - Se analizan documentos de interés educativo.
11	Se desarrolla auto evaluación escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - La escuela emprende procesos de auto evaluación. - Se dan diálogos y opiniones sistemáticas de los profesores en torno al desempeño de la escuela.
12	Apoyo de los padres de familia en aspectos de aprendizaje de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres de familia apoyan con las tareas de sus hijos. - Los padres de familia apoyan 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 “Escuela para Padres”. - Los padres ejercitan la lectura junto con sus hijos. -
13	Funciona el Consejo Escolar de Participación Social.	<ul style="list-style-type: none"> - Su reúne con frecuencia. - Se analizan temas que tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos. - Se analiza el desempeño de la escuela.
14	Acciones de involucramiento de padres en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> - Se presentan indicios de mayor involucramiento de los padres de familia. - Existen convocatorias para reuniones en forma frecuente.
15	Los padres de familia participan en la toma de decisiones y en la planeación de actividades.	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres de familia son contemplados en la elaboración e implementación del proyecto escolar. - Las opiniones de los padres de familia son consideradas para llevar a cabo las actividades de la escuela. - La escuela se organiza en parte por la opinión expresada por los padres de familia.

3. PROPUESTA DE ESTÁNDARES PARA LA GESTIÓN DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA.

En esta sección se definen los estándares de gestión de escuelas de educación básica que consideramos que se derivan de las lecciones aprendidas de las experiencias internacionales y de las experiencias nacionales. Estos estándares suponen que las condiciones operativas de las escuelas están garantizadas, específicamente su infraestructura, equipamiento, mobiliario, servicios públicos, asignación de material instruccional, asignación de personal docente y administrativo. Al mismo tiempo, suponen que existen condiciones para que los actores educativos conformen una comunidad escolar, muy especialmente estabilidad del equipo docente y directivo.

3.1 ESTÁNDARES DE GESTIÓN DE ESCUELA.

Los estándares para la gestión de escuelas de educación básica representan los parámetros del quehacer educativo a escala escolar. Se establecen como referencias sobre el cómo y el para qué la escuela se organiza para constituirse en plataforma del aprendizaje de los alumnos. Los estándares representan un grado importante en el que las interacciones de los integrantes de la comunidad se organizan para apoyar el trabajo pedagógico y consecuentemente el proceso de enseñanza – aprendizaje. Los estándares de gestión se formulan como referentes dentro de un ámbito sumamente complejo, en el cual existen intrincadas relaciones entre los actores internos y externos de la escuela que se desenvuelven en un contexto constituido por factores que no son controlables del todo, desde la escuela. Sin embargo, se ha reconocido que dentro de esta complejidad existen factores actuando de tal forma que son capaces de influir decisivamente en el desempeño del colectivo docente y del aprendizaje del alumnado, a su vez ámbitos en donde se ubican los objetivos más importantes y loables que dan sentido a la organización escolar. En este sentido los estándares de desempeño institucional son heurísticos por que pretenden “iluminar” a las comunidades escolares que pudieran tomarlos en cuenta en sus procesos de mejora académica. Al mismo tiempo, hacer que mejore el desempeño del colectivo docente y lograr un aprendizaje efectivo de los alumnos, necesita de una plataforma sólida que sostenga estos procesos, lo cual se consigue si y sólo si la organización escolar se desempeña adecuadamente.

La investigación educativa sostiene como certeza que la organización de la escuela importa, y mucho, en la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Por lo que es necesario que los integrantes de la escuela conozcan los elementos organizacionales que influyen fortaleciendo o debilitando las acciones y los resultados educativos de la escuela. De esta manera pueden constituirse en temas de conversación entre los diversos actores de la comunidad escolar.

De estas dimensiones, se han obtenido los siguientes grupos de estándares de desempeño institucional:

1. Estándares para la Dirección Escolar.
2. Estándares para el Desempeño Colectivo del Equipo Docente.
3. Estándares para la Gestión del Aprendizaje.
4. Estándares para los Órganos Oficiales de Apoyo a la Escuela.
5. Estándares para la Participación de la Comunidad Escolar y de los Padres de Familia.

Existen, como ya hemos visto en la revisión de experiencias internacionales y nacionales, diversos instrumentos y procedimientos para determinar el nivel en el que una comunidad educativa se encuentra respecto a los estándares de gestión de la escuela. Sin embargo, consideramos que se deben respetar al menos diez condiciones, con base en las lecciones aprendidas de esas experiencias y las nuestras¹⁹⁹:

1. Los instrumentos y procedimientos deben ser flexibles, cuidando que sean pertinentes para cada una de las escuelas que las aplique. La decisión sobre el nivel de pertinencia debe radicar en las autoridades de la escuela. En lo posible los instrumentos y procedimientos deben ser diseñados por ellos mismos en su formato definitivo. Por lo que los estándares que proponemos aquí se refieren a la formulación de amplias categorías, que deben y pueden ser interpretadas por directivos, maestros y padres de familia. Los estándares identifican aspectos del funcionamiento de la escuela que aspiran a ser importantes para todas las escuelas pero obviamente no se pueden aplicar de manera universal y automática. De ahí lo importante de que las mismas comunidades escolares seleccionen estándares y les asignen niveles de prioridad, re-editen los estándares y construyan aquellos que pueden ser los más significativos para mejorar las escuelas. Estos aspectos son básicos para que los estándares sean adecuados para las escuelas y, por lo tanto, tengan mayor posibilidad de ser útiles.

2. El proceso y resultado de la autoevaluación debe ser desarrollado de manera que se articule y complementa con los procesos y resultados de la evaluación externa. La evaluación externa tiene dos vertientes: la relativa a logros académicos de los alumnos, que consiste en aplicar los exámenes de ENLACE aplicados por la Secretaría de Educación Pública; la segunda es la evaluación de procesos específicamente de gestión que actores como los supervisores u otros acompañantes de la mejora académica de la escuela puedan realizar. El modelo de autoevaluación debe equilibrar entre la percepción de los actores de la comunidad escolar con los resultados de las modalidades de evaluación externa. Con ese propósito el modelo debe tener

¹⁹⁹ A solicitud de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública de México el equipo de Heurística educativa formuló una propuesta de Autoevaluación de escuelas en la que participaron representantes de mesas técnicas y del Programa Escuelas de Calidad de toda la República, Cfr. Loera, A., “Modelo de Autoevaluación de Centro del Programa Escuelas de Calidad”, Heurística educativa, Julio, 2003, www.heuristicaeducativa.org.

propiedades que estimulen conversaciones informadas en la comunidad escolar. Con base en este principio no se trata de simplemente medirse con criterios que no son bien entendidos o compartidos ni de impulsar la simulación sino de impulsar espacios de análisis compartido. Siempre debe recordarse que con base en rigurosidad metodológica las buenas escuelas no son necesariamente aquellas cuyos alumnos obtienen altos puntajes en exámenes estandarizados. Sobre todo cuando no se ponderan esos resultados con factores de escuela, maestros o del contexto. Sin embargo, al mismo tiempo, el propósito final de una escuela consiste en que los alumnos aprendan, al tiempo que un sistema educativo espera que todas sus escuelas mejoren paulatinamente sus condiciones de construcción de ambientes de aprendizaje efectivo. Por lo tanto los niveles de aprovechamiento de los alumnos deben ser considerados con toda seriedad, sobre todo desde una perspectiva longitudinal (comparando la misma escuela en el tiempo) y con base en las expectativas de la propia comunidad escolar.

3. El formato seleccionado por la escuela para aplicar los estándares debe ser capaz de integrar las apreciaciones de autoridades, maestros, alumnos y sus familias, mediante trabajo colectivo. La autoevaluación para que sea significativa debe ser participativa y abierta, por lo que debe considerar las apreciaciones de los diversos actores escolares. El proceso colectivo debe verse reflejado tanto en las fuentes de información como en los procesos de reflexión que expresen los datos.

4. El formato debe ser sencillo de aplicar, que no requiera de demasiados recursos y tiempo. Uno de los principales problemas operativos, y del cual depende en buena medida el nivel de apropiación de las herramientas por los colectivos docentes es el tiempo, que siempre es escaso en las escuelas. La operación debe descansar en la confianza que se tenga tanto al colectivo como entre los miembros entre sí. Con ello se evitarán importantes costos de operación y se enriquecerá el programa en capital social.

5. El formato debe ser instrumental para la mejora de la escuela al ser útil para conocerse mejor e indicar por dónde transitar en su proceso de mejora. Para ser útil e impactante el modelo de autoevaluación debería considerar tres elementos básicos para comparar a la escuela: los fines propios de la escuela y los niveles de cambio longitudinal que logre la escuela en las dimensiones que le importen a la propia comunidad.

6. El formato debe facilitar que los resultados gruesos de la autoevaluación sean públicos, de manera que sea una manera de rendir cuentas a todos los actores sociales interesados en el desempeño de la escuela. Es recomendable que los resultados de la autoevaluación sean visibles y ocuparán espacios importantes dentro de la escuela, con el fin de ser constantes referentes a toda la comunidad y rinda cuentas de su desempeño de manera permanente, como resultado de la responsabilidad colectiva.

7. El formato debe ser adecuado para la escuela pública mexicana de educación básica, de manera que sea apropiado por la escuela. Si bien no existen antecedentes masivos si es importante señalar que otras experiencias permiten aprender cinco aspectos básicos de los modelos de autoevaluación. Por ejemplo, el modelo debe operarse de manera incremental, paso a paso. Por otra parte debe basarse en la absoluta voluntariedad del colectivo docente, debe definir un papel importante para el director y el supervisor. Finalmente debe valorar el esfuerzo de la comunidad.

8. El formato debe ser innovador e incluso físicamente atractivo para la escuela en sus materiales. De principio es posible que el membrete de evaluación inhiba, por lo que sería importante destacar aspectos llamativos y si es posible lúdicos que tengan tanto el proceso como las herramientas de la autoevaluación.

Con base en estos criterios formulamos los estándares de gestión de escuela que sugerimos para los centros del sistema de educación básica de la República Mexicana. Junto con una breve descripción del estándar de gestión se listan algunos conceptos operativos que pueden ser traducidos con facilidad a indicadores específicos, los que deberán ser seleccionados o re-editados por cada comunidad escolar, de manera que sean claros y pertinentes para directivos, maestros, padres de familia y alumnos. Los conceptos operativos ayudan a crear una “imagen” del estándar en la práctica cotidiana, pero su concreción peculiar para cada escuela deberán ser asumidos por quienes definan el formato definitivo para desarrollar la evaluación de la escuela usando estos estándares. Por lo que se les formula como “posibles conceptos operativos”, asumiendo que en cada escuela otros pueden funcionar mejor como aspectos concretos para determinar los procesos de mejora de cada escuela. Los conceptos operativos son la base para diseñar los indicadores específicos a nivel de los instrumentos a aplicar en cada escuela.

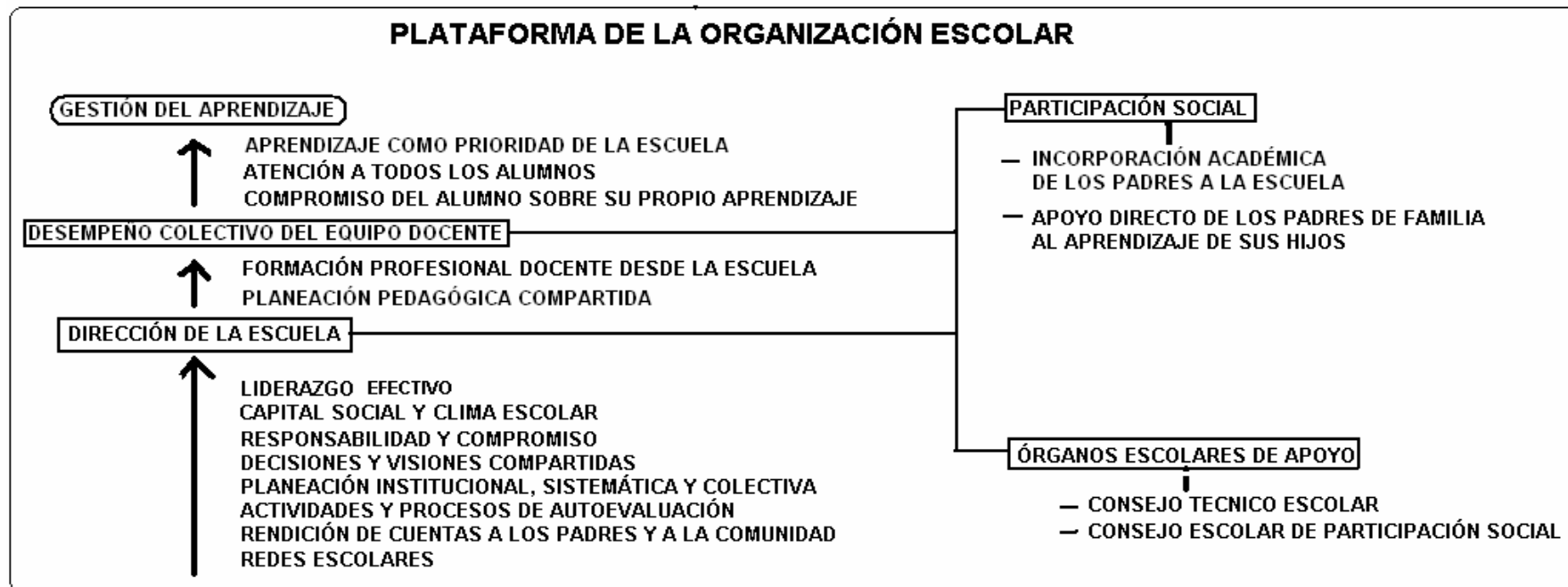
El esquema que sigue ilustra la lógica de la posición y selección de los estándares de escuela. Es claro que no están en este esquema todos los factores que configuran el ambiente de aprendizaje, pero consideramos que reflejan las “buenas prácticas de gestión y participación social de escuelas públicas mexicanas, así como principios de gestión que han sido considerados por las políticas educativas a nivel internacional.

APRENDIZAJE
EFECTIVO DEL ALUMNO

↑

DESEMPEÑO
PEDAGOGICO DEL MAESTRO

↑



Esquema que simplifica la interpretación de la organización escolar como plataforma de los proceso pedagógicos y de aprendizaje

1. ESTÁNDARES PARA LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA.

En el director de la escuela recae la gran responsabilidad de conducir al equipo escolar al logro de las metas de la escuela, sobre todo las que giran alrededor del aprendizaje y de cómo conseguirlo de manera óptima y efectiva a través del desempeño pedagógico docente.

El director es el soporte principal de la escuela. Sobre él se apoya el colectivo de maestros y la comunidad escolar; es quien establece conexiones y quien promueve y se asegura de que ocurran las acciones colectivas e individuales para apoyar el aprendizaje. Él se formula una visión global de las estrategias que delinean este camino, para lo que requiere de habilidades para lograrlo. Cada director interpretará lo que conviene proponer al colectivo de acuerdo a buenas prácticas de gestión escolar, la experiencia colectiva y la historia de la escuela. Como responsable de conducir la escuela hacia los objetivos institucionales y de las metas que en la comunidad escolar se plantearon para ello, el director puede considerar cada una de las áreas en donde su quehacer como tal es decisivo.

El estándar relativo a la dirección de la escuela se compone de ocho aspectos a considerar:

- Ejerce liderazgo eficaz.
- Construye un clima escolar positivo.
- Promueve compromiso y responsabilidad por el aprendizaje.
- Genera decisiones y visión compartidas.
- Facilita planeación institucional, sistemática y colectiva.
- Ejecuta procesos de autoevaluación.
- Rinde cuentas a los padres y a la comunidad de las acciones de la escuela.
- Participación en redes escolares.

- **Ejerce liderazgo eficaz.**

Se representa por un director organizando y concertando acuerdos con la comunidad escolar, asegurándose de que éstos se lleven a cabo y por lo tanto ganando terreno en el logros de los objetivos planeados en tiempo y forma. Concuerta, siendo incluyente con el equipo y la comunidad escolar, las estrategias para conseguirlos.

Produce convicciones del equipo y de la comunidad escolar a través de la reflexión colectiva sobre la importancia del aprendizaje. Estas convicciones se traducen en contratos personales e institucionales que reflejan el alto compromiso de los diversos actores para llevar a cabo las estrategias decididas. El director lanza una convocatoria para obtener mejores logros, se asegura que se lleve a cabo este proceso, ofrece los apoyos necesarios para cumplirlos y los liga con los objetivos planeados, directa o indirectamente al aprendizaje.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS.

El director ejerce liderazgo eficaz si:

- Promueve que los docentes formen un solo equipo de trabajo.
- Impulsa la participación de profesores y padres en decisiones y acciones relevantes para mejorar el nivel de aprendizaje.
- Desarrolla una visión compartida entre la comunidad escolar sobre la mejora académica continua.
- Logra los compromisos necesarios de la comunidad escolar para mejorar los niveles de aprendizaje.
- Maneja adecuadamente los conflictos suscitados en la escuela.
- Gestiona permanentemente recursos para que la escuela funcione de la forma más adecuada posible.
- Lleva a cabo Intercambios de experiencias directivas entre esta y otras escuelas.
- Dedicar el tiempo necesario y suficiente a las tareas académicas que respaldan más el aprendizaje de los alumnos.
- Logra prestigio ante la comunidad.
- Satisface a la comunidad por su forma de conducir la escuela.
- Satisface a los profesores con la conducción que hace de la escuela.

- **Construye un clima escolar positivo.**

Un buen clima escolar supone la existencia de la comunicación, cooperación, intercambio, integración y el establecimiento de valores como el respeto, la tolerancia y la confianza entre los actores componentes de la comunidad escolar. Es responsabilidad del director junto con el equipo docente de la escuela que exista un ambiente de esta naturaleza en la escuela, apoyando la consolidación de su capital social organizacional, es decir, la capacidad de trabajo cooperativo, basado en confianza y reciprocidad, principalmente con sus maestros. En este sentido la escuela se establece como una comunidad abierta a la autocrítica y dispuesta para desarrollar acciones de aprendizaje organizacional.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS.

En la escuela existe un clima escolar positivo si:

- Existe comunicación sincera entre todos los actores de la comunidad escolar.
- Se promueve cooperación académica dirigida a mejorar el aprendizaje.
- Existe intercambio de ideas y materiales para el aprendizaje entre los profesores, y en general, en el equipo escolar.
- Se orienta la integración de la comunidad escolar en torno a los mismos objetivos dirigidos al aprendizaje.
- Se promueven las condiciones para una buena convivencia y relación mutua, como el respeto, la tolerancia a las ideas, a las prácticas diversas y la confianza que deposita la comunidad en sí misma como condición indispensable del trabajo de conjunto.

- **Promueve compromiso y responsabilidad por el aprendizaje.**

Conceptos entrelazados, compromiso y responsabilidad se presuponen entre sí. La responsabilidad es la manifestación objetiva del compromiso. La responsabilidad no solamente está relacionada con el cumplimiento puntual de la normatividad, sino también con la forma de asumir y aceptar los resultados obtenidos individual y colectivamente. El director procede a ser convincente con la interiorización del compromiso, y está atento a que se asuma responsabilidad de los niveles de aprendizaje de los alumnos. El compromiso y la responsabilidad puede darse en varios aspectos, pero todos importantes para que el proceso de enseñanza se ofrezca con mayor efectividad, desde cumplir con la jornada diaria de labores y con el máximo cumplimiento indicado por el calendario escolar.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS.

En la escuela existe compromiso y responsabilidad por el aprendizaje si:

- Se dedica tiempo extra clase a actividades académicas complejas.
- Se incentiva que los maestros mejoren cotidianamente su práctica pedagógica.
- Se induce a involucrarse en el plan o proyecto escolar y cumplir con la responsabilidad asumida.
- Se compromete a lograr en conjunto un aprendizaje efectivo de los alumnos, junto con maestros y padres de familia.

- **Genera decisiones y visión compartidas.**

La escuela como una organización abierta incorpora las perspectivas de toda la comunidad escolar para encontrar un camino más seguro y obtener el apoyo necesario para conseguir las metas propuestas. En la escuela existe un ambiente de libertad para expresar los puntos de vista de cada quien y además se establecen los mecanismos para que esto suceda. En la escuela esto no queda sólo como un discurso, sino que las perspectivas se recogen para ser discutidas, valoradas y en todo caso incorporadas al esquema de decisiones que se hayan tomado con fines de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS.

El director genera decisiones y visión compartida si:

- Existen un ambiente de libertad para expresar propuestas, tanto de profesores como del resto de la comunidad escolar.
- Se establecen condiciones y mecanismos para establecer acuerdos dentro de la comunidad escolar.
- Se aseguran procedimientos para actuar conforme a los acuerdos decididos por la comunidad escolar.

- **Facilita planeación institucional, sistemática y colectiva.**

Aunque la planeación institucional a través de proyectos o planes de mejora ya es algo frecuente en la organización de las escuelas, de cualquier forma se enfatiza la necesidad de que ésta cuente con una determinada planeación a nivel de organización escolar que le permita a todos tener siempre presente el rumbo que se ha tomado con la finalidad de que los alumnos tengan un aprendizaje efectivo. Para que la escuela alcance el estándar relacionado con la planeación, no es suficiente que se haya elaborado un plan o proyecto escolar. La elaboración del plan o proyecto es el principio definitorio de las acciones y actividades que habrán de desarrollarse para conseguir las metas planeadas, pero apenas es un punto de partida.

Está por demás decir que este es uno de los temas más delicados de la organización escolar (porque delega responsabilidades) y que el liderazgo del director juega un papel central.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS

Se asumen que la escuela ha elaborado un plan de mejora escolar, por lo que la planeación institucional es sistemática y colectiva si:

- En la elaboración del Plan de mejora participó la comunidad escolar.
- El aprendizaje de los alumnos es el principal tema que se maneja en el Plan de mejora escolar.
- El personal de la escuela se distribuye las responsabilidades de las comisiones de trabajo.
- Los profesores y padres de familia se coordinan para la planeación de actividades de la escuela.
- Se planean las actividades de la escuela tomando en cuenta el Plan de mejora escolar.
- Se cumplen las metas y compromisos definidos en el Plan de mejora escolar.

• **Ejecuta procesos de autoevaluación.**

La autoevaluación escolar representa el mecanismo por el cual la escuela reconoce reflexivamente las condiciones en las que se encuentra con relación a la misión que le corresponde como parte del sistema educativo. También la autoevaluación tiene la finalidad de cotejarse con relación a los estándares. Esta es una de las más importantes iniciativas que el director incluye en su plan de actividades desde el principio del ciclo escolar. Este proceso es de suyo importante en vista de que permite a todos los actores de la comunidad escolar observar con transparencia los resultados y los avances de la escuela relacionados con el desarrollo de actividades orientadas al aprendizaje de los alumnos.

Al mismo tiempo ofrece los elementos palpables y verificables que permiten mejorar la retroalimentación en los ámbitos que se detecten con esa necesidad. Algunos de los indicadores más importantes para reconocer cómo es que la escuela lleva a cabo su proceso de autoevaluación, son los que a continuación se enumeran:

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS.

El director de la escuela ejecuta procesos de autoevaluación si:

- La escuela cuenta con un sistema abierto y público de información que registra los progresos académicos de los alumnos.

- El director se reúne periódicamente con los profesores y padres de familia para analizar los indicadores de la escuela como asistencias (alumnos y profesores), deserciones de alumnos, niveles de aprovechamiento académicos de los alumnos, etc.
- El director analiza junto con los profesores las mejoras que ha tenido para el aprendizaje de los alumnos el hecho de que los profesores hayan asistido a cursos de preparación profesional.
- Se han reconocido las fortalezas y debilidades académicas de la escuela y se definen acciones para profundizar las fortalezas y disminuir las debilidades.
- Se producen conversaciones informadas y estructuradas entre los miembros de la comunidad escolar.
- La escuela ha elaborado mecanismos para dar seguimiento oportuno al desempeño de los alumnos.

- **Rinde cuentas académicas a los padres y a la comunidad.**

Que la escuela haya dispuesto de medios para que los padres conozcan los avances de los hijos, es el primer paso para avanzar en el camino de la rendición de cuentas. Posteriormente se habrán de implementar mecanismos para que los padres no solamente reciban información sobre el aprovechamiento de los hijos, sino que encuentren espacios en la escuela en donde discutirlos y reflexionar sobre sus implicaciones en la preparación académica de los alumnos. Al rendir cuentas de este tipo, los integrantes de la escuela buscan obtener satisfacción sobre su propio desempeño al ver que los alumnos alcanzan niveles altos de aprendizaje y que con esto la comunidad escolar reconozca esta misma satisfacción derivada de las acciones de los profesores, de la organización impulsada por el director y de las propias actividades de apoyo que dan los padres de familia orientadas al aprendizaje de los alumnos.

De nueva cuenta el director de la escuela es el primer promotor de otra actividad, en este caso de la rendición de cuentas de la escuela. Él promueve e implementa los mecanismos adecuados para llevarla a cabo.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS.

Los directores rinden cuentas académicas a los padres y a la comunidad si:

- La escuela dispone de medios para dar a conocer a los padres de familia los avances académicos de los alumnos.
- Los padres de familia participan activamente en el análisis de los resultados académicos de los alumnos.
- Los padres de familia están satisfechos con la información que les da la escuela sobre las actividades académicas.
- La supervisión escolar es convocada para las reuniones de maestros cuando se presentan los resultados de los alumnos.

- En la escuela se reconocen responsabilidades en los resultados académicos de los alumnos.

• **Participación en redes escolares.**

Como comunidades de aprendizaje las escuelas no se encuentran aisladas. No representan ínsulas del sistema educativo ni de los acontecimientos relevantes que existen en otros ámbitos. Por el contrario, aprenden al estar insertas en un contexto de interacción constante. El director de la escuela en este aspecto se convierte en el actor central (junto a la inspección de la escuela) al tener la iniciativa de buscar la formación de redes escolares. Las escuelas en general tienen posibilidades de aprender de otras escuelas quizás mediante una identificación de cómo hacen los mejores (*benchmarking*) se consideren experiencias exitosas, o simplemente por pasar por problemas semejantes y contrastar las maneras de confrontarlos. Puede ser que en intercambio de estas experiencias surjan ideas nuevas que abran mayores y mejores posibilidades de abordarlos para una adecuada solución. Las redes escolares no son algo nuevo, por el contrario existen antecedentes desde mucho tiempo atrás. Sin embargo, el *plus* actual de las redes escolares reside en el avance de tecnologías permitiendo que la intercomunicación se dé con gran rapidez. De esta manera cada escuela no puede considerarse aislada del resto, del sistema educativo o de los acontecimientos dados en otros contextos que afectan el desenvolvimiento interno de la escuela.

Algunos elementos que componen las redes escolares pudieran ser incorporados en un esquema de estándares con el objeto de conocer qué tanto las escuelas se han involucrado en este tipo de procesos de aprendizaje. Los supervisores y los asesores técnico-pedagógicos pueden jugar un papel clave en la promoción de las redes de escuela, tanto al interior de sus zonas como entre zonas escolares.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS:

La escuela participa en redes escolares si:

- Conoce los resultados educativos de otras escuelas (dentro o fuera de la misma zona escolar) con los cuáles compara los suyos con el fin de mejorar.
- Ha buscado apoyo, acompañamiento o asesoría con otras escuelas (dentro o fuera de la zona escolar).
- Los profesores platican con los de otras escuelas (dentro o fuera de la zona escolar) para ver la forma en que han superado los obstáculos de enseñanza y aprendizaje.
- Solicita y obtiene recursos académicos de otra escuela cuando no cuenta con ellos.
- Conoce las experiencias de las demás escuelas (dentro o fuera de la zona escolar) en torno a sus avances pedagógicos.

- Usa medios tecnológicos para estar informadas de las actividades y resultados de otras escuelas.
- Usa medios tecnológicos para mejorar el conocimiento del mundo, la sociedad y las ciencias.
- Los directivos, profesores o personal han sido asesores o capacitadores del personal de otras escuelas.
- Lleva un trabajo académico colaborativo con las demás escuelas de la zona escolar.

2. ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO COLECTIVO DEL EQUIPO DOCENTE.

El desempeño colectivo del equipo docente se diferencia del desempeño pedagógico del docente, en que el primero se refiere a las prácticas que tienen los profesores como colectivo a nivel de escuela. En su caso, el segundo concepto se relaciona más con las actividades que desarrolla el profesor en forma individual y directa con sus alumnos con la finalidad de promover su aprendizaje. Entre ambos conceptos no existe una línea divisoria que los separe, y sí muchos espacios en donde convergen ambas esferas de la actividad docente. El docente en este caso tiene múltiples fuentes de aprendizaje. Parte del aprendizaje del profesor sobre el desempeño de su actividad pedagógica proviene de un ámbito externo a su práctica cotidiana en el salón de clases y de la escuela misma. Otra parte de este aprendizaje se da por pertenecer a la escuela e interactuar con otros integrantes de esta (además del aprendizaje adquirido por iniciativa propia) y otra finalmente se da por su experiencia constante con los alumnos.

Los estándares que competen a esta área son aquellos que se ligan a lo que la escuela puede hacer desde su ámbito para mejorar la práctica docente tomando en cuenta el desarrollo profesional del profesor. Por eso se denomina a esta parte “desempeño colectivo del equipo docente”, enfatizando el término “colectivo” para insistir en el aprendizaje obtenido por su integración al equipo docente de la escuela.

Por lo menos dos grupos de estándares integrarían esta área, uno relacionado con la formación profesional impulsada desde la escuela y el otro con las actividades colectivas de planeación pedagógica compartida.

- **Perfeccionamiento profesional desde la escuela**

La capacitación y actualización de los maestros, después de su preparación profesional inicial, se ofrece principalmente desde el sistema educativo. Tiene la finalidad de actualizar permanentemente a los maestros para apoyarlos en su desempeño pedagógico. Sin embargo una vez que los maestros están en la escuela, esta capacitación tiene un impacto determinado en gran parte por la institución escolar. Es posible que la escuela valore la formación recibida por el maestro o bien la ignore o no

la aprecie lo suficiente como para que tenga beneficios importantes para el aprendizaje de los alumnos. El maestro en forma individual, como es el caso de la escuela, puede hacer lo mismo: valorar, ignorar o no apreciar esta formación. Puede ser también que cada maestro reciba un tipo de formación que no comparte con el equipo docente de la escuela. Tampoco la escuela ha implementado medios para que existan procesos de formación entre maestros (pares), lo cual se ha documentado con escuelas que llevan a la práctica este esquema con bastante éxito. Algunos maestros asimilan en muy alto grado la formación que les brinda el sistema educativo y llevan a la práctica con sus alumnos estos aprendizajes, pero existen muchos casos en que maestros de este tipo se guardan para sí estos conocimientos y habilidades adquiridas.

Por lo que una escuela abierta que deposita en el equipo docente una parte esencial de la apuesta por el aprendizaje de los alumnos, propicia la formación entre pares y disminuye los celos profesionales que impiden compartir innovaciones en la enseñanza. Se conoce que en algunas escuelas un maestro se distingue de los demás, llevando un peso extra que se carga en el proceso pedagógico que su tarea le impone. Cuando este tipo de maestros cambia de centro de trabajo, la escuela que queda atrás decae y la que llega mejora. Esto es indicio de que ninguna de las dos escuelas ha creado una plataforma que le permita tener una planta docente de alto nivel generada a partir de una formación compartida en la que el aprendizaje es tarea de todos.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS:

Se ejecutan acciones de perfeccionamiento docente desde la escuela si:

- El director participa en la capacitación y/o actualización de sus maestros.
- Los profesores buscan y están motivados para llevar cursos para su capacitación y actualización profesional relevantes para el contexto de su escuela.
- Los profesores conversan sobre los desempeños de los demás, apoyan en la definición de estrategias de mejora de los desempeños docentes y se retroalimentan de manera profesional
- Se evalúan los resultados del perfeccionamiento de los profesores, considerando los resultados de los desempeños de los alumnos.
- Las acciones de perfeccionamiento docente ofrecidas por el sistema educativo se analizan y valoran en reuniones con todos los profesores.

- **Planeación pedagógica compartida.**

La planeación pedagógica representa una de las tareas más importantes del profesor mediante la cual expresan los objetivos de aprendizaje, junto con las estrategias y los recursos para alcanzarlos. Esto pareciera ser una actividad individual, muy personal. En una escuela abierta, los profesores revisan constantemente ante sus compañeros, los planes para sus clases. Es una puesta en común, que indica la disponibilidad del maestro para intercambiar observaciones y comentarios sobre su perspectiva didáctica y sus criterios de selección de contenidos. De todo esto existen como resultados, conversaciones que alimentan a la totalidad de los maestros que participan, sintiéndose más estimulados hacia su propio trabajo. Es en un ambiente como el descrito que los maestros reciben y ofrecen retroalimentaciones sobre sus propias prácticas descubriendo sus aciertos o posibles fallas, que ante los demás, podrán verse como parte del desempeño de cualquier maestro. De igual forma, se dan a conocer innovaciones que un profesor en lo individual pueda compartir, como por ejemplo, algunas modalidades diferentes de planear o bien el empleo original de recursos didácticos, o bien la forma en que cada profesor revisa y evalúa su propia planeación.

Por otro lado se darán cuenta de la forma en que la planeación de cada quien está atendiendo a todos los alumnos y los mecanismos que se emplean para lograrlo. Si la planeación toma en cuenta a los alumnos que tienen algún tipo de desventaja en el aprendizaje, o si se considera el nivel socioeconómico de algunos de ellos o bien si la planeación realizada en el papel tiene las variantes necesarias para atender a los alumnos según el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS.

La planeación pedagógica es compartida si los profesores:

- Conversan entre sí para intercambiar experiencias sobre su planificación de clases.
- Comparten entre sí modalidades diferentes de su planeación didáctica para atender diferentes tipos de alumnos.
- Dan a conocer a sus compañeros la utilidad que han logrado obtener de algunos recursos didácticos.
- Acuerdan entre ellos el tipo de registro que se lleva de los alumnos con características especiales.
- Evalúan mutuamente su planeación didáctica.
- Analizan en común los resultados de los alumnos y los cambios que implica tener que hacer en su práctica pedagógica.
- Diseñan en común sus estrategias para atender eficazmente a los alumnos en rezago académico.

3. ESTÁNDARES DE GESTIÓN DEL APRENDIZAJE.

Los estándares en este ámbito se relacionan directamente a la tarea más importante de la escuela: el logro de un aprendizaje significativo para los alumnos. La escuela es una institución que se orienta en su totalidad a que los alumnos participen activamente junto con los profesores y toda la comunidad escolar, a crear su propio aprendizaje, teniendo como soporte a la escuela como la plataforma para lograrlo. En este sentido el aprendizaje se considera como un compromiso de todos, incluyendo a los alumnos, también en su totalidad. Es una de las tareas más importantes de la comunidad escolar trabajar arduamente en la convicción de que el aprendizaje es el asunto central de la escuela y que cada una de las actividades que se propongan y se desarrollen en la escuela –debe asegurarse- tiene algún tipo de conexión con su logro. En este aspecto, todos los integrantes de la comunidad escolar se comprometen. El aprendizaje de los alumnos, visto de este modo, tiene relación con el conocimiento y con las habilidades adquiridas. El profesor es la guía para que los alumnos puedan construirlo y generarlo para sí mismos. La escuela es el apoyo sustancial que proporciona los elementos necesarios para que eso ocurra plenamente.

- **Prioridad, ante todo, del aprendizaje de los alumnos.**

Para la escuela el aprendizaje es el motivo central que da su origen, pues se considera que con ello los alumnos tendrán un mejor desarrollo y operarán con más éxito dentro de la sociedad, desarrollándose como individuos capaces de aprender a lo largo de la vida y de contribuir con este aprendizaje constante a una convivencia social más equitativa para todos.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS:

La prioridad de la escuela es el aprendizaje si:

- En el plan de mejora escolar las metas y objetivos centrales se relacionan con el incremento en los niveles de aprendizaje de los alumnos.
- En la valoración del nivel de desempeño de los maestros se consideran los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- En las reuniones que convoca el director con sus maestros el aprendizaje de los alumnos es el tema central.
- En las reuniones que convoca el director con los padres de familia el aprendizaje de los alumnos es el tema central.
- Se toman decisiones y acciones para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos.
- Se toman decisiones y acciones para atender eficientemente a los alumnos con problemas de aprendizaje.
- Se analizan los resultados de evaluaciones externas asignando prioridad a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

- Se realizan esfuerzos metodológicos para desarrollar evaluaciones de desempeño auténtico en los alumnos, trascendiendo exámenes estandarizados o de opción múltiple.

- **Compromiso del alumno sobre su propio aprendizaje.**

La escuela motiva a los alumnos a formar su propia ruta de aprendizaje, los maestros muestran las posibilidades y las metas. La escuela dispone de medios para que los maestros desarrollen actividades que propicien el compromiso de los alumnos hacia su propio aprendizaje, desarrollando habilidades de disciplina y autocontrol.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS.

La escuela fomenta entre sus alumnos compromiso sobre su propio aprendizaje si:

- Los alumnos están informados sobre los objetivos de su aprendizaje.
- Los alumnos diseñan parcial y gradualmente las estrategias y la ruta para su propio aprendizaje que han de conseguir.
- El alumno sabe de sus limitaciones en el aprendizaje y pide apoyo cuando lo necesita.
- Los maestros están disponibles para atender a los alumnos cuando piden su apoyo en alguna tarea o trabajo de aprendizaje.
- Los alumnos tienen altas expectativas en su aprendizaje.
- Los alumnos consideran valiosa para su vida presente y futura su propio aprendizaje.

- **Atención a todos los alumnos y equidad en las oportunidades de aprendizaje.**

Los alumnos que integran la escuela acuden para aprender, sean o no conscientes de ello, sin embargo la escuela trata de que los todos los alumnos se den cuenta de que es el motivo central de su ingreso y permanencia. La escuela no distingue en su oferta entre sus alumnos, ni por cuestiones de género, cultura o lenguaje, raza, nivel socio-económico de la familia, lugar de residencia, forma de vestir o preferencias personales.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS.

En la escuela los maestros atienden a todos los alumnos de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje si:

- Disponen de actividades específicas para atender a los alumnos de bajos logros académicos.
- Disponen de tiempo especial para los alumnos que así lo requieren.

- Disponen de espacios y materiales especiales para los alumnos que requieren mayor apoyo para el aprendizaje.
- Disponen e implementan actividades y ejercicios adaptados a las necesidades de los alumnos.
- Se comunican con los padres de los alumnos para conversar con ellos sobre sus logros de aprendizaje.

4. ESTÁNDARES PARA LOS ÓRGANOS OFICIALES DE APOYO A LA ESCUELA.

Para la escuela de educación básica mexicana existen dos órganos dedicados a apoyar tareas diversas de la organización escolar. En ambos se promueve la participación de sus integrantes. Son instancias oficiales que tienen la función de coadyuvar al logro más efectivo de las metas de la educación que a la escuela le ha tocado conseguir. Cada uno de estos tiene sus propias estrategias para tal fin.

- **El Consejo Técnico Escolar.**

El Consejo Técnico escolar (CTE) constituye un foro idóneo para el trabajo académico que se realiza en la escuela. Se sabe de fuentes propias de algunas escuelas que este espacio se ha empleado para otros fines diferentes. En la escuela donde funciona adecuadamente el CTE las conversaciones entre todo el personal docente (maestros y director) se enriquecen constantemente con el intercambio de ideas, experiencias y posiciones con respecto a la mejora del aprendizaje. En el CTE se da el diálogo esperado que el personal docente produce en espera de que las reflexiones (producidas por acuerdos y desacuerdos) entre los maestros fructifiquen en modelos eficaces de enseñanza.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS:

El Consejo Técnico Escolar cumple con su función si:

- Orienta el trabajo académico de la escuela.
- Se exponen los problemas que los maestros tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Se toman decisiones con base en evaluaciones y se da seguimiento a los avances.
- Constituye un espacio para mejorar la capacitación de los maestros.
- Se propician intercambios de experiencias de maestros que tienen éxito en su enseñanza.
- Se da seguimiento a las actividades y resultados del Plan de mejora escolar.

- **El Consejo Escolar de Participación Social.**

Diferente del CTE el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) se compone de representantes de los diversos grupos de la comunidad escolar. Se integra por representantes de alumnos, de maestros, de padres de familia, gente en general de la comunidad y el director. Sus propósitos también varían con relación al CTE, los cuales se orientan más al apoyo y desarrollo de actividades de gestión de recursos. En algunas escuelas es quizás la tarea más importante que se realiza a partir de aquí. Sin embargo, el CEPS se constituye como un órgano de apoyo directo en el ámbito académico que aún no ha sido explotado en gran parte de las escuelas. La Ley General de Educación de 1993, en su artículo 69, faculta a los padres de familia, empleando este órgano, opinen sobre asuntos pedagógicos que tienen que ver directamente con el aprendizaje de sus hijos en la escuela.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS.

El Consejo Escolar de Participación social cumple su función si:

- Se reúne periódicamente para tomar decisiones informadas sobre el aprendizaje de los alumnos.
- Se discuten los avances académicos de la escuela.
- Sus decisiones y actividades tienen relación con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La gestión de recursos se relacionan con la mejora del ambiente de aprendizaje en la escuela.
- Participa vigorosamente en el proceso de autoevaluación de la escuela.

5. ESTÁNDARES DE PARTICIPACIÓN SOCIAL.

Independientemente de las funciones del CEPS en la escuela, la participación de los padres de familia se da en otros ámbitos posibles, tanto en la escuela como en su hogar, como son el de la incorporación de las actividades académicas y brindando un apoyo directo al aprendizaje de sus hijos.

- **Incorporación académica de los padres de familia a la escuela.**

La escuela incorpora a los padres de familia en diversas actividades que tienen conexión con el aprendizaje. Desde la escuela se convoca a los padres de familia para que acudan a la escuela con múltiples motivos como el de participar en las clases que se imparten a los hijos, participar en actividades creativas junto a sus hijos dentro de la escuela, participar en talleres en donde se les dan elementos para apoyar de mejor manera el aprendizaje, etc. Este tipo de actividades no se lleva a cabo a través del

CEPS, sino que son actividades que intencionalmente planea la escuela con el objeto de obtener mayor apoyo de los padres de familia en el aspecto académico.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS:

Los padres de familia participan activamente en la escuela si:

- Existe un alto grado de incorporación de padres de familia en las discusiones colectivas.
- Las percepciones y opiniones de los padres de familia se analizan y se toman en cuenta por directivos y maestros.
- La planeación de las actividades de la escuela se realiza de manera colectiva incorporando las opiniones de los padres de familia.
- Los padres de familia están satisfechos con el acceso a la información de las actividades de la escuela.
- Los padres de familia participan activamente en las actividades relacionadas con el Plan de mejora escolar.
- La escuela lleva a cabo procesos de capacitación, como los talleres “Escuela para Padres”, para facultarlos en la participación en la escuela.

- **Apoyo directo de los padres de familia al aprendizaje de los alumnos**

Cuando los padres de familia se incorporan de esta forma a la escuela, tiene más posibilidades de brindar el apoyo que requieren sus hijos. El aprendizaje es más significativo y eficaz cuando el maestro encuentra en el hogar de sus alumnos, padres de familia capaces de continuar en parte con la tarea de enseñar.

POSIBLES CONCEPTOS OPERATIVOS.

Los padres de familia apoyan el aprendizaje de sus hijos si:

- Apoyan a sus hijos en las tareas escolares.
- Acuden a la escuela para conocer el aprovechamiento de sus hijos.
- La escuela convoca a los padres de familia cuyos hijos están teniendo bajos logros académicos.
- La escuela ofrece cursos y/o talleres a los padres de familia que les hacen saber cómo apoyar mejor a sus hijos en los estudios.
- Se estimula a los padres a apoyar actividades de los maestros en sus clases.
- Se recupera en la escuela la cultura de los padres y de la comunidad.

ESTÁNDARES PECULIARES DE CADA ESCUELA.

Si bien la investigación educativa ha logrado configurar como certezas las prácticas anteriormente consideradas y las escuelas se enmarcan en un sistema escolar regido por las mismas leyes y normas, es necesario reconocer la singularidad de cada escuela. Por lo que se sugiere que el personal de la zona escolar, los directivos, docentes y padres de familia no sólo seleccionen los referentes más relevantes para el momento y contexto que vive su escuela sino que construya estándares especialmente importantes y que no estén formulados en la lista anterior. En general sería deseable que entre un 10% y 20% de los referentes de la escuela responda a las expectativas, principios y filosofía educativa de cada comunidad escolar.

3.2 CRITERIOS PARA DEFINIR LOS NIVELES DE DESEMPEÑO DE LA ESCUELA.

Los estándares de gestión de las escuelas tienen como parámetros o referentes de desempeño en la escala de la organización del Centro Escolar. La formulación de los estándares debe incluir un mecanismo de valoración que le sirva a las comunidades escolares a determinar si muestran, o no, mejoras. A este mecanismo de valoración lo hemos denominado “niveles de implementación”. Se les puede considerar para definir si la gestión de la escuela muestra mejoras en las cinco dimensiones críticas de los estándares de gestión de escuela:

1. Dirección Escolar
2. Desempeño Colectivo del Equipo Docente
3. Gestión del Aprendizaje
4. Órganos Oficiales de Apoyo a la Escuela
5. Participación Social

Cada estándar puede mostrar mejoras en el desempeño de las escuelas en cuatro niveles (más uno de desconocimiento). En el cuarto nivel, el más avanzado, se reconocería el pleno cumplimiento de la escuela con el estándar de gestión. En el resto de los niveles (3, 2, 1) se estarían representando cumplimientos parciales del estándar específico. El nivel representado con el número 3 significaría que se ha logrado una implementación importante pero que aún no ha sido suficiente. El nivel 2 se refiere a una implementación incipiente con algunos indicios valiosos pero con un trecho grande para llegar a resultados óptimos. Finalmente el nivel 1 se caracteriza por una implementación muy baja o nula. Existe un grado (0) que desde la perspectiva de algunos puede significar desconocimiento de tales referentes, si la comunidad escolar lo ha decidido así.

Recomendamos que cualquiera sea el instrumento y procedimiento que decida usar la comunidad escolar para evaluar el nivel de cumplimiento de los estándares se usen las siguientes escalas de cumplimiento para resumir el estado de la escuela en la implementación de los estándares de gestión. Además, el concepto implicado en cada referente y su nivel de implementación en la escuela, deben tomarse en cuenta para responder el instrumento diseñado para los actores de la comunidad escolar.

ÁREA DE DESEMPEÑO 1. DIRECCIÓN ESCOLAR	NIVELES DE DESEMPEÑO				
ESTANDAR	4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)	3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)	
LIDERAZGO EFICAZ	<p>Se representa por un director organizando y concertando acuerdos con la comunidad escolar, asegurándose de que éstos se lleven a cabo y por lo tanto ganando terreno en el logros de los objetivos planeados en tiempo y forma.</p> <p>Produce convicciones del equipo y de la comunidad escolar a través de la reflexión colectiva sobre la importancia del aprendizaje.</p> <p>Estas convicciones se traducen en contratos personales e institucionales que reflejan el alto compromiso de los diversos actores para llevar a cabo las estrategias decididas.</p> <p>El director lanza una convocatoria para obtener mejores logros, se asegura que se lleve a cabo este</p>	<p>La escuela que organiza y logra acuerdos casi siempre, llevándolos a cabo, aún cuando algunos pocos objetivos no se alcancen.</p> <p>A pesar de que la comunidad escolar no siempre se reúne cuando se les convoca, el director ha convencido a la mayoría (incluyendo a los profesores) sobre la importancia que tiene el aprendizaje como función esencial de la escuela.</p> <p>Prácticamente toda la comunidad escolar se ha dado cuenta por medio del director de que el aprendizaje requiere del compromiso de todos.</p> <p>Aunque ocurre pocas veces, el director se olvida de dar el apoyo necesario para que se consigan los objetivos de aprendizaje.</p>	<p>El director organiza a la comunidad en forma ocasional y normalmente llega a pocos acuerdos. Los objetivos que se fijaron representan bajos niveles de compromiso.</p> <p>Es poco convincente con la comunidad escolar y con los profesores sobre la importancia que se le debe dar al aprendizaje.</p> <p>Por lo que hay un reducido nivel de compromiso de todos hacia el desarrollo y cumplimiento de actividades orientadas al aprendizaje.</p> <p>En él los profesores encuentran un apoyo débil para el desarrollo de sus actividades de enseñanza.</p>	<p>El director no organiza, ni llega a acuerdos con la comunidad escolar, por lo tanto no se asegura de que los compromisos se lleven a cabo.</p> <p>Son nulos los intentos del director de ganar convicciones de la comunidad escolar o de los profesores sobre la importancia del aprendizaje.</p> <p>No lleva a cabo acuerdos para obtener mejores logros.</p>	<p>0.</p> <p>DESCONOCE CÓMO SE DA EN LA ESCUELA</p>

<p>ÁREA DE DESEMPEÑO</p> <p>1. DIRECCIÓN ESCOLAR</p>	<p>NIVELES DE DESEMPEÑO</p>				
<p>ESTANDAR</p>	<p>4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)</p>	<p>3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)</p>	<p>2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)</p>	<p>1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)</p>	
	<p>proceso, ofrece los apoyos necesarios para cumplirlos y los liga con los objetivos planeados, directa o indirectamente al aprendizaje.</p>				
<p>CLIMA ESCOLAR</p>	<p>La escuela goza de un excelente clima escolar donde existe comunicación, cooperación, intercambio, integración y el establecimiento de valores como el respeto, la tolerancia y la confianza entre los actores componentes de la comunidad escolar.</p> <p>El director cumple con esta responsabilidad junto con el equipo docente de la escuela para que exista un ambiente de esta naturaleza en la escuela, apoyando la consolidación de su capital social.</p>	<p>En la escuela puede observarse que la comunicación, la cooperación y el intercambio entre los profesores se presenta en la mayoría de los casos, aún cuando existen algunos conflictos que se presentan de vez en cuando, no han impedido que la escuela se organice para servir de base para el desempeño docente y la mejora del aprendizaje de los alumnos.</p> <p>En buena medida se ha desarrollado en la escuela un buen nivel de capital social. Aún falta, sin embargo, mejorar en las relaciones entre los docentes y los padres de familia.</p>	<p>Aunque algunos conflictos se han podido superar, todavía existen de manera importante porque impiden que la escuela tenga un ambiente favorable a la cooperación y colaboración mutua que es necesaria para un mejor desempeño de la escuela como organización que apoya el trabajo docente y el aprendizaje.</p> <p>El director ha hecho algunos avances para que la escuela pueda trabajar en armonía, pero no ha podido resolver favorablemente la poca integración de la comunidad escolar.</p>	<p>En la escuela son frecuentes los conflictos, ya sea entre los profesores en ocasiones con el director involucrado en ellos, o bien con los padres de familia.</p> <p>La confianza entre los integrantes de la comunidad es mínima o no existe. El respeto es un valor que en la escuela no se cultiva. Existe un capital social muy bajo.</p> <p>Por lo tanto en la escuela la comunicación es deficiente y no se da la cooperación entre profesores, ni con el director, ni con padres de familia.</p>	<p>DESCONOCE CÓMO SE DA EN LA ESCUELA</p>
<p>COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD</p>	<p>La responsabilidad en la escuela está relacionada con el cumplimiento puntual de la normatividad y también con la forma de asumir y aceptar los resultados obtenidos individual y colectivamente.</p> <p>El director es convincente con la interiorización del compromiso y está atento de la responsabilidad de cada</p>	<p>Salvo algunas excepciones, los docentes tienen un alto sentido de la responsabilidad. Al director solamente le hace falta incorporar a algunos pocos de ellos para convertir a la escuela en una base sólida para el aprendizaje.</p> <p>El director se muestra convincente en la mayoría de las veces sobre la relación importante que existe entre la</p>	<p>El director de la escuela ha logrado reducir el incumplimiento de la normatividad aunado al mejoramiento del desempeño profesional. Se observan en la escuela algunos indicios de mejora en la responsabilidad del desempeño docente.</p> <p>Pero el camino por avanzar es</p>	<p>La escuela se ha visto afectada por una serie de incumplimientos a la normatividad, desde inasistencias, puntualidad y también el desempeño profesional.</p> <p>No se han podido generar los compromisos necesarios para que la escuela funcione adecuadamente de acuerdo a las responsabilidades que</p>	<p>DESCONOCE CÓMO SE DA EN LA ESCUELA</p>

ÁREA DE DESEMPEÑO 1. DIRECCIÓN ESCOLAR	NIVELES DE DESEMPEÑO				
ESTANDAR	4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)	3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)	
	integrante de la comunidad escolar.	responsabilidad del desempeño y el compromiso por el aprendizaje.	mucho porque aún no se da completamente el compromiso y la convicción por la mejora del aprendizaje.	a cada quien le toca desempeñar.	
DECISIONES Y VISIÓN COMPARTIDAS	<p>La escuela como una organización abierta incorpora las perspectivas de toda la comunidad escolar para encontrar un camino más seguro y obtener el apoyo necesario para conseguir las metas propuestas.</p> <p>Por lo que en la escuela existe un ambiente de libertad para expresar los puntos de vista de cada quien y además se establecen los mecanismos para que esto suceda.</p> <p>En la escuela estas perspectivas se recogen para ser discutidas, valoradas y en todo caso incorporadas al esquema de decisiones que se hayan tomado con fines de mejorar el aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>La escuela se encuentra en un proceso franco de apertura a la comunidad escolar. Es un proceso cuyo avance es grande al cual le falta lograr consensos plenos.</p> <p>Se ha creado un ambiente de libertad que no ha sido aprovechado del todo, no se ha obtenido todo su potencial.</p> <p>En su mayoría se discuten y reflexionan las perspectivas de toda la comunidad escolar.</p>	<p>Existen incipientes indicios de que la escuela está incorporando las opiniones de los integrantes de la comunidad escolar.</p> <p>Pocos, aunque comienzan a existir, son los espacios en donde se reflexiona y discute con libertad.</p> <p>En sus etapas iniciales se encuentra la construcción de un esquema en el que las decisiones se comparten.</p>	<p>La escuela se cierra ante la comunidad escolar en general. No se toman en cuenta las ideas u opiniones de padres de familia o de maestros de la escuela.</p> <p>Se maneja un ambiente más individualista en donde prácticamente se ha eliminado la participación, a veces con el argumento de que no es necesaria.</p> <p>Es por eso que las contribuciones para la mejora del aprendizaje son escasas o no existen, y en todo caso se dan a partir de los profesores en forma completamente individual.</p>	DESCONOCE CÓMO SE DA EN LA ESCUELA
PLANEACIÓN INSTITUCIONAL, SISTEMÁTICA Y COLECTIVA	<p>La escuela enfatiza la planeación institucional a nivel de organización escolar que le permite tener siempre presente el rumbo que se ha tomado con la finalidad de que los alumnos tengan un aprendizaje efectivo.</p>	<p>La escuela ya formula planes o proyectos institucionales de manera práctica, pero se encuentran algunas debilidades en su implementación. Sobre todo falta afianzar más la idea de la planeación con relación al aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>Se están dando los primeros intentos por elaborar un plan o proyecto institucional para la escuela, sin embargo no se ha enfatizado con la fuerza suficiente como para considerarse como una estrategia fortalecida con la unión de esfuerzos.</p>	<p>Por diversas circunstancias la escuela no ha elaborado un plan o proyecto que conjunte las estrategias y las organice para alcanzar las metas propuestas por la educación.</p> <p>Aunque se reconoce la importancia</p>	DESCONOCE CÓMO SE DA EN LA ESCUELA

ÁREA DE DESEMPEÑO	NIVELES DE DESEMPEÑO				
	1. DIRECCIÓN ESCOLAR				
ESTANDAR	4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)	3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)	
	<p>Para la escuela no sólo es importante que se elabore un plan, sino que se constituye como el principio definitorio de las acciones y actividades que se desarrollan para conseguir las metas planeadas.</p> <p>En este plan se delegan responsabilidades, se toman en cuenta los puntos de vista de la comunidad escolar y se lleva con éxito hasta el final, con el liderazgo del director jugando un papel central.</p>	<p>Aunque no totalmente, las metas planeadas se consiguen mediante la planeación institucional elaborada por la escuela.</p> <p>Además la escuela se encuentra muy cerca de lograr la participación plena de la comunidad escolar en la elaboración de planes o proyectos institucionales.</p> <p>El papel del director comienza a reconocerse como factor decisivo en la conducción del plan-</p>	<p>El director no ha logrado incorporar a los integrantes de la comunidad escolar para que se consensúe un plan de mejora escolar.</p> <p>Apenas comienza a relacionarse la importancia de la planeación institucional con el aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>de la planeación institucional, no existen condiciones suficientes para elaborar un proyecto para la escuela.</p> <p>En vista de estas circunstancias el liderazgo directivo se ha visto disminuido al grado de mantenerse al margen de una propuesta de planeación participativa.</p>	
AUTO EVALUACIÓN	<p>La autoevaluación escolar es el mecanismo por el cual la escuela reconoce reflexivamente las condiciones en las que se encuentra con relación a la misión que le corresponde como parte del sistema educativo.</p> <p>Esta es una de las más importantes iniciativas que el director incluye en su plan de actividades desde el principio del ciclo escolar. Con ella se obtienen elementos verificables que retroalimentan a la propia escuela.</p> <p>Este proceso permite a todos los</p>	<p>Se ha tratado con bastante éxito sistematizar el proceso de auto evaluación institucional en la escuela.</p> <p>Cuenta con intentos importantes para implementar este proceso en la escuela, pero se requiere potenciarlo para que se empleen todos los elementos de retroalimentación necesarios.</p> <p>El director de la escuela se ha dado cuenta de los beneficios de la autoevaluación y se está esforzando por implementarla como un mecanismo de transparencia y conocimiento.</p>	<p>En la escuela la auto evaluación es un proceso que no se ha establecido sistemáticamente.</p> <p>No se practica a nivel institucional, sino solamente en el caso de algunos profesores en su ámbito pedagógico.</p> <p>Por lo cual los elementos derivados de estas son mínimos para emplearlos para la mejora de la escuela.</p> <p>De igual manera los integrantes de la comunidad escolar se nutren de pocos elementos para formarse</p>	<p>La autoevaluación es un concepto que no forma parte del esquema de acciones de la escuela.</p> <p>Se trata de un concepto cuyas implicaciones aún no han sido probadas en la escuela.</p> <p>El director no ha contado con las posibilidades de implementar aún este proceso.</p>	DESCONOCE CÓMO SE DA EN LA ESCUELA

ÁREA DE DESEMPEÑO 1. DIRECCIÓN ESCOLAR	NIVELES DE DESEMPEÑO				
ESTANDAR	4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)	3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)	
	<p>actores de la comunidad escolar observar con transparencia los resultados y los avances de la escuela relacionados con el desarrollo de actividades orientadas al aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>La consolidación de este proceso es algo que la escuela está por alcanzar.</p>	<p>criterios sólidos sobre el cómo retroalimentar el aprendizaje de los alumnos.</p>		
RENDICIÓN ACADÉMICA DE CUENTAS	<p>La escuela ha dispuesto de medios para que los padres conozcan los avances de los hijos, como primer paso para avanzar en el camino de la rendición de cuentas.</p> <p>La escuela ha implementado mecanismos para que los padres reciban información sobre el aprovechamiento de los hijos y también encuentren espacios en la escuela en donde discutirlos y reflexionar sobre sus implicaciones en la preparación académica de los alumnos.</p> <p>Al rendir cuentas de este tipo, los integrantes de la escuela buscan obtener clarificar su propio desempeño al ver que los alumnos alcanzan niveles altos de aprendizaje.</p> <p>La rendición de cuentas es impulsada por el director y por las</p>	<p>La rendición académica de cuentas ya ha perneado como idea importante en la escuela. Se considera esencial dar a conocer a los padres los resultados de sus hijos y de las estrategias académicas que se llevan a cabo para conseguir que estos sean los mejores.</p> <p>En la práctica, algunos de los mecanismos no se han perfeccionado suficiente para que sea un proceso sistemático.</p> <p>En la mayoría de las reuniones donde se convoca a la comunidad escolar se analizan las estrategias con relación a los resultados de los alumnos.</p>	<p>La escuela comienza a abrirse a la comunidad escolar. Se producen intentos por reunir a los padres de familia para reflexionar colectivamente sobre los resultados académicos y las estrategias que se han realizado por la escuela y sus maestros.</p> <p>Sin embargo la mayoría de estos intentos fracasan porque las condiciones de la escuela y la cooperación docente no es suficiente.</p> <p>El director ha llevado en forma individual los diálogos con los padres de familia y con cada profesor de manera aislada, sobre el tema del aprovechamiento de los alumnos.</p>	<p>El carácter cerrado de la escuela es poco propicio para que se lleve a cabo un proceso de rendición de cuentas de la escuela hacia la comunidad escolar.</p> <p>Los resultados de los alumnos se conocen por los padres de manera individual. Se cumple con el mínimo requisito de entregar las boletas de calificaciones a los padres de familia.</p> <p>Es poco probable que se respondan a los cuestionamientos de los padres sobre los resultados de sus hijos.</p> <p>No se reflexiona colectivamente sobre las acciones que se estuvieran dando para mejorar el aprendizaje de los alumnos.</p>	DESCONOCE CÓMO SE DA EN LA ESCUELA

ÁREA DE DESEMPEÑO	NIVELES DE DESEMPEÑO				
	1. DIRECCIÓN ESCOLAR				
ESTANDAR	4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)	3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)	
	propias los padres de familia, orientada al aprendizaje de los alumnos.				
REDES ESCOLARES	<p>El director de la escuela se convierte en el actor central (junto a la inspección de la escuela) al tener la iniciativa de buscar que la escuela forme parte de redes escolares.</p> <p>La escuela ha aprendido de otras escuelas por tener experiencias exitosas o por pasar por problemas semejantes y contrastar entre sí las maneras de confrontarlos.</p> <p>En el intercambio de estas experiencias han surgido ideas nuevas que dan otra perspectiva de solucionar los problemas. Existe la formación entre pares.</p> <p>La escuela emplea las redes escolares empleando también tecnologías de información y comunicación.</p>	<p>La escuela ya ha establecido contactos formales con otras escuelas. Está tratando de sistematizar estas experiencias.</p> <p>Aprende aunque no en toda su potencialidad de las experiencias de otras escuelas.</p> <p>Los maestros intercambian información de una manera más sistemática. La formación de pares entre maestros y directores es cada vez más frecuente.</p> <p>La escuela se encuentra en el proceso de implementar redes escolares para poner en contacto su escuela con otras a través de tecnologías de comunicación e información.</p>	<p>El director de la escuela se reúne ocasionalmente de manera informal con otros directores tocando temas y problemas de la escuela sin ser muy sistemático.</p> <p>Las experiencias que llega a conocer a través de ese medio las prueba en la escuela de manera aislada.</p> <p>Los maestros conocen las experiencias de sus colegas de otras escuelas mediante contactos ocasionales y generalmente informales. La mayoría de ellos coincide con otros maestros en los cursos oficiales.</p> <p>El empleo de la tecnología de la comunicación e información para fines de redes es aún muy incipiente.</p>	<p>La escuela permanece aislada del resto, incluyendo las escuelas de la propia zona escolar.</p> <p>El director tiene pocos o nulos contactos académicos con otros directores.</p> <p>No ha promovido el intercambio de experiencias. Casi no comparte los problemas de su escuela con otros.</p> <p>Existen pocos espacios para el intercambio de experiencias entre los alumnos y los maestros.</p> <p>La escuela carece de la tecnología de información necesaria (o bien al tenerla no la emplea) para establecer redes informáticas con otras escuelas o zonas escolares.</p>	DESCONOCE CÓMO SE DA EN LA ESCUELA

ÁREA DE DESEMPEÑO 2. DESEMPEÑO COLECTIVO DEL EQUIPO DOCENTE	NIVELES DE DESEMPEÑO				
REFERENTE	4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)	3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)	0. DESCONOC E CÓMO SE DA EN LA ESCUELA
FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE, HACIA Y DESDE LA ESCUELA	<p>La escuela valora la formación recibida por el maestro con beneficios importantes para el aprendizaje de los alumnos. El maestro en forma individual también valora esa formación y toma de esta lo más relevante para su práctica.</p> <p>Los maestros asimilan en muy alto grado la formación que les brinda el sistema educativo y llevan a la práctica con sus alumnos estos aprendizajes,</p> <p>La escuela deposita en el equipo docente una parte esencial de la apuesta por el aprendizaje de los alumnos, propicia la formación entre pares y disminuye los celos profesionales que impiden compartir innovaciones en la enseñanza.</p>	<p>La escuela ha adelantado pasos con relación a la convicción de los maestros sobre su propia formación profesional.</p> <p>La mayoría de los maestros asiste a los cursos por iniciativa propia. Hace falta que algunos pocos maestros se convenzan de la importancia de su formación profesional y lleven a cabo acciones para mejorar en ese sentido.</p> <p>La formación desde la escuela con los maestros capacitándose entre sí, comienza a adquirir relevancia en la escuela.</p> <p>Se piensa que estos procesos de formación están impactando mejor en el aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>En la escuela sólo unos pocos maestros se distinguen de los demás por llevar procesos de capacitación y formación. Ellos asisten por iniciativa propia, pero la formación entre pares es un proceso que no se ha consolidado en la escuela.</p> <p>Esto es indicio de que la escuela no ha creado una plataforma que le permita tener una planta docente de alto nivel generada a partir de una formación compartida en la que el aprendizaje es tarea de todos.</p> <p>En este caso la formación docente tiene impacto en forma parcial.</p>	<p>Los maestros de la escuela asisten a los cursos cuando éstos son oficialmente obligatorios, pero la mayoría de las veces no asisten por iniciativa propia.</p> <p>En la escuela es frecuente los maestros no compartan estos conocimientos y habilidades adquiridas.</p> <p>Tampoco la escuela ha implementado medios para que existan procesos de formación entre maestros (pares).</p> <p>Se ven disminuidos los insumos e innovaciones que se hayan podido adquirir en la formación profesional.</p>	
PLANEACIÓN PEDAGÓGICA COMPARTIDA	<p>En la escuela, los profesores revisan constantemente ante sus compañeros, su propia planeación. Lo hacen como una puesta en común, que indica la disponibilidad del maestro con el objeto de intercambiar observaciones y comentarios sobre ello.</p>	<p>Para la mayoría de los maestros son frecuentes las conversaciones entre sí sobre la planeación individual que cada uno lleva a cabo.</p> <p>Casi todos ellos comparten espacios en donde se platica abiertamente de los beneficios o perjuicios de las formas</p>	<p>Sólo unos pocos maestros están llevando a cabo conversaciones entre sí sobre el tipo de planeación didáctica.</p> <p>Comienzan a observarse algunos indicios sobre la creación de espacios de conversación sobre el</p>	<p>Los maestros llevan a cabo planeaciones didácticas en forma individual.</p> <p>Prácticamente no se han creado los espacios para que los maestros compartan o reflexionen entre sí sobre los diversos elementos de</p>	

ÁREA DE DESEMPEÑO 2. DESEMPEÑO COLECTIVO DEL EQUIPO DOCENTE	NIVELES DE DESEMPEÑO				
REFERENTE	4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)	3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)	0. DESCONOC E CÓMO SE DA EN LA ESCUELA
	<p>Así, existen como resultados, conversaciones que alimentan a la totalidad de los maestros que participan, sintiéndose más estimulados hacia su propio trabajo.</p> <p>Es en este ambiente que los maestros reciben y ofrecen retroalimentaciones sobre sus propias prácticas descubriendo sus aciertos o posibles fallas, que ante los demás, podrán verse como parte del desempeño de cualquier maestro.</p> <p>También salen a la luz innovaciones que un profesor en lo individual pueda compartir, como por ejemplo, algunas modalidades diferentes de planear o bien el empleo original de recursos didácticos, o bien la forma en que cada profesor revisa y evalúa su propia planeación.</p> <p>Por otro lado los profesores se dan cuenta de la forma en que la planeación de cada quien está atendiendo a todos los alumnos y los</p>	<p>que cada uno de ellos tiene para planear su clase.</p> <p>De esta manera se están viendo que los maestros emplean innovaciones y además empleando estos espacios de conversación, las comparten con los demás.</p> <p>Se está creando un ambiente en el cual cada uno, en su mayoría, reciba y proporciona a los demás retroalimentaciones que les son útiles como puntos de vista externos.</p> <p>Además se está en proceso de construir un esquema de planeación didáctica en donde todos los alumnos (en un esquema inclusivo) sean atendidos con las mismas oportunidades de aprendizaje.</p>	<p>análisis de la planeación didáctica.</p> <p>Están saliendo a la luz algunas de las innovaciones que varios maestros están empleando para mejorar su planeación personal.</p> <p>Ya algunos maestros comienzan a dar a conocer a los demás sus planeaciones y compartir con ellos retroalimentaciones.</p> <p>También comienzan a aparecer espacios en donde se comentan los elementos de la planeación y cómo es que se atiende a todos los alumnos.</p>	<p>cada planeación.</p> <p>No ha sido posible entonces conversar abiertamente sobre la planeación que cada profesor.</p> <p>Por lo tanto se reducen al mínimo las posibles retroalimentaciones que los maestros puedan ofrecerse entre sí.</p> <p>De la falta de este tipo de colaboración, los maestros se ha impedido que las innovaciones de unos sean conocidas por los demás.</p> <p>Poco se sabe si los profesores están empleando métodos para incorporar a todos los alumnos en un esquema inclusivo.</p>	

ÁREA DE DESEMPEÑO 2. DESEMPEÑO COLECTIVO DEL EQUIPO DOCENTE	NIVELES DE DESEMPEÑO				
REFERENTE	4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)	3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)	0. DESCONOC E CÓMO SE DA EN LA ESCUELA
	mecanismos que se emplean para lograrlo.				

ÁREA DE DESEMPEÑO 3. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE	NIVELES DE DESEMPEÑO				
REFERENTE	4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)	3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)	0. DESCONOCE CÓMO SE DA EN LA ESCUELA
PRIORIDAD DEL APRENDIZAJE	<p>Para la escuela hay convicción plena de que el aprendizaje es el motivo central que da su origen, pues se considera que con ello los alumnos tendrán un mejor desarrollo y operarán con más éxito dentro de la sociedad, desarrollándose como individuos capaces de aprender a lo largo de la vida y de contribuir con este aprendizaje constante a una convivencia social más equitativa para todos.</p> <p>La escuela es uno de los pilares más importantes de los que dispone el sistema para lograr que esto se lleve a cabo con éxito.</p>	<p>La relevancia del aprendizaje como la parte fundamental que da sentido a la escuela, se muestra en las convicciones de los profesores sobre su propio desempeño.</p> <p>En su mayoría, los profesores dan sentido a su desempeño pedagógico de acuerdo a los resultados de sus propios alumnos.</p> <p>Pocos profesores son los que han permanecido al margen de esta idea, por el contrario, la mayoría piensa que debe introducir cambios en su enseñanza cuando el aprendizaje de los alumnos no ha sido el deseable.</p>	<p>Aunque en la escuela se habla de los procesos de aprendizaje, éste tema apenas comienza a adquirir la relevancia.</p> <p>En algunas reuniones que se dan entre los maestros de la escuela, algunos de ellos hablan de la importancia del aprendizaje, sin embargo este tipo de conversaciones no es sistemático, ni provee reflexiones que impacten en cambios en los estilos de enseñanza de los maestros.</p>	<p>En la escuela se llevan a cabo actividades que no se concentran en el logro de mejores aprendizajes.</p> <p>Aún el tema sobre la importancia del aprendizaje no ha cobrado la relevancia necesaria.</p> <p>La escuela no ha podido establecerse como pilar de la comunidad de tal manera que ésta deposita pocas expectativas de los que puede proporcionar de utilidad a sus hijos.</p>	
COMPROMISO DEL ALUMNO CON SU PROPIO APRENDIZAJE	<p>La escuela motiva a los alumnos a formar su propia ruta de aprendizaje, los maestros les muestran las posibilidades y las metas para llevarlo a cabo. Los maestros se convierten en una guía para sus alumnos.</p>	<p>Una parte importante de la planta de maestros ha adoptado la idea de que los alumnos tienen capacidades decisivas para incorporarse y comprometerse con el desarrollo de su propio aprendizaje.</p>	<p>Algunos, aunque pocos maestros se han dado cuenta de que los alumnos tienen capacidades de emprender sus propios procesos de aprendizaje, con la guía del propio maestro.</p> <p>Esta idea aún es muy incipiente,</p>	<p>Se practica la educación tradicional con la afirmación de que el profesor es el que sabe y el alumno ignora.</p> <p>Con esta idea en la escuela se diseñan las planeaciones y las estrategias de aprendizaje.</p>	

ÁREA DE DESEMPEÑO 3. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE	NIVELES DE DESEMPEÑO				
REFERENTE	4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)	3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)	0. DESCONOCE CÓMO SE DA EN LA ESCUELA
	<p>La escuela dispone de medios para que los maestros desarrollen actividades que propicien el compromiso de los alumnos hacia su propio aprendizaje.</p>	<p>Los maestros en su mayoría, implementan estrategias mediante las cuales se busca que el alumno se dé cuenta de la importancia para su vida, el aprendizaje.</p>	<p>por lo que las estrategias implementadas en este sentido son reducidas y pocas veces de manera sistemática.</p>	<p>Por lo que en la escuela no existen medios ni técnicas para propiciar que el alumno consiga tener un compromiso mayor sobre sí mismo y su aprendizaje.</p>	
ATENCIÓN A TODOS LOS ALUMNOS Y EQUIDAD EN LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE (ESQUEMA INCLUSIVO)	<p>Los alumnos que integran la escuela acuden para aprender con conciencia de ello. Todos los alumnos se den cuenta de que es el motivo central de su ingreso y permanencia.</p> <p>Para lograr el aprendizaje óptimo, la escuela proporciona atención a todos los alumnos tomando en cuenta sus diferencias como el que algunos tengan mayores dificultades en aprender, debido a condiciones particulares (como desventajas socioeconómicas, físicas, intelectuales o de género.</p> <p>La escuela ha construido un ambiente pedagógico en el que todos los alumnos sin excepción</p>	<p>Los maestros de la escuela han desplegado actividades de enseñanza con las cuales están logrando que la mayoría de los alumnos se incorpore con éxito al aprendizaje.</p> <p>Un número pequeño de alumnos se encuentra aún rezagado por el hecho de que no se han encontrado las estrategias adecuadas para atenderlos de acuerdo a sus condiciones particulares.</p> <p>La escuela está construyendo gradualmente un ambiente en donde el aprendizaje para todos los alumnos es el motivo de las actividades de los maestros y de la escuela en general.</p>	<p>Existe una atención dispareja hacia los alumnos, aunque se habla ya en algunas reuniones de la necesidad de atender a alumnos que se han rezagado en su aprendizaje debido a sus condiciones particulares.</p> <p>A pesar de ello son pocas las estrategias que los profesores están desplegando para superar estas dificultades de aprendizaje.</p> <p>En la escuela apenas es incipiente el diálogo para hacer que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de aprender de acuerdo a sus propias condiciones.</p>	<p>En la escuela, los alumnos no tienen muy claro lo que significa acudir a clases y al desarrollo de diversas actividades.</p> <p>Generalmente algunos alumnos reciben más apoyo que otros, dejando atrás a una gran cantidad de ellos que no goza de la misma atención o de la atención necesaria para alcanzar los niveles óptimos.</p> <p>La escuela no ha podido establecer un mecanismo para atender a todos los alumnos sin importar sus condiciones particulares.</p>	

ÁREA DE DESEMPEÑO 3. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE	NIVELES DE DESEMPEÑO				
REFERENTE	4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)	3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)	0. DESCONOCE CÓMO SE DA EN LA ESCUELA
	gozan de las mismas oportunidades de aprender.				

<p>ÁREA DE DESEMPEÑO</p> <p>4. ÓRGANOS OFICIALES DE APOYO A LA ESCUELA</p>	<p>NIVELES DE DESEMPEÑO</p>				
<p>REFERENTE</p>	<p>4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)</p>	<p>3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)</p>	<p>2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)</p>	<p>1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)</p>	<p>0. DESCONOCE CÓMO SE DA EN LA ESCUELA</p>
<p>FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR (CTE)</p>	<p>En esta escuela el Consejo Técnico escolar (CTE) tiene un espacio importante que se ocupa con conversaciones concernientes al trabajo académico de la escuela.</p> <p>En la escuela funciona adecuadamente el CTE estimulando las conversaciones entre todo el personal docente (maestros y director) se enriquecen constantemente con el intercambio de ideas, experiencias y posiciones con respecto a la mejora del aprendizaje.</p> <p>En el CTE se da el diálogo que el personal docente produce con la intención de que las reflexiones (producidas por acuerdos y desacuerdos) entre los maestros, fructifique en modelos eficaces de enseñanza – aprendizaje.</p>	<p>El CTE juega un papel importante en la escuela. Es un espacio que se emplea para llegar a acuerdos de tipo académico y educativo en general.</p> <p>A pesar de que no se ha obtenido el máximo provecho de este espacio académico, los profesores están tomando en cuenta las conversaciones que se llevan a cabo en el CTE y están tratando de implementarlas.</p> <p>En el CTE se da en buena medida el intercambio necesario con el que los maestros están comenzando a modificar su práctica pedagógica.</p>	<p>Durante las reuniones que tiene el CTE a través del ciclo escolar, se nota que ya en algunos casos se comienzan a tratar asuntos de tipo académico.</p> <p>Un porcentaje pequeño de tales reuniones se emplea para hablar de los avances y aprovechamiento de los alumnos.</p> <p>El empleo de este espacio escolar para estos fines es poco.</p> <p>Las estrategias no se generan adecuadamente debido a que tiene menor importancia el aprendizaje que otro tipo de temas.</p>	<p>En su mayor parte el espacio de conversación que se destina al Consejo Técnico Escolar, se ocupa en la planeación de actividades que no se encuentran relacionadas con el desarrollo del aprendizaje de los alumnos de la escuela.</p> <p>Por lo que, el intercambio de ideas con relación a la mejora de las situaciones pedagógicas propias de la escuela, se ve menoscabado por otro tipo de propuestas que se salen de los propósitos propiamente educativos de la escuela.</p> <p>De esta manera el CTE no brinda los suficientes frutos para ser empleados por los profesores y el director en la superación de la escuela.</p>	

<p>ÁREA DE DESEMPEÑO</p> <p>4. ÓRGANOS OFICIALES DE APOYO A LA ESCUELA</p>	<p>NIVELES DE DESEMPEÑO</p>				
<p>REFERENTE</p>	<p>4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)</p>	<p>3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)</p>	<p>2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)</p>	<p>1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)</p>	<p>0. DESCONOCE CÓMO SE DA EN LA ESCUELA</p>
<p>FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO ESCOLAR DE PARTICIPACIÓN SOCIAL (CEPS)</p>	<p>En la escuela, los propósitos CEPS se orientan al apoyo y desarrollo de actividades de gestión de recursos, siempre ligada de algún modo a los procesos de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>En la escuela, el CEPS se constituye como un órgano de apoyo directo en el ámbito académico.</p> <p>También la escuela promueve la normatividad educativa de nuestro país permitiendo y motivando que los padres de familia opinen y participen en asuntos pedagógicos que tienen que ver directamente con el aprendizaje de sus hijos en la escuela.</p>	<p>En la escuela ya es clara la diferencia entre los CEPS y las Asociaciones de Padres de Familia.</p> <p>Ya se convoca a CEPS para tareas académicas pero no todos los representantes asisten cuando se les cita. Algunas decisiones son tomadas por lo tanto sin estar todos presentes.</p> <p>En el CEPS de la escuela ya se discuten temas pedagógicos y se analizan los avances de los alumnos</p> <p>Falta que se relacionen de manera más sólida las actividades que se proponen desde el CEPS con el mejoramiento sustancial del aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>El director y algunos maestros comienzan a diferenciar las funciones del CEPS de la Asociación de Padres de Familia de la escuela.</p> <p>Sin embargo el CEPS no se ha conformado aún como una instancia en donde confluyen diversos representantes de actores de la comunidad educativa de la escuela.</p> <p>Debido a ello el CEPS se forma como requisito oficial, aún cuando algunas de sus tareas específicas estén llevándose a cabo en la Asociación de Padres de Familia.</p>	<p>En la escuela, el CEPS se ha constituido de una manera formal solamente y con la intención de cubrir un requisito que oficialmente se les ha solicitado.</p> <p>De hecho en la escuela las reuniones de sus integrantes solamente se dan al principio del ciclo escolar.</p> <p>Es un espacio que no ha sido empleado prácticamente para ninguna tarea o acuerdo importante.</p> <p>En la escuela se ha confundido frecuentemente a este organismo con la Asociación de Padres de Familia, cuya función es diferente.</p>	

ÁREA DE DESEMPEÑO 5. PARTICIPACIÓN SOCIAL	NIVELES DE DESEMPEÑO				
REFERENTE	4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)	3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)	0. DESCONOCE CÓMO SE DA EN LA ESCUELA
INCORPORACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA A LA ESCUELA	<p>La escuela incorpora a los padres de familia en diversas actividades que tienen conexión con el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Desde la escuela se convoca a los padres de familia para que acudan a la escuela con múltiples motivos como el de participar en las clases que se imparten a los hijos, participar en actividades creativas junto a sus hijos dentro de la escuela, participar en talleres en donde se les dan elementos para apoyar de mejor manera el aprendizaje, etc.</p> <p>Este tipo de actividades no se lleva a cabo a través del CEPS, sino que son actividades que intencionalmente planea la escuela con el objeto de obtener mayor apoyo de los padres de familia en el aspecto académico. El CEPS sin embargo conoce y</p>	<p>En la escuela la mayoría de los padres participa en actividades académicas.</p> <p>Al mismo tiempo la escuela ha diseñado estrategias para establecer un contacto constante con los padres de familia.</p> <p>La escuela implementa constantemente talleres, cursos o pláticas a las que se convoca a los padres de familia.</p> <p>En estas actividades los padres tienen mayor comunicación y acercamiento con los profesores de sus hijos y tienen más posibilidades de ampliar su apoyo hacia ellos.</p> <p>Varias de estas estrategias no han dado resultado deseado debido a que algunos padres de familia y algunos profesores no se han incorporado del todo.</p>	<p>Entre los padres de familia y la escuela existen contactos ocasionales. Se llama a los padres a la entrega de boletas de calificaciones y a veces en grupo se discuten los resultados.</p> <p>Los profesores de la escuela han implementado algunas estrategias de acercamiento entre ambas partes pero algunos conflictos no permiten una comunicación más plena.</p> <p>Pero existen algunos profesores con inquietudes genuinas que tratan de incorporar a los padres como un apoyo importante para el desarrollo educativo de sus hijos.</p>	<p>Los padres de familia están desvinculados con la escuela y lo que se lleva a cabo en ella.</p> <p>En general los padres asisten para recibir boletas de calificaciones de sus hijos o bien para dar apoyo económico o de mano de obra.</p> <p>Muy pocas veces o en ninguna ocasión se convoca a los padres de familia a participar en actividades que apoyen directamente el aprendizaje de sus hijos.</p> <p>La escuela no implementa cursos, talleres o pláticas para incorporar a los padres activamente al ambiente académico de la institución.</p>	

ÁREA DE DESEMPEÑO 5. PARTICIPACIÓN SOCIAL	NIVELES DE DESEMPEÑO				
REFERENTE	4. ÓPTIMO (EN VÍAS DE MEJORA CONTINUA)	3. CASI COMPLETO (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)	0. DESCONOCE CÓMO SE DA EN LA ESCUELA
APOYO DE LOS PADRES DE FAMILIA AL APRENDIZAJE DE LOS HIJOS	<p>promueve estas actividades.</p> <p>Los padres de familia se incorporan en estas actividades directamente relacionadas con el aprendizaje de los hijos.</p> <p>Los padres son plenamente concientes de que de esta forma, la escuela tiene más posibilidades de brindar el apoyo que requieren sus hijos.</p> <p>El aprendizaje es más amplio y eficaz desde el maestro, al encontrar en el hogar de sus alumnos, padres de familia capaces de continuar en parte con la tarea de enseñar.</p> <p>En la escuela los padres a su vez, reciben el apoyo adecuado para que tengan mayores posibilidades de ayudar eficazmente al aprendizaje de sus hijos.</p>	<p>La escuela motiva con relativa frecuencia a los padres de familia para que coadyuven con el maestro para conseguir de los alumnos/hijos un aprendizaje eficaz.</p> <p>Pocos padres de familia de la escuela se han desentendido de esta idea, pero la mayoría ha comenzado a colaborar acercándose a la escuela y en particular a los maestros de sus hijos, para que se les proporcionen herramientas con las que puedan hacer más efectivo su apoyo.</p> <p>De esta manera sus hijos encuentran en el hogar un apoyo decisivo que mejora sustancialmente su aprendizaje.</p>	<p>A veces la escuela extiende apoyos a los padres de familia para coadyuvar con los maestros en su actividad de hacer eficaz el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>A pesar de la reducida participación de los padres de familia, algunos profesores están planeando estrategias para que los padres les auxilien.</p> <p>El alumno encuentra en el hogar un auxilio mínimo sobre todo en las tareas. Esto en parte se debe a que los padres no conocen las formas en que pueden ayudar a los hijos y que la escuela no les ha proporcionado.</p>	<p>La escuela dispone de pocas o nulas estrategias para apoyar a los padres de familia para que a su vez ayuden a los hijos en las diversas actividades de aprendizaje.</p> <p>En vista de que no existe el acercamiento necesario entre la escuela y los padres, no hay posibilidades dentro de esas condiciones para que la relación beneficie a los alumnos/hijos.</p> <p>La escuela no proporciona elementos pedagógicos y de contenido curricular a los padres que desean ayudar a mejorar el aprendizaje.</p>	

3.3 INSTRUMENTOS PARA LAS ESCUELAS.

Los estándares de gestión de la escuela han sido formulados con base en dos fuentes. Por una parte, en una revisión de experiencias internacionales y nacionales sobre las estrategias para mejorar el desempeño de las escuelas. Por otra parte, en buenas prácticas de los colectivos escolares de escuelas públicas de México²⁰⁰. Este tipo de estándares son referentes para determinar la capacidad de la escuela para configurar ambientes efectivos de aprendizaje. Se enfocan particularmente a acciones específicas de actores particulares como directores, maestros, padres de familia, supervisores, así como instancias, como el Consejo Escolar de Participación Social y el Consejo Técnico Escolar. Las escuelas podrán, por lo tanto, compararse con las prácticas mostradas por escuelas que mejoran su capacidad para mejorar los logros académicos de sus estudiantes²⁰¹.

En el esfuerzo por promover la mejora académica continua en las escuelas la aceptación de los estándares de gestión de la escuela configura únicamente la etapa inicial. Una vez que los estándares son conocidos, discutidos y complementados deben integrarse a los procesos de planificación, gestión y evaluación del desempeño de la escuela. Creemos, en particular, que con la formulación de estándares de desempeño institucional podemos innovar en modalidades de evaluación. Hemos aprendido que a nivel de las escuelas no es posible generar recetas, por lo que hemos ideado al menos tres diferentes modalidades de evaluación del desempeño institucional con base en los estándares. Se seleccionaría la opción que mejor responda a las condiciones, historia y expectativas de los actores del colectivo. Las alternativas comparten los parámetros, sólo difieren en la manera de aplicarse y, muy especialmente, en el actor que ejerce el liderazgo de la mejora académica de la escuela.

PROCEDIMIENTOS.

Al momento de formular esta propuesta de estándares consideramos que existen condiciones para aplicarlos seleccionando entre tres procedimientos, que pueden ejecutarse de manera alternativa o de manera combinada, según condiciones concretas de la implementación:

A. Procesos de autoevaluación de la escuela, contando con el claro liderazgo de los directores de las escuelas. En esta modalidad los referentes configuran un “espejo” para que la comunidad se vea reflejada. El punto a favor en esta opción consiste en que se

²⁰⁰ Véase el libro 1 de esta colección, que trata de los fundamentos conceptuales y metodológicos de este documento.

²⁰¹ Para ver cómo hacen colectivos para mejorar sus ambientes de aprendizaje a lo largo de varios ciclos escolares recomendamos ver “Loera, A. (coordinador)., *Buenas Escuelas Públicas Mexicanas: estudios de casos excepcionales de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad*, México, Secretaría de Educación Pública, 2008. De igual manera sugerimos fuertemente complementar este documento con Loera, A. (coordinador), *Caja de herramientas para colectivos escolares: buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas públicas mexicanas*, México, Secretaría de Educación Pública, 2008.

refuerza el liderazgo académico del director(a), muy especialmente en el seno del Consejo Técnico de su escuela. Probablemente el mayor problema que tenga que afrontar consiste en que el directivo mantenga la suficiente objetividad en el proceso. Consideramos que ésta es la modalidad que tiene más condiciones de operar en escuelas públicas en México, siempre y cuando el equipo directivo sea estable, sea autocrítico y mantenga buenas relaciones con maestros y padres de familia.

B. Procesos de monitoreo del desempeño institucional, con base en el liderazgo por parte de supervisores escolares. Esta opción puede desarrollarse a nivel de una escuela o en la zona escolar. Probablemente sea la opción más deseable para el sistema, ya que apoya el propósito de redimensionar la función de los supervisores y sus equipos de asesores técnico-pedagógicos. Algunas entidades mexicanas desde hace tiempo han estado haciendo importantes esfuerzos por rediseñar la función de los supervisores, en algunos casos con éxito. En esta opción el liderazgo del equipo supervisor es clave, especialmente si logra que las escuelas de la zona conformen redes de escuela en proceso de mejora. El mayor riesgo de la opción consiste en que la relación del supervisor con los colectivos docentes carezca de la suficiente funcionalidad. La alternativa del monitoreo por parte del equipo supervisor equilibra procesos de autoevaluación, que fácilmente pueden derivar en autocomplacencia, con referentes externos, al contar con comparaciones con otras escuelas, y contando con referentes externos próximos.

C. Procesos de certificación de las escuelas por parte de los Consejos Escolares de Participación Social. Esta opción probablemente es la más innovadora y creemos que tiene la mayor legitimidad para impulsar de manera decisiva el mejoramiento académico de la escuela. La participación de la comunidad, y muy especialmente de los padres de familia esta suficientemente documentada como factor crítico en la mayor parte de los procesos de mejora académica de las escuelas. Consideramos que la opción trasciende visiones limitadas de rendición de cuentas de las escuelas ya que no sólo informa sino que genera a los padres de familia ámbitos de involucramiento directo en la vida académica de la escuela. El Consejo “certificaría” en el sentido de expresar un juicio sobre las condiciones de la escuela para satisfacer las expectativas que tienen sobre ella. El mayor riesgo de la opción es que el Consejo no represente de manera “legítima” las concepciones y expectativas de los padres. Sin embargo, el estudio de los Consejos Escolares de Participación Social del programa Escuelas de Calidad nos indica que al principio pueden ser simulaciones, pero una vez que se abre este espacio social paulatinamente van aprendiendo a ser representativos de los intereses de los padres de familia²⁰². Consideramos que los Consejos potencialmente pueden constituirse en el espacio por excelencia de participación ciudadana en educación y vale la pena el esfuerzo por examinar las condiciones de viabilidad de esta opción.

²⁰² Para consultar los reportes de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad consúltese: www.heuristicaeducativa.org

En las tres estrategias se debe tener la posibilidad de construir estándares propios de la escuela e incorporarlos a la valoración del desempeño de la escuela. A la vez debe considerarse el nivel de satisfacción de las condiciones básicas para la operación de la escuela.

Siempre se debe recordar que el punto crítico de los procesos de aplicación de los estándares no consiste en la recolección de la información sino en las conversaciones estructuradas que los actores sostengan acerca de sus escuelas, con base en esta información.

Hasta agosto de 2008 los estándares de gestión de escuela han sido sometidos a un proceso de validación en 54 escuelas de tres entidades de la República Mexicana. El proceso mostró que los estándares son considerados pertinentes y útiles para diseñar procesos de mejora académica continua, tanto por supervisores, como directores, maestros, padres de familia y alumnos²⁰³. Son embargo el fraseo y la traducción a indicadores específicos no fueron suficientemente claros y pertinentes, especialmente para escuelas indígenas y rurales. Por ello consideramos que las dimensiones de los estándares se deben mantener pero su traducción a indicadores específicos debe ser tarea de quienes están interesados en usarlos para desarrollar procesos de mejora académica, ya sean los supervisores, los directores o los Consejos Escolares de Participación Social. Por otra parte, estos actores deben contar con la libertad para añadir dimensiones que consideren que pueden ser útiles para identificar procesos de mejora en su gestión.

LINEAMIENTOS OPERATIVOS PARA USARLOS EN LA ESCUELA.

Los estándares de gestión de la escuela le brindan una oportunidad a la comunidad escolar de encontrar elementos valiosos para el análisis y la reflexión sobre el desempeño institucional de la escuela. Los estándares se estiman como parámetros e indican los aspectos y niveles en que la escuela se mueve en la dinámica de la mejora académica continua, lo que significa que la escuela se plantea mejorar los niveles de aprendizaje a niveles cada vez mayores, y equitativos, en cada ciclo escolar.

Los estándares de gestión de escuela se refieren a:

1. Dirección Escolar

²⁰³ A esta propuesta se adjunta un reporte de los procesos de validación y legitimación de los estándares de gestión.

2. Desempeño Colectivo del Equipo Docente
3. Gestión del Aprendizaje
4. Órganos Oficiales de Apoyo a la Escuela
5. Participación Social

Estas dimensiones se descomponen a su vez en Referentes que indican el objeto de la medición relacionado con el parámetro en el que se mueven los indicadores. Para valorar un Referente (y en consecuencia la dimensión en la que se inserta) se consideran 4 niveles (además de un indicador de desconocimiento) en los que la escuela se vería reflejada en su desempeño.



Nivel 4 Este Referente se encuentra presentándose plenamente en la escuela. *El resto de los niveles (3, 2, 1) estarían representando funcionamientos parciales de algún referente en específico.*



Nivel 3 El nivel implica que se ha logrado una implementación importante pero que aún no ha sido suficiente.



Nivel 2 se refiere a una implementación incipiente con algunos indicios valiosos pero con un trecho grande para llegar a resultados óptimos.



Nivel 1 Se caracteriza por una implementación muy baja o nula.



Nivel 0 Existe un grado (0) que desde la perspectiva de algunos integrantes de la comunidad puede significar desconocimiento sobre tales referentes.

El concepto implicado en cada referente y su nivel de implementación en la escuela, debe tomarse en cuenta para responder el instrumento diseñado para los actores de la comunidad escolar y para quienes están al servicio de la escuela.

Cada estándar de gestión de escuela se compone de diversas dimensiones.

ESTÁNDARES DE GESTIÓN DE ESCUELA					
DIMENSIONES DE LOS ESTÁNDARES DE GESTIÓN DE ESCUELA.	I DIRECCIÓN ESCOLAR	II DESEMPEÑO COLECTIVO DEL EQUIPO DOCENTE	III GESTIÓN DEL APRENDIZAJE	IV ÓRGANOS OFICIALES DE APOYO A LA ESCUELA	V PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR
	1. Liderazgo escolar	1. Formación profesional desde la escuela	1. Prioridad del aprendizaje	1. Consejo Técnico Escolar	1. Incorporación académica de los padres de familia a la escuela
	2. Clima escolar y capital social	2. Planeación pedagógica compartida	2. Compromiso del alumno con su propio aprendizaje	2. Consejo Escolar de Participación social	2. Apoyo directo de los padres de familia al aprendizaje de los hijos
	3. Compromiso y responsabilidad		3. Atención y equidad en las oportunidades de aprendizaje		
	4. Decisiones y visión compartida				
	5. Planeación institucional				
	6. Actividades y los procesos de autoevaluación				
	7. Rendición de cuentas				
	8. Redes Escolares				

A su vez, cada dimensión está constituida por un cierto número de Indicadores, los cuales se representan a través de enunciados para ser valorados dentro de la escala sugerida previamente. Acompañando a la propuesta, habrá dos tipos de indicadores:

- a. Sugeridos.
- b. Formulados por decisión de cada comunidad escolar.

a. INDICADORES SUGERIDOS.

Representan una cantidad variable para cada estándar. Se sugieren a partir de estudios, investigaciones y modelos de diferentes regiones del mundo y del país, que han probado ser referentes de gestión de escuelas que cuentan con procesos educativos de calidad. Estos indicadores serán comunes para las escuelas en donde se trabaje con este modelo, sin embargo algunos pueden considerarse inapropiados para las diferentes condiciones y realidades de algunos centros escolares, por lo cual la escuela podría considerarlos de otra forma.

b. INDICADORES FORMULADOS POR LA COMUNIDAD ESCOLAR.

Al mismo tiempo, otros indicadores harán falta para completar la visión global del trabajo escolar. El menú de indicadores sugeridos evidentemente debe ser complementado con indicadores propios de cada centro escolar. Aquellos que la comunidad educativa decida que deben ser tomados en cuenta para dar parte de una explicación más completa y a fondo de su singular realidad. Este tipo de indicadores puede incorporarse tomando en cuenta las condiciones propias de la escuela y que se considere que no están presentes en el grupo de indicadores sugeridos, como puede ser:

- a. El tamaño de la escuela. Algunas son escuelas con un solo maestro para todos los grupos (unitaria) o bien son bi-docentes, tri-docentes y por supuesto con grupos multigrado. En estos casos los estándares del director y de los órganos colectivos de los maestros requieren ser reconsiderados.
- b. La distinción entre el medio rural y el urbano. Que define condiciones de acceso a los diferentes medios o servicios que se pueden proveer a la escuela.
- c. Las características culturales del alumnado de la escuela. En las cuales la cultura de la comunidad le da otra dimensión a los estándares y requieren no sólo ser traducidos sino responder a la cultura propia de la comunidad.
- d. Las escuelas privadas y públicas. Que delinean su trabajo bajo esquemas diferentes de administración y resultados.

Otras condiciones podrán caracterizar a cada una de las escuelas en su individualidad. Para crear los indicadores propios de la escuela, deben considerarse sus condiciones peculiares.

Con este objeto se han diseñado instrumentos para la valoración de los estándares, tomando en cuenta los dos tipos de indicadores. Por lo que en este se observarán dos secciones para cada estándar a valorar: los sugeridos y los espacios destinados para que la escuela incorpore los que tenga a bien incluir.

IMPLEMENTACIÓN EN LA ESCUELA.

a. ¿Quién o quiénes pueden encabezar la valoración de la escuela a través de los estándares de gestión de la escuela?

Para obtener el máximo provecho de este procedimiento, la escuela requiere de organizarse a través de una coordinación que puede estar representada por el director o el supervisor (cuando se interesa por contar con resultados de cada una de las escuelas de su zona escolar) o bien de alguna instancia como el Consejo Técnico Escolar o quizás el Consejo Escolar de Participación Social que incluiría la participación de los padres. También la coordinación de este trabajo se puede dar a través de algún profesor o varios de ellos asignados por el director de la escuela. En este sentido, existen varias posibilidades por las que la escuela puede optar. En todos los casos, el director de la escuela requiere reflexionar sobre los beneficios de implicar a profesores y padres de familia como una coordinación mixta, sin embargo la decisión final sobre quienes conformarían ésta, queda a cargo de él. De esta manera, la coordinación responsable de llevar a cabo las actividades sugeridas por este modelo podrá ser designada por el propio director o bien si este juzga pertinente, será un producto de la reunión en donde se presenta la propuesta. Una vez que sea asignada la coordinación de este trabajo, se hará responsable de llevarlo a cabo en los términos que el director y la propia comunidad escolar le indiquen –considerando las sugerencias que aquí se le presentan-.

Su compromiso adquirido y cumplido repercutirá en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la escuela. El equipo o persona encargada de coordinar, podrá seleccionarse dentro de algunas de estas posibilidades:

- el director solamente
- el director y el supervisor
- el supervisor solamente
- el director y varios profesores de grupo
- el director y varios padres de familia

- el director, varios profesores y varios padres de familia
- un grupo de profesores
- un grupo de padres de familia
- varios profesores y varios padres de familia
- el Consejo Técnico Escolar en pleno
- el Consejo Escolar de Participación Social en pleno
- cualquiera de las opciones anteriores más varios alumnos

El director puede presentar en la sesión (en la etapa que el considere pertinente) a las personas que integran la coordinación o podrá dar la opción para que los participantes de la reunión lo decidan.

b. DESARROLLO

Para presentar los objetivos del procedimiento, su mecánica y beneficios, será necesario convocar a una reunión de la comunidad escolar, en la cual:

b.1. se presente y explique el procedimiento.

El director o quien presida la reunión o sea responsable de hacerlo, explicará los objetivos y los beneficios que este procedimiento puede traer a la escuela como consecuencia de su implementación. En esta parte se resuelven las inquietudes y las dudas de las personas que participan.

b.2. se analice la mecánica del procedimiento.

Una segunda parte se relaciona con la mecánica de la aplicación tomando en cuenta la viabilidad del procedimiento sugerido. Este se explica detalladamente y al final de la presentación, la comunidad escolar entra en un consenso para encaminar una reflexión sobre la forma de ponerlo en práctica.

El procedimiento se ejemplifica aquí con la finalidad de que su operación y resultados sean claros y sencillos.

Debe considerarse que existe un instrumento para los integrantes al servicio de la escuela (director, supervisor, profesores de grupo, personal de apoyo, etc.) y otro para los integrantes de la comunidad (alumnos, padres, familiares, comunidad en general).

PROCEDIMIENTO

El procedimiento que se sugiere es más cuantitativo al principio y más cualitativo hacia el final. Para arrancar con el proceso, en su etapa inicial la coordinación contaría con ejemplares de instrumentos –que sería el mismo para todos- para:

- El director de la escuela (1).
- El subdirector, en su caso (1).
- Cada uno de los profesores de grupo (indeterminado).
- El personal académico de apoyo (indeterminado).
- El supervisor (1).

Por otro lado, también debe contar con ejemplares –diseñados especialmente para integrantes de la comunidad- para:

- Los alumnos de los grados 4º, 5º y 6º (indeterminado).
- Una cantidad representativa de padres de familia o familiares de los alumnos (indeterminado).
- Si así fuera el interés, una cantidad para otro tipo de personas de la comunidad (indeterminado).






Los ejemplares de este instrumento se distribuyen de acuerdo a su tipo (para integrantes de la comunidad y para integrantes al servicio de la escuela) y en las cantidades sugeridas. Este proceso desde su inicio hasta la recuperación de todos los instrumentos por parte de la coordinación, no debe superar 5 días hábiles y de preferencia durante los meses de Diciembre (en la primera ocasión) y Junio (en la segunda), con la finalidad de establecer los avances en ese lapso. La coordinación proporcionará de la manera más objetiva posible a la comunidad escolar, los resultados a principios de Enero y fines de Junio, respectivamente.

Se sugiere que algunos padres de los alumnos, se encarguen de la administración de estos instrumentos a los alumnos de la escuela y que tengan la posibilidad de resolver dudas de ellos cuando así sea necesario, sin que marquen alguna tendencia en la respuesta. Con el objeto de apoyar la recopilación de las respuestas dadas a los instrumentos, se incluye en estos materiales un archivo electrónico en formato de EXCEL para facilitar la integración y el cálculo de los datos.

Los valores numéricos asignados a cada enunciado (que representa un indicador) se suman y se dividen entre el número total de indicadores (sugeridos –que fueron tomados en cuenta- y los incorporados por la propia escuela) en cada uno de los referentes

para obtener su valoración. Esto se puede hacer elaborando una sola plantilla global que agrupen los valores numéricos que cada uno de los participantes asignó.

REPRESENTACIONES Y VALORES ASIGNADOS A CADA RANGO

IMAG.	NIVEL DE DESEMPEÑO	PUNTUACIONES DE CADA RANGO	ESTIMACIÓN DEL DESEMPEÑO EN LOS LÍMITES SUPERIOR E INFERIOR DEL RANGO
	ÓPTIMO (EN MEJORA CONTINUA)	De 4 (+) a 3.26 (-)	(+) Iniciaría un nuevo ciclo de mejora continua a partir de 4.1 (con niveles más elevados de estándares). (-) Mínimos indicios de inadecuado funcionamiento en las áreas en general.
	MUY IMPORTANTE (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	De 3.25 (+) a 2.51 (-)	(+) Con mejoras sustanciales. (-) Algunas áreas de mejora están descuidadas.
	BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	De 2.50 (+) a 1.76 (-)	(+) Con indicios de mejoras. (-) Aún con bastantes insuficiencias.
	CRÍTICO (CON AGUDAS LIMITACIONES)	De 1.75 (+) a 1 (-)	(+) Con mejoras esporádicas. (-) Sin poder iniciar el proceso de mejora continua.
	SIN RANGO DE DESEMPEÑO	Se contabiliza cada respuesta de desconocimiento como un punto y se suman.	Esta respuesta puede indicar que existe desconexión entre quien responde y los acontecimientos descritos por los indicadores.

EJEMPLO:

En una escuela se distribuyeron ejemplares a:

- director de la escuela (1)
- supervisor (1)

- profesores de grupo (6)
- personal de apoyo académico (2)
- padres de familia (15)
- alumnos (30)

En total 55 ejemplares de instrumentos administrados a 55 personas integrantes de la comunidad escolar.























En este ejemplo se ha tomado el Referente de Liderazgo Eficaz del Director para ilustrar la manera en que se construye una matriz de perspectivas. En la figura siguiente se presenta una plantilla en la que se han incorporado las valoraciones de las 55 personas por cada uno de los 14 indicadores (11 sugeridos y 3 incorporados por la escuela).

Los resultados que se ven en las últimas filas y los de la última columna de la derecha, indican los valores que se obtuvieron por indicador (abajo) y por personas –y grupos- (derecha).

Las imágenes expresivas de los rostros de los niños representan el rango en donde cada uno de esos promedios se inserta de acuerdo a los límites fijados previamente.





DIMENSIÓN : DIRECCIÓN DE LA ESCUELA





REFERENTE: LIDERAZGO EFICAZ

INDICADORES	DIMENSIÓN : DIRECCIÓN DE LA ESCUELA														PROMEDIO POR TIPOS DE INTEGRANTES	imagen		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14			puntuación total por persona	Promedio por persona (14 indicadores)
1 DIRECTOR	4	3	3	3	3	3	3	2	4	4	4	3	4	4	3	47	3.36	
1 SUPERVISOR																	2.71	
1 PROFESOR DE GRUPO	2	3	3	2	4	2	2	4	3	2	4	4	2	1	38	2.71		
2 PROFESOR DE GRUPO	2	2	4	3	2	2	1	3	2	3	1	4	4	3	38	2.50		
3 PROFESOR DE GRUPO	3	4	4	1	3	3	2	2	3	3	1	4	3	2	37	2.64		
4 PROFESOR DE GRUPO	2	3	3	2	3	2	1	1	3	2	2	3	2	3	32	2.29		
5 PROFESOR DE GRUPO	2	3	4	2	3	2	1	4	4	2	1	4	3	4	36	2.57		
6 PROFESOR DE GRUPO	2	2	2	1	2	2	2	2	4	3	3	3	4	4	36	2.57		
1 PERSONAL DE APOYO AC	3	2	3	2	2	2	1	1	3	3	4	4	3	3	36	2.57		
2 PERSONAL DE APOYO AC																2.54		
1 FAMILIAR DEL ALUMNO	2	3	4	2	2	3	2	2	2	3	5	1	2	2	35	2.50		
2 FAMILIAR DEL ALUMNO	1	1	2	2	3	3	2	2	1	1	4	4	1	3	30	2.14		
3 FAMILIAR DEL ALUMNO	2	3	3	3	1	3	2	1	1	1	3	4	3	2	32	2.29		
4 FAMILIAR DEL ALUMNO	1	1	4	4	4	4	4	1	2	1	2	4	2	3	32	2.29		
5 FAMILIAR DEL ALUMNO	2	2	4	4	4	4	1	1	3	2	1	3	4	3	33	2.36		
6 FAMILIAR DEL ALUMNO	2	2	3	2	3	2	1	1	3	2	2	4	2	1	29	2.07		
7 FAMILIAR DEL ALUMNO	3	1	2	2	4	3	1	1	3	1	1	2	4	2	30	2.14		
8 FAMILIAR DEL ALUMNO	3	1	3	2	1	2	1	4	1	1	1	4	3	1	28	2.00		
9 FAMILIAR DEL ALUMNO	4	1	4	1	2	2	3	1	4	1	2	2	2	2	31	2.21		
10 FAMILIAR DEL ALUMNO	3	2	4	3	2	1	2	2	4	1	3	4	2	2	35	2.50		
11 FAMILIAR DEL ALUMNO	2	2	3	1	2	3	1	2	2	3	1	2	1	2	27	1.93		
12 FAMILIAR DEL ALUMNO	1	2	2	2	2	3	1	1	2	2	3	4	3	4	32	2.29		
13 FAMILIAR DEL ALUMNO	2	1	3	4	2	3	2	2	3	2	1	2	4	2	32	2.29		
14 FAMILIAR DEL ALUMNO	3	1	3	1	1	2	1	1	3	2	3	4	3	3	31	2.21		
15 FAMILIAR DEL ALUMNO	3	1	3	3	1	2	3	2	2	1	3	3	1	2	30	2.14		
1 ALUMNO	1	1	2	2	2	3	4	1	2	4	3	4	2	1	32	2.29		
2 ALUMNO	2	2	3	4	3	3	1	1	4	3	3	2	3	3	37	2.64		
3 ALUMNO	3	3	4	3	4	2	2	3	1	2	4	4	4	2	39	2.79		
4 ALUMNO	3	1	4	4	2	3	3	2	2	1	4	4	3	4	38	2.71		
5 ALUMNO	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	1	4	3	4	36	2.57		
6 ALUMNO	4	1	2	1	2	2	1	1	3	1	2	4	2	3	29	2.07		
7 ALUMNO	3	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	4	1	2	27	1.93		
8 ALUMNO	2	3	1	2	3	3	1	2	1	3	4	2	2	3	31	2.21		
9 ALUMNO	2	2	2	3	4	4	4	2	2	3	1	4	4	2	38	2.71		
10 ALUMNO	2	2	3	1	3	3	2	2	3	1	3	4	3	4	35	2.50		
11 ALUMNO	3	2	2	3	3	3	1	1	2	2	3	4	1	4	32	2.29		
12 ALUMNO	2	3	2	4	3	4	2	2	3	2	1	4	2	3	37	2.64		
13 ALUMNO	3	1	3	4	2	3	1	3	2	2	1	4	3	1	33	2.36		
14 ALUMNO	2	1	2	4	3	2	1	4	2	1	2	2	1	2	29	2.07		
15 ALUMNO	3	2	3	4	2	2	2	3	2	2	3	4	3	3	39	2.79		
16 ALUMNO	2	1	2	2	3	1	1	3	4	3	2	2	2	2	30	2.14		
17 ALUMNO	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	4	4	1	26	2.00		
18 ALUMNO	2	3	3	2	1	2	1	1	1	1	2	4	1	2	27	1.93		
19 ALUMNO	4	4	2	1	2	3	2	1	2	2	2	2	3	3	33	2.36		
20 ALUMNO	1	2	3	2	3	2	1	1	3	4	1	4	2	1	30	2.14		
21 ALUMNO	2	2	2	1	2	2	1	1	4	2	3	2	2	1	27	1.93		
22 ALUMNO	3	1	2	2	3	3	3	1	3	3	3	4	4	3	35	2.50		
23 ALUMNO	2	1	2	1	2	3	1	2	1	3	4	3	1	4	31	2.21		
24 ALUMNO	2	1	2	2	2	2	2	1	4	3	1	4	3	1	30	2.14		
25 ALUMNO	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	4	2	3	28	2.00		
26 ALUMNO	3	1	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	1	1	30	2.14		
27 ALUMNO	4	3	1	1	3	3	3	2	2	2	3	2	2	1	32	2.29		
28 ALUMNO	4	2	2	2	2	1	2	3	3	1	2	2	2	2	30	2.14		
29 ALUMNO	4	1	1	3	3	2	2	3	2	1	3	2	2	2	31	2.21		
30 ALUMNO	3	2	1	3	3	2	1	4	2	2	3	1	4	4	32	2.29		
PUNTUACIÓN TOTAL	131	106	138	129	132	139	93	98	141	111	131	183	139	130		PERSONAS	GRUPOS	
puntuación total entre 55 personas	2.38	1.93	2.51	2.35	2.40	2.53	1.69	1.78	2.56	2.02	2.38	3.33	2.53	2.36		2.34	2.61	
																		

MATRIZ DE PERSPECTIVAS.

Este esquema, junto con el resto se pueden emplear sin los valores numéricos, por lo que de forma simplificada pueden aparecer solamente los rostros. De forma sencilla el valor de cada referente puede representarse con los dos rostros dibujados y resaltados en la sección inferior derecha de este esquema. Así pues, la primera visión que se tuviera de la escuela podría presentarse de la siguiente manera:

ESCUELA EJEMPLO	Promedio por persona	Promedio por grupos de la comunidad escolar
I. DIMENSIÓN DIRECCIÓN ESCOLAR		
II. DIMENSIÓN DESEMPEÑO DEL COLECTIVO DOCENTE		
III. DIMENSIÓN GESTIÓN DE APRENDIZAJE		

IV. ÓRGANOS OFICIALES DE APOYO A LA ESCUELA		
V. PARTICIPACIÓN SOCIAL		

REUNIONES DE RETROALIMENTACIÓN.

A partir de los resultados, en las reuniones se requiere reflexionar sobre los siguientes 15 planteamientos.

1	¿Cuáles son los indicadores que reflejan fortalezas de la escuela?
2	¿Cuáles son los indicadores que representan debilidades?

Para ilustrar el panorama solicitado por las dos preguntas iniciales, la coordinación puede hacer una presentación con imágenes que posteriormente serán ubicadas en algún lugar público y visible para toda la comunidad escolar.

Las dos primeras preguntas inquieran sobre los datos obtenidos del análisis de las respuestas de los instrumentos administrados a la comunidad escolar. Como los valores que se piden van del 4 al 1, deben obtenerse 4 rangos en donde se ubiquen las respuestas. Luego de la presentación de resultados a través de este esquema, continúa el cuestionamiento:

3	¿Cuáles son las posibles causas de las debilidades tanto como de las fortalezas?
---	--

Esta pregunta desencadena una serie de reflexiones de los participantes a la reunión. Estas deben ser recogidas por el equipo coordinador y posteriormente organizadas (quizás mediante mapas conceptuales) que representen en forma global y coherente las explicaciones de la comunidad escolar en su conjunto.

Las causas se imputan a los acontecimientos, no a las personas, por lo que no se trata de una reunión que busca culpables.

4	¿Cómo repercute en el aprendizaje de los niños en la escuela la existencia de estos tipos de causas?
5	¿Cómo repercute en el sistema de enseñanza de la escuela la existencia de ambos tipos de causas?
6	¿Cómo repercute en la organización de la escuela la existencia de ambos tipos de causas?

Estas preguntas inquietan por las consecuencias de estas causas. También deben ser motivo de reflexión profunda de la comunidad escolar. El equipo coordinador tratará de relacionar las causas con las consecuencias de manera gráfica en la medida de lo posible.

El equipo coordinador puede relacionar una a una las causas con las consecuencias en el mismo mapa conceptual o algún tipo de gráfico acorde a la representación deseada.

7	¿Qué se puede hacer atacar las causas de las debilidades?
8	¿Qué se puede hacer para potenciar las causas de las fortalezas?
9	¿Qué pueden hacer los profesores para abordar ambos tipos de causas en beneficio del aprendizaje de los alumnos?
10	¿Qué puede hacer el director en este mismo sentido?
11	¿Cómo puede beneficiar en ambas cosas la participación de los padres de familia?
12	¿Qué puede hacer el Consejo Técnico Escolar?
13	¿Qué puede hacer el Consejo Escolar de Participación Social?

La serie de preguntas anteriores solicitan de los participantes tomar medidas para combatir los efectos negativos de las causas en las consecuencias y fomentar los efectos positivos de las causas de las fortalezas en otras consecuencias.

14	¿Qué decisiones se deben tomar para mejorar el estado de cosas actual de la escuela?
-----------	---

Estos planteamientos son útiles para reflexionar sobre lo que la escuela persigue en torno a su misión como organización implicada directamente en promover eficazmente el aprendizaje.

Las conversaciones y las decisiones sobre cada uno de estos dos aspectos deben ser registradas cuidadosamente por quien coordina el trabajo, tomando en cuenta el orden y las cuestiones presentadas en el formato anterior.

Una vez definidas las acciones en ambos sentidos, se inquiera por los compromisos de cada participante de la reunión. Antes de que se asigne la responsabilidad a las personas sobre alguna actividad en especial, debe preguntarse si existen los recursos para llevarla a cabo (junto con el tiempo) o en caso de no existir éstos, fuese posible adquirirlos mediante alguna gestión, de manera que sean asignados en un tiempo pertinente.

Si se piensa con seguridad que los recursos existen o pueden gestionarse, entonces las acciones y estrategias se plasman en el papel que deberá ser firmado como símbolo del compromiso adquirido. En caso negativo, piénsese en otra acción o estrategia.

¿QUÉ PUEDEN HACER ...	ACCIONES PARA ATACAR LAS CAUSAS DE LAS DEBILIDADES	ACCIONES PARA POTENCIAR LAS CAUSAS DE LAS FORTALEZAS
LOS DIRECTIVOS DE LA ESCUELA ?		
LOS PROFESORES DE GRUPO ?		
LOS PADRES DE FAMILIA ?		
LOS ALUMNOS ?		

OTRAS PERSONAS INVOLUCRADAS EN LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA ?		

SEGUNDO CICLO DE LA VALORACIÓN DE LOS REFERENTES ESPIRAL DE LA MEJORA CONTINUA

En la segunda valoración de Referentes de Desempeño institucional que se haga en la escuela, se establecerán las comparaciones con la primera fase y así podrán medirse los avances que se tuvieron en este lapso. Esta será la base para que en el siguiente ciclo escolar, se repita este proceso como una espiral de mejora continua.

**INSTRUMENTO “A”
INTEGRANTES AL SERVICIO DE LA ESCUELA**

PROFESORES DE GRUPO, DIRECTIVOS DE ESCUELA, INSPECTORES (O SUPERVISORES ESCOLARES), ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS Y APOYO ACADÉMICO.

PROPÓSITO

Este cuadernillo elaborado para la escuela, representa una herramienta útil para comprender y valorar los factores favorables y desfavorables de la organización escolar. Se ha construido para que la escuela analice su situación organizacional y prepare estrategias orientadas a mejorar su desempeño. Por ello, sus resultados se convierten en una plataforma para la reflexión colectiva e informada de la comunidad escolar.

Instrucción General

- Cada una de las aseveraciones en este cuestionario se responderán tomando en cuenta las siguientes opciones:
 4. Siempre es así
 3. Así es la mayoría de las veces
 2. Pocas veces es así
 1. Nunca es así
 0. Desconoce si es así
- Responder con lápiz rellenando o poniendo una (X) en los reactivos con círculos que considere más adecuados a su forma de pensar o bien contestar con el dato que se le pide.

Fecha en que se responde
el cuestionario

Día	Mes	Año

Fecha de nacimiento del
entrevistado

Día	Mes	Año

Género del entrevistado

- Hombre • Mujer

INDIQUE SU PAPEL COMO INTEGRANTE DE LA
COMUNIDAD ESCOLAR

(tache o rellene un solo círculo)

- Jefe de sector o coordinador regional
- Supervisor o inspector escolar
- Director de la escuela
- Subdirector de la escuela
- Profesor de grupo. Especifique el grado _____
- Asesor Técnico Pedagógico. Especifique función _____
- Apoyo académico de la escuela. Especifique función _____

Sólo responde el director de la escuela

DATOS DE LA ESCUELA

Nombre de la escuela

Clave de la escuela _____

Turno _____

Nivel _____

Modalidad _____

Clave de la zona escolar _____

Sector o región _____

Cantidad de grupos de alumnos _____

Cantidad de profesores frente a grupo _____

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 1	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela					
		La Dirección Escolar		El Liderazgo Eficaz		
INDICADORES SUGERIDOS	Está presente					
	Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así	
	4	3	2	1	0	
1.1. El director anima a los profesores para que trabajen en equipo.	•	•	•	•	•	
1.2. El director ha logrado que los profesores y padres de familia participen cada vez más en las actividades de la escuela.	•	•	•	•	•	
1.3. El director y sus profesores comparten el sueño de ver su escuela un lugar donde los alumnos aprenden con gusto más y mejores habilidades y conocimientos.	•	•	•	•	•	
1.4. El director junto con padres de familia y profesores se comprometen a trabajar unidos por la mejora del aprendizaje de los alumnos.	•	•	•	•	•	
1.5. El director resuelve adecuadamente los problemas que llegan a presentarse con o entre los profesores, con o entre los padres de familia, con o entre los alumnos.	•	•	•	•	•	
1.6. El director busca permanentemente recursos y diversos materiales para que la escuela funcione adecuadamente para mejorar el ambiente de aprendizaje de los alumnos.	•	•	•	•	•	
1.7. El director habla o se reúne con directores de otras escuelas para intercambiar sus experiencias para mejorar el aprendizaje de los alumnos.	•	•	•	•	•	
1.8. El director dedica la mayor parte de su tiempo a realizar actividades que se relacionan más con la mejora del aprendizaje de los alumnos.	•	•	•	•	•	
1.9. El director se ha encargado de hacer de ésta “una buena escuela” según la expresión de los propios padres de familia.	•	•	•	•	•	
1.10. El director conduce la escuela de forma que les agrada a los padres de familia.	•	•	•	•	•	
1.11. El director se esfuerza para que los profesores se sientan a gusto trabajando con él y en esta escuela.	•	•	•	•	•	
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA	4	3	2	1	0	
1.12.	•	•	•	•	•	

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 1 La Dirección Escolar	El Liderazgo Eficaz	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
INDICADORES SUGERIDOS		Está presente				Desconoce si es así
		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	
		4	3	2	1	
1.13.		•	•	•	•	•
1.14.		•	•	•	•	•
1.15.		•	•	•	•	•
1.16.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 1	Clima Escolar	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				
La Dirección Escolar		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS		4	3	2	1	0
2.1. El director busca permanentemente que haya más comunicación entre los integrantes de la escuela (profesores, alumnos, padres y el propio director).		•	•	•	•	•
2.2. El director se preocupa de que los profesores, junto con él, cooperen entre sí para mejorar el aprendizaje de los alumnos.		•	•	•	•	•
2.3. El director invita constantemente a los profesores para que intercambien sus ideas y se ayuden prestándose materiales entre sí con la finalidad de mejorar el aprendizaje.		•	•	•	•	•
2.4. El director ha convencido a padres de familia y profesores para lograr un mismo objetivo entre todos: que los alumnos aprendan mejor.		•	•	•	•	•
2.5. El director busca permanentemente establecer en la escuela los valores de la convivencia, el respeto, la tolerancia a las opiniones diversas y la confianza entre todos.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
2.6.		•	•	•	•	•
2.7.		•	•	•	•	•
2.8.		•	•	•	•	•
2.9.		•	•	•	•	•
2.10.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 1	El Compromiso y la Responsabilidad	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				
La dirección Escolar		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS		4	3	2	1	0
3.1. El director solicita a los profesores que dediquen todo el tiempo necesario –dentro de su jornada de trabajo- a realizar actividades que ayuden a mejorar el aprendizaje de sus alumnos.		•	•	•	•	•
3.2. El director motiva constantemente a los profesores para que mejoren su trabajo diario de enseñar a los alumnos.		•	•	•	•	•
3.3. El director está al tanto de que los profesores responsables de alguna actividad dentro de la planeación de la escuela, la cumplan o lleven a cabo en su tiempo.		•	•	•	•	•
3.4. El director motiva a sus profesores para que se responsabilicen más para lograr que sus alumnos aprendan mejor.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
3.5.		•	•	•	•	•
3.6.		•	•	•	•	•
3.7.		•	•	•	•	•
3.8.		•	•	•	•	•
3.9.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 1	Las Decisiones y la Visión Compartida	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				
La Dirección Escolar		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS		4	3	2	1	0
4.1. El director ha construido un ambiente de libertad en la escuela, de tal manera que todos –padres, profesores, alumnos- puedan expresar con toda confianza sus puntos de vista.		•	•	•	•	•
4.2. El director pide a los padres de familia que le expresen aquello que piensen sobre la organización u otro aspecto de la escuela y pone a disposición los medios para que lo hagan (como buzones de cartas, citas para reuniones, invitaciones personales, por teléfono, etc.)		•	•	•	•	•
4.3. El director se asegura de que antes de poner en práctica algunas actividades, sean discutidas entre los padres de familia y los profesores, con la finalidad de llegar a un acuerdo.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
4.4.		•	•	•	•	•
4.5.		•	•	•	•	•
4.6.		•	•	•	•	•
4.7.		•	•	•	•	•
4.8.		•	•	•	•	•
4.9.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 1	La Dirección Escolar	La Planeación Sistemática y Compartida	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
			Está presente				
INDICADORES SUGERIDOS			Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
			4	3	2	1	0
<i>En caso de que en la escuela se haya elaborado una planeación anual de cualquier tipo:</i>							
5.1.... se tomó en cuenta para ello a los padres de familia, a los profesores y algunos casos a los alumnos.			•	•	•	•	•
5.2.... la meta principal a lograr es mejorar el aprendizaje de los alumnos, en algún aspecto.			•	•	•	•	•
5.3.... de alguna manera todos son responsables de actividades indicadas en éste.			•	•	•	•	•
5.4.... los profesores trabajando en equipo se coordinan para llevarlo a cabo.			•	•	•	•	•
5.5.... el plan se convierte en la guía de las acciones y actividades de toda la escuela para el ciclo escolar.			•	•	•	•	•
5.6... los responsables de llevar a cabo las acciones y actividades de ese plan, las cumplen en su tiempo y forma.			•	•	•	•	•
5.7... se logran alcanzar las metas fijadas para cada ciclo escolar.			•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA			4	3	2	1	0
5.8.			•	•	•	•	•
5.9.			•	•	•	•	•
5.10.			•	•	•	•	•
5.11.			•	•	•	•	•
5.12.			•	•	•	•	•
5.13.			•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 1 La Dirección Escolar	Las Actividades y los Procesos de Autoevaluación	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente			Nunca es así	Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
		4	3	2	1	0
6.1. En la escuela se ha elaborado un sistema para registrar los progresos académicos de los alumnos.		•	•	•	•	•
6.2. En la escuela el director reúne a los profesores para saber si los alumnos faltan a clases, si alguno de ellos ya abandonó la escuela, si el aprovechamiento es el adecuado, etc.		•	•	•	•	•
6.3. Después de asistir a algún curso o a los cursos en general, se analiza si los profesores mejoran su enseñanza.		•	•	•	•	•
6.4. Se revisa el funcionamiento global de la escuela y se reflexiona en ello, para determinar las debilidades y las fortalezas que se tienen.		•	•	•	•	•
6.5. Los profesores en sus reuniones analizan las diversas situaciones de la escuela y tratan de explicarse porqué se presentan aspectos no deseados.		•	•	•	•	•
6.6. Los resultados de los alumnos son analizados en reuniones con todos los profesores de la escuela.		•	•	•	•	•
6.7. Los profesores han establecido un sistema que permite darle seguimiento a los avances académicos de los alumnos.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
6.8.		•	•	•	•	•
6.9.		•	•	•	•	•
6.10.		•	•	•	•	•
6.11.		•	•	•	•	•
6.12.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 1 La Dirección Escolar	La Rendición de Cuentas a los Padres y la Comunidad Escolar	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente			Nunca es así	Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
		4	3	2	1	0
7.1. La escuela comunica constantemente a los padres de familia la forma en que sus hijos avanzan en su aprendizaje.		•	•	•	•	•
7.2. Los resultados académicos globales de los alumnos, se analizan periódicamente en presencia de los padres de familia.		•	•	•	•	•
7.3. El director de la escuela está presente en varios o todos los grupos de alumnos cuando cada profesor se reúne con los padres para darles a conocer los avances académicos de sus hijos.		•	•	•	•	•
7.4. Los padres de familia muestran agrado con la forma en que se les comunican los avances en el aprendizaje de sus hijos.		•	•	•	•	•
7.5. La escuela invita periódicamente al supervisor o inspector para analizar junto con los profesores y el director, los resultados de los alumnos.		•	•	•	•	•
7.6. Cada quien acepta la responsabilidad que le toca con relación a los resultados en el aprendizaje de los alumnos.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
7.7.		•	•	•	•	•
7.8.		•	•	•	•	•
7.9.		•	•	•	•	•
7.10.		•	•	•	•	•
7.11.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 1	La Dirección Escolar	Las Redes Escolares	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
			Está presente				Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS			Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	
			4	3	2	1	0
8.1. Con el objeto de establecer estrategias para mejorar el aprendizaje, la escuela comparte con otras, sus resultados académicos.			•	•	•	•	•
8.2. La escuela recibe o da apoyo académico de otra(s) escuela(s).			•	•	•	•	•
8.3. La escuela recibe o da apoyo a otras escuelas para que se mejore en el aprovechamiento de los alumnos.			•	•	•	•	•
8.4. Existe intercambio de experiencias de enseñanza entre los profesores de esta escuela con los profesores de otras escuelas.			•	•	•	•	•
8.5. Se hacen intercambios de materiales y recursos didácticos con otras escuelas (como libros, material recortable, rompecabezas, revistas, películas, videos educativos, etc.).			•	•	•	•	•
8.6. Se analizan las estrategias de enseñanza que se emplean en otras escuelas, para reflexionar sobre ellas y ver si son adecuadas o no a esta escuela.			•	•	•	•	•
8.7. Esta escuela dispone de medios técnicos (como Internet o redes de TV) para poder conectarse a otras escuelas o con el supervisor o inspector escolar.			•	•	•	•	•
8.8. Algunos profesores de esta escuela han ido a otras a dar apoyo académico o bien han recibido este apoyo de profesores de otras escuelas.			•	•	•	•	•
8.9. Al conocerse que otra u otras escuelas han tenido excelentes resultados académicos con sus alumnos, se analiza en esta escuela su experiencia.			•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS A LA ESCUELA			4	3	2	1	0
8.10.			•	•	•	•	•
8.11.			•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 2	La Escuela Promueve el Desarrollo Profesional del Profesor	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente			Nunca es así	Desconoce si es así
El Desempeño Colectivo del Equipo de Profesores		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así		
INDICADORES SUGERIDOS		4	3	2	1	0
1.1. El director acude a cursos para prepararse y ayudar mejor a los profesores en su desempeño académico dentro de la escuela.		•	•	•	•	•
1.2. Los profesores se sienten motivados para tomar cursos que les servirán para mejorar su desempeño académico en esta escuela.		•	•	•	•	•
1.3. En esta escuela los profesores comparten entre sí las habilidades, estrategias y conocimientos que les han dado buenos resultados con los alumnos.		•	•	•	•	•
1.4. Los profesores se dan cuenta si los cursos que tomaron fueron útiles si mejoraron algún aspecto de su forma de enseñar.		•	•	•	•	•
1.5. Después de que los profesores asisten a los cursos, se discute en la escuela junto con el director, si fueron de provecho o no para mejorar su trabajo de enseñanza.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
1.6.		•	•	•	•	•
1.7.		•	•	•	•	•
1.8.		•	•	•	•	•
1.9.		•	•	•	•	•
1.10.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 2	La Planeación Pedagógica Compartida	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente			Nunca es así	Desconoce si es así
El Desempeño Colectivo del Equipo de Profesores		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así		
INDICADORES SUGERIDOS		4	3	2	1	0
2.1. Los profesores de la escuela intercambian las experiencias que han tenido en los resultados académicos de los alumnos, por el tipo de planificación de clases que han hecho.		•	•	•	•	•
2.2. Los profesores comparten con agrado a los demás, las planificaciones de clases que han elaborado.		•	•	•	•	•
2.3. Los profesores comparten con agrado a los demás, la planificación en donde explican cómo van a tratar las diferencias entre los alumnos, con el objeto de lograr mejores aprendizajes de todos ellos.		•	•	•	•	•
2.4. En la escuela los profesores intercambian experiencias que les permiten conocer la utilidad que han obtenido por el empleo de instrumentos de enseñanza como la TV, computadoras, videos, proyectores, etc.		•	•	•	•	•
2.5. En esta escuela los profesores se han puesto de acuerdo sobre lo que consideran alumnos con “necesidades especiales” y en cómo enseñarles lo mejor posible.		•	•	•	•	•
2.6. En esta escuela los profesores analizan y comentan entre ellos sobre los resultados de la planeación de clases de cada uno de ellos.		•	•	•	•	•
2.7. En la escuela los profesores evalúan entre sí sus planeaciones y los resultados que han obtenido con ellas.		•	•	•	•	•
2.8. Los profesores hablan entre ellos sobre las estrategias de enseñanza que han seguido para atender a los alumnos que requieren de más tiempo para aprender.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
2.9.		•	•	•	•	•
2.10.		•	•	•	•	•
2.11.		•	•	•	•	•
2.12.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 3 Gestión del Aprendizaje	La prioridad del Aprendizaje				Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
INDICADORES SUGERIDOS					Está presente				
					Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
					4	3	3	1	0
1.1. En la escuela la mayoría de las actividades que se hacen, de alguna forma sirven para mejorar el aprendizaje de los alumnos.	•	•	•	•	•				
1.2. El director de la escuela planea y lleva a cabo actividades que están dirigidas a mejorar el aprendizaje de los alumnos.	•	•	•	•	•				
1.3. Dentro de la planeación que elabora la escuela cada ciclo escolar, sus objetivos centrales están relacionados de alguna forma con la mejora del aprendizaje de los alumnos.	•	•	•	•	•				
1.4. En la escuela, los resultados en el aprendizaje de los alumnos, son un elemento importante –no el único- para medir el desempeño de los profesores.	•	•	•	•	•				
1.5. El director de la escuela reúne periódicamente a los profesores con el objetivo de conocer y analizar la situación de los alumnos en cuanto a su aprendizaje.	•	•	•	•	•				
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA					4	3	2	1	0
1.6.	•	•	•	•	•				
1.7.	•	•	•	•	•				
1.8.	•	•	•	•	•				
1.9.	•	•	•	•	•				
1.10.	•	•	•	•	•				

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 3 Gestión del Aprendizaje	El Compromiso del Alumno sobre su propio Aprendizaje	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS	Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así		
		4	3	3	1	0
2.1. En esta escuela los alumnos conocen los objetivos de su propio aprendizaje.	•	•	•	•	•	
2.2. En esta escuela los profesores motivan a los alumnos para que expresen sus deseos por aprender las cosas que les interesan -además de lo que se les indica por el programa oficial y plan de clases- .	•	•	•	•	•	
2.3. En esta escuela los alumnos expresan con libertad la necesidad de apoyo que requieren para poder aprender algo que les enseña el profesor.	•	•	•	•	•	
2.4. En la escuela algunos alumnos saben que no aprenden tan rápido como otros de sus compañeros, por lo cual piden apoyo de los profesores.	•	•	•	•	•	
2.5. Los alumnos piensan que con la educación que se les da en esta escuela podrán aprender muchas habilidades y conocimientos útiles para su vida.	•	•	•	•	•	
2.6. Los alumnos creen en lo valioso que es la escuela y están concientes de la importancia de su propio aprendizaje.	•	•	•	•	•	
2.7. Cada día que los alumnos van a la escuela saben que aprenderán cosas nuevas e importantes para ellos.	•	•	•	•	•	
2.8. Los alumnos de esta escuela están comprometidos con la resolución de sus tareas escolares y extraescolares como parte importante de su aprendizaje.	•	•	•	•	•	
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA	4	3	2	1	0	
2.9.	•	•	•	•	•	
2.10.	•	•	•	•	•	
2.11.	•	•	•	•	•	

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 3 Gestión del Aprendizaje	La Atención a Todos los Alumnos y la Equidad en las Oportunidades de Aprendizaje	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	
		4	3	3	1	0
3.1. En esta escuela los profesores preparan actividades dentro y fuera del salón de clases para apoyar más y mejor a los alumnos que tienen menor aprovechamiento.		•	•	•	•	•
3.2. En esta escuela los profesores dedican más tiempo y atención a los alumnos que han mostrado más bajos logros académicos.		•	•	•	•	•
3.3. En esta escuela los profesores emplean materiales específicamente elaborados para trabajar con alumnos que presenten menores niveles de aprendizaje.		•	•	•	•	•
3.4. En la escuela los profesores preparan actividades diferenciadas para los alumnos que van con deficiencias en su aprendizaje.		•	•	•	•	•
3.5. En esta escuela se apoya y se da confianza a los alumnos que tienen bajos logros en su aprendizaje.		•	•	•	•	•
3.6. A los alumnos de esta escuela que van bajos en su aprovechamiento, se les da ánimos y se les motiva para que mejoren.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
3.7.		•	•	•	•	•
3.8.		•	•	•	•	•
3.9.		•	•	•	•	•
3.10.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 4 Los Órganos Oficiales del Apoyo a la Escuela	El Consejo Técnico Escolar	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
INDICADORES SUGERIDOS		Está presente				
		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
		4	3	2	1	0
1.1. En esta escuela el Consejo Técnico Escolar está orientado a construir estrategias destinadas a mejorar el aprendizaje de los alumnos.		•	•	•	•	•
1.2. En el Consejo Técnico Escolar de la escuela se reúne periódicamente para tratar sobre las dificultades que los profesores están teniendo para conseguir mejores aprendizajes de los alumnos.		•	•	•	•	•
1.3. En esta escuela el Consejo Técnico Escolar se reúne periódicamente para revisar los resultados del aprendizaje de los alumnos con el objeto de comparar su avance con ciclos anteriores.		•	•	•	•	•
1.4. En esta escuela el Consejo Técnico Escolar se emplea para ayudar con la preparación de diferentes aspectos del trabajo de los profesores.		•	•	•	•	•
1.5. En el Consejo Técnico Escolar de esta escuela los profesores presentan sus estrategias de enseñanza cuando han tenido buenos resultados de aprendizaje con los alumnos.		•	•	•	•	•
1.6. En esta escuela el Consejo Técnico Escolar le da seguimiento y revisa los resultados de la planeación anual (como plan o proyecto escolar, o como cualquier planeación de la escuela)		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
1.7.		•	•	•	•	•
1.8.		•	•	•	•	•
1.9.		•	•	•	•	•
1.10.		•	•	•	•	•
1.11.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 4 Los Órganos Oficiales de Apoyo a la Escuela	El Consejo Escolar de Participación Social	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
INDICADORES SUGERIDOS		Está presente				
		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
		4	3	2	1	0
2.1. En esta escuela, el Consejo Escolar de Participación Social analiza y reflexiona sobre el aprendizaje de los alumnos.		•	•	•	•	•
2.2. En el Consejo Escolar de Participación Social de esta escuela se habla periódicamente de temas que tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos.		•	•	•	•	•
2.3. En esta escuela el Consejo Escolar de Participación Social promueve el desarrollo de actividades que de alguna forma se relacionan con el aprendizaje de los alumnos.		•	•	•	•	•
2.4. En esta escuela el Consejo Escolar de Participación Social se reúne periódicamente para decidir sobre las mejoras de la escuela que tengan que ver con el aprendizaje de los alumnos.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
2.5.		•	•	•	•	•
2.6.		•	•	•	•	•
2.7.		•	•	•	•	•
2.8.		•	•	•	•	•
2.9.		•	•	•	•	•

ESTDANDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 5 La Participación Social	La Incorporación Académica de los Padres de Familia a la Escuela	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				
INDICADORES	Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así	
	4	3	2	1	0	
1.1. En la escuela, los padres de familia son tomados en cuenta para decidir cómo debe ser la escuela para mejorar el aprendizaje de los alumnos.	•	•	•	•	•	
1.2. En la escuela, los padres de familia se expresan con libertad y sus opiniones son tomadas en cuenta.	•	•	•	•	•	
1.3. En las mejoras que se planean hacer a la escuela se toma en cuenta la opinión de los padres de familia.	•	•	•	•	•	
1.4. Los padres de familia de la escuela con gusto están de acuerdo en el sistema que les brinda información sobre las actividades relacionadas con el aprendizaje de los alumnos.	•	•	•	•	•	
1.5. Algunos padres de familia son responsables de llevar a cabo algunas actividades dentro del plan anual (o proyecto escolar en su caso)	•	•	•	•	•	
1.6. La escuela organiza actividades como conferencias, cursos, talleres, reuniones, etc. con la finalidad de apoyar a los padres de familia para que a su vez ayuden a sus hijos a mejorar su aprendizaje.	•	•	•	•	•	
INDICADORES INCOPORADOS POR LA ESCUELA	4	3	2	1	0	
1.7.	•	•	•	•	•	
1.8.	•	•	•	•	•	
1.9.	•	•	•	•	•	

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE ESCUELA 5 La Participación Social	El Apoyo Directo de los Padres de Familia al Aprendizaje de los Hijos	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				Desconoce si es así
INDICADORES	Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así		
		4	3	2	1	0
2.1. En esta escuela, los padres de familia apoyan en la medida de sus posibilidades a sus hijos en sus tareas escolares y extraescolares.	•	•	•	•	•	
2.2. Los padres de familia acuden a la escuela para conocer el aprovechamiento y la conducta de sus hijos.	•	•	•	•	•	
2.3. La escuela invita constantemente a los padres de los alumnos que van bajos en su aprovechamiento, para darles orientación y apoyo.	•	•	•	•	•	
2.4. Los profesores analizan junto con los padres de familia y el director, las responsabilidades que cada quien tiene para mejorar el aprendizaje de los alumnos.	•	•	•	•	•	
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA	4	3	2	1	0	
2.5.	•	•	•	•	•	
2.6.	•	•	•	•	•	
2.7.	•	•	•	•	•	
2.8.	•	•	•	•	•	

“REFERENTES DE DESEMPEÑO INSTITUCIONAL”

**INSTRUMENTO “B”
INTEGRANTES DE LA COMUNIDAD**

ALUMNOS, PADRES DE FAMILIA, FAMILIARES, COMUNIDAD EN GENERAL

PROPÓSITO

Este cuadernillo elaborado para la escuela, representa una herramienta útil para comprender y valorar los factores favorables y desfavorables de la organización escolar. Se ha construido para que la escuela analice su situación organizacional y prepare estrategias orientadas a mejorar su desempeño. Por ello, sus resultados se convierten en una plataforma para la reflexión colectiva e informada de la comunidad escolar.

Instrucción General

- Cada una de las aseveraciones en este cuestionario se responderán tomando en cuenta las siguientes opciones:

4. Siempre es así
3. Así es la mayoría de las veces
2. Pocas veces es así
1. Nunca es así
0. Desconoce si es así

- Responder con lápiz rellenando o poniendo una (X) en los reactivos con círculos que considere más adecuados a su forma de pensar o bien contestar con el dato que se le pide

Nombre de la escuela _____
Clave de la escuela _____
Turno _____
Nivel: primaria () Secundaria ()
Modalidad _____

Su papel como integrante de la escuela:

(tache o rellene un solo círculo)

- ALUMNO. Especifique el grado escolar _____
- FAMILIAR DEL ALUMNO. Especifique el parentesco _____
- PERSONA DE LA COMUNIDAD

Fecha en que se responde
el cuestionario

Día	Mes	Año

Fecha de nacimiento del
entrevistado

Día	Mes	Año

Género del entrevistado

- Hombre • Mujer

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 1	La Dirección Escolar	El Liderazgo Eficaz	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
			Está presente				Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS			Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	
			4	3	2	1	0
El director hace que los profesores se apoyen entre sí, en su trabajo dentro de la escuela.			•	•	•	•	•
El director hace que los padres y los profesores participen más en las actividades de la escuela.			•	•	•	•	•
El director y sus profesores comparten el sueño de cómo quisieran que fuera su escuela en el futuro.			•	•	•	•	•
El director hace que los padres de familia y los profesores de la escuela tengan responsabilidad de trabajar unidos para mejorar el aprendizaje de los alumnos.			•	•	•	•	•
El director resuelve bien los problemas que se presentan a veces entre los profesores o con los padres de familia o también con los alumnos.			•	•	•	•	•
El director siempre está buscando recursos y materiales para que la escuela tenga mejor funcionamiento y los alumnos aprendan más y mejor.			•	•	•	•	•
El director habla o se reúne con directores de otras escuelas para platicar de lo que hace cada quien para mejorar el aprendizaje de los alumnos.			•	•	•	•	•
El director se lleva mucho tiempo realizando actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje de los alumnos.			•	•	•	•	•
El director ha hecho de esta escuela “una buena escuela”, según dicen los padres de familia.			•	•	•	•	•
El director ha hecho que las familias de los alumnos estén a gusto por su forma de organizar la escuela.			•	•	•	•	•
El director ha hecho que los profesores se sientan contentos trabajando en esta escuela.			•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA			4	3	2	1	0
1.12.			•	•	•	•	•
1.13.			•	•	•	•	•
1.14.			•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 2	Clima Escolar	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				
La Dirección Escolar		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS		4	3	2	1	0
El director ha hecho que en la escuela todos se comuniquen mejor entre sí (Por ejemplo, como los profesores con sus compañeros, entre los alumnos y los profesores, entre los profesores con los padres de familia, etc.).		•	•	•	•	•
El director hace que los profesores trabajen juntos para mejorar el aprendizaje de los alumnos.		•	•	•	•	•
El director hace que los profesores platiquen de sus ideas y se presten entre ellos materiales que sirven para mejorar al aprendizaje de los alumnos.		•	•	•	•	•
El director ha hecho que los profesores y padres de familia trabajen y apoyen para lograr el mismo objetivo: que los alumnos aprendan mejor.		•	•	•	•	•
El director ha trabajado en la escuela para que haya respeto, buena convivencia y confianza entre todos.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
2.6.		•	•	•	•	•
2.7.		•	•	•	•	•
2.8.		•	•	•	•	•
2.9.		•	•	•	•	•
2.10.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 1	El Compromiso y la Responsabilidad	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				
La dirección Escolar		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS		4	3	2	1	0
El director pide a los profesores que dediquen todo el tiempo posible a las actividades académicas que ayuden a mejorar el aprendizaje de los alumnos.		•	•	•	•	•
El director pide día tras día a los profesores que mejoren su trabajo de enseñar a los alumnos.		•	•	•	•	•
El director les pide a los profesores que sean responsables de las actividades que les toca desarrollar en la escuela.		•	•	•	•	•
El director habla con sus profesores de la responsabilidad que tienen de que sus alumnos aprendan mejor.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
3.5.		•	•	•	•	•
3.6.		•	•	•	•	•
3.7.		•	•	•	•	•
3.8.		•	•	•	•	•
3.9.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 1	Las Decisiones y la Visión Compartida	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				
La Dirección Escolar		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS		4	3	2	1	0
El director da libertad a todos -los profesores, padres de familia y alumnos- para hablar con confianza de lo que piensan.		•	•	•	•	•
El director anima a los padres de familia para que le digan lo que ellos piensan sobre la organización de la escuela (en reuniones, por escrito, por teléfono, en invitaciones, en buzones de cartas, etc.).		•	•	•	•	•
El director se asegura de que se platique con los padres de familia y los profesores algunas actividades antes de que se pongan en práctica.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
4.4.		•	•	•	•	•
4.5.		•	•	•	•	•
4.6.		•	•	•	•	•
4.7.		•	•	•	•	•
4.8.		•	•	•	•	•
4.9.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 1 La Dirección Escolar	La Planeación Institucional Sistemática y Compartida	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente			Nunca es así	Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
		4	3	2	1	0
<i>En caso de que en la escuela se haya elaborado una planeación anual de cualquier tipo:</i>						
... éste (plan) se hizo entre todos -profesores, padres de familia, alumnos, etc.-		•	•	•	•	•
... se puso como meta principal el aprendizaje de los alumnos.		•	•	•	•	•
... a los profesores, director, alumnos y padres de familia les ha tocado ser responsables de algo de ese plan		•	•	•	•	•
... los profesores se ponen de acuerdo para trabajar como un equipo para llevar a cabo ése plan.		•	•	•	•	•
... las actividades que se hacen en la escuela, están dentro de ése plan.		•	•	•	•	•
... todos cumplen con las actividades de las que son responsables.		•	•	•	•	•
... se alcanzan las metas que se encuentran en ése plan.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
5.8.		•	•	•	•	•
5.9.		•	•	•	•	•
5.10.		•	•	•	•	•
5.11.		•	•	•	•	•
5.12.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 1 La Dirección Escolar	Las Actividades y los Procesos de Autoevaluación	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente			Nunca es así	Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
		4	3	2	1	0
En la escuela hay un registro para los alumnos para saber cómo han ido mejorando.		•	•	•	•	•
En la escuela el director se reúne con los profesores para revisar las asistencias, si algún alumno abandonó la escuela, las calificaciones que llevan, etc.		•	•	•	•	•
El director revisa si los profesores mejoran su forma de enseñar después de que van a los cursos para ellos.		•	•	•	•	•
Con las revisiones que los profesores hacen del funcionamiento de la escuela, se sabe en qué aspectos anda bien y en cuáles no tan bien.		•	•	•	•	•
Después de que se analiza la situación de la escuela, los profesores se reúnen para ver por qué está así.		•	•	•	•	•
Se revisan los resultados de los alumnos y se analizan en reuniones de profesores.		•	•	•	•	•
Los profesores revisan si los alumnos avanzan en su aprovechamiento.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
6.8.		•	•	•	•	•
6.9.		•	•	•	•	•
6.10.		•	•	•	•	•
6.11.		•	•	•	•	•
6.12.		•	•	•	•	•
6.13.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 1 La Dirección Escolar	La Rendición de Cuentas a los Padres y la Comunidad Escolar	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente			Nunca es así	Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
		4	3	2	1	0
La escuela se comunica siempre con los padres de familia para darles a conocer los avances en el aprovechamiento de sus hijos.		•	•	•	•	•
Se da a conocer a los padres de familia los resultados generales del aprovechamiento de los alumnos de la escuela.		•	•	•	•	•
El director de la escuela está presente cuando los profesores analizan los resultados en el aprovechamiento de los alumnos.		•	•	•	•	•
A los padres de familia les gusta cómo la escuela les comunica el avance en el aprovechamiento de sus hijos.		•	•	•	•	•
Por lo menos alguna vez se ha visto al supervisor o inspector escolar visitando la escuela cuando se dan los resultados generales en el aprovechamiento de los alumnos.		•	•	•	•	•
Tanto, padres de familia como profesores aceptan la responsabilidad que tienen en los resultados de aprovechamiento de los alumnos.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
7.7.		•	•	•	•	•
7.8.		•	•	•	•	•
7.9.		•	•	•	•	•
7.10.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 1	Las Redes Escolares	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				Desconoce si es así
La Dirección Escolar	INDICADORES SUGERIDOS	Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	
			4	3	2	1
	Nuestra escuela analiza los resultados de otras escuelas para ver cómo le han hecho.	•	•	•	•	•
	La escuela recibe o da apoyo a otras escuelas para que se mejore en el aprovechamiento de los alumnos.	•	•	•	•	•
	Los profesores platican con profesores de otras escuelas, para ver cómo le hacen para enseñar mejor a los alumnos.	•	•	•	•	•
	Esta escuela y otras intercambian materiales de enseñanza (como libros, material recortable, rompecabezas, revistas, películas, videos educativos, etc.).	•	•	•	•	•
	Se analiza cómo es que otras escuelas han avanzado en la mejora del aprendizaje de los alumnos.	•	•	•	•	•
	Esta escuela cuenta con medios (como Internet) que se emplean para comunicarse con otras escuelas o con el supervisor o inspector escolar.	•	•	•	•	•
	Esta escuela dispone de medios técnicos (como Internet o redes de TV) para poder conectarse a otras escuelas o con el supervisor o inspector escolar.	•	•	•	•	•
	Profesores de esta escuela junto con otras, tratan de apoyarse entre sí para mejorar su enseñanza.	•	•	•	•	•
	La o las escuelas con excelente aprovechamiento de los alumnos se analiza(n) aquí para ver cómo le hicieron.	•	•	•	•	•
	INDICADORES INCORPORADOS A LA ESCUELA	4	3	2	1	0
	8.10.	•	•	•	•	•
	8.11.	•	•	•	•	•
	8.12.	•	•	•	•	•
	8.13.	•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 2	La Escuela Promueve el Desarrollo Profesional del Profesor	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente			Nunca es así	Desconoce si es así
El Desempeño Colectivo del Equipo de Profesores		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así		
INDICADORES SUGERIDOS		4	3	2	1	0
El director se prepara para ser útil a los profesores cuando requieren de apoyo para lograr mejor aprovechamiento de los alumnos.		•	•	•	•	•
Los profesores asisten con gusto a los cursos que les ayudan a mejorar su trabajo de enseñanza.		•	•	•	•	•
En esta escuela los profesores platican entre ellos sobre lo que les ha resultado mejor en su forma de enseñar.		•	•	•	•	•
En la escuela se ve si los cursos que recibieron los profesores fueron útiles revisando si cambiaron en algo su forma de enseñar.		•	•	•	•	•
Después de que los profesores asisten a los cursos, en la escuela se analiza qué tanto de provecho sacaron de ellos.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
1.6.		•	•	•	•	•
1.7.		•	•	•	•	•
1.8.		•	•	•	•	•
1.9.		•	•	•	•	•
1.10.		•	•	•	•	•
1.11.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 2	La Planeación Pedagógica Compartida	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente			Nunca es así	Desconoce si es así
El Desempeño Colectivo del Equipo de Profesores		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así		
INDICADORES SUGERIDOS		4	3	2	1	0
Los profesores platican entre todos para intercambiar sus experiencias sobre qué y cómo dan la clase.		•	•	•	•	•
Los profesores explican con gusto a los demás profesores cómo hacen y llevan a cabo su plan de clases.		•	•	•	•	•
Los profesores explican a los demás profesores cómo le van a hacer o le hacen ya, para tratar a los alumnos que necesitan más tiempo para aprender.		•	•	•	•	•
En la escuela los profesores se comunican qué tan útiles les han resultado algunos instrumentos de enseñanza (como TV, computadoras, proyector, videos, etc.) para mejorar el aprendizaje de los alumnos.		•	•	•	•	•
En esta escuela todos los profesores entienden lo mismo cuando se habla de alumnos con “necesidades especiales”.		•	•	•	•	•
Los profesores analizan si el plan de clases que han hecho les ha dado buenos resultados o no.		•	•	•	•	•
En la escuela los profesores, entre todos, analizan los resultados de los alumnos y platican sobre los cambios que tienen que hacer en su forma de enseñar, para mejorar el aprendizaje de los alumnos.		•	•	•	•	•
Los profesores platican entre sí sobre cómo le han hecho o le hacen para enseñar mejor a los alumnos que requieren de más tiempo para aprender.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
2.9.		•	•	•	•	•
2.10.		•	•	•	•	•
2.11.		•	•	•	•	•
2.12.		•	•	•	•	•
2.13.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 3	La prioridad del Aprendizaje	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				Desconoce si es así
Gestión del Aprendizaje		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	
INDICADORES SUGERIDOS		4	3	3	1	0
Las actividades que se hacen en la escuela son para que los alumnos aprendan más y mejor.		•	•	•	•	•
El director de la escuela siempre está haciendo actividades que sirvan para mejorar el aprendizaje de los alumnos.		•	•	•	•	•
Dentro de los planes que tiene la escuela para cada ciclo escolar, los objetivos más importantes son que los alumnos obtengan un mejor aprendizaje.		•	•	•	•	•
En la escuela para conocer el trabajo de enseñanza de los profesores, entre otros aspectos, se toman en cuenta los resultados en el aprendizaje de los alumnos.		•	•	•	•	•
El director de la escuela se reúne frecuentemente con los profesores teniendo como tema más importante para platicar “el aprendizaje de los alumnos”.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
1.6.		•	•	•	•	•
1.7.		•	•	•	•	•
1.8.		•	•	•	•	•
1.9.		•	•	•	•	•
1.10.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 3 Gestión del Aprendizaje	El Compromiso del Alumno sobre su propio Aprendizaje	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	
		4	3	3	1	0
En esta escuela los alumnos saben para qué se les enseña.		•	•	•	•	•
En esta escuela los profesores les preguntan a los alumnos si quieren aprender otras cosas, además de las que se les enseña normalmente.		•	•	•	•	•
En esta escuela los alumnos piden con confianza apoyo al profesor, cuando se les dificulta entender bien algo.		•	•	•	•	•
Algunos alumnos de esta escuela saben que entienden menos rápido que otros de sus compañeros y por eso piden la ayuda del profesor.		•	•	•	•	•
Los alumnos piensan que en esta escuela pueden aprender muchas cosas valiosas y útiles para su educación y su vida.		•	•	•	•	•
Los alumnos creen en lo valioso que es la escuela y están concientes de la importancia de su propio aprendizaje.		•	•	•	•	•
Cada día que los alumnos van a la escuela saben que aprenderán cosas nuevas e importantes para ellos.		•	•	•	•	•
En esta escuela los alumnos saben que es importante para mejorar su aprendizaje, resolver las tareas que encarga el profesor.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
2.9.		•	•	•	•	•
2.10.		•	•	•	•	•
2.11.		•	•	•	•	•
2.12.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 3 Gestión del Aprendizaje	La Atención a Todos los Alumnos y la Equidad en las Oportunidades de Aprendizaje	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				Desconoce si es así
INDICADORES SUGERIDOS		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	
		4	3	3	1	0
En esta escuela los profesores preparan actividades dentro y fuera del salón de clases para apoyar más y mejor a los alumnos que tienen menor aprovechamiento.		•	•	•	•	•
En esta escuela los profesores dedican más tiempo y atención a los alumnos que han mostrado más bajos logros académicos.		•	•	•	•	•
En esta escuela los profesores preparan o construyen materiales especiales para mejorar el aprendizaje de los alumnos que van con bajo aprovechamiento.		•	•	•	•	•
En esta escuela los profesores preparan actividades para los alumnos que van bien y otras diferentes para los alumnos que van con bajo aprovechamiento.		•	•	•	•	•
En esta escuela se apoya y se da confianza a los alumnos que van más bajo en su aprovechamiento.		•	•	•	•	•
A los alumnos de esta escuela que van bajos en su aprovechamiento, se les da ánimos y se les motiva para que mejoren.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
3.7.		•	•	•	•	•
3.8.		•	•	•	•	•
3.9.		•	•	•	•	•
3.10.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 4 Los Órganos Oficiales del Apoyo a la Escuela	El Consejo Técnico Escolar				Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
INDICADORES SUGERIDOS					Está presente				
					Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
					4	3	2	1	0
En esta escuela los profesores se reúnen periódicamente con la finalidad de buscar formas para mejorar el aprovechamiento de los alumnos.					•	•	•	•	•
En esta escuela los profesores se reúnen periódicamente para platicar de los problemas que están teniendo para lograr mejor aprovechamiento de los alumnos.					•	•	•	•	•
Los profesores de esta escuela se reúnen periódicamente para analizar los resultados de aprovechamiento de este ciclo escolar y de los anteriores.					•	•	•	•	•
Los profesores de esta escuela se reúnen periódicamente para apoyarse entre sí a enseñar mejor.					•	•	•	•	•
En esta escuela los profesores se reúnen periódicamente para ver cómo le hizo el profesor que ha tenido buenos resultados en el aprovechamiento de los alumnos.					•	•	•	•	•
Los profesores de esta escuela se reúnen periódicamente para revisar qué resultados ha tenido el plan anual de la escuela.					•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA					4	3	2	1	0
1.7.					•	•	•	•	•
1.8.					•	•	•	•	•
1.9.					•	•	•	•	•
1.10.					•	•	•	•	•
1.11.					•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 4 Los Órganos Oficiales de Apoyo a la Escuela	El Consejo Escolar de Participación Social	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
INDICADORES SUGERIDOS		Está presente				
		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	Desconoce si es así
		4	3	2	1	0
En esta escuela, tanto los padres de familia, como los profesores, el director y algunos alumnos se reúnen periódicamente para revisar cómo va el aprovechamiento de los alumnos.		•	•	•	•	•
En esta escuela, tanto los padres, como los profesores, el director y algunos alumnos se reúnen periódicamente para hablar del aprovechamiento de los alumnos.		•	•	•	•	•
En esta escuela, tanto los padres de familia, como los directivos, los profesores y algunos alumnos se reúnen para hacer actividades que apoyan más el aprovechamiento de los alumnos.		•	•	•	•	•
En esta escuela, tanto los padres de familia, los profesores, los directivos como algunos alumnos se reúnen periódicamente para decidir sobre las cosas que debe tener la escuela para mejorar el aprovechamiento de los alumnos.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
2.5.		•	•	•	•	•
2.6.		•	•	•	•	•
2.7.		•	•	•	•	•
2.8.		•	•	•	•	•
2.9.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 5 La Participación Social	La Incorporación Académica de los Padres de Familia a la Escuela	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				Desconoce si es así
INDICADORES		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	
		4	3	2	1	0
Los padres de familia platican junto con los maestros y el director de lo que la escuela debe tener para mejorar el aprovechamiento de los alumnos.		•	•	•	•	•
En la escuela, los padres de familia se expresan con libertad y sus opiniones son tomadas en cuenta.		•	•	•	•	•
Para elaborar y llevar a cabo actividades para mejorar la escuela, se toma en cuenta la opinión de los padres de familia.		•	•	•	•	•
En esta escuela los padres están de acuerdo con la forma en la que se les da la información sobre las actividades que tiene que ver con el aprovechamiento de los alumnos.		•	•	•	•	•
Los padres también participan con actividades y acciones que se indican en el plan anual para mejorar la escuela.		•	•	•	•	•
La escuela organiza actividades con los padres, como pláticas, reuniones, etc. para que apoyen mejor a sus hijos en las tareas y los temas escolares.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCOPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
1.7.		•	•	•	•	•
1.8.		•	•	•	•	•
1.9.		•	•	•	•	•
1.10.		•	•	•	•	•
1.11.		•	•	•	•	•

ESTÁNDAR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA 5 La Participación Social	El Apoyo Directo de los Padres de Familia al Aprendizaje de los Hijos	Medida en que está presente cada indicador en esta escuela				
		Está presente				Desconoce si es así
INDICADORES		Siempre es así	Así es la mayoría de las veces	Pocas veces es así	Nunca es así	
		4	3	2	1	0
Los padres de familia apoyan a sus hijos en las tareas escolares y extraescolares.		•	•	•	•	•
Los padres de familia acuden a la escuela para conocer el aprovechamiento y la conducta de sus hijos.		•	•	•	•	•
La escuela invita constantemente a los padres de los alumnos que van bajos en su aprovechamiento, para darles orientación y apoyo.		•	•	•	•	•
Los padres de familia platican con los profesores y el director sobre la responsabilidad de cada uno en el aprovechamiento de los alumnos.		•	•	•	•	•
INDICADORES INCORPORADOS POR LA ESCUELA		4	3	2	1	0
2.5.		•	•	•	•	•
2.6.		•	•	•	•	•
2.7.		•	•	•	•	•
2.8.		•	•	•	•	•
2.9.		•	•	•	•	•

