



INSTITUTO DE
INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO
EDUCATIVO

**“La gestión escolar
como medio para
lograr la calidad en
instituciones
públicas de
educación primaria
en Ensenada, Baja
California”.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL
GRADO DE
MAESTRA EN CIENCIAS
EDUCATIVAS**

Presenta

Jihan Ruth García

Poyato Falcón

Ensenada, Baja California, febrero de 2009.

	Página
Capítulo I. Introducción	1
1.1 Contextualización	2
1.2 Estudios previos	6
1.3 Planteamiento del Problema	10
1.4 Objetivos	13
1.5 Justificación	13
1.6 Supuestos Teóricos	16
Capítulo II. Fundamentación Teórica	
2.1 La Educación Primaria en México	18
<ul style="list-style-type: none">• Descripción general de la organización del nivel de educación primaria.• Política educativa nacional: importancia de la gestión y la calidad educativa.• Programa Escuelas de Calidad.	
2.3 La Calidad Educativa	45
<ul style="list-style-type: none">• Antecedentes históricos de la calidad educativa.• Conceptualización teórica de la calidad educativa.• Dimensiones del concepto de calidad.	

- Características esenciales de las escuelas eficaces.

2.4 La Gestión Escolar **59**

- Conceptualización teórica de la gestión escolar.
- El proyecto escolar como medio de organización escolar.
- Características de la gestión eficaz.

Capítulo III. Método **81**

3.1 Consideraciones metodológicas **84**

3.2 Antecedentes metodológicos **88**

3.3 Escenario de la investigación **94**

3.4 Participantes **97**

3.5 Instrumentos **103**

3.6 Procedimiento **110**

Capítulo IV. Resultados **129**

4.1 Director y Escuela “A” **145**

4.2 Directora y Escuela “B” **160**

4.3 Directora y Escuela “C” **163**

4.4 Autoridades educativas

4.5 Análisis transversal

Capítulo V. Discusión

5.1 Interpretación de resultados 167

5.2 Conclusiones 174

5.3 Recomendaciones 177

Bibliografía 182

Anexos 194

- **ANEXO 1. Lista de cotejo**
- **ANEXO 2. Guía de observación**
- **ANEXO 3. Guía de entrevista**
- **ANEXO 4. Cuestionario**
- **ANEXO 5. Forma de consentimiento del participante**
- **ANEXO 6. Cronograma de aplicación**
- **ANEXO 7. Lista de cotejo del Director “A”**
- **ANEXO 8. Lista de cotejo de la Directora “B”**
- **ANEXO 9. Lista de cotejo de la Directora “C”**
- **ANEXO 10. Cuadro Síntesis**

“La gestión escolar como medio para lograr la calidad en instituciones públicas de educación primaria en Ensenada, Baja California”.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las escuelas primarias, al igual que la mayoría de las organizaciones, han entrado en un proceso de trabajo arduo en busca de la calidad (Cervantes, 1998), con el fin de cumplir con los propósitos establecidos en el plan de estudios vigente y satisfacer la demanda social educativa de manera equitativa, eficaz y eficiente.

Es por esto que se considera de suma importancia el analizar la influencia que la gestión escolar tiene en las escuelas primarias de la localidad, pues a través de ella es posible encontrar rutas de acción que posibiliten el cumplimiento de las metas educativas en mejores condiciones (Martínez, 2006).

Siendo licenciada en Educación Primaria, me interesa investigar la relación existente entre las características de la gestión que se lleva a cabo en una institución escolar y su calidad, pues considero que es una alternativa a través de la cual es posible asegurar el logro de los propósitos de la educación básica en los mexicanos, y así, su calidad de vida.

El presente documento se forma por cinco capítulos. En el primero se muestra la contextualización general de la problemática a tratar, así como su planteamiento y justificación. Se especifican los objetivos de la investigación y los supuestos teóricos que la orientan.

El segundo capítulo titulado Fundamentación Teórica, reúne la información nacional e internacional revisada para conocer profundamente la temática a tratar. Se abordan los temas de la educación primaria en México, la calidad y la gestión educativa. El Método, se ubica en el capítulo tercero, explicando el escenario en donde tuvo lugar el trabajo de campo, una descripción de los instrumentos utilizados y de los participantes, además de las consideraciones metodológicas que se tomaron en cuenta para el diseño y selección de los mismos.

En el cuarto capítulo se concentran los datos obtenidos después de la aplicación de los instrumentos y el análisis de los mismos. Finalmente, en el capítulo quinto titulado Discusión, se aborda la interpretación de los resultados encontrados, las conclusiones alcanzadas y las recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas con el tema.

1.1 Contextualización

La escuela del tipo actual llegó a nuestro país con la conquista, aunque es bien conocido que desde la época prehispánica la educación era un pilar importante y poseía una estructura muy bien definida. Durante los tres siglos de la época colonial se consolidó a través de las órdenes religiosas encargadas de la evangelización y castellanización de los indígenas. En los años posteriores se dio el movimiento de independencia, situación por la cual la intención educativa pasó a segundo plano de manera oficial. Después se retomó el tema en los años de Reforma, separando los asuntos eclesiásticos de los gubernamentales,

aunque se mantuvo prácticamente igual en el Porfiriato. El gran cambio educativo, como en la mayoría de los aspectos de la vida de México, se dio en la época posterior a la Revolución Mexicana, con la proclamación de la Constitución en 1917, y más tarde, en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), bajo la dirección de José Vasconcelos, empezando aquí la historia de la educación formal mexicana a cargo del gobierno federal (Latapí, 1998).

El Artículo Tercero Constitucional es el que aborda el aspecto educativo en su totalidad, enmarcando las condiciones filosóficas, organizativas y legales del funcionamiento de las escuelas. Se señala que la educación debe promover el desarrollo armónico de los seres humanos, con el fin de enaltecer sus facultades, fomentando el amor a la patria, para formarlos como ciudadanos críticos, reflexivos y nacionalistas, en un marco de justicia social y equidad. De tal manera, que de acuerdo con la Ley General de Educación (1992), se concibe a la educación como un proceso constructivo y permanente, en el cual se siguen las acciones necesarias para lograr formar personas con las características señaladas anteriormente.

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) cuenta con una estructura muy compleja dentro de la cual diversos actores académicos y administrativos se desenvuelven para hacer funcionar tan difícil aparato del estado. Está compuesto por la Educación Básica, Media Superior, Superior y Posgrado, además de la Educación para Adultos e Indígenas.

La Educación Básica está integrada por la educación preescolar, la primaria y la secundaria, actualmente de carácter obligatorio y gratuito, siendo la primera la más reciente en adquirir esta característica. Los tres periodos del nivel son consecutivos y reúnen a la mayor parte de los estudiantes mexicanos (Schmelkes, 1998).

En vista de la dificultad que el sistema, por su enorme crecimiento, presentaba para el ejercicio de sus labores cotidianas al administrar la educación pública desde el centro del país (Ornelas, 1998), en 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el cual se buscaba apoyar el federalismo mexicano (SEP, 1992). Mediante este acuerdo se transfirió la educación básica y normal a los gobiernos de los estados, quienes se encargarían de administrar los recursos de sus escuelas, sin embargo, los planes y programas de estudio de estos niveles educativos se reformaron y siguen siendo de la injerencia absoluta de la SEP (a nivel central), así como la evaluación de los resultados de los mismos, lo cual le brinda un control inevitable sobre las operaciones estatales. Esta acción fue una de las propuestas por organismos internacionales que se encargaron de evaluar el funcionamiento del SEM (Zorrilla, 2002).

A partir de este acuerdo se ha puesto gran atención a la búsqueda de soluciones posibles a los problemas que se presentan en las escuelas mexicanas, como la deserción, los bajos resultados de aprovechamiento y la desigualdad. Se retomó de manera muy seria la implementación de estrategias que aseguren la calidad educativa, entendida como “un proceso constante y

permanente porque es total, y como tal está en todas las partes del proceso educativo” (Schmelkes, 2000: 50).

Para lograr los niveles de calidad esperados, se han realizado diversas investigaciones en México (Schmelkes, 2000) que dejan clara la influencia que el ambiente en el que se encuentra inserta la escuela ejerce sobre ella, de tal manera que se convierte en una variable principal en el análisis del desempeño de cualquier institución educativa. Es en este contexto en el que se ha trabajado por los últimos diez y seis años, tratando de encontrar el camino para alcanzar la equidad educativa que haga posible una equidad social.

Las escuelas primarias urbanas se organizan con un director y un maestro para cada grupo, se encuentran agrupadas en zonas escolares, siendo éstas las unidades básicas de administración, ya que están a cargo de supervisores a quienes cada escuela debe rendir cuentas (Antúnez, 1997). De esta forma, la supervisión es una especie de puente entre las escuelas y las autoridades educativas, con el fin de asegurar el cumplimiento de los planes de estudio y el calendario escolar; además supone dar asesorías de corte académico al personal docente (OCDE, 1997: 40).

La educación primaria en México ha mostrado avances hacia la modernización a partir del ANMEB: los planes y programas de estudio fueron modificados, así como los libros de texto, con una visión constructivista del aprendizaje integral, dando prioridad a la lectoescritura y matemáticas. Sin embargo todavía existen serios problemas sin solución: los índices de analfabetismo siguen siendo alarmantes para la época en la que vivimos, se

presenta una gran variación entre la eficiencia terminal de los estudiantes de las diferentes Entidades Federativas y hacen falta más instrumentos para evaluar de forma sistemática el trabajo escolar (OCDE, 1997: 40-42).

Como parte de la política educativa para incrementar la calidad de sus instituciones, la SEP ha implementado el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), que “apuesta a insertar un nuevo modelo de gestión que transforme la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas que voluntariamente se incorporen al programa” (Álvarez, 2003: 81). A través de éste, se pretende que cada escuela primaria participante diseñe, aplique y evalúe su propio proyecto escolar en vista de obtener recursos económicos, con el involucramiento de directores, docentes, padres de familia y alumnos (PEC, 2003).

Al igual que en el resto del país, en Ensenada son varias las escuelas que ya se han beneficiado del PEC, insertándose en una dinámica de participación y evaluación continua hacia la mejora escolar (PEC, 2003).

1.2 Estudios previos

En la revisión realizada se ha encontrado un número importante de investigaciones enfocadas hacia los temas de gestión y calidad, demostrando su importancia en la situación educativa actual.

En acuerdo con Casassus (1997), el modelo de gestión que se utilice conlleva de manera implícita un marco conceptual, el cual determinará las características del sistema y las funciones de cada miembro de la organización.

Desde la perspectiva teórica, Sander (1990), presenta una clasificación muy clara de los tipos de gestión, una centrada en la **corriente funcionalista** que comprende tres perspectivas: la burocrática, la ideosincrática y la integradora. La administración *burocrática*, considera a la escuela como un sistema cerrado de funciones o papeles a los cuales corresponden derechos y deberes institucionales; la administración *ideosincrática*, es aquella en donde el comportamiento organizacional enfatiza la subjetividad y las relaciones humanas para la satisfacción y actualización personal de los participantes; y finalmente, la administración *integradora*, que propone que la acción integrada del grupo de trabajo facilita la mediación entre las expectativas burocráticas y las motivaciones personales.

Por su parte, la **corriente interaccionista** de igual manera concentra tres tipos de administración; presenta a la administración *estructuralista* que concibe a la organización como una totalidad estructural con distintas dimensiones o prácticas que reflejan una realidad caracterizada por un sinnúmero de contradicciones; la administración *interpretativa* que propone la conciencia individual, el significado subjetivo y la acción humana, enfatizando la intencionalidad y la libertad en la educación y la sociedad como opuesta al determinismo económico; y, por último, la administración *dialógica*, la cual promueve la mediación concreta y sustantiva entre el sistema y la sociedad.

En cuanto a la gestión educativa, se presenta como una línea de investigación reciente, pues fue a partir de los años 80's que se conceptualiza

como una “herramienta indispensable en el logro de la mejora educativa” (Castelán, 2003b: 39).

Esta afirmación se sustenta en lo establecido en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, publicada en Jomtien, Tailandia, en 1990, que señala que el verdadero cambio educativo debe empezar siendo un cambio institucional, no sólo de planes y programas de estudio, sino de la organización del sistema en su conjunto.

Como resultado de estas reuniones internacionales, se iniciaron diversas Políticas Educativas en miras de la descentralización; en México, los cambios se manifestaron en el ANMEB, las reformas al Artículo Tercero Constitucional y la creación de la Ley General de Educación, entre los años de 1990 y 1993.

De acuerdo con Castelán (2003b), son tres las líneas de acción para promover la autonomía de las escuelas: formación de Consejos de Participación Social; incremento de las competencias a directivos; elaboración, implementación y evaluación del Proyecto Escolar.

En el trabajo presentado por Bonilla (2001), se explica el proyecto “La gestión en la escuela primaria”, desarrollado por la Dirección General de Investigación Educativa mexicana (DGEI) de la SEP en 1997, y se muestran algunas orientaciones para reformar la gestión escolar, así como la dinámica de la elaboración y revisión de proyectos escolares. En esta misma investigación se explica que el proyecto descrito no alcanzó las expectativas que se tenían, pero

sirve como referente de lo implementado hasta ese momento dentro de la política educativa mexicana.

Sin embargo, la situación actual es sumamente complicada para la aplicación de estas líneas de acción, ya que se ve ausente la dimensión educativa dentro de las escuelas, dando prioridad a funciones administrativas, como la planificación de recursos humanos y financieros (Sañudo, 2001). Además, los objetivos son divergentes de acuerdo al nivel en el que se presentan, al sistema le preocupa la economía y la política; mientras que a la escuela la pedagogía y el aprendizaje (Pozner, 1997).

Se reconoce como urgente, en acuerdo con Castelán (2003b), la necesidad de orientar los esfuerzos hacia la gestión colegiada y participativa, en donde se promueva el liderazgo académico como herramienta de mejora.

García-Leyva (2000) plantea que la gestión educativa debe tender hacia el logro de los objetivos y metas educacionales, tomando como base los principios de la reingeniería y la reinención del gobierno, pero realizados desde un enfoque humanista, con un soporte en principios del desarrollo humano.

En este sentido, Sañudo (2001) señala las diferencias entre la gestión administrativa y la educativa, siendo esta última en donde no pueden darse las condiciones de precisión y exactitud mecánica que la reingeniería pretende, ya que se trabaja con y para personas. En este mismo artículo, explica cómo se percibe el poder y cómo debe orientarse para que la gestión conduzca a la calidad, rescatando el papel del director como mediador del conflicto, que puede y debe ser un medio para la mejora escolar.

A las posturas anteriores se suma la de González-Palma (2005), quien plantea que la gestión debe ir más allá de la administración de recursos financieros, siendo necesario el trabajo en equipo, la responsabilidad y los valores compartidos.

Areglado (2005), identifica cinco perspectivas clave en la dirección escolar. *Personal*: actitud, disposición y comunicación; *organizacional*: teoría del liderazgo, dinámicas de grupo, procesos de cambio; *liderazgo instruccional*: construir una comunidad de aprendizaje profesional; *comunidad*: igualdad, inclusión, compromiso; *estadísticas educativas*: interpretación, responsabilidad y acción.

Como se puede interpretar, todos los esfuerzos de reorganización del sistema van orientados ya no nada más a alcanzar la cobertura prevista, sino al logro de la calidad educativa, entendida por Cárdenas (2001) como el grado óptimo de una relación diádica entre dos factores o elementos.

Toranzos (1996) plantea que la calidad se encuentra en el primer plano de la agenda educativa internacional, siendo que la masificación educativa trajo consigo la necesidad de brindar una formación homogénea, pero sin perder el desarrollo de la variedad y diversificación requerida en la educación actual. Concibe a la calidad compuesta por tres dimensiones: eficacia, resultados de aprendizaje alcanzados; relevancia, fines pertinentes; y procesos: medios empleados.

Debido a que la educación puede ser considerada como uno de los principales motores del desarrollo económico, es de suma importancia evaluar

su calidad. De acuerdo con Castelán (2003) deben evaluarse distintos aspectos de la vida escolar, como son los objetivos, la planificación, gestión, uso del tiempo, condiciones laborales, relación con los padres, entre otros aspectos que intervienen en la complejidad de la escuela.

En este sentido, se creó en México el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), que percibe a la calidad como un asunto de interés nacional, ya que afirma que el desarrollo del país depende de la educación de los ciudadanos. Aquí se plantean otras tres dimensiones del concepto calidad: cobertura, eficiencia, y equidad.

Finalmente, Álvarez y Topete (2004), proponen un modelo basado en criterios e indicadores para evaluar la calidad y la gestión de las instituciones de educación básica. Con base en él se presenta un análisis del desarrollo histórico de la gestión en el mundo, y la situación actual en los países latinoamericanos.

1.3 Planteamiento del Problema

La educación pública en México ha enfrentado a lo largo de su existir una gran serie de conflictos que han puesto a prueba el logro de sus objetivos, la utilización adecuada de sus recursos, la justificación de su existencia y el cumplimiento de su función como institución social (Latapí, 1998).

En la actualidad, esos problemas no han sido resueltos por completo, a pesar de las medidas que el gobierno ha tenido a bien implementar, las cuales, de manera general se concentran en programas remediales, que intentan aminorar las consecuencias de una planeación ineficaz (Ornelas, 1998).

Las instituciones de educación primaria en Baja California no son la excepción, pues no se han logrado los niveles de calidad que se esperan, tomando en cuenta las dimensiones que contempla dicho concepto: cobertura, eficiencia y equidad (INEE, 2005).

Por ejemplo, en el rubro correspondiente a la eficiencia, los resultados de las escuelas bajacalifornianas, no sólo no han mejorado, sino que, al contrario, de acuerdo con los resultados de la SEP, en las diferentes pruebas estandarizadas que aplica a nivel nacional, corroboran que los niveles han decaído de manera significativa en los últimos años.

En cuanto a cobertura se muestra otra gran debilidad, principalmente en el municipio de Ensenada, debido a la extensa zona rural con la que cuenta, en la que es más costosa la instalación y sostenimiento de las escuelas.

Por su parte, en la zona urbana se cuenta con un número vasto de planteles, pero que ya no son suficientes para cubrir la demanda que la sociedad ensenadense presenta. Los turnos matutinos se encuentran en su mayoría sobresaturados, con grupos de hasta 45 alumnos, en aulas diseñadas para 25 o 30 lugares, causando a su vez una serie de problemas como la indisciplina, la falta de atención personalizada a los estudiantes, el estrés de los docentes, entre otros (SEP, Circular 001, 2006).

Por ello, se ha puesto el acento en los programas que auxilien a cubrir la falta de equidad en las escuelas primarias, otorgando las facilidades para que sea la comunidad de la misma quien determine sus necesidades y acciones para

satisfacerlas, con el fin de brindar a cada una lo que requiera para llegar a los niveles que se plantean como deseables (Álvarez, 2003).

Dentro de las instituciones, además de las dificultades que ya se han descrito, se presentan situaciones lamentables como la falta de vocación de los docentes, la obstrucción que en ocasiones representan los sindicatos, la burocracia que se ha apoderado de la vida escolar y deja de lado los aspectos pedagógicos (OCDE, 1991), el poco tiempo efectivo de clases, la escasa preparación a directivos e inspectores para cumplir su labor (Ramírez, 1997), entre otros.

De tal forma que el contexto escolar puede llegar a ser inconveniente para el adecuado desarrollo de las generaciones mexicanas que de manera obligatoria deben cursar la educación básica, arriesgando a la sociedad a enfrentarse con conflictos sociales cada vez más difíciles de resolver. Una de las medidas que al parecer ha brindado mejores resultados en los últimos diez años es el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), a través del cual se busca involucrar a todos los actores de la comunidad escolar en la planificación y evaluación de las acciones de sus escuelas, con el fin de la búsqueda de soluciones propias a las problemáticas que se les presentan (PEC, 2003).

Sin embargo, los niveles alcanzados por la entidad dan cuenta de que aún queda mucho por hacer, dejando entrever la posibilidad de lograr los objetivos de calidad a través de la mejora de los procesos de gestión en las instituciones educativas (INEE, 2005).

En este contexto, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el papel de la gestión escolar como medio para incrementar la calidad de las instituciones públicas de educación primaria?

1.4 Objetivos

General: Conocer el papel de la gestión escolar en la calidad educativa de las escuelas primarias.

Específicos:

1. Analizar las principales alternativas teóricas de gestión escolar.
2. Caracterizar las actividades cotidianas del gestor escolar, para reconocer aquellas que impactan en la calidad educativa.
3. Reconocer las necesidades de formación para los gestores escolares.
4. Elaborar una propuesta de modelo de gestión que permita la mejora de la calidad de las instituciones educativas.

1.5 Justificación

En la actualidad la calidad es una necesidad imperante en cualquier organización, con mayor razón en las educativas, debido al impacto social que éstas tienen al cumplir con su función formadora de ciudadanos (Namo de Mello, 1998).

Al ser licenciada en Educación Primaria y ejercer la profesión desde hace seis años, siempre con un profundo compromiso hacia el cumplimiento de los propósitos y el mejoramiento del sistema educativo mexicano, se eligió la

temática de la gestión escolar con la firme creencia de encontrar una posible vía hacia la calidad educativa.

En México, fue a partir de la década de los noventa que se inició con gran fuerza un movimiento hacia la reforma del sistema educativo nacional, dirigido en la educación básica por el ANMEB (SEP, 1989), que señalaba la necesidad de modificar los procesos de organización y gestión de las instituciones del sistema, teniendo lugar el inicio de la descentralización educativa del país. A partir de esta reforma, la gestión educativa ocupa un lugar primordial dentro de la política educativa nacional, pues se considera que es una herramienta esencial para lograr el cambio hacia la mejora de las instituciones educativas (Castelán, 2003b: 39). Asimismo, investigadores a nivel internacional la han convertido en su objeto de estudio, por considerarla un campo fértil y con posibilidades reales de acción.

Después de quince años de esfuerzo, se considera pertinente y necesario investigar cuál ha sido el impacto de las políticas educativas implementadas en México en torno a la gestión escolar y la posición que se ocupa actualmente en el camino que se tiene trazado hacia la calidad de las escuelas primarias mexicanas.

La responsabilidad de gestión dentro de las escuelas primarias recae generalmente en el director, convirtiéndolo así en una pieza clave para la mejora continua de los procesos que se llevan a cabo en el contexto escolar (Sañudo, 2001). Sin embargo, en México no se cuenta con una preparación académica formal y obligatoria para aquellos que dirigen las escuelas primarias, por lo tanto

es imprescindible determinar cuáles son las necesidades de formación que presentan para que sean capaces de cumplir con todas las tareas que se le encomiendan, utilizando el tiempo de forma efectiva y priorizando correctamente sus acciones (Cantón, 2007).

Actualmente, la mayoría de las escuelas urbanas del municipio de Ensenada se encuentran inscritas en el PEC, situación que demuestra el interés de orientar sus esfuerzos hacia la mejora de los procesos educativos para lograr la calidad, así como el compromiso de involucrar a todos los actores de la vida escolar (PEC, 2003). Por lo tanto, se espera la apertura de los centros educativos hacia la participación del presente proyecto de investigación.

Los cambios más recientes en la política educativa mexicana derivados de la Alianza para la Calidad Educativa (2008) hacen pensar en la posible inclusión de la preparación formal para los directores escolares, además de un sistema de selección que incluya aspectos académicos como primer rubro, en un futuro cercano. Por lo tanto, se considera útil conocer la realidad de las escuelas y el trabajo de gestión realizado en ellas, a través del acercamiento propuesto en este proyecto.

En el inicio de la presente investigación el instituto al que se adscribe, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIIDE), no contaba con una línea de investigación específica que abordara la temática seleccionada; sin embargo, se logró la aprobación del Comité Académico de Posgrado y el apoyo necesario para su consecución. Cabe señalar que actualmente, varios de los

investigadores del IIDE se encuentran desarrollando proyectos en torno a la dirección de escuelas.

1.6 Supuestos teóricos

A continuación se enlistan los supuestos en los que se basa la investigación a realizar, los cuales han sido rescatados de la literatura existente en torno al tema:

1. La gestión escolar determina la calidad educativa de una escuela primaria (Castelán, 2003: 39).
2. La gestión escolar debe combinar la administración gerencial con lo humanista, para obtener resultados más favorables (Rivas, 2006).
3. Los directivos de escuelas primarias se enfocan en actividades administrativas, dejando de lado las académicas (González, 2005: 6).
4. Los directivos de escuelas primarias cuando no son capacitados para su labor, se ven obligados a aprender por ensayo y error. (Sañudo, 2001).
5. La calidad educativa se logra a través de un modelo de gestión dialógico, que reconozca y resuelva las necesidades, tanto administrativas como pedagógicas de la institución. (Castelán, 2003: 41).

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Con el objetivo de sustentar teóricamente el presente proyecto de investigación se expone el resultado de una revisión de la bibliografía nacional e internacional acerca de la gestión y la calidad educativa, de tal manera que se llegue a contar con los elementos necesarios para conocer el tema a profundidad.

Se da inicio con una descripción general del Sistema Educativo Mexicano, con el fin de brindar al lector un panorama de la educación en el país, así como de los distintos actores que intervienen en los centros escolares y la posible relación que tienen con la gestión y la calidad educativa. De igual forma, se incluyen las aportaciones del marco legal educativo y la política nacional en este rubro. Se especifica acerca del Programa de Escuelas de Calidad, el cual ha sido el principal promotor de la gestión integral orientada hacia la calidad de las escuelas primarias mexicanas.

En el segundo y tercer apartado se concentra la médula del documento, pues se abordan los temas que se consideran centrales: la calidad educativa y la

gestión escolar. Aquí se plantea el recorrido histórico que han tenido ambos conceptos y algunos argumentos que apoyan su importancia en la educación mexicana actual. De manera coincidente, ambos conceptos provienen de la esfera empresarial y sin embargo en la actualidad se han convertido en factores clave de la reforma educativa mexicana.

2.1 Educación Primaria

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) cuenta con una estructura muy compleja dentro de la cual diversos actores académicos y administrativos se desenvuelven para hacer funcionar tan difícil aparato del estado. Está compuesto por la Educación Básica, Media Superior, Superior y Posgrado, además de la Educación para Adultos e Intercultural Bilingüe (antes educación indígena).

La Educación Básica, nivel que ocupa el interés de este proyecto, está integrada por la educación preescolar, la primaria y la secundaria, actualmente de carácter obligatorio y gratuito, siendo la primera la más reciente en adquirir esta característica. Los tres periodos del nivel son consecutivos y reúnen a la mayor parte de los estudiantes mexicanos (Schmelkes, 1998).

Dentro de la Ley General de Educación, se plantea en el artículo 10 que el sistema educativo nacional está constituido por los educandos, los educadores, las autoridades educativas, los planes, programas, métodos, materiales educativos, las instituciones educativas del Estado y de sus

organismos descentralizados, las instituciones de los particulares y las instituciones de educación superior (SEP, 1993a).

De acuerdo con Isaías Álvarez y Carlos Topete (2004) la educación básica se puede plantear desde dos perspectivas: un concepto tradicional, en donde se visualiza como una etapa propedéutica para los grados superiores, y que debe ser integrada de forma lineal y administrativa; y otro alternativo, que concibe a esta etapa educativa de una forma dinámica y flexible, que pretende la formación integral de las personas, que conjunte contenidos propedéuticos con habilidades, valores y actitudes. Se considera al último concepto como más pertinente a la vida actual, pues es una visión que pretende atender a las necesidades de los ciudadanos contemporáneos.

2.1.1 Descripción general de la organización del nivel de educación primaria

A continuación se presentan los elementos que integran a la educación primaria en México, con la finalidad de brindar al lector una panorámica general que contextualice la problemática central del proyecto: la gestión y la calidad educativa. Se hace especial mención en la educación primaria, ya que es el periodo de la educación básica con mayor duración y en el que se desarrolla la investigación. Aun así, se afirma que, de acuerdo a la revisión teórica realizada, las características y necesidades, tanto de calidad como de gestión escolar, son comunes en otros niveles educativos en México.

Características del Centro Escolar

Para definir a la escuela pública, Moncayo (2006), señala que es aquella creada y sostenida por el Estado. La escuela es más que el edificio en donde se llevan a cabo las clases, es “el conjunto de relaciones entre las personas que en ella participan de manera diferenciada, pero sin cuya eficaz concurrencia es imposible lograr la finalidad de la enseñanza” (Martínez, 2006). De tal forma que lo más importante del centro escolar son las personas que conviven en él, los actores que le dan vida al fenómeno educativo.

Es fundamental que la escuela sea reconocida como un centro académico, un espacio de aprendizaje y desarrollo no sólo para los alumnos, sino para todos los personajes que se desenvuelven en ella. De acuerdo con Uribe (2005), la escuela del siglo XXI es definida como una organización abierta a la comunidad; siendo esta característica a la que se apuesta en los nuevos proyectos y programas implementados a raíz de la reforma educativa, considerada como imprescindible ante las condiciones de transparencia que la sociedad actual exige de todas las instituciones sociales que forman parte de ella.

El papel de los alumnos de Educación Primaria.

La educación primaria es la etapa intermedia del nivel de educación básica en México, pues tiene como antecedente a la educación preescolar, recientemente de carácter obligatorio, en donde se pretende desarrollar en los niños habilidades psicomotoras, psicológicas y de socialización, a través del programa basado en competencias. La etapa final de la educación básica está

representada por la secundaria, en donde recientemente se lleva un programa de igual manera fundamentado en la promoción de competencias.

Las edades de los alumnos que cursan la educación primaria oscilan entre los seis y los quince años, tienen como antecedente académico los estudios del preescolar y el contexto socio-familiar en el que se desenvuelven.

De tal forma que los alumnos ingresan a la primaria con ciertas competencias desarrolladas que les permiten estar en condiciones de adquirir la lecto-escritura y el razonamiento matemático, principalmente.

Se pretende que después de cursar los seis años que abarca la educación primaria, los alumnos se encuentren preparados para ingresar a la siguiente etapa del nivel básico, para lo cual deben de cumplir con ciertas competencias que formen un perfil académico integral. Dentro de este perfil de egreso, el plan de estudios vigente plantea como propósitos de la educación primaria los siguientes:

1º Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2º Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3º Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4º Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo. (SEP, 1993b)

Como se puede ver, los propósitos planteados pueden considerarse como ambiciosos y difíciles de lograr, y así ha sido hasta el momento, pues de acuerdo con los resultados que el nivel básico arroja en las evaluaciones nacionales (INEE, 2006) se comprueba que, a pesar de los esfuerzos realizados, aun no se cumplen en su totalidad en el territorio mexicano. Además, se denota una diferenciación significativa entre las entidades federativas, causando preocupación sobre la pertinencia de la aplicación de planes y/o programas nacionales cuando los contrastes son evidentes.

El papel de los docentes en la gestión escolar.

El actor escolar que se encuentra en relación directa con los alumnos y con su proceso de aprendizaje es el docente, él es el responsable de dar seguimiento a los programas de estudio, orientando las actividades hacia el logro de los propósitos educativos del nivel.

Dentro de la escuela, los docentes juegan un doble papel, consistente en ser profesional y asalariado a la vez (Pastrana, 1994), dando características muy particulares a su función cotidiana como trabajador al servicio del Estado. De tal forma, el Artículo 21 de la Ley General de Educación estipula que el docente “es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo” (SEP, 2006), y de igual forma señala las obligaciones del SEM como ofertador de empleo para los maestros.

Los docentes de educación básica deben obtener su preparación profesional en las Escuelas de Educación Normal, las cuales legalmente son las encargadas de ofrecer las licenciaturas correspondientes para impartir clases en

la educación básica. Además de la formación inicial, el SEM ofrece distintos programas de preparación permanente, así como cursos de actualización que pretenden fortalecer los conocimientos de los maestros, además de integrarlos a las innovaciones tecnológicas de la nueva época.

Los docentes realizan la función social de educar a las nuevas generaciones en respuesta a la designación que el pueblo mexicano ha depositado en ellos (Moncayo, 2006), por lo que se encuentran en la obligación de rendir cuentas de sus acciones a aquellos que les han brindado su confianza, a la sociedad que ha tenido a bien enviar a sus hijos a las escuelas.

En la nueva cultura escolar, floreciente a partir de la década de los noventa, que propone una visión más amplia de los conceptos de calidad y gestión, se pretende que los docentes jueguen un papel más dinámico dentro sus escuelas, de manera que no estén esperando las respuestas a sus problemas desde fuera, sino que sean ellos mismos quienes propongan las posibles vías de solución, “participando activamente desde y en su propio contexto” (Murillo, 2003). Por sencillo que se lea, este es un paso definitivo en la reforma escolar en cualquier contexto, además, de que requiere de una profunda preparación y concientización de los miembros partícipes de las reformas, quienes, generalmente, no reciben cordialmente los cambios impuestos verticalmente y para los cuales su opinión no fue requerida. Si se pretende formar una cultura escolar con nuevas características y con la intención de generar cambios reales y duraderos, se cree necesario iniciar los cambios desde la base, escuchando y atendiendo las propuestas de los maestros que

cotidianamente enfrentan las dificultades que otros solo ven en números, y casi nunca en imágenes.

El directivo escolar y su participación en la gestión escolar.

El personal directivo de las instituciones de educación primaria juega un papel fundamental dentro del funcionamiento regular de las mismas, ya que debe conducir a la escuela hacia el logro de los propósitos designados por la política educativa nacional.

Desafortunadamente, en México, las personas que llegan al cargo de directivos no pasan por un proceso de formación profesional específica (Badillo, 2005), además de ser seleccionados por poseer características que no tienen gran relación con sus aptitudes para la dirección, sino con la antigüedad laboral adquirida y la fidelidad demostrada hacia el sindicato al que pertenecen.

Es en este contexto en el que profesores, comúnmente en la etapa final de su carrera profesional, acceden a los puestos directivos. Siendo entonces cuando, aquellos conscientes de su falta de capacitación, buscan la manera de prepararse para la labor que enfrentan cotidianamente, ya sea asistiendo a los cursos que la SEP ofrece o localizando por su cuenta aquella información que les sea de utilidad. Sin embargo, las investigaciones nos demuestran que “los directores no toman conciencia de la importancia de su formación permanente” (Badillo, 2005: 6), pues la mayoría de ellos muestran resistencia hacia los programas que los organismos gubernamentales ofrecen y continúan desempeñando su labor a través del aprendizaje por ensayo y error.

Como ya se mencionó, el ascenso a un puesto de dirección sucede comúnmente cuando los docentes poseen una larga trayectoria, de por lo menos veinte años de servicio, de tal suerte que son pocos los años que restan para ejercer la dirección, y cuando logran la experiencia suficiente para manejar la labor de forma adecuada, generalmente llega el tiempo de su jubilación.

La labor directiva es sumamente compleja pues debe conocer y manejar eficazmente todas las dimensiones que componen a la organización escolar, surgiendo de esta condición la multitud de funciones que conforman el puesto directivo.

Son muchas las exigencias administrativas que se le imponen a la escuela primaria por parte del SEM, y el responsable de éstas es el director. Durante un ciclo escolar la supervisión demanda en repetidas ocasiones información referente a la matrícula de alumnos que compone la institución, su distribución, desempeño y promoción académica; sobre los docentes, asistencia y cumplimiento de obligaciones laborales; respecto de la infraestructura con la que se cuenta y su condición, entre otros datos originados por la escuela y demandados por distintos agentes responsables de la validación y difusión de dicha información.

Sin embargo, la cuestión de mayor importancia es la habilidad que el directivo posea para poder encontrar en estas exigencias administrativas o burocráticas el sentido pedagógico, para así obtener el mayor provecho posible a dichas actividades, las cuales de manera general consumen la mayor parte del tiempo efectivo en la labor directiva.

Pozner (1997) señala que el directivo debe fungir como educador, animador pedagógico, informador, comunicador, gestor y administrador de los recursos y de la política institucional. Como se puede ver, las funciones son múltiples y denotan gran capacidad requerida para desempeñar este puesto dentro del organigrama de la educación primaria.

Por su parte, Serafín Antúnez (2004) presenta una clasificación de las tareas y papeles que desarrollan los directivos escolares. Cabe aclarar que debido a la naturaleza de las acciones, para su estudio es de utilidad dicha clasificación, sin embargo, en la cotidianeidad real, los directores laboran sin distinguir conscientemente a qué tipo de tarea pertenece cada una de sus acciones. La clasificación mencionada consiste en agrupar las tareas en los siguientes bloques: personales, interpersonales, de información y comunicación, relativas a las actividades centrales de la organización, de gestión de los recursos, de innovación y de contingencia (Antúnez, 1998: 198).

En la misma línea, García Garduño (2004) retoma a Sergiovanni para puntualizar que el trabajo del director escolar consiste en coordinar, dirigir y apoyar el trabajo de los otros, sin perder de vista los objetivos planteados, para, con base en estos, evaluar el desempeño y gestionar los recursos necesarios para cumplirlos. Además, apunta como importante la generación de un clima psicológico adecuado, en el cual sea posible la resolución de los conflictos que pudiesen presentarse.

Teniendo ya claras las funciones o labores del directivo escolar, es evidente la necesidad de poseer ciertas competencias para ser capaz de

satisfacer las demandas del puesto, las cuales pueden ser clasificadas, de acuerdo con Rivas (2006), en competencias cognitivas, competencias axiológicas y competencias praxiológicas. Cabe aclarar que las competencias son entendidas como un cúmulo de habilidades, conocimientos y actitudes, que por sus especificidades, son divididas en los tipos mencionados anteriormente. Actualmente, las tres fases del nivel de educación básica están en reforma constante en torno a la concepción del término competencia.

Los supervisores escolares como enlace de la escuela primaria.

Los supervisores o inspectores, son los superiores directos de la escuela dentro de la jerarquía del SEM, de tal manera que cumplen con el papel de enlace entre la célula y el resto del sistema. Gracias a esta situación es que el desempeño del supervisor/inspector influye en la obtención de resultados, ya que puede favorecer o dificultar la consecución de las acciones planteadas en el proyecto escolar. En México, se distingue la figura del supervisor en el subsistema federal y la de inspector en el estatal, aunque sus funciones son las mismas.

De manera tradicional, el papel principal del supervisor/inspector escolar consiste en recopilar la información administrativa y estadística de las escuelas a su cargo, para canalizarla a las dependencias correspondientes. En la actualidad, en vista de alcanzar la calidad, se pretende que además de esta función, el supervisor/inspector sea un acompañante académico (Murillo, 2003), capaz de asesorar al colectivo docente durante el diseño de su plan anual de trabajo, su aplicación y evaluación.

De acuerdo con Murillo (2003), los tipos de asesoramiento pueden clasificarse según su destinatario, la naturaleza de la demanda del asesoramiento y la relación que se establece.

Es necesario que la finalidad del puesto de supervisor sea claramente “colaborar con las escuelas para contribuir con la mejora de la calidad de la enseñanza y de los procesos educativos que en ellas tienen lugar” (Murillo, 2003: 47). Para lograr esta función, el supervisor debe ser consciente de la diversidad de condiciones que enfrentará en las escuelas que le sean asignadas, así como de qué provoca que las problemáticas y vías de solución de las mismas sean variables.

En el contexto mexicano, a pesar de la tendencia actual hacia la reforma, la supervisión/inspección escolar se encuentra inserta “dentro de una estructura funcional que define su ejercicio con un carácter más burocrático que pedagógico” (Pastrana, 1994: 10); prueba de ello es que, usualmente, el indicador que posee mayor valía para que los supervisores/inspectores cataloguen una escuela como eficiente es “la prontitud con la que la papelería es formulada y entregada” (Pastrana, 1994: 9), refiriéndose a la documentación que da cuenta de los aspectos administrativos de la institución, dejando de lado los demás aspectos que constituyen la dinámica escolar. Esta situación genera que la presencia del supervisor/inspector en las instituciones de educación primaria se considere más como un mecanismo de control, en lugar de apoyo u orientación pedagógica, como la legislación educativa actual establece. En el estudio realizado por Solórzano (2005) en escuelas primarias del Estado de

México, se observa que este exceso de documentación requerida por la supervisión escolar es una de las principales quejas del personal de las instituciones, pues afirman “que no les permite dedicar más tiempo a lo fundamental: que es lo académico” (Solórzano, 2005: 6).

El supervisor debe perder la imagen tradicional de experto externo que brinda sus sabios consejos a los maestros ignorantes; debe manejar, además de los conocimientos teóricos, el conocimiento generado en la práctica, radicando ahí la importancia de acercarse a los docentes y lograr una “interacción de igual a igual” (Murillo, 2003: 49), es decir, un verdadero acompañamiento.

Al igual que los directores, los supervisores/inspectores en México tampoco cuentan con una formación previa a su labor, lo cual dificulta el cumplimiento adecuado de su función.

El perfil ideal de un supervisor, de acuerdo con Schmelkes (Libreros, 2005), radica en su formación en el campo de las Ciencias de la Educación, que incluya una adecuada administración de la gestión escolar, liderazgo y experiencia como docente y directivo, siendo este último aspecto el único que de manera generalizada se muestra en los supervisores mexicanos.

Los padres de familia y su vinculación con el centro escolar.

Los padres de familia están obligados por la ley, en el Artículo 31 Constitucional, a acercar a sus hijos o pupilos a la educación, para que éstos cursen por lo menos el nivel básico, el cual tiene carácter obligatorio en México.

Deben ser reconocidos como actores miembros de la comunidad escolar, ya que la influencia que tienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, aunque

puede pasar desapercibida, es decisiva debido al contacto directo y al apoyo que se espera brinden a sus hijos, lo cual está reglamentado en el artículo 65 de la Ley General de Educación.

Como parte de la organización regular de las escuelas, cada ciclo escolar se forma la asociación conocida como “sociedad de padres de familia”, en donde estas personas se comprometen a participar de manera más directa con la vida escolar, rigiéndose bajo lo estipulado en el Artículo 67 de la Ley General de educación. En este artículo, la ley explicita los niveles de alcance permitidos para este tipo de sociedad, señalando que deben abstenerse de intervenir en las decisiones pedagógicas, pero sí tienen derecho de realizar actividades en beneficio del aprendizaje de los educandos.

2.1.2 Política educativa nacional: importancia de la gestión y calidad educativa.

El principal referente de las reformas educativas que han tenido lugar en Latinoamérica durante las últimas décadas se encuentra en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, proveniente de la Conferencia de Jomtien, Tailandia en 1990.

De acuerdo con Castelán (2003b), en esta declaración se establece que los cambios educativos deben darse en un marco de transformación institucional, la cual se logrará teniendo como camino la gestión del sistema.

Por lo tanto, el primer paso hacia ese destino fue la implementación de políticas de descentralización, las cuales promueven ajustes en los aspectos

administrativos, pedagógicos, de evaluación, comunicación y financiamiento (Castelán, 2003b). Este proceso se inició en México a través del ANMEB, el cual se describe a continuación.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

Debido a las características contextuales de la época en la cual se constituyeron los sistemas educativos en Latinoamérica, al inicio del siglo XX, el modelo de organización que las regía era centralizado, concentrando las decisiones y con una imposición curricular homogénea que no permitía modificaciones regionales. Esta visión “correspondía con una concepción simplificada que reducía la educación a un mecanismo basado en la causalidad lineal entre enseñanza y aprendizaje” (Beltrán, 2007: 4).

Con el tiempo, las sociedades han presentado cambios, la tecnología avanza y las personas presentan necesidades diferentes; es por esto que los sistemas educativos tienen la obligación de reformarse, tanto en su propuesta curricular como en su modo de organización, pues corren el riesgo de quedar obsoletos.

De igual manera, el sistema educativo nacional ha logrado la masificación, que consigo supone la inclusión de una cantidad mucho mayor de nuevos alumnos a las escuelas, lo cual de acuerdo con Lilia Toranzos (1996), tiene por consecuencia dos circunstancias que vuelven aun más compleja la labor del sistema: por un lado, se debe ofrecer una formación básica homogénea para la integración de una sociedad democrática; y por el otro, se debe ser capaz de ofrecer propuestas variadas para valorar y fomentar la diversidad.

De tal forma que en un contexto con las características antes descritas, es evidente que el modelo de organización tradicional no sea capaz de cumplir con las exigencias que la sociedad actual demanda.

Por lo que a inicios de los años noventa se originó un movimiento, “a la vez descentralizador y rearticulador” (Toranzos, 1996: s/p), que en México lleva el nombre de Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el cual se pretende llevar la toma de decisiones hasta el lugar de la acción directa, en este caso la escuela, abarcando los aspectos curriculares, metodológicos y administrativos.

En vista de la dificultad que el sistema, por su enorme crecimiento, presentaba para el ejercicio de sus labores cotidianas al administrar la educación pública desde el centro del país (Ornelas, 1998), en 1992 se firmó el ANMEB, con el cual se buscaba apoyar el federalismo mexicano (SEP, 1992).

Mediante este acuerdo se transfirió la educación básica y normal a los gobiernos de los estados, quienes se encargarían de administrar los recursos de sus escuelas. Sin embargo, los planes y programas de estudio de estos niveles educativos se reformaron y siguen siendo de la injerencia absoluta de la SEP (central), así como la evaluación de los resultados de los mismos, lo cual le brinda un control inevitable sobre las operaciones estatales. Esta acción fue una de las propuestas por organismos internacionales que se encargaron de evaluar el funcionamiento del SEM (Zorrilla, 2002).

De acuerdo con lo expuesto en la investigación de Solórzano (2005), la firma del ANMEB permitió al Estado mexicano restarle poder al Sindicato

Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), considerado como uno de los más grandes de América Latina, reconfigurando las relaciones laborales. Asimismo, le brinda una mayor oportunidad de participación social a los padres de familia.

A partir de este acuerdo se ha puesto gran atención a la búsqueda de soluciones posibles a los problemas que se presentan en las escuelas mexicanas, como la deserción, los bajos resultados de aprovechamiento y la desigualdad. Se retomó de manera muy seria la implementación de estrategias que aseguren la calidad educativa, entendida como “un proceso constante y permanente porque es total, y como tal está en todas las partes del proceso educativo” (Schmelkes, 2000: 50).

Sin embargo, estudios han constatado (Toranzos, 1996) que en algunos casos el modelo centralizado se reproduce a nivel local, convirtiéndose en un problema a resolver.

Lo anterior muestra que la simple descentralización no garantiza el adecuado funcionamiento del sistema educativo, es necesario incluir además políticas que orienten y apoyen a las instituciones (PEC), un sistema nacional de evaluación (INEE), de producción y difusión de la información del funcionamiento (SEP, IFAI).

Es importante señalar que el ANMEB es un referente obligado en el recorrido histórico contemporáneo del SEM, además de que “ha servido como un documento de orientación sobre las políticas que contiene y una base común para negociaciones entre los principales actores” (Latapí, 2004: 12). A pesar de

los aciertos y avances que implicó la firma de este acuerdo, Latapí (2004) apunta que la limitación encontrada es que no cuenta con la firma del Congreso de la Unión, lo cual pudo otorgarle un grado de legitimación imprescindible para el logro de los objetivos propuestos.

En la actualidad, parece que las piezas del SEM están en la posición correcta para actuar de acuerdo a lo propuesto por la teoría, ya se cuenta con las instituciones y los programas diseñados para la mejora de nuestras escuelas, ahora se está en espera de resultados para el rediseño de los mismos.

Aportaciones del Marco Legal de la Educación Mexicana a la Gestión y Calidad Educativa.

Dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el artículo tercero es el dedicado especialmente a la educación del país. En él se plantean los principios legales, filosóficos y organizativos que orientan a la educación mexicana, en todos sus niveles y modalidades. Dentro del texto, no se inscribe ninguna sección que aborde de manera especial los temas de calidad y gestión, pero de manera indirecta se señalan aspectos coincidentes con las dimensiones de ambos.

En 1992, como parte de las acciones emprendidas por el gobierno federal para el mejoramiento de la educación mexicana, se promulgó la Ley General de Educación (LGE), con el fin de compactar lo decretado en diversos documentos anteriores en uno solo y lograr eficacia en su cumplimiento. Esta ley profundiza lo establecido en el artículo tercero constitucional, corroborando los principios en los que se sustenta la educación en México.

Dentro del apartado correspondiente a la exposición de motivos, la LGE afirma que “una educación de cobertura suficiente y de calidad adecuada es una firme demanda social” (SEP, 1993a: 35), sin embargo no discute a mayor profundidad el tema.

Al igual que con el artículo constitucional señalado, de los capítulos que integran la LGE, ninguno corresponde especialmente con la gestión o la calidad escolar, sin embargo, es el segundo capítulo el que aborda el federalismo en la educación, describiendo las responsabilidades de las autoridades de cada nivel de gobierno con la escuela pública. De igual forma, aborda el tema de la calidad superficialmente, al mencionarlo como objetivo de la creación de los consejos de participación social en su artículo 68 (SEP, 1993a).

Normatividad de la Secretaría de Educación Pública.

La SEP establece las reglas de operación de las instituciones de educación primaria en el Acuerdo 96, en donde se señalan las características de los tipos de escuela y las funciones de los distintos actores escolares, incluyendo a los directivos, maestros y alumnos.

En el mismo sentido, el Plan de Estudios de Educación Primaria 1993, justifica su existencia en la necesidad de modificar las prácticas educativas hacia el logro de la calidad, para lo cual muestra la organización de los contenidos curriculares y la razón de ellos. Sin embargo, no presenta ninguna orientación respecto a la gestión que deben realizar las instituciones educativas.

En 1997, la Dirección General de Investigación Educativa, puso en marcha el proyecto titulado “La gestión en la escuela primaria”, el cual surgió

como medio para conocer cuál había sido el impacto de la reforma educativa implementada a partir de 1993 en la escuela mexicana. Este proyecto fundamenta que, además de los factores externos que influyen en la calidad educativa, los de mayor importancia se encuentran dentro de la misma institución, pues son esos factores internos “los que determinan y hacen la diferencia en el tipo de educación que reciben los niños” (Bonilla, 2001).

Es en este entendido que Bonilla (2001) señala que este proyecto propone dos líneas de trabajo: *la línea de innovación*, que pretende formar al personal docente y directivo en el trabajo colegiado e inducirlos hacia la formulación y puesta en marcha de un proyecto escolar; y *la línea de investigación*, cuyo objetivo consiste en recolectar toda la información surgida en el proceso de transformación, con el fin de reconocer debilidades y fortalezas que ayuden a orientar de manera técnica a los docentes y directivos.

El proyecto dio inicio con tan sólo cuatro entidades federativas participantes, sin embargo, gracias a lo positivo de los resultados obtenidos se fue extendiendo por el resto de la República Mexicana, en aquellos estados que solicitaron su inclusión. Lamentablemente, no tuvo mayor trascendencia, pero es un referente de suma importancia en el estudio del tema.

Situación actual de las escuelas primarias

Los avances logrados hasta el momento son innegables y se presentan en el último reporte del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) sobre la calidad educativa (2006). Este reporte, analiza la situación actual de las

instituciones educativas mexicanas desde distintos referentes: el pasado, países de desarrollo similar y países avanzados.

En cuanto al pasado, el SEM muestra avances tanto en los indicadores tradicionales (cobertura y permanencia), como en aquellos que demuestran una mejora del nivel de aprendizaje de los niños mexicanos. Sin embargo, se aclara que las brechas continúan, ya que a pesar de que todas las esferas sociales presentan mejoría, las diferencias prevalecen. Situación que da origen a la preocupación reciente sobre la equidad educativa.

Dentro de la perspectiva internacional, es del conocimiento público que la calidad de los servicios educativos mexicanos se encuentra por debajo del nivel de los países de mayor desarrollo económico y encabeza el grupo de desarrollo medio, con una puntuación de 0.949 en el Índice de Desarrollo de Educación para Todos, promovido por la UNESCO (INEE, 2006). Este índice permite determinar en qué medida los países están alcanzando los objetivos de: enseñanza primaria universal, paridad entre sexos, alfabetización y calidad; se representa con un número entre 0 y 1 (UNESCO, 2004).

Si se comparan los logros del SEM con países de alto desarrollo, los resultados demuestran grandes deficiencias, en cambio, al compararlos con los de bajo desarrollo resultan sobresalientes. Sin embargo, se afirma que “si México desea un futuro mejor para sus niños y jóvenes, el referente más adecuado para contrastar con él los niveles educativos nacionales no son los países más pobres, sino los más desarrollados” (INEE, 2006: 19). Entonces,

dichos resultados deben verse como metas a alcanzar, pero no se pueden olvidar las características contextuales que definen a la nación mexicana.

Programas compensatorios de la SEP

Hasta el momento no se ha llegado a una definición clara de las razones por las cuales no todos los sistemas educativos cumplen con sus propósitos de manera efectiva, situación debida a la gran cantidad de factores que intervienen en el fenómeno educativo. Dentro de los problemas detectados se encuentra la exclusión, la reprobación, la repetición y la deserción escolar.

La investigación educativa ha demostrado que “la calidad de la educación está directamente relacionada con los niveles socioeconómicos de los grupos sociales a los que pertenecen los alumnos” (Muñoz-Izquierdo, 1997: 27), pero es necesario reconocer el resto de factores que pueden intervenir en los resultados de aprendizaje que el país está obteniendo, con el objetivo de atender cada una de las posibilidades que orienten a su mejora.

De tal suerte que los gobiernos de los países que presentan bajos resultados en los índices de calidad educativa, como es el caso de México, realizan esfuerzos por tratar de cubrir las necesidades de su población, poniendo en marcha distintos programas extraordinarios, con estos se pretenden atender las deficiencias que se observan en la educación básica regular y cumplir con el discurso propuesto en la política educativa de la época actual.

Dentro del SEM, estos programas compensatorios “están permitiendo canalizar algunos apoyos encaminados a mejorar la calidad de la educación”

(Muñoz-Izquierdo, 1997: 120), principalmente en las zonas del país con niveles bajos de desarrollo.

En México, la implementación de este tipo de programas tuvo inicio en 1992, fecha identificada como el cambio del sistema educativo nacional hacia la modernización y mejora de la calidad, a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), apoyados financieramente por el Banco Mundial, y hasta el momento se han dedicado a proporcionar ayuda diferenciada a las instituciones escolares a través de los programas compensatorios, cumpliendo con lo estipulado en la Ley General de Educación en el Artículo 34.

De tal manera, a más de quince años del inicio de los programas compensatorios, de acuerdo con el análisis de resultados hecho por los expertos, se dice que “han contribuido a mejorar los resultados educativos de las poblaciones con mayor rezago en el país y a disminuir las diferencias entre escuelas y alumnos” (Arnaut, 2004).

En Baja California, de acuerdo con la información obtenida en el Departamento de Educación Primaria del municipio de Ensenada, actualmente son ocho los programas compensatorios que la SEP promueve en los centros escolares a su cargo. A continuación se presenta una descripción breve de cada uno de ellos:

- Programa Nacional de Lectura (PNL): pretende atender las competencias de lectura de los alumnos de primaria, a través de brindar materiales de apoyo como la biblioteca de aula y de escuela, y capacitar a los docentes y a los maestros encargados del área en el uso de los libros de texto.

- Atención Preventiva y Compensatoria: identifica a las áreas con mayor rezago educativo y marginación de alumnos extraedad y propensos a reprobación, con el fin de capacitar a sus docentes en estrategias de apoyo para dichos alumnos.
- Enciclomedia: Proporciona medios, recursos y herramientas tecnológicas para favorecer el aprendizaje en educación primaria. Cuenta con la edición digital de los libros de texto para 5º y 6º grado.
- Salud Escolar: El departamento se encarga de diseñar actividades en coordinación con ISESALUD, por ejemplo las ferias de la salud, en donde se promueven hábitos de higiene y se revisan aspectos generales de la salud dental, visual y auditiva.
- Ver bien para aprender mejor: Tiene como objetivo detectar problemas de deficiencia visual y se proporcionan lentes, con el fin de reducir la reprobación y la deserción, así como mejorar el aprovechamiento escolar.
- Bécalos: Proporciona becas a los alumnos con recursos económicos insuficientes para permitir su continuidad y permanencia en la escuela. Se les otorga una beca de uniforme anual (\$1500) y una beca bimestral (\$500).
- Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA): Procura transformar la relación del ser humano con el arte y contribuir a su desarrollo a través de actividades lúdicas en el aula. Este programa es voluntario y se encuentra actualmente en su fase piloto.

- Escuelas de Calidad: Pretende apoyar las acciones que cada centro escolar decida para mejorar la calidad del servicio educativo y los resultados de aprendizaje. En el siguiente apartado se profundiza en este programa, por las características de la investigación.

2.1.3 Programa escuelas de calidad (PEC).

En respuesta a las exigencias de la población nacional y de la competencia internacional a la que las personas se enfrentan debido a la globalización, es evidente la necesidad de mejorar la calidad de la preparación que el SEM brinda, sobre todo en el nivel obligatorio.

Es en este sentido que se desarrolló el Programa de Escuelas de Calidad como parte de la política educativa nacional, que busca reformar la gestión escolar hacia la horizontalidad, en vista de mejorar los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las aulas mexicanas.

Este programa sustenta su existencia en los resultados de la investigación educativa que afirman que la “clave para elevar la calidad de la educación no sólo está en la mejoría de los insumos del sistema educativo, sino en la capacidad de organización de las escuelas y en el empeño que muestran para orientar responsablemente sus tareas” (SEP, 2003). De tal forma que se pretende modificar la visión tradicional de la escuela como eslabón último del SEM, para convertirse en la célula básica del mismo.

Objetivos del programa.

El PEC tiene como objetivo general modificar el modelo de gestión tradicional implementando un enfoque estratégico, orientado hacia el cumplimiento de los propósitos, mejorando los aprendizajes de los alumnos y la práctica docente, atendiendo de manera equitativa a los miembros de la comunidad escolar, asignando responsabilidades y evaluando sistemáticamente a través del colectivo escolar (SEP, 2003).

Además del objetivo general, el PEC cuenta con cuatro objetivos específicos, que en conjunto, buscan la mejora de la calidad educativa. Dentro de estos cuatro objetivos, se maneja la idea de brindar al colectivo las herramientas necesarias para la gestión estratégica como son la planeación y la evaluación institucional, identificar las necesidades educativas de los alumnos para ser tratadas de forma pedagógica, establecer las estrategias adecuadas que logren fomentar la colaboración de la comunidad, y fortalecer la coordinación con las diferentes instancias gubernamentales que intervienen en el proceso educativo.

Propuesta metodológica del PEC para la gestión y organización escolar.

La inclusión al programa es completamente voluntaria y debe ser apoyada por el colectivo docente, de tal manera que la decisión no puede ser tomada sólo por el director o parte del personal, pues debe ser resultado del consenso para que cada integrante se responsabilice de las tareas que le sean asignadas.

Una vez tomada la decisión de integrarse al PEC, el colectivo docente debe hacer un diagnóstico de la situación de la escuela, con el fin de detectar

aquellas debilidades y líneas de acción para superarlas en el transcurso del ciclo escolar. Basados en el análisis elaborado, el colectivo diseña el proyecto escolar que deberá implementarse y evaluarse constantemente, para llevar un seguimiento de las acciones, recursos, responsables y resultados obtenidos por bimestre.

El proyecto escolar debe abordar cuatro dimensiones establecidas por el PEC: pedagógica, organizativa, administrativa y de participación social.

Al ser una escuela PEC, se cuenta con una asistencia técnica especializada para la elaboración y consecución del proyecto escolar, apoyo financiero para el cumplimiento de los propósitos del mismo, así como sugerencias para la autoevaluación y realización de evaluación externa.

Para el buen funcionamiento del programa y el alcance de sus propósitos es indispensable la reestructuración de la labor del supervisor escolar y del personal de apoyo técnico-pedagógico (González, 2003a). Pues el modelo de asesoramiento propuesto, que concibe a la escuela como el centro del SEM y la unidad de cambio posible, está basado en la colaboración y presta mayor atención a los procesos, de manera que la función del supervisor consiste “en que trabaje con las escuelas, más que intervenir sobre ellas” (González, 2003a: 39).

Resultados de las escuelas participantes del PEC.

Hasta el momento, los resultados reflejan una creciente mejoría en las instituciones adscritas al programa. El principal logro es la concientización

alcanzada por los colectivos docentes, reconociendo como principal propósito el aprendizaje de los alumnos, orientando hacia éste todas sus labores.

En las evaluaciones realizadas periódicamente por la SEP y el INEE las escuelas PEC han demostrado avances en el rendimiento académico de sus alumnos, de manera coincidente con la inclusión de un modelo de gestión escolar que permite y promueve la participación de la comunidad, interna y externa a la escuela, en un clima de confianza e innovación. De igual manera, las escuelas que presentan mejores resultados han asumido la evaluación como una práctica cotidiana y de mejora, más que de control (González, 2003b).

Sin embargo, en muchas ocasiones la participación en el PEC se entiende como sinónimo de adquisición de infraestructura y recursos materiales, dejando de lado la mejora pedagógica en los enfoques de enseñanza y aprendizaje.

2.2 La Calidad Educativa

La importancia de calidad educativa en la actualidad es imposible de negar, pues es preocupación de todas las sociedades democráticas que ven en ella la vía para mejorar la vida de sus habitantes.

Sin embargo, la claridad de su importancia no se transporta al concepto. Se sabe que la calidad es algo positivo, pero al momento de tratar de definirla, surgen las complicaciones.

2.2.1 Antecedentes históricos de la calidad educativa.

Con el fin de dilucidar el concepto de calidad, Adrián Castelán (2003a) retoma a Casassus para identificar cinco etapas dentro de la evolución de éste dentro del campo educativo:

- Se presenta una reflexión sumamente débil de las relaciones entre calidad y educación.
- Se presta atención a los procesos que afectan el producto, entiéndase libros de texto, mobiliario, edificios, entre otros.
- Bajo la perspectiva de los sociólogos de la reproducción, se incorpora al análisis la importancia del contexto.
- Aquí se busca una mayor relación con el producto, dando importancia a la evaluación de resultados, implicando avances estadísticos y metodológicos.
- Se vuelve a la consideración de los factores, sin dejar de lado los resultados, pero llevando a cabo un análisis más minucioso al respecto.

La calidad es un concepto proveniente de la administración, dentro de la corriente utilitarista vinculada con los modelos de producción fordista (Gautier, 2007), que considera como único insumo para evaluar la calidad al producto final de cualquier proceso de producción.

La corriente utilitarista fue aplicada al campo educativo, incluyendo cuatro componentes básicos (Gautier, 2007): conmensurabilidad, referida a la posibilidad de reducir todos los elementos a analizar a un mismo patrón de comparación; adición, acumular los elementos sin considerar sus diferencias individuales; maximización, todos orientan sus esfuerzos a la búsqueda del

máximo beneficio, tanto de manera individual como colectiva; y preferencias exógenas, afirma que las preferencias de las personas están determinadas por la sociedad, sin tener ninguna influencia del interior.

Dentro de la literatura pedagógica el concepto de calidad educativa es relativamente reciente, de acuerdo con Seibold (2000), fue a partir de la Segunda Guerra Mundial que los esfuerzos internacionales se enfocaron a la mejora de las instituciones educativas, ya que los países industrializados contaban con una infraestructura educativa adecuada y las nuevas condiciones de la sociedad mundial reclamaban la universalización de la educación pública.

De tal forma que este hecho provocó la inclusión del tema de la calidad en la literatura y las políticas educativas contemporáneas. En un principio, la noción de calidad se entendía desde una perspectiva considerada reduccionista, pues se suponía que la sola inclusión de nuevos contenidos y metodologías didácticas incrementaría el nivel de calidad de las instituciones educativas.

En este mismo sentido se realizaron las evaluaciones correspondientes, las cuales arrojaron que la variable contextual tiene una gran influencia en los resultados de calidad (Seibold, 2000), demostrando que la visión reduccionista planteada originalmente no brinda un panorama suficiente para la situación real, pues “la calidad educativa no resulta de los logros de excelencia de una sola de sus áreas” (Seibold, 2000).

En las dos últimas décadas, la inquietud de los gobiernos sobre la calidad de la educación básica ha sido una constante palpable en la región latinoamericana que, de acuerdo con Álvarez y Topete (2004), ha sido planteada

desde tres enfoques principales: buscar la calidad como una salida de la crisis de financiamiento de las escuelas públicas; confundir calidad con la excelencia, concebida de forma empresarial; y el rumbo propuesto por organismos internacionales (OREALC), que consiste en ubicar a la calidad como una estrategia de desarrollo, en donde el eje que logrará la transformación es el conocimiento.

2.2.2 Conceptualización teórica de la calidad educativa.

La calidad es un concepto multidimensional que ha cobrado fuerza dentro del campo educativo de manera reciente, pues fue a partir de la mitad del siglo XX cuando los organismos internacionales empezaron a dar importancia a la necesidad de orientar los esfuerzos hacia la mejora de los sistemas educativos.

A través de los resultados obtenidos por la investigación educativa contemporánea se ha demostrado que la influencia de los factores socioeconómicos y culturales en el aprendizaje del alumnado es muy grande, sin embargo, no se puede considerar determinante, ya que también se ha podido constatar que el modo de operación del sistema y de la escuela juegan un papel importante en dicho proceso (Schmelkes, 2001).

La aspiración hacia la calidad es una constante en los sistemas educativos latinoamericanos (OREALC/UNESCO, 2007), que se comparte con el resto de la sociedad, pues además de los beneficios que una educación de calidad trae consigo para quienes tienen acceso a ella, la educación se considera un bien en sí mismo, pues pretende la formación integral de la personalidad humana.

La calidad es un concepto que posee una gran diversidad de significados, debido a que es aplicable a varios contextos, sin embargo cada uno de estos contextos deben ser valorados de manera distinta tomando en cuenta las cualidades que se deben poseer. La complejidad de su definición radica en el hecho de que implica un juicio de valor, en donde cada uno de los participantes puede tener una opinión distinta del hecho observado comparado con un ideal, razón por la cual es sumamente necesario llegar a un consenso.

El concepto de calidad se ha mostrado desde los años setenta con una naturaleza polifacética (Álvarez y Topete, 2004), haciéndolo subjetivo y hasta confuso, pues la imprecisión con la que se presenta causa diversas definiciones para el mismo.

A pesar de que el origen del concepto radica en la esfera empresarial, no es adecuado aplicarlo tal cual a lo educativo, situación que cuando se ha intentado lleva al fracaso, pues se ignoran las características peculiares del sistema educativo, cuya labor no consiste en la simple elaboración de productos estandarizados, logrados a través de insumos únicos, como sucede en las empresas. Por lo que es imposible esperar buenos resultados aplicando las mismas estrategias en contextos completamente distintos.

La manera de entender a la calidad educativa dependerá del concepto de educación que educadores y directivos posean (Álvarez y Topete., 2004), así como de cuáles son los objetivos que se pretenden para ella, los cuales deberán reflejarse en la calidad de vida de los niños.

De forma tradicional, la calidad de un sistema educativo se considera sinónimo del nivel de aprendizaje de los estudiantes que la integran, sin embargo, en la actualidad este aspecto se plantea sólo como un factor más, pues la calidad “refleja las relaciones de coherencia entre todos los componentes del propio sistema” (INEE, 2006: 9).

2.2.3 Dimensiones del concepto de calidad.

Como se ha dicho, en la actualidad el concepto de calidad en educación se ha determinado de manera imprecisa, los autores coinciden en que es necesario identificar una serie de elementos o dimensiones que lo integran, discrepando en algunos de ellos.

A continuación se presentan las cinco dimensiones que están contempladas por la OREALC/UNESCO (2007), a saber: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia; es necesario recordar que estas dimensiones constituyen un marco de referencia para la región latinoamericana. Cabe distinguir, que este organismo declara considerar de mayor importancia a los tres primeros, ya que la eficiencia y la eficacia, por tradición, se abordan de manera más frecuente en la literatura sobre el tema.

Equidad

Debido a los distintos resultados obtenidos por las escuelas, se da cuenta de la poca uniformidad en ellos, gracias a las diferentes características contextuales en las que se desarrolla cada institución. De tal forma que el elemento de la equidad debe estar presente en cualquier sistema educativo que

se considere de calidad, ya que debe brindar las oportunidades y recursos necesarios para atender de manera diferenciada a la diversidad de condiciones que lo componen.

La equidad no es entendida como sinónimo de igualdad, pues el brindar lo mismo a todos tiende a provocar el aumento de las diferencias. Por lo tanto, la equidad debe integrar en sí misma el principio de igualdad y el de diferenciación, de manera que el sistema brinde una educación ajustada a las necesidades individuales, que asegure que todas las personas tengan las mismas oportunidades.

Dentro de la literatura se identifican tres posturas ideológicas para definir la relación entre la equidad y la calidad educativa: *liberal*, que plantea a la equidad como un factor que merma la calidad, pues no es posible alcanzar la excelencia para todos sin correr el riesgo de disminuir la calidad y ofrecer un peor servicio educativo, por lo que se propone a la competitividad como el medio para lograr la calidad; *igualitaria*, implanta la regulación centralizada del sistema para otorgar recursos que compensen la situación original de cada institución, sin aceptar la idea de que cada uno tenga proyectos propios que le faciliten el alcance de estos recursos de forma autónoma; y *pluralista*, esta postura sostiene la idea de la equidad, en el sentido de brindar educación de alta calidad para todos, pero brindando las oportunidades necesarias a cada institución para desarrollar proyectos que le permitan desarrollarse (OREALC/UNESCO, 2007). Se interpreta que la orientación igualitaria es la que se maneja desde el SEM,

con el propósito de terminar con las diferencias encontradas en las diferentes regiones del país.

La postura que toma la política educativa internacional afirma que la “calidad y equidad no sólo no son incompatibles sino que son indisociables” (OREALC/UNESCO, 2007: 12), pues se considera que la base para que la sociedad avance es la democratización educativa. Por lo tanto, no basta con el hecho de brindar oportunidades al pueblo, sino asegurar que cada uno esté en condiciones de poder aprovecharlas al máximo.

De tal forma que se proponen tres niveles interrelacionados de equidad (OREALC/UNESCO, 2007):

Equidad de acceso. El Estado debe proporcionar escuelas suficientes y al alcance de todos los habitantes, de manera que se asegure no sólo el ingreso, sino la permanencia de los estudiantes. En este punto, el objetivo de Latinoamérica consiste en eliminar las brechas entre los distintos niveles educativos.

Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos educativos. Se propone un trato diferenciado, pero no discriminatorio, de acuerdo a las necesidades que presente cada institución, en cuanto a currículo, calendario escolar, docentes, recursos materiales, entre otros.

Equidad en los resultados de aprendizaje. Se pretende que todos los estudiantes alcancen resultados equiparables según su condición geográfica, económica y social, de manera que la educación no sea un reproductor de las condiciones originales de los estudiantes, sino un espacio de desarrollo y cambio.

Se afirma que el sistema no cumple satisfactoriamente si sólo garantiza el acceso y la permanencia de los alumnos, además debe procurar garantizar la apropiación del conocimiento.

Es en este sentido que para poder cumplir con los objetivos de acuerdo con el principio de equidad se debe contar con el apoyo y participación de la escuela, padres de familia y comunidad.

Relevancia

Es un componente esencial de los sistemas educativos que pretenden la calidad, refiriéndose “al qué y al para qué de la educación” (OREALC/UNESCO, 2007), es decir, aquellas intenciones o principios que condicionan el funcionamiento y toma de decisiones del sistema en general.

De tal suerte que para considerarse relevante lo que se enseña, debe estar orientado al cumplimiento de las finalidades de la educación, en un contexto espacio-temporal determinado. Dentro de los aspectos a enseñar se considera como prioridad el desarrollo integral de la personalidad humana, por lo que debe promoverse el aprendizaje y la formación de competencias necesarias para integrarse adecuadamente a las condiciones sociales actuales. La UNESCO (1996) plantea que dichas competencias deben comprender el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. En este sentido se comprende que no es la intención simplemente proporcionar conocimientos teóricos y habilidades a los estudiantes, sino comportamientos, valores y actitudes que conformen esa personalidad humana integral que se pretende lograr.

Es necesario que la educación, desde sus contenidos hasta su metodología, parta del contexto mismo del estudiante para que cumpla con la característica de relevancia, necesaria para enlazar los conocimientos previos de los alumnos con los novedosos que se le presenten, así como demostrar la importancia de éstos y la utilidad que tendrán para su desenvolvimiento futuro.

Una decisión crucial que el sistema educativo debe tomar para asegurar su relevancia gira en torno de la inclusión de contenidos en el currículo. Debido a la gran cantidad de conocimientos que la humanidad ha desarrollado hasta el momento, es necesario decidir cuáles deben integrarse en la educación básica y a qué nivel de profundidad se tratarán, con el objetivo de siempre evitar una sobrecarga que disminuirá la calidad buscada.

El primer filtro que se debe considerar es la finalidad que el sistema haya determinado para sí, tratando de rescatar el equilibrio necesario entre las demandas sociales, personales y las del proyecto de nación que se pretenda.

Aun después de esta selección, los contenidos siguen siendo vastos, por lo que se pasa a un segundo filtro de selección, en donde, de acuerdo con la OREALC/UNESCO (2007) se plantea clasificar a los contenidos en dos grandes rubros: los *contenidos básicos imprescindibles*, aquellos que si no son logrados durante la formación inicial condicionan negativamente el desenvolvimiento posterior del estudiante; y los *contenidos básicos deseables*, aprendizajes que pueden ser adquiridos sin mayor dificultad después de haber concluido la etapa de la educación obligatoria.

Es en este sentido que las reformas educativas contemporáneas en Latinoamérica han tendido hacia la sustitución del término contenido por competencia, entendido como “aquellas habilidades vinculadas con el desempeño autónomo, el conocimiento aplicado y aplicable, el conocimiento en acción, y el conocimiento resultante del saber hacer y saber explicar lo que se hace”(OREALC/UNESCO, 2007: 16). El cambio no se propone sólo en el término, sino en la concepción misma de lo que se quiere lograr, pues modifica aspectos tan importantes como la planeación, la didáctica y la evaluación cotidiana en las aulas, todo con la firme intención de lograr la relevancia en la educación que demanda la sociedad del conocimiento en la que se vive actualmente.

Pertinencia

Se refiere a la necesidad que la educación tiene de ser significativa para todos aquellos actores que intervienen en ella. En este sentido, se pretende lograr dicha significancia asegurando que la educación “debe ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los alumnos y de los diversos contextos sociales y culturales” (OREALC/UNESCO, 2007: 17), centrándose la importancia en la adaptabilidad que el sistema posea para llegar a ser significativo o pertinente para todos.

Cabe recordar que el currículo actual tiene carácter nacional, por lo que se podría dudar de la facilidad que posee para interesarle a la generalidad, es decir, poder llamar la atención del total de los alumnos que lo estudian; sin embargo, está pensado para atender a la diversidad, pues otorga los espacios

para que cada docente adapte sus contenidos a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Entrando a un terreno pantanoso en donde los profesores toman la batuta al momento de decidir qué es relevante para los alumnos, donde no se puede afirmar que logren efectivamente esta discriminación.

De tal forma que es en la práctica pedagógica en donde la pertinencia cobra mayor importancia, siempre teniendo como centro de esta labor al alumno. Por lo que para lograr el objetivo de la pertinencia, es fundamental transformar la visión tradicional de las prácticas pedagógicas que se ha centrado en la homogeneidad, para llegar a la que atiende a la diversidad que se presenta en la actualidad.

Como estrategia de la pedagogía de la diversidad se propone el aprendizaje colaborativo, pues en la realidad han mostrado ser benéficas (OREALC/UNESCO, 2007) en el desarrollo integral de los estudiantes, pues no sólo se enfoca a su rendimiento académico, sino como herramienta para su desenvolvimiento social y emocional.

Es imprescindible que los sistemas educativos tengan presente la pertinencia de su existencia al momento de diseñar sus propuestas, tomando en cuenta que deben ser reconocidos como valiosas por toda la comunidad, en vista de mantener su legitimidad.

Eficacia

Esta dimensión centra su atención en “la medida y proporción en que se logran alcanzar los objetivos” (OREALC/UNESCO, 2007: 18) del sistema en

cuestión, siempre en razón de resultados concretos, es decir que sean observables y medibles.

La eficacia no debe ser reducida al análisis de los resultados en el aprovechamiento de los alumnos en las materias del currículo, sino también debe incluir los aspectos de la gestión que permiten el alcance de los propósitos y la rendición de cuenta de los mismos, es decir, todo aquello que influye en que “los alumnos realmente aprendan lo que se supone que deben aprender” (Toranzos, 1996: s/p).

La eficacia dentro de la educación se refiere a la capacidad del sistema de cumplir con los objetivos que le han sido asignados, incluye los aspectos de “cobertura, permanencia, promoción y aprendizaje real” (Schmelkes, 2001).

El componente de la eficacia corresponde de manera significativa con la orientación administrativa de la calidad, que juega de igual forma un papel sumamente importante junto con el resto de los elementos del concepto.

Siguiendo el trabajo de Margarita Zorrilla (2002), al abordar el proceso que el sistema educativo mexicano ha vivido rumbo a la descentralización, señala que la calidad en función de eficacia aún no se logra, pues los alumnos están lejos de alcanzar los estándares establecidos por el propio sistema. Esto puede relacionarse con el hecho de que los docentes de la escuela pública no han podido modificar las prácticas educativas de una forma generalizada y equitativa.

Eficiencia

De manera tradicional este es el elemento que ha ocupado el lugar de mayor importancia, y se refiere “al óptimo empleo de los recursos para obtener mejores resultados” (Schmelkes, 2001: 31), es decir, cuáles son los costos de lograr los objetivos planteados.

No debe ser vista como un elemento economicista, sino como una condición que respete los derechos de todos los ciudadanos a recibir educación y que aproveche los recursos con los que se cuenta (OREALC/UNESCO, 2007).

En este sentido, se considera que el fracaso escolar, considerado de manera habitual como fracaso del alumno, debe ser visto como fracaso del sistema, pues no es capaz de ofrecer un camino fluido que garantice la conclusión adecuada de los estudios. De acuerdo con Charlot (2006), “explicar el fracaso escolar exige que se analicen también las condiciones de apropiación de un saber” (p. 39).

En la actualidad, en la política educativa nacional se sostiene la idea de que es la misma escuela la que se encuentra en mejor posición de gestionar y distribuir sus recursos, por lo que se ha pretendido otorgarle una mayor autonomía para que sea capaz de lograrlo.

2.2.3 Características esenciales de las escuelas eficaces.

Con el objetivo de incrementar la calidad de los servicios educativos, desde hace algunos años se inicio un movimiento internacional para desarrollar escuelas eficaces, las cuales, debido a sus características particulares, impulsaban el crecimiento académico de los estudiantes, ayudándolos a alcanzar las metas planteadas para ellos.

Muchos han sido los dedicados a investigar qué es lo que hacen estas escuelas que las diferencian del resto, encontrando que en las instituciones sobresalientes se maneja el trabajo en equipo, objetivos y metas en común, disposición al trabajo colaborativo, responsabilidad compartida, practican y viven los valores, poseen alta expectativas y se encuentran en procesos permanentes de capacitación (González-Palma, 2005).

Michael Fullan es uno de los investigadores más reconocidos en el campo de la transformación escolar a nivel mundial, agregando que en las escuelas eficaces se promueve el contacto entre docentes con el fin de que trabajen de una manera colaborativa, planificando en conjunto y encontrando caminos creativos para aprovechar al máximo el tiempo y apoyarse mutuamente en la consecución de las actividades planeadas y el logro de los objetivos, además de organizar reuniones periódicas para compartir ideas e información; siempre contando con el apoyo y coordinación de la dirección escolar (Fullan, 1996).

2.3 La Gestión Escolar

Al igual que el tema de la calidad, el interés generalizado por la gestión escolar ha tenido su inicio a finales del siglo XX, ocupando un lugar privilegiado dentro de la agenda de la política educativa contemporánea.

Se ha llegado a la conclusión de que el logro de la calidad será posible si la reforma educativa no sólo se concentra en la reformulación de planes y programas de estudio, sino que englobe “una profunda reestructura en los

modelos de organización y conducción de los sistemas educativos” (Toranzos, 1996: s/p), surgiendo la importancia de la gestión escolar.

En un principio, la gestión fue retomada del campo empresarial para ser aplicada a lo educativo; suponiendo que la escuela, por el hecho de ser una organización, podía regirse bajo la misma perspectiva que las instituciones industriales o mercantiles, consistente en la división técnica del trabajo (Beltrán, 2007).

Sin embargo, a partir de la década de los setenta, los teóricos se han esforzado en tratar de clarificar el concepto dentro del contexto escolar, sin restarle importancia a lo administrativo, pero sí incluyendo los aspectos pedagógicos, que en el enfoque original no estaban presentes.

2.3.1 Conceptualización teórica de la gestión escolar.

De manera muy clara, Ariel Brandstadter (2007) presenta la etimología del término gestión, señalando que proviene del latín *gestio-onis*, “acción de llevar a cabo”, que a su vez deriva del supino de *gerere*: “llevar, conducir, llevar a cabo, mostrar”. Por otro lado, apunta que el vocablo gestión proviene de la familia etimológica de gesto: *gestus*, “actitud o movimiento del cuerpo”.

Como se puede inferir, son muchas las vertientes semánticas que ven su origen en la palabra gestión, es por ello que “cuando se trata de definirlo, reina el desconcierto y la confusión” (Brandstadter, 2007).

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) anota que el término gestión se refiere al “acto de gestionar o efecto de administrar”,

así como gestionar alude al “acto de hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o deseo cualquiera” (Real Academia Española, 2001: s/p).

Se presenta cierta confusión de conceptos entre administración educativa y gestión educativa, pues, de manera común, el primer término alude al mundo empresarial, mientras que el segundo aborda lo pedagógico o humanista. Sin embargo, esta confusión no se presenta para todos, los estadounidenses han dejado en claro qué entienden ellos por administración educativa, encontrando gran coincidencia con la definición que en Latinoamérica se otorga a gestión.

Debido a la larga historia que posee este concepto en la investigación educativa estadounidense, se ha logrado visualizar a la administración escolar como un campo profesional bien definido y de gran importancia para el buen desempeño de su sistema educativo.

De tal forma que García Garduño afirma que “administración educativa y gestión educativa son conceptos sinónimos y podrían emplearse de manera indistinta” (García, 2004: 22).

La gestión como concepto tiene su origen dentro de las teorías organizativas, las cuales la conciben como “una especialización técnica asociada a hacer operativos ciertos procesos de producción, distribución y valoración de bienes” (Beltrán, 2007: 4).

En un artículo publicado recientemente, Sonia Lavín (2007) plantea que ante la carga semántica que se le asigna a la palabra gestión, es conveniente rescatar dos tipos de gestión escolar que destacan entre la multitud de definiciones existentes: *gestión burocrática*, ubicada como sinónimo de

administración de recursos de una organización de una manera limitada; y *gestión de la calidad*, la cual se complejiza para abarcar la dinámica de las organizaciones escolares en particular, desde una visión sistémica y global, que incluye no sólo a los recursos, sino a las personas, los procesos y los resultados; es decir cubre todo el panorama contextual, ya sea interno y externo, de la institución en vista de la mejora de la misma. La autora afirma que la segunda acepción ha sido identificada “como el proceso clave para promover una educación de calidad” (Lavín, 2007: 28).

De manera tradicional, el concepto de gestión se relaciona con acciones administrativas o burocráticas, dejando de lado el aprendizaje de los alumnos, ubicado como el propósito educativo por excelencia.

La gestión, de acuerdo con Uribe (2005), se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de las organizaciones modernas. De tal forma que se describe como una gestión pedagógica eficaz aquella capaz de integrar en si misma los procesos de formación individual con la práctica cotidiana de los docentes (González-Palma, 2005).

Como una estrategia para comprender el concepto de gestión, Brandstadter (2007) propone una lista de dimensiones que están contenidas en el vocablo, afirmando que gestionar es:

- Diseñar escenarios que instalen, faciliten y estimulen procesos organizacionales.
- Generar las condiciones necesarias para llevar adelante conversaciones enriquecedoras y productivas.

- Construir un futuro.
- Construir vínculos.
- Instalar una cultura de liderazgo.
- Identificar, reconocer, estimular, potenciar y encauzar la energía organizacional.
- Crear las condiciones de crear, desacomodar la educación, buscar alternativas, caminos inexplorados, senderos por construir.
- Construir cierto equilibrio entre los deseos de conquista y amparo que caracterizan a las organizaciones.
- Implica un fuerte trabajo subjetivo de quien tiene a su cargo esa tarea.
- En síntesis, hacer que las cosas sucedan.

En esta lista, se puede ver claramente que la cantidad de elementos que debe incluir la gestión, traduciéndose a una actividad que en la realidad no es fácil cumplir cabalmente.

A pesar de que la discusión sobre el concepto no ha llegado a conclusiones unificadoras en Latinoamérica, el término es sumamente utilizado en la región y se ha convertido en una de las metas para los sistemas educativos del siglo XXI.

En México, el concepto empezó a utilizarse a partir de la llegada del enfoque no directivo de Carl Rogers (en García, 2004) y los representantes franceses del análisis institucional y autogestión pedagógica.

Dentro de una revisión histórica que José María García Garduño (2004) hace respecto al tema de la gestión en México, señala que los primeros autores que abordaron el concepto fueron Luis H. Monroy, Rafael Ramírez y Víctor Gallo Martínez, quienes en diferentes publicaciones apuntaron sus experiencias en cuanto a los procesos de organización escolar.

De igual forma, apunta que fue la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la primera en el país en ofertar cursos de licenciatura y maestría en Administración Educativa en 1979, posteriormente, le siguieron algunas instituciones privadas, las cuales, así como la UPN, presentaron una serie de dificultades que hasta la fecha no se han podido resolver completamente. Cabe mencionar entre estas dificultades la poca demanda que los jóvenes egresados de preparatoria tienen hacia el área educativa, la falta de preparación y experiencia de los docentes, poca pertinencia en el diseño curricular y la carencia de investigación sobre el tema de gestión escolar.

De manera general, la investigación educativa en México es reciente y por lo tanto limitada, sobre todo en el área de la gestión escolar, considerada como un tema emergente ante las problemáticas regionales actuales. Sin embargo, se espera que los esfuerzos que a partir de los años noventa se han orientado hacia la modificación de los modelos de organización y gestión del SEM, repercutan y modifiquen esta condición; prueba de esto son las importantes obras que se han publicado en la nación a partir de la fecha indicada, en donde autores como Ezpeleta, Wiess, Fierro, Rojo, Álvarez, Zorrilla,

Pastrana, Sandoval, Rivera y Torres (en García, 2004) han fortalecido esta línea de investigación, haciendo que el país trascienda a nivel regional.

Aunque son grandes y reconocidos los avances, cabe recordar que “la investigación en gestión educativa sigue siendo una asignatura pendiente en términos de las líneas de investigación que se han abierto y en la cantidad de investigaciones producidas” (García, 2004: 18).

Desde la perspectiva teórica, Sander (1990), presenta una clasificación muy clara de los tipos de gestión desde dos corrientes teóricas: funcionalista e interaccionista. La gestión centrada en la **corriente funcionalista** comprende tres perspectivas: la burocrática, la ideosincrática y la integradora. La administración *burocrática*, considera a la escuela como un sistema cerrado de funciones o papeles a los cuales corresponden derechos y deberes institucionales; la administración *ideosincrática*, es aquella en donde el comportamiento organizacional enfatiza la subjetividad y las relaciones humanas para la satisfacción y actualización personal de los participantes; y finalmente, la administración *integradora*, que propone que la acción integrada del grupo de trabajo facilita la mediación entre las expectativas burocráticas y las motivaciones personales.

Por su parte, la **corriente interaccionista** de igual manera concentra tres tipos de administración; presenta a la administración *estructuralista* que concibe a la organización como una totalidad estructural con distintas dimensiones o prácticas que reflejan una realidad caracterizada por un sinnúmero de contradicciones; la administración *interpretativa* que propone la conciencia

individual, el significado subjetivo y la acción humana, enfatizando la intencionalidad y la libertad en la educación y la sociedad como opuesta al determinismo económico; y, por último, la administración *dialógica*, la cual promueve la mediación concreta y sustantiva entre el sistema y la sociedad.

2.3.2 El proyecto escolar como medio de organización escolar.

El proyecto escolar se ha considerado como la herramienta utilizada por excelencia en los recientes modelos educativos orientados hacia la calidad a través de la gestión escolar. Esta preferencia ha sido tan grande que algunos han llegado a considerar al proyecto escolar como “la panacea para resolver los problemas escolares, viéndose su elaboración como el fin y no como un medio” (González, 2003b). Lamentablemente, las experiencias observadas en lo personal, permiten afirmar que comúnmente la elaboración del proyecto escolar es entendida desde una perspectiva burocrática como el llenado de documentación, que una vez aprobado por la inspección escolar correspondiente se convierte en un éxito sin ser puesto en práctica.

Sin embargo, la propuesta actual del SEM, cristalizada en el Programa de Escuelas de Calidad, no se concentra tan sólo en la elaboración de un proyecto, sino que reconoce la necesidad de fomentar el desarrollo en todas las perspectivas posibles, tomando el proyecto como una estrategia para lograr los objetivos planteados.

De acuerdo con Viel (2007), el proyecto educativo incluye una serie de acuerdos institucionales, resalta el aspecto pedagógico y da lugar a la acción institucional.

Importancia de la planeación y la evaluación institucional.

Considerando que dentro de las instituciones escolares el proceso que debe tener una importancia mayor debe ser el de enseñanza-aprendizaje, pues su adecuado logro constituye el propósito central de la existencia de las mismas, es fundamental abordar los conceptos de planeación y evaluación, los cuales juegan un papel central en la propuesta pedagógica actual, formando un círculo, pues los resultados de una, dan insumos para elaborar la otra, haciendo su relación inseparable.

La planificación, se entiende “como una actividad deliberada consistente en desarrollar un conjunto de posibles acciones adecuadamente articuladas para alcanzar un conjunto de metas” (Portela, 2003b). De tal forma que es una actividad que incluye una serie de variables básicas descritas por Gvirtz y Palamidessi (1998), mencionando a las metas, la selección de contenidos, la organización de contenidos, las actividades, la selección de materiales, la participación de los alumnos, la organización del escenario y la evaluación de los aprendizajes, como indicadores en los cuales el docente debe prestar atención al momento de planear.

Así como son imprescindibles en la labor pedagógica, lo son también en la manera de hacer funcionar a las instituciones educativas, convirtiéndose en actividades inmersas en la vida diaria de la escuela, llegando a ser herramientas para mejorar y facilitar el trabajo cotidiano. Al mismo tiempo, la forma que se elija para realizar la planificación y evaluación en una institución educativa refleja de manera indirecta la concepción de educación que sus miembros poseen, así

como de la filosofía de vida académica, explícita o implícita, que prevalece en la organización.

A nivel institucional, la planeación es definida por Ackoff (2001) como el medio a través del cual se pueden solucionar una serie de problemas al proyectar las acciones pertinentes para ello. Plantea cuatro tipos de planificación: *táctica*, consiste en seleccionar los medios y las metas para perseguir objetivos que no se espera alcanzar dentro del periodo planeado; *operacional*, determina los medios necesarios para perseguir metas que se espera sean cubiertas durante el tiempo planeado; *estratégica*, se seleccionan medios, metas y objetivos, para ser cumplidos en largo alcance; y *normativa*, determina medios, metas, objetivos e ideales, para ser cumplidas en un periodo indefinido.

Cada uno de los tipos de planeación mencionados se puede distinguir en la operación regular de las instituciones educativas, pues aunque cada uno representa un modelo distinto, es frecuente que se presenten en las labores de una misma organización.

Como segunda parte del círculo iniciado por la planificación educativa, se encuentra la evaluación, la cual cumple la función de juzgar el alcance de las metas propuestas, así como el proceso que se llevó a cabo para llegar a ellas.

En el artículo 29 de la LGE, se establece que la evaluación educativa será de carácter nacional, sistemático y permanente, para así estar en posibilidades de cumplir con lo señalado en el artículo 31 de la misma ley, referido a la rendición de cuentas a la sociedad.

Al igual que muchos conceptos utilizados en lo educacional, el término evaluación proviene del mundo empresarial, situación por la cual de manera común se le utiliza como sinónimo de medición (Casanova, 1998). Sin embargo, de manera relativamente reciente, gracias a las variaciones que se han dado dentro de las ciencias humanas, se ha presentado “la necesidad de incorporar a los procesos de enseñanza un modelo de evaluación cualitativa” (Casanova, 1998: 69), el cual no se concentre sólo en resultados, sino que brinde una información mayor respecto a los procesos que se llevan a cabo dentro de la enseñanza-aprendizaje. La propuesta conserva la esperanza de tomar decisiones más pertinentes gracias al análisis de la información recuperada a través de un proceso sistemático de recolección de datos.

Dentro de esta perspectiva, a la cual Casanova (1998) denomina como formativa, se presentan las fases del proceso evaluador: recopilación de datos de manera sistemática y rigurosa, análisis de la información recuperada, formulación de conclusiones, establecimiento de un juicio de valor, y adopción de medidas para continuar la actuación correctamente.

De tal forma, que los resultados del juicio de valor se puedan utilizar como insumos para la planificación de las actividades posteriores, y no se queden como un simple reporte, sino que impacten a la dinámica escolar.

Tanto planeación como evaluación, son elementos inherentes a la gestión escolar, por lo que los responsables de esta acción, principalmente el director, deben manejar sus definiciones y ponerlos en marcha adecuadamente.

2.3.3 Características de la gestión eficaz.

Como características específicas de la gestión eficaz, que orienta hacia el logro de la calidad educativa, incluyendo todas sus dimensiones, Lavín (2007) identifica el liderazgo profesional; la visión y las metas compartidas; el clima escolar; contar con expectativas elevadas sobre los resultados; el reforzamiento positivo por parte de los actores educativos y la cooperación familia-escuela.

Por su parte, Fullan (1996), agrega que los directores tienen la responsabilidad de ayudar a elevar las oportunidades de crecimiento académico para todos los maestros de su institución, y no solo ofreciendo un mayor número de cursos o talleres, sino preocupándose por la pertinencia de los mismos y motivando a los docentes a asistir, concientizándolos de la necesidad de mantenerse en el camino del aprendizaje.

Otra de las características de gestión eficaz que propone Michael Fullan (1996) consiste en la evaluación, responsabilidad que de igual manera cae en el personal directivo, y que debe ser vista no como una auditoria que proporcione evidencias para juzgar al docente, sino que como un proceso que permita estimular al profesor a seguir aprendiendo, y junto con éste, el director.

Poder, liderazgo y autonomía.

Distintas investigaciones recientes y reportes de evaluaciones externas (PISA, 2006) afirman que un cambio orientado a la mejora de la calidad a través de la gestión, se encuentra en centrar el poder de decisión en la escuela como unidad. Es por esto que se considera importante incluir este apartado para aclarar los conceptos básicos en torno al tema.

Dentro de las sociedades, un concepto que prevalece en todas las esferas es el poder, pues determina la situación de vida de las personas según la relación que tienen con éste. El sociólogo Max Weber lo define como “la posibilidad de imponer la voluntad de uno sobre la conducta de otras personas” (citado en Galbraith, 1986: 16), lo cual deja claro que el poder se encuentra en las minorías, quienes son las que influyen en el resto de las sociedades.

Continuando el esfuerzo por aclarar el concepto de poder, John Galbraith (1986) presenta una descripción clara y precisa de los elementos que lo integran, distinguiendo los tipos de poder: *condigno*, gana la sumisión del otro a través de la amenaza del castigo, dejando ver que las consecuencias de no apoyarlo serán mucho más desagradables que la alternativa que se ofrece; *compensatorio*, ofrece al individuo una recompensa a cambio de su apoyo; y *condicionado*, a diferencia de los dos primeros, este tipo de poder es subjetivo, pues la sumisión se considera lo normal, apropiado o tradicionalmente correcto; y las fuentes de poder: *personalidad*, que logra la sumisión por medio de la persuasión; *propiedad*, doblega la voluntad mediante la compra; y *organización*, al ganar la sumisión dentro del grupo, ésta se logrará al exterior.

Esta clasificación se hace con fines de entender el poder, sin embargo, en la complejidad de la realidad, todos los elementos se combinan, haciendo posible que la persona que sustenta el poder en un grupo posea características de varios tipos y fuentes de poder combinados entre sí, teniendo un tipo dominante sobre los demás.

El poder es un elemento clave para la consecución de los objetivos escolares, ya que al igual que en cualquier organización, la manera de relacionarse de los agentes que intervienen, influye y puede definir el rumbo de la institución. En las escuelas, es el director quien oficialmente ha sido el receptor del poder y es el que tiene el deber de liderar los rumbos de su institución.

Al igual que con el concepto de gestión, a la investigación del tema del liderazgo se le ha empezado a prestar mayor atención desde finales de la década de los 90 hasta el presente. La investigación generalmente se ha concentrado en el ámbito empresarial, utilizando modelos principalmente conductuales.

Sin embargo, ya que el mundo escolar posee una dinámica tan compleja que la hace única -pues cada institución posee características que la distinguen de las demás, gracias a los actores que la conforman- la definición conceptual del liderazgo en las organizaciones escolares se dificulta, además de que en ocasiones se asocia con el abuso de poder o el autoritarismo (Maureira, 2004).

El liderazgo debe encargarse de los cambios que surgen en el contexto externo e interno de las organizaciones escolares, con el fin de proyectarla hacia un entorno dinámico (Uribe, 2005), considerándose un factor decisivo para el logro de los objetivos escolares y por tanto del alcance de la calidad esperada.

De acuerdo con Castelán (2003b) es necesario que el director de la institución educativa ejerza un liderazgo académico que se fundamente en la construcción de consensos con su grupo de colaboradores.

En la nueva cultura escolar, impulsada con la reforma educativa de 1993, representada con la firma del ANMEB, se pretende que el liderazgo sea ejercido no sólo por el director de la institución, sino por todos sus miembros.

Por el auge que ha tenido la investigación educativa respecto al tema de liderazgo en las últimas décadas, se han llegado a obtener distintas clasificaciones de los tipos de liderazgo que se presentan en las organizaciones escolares. Una de ellas es expuesta por Villa (2004) mostrando las características primordiales de seis modelos de liderazgo escolar:

- Instruccional: Se centra en las conductas que ejercen los profesores vinculadas al desarrollo de sus alumnos.
- Moral: Su principal referente son los valores con los que se conduce el líder, así como la ética con la que propugna.
- Participativo: Comparte las decisiones con el equipo de trabajo, se maneja como sinónimo de liderazgo distribuido.
- Contingencial: Su conducta es definida a raíz de las condiciones y problemas de su contexto específico.
- “Managerial”: La clave reside en la manera de organizar las tareas y funciones del equipo de trabajo.
- Transformacional: Centra su compromiso con las metas organizacionales, promocionando el incremento de capacidades con el fin de lograrlas.

Otros autores coinciden en que el liderazgo transformacional, distribuye y delega las responsabilidades encontradas en la institución escolar, de tal manera que al docente no se le pide que cumpla solamente con su labor

cotidiana de enseñanza, sino que participe de forma interactiva en la dinámica institucional, contribuyendo “a través del ejercicio de su propio liderazgo” (Uribe, 2005: 110). Dentro de este enfoque, se motiva a los profesores haciéndolos conscientes de la importancia de su papel dentro de la organización escolar y generando altas expectativas en ellos.

Por tanto, es evidente que este tipo de liderazgo concibe al director como un promotor del desarrollo del liderazgo de los miembros del colectivo docente. Además, se agrega el liderazgo transaccional, que representa el liderazgo visto desde de un enfoque tradicional, pues sostiene al control y a la jerarquía como los medios de acción debidos (Uribe, 2005). Este tipo de liderazgo no coincide con una organización que aprende, entendida como aquella “que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforman a sí mismas” (Uribe, 2005: 110).

Con respecto a la autonomía, de acuerdo con Portela (2003a), es una noción que evoca la idea de auto-gobierno, siendo la capacidad o facultad de que dispone el centro de gobernarse a sí mismo. De igual manera, señala que depende de cada contexto escolar la forma de autonomía que se practicará en él; pues las características, tanto externas como internas, de la escuela poseen una gran influencia en este aspecto, es decir, de quien otorga la autonomía y de quien la recibe responsablemente.

Se asegura que otorgar una mayor autonomía (Patrinós y Layton, 2006) a las escuelas provocará una flexibilidad que ayudará al colectivo docente a crear

un clima positivo y adecuado para mejorar las relaciones laborales y alcanzar los objetivos propuestos.

En México, la autonomía de la escuela ha sido impulsada a través de distintas acciones de descentralización, principalmente otorgando mayores competencias de intervención a los directores, la elaboración del proyecto escolar y la formación de Consejos de Participación Ciudadana (Castelán, 2003b).

Sin embargo, el objetivo de estas acciones gubernamentales no es otorgar una autonomía total a las instituciones de educación básica, ni siquiera a las entidades federativas, sino simplemente aumentar el grado de participación y responsabilidad de los actores escolares en su contexto específico. Esto se verifica fácilmente al corroborar que el sistema federal no ha perdido su control sobre el SEM, de tal forma que el currículo obligatorio es de carácter nacional sin excepción.

Es de sobra aclarar que todas estas relaciones de poder no tienen sentido fuera del contexto d grupo en el que se desarrolla continuamente cualquier institución educativa.

La palabra grupo refiere a una reunión de elementos, que por sus características en común permanecen unidos, especialmente las personas. Existen diferentes tipos de grupo y esa clasificación obedece al número de miembros con los que cuente y los objetivos que persiga. De acuerdo con Anzieu y Martin (2004) el número mínimo de integrantes de un grupo es tres, aclarando que los fenómenos grupales sólo se manifestarán plenamente a partir

de cuatro miembros. La clasificación que presenta consta de cinco tipos de grupo: la muchedumbre, la pandilla, la agrupación, el grupo primario o pequeño y el grupo secundario u organización.

En el caso del contexto escolar, los grupos de trabajo que se forman ahí pueden calificarse como secundarios, pues “es un sistema social que funciona según las instituciones, en el interior de un segmento particular de la realidad social” (Anzieu et al., 2004: 27). Se caracteriza por mostrar relaciones frías entre los miembros, un tanto impersonales y de imposición de la autoridad.

Dentro de las escuelas, es fundamental que los grupos laboren de manera cooperativa, ya que el trabajo en equipo no debe entenderse sólo como la repartición equitativa de la tarea, pues para considerarse de ese tipo debe poseer otras características respaldadas por todos los miembros del grupo.

Siguiendo lo escrito por José Luis González (2005), los integrantes del equipo de trabajo deben ser conscientes de la necesidad de su participación, tener la intención explícita de colaborar, mostrar disposición para la toma de acuerdos y establecimiento de metas, así como ofrecer al grupo las habilidades personales con las que cuente.

La comunicación es un aspecto imprescindible e inherente a la dinámica de grupos, debido principalmente a que están formados por personas con un interés común. Con la intención de abordar la teoría acerca del tema de la comunicación en el entorno educativo, se presenta un cuadro sintético a continuación.

La comunicación pedagógica¹.

PARADIGMA	PEDAGOGÍA	FUNDAMENTO TEÓRICO	CONCEPTO DE SOCIEDAD	CONCEPTO DE EDUCACIÓN	CONCEPTO DE COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA	RELACIÓN ENTRE LOS ACTORES
De la evolución	Del consenso	Positivismo y funcionalismo	Construcción en equilibrio estable	Alineado al sostenimiento adaptativo y social, sin tener en cuenta el contexto.	El docente dirige instructivamente a un alumno receptor pasivo.	Unidireccional
De la revolución social	Del conflicto	Fenomenología, post-existencialismo francés y marxismo.	Asociación humana heterogénea.	Fenómeno complejo, cruzado por la trama de los intereses y necesidades del hecho social, histórico y cultural.	El profesor transmite pautas de aprendizaje al alumno con el objeto de que mediante este vínculo comunicativo el aprendiz construya sus conocimientos.	Bidireccional
Emergente	Del encuentro	Toma como base los postulados de la evolución y revolución a partir de una perspectiva dialógica.	Es posible la transformación del contexto a partir del diálogo constructivo.	Dialógica y antiautoritaria, basada en un proyecto político-pedagógico inclusor.	El docente y el alumno interactúan, teniendo como producto una manera de enseñar y aprender basada en el diálogo y el encuentro, condicionados por el contexto social influenciada por los medios masivos de comunicación.	Multidireccional

¹ Cuadro resumen del texto de Schneider y Lyarredet (2007).

Al considerar a la escuela como una organización, se asume que dentro de ella existen relaciones de interacción personal, lo cual trae consigo la presencia de tensiones producidas de forma natural por la participación humana (Nieto Cano, 2003). De igual forma, la existencia de interacción, da por hecho la comunicación, concepto que prueba su complejidad a través del gran cúmulo de teorías que se han desarrollado al respecto.

El término comunicación refiere el intercambio de mensajes, bajo la condición de que los participantes compartan significados (Nieto Cano, 2003). Puede darse bajo dos modelos: *lineal*, cuando fluye de manera unidireccional; y *circular*, en donde se presenta una interacción, cambiando de papeles los participantes de manera indistinta. El proceso de comunicación organizacional lleva consigo funciones de producción, regulación, control, cambio, mejora, socialización y convivencia. Radicando en esta multifuncionalidad su complejidad e importancia dentro de los centros escolares.

Se asume que la política educativa contemporánea impulsa la comunicación dentro del paradigma emergente, pues desde programas y proyectos gubernamentales como el PEC, se apuesta por la posible transformación del contexto dado a través del diálogo productivo y activo.

CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

Después de la revisión teórica realizada hasta el momento, surge la pregunta: entonces, ¿por qué no han funcionado las reformas?

Si ya se tiene clara la problemática que aleja a la generalidad de las escuelas mexicanas de una educación de calidad, se reconocen los factores influyentes y se tiene la firme noción de la necesidad de cambio, ¿Qué hace falta? ¿Qué sigue ahora?

Uno de los principales argumentos radica en que se pretende lograr un cambio estructural, pero los recursos no se brindan a tiempo, tanto humanos como económicos, lo cual dificulta el establecimiento y consecución de las innovaciones propuestas por las políticas nacionales que procuran orientar la calidad educativa.

En este mismo sentido, resalta la evidente falta de formación profesional del personal directivo y docente, situación que dificulta la gestión en el sentido pedagógico y limita las posibilidades de las instituciones para cumplir con las dimensiones que la calidad concibe.

El hecho innegable es que la atención está puesta en la educación, sobre todo en el cumplimiento de los propósitos que posibiliten a los mexicanos a acceder a una mejor calidad de vida, de tal forma que las acciones de todos los actores educativos deben enfocarse hacia este objetivo, con perseverancia y actitud positiva.

Es claro que la aproximación teórica es fundamental, pero tan sólo es un primer paso, pues se considera que el encuentro con la realidad es lo que nos dará un mayor conocimiento del tema. Este acercamiento teórico ha permitido generar una visión clara para abordar el trabajo de campo del presente proyecto de investigación, el cual se explica detalladamente en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III. MÉTODO

3.1 Consideraciones Metodológicas

Desde los inicios de la historia, el hombre ha estado en busca del conocimiento, en una ardua cacería de los elementos que le rodean y que lo integran, siempre con el afán de extender su campo de comprensión. En este sentido es que se han desarrollado distintas formas de acercarse a la realidad y entenderla.

En cuanto al campo de la filosofía, son dos las perspectivas principales que se manejan: el positivismo y el relativismo; cada una en un extremo y dejando espacio a las demás corrientes que han surgido como posición media. Se considera necesario abordar este punto, pues la postura elegida determinará los medios metodológicos utilizados en la investigación, tanto en la recopilación de datos como en el análisis de los mismos.

Por un lado, Walliman (2004) señala que el positivismo afirma que lo que se estudie debe ser observable y medible, como características básicas del fenómeno a investigar, de tal manera que sea posible trazar un camino lógico para lograr conocerlo a profundidad y estar en posición adecuada para hacer las predicciones necesarias para generalizar lo encontrado en un sujeto específico. Para alcanzar dicho objetivo es fundamental que el observador permanezca en una posición neutral y alejada del objeto de estudio, para evitar cualquier tipo de subjetividad, asegurando que los mismos resultados serán obtenidos por cualquier otro observador que se dedique a la misma tarea y siga los mismos procesos de investigación.

En el extremo contrario, se encuentra el relativismo, el cual favorece la interpretación única de lo observado, en lugar del conocimiento generalizado. En esta postura se afirma que el observador es parte importante de los resultados obtenidos, pues cada ser humano posee una percepción única e individual del mundo, lo cual, aunque sea de manera inconsciente, va a influir en el proceso de conocimiento. De igual forma, el objetivo no radica en conocer para generalizar al resto de la población, sino conocer e interpretar para comprender la realidad del momento, lugar y cultura en donde se llevó a cabo la investigación, defendiendo las cualidades únicas de cada caso.

En un punto medio, se encuentran los reconciliacionistas, quienes consideran que el mejor camino hacia el conocimiento y entendimiento del mundo radica en tomar algunas características de cada una de las posturas anteriores y combinarlas entre sí.

Al igual que la filosofía presenta formas de ver el mundo, también se proponen distintas maneras de acercarse al conocimiento, es decir, se presentan caminos distintos para llegar a conocer alguna situación. Aquí se encuentran: el pensamiento inductivo, que va de lo particular a lo general, realizando una serie de observaciones que después de un tiempo y de cumplir con ciertas características, permiten la generalización de un hecho; el deductivo, de lo general a lo particular, siguiendo teorías previamente establecidas; y la combinación de ambos, conocido como el pensamiento hipotético-deductivo, en donde después de identificar una situación problemática, se formula una hipótesis, cuya veracidad se trata de valorar mediante pruebas que permiten aceptarla o rechazarla.

Asimismo, dentro de la investigación científica se plantean dos formas de conocer la realidad: el método cuantitativo, que hace uso de técnicas numéricas tratando de dar una certeza objetiva a los hallazgos que se lleguen a encontrar; y el método cualitativo, que tiene como propósito llegar a la profundidad de los datos, para estar en posibilidad de interpretarlos (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006: 21).

Cada una de las posturas presentadas, presentan ventajas y desventajas, pero lo que se debe tomar en cuenta para decidir cuál camino es el adecuado a seguir, es el tema y los objetivos de la investigación.

En este caso, lo que se pretende como objetivo general del proyecto de investigación es llegar a un grado de conocimiento adecuado sobre el papel que tiene la gestión escolar para mejorar la calidad de las instituciones de educación primaria. Como se ve, no se espera comparar ni medir aspectos específicos de las escuelas o de las personas que las integran, sino que se procura conocerlos, para tratar de entender la dinámica cotidiana de cada una de las instituciones y así poder interpretar cómo es que las acciones de gestión influyen en el logro de los objetivos que cada institución se ha marcado como metas de calidad.

Por lo tanto, debido a lo que se espera lograr con esta investigación, es claro que la postura filosófica que se sostiene es la relativista, pues estamos en busca de una interpretación de la realidad de estas escuelas en un determinado punto espacio-temporal, sin pretender generalizar los resultados. A su vez, se considera que el tipo de pensamiento que encaja de mejor manera con lo que se espera del proyecto es el

inductivo, claro que con las limitaciones asociadas a la generalización de los resultados mencionadas anteriormente.

Por lo anterior, el planteamiento de esta investigación se da desde una perspectiva que combina técnicas de recolección de datos cualitativas y cuantitativas, a través del manejo de un método holístico, entendido como “un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en una serie de estudios o investigaciones” (Hernández et. al., 2006: 341), de tal manera que nos permita combinar técnicas de ambas perspectivas, dando una visión más completa de la situación real. Siempre de una manera descriptiva e interpretativa, no en busca de generalizaciones comprobables, sino de entendimiento profundo de las circunstancias contextuales en las que viven nuestros participantes.

3.2 Antecedentes metodológicos

En años recientes ha surgido a nivel internacional una nueva línea de investigación teórico-práctica en vista de la calidad de la educación, llamada Movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar. Tiene por objetivo ofrecer “el marco teórico necesario para que los centros puedan poner en marcha sus propios proyectos y saber qué aspectos son esenciales para evaluar su acción” (Murillo, 2004: 323). Este nuevo paradigma se sustenta a partir de dos corrientes anteriores: el Movimiento de la Eficacia Escolar y el Movimiento de la Mejora de la Escuela, las cuales se complementan en él.

Una gran cantidad de investigadores se han interesado por profundizar en el área de estudio de este movimiento, invirtiendo sus esfuerzos en el análisis de las

distintas variables de contexto que pueden intervenir en la mejora de la eficacia escolar.

Dentro de la revisión teórica realizada para conocer los estudios previos que abordan la temática a tratar en el presente proyecto de investigación con un método similar, se ubicaron siete, que particularmente muestran relación con la gestión escolar y la calidad educativa, con la intención de conocer sus marcos metodológicos y determinar la pertinencia del propuesto en este caso.

Como muestra de los estudios nacionales, se revisaron las investigaciones de Solórzano (2005), Reyes (2005), Badillo (2005) y Camarillo (2006).

En el caso de Manuela Badillo (2005), se realizó una investigación con el objetivo de identificar las acciones de formación para directivos, que se han implementado en los ámbitos federal, estatal y local mexicanos, para corroborar si estos han incidido en el hacer cotidiano del director en la institución escolar a partir de ejercer un liderazgo incluyente, participativo e innovador en la gestión educativa, con los distintos actores involucrados en la escuela, como elementos para lograr una educación integral que conduzca a elevar la calidad de la educación.

Como se puede ver, este estudio relaciona las prácticas de gestión con el logro de la calidad, teniendo cierta similitud con la presente investigación. De igual forma, el método elegido en el estudio de Badillo es holístico, utilizando como técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada, basada en un cuestionario compuesto de preguntas abiertas y cerradas. Se entrevistó a 44 directores escuelas primarias, representando el diez por ciento de la totalidad de las escuelas en un municipio del Estado de México.

Por el lado del método cualitativo, Reyes (2005), presenta un estudio acerca de los estilos de dirección y gestión de directores de escuelas secundarias en el estado de Jalisco. Este investigador se planteó describir algunos estilos de dirección y sus implicaciones, así como el impacto que tiene el estilo de dirección en la gestión pedagógica, además de analizar las interacciones entre el director y el personal. Para lograr sus objetivos trabajó con tres directores, a los cuales entrevistó y aplicó una encuesta. Asimismo, llevó a cabo registros de observación de las actividades de dichos participantes. Las categorías de análisis se generaron a partir de la información recuperada.

De igual forma, desde la perspectiva cualitativa, José Guadalupe Camarillo (2006) se propuso analizar, los factores que han facilitado u obstaculizado la implantación del proyecto escolar en las instituciones de educación primaria en el país. Utilizó un enfoque evaluativo para caracterizar las experiencias vividas en seis escuelas de un estado de la República Mexicana. Los participantes del estudio fueron los docentes y los directores de las escuelas seleccionadas, así como el equipo de asesores del estado y las autoridades educativas correspondientes a la misma entidad federativa, con quienes recogió información a través de encuestas de preguntas abiertas y entrevistas semiestructuradas.

Solórzano (2005) presenta un estudio de caso exploratorio descriptivo con el propósito de conocer la forma en que viven, conciben y trabajan la administración y/o gestión escolar los directivos y supervisores en el nivel de primaria en un municipio del Estado de México, para esto utilizó un cuestionario aplicado a directores y supervisores de escuelas primarias de la localidad.

Además de las investigaciones nacionales mencionadas, es necesario mencionar una investigación local realizada con características distintas al proyecto que aquí se describe, pero con una gran similitud en el método aplicado y los hallazgos encontrados. El trabajo de Figueroa (2008) se concentró en el análisis de las experiencias de directores de escuelas primarias públicas, en su primer año de servicio, con el fin de rescatar necesidades de formación de los participantes, utilizándose el estudio de caso, la entrevista, el registros de incidentes y el grupo de enfoque como instrumentos de recolección de datos.

A nivel internacional, se recuperaron las experiencias de Miller y Rowan (2006) en Estados Unidos, Maureira (2004) en España, y Mitchell y Castle (2005) en Canadá.

Por su parte, los investigadores norteamericanos utilizaron un enfoque cuantitativo al utilizar los resultados de pruebas estandarizadas nacionales a través del análisis de sus bases de datos, con el fin de examinar las relaciones entre la administración orgánica y el avance en el aprovechamiento de los estudiantes en escuelas primarias y secundarias.

En el caso del estudio cuantitativo español realizado por Maureira (2004) expone el impacto del liderazgo escolar, para lo cual aplicó un cuestionario elaborado a partir de categorías previamente establecidas, de acuerdo con las dimensiones del liderazgo propuestas por la literatura contemporánea. Dicho cuestionario fue aplicado a setecientos cincuenta profesores y directores de escuelas primarias y secundarias de Madrid.

La investigación canadiense realizada por Mitchell y Castle (2005) aborda el rol instruccional de los directores de escuelas primarias, para lo cual se contó con la

participación de doce directores de primarias públicas y privadas de Ontario. Como técnicas de recolección de datos realizaron entrevistas semiestructuradas individuales, observaciones de campo y tres sesiones de grupo de enfoque.

Las aportaciones de los investigadores revisados demuestran el gran interés existente hacia el tema de la gestión escolar en particular, sin embargo, solamente uno emprende la tarea de relacionar la gestión con la calidad educativa.

Como se manifiesta, el abanico de posibilidades en cuanto a metodología es amplio, la selección se justifica de acuerdo con los objetivos que cada investigación se plantee.

A continuación se presentan las características metodológicas del proyecto de investigación que se aborda en este documento.

3.3 Escenario de la Investigación

La investigación se realizó en escuelas primarias de la zona urbana del municipio de Ensenada, Baja California, México; caracterizado por su ubicación cerca de la frontera con Estados Unidos de América y la constante migración de personas del sur de México. Esta situación complejiza la dinámica de las instituciones encargadas del control escolar en el estado, pues la población fluctúa constantemente, haciendo crecer la demanda de escuelas y servicios para los nuevos pobladores del municipio.

Ensenada es el municipio con mayor extensión territorial en el estado de Baja California, gran parte de él está conformada por el área rural. Por su parte, la zona urbana se concentra en la cabecera municipal que comparte su nombre, con un promedio de 415,000 habitantes de acuerdo con el censo realizado en 2005 por el

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), de los cuales 33.4% se encuentra en edad escolar básica.

Como ya se estableció, la presente investigación se llevó a cabo en la zona urbana, en la cual, en cuanto al sector económico, no hay una actividad única, pero se destacan el comercio, el turismo, la pesca y la industria, principalmente.

Durante la investigación, se contó con la participación de las autoridades escolares del municipio, así como de los actores cotidianos de las escuelas primarias elegidas, con el fin de obtener la información necesaria para conocer la realidad vivida en dichas instituciones.

El Sistema Educativo Estatal (SEE) tiene en cada uno de los municipios una delegación que lo representa, la cual se subdivide en los distintos departamentos que hacen funcionar dicho sistema. Dentro de ellos se encuentra el Departamento de Educación Primaria, cuya función principal es coordinar el funcionamiento adecuado de todas las instituciones de educación primaria del municipio, tanto públicas como privadas.

De acuerdo con los reportes realizados durante el ciclo escolar 2006-2007 por el gobierno estatal, el municipio atiende a 57,753 alumnos en el nivel de primaria, distribuidos en 2,735 grupos, en un total de 342 escuelas.

Se realizó una entrevista con el titular de dicho departamento, con el fin de conocer su trayectoria como gestor y las funciones específicas del cargo que desempeña, así como su opinión acerca del estado actual de las escuelas del municipio y las posibles vías de acción para mejorar la calidad de los servicios educativos que brinda el sector. El jefe del Departamento sugirió la participación de una

zona escolar que cumplía con las características requeridas, las cuales se detallan más adelante en este capítulo.

Dicha zona escolar está a cargo de una inspectora, quien junto con el equipo de Asesores Técnico-Pedagógicos coordinan a 12 escuelas, siendo el puente entre éstas y el Departamento del Nivel.

La supervisión de la zona escolar se encuentra ubicada en la Calzada Cortés y Guadalupe Victoria, en la Vivienda Popular 1ra. Sección; cuenta con una recepción y cuatro cubículos. En esas instalaciones se atienden diversas situaciones relacionadas con el funcionamiento regular de las escuelas primarias, desde la entrega de los libros de texto gratuitos al inicio del ciclo escolar hasta la recepción de quejas de parte de los padres de familia, así como la difusión de información general que llega para las primarias. La principal función de la supervisión escolar consiste en acompañar a las escuelas primarias en su camino hacia la mejora de sus servicios, en este caso específico, a través de la asesoría constante en la elaboración, aplicación y evaluación de los proyectos PEC de cada institución.

Para poder acceder a la vida de dichas escuelas, es necesario conocer acerca de su contexto, tanto interno como externo, con la finalidad de ubicar la investigación en el escenario real en el que se llevó a cabo, el cual se describe a continuación.

Las primarias con las que se trabajó son identificadas como: Escuela “A”, Escuela “B” y Escuela “C”. Todas pertenecen a esta misma zona escolar, por lo cual comparten algunas de sus características. Las tres son instituciones urbanas públicas y de organización completa, es decir, cuentan con un director y maestros frente a cada uno de los grupos, ofreciendo los seis grados correspondientes a la educación primaria.

Además, se encuentran en zonas completamente urbanizadas de la ciudad, contando con todos los servicios públicos y atendiendo, en su mayoría, a alumnos de clase media baja y media alta.

Las tres instituciones elegidas son parte del PEC desde hace por lo menos 2 años, por lo cual se encuentran en constante evaluación, tanto interna como externa, con la finalidad de prevalecer en el programa y seguir siendo beneficiados con los recursos que éste ofrece.

La escuela “A”, se ubica en la calle Pípila s/n, en la colonia Cuauhtémoc, en una zona completamente habitacional. A una cuadra de las instalaciones escolares se encuentra la calle Delante, de giro comercial y con mucho tránsito vehicular.

La institución ocupa parte de la manzana, por lo que en ambos lados colinda con casas habitadas. El espacio es pequeño y se encuentra delimitado por rejas y barda de cemento, mismo material del que están contruidos los edificios escolares, que se encuentran en óptimas condiciones. Al entrar a la escuela, se observa el periódico mural, del lado izquierdo los baños y, a un costado, la cancha de usos múltiples; al lado derecho la dirección y la cooperativa con bancas para comer, al frente la explanada, y a ambos lados de ella se encuentran todos los salones de clases.

El director de esta escuela funge como tal desde hace 3 años. El personal está conformado por 12 profesores frente a grupo, de los cuales 4 son varones y 8 son mujeres, quienes tienen en promedio 10 años de laborar en la institución. Además, se cuenta con dos docentes que tienen el cargo de Asesor Técnico Pedagógico (ATP), asistiendo a las funciones directivas y de lectura respectivamente, 2 profesores de educación física, una persona encargada del aula de medios y 2 intendentes.

Actualmente, se atiende a un promedio de 360 alumnos, contando con dos grupos de cada grado escolar.

La escuela “B”, se ubica en la Av. Diamante #1962, entre las calles 2da. y 3ra., en la colonia Hidalgo. Las instalaciones ocupan una manzana completa, frente a la escuela está un centro deportivo público conocido como “las canchas”, en donde la comunidad asiste constantemente con fines recreativos. La zona es principalmente habitacional, aunque cerca de la escuela se encuentran algunos establecimientos comerciales como una paletería, una estética, una pescadería, una frutería y un taller mecánico.

La directora tiene el cargo desde hace 1 año. La institución cuenta con una planta docente completa, conformada por 18 profesores frente a grupo, de los cuales 5 son varones y 13 son mujeres, quienes tienen en promedio 12 años de laborar en esta misma escuela. Además, se cuenta con cuatro docentes que ocupan el cargo de ATP en las áreas de salud, lectura y asistencia a la dirección, 3 profesores de educación física, una persona encargada del aula de medios, y 3 intendentes.

De manera regular, en la escuela se llevan a cabo programas extracurriculares con el objetivo de beneficiar la formación integral de los alumnos, tales como el DIA (Desarrollo de la inteligencia a través del Arte), clases de inglés, escuela para padres y educación vial.

En cuanto a las instalaciones físicas del plantel, se cuenta con 18 salones equipados con pintarrón, mesabancos, loseta y persianas. Los salones de quinto y sexto grado, están equipados con “Enciclomedia”, la cual consiste en una computadora, un proyector digital de imágenes (cañón), una impresora y los programas

de cómputo distribuidos por la SEP. También se tiene un aula con equipo de cómputo y audiovisual al servicio de los docentes y los alumnos de todos los grados, conocida como “aula de medios”, una cooperativa en donde se venden alimentos a los estudiantes, dos canchas deportivas y un almacén.

El nivel socioeconómico de los alumnos es medio, lo que se manifiesta por la vestimenta que utilizan los alumnos que asisten a la escuela y la facilidad para llevar los materiales que se les piden. Los alumnos que llegan a la escuela a pie, es porque viven cerca de ella, pero la mayoría llega en automóvil familiar o en el servicio particular de transporte escolar.

La escuela “C”, se ubica en la calle Guadalupe Victoria s/n, entre el Blvd. Adolfo Ramírez Méndez y Calzada Cortés, en la colonia Vivienda Popular 1ra. Sección. La escuela se encuentra rodeada de casas habitación, pues no ocupa la totalidad de la manzana, tan sólo una parte de ella. Cruzando la calle está un jardín de niños y más residencias. Cerca de la escuela, en las calles perpendiculares, se encuentra una gran cantidad de establecimientos comerciales, lo cual provoca tránsito vehicular constante.

Al frente de esta institución se encuentra la directora, quien desde hace 3 años ocupa el cargo. La institución cuenta con una planta conformada por 18 profesores frente a grupo, de los cuales 5 son varones y 13 son mujeres, quienes tienen en promedio 11 años de laborar en esta misma escuela, atendiendo a un promedio de 600 alumnos durante cada ciclo escolar. Además, se cuenta con una docente que funge como ATP, asistiendo a las funciones directivas, 2 ATP en el área de lectura y una en salud, 2 profesores de educación física, una persona encargada del aula de medios y 3 intendentes.

Además del currículo oficial, esta escuela ha sido favorecida con la implementación de programas piloto como el DIA, clases de inglés y estrategias de activación del pensamiento, con el objetivo de mejorar el aprovechamiento regular de los estudiantes.

El edificio escolar es antiguo, pues ésta fue una de las primeras escuelas construidas en la ciudad, y aunque constantemente se realizan las reparaciones y mantenimiento pertinente, el deterioro del material empieza a ser evidente. En la entrada se encuentran ubicados los espacios administrativos, a mano izquierda la dirección matutina, y a mano derecha la dirección vespertina. Además, se tienen dos cubículos para las maestras de USAER (Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular) y una biblioteca, que cuenta con acervo bibliográfico, láminas, televisión y video. Otro de los anexos es el aula de medios, en donde se encuentra el equipo de cómputo y audiovisual, al servicio de los maestros de grupo, como apoyo para el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a los alumnos que asisten a esta institución, la mayoría de ellos no viven cerca de las instalaciones, pero son inscritos aquí gracias al prestigio con el que cuenta la institución y a su ubicación céntrica, de tal manera que su traslado diario se realiza en los automóviles propios de las familias o a través del servicio particular de transporte escolar, lo cual da cuenta de la posibilidad económica de la población que atiende a esta primaria, ubicándolos en la clase media baja y media alta.

3.4 Participantes

Durante la investigación, se analizó la dinámica de las tres escuelas primarias públicas descritas en el apartado anterior, como ya se aclaró, todas están en el área urbana del municipio de Ensenada, todas pertenecientes a una misma zona escolar y participantes vigentes en el PEC, con el fin de que las tres escuelas se encuentren dentro de un contexto similar.

La selección de las escuelas se hizo con base en un muestro teórico (Walliman, 2004), pues se seleccionaron aquellas instituciones que cumplieron con las características planteadas en el párrafo anterior. Por lo tanto, se tomó en cuenta su ubicación, la participación en el PEC, que contaran con el personal necesario, es decir que fueran de organización completa, y el prestigio social reconociéndolas como escuelas de calidad, justificado en los resultados académicos que reportan, los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y en la participación continua en distintos eventos académicos competitivos (Olimpiada del conocimiento, concursos académicos, etc.).

Después de observar el catálogo de escuelas públicas registradas en la delegación municipal, se eligió a la zona escolar, contando con la recomendación del Jefe del Departamento Municipal, con quien se tuvo una entrevista informal antes del trabajo de campo. Se eligió esta zona escolar ya que varias de sus escuelas cumplían con las particularidades ya señaladas, por lo que se procedió a utilizar el método de “bola de nieve”, contactando a la inspectora de dicha zona con el propósito de invitarla a participar en el presente proyecto y a solicitar su orientación para la elección de las escuelas. Después de presentarle los objetivos del proyecto y hablar sobre las características de la zona escolar, se decidió trabajar con las escuelas descritas en el

apartado anterior, siendo éstas las que se apegaban a las especificaciones y contando con la recomendación de la inspectora escolar. Además, cabe señalar que las tres escuelas seleccionadas obtuvieron los resultados más altos de la zona escolar en la aplicación de ENLACE 2007.

Como se pretendió conocer el papel que juega la gestión en los logros que las instituciones tienen en cuanto a los indicadores de calidad se refiere, la población del estudio estuvo compuesta por las tres escuelas seleccionadas, la inspección de la zona escolar y el departamento de Educación Primaria Municipal. De los miembros de estos grandes escenarios, se seleccionaron los participantes a través de un muestreo deliberado (Buendía et.al., 1998: 30), en función al rol que ocupa cada uno.

Dentro de cada una de las escuelas elegidas, se seleccionó a las personas que se considera poseen información valiosa para el estudio, pues gracias al puesto que desempeñan tienen una relación importante con los procesos de gestión que ahí se realizan. De tal suerte que se eligió, basados en el mismo método de muestreo deliberado, al director o directora, a todos los maestros frente a grupo (en promedio 16 por escuela), y a los representantes de la Sociedad de Padres de Familia (en promedio 16 por escuela).

De igual manera, como participantes del proyecto, se tuvieron a la inspectora de la zona escolar y al jefe del departamento municipal de educación primaria, pues el cargo que ocupan es fundamental en los procesos de gestión escolar y conocer su opinión dado su conocimiento del tema fue imprescindible para la consecución del presente proyecto de investigación.

3.5 Instrumentos

Con el propósito de recabar la información necesaria para el cumplimiento de los objetivos planteados, se determinó poner en práctica tres técnicas básicas de recolección de datos: observación no participante, entrevista semiestructurada y encuesta, elaborando los instrumentos correspondientes, los cuales se aplicaron durante el primer bimestre del año 2008. A continuación se describen las características de cada una de las técnicas a utilizadas, además de presentar los instrumentos que se aplicaron, los cuales fueron diseñados a partir de la fundamentación teórica expuesta en el capítulo anterior.

3.5.1 Observación no participante.

Se realizó una estancia de cinco días en cada escuela, con el objetivo de recuperar información a través de la observación no participante, entendida como la técnica en la que “un plan previamente preparado concentra la atención en ciertos aspectos de la conducta, sin interacción entre el observador y el sujeto o grupo observado” (Buendía et.al., 1998: 158), estando en posibilidades de conocer información vinculada con la gestión y los resultados en los indicadores de calidad que obtienen, para poder identificar la relación existente entre estas variables.

Antes de realizar las visitas de observación se elaboró la descripción del contexto en el que se ubican las escuelas seleccionadas, con el fin de contar con un marco de referencia que auxiliara la interpretación posterior de las anotaciones registradas en el diario de campo (Buendía et.al., 1998). Esta descripción tuvo como

insumo la experiencia obtenida en la visita de observación exploratoria a cada escuela, realizada en el mes de diciembre de 2007.

Durante la observación se llevó a cabo el registro correspondiente, así como el llenado de una lista de rasgos deseables, para corroborar su presencia en el desempeño de los directivos. Como herramienta de registro observacional se elaboró un sistema de categorías a través de un proceso deductivo-inductivo, que permita determinar categorías claras, precisas, exhaustivas y mutuamente excluyentes (Buendía et.al., 1998: 184).

Además de registrar de manera sistemática las acciones de los directores de las instituciones durante los días correspondientes a la observación, se lograron conocer las acciones de todo el personal de la escuela, ayudando a determinar cuál es la participación de cada uno de los actores escolares en los procesos de gestión que tienen lugar en los centros de trabajo.

Las anotaciones en el diario de campo se manejaron a través de un muestreo temporal por intervalos, los cuales se determinaron después de la observación exploratoria (Buendía et.al., 1998).

En las visitas realizadas se siguieron las acciones de los directores participantes, tratando de no intervenir en los sucesos. En los primeros momentos de la observación, los participantes se mostraron nerviosos ante la presencia de la investigadora, pero poco a poco, durante el mismo día, se logró vencer esta barrera volviéndose imperceptible el hecho de ser observados. Los directores siempre tuvieron una actitud abierta hacia la investigación y colaboraron al brindar toda la información y facilidades requeridas para la consecución de la misma.

Instrumento 1. Lista de cotejo (check list)

Está formado por cuatro categorías con 5 indicadores cada uno, los cuales enuncian características señaladas por la teoría para un gestor escolar eficaz. Este instrumento fue llenado por la investigadora durante el trabajo de campo, marcando la presencia o ausencia de los indicadores en el comportamiento observado en los directores participantes (Ver anexo #1).

Instrumento 2. Guía de observación

Se desarrolló un sistema de categorías basándose en la revisión bibliográfica sobre el tema. Para cada una de esas categorías, se redactaron una serie de indicadores que orientaron el registro en el diario de campo utilizado en las visitas de observación (Ver anexo #2).

A continuación se definen cada una de las categorías utilizadas para la observación y análisis posterior de los datos revisados, tomando como referencia principal el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1998):

- Cultura institucional, de acuerdo con Scodellaro (2008) es el conjunto de [valores](#), creencias y [principios](#) que guían a una organización. En este caso, todas las situaciones que hacen particular a la escuela estudiada, símbolos, misión, visión, tradiciones, proyectos, entre otros aspectos que diferencian a una institución de otra.

- Liderazgo, se conceptualiza como la acción realizada dentro del grupo por la persona que lo dirige, conocida como líder. Generalmente implica una relación desigual, que es aceptada por todos los participantes.
- Dinámica grupal, referida al estudio de las técnicas de grupos, cubriéndose aspectos como la dirección y la organización de las tareas encomendadas a la institución, la formación de sub-grupos dentro de la escuela y la participación de sus miembros en la toma de decisiones.
- Comunicación, entendida como el principio universal de interrelación a múltiples niveles, desde el biológico hasta el tecnológico. Ciñéndose al ámbito del ser humano, es inseparable a su existir, teniendo diversas conexiones con la realidad que le rodea.
- Actividades cotidianas, son las acciones que realiza diariamente el director escolar, pretendiendo abarcar tanto las administrativas-burocráticas, como las que tienen un impacto pedagógico.

Estas categorías permea todos los instrumentos aplicados durante la investigación, por lo que se consideró indispensable su definición.

5.3.2 Entrevista semiestructurada.

Se llevaron a cabo entrevistas, conceptualizadas como “la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador” (Buendía

et.al., 1998: 127). Se dirigieron a informantes clave, como son los directores de las tres escuelas seleccionadas, el inspector de zona y el jefe del departamento de Educación Primaria del municipio, con el fin de conocer su opinión sobre la relación existente entre gestión y calidad educativa de acuerdo con su experiencia.

Se realizó también una entrevista del tipo semiestructurada individual, en donde, gracias a su flexibilidad, fue posible ir conduciendo la conversación hacia los puntos de mayor interés, dando oportunidad al entrevistado de expresarse cuando se considerase necesario; lo anterior fue posible, ya que “este tipo de entrevista tiene un guión en el cual se recogen todos los temas que se deben de tratar en el desarrollo de la entrevista, pero nunca se reflejan en preguntas concretas” (Aguirre, 1997: 174).

Para la elaboración de la guía de la entrevista, se tomó como base el sistema de categorías diseñado previamente.

Se tomaron en cuenta las orientaciones de Seidman (2006) para llevar a cabo las entrevistas, por lo que con cada participante se tuvo un proceso de tres sesiones, de noventa minutos cada una, en donde se dio la oportunidad para hablar acerca de la experiencia del entrevistado en el puesto que ocupa actualmente.

Instrumento 3. Guía de entrevista

Se elaboró una guía para las entrevistas con los directores participantes, para realizarse en tres momentos. Las preguntas de la primera entrevista giraron en torno a la biografía del entrevistado; la segunda es metafórica, ya que se les pidió a los directores que explicaran cómo son algunas de las situaciones que experimentan en su

puesto; y la tercera sesión fue de significado, siendo entonces cuando los cuestionamientos se centran en las opiniones de los entrevistados.

Para entrevistar a las autoridades educativas se redactó una guía con menos preguntas, orientadas a recuperar información sobre las actividades que realizan (Ver anexo #3).

5.3.3 Encuesta descriptiva.

También se elaboró y aplicó una encuesta, pues es “instrumento indispensable para conocer el comportamiento de los grupos de interés” (López, 1998). Para tal efecto, se utilizará una escala de estimación, en este caso tipo Likert, que “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Hernández et. al., 2006: 341). Se aplicará a los representantes de la sociedad de padres de familia y personal docente de las escuelas seleccionadas, para evaluar a la institución con la que tienen relación, en cada uno de los diferentes criterios que determinan el nivel de calidad que poseen.

Como instrumento se utilizará un cuestionario, que “consiste en una lista de preguntas que se pasan a una muestra representativa de la población que se quiere estudiar” (Aguirre, 1997: 174).

Al utilizar este cuestionario como instrumento de recolección de datos, “se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador” (Buendía et.al., 1998: 124). Este instrumento estuvo compuesto de 25 preguntas cerradas, las cuales cubrieron las categorías diseñadas y los aspectos determinados

en cada una de las dimensiones del concepto calidad, para ser evaluados por los encuestados (en promedio, 30 personas por escuela).

Instrumento 4. Cuestionario

Consta de 25 reactivos con opciones de respuesta tipo Likert, los cuales fueron redactados a partir del sistema de categorías diseñado para la investigación (Ver anexo #4).

3.6 Procedimiento

Se llevó a cabo esta investigación de tipo exploratorio en escuelas primarias públicas ubicadas en la zona urbana del municipio de Ensenada, Baja California; con el fin de estar en posibilidades de hacer visitas constantes a éstas, durante el segundo semestre del ciclo escolar 2007-2008, para conocer la realidad en la que se desenvuelven, así como establecer una comunicación directa con el personal docente y directivo de las mismas.

Se realizaron visitas exploratorias en el mes de diciembre de 2007, para contar con la descripción del contexto de manera previa a las observaciones intensivas, que se realizaron durante el primer bimestre del 2008. De igual manera, durante estas visitas exploratorias, se entregaron las formas de consentimiento a los participantes (Ver anexo #5), así como también se acordaron las fechas para cada una de las actividades de recolección de datos a realizarse durante los meses de Enero y Febrero del año 2008.

Durante el trabajo de campo del presente estudio, se contó con la participación de distintos actores de la comunidad escolar del municipio, con los cuales se abordaron distintas técnicas de recolección de datos descritas anteriormente en el presente capítulo. De acuerdo con el cronograma (Ver anexo #6) a continuación se describen las actividades realizadas durante el trabajo de campo.

La primera actividad del trabajo de campo, consistió en las visitas exploratorias a cada una de las escuelas seleccionadas, programadas para los días 17, 18 y 19 de diciembre de 2007. Estas visitas cubrieron el objetivo de informar a los participantes acerca del papel que desempeñarían en la investigación, además de brindar al investigador una perspectiva más clara del ambiente escolar de cada una de las instituciones elegidas. En las tres escuelas primarias se aceptó la participación en el proyecto escolar, previa consulta con el personal académico de cada una por parte de los directores, quienes recibieron cordialmente a la investigadora en todas las ocasiones en que se visitaron las instituciones durante el trabajo de campo. En la primera reunión se mostró el proyecto de investigación a los directores y se les explicó la participación requerida, a lo que accedieron firmando la forma de consentimiento correspondiente. Cabe señalar que las reuniones de los directores siempre fueron de carácter individual.

En el mes de enero de 2008, al regreso de las vacaciones decembrinas, se inició la aplicación de los instrumentos diseñados para la recopilación de información del estudio. Durante este mes se realizaron las tres primeras visitas de observación no participante, de las cinco programadas, en cada una de las instituciones; en cuanto a

las entrevistas etnográficas con los directores, se tuvo la ronda completa con el primer director, y dos de las tres entrevistas con el segundo.

Durante el mes de febrero, se realizaron el resto de las actividades, consistentes en las dos visitas de observación no participante a las escuelas; la última entrevista con el segundo director y la ronda completa con el tercero; la entrevista con el Jefe del Departamento de Educación Primaria Municipal y con la Supervisora de la zona escolar designada; además, de la aplicación de las encuestas a los maestros y a la sociedad de padres de familia de cada una de las escuelas.

Al terminar con la recolección de información, tuvo lugar una última visita informal de cortesía a las escuelas, donde se agradeció la colaboración de cada uno de los participantes y se anunció la posible fecha para la publicación de los resultados del proyecto.

Una vez en posesión de los datos recabados durante el trabajo de campo, se dio inicio al análisis de los mismos. Con la intención de alcanzar los objetivos propuestos en este documento, se reconoce que el análisis de la información “debe ser sistemático, seguir una secuencia y un orden” (Álvarez-Gayou, 2006:187).

Desde la perspectiva cualitativa, la información recabada por medio de las entrevistas semiestructuradas y de las entrevistas etnográficas, fue tratada bajo la técnica del análisis de contenido, “técnica para estudiar y analizar la comunicación” (Álvarez-Gayou, 2006:163), que permite categorizar los registros y poder llegar a interpretaciones del discurso ofrecido por los participantes entrevistados. Con esta técnica, los investigadores examinan la comunicación social, comúnmente, a través de

la lectura, codificación e interpretación de documentos escritos o transcripciones de conversaciones verbales grabadas (Berg, 1998).

Se siguieron los pasos propuestos por Mayring (2000) para llevar a cabo el análisis de contenido a través de categorías recuperadas deductivamente: a partir del objetivo y pregunta de investigación, se establecieron las categorías principales definidas teóricamente como aspectos para orientar el análisis. Se formularon la conceptualización, ejemplos y reglas de codificación para cada categoría, los cuales serán revisados nuevamente al ser contrastados con la fundamentación teórica. Se trabajó directamente con los textos a analizar, se leyeron las transcripciones de las entrevistas, ubicando los segmentos en las categorías y subcategorías correspondientes. Se contó la frecuencia de segmentos por cada categoría, para después, redactar inferencias y la interpretación por cada categoría (Mayring, 2000).

Además de las entrevistas, la información cualitativa recuperada con los registros de observación no participante en el diario de campo del investigador, fue contrastada con la guía de observación previamente diseñada, en donde aparecen las categorías a observar, con el fin de encontrar aquellas actividades coincidentes en el trabajo cotidiano de los directores participantes.

En cuanto a las técnicas cuantitativas, el procesamiento de la información obtenida de las encuestas a maestros y padres de familia se realizó a través del paquete de cómputo EXCEL, que brinda una síntesis numérica de los datos recuperados, para cuya interpretación se recurrió al uso de tablas, gráficas y texto.

Una vez con estos insumos ubicados, se procedió a la triangulación de los mismos, que se refiere a la “utilización de múltiples métodos, materiales empíricos,

perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación” (Álvarez-Gayou, 2006:32). En este caso, el tipo de triangulación que se realizó es la metodológica, ya que se estudió un mismo problema a través del producto obtenido de las tres técnicas de recolección de datos: entrevista semiestructurada y etnográfica, observación no participante y encuesta.

De tal forma, se logró conocer el tipo de gestión que tiene lugar en cada una de las instituciones participantes y su papel en el incremento de la calidad de las mismas, para poder diseñar una propuesta de modelo de gestión que permita el logro de los niveles de calidad requeridos en las instituciones de educación primaria.

En el capítulo siguiente se presentan los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos y técnicas de recolección de datos.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos, cuantitativos y cualitativos, descritos en el capítulo de Método.

La descripción de los resultados se orienta a través de las categorías previamente diseñadas a partir de la teoría revisada: liderazgo (L), comunicación(C), dinámica grupal (DG), actividades cotidianas (AC) y cultura institucional (CI). Además, durante el trabajo de campo surgieron tres categorías que no se habían previsto: formación profesional (FP), iniciación en la docencia (ID) y el significado (S) que le brindan a su profesión.

Tal como se hizo con las categorías pre-diseñadas, conviene definir cada una de las nuevas para estar en posibilidades de atender pertinentemente los resultados recuperados. Por FP se entiende la formación académica que han recibido los directores participantes, tanto antes de ascender al cargo como de manera posterior; con las siglas ID se refiere a los primeros años de docencia de los participantes, además de incluir sus motivaciones al elegir la carrera y los recuerdos de sus experiencias normalistas; por último, la categoría S, abarca las opiniones que los directores brindan a aquellas experiencias que consideran significativas dentro de su área de desenvolvimiento laboral.

De tal suerte que, después de la aplicación de los instrumentos, se recuperan ocho categorías que organizan la presentación de los resultados y que vertebrarán la discusión posterior.

Debido a las características del presente proyecto de investigación, la principal fuente de información fueron las entrevistas a los directores participantes, las cuales fueron interpretadas a través de la técnica de análisis de contenido (Mayring, 2000).

Además, se incluyen en este apartado anotaciones de sucesos relevantes retomados de los registros de observación realizados durante las visitas a cada una de las instituciones participantes; los resultados de la lista de cotejo llenada a partir de la actuación de los directores; y las respuestas obtenidas en las entrevistas que se llevaron a cabo con la inspectora de la zona escolar y con la jefa del área de fortalecimiento académico del departamento de educación primaria municipal. Esta última participante fue designada por el jefe del departamento por poseer la información necesaria y por ser quien tiene una relación más directa con el tema y el resto de los participantes.

En cuanto a los instrumentos de carácter cuantitativo, se aplicó una encuesta a los maestros y a los representantes de la sociedad de padres de familia de cada escuela participante. En aras de organizar la presentación de los resultados obtenidos a través de la encuesta, los reactivos se insertan en el contenido de acuerdo a la relación con las categorías anotadas previamente.

4.1 Director y Escuela “A”

Se realizaron tres entrevistas con el director “A”, cada una con una duración aproximada de 40 minutos, los resultados obtenidos se presentan a continuación.

El director “A” menciona que quien lo motivó a ser profesor fue su madre. Nos narra que por tradición familiar las mujeres debían quedarse a atender el hogar y los hombres debían salir a trabajar, situación que impidió que la madre del entrevistado

estudiara para maestra; sin embargo ella motivó a su hijo, varón, para que se preparara para ser maestro, continuándose así con el modelo de diferenciación de género. Además, expone que al momento de estudiar en la Escuela Normal logró adaptarse, por lo que decidió continuar con sus estudios y concluirlos favorablemente.

Comenta que fue invitado por autoridades educativas a concursar para ocupar el cargo directivo, agregando que no era su intención en ese momento, pero decidió hacerlo y ganó el puesto a través del concurso escalafonario que convoca el sindicato y la SEP. Reconoce haber sentido la diferencia de trabajar como maestro frente a grupo y después como director, ya que el comportamiento debe ser modificado, pues ya no se es más un compañero.

En cuanto a la categoría FP, el director "A" afirma que aun no existe una preparación oficial para ser director, nada más se dan cursos cortos e informales. Afirma que la antigüedad en el sistema educativo es el principal factor tomado en cuenta en el concurso escalafonario. En lo personal, expone tener el título de licenciatura por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y, por intereses personales, tomó un curso de Administración y Relaciones Públicas, además de asistir a cursos esporádicos promovidos por la SEP, sobre temas diversos y sin continuidad. Menciona que al obtener el nombramiento de director, los docentes son citados en la capital del estado, en donde se les otorga una capacitación general introductoria al cargo, la cual es obligatoria.

El director "A" comenta que de manera reciente, la SEP ha mostrado mayor interés en el nivel académico y la capacidad de los maestros que aspiran a una dirección. Sin embargo, la formación académica para los futuros directores no se hace

formalmente y los medios de selección se concentran en otros aspectos, añade que a partir del año 1997, la SEP empezó a ofertar cursos de capacitación voluntarios para sus directores, a los cuales ha asistido. Menciona que el último curso obligatorio que recuerda tiene fecha del 2000. Esto nos deja ver que no son consecutivos, no tienen información actual y no se le da seguimiento a la capacitación de directores por parte de la SEP.

El entrevistado reconoce la necesidad de la exigencia de una preparación específica para directores en cuanto a lo pedagógico y a lo administrativo, ya que la selección no es siempre adecuada, y al no exigir preparación, los directores pueden no saber cómo desempeñarse en la escuela. Se menciona que algunos directores se desentienden de su responsabilidad en cuanto al nivel académico de su institución, situación que desestabiliza a la escuela. A este respecto, se pudo observar que el director "A" revisa periódicamente la documentación correspondiente a cada grupo escolar, la cual consiste en planeaciones didácticas, listas de asistencia, cuadernos de trabajo, entre otros.

El director "A" reconoce que es necesario contar con la capacidad para cubrir las demandas del puesto, tanto administrativas como de comunicación. Además es el único de los entrevistados en mencionar como imprescindible la disposición que el maestro tenga para convertirse en director, entendida como la actitud que demuestre para llevar a cabo su labor directiva.

Asimismo, se cuestionó al entrevistado acerca de las actividades cotidianas que realiza en su puesto laboral. El director "A" especifica que el inicio de semana regularmente es percibido como tenso, ya que suelen suscitarse situaciones

imprevistas durante el descanso de fin de semana. Señala que en los días martes y miércoles la rutina vuelve a su normalidad. Agrega que los jueves y viernes es cuando se da un ambiente de mayor relajación, debido a que de acuerdo con el horario de actividades varios de los grupos tienen clases fuera del aula (educación física, artes, etc.). Como primera actividad diaria señala el confirmar la asistencia de los maestros, al recibirlos puntualmente en la institución. También menciona que parte de su día se enfoca a la atención a maestros, padres y alumnos, escuchando sus requerimientos y demandas.

El director "A" es el único que menciona dentro de sus actividades cotidianas el crear un ambiente de armonía en la institución que dirige, mostrando interés en la salud física y emocional del personal, como factor influyente en los grupos de cada maestro. Esta situación se constató en las visitas de observación realizadas en la escuela, en donde el director se acercaba a los actores escolares con el fin de conversar sobre asuntos de índole personal y emocional; específicamente, se registró que el director cuestionó a la intendente del edificio escolar acerca de la salud de su padre, quien se encontraba enfermo en esa ocasión. Además, el participante se ocupa de la promoción de eventos de carácter social que fomenten la unión entre el personal; se presenció la organización de un intercambio de obsequios con motivo del día de la amistad. Esto deja ver el interés que demuestra sobre la vida de sus compañeros de trabajo, ya que él mismo afirma la influencia que tienen dichas situaciones sobre la actividad escolar diaria.

Expresa que vigila que cada miembro del personal cumpla con sus funciones, incluye maestros y conserjes, buscando que no se afecte a los alumnos.

TABLA A-1. Maestros frente a grupo de la Escuela “A”

ACTIVIDADES COTIDIANAS

Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contest ó
1. El director promueve actividades que auxilien el desarrollo profesional de la planta docente.	66.7 %	25.0 %	8.3 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
5. El director no promueve el uso de diferentes estrategias de enseñanza.	8.3 %	0.0 %	0.0 %	16.7 %	75.0 %	0.0 %
6. El director evalúa constantemente el desempeño de los maestros.	58.3 %	33.3 %	8.3 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
7. El director entra a los salones a observar el desarrollo de las clases.	25.0 %	50.0 %	8.3 %	8.3 %	8.3 %	0.0 %
8. El director organiza discusiones formales concernientes a la enseñanza y el aprovechamiento de los estudiantes de manera regular y continua.	33.3 %	50.0 %	8.3 %	8.3 %	0.0 %	0.0 %

El director “A” dice fomentar el desarrollo profesional de los maestros de su escuela a través de la promoción de la asistencia a cursos, ya sea oficiales o no; invitándolos a presentar exámenes oficiales de rendimiento; a través de la organización de colegiados, señalando la importancia de apegarse al contexto real en donde se encuentran. En particular, comenta una estrategia de fomento a la lectura que aplica con su planta docente en aras de promover su desarrollo profesional. En una de las reuniones del colectivo docente que se presenciaron en la escuela “A”, el director entregó los resultados de la Prueba ENLACE correspondientes al ciclo 2006-2007, detectando debilidades en una asignatura en específico. Tanto el director como los docentes, acordaron solicitar apoyo académico al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), con el fin de contar con más conocimientos para atender a los alumnos deficientes.

Como se puede ver en las tablas A-1 y a-1, al cuestionar a los docentes y a los padres de familia de la escuela “A” acerca de la participación del director en la promoción de actividades que auxilien el desarrollo profesional de la planta docente, la mayor parte de los encuestados, 66.7% y 58.3% respectivamente, confirma lo expuesto por el entrevistado, expresando que sí promueve actividades orientadas a dicho objetivo.

TABLA a-1. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela “A”						
ACTIVIDADES COTIDIANAS						
Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
1. El director promueve actividades que	16.7%	58.3	16.7%	0.0 %	8.3%	0.0 %

auxilien el desarrollo profesional de la planta docente.			%				
5. El director no promueve el uso de diferentes estrategias de enseñanza.	8.3 %	8.3 %	33.3	16.7 %	25.0%	8.3%	
			%				
6. El director evalúa constantemente el desempeño de los maestros.	41.7	8.3 %	33.3 %	8.3 %	0.0 %	8.3 %	
			%				
7. El director entra a los salones a observar el desarrollo de las clases.	16.7 %	16.7 %	41.7	8.3 %	8.3 %	8.3 %	
			%				
8. El director organiza discusiones formales concernientes a la enseñanza y el aprovechamiento de los estudiantes de manera regular y continua.	33.3	25.0 %	16.7%	16.7 %	8.3%	0.0 %	
			%				

Cabe señalar que dentro de la dimensión administrativa del proyecto de trabajo de la escuela “A” se designan como responsabilidades del director el revisar los planes de clase de los docentes y entrar a los salones constantemente, ambas situaciones se presenciaron durante las visitas de observación, además de ser corroboradas por los profesores y padres encuestados. Los primeros afirman en un 50% que el director casi siempre entra a las aulas, representando en la tabla A-1; mientras que el 41.7% de los padres reconocen que el director a veces entra a las aulas, sin embargo, la suma de las opiniones se encuentran en el sector positivo de la tabla a-1.

El entrevistado afirma la necesidad de reconocer el impacto de la preparación profesional de los docentes durante su trabajo en el aula, siendo el lugar en donde deben poner en práctica aquello que hayan aprendido, en función de la mejora de la

enseñanza y del aprendizaje. Todo esto con el objetivo de mejorar la calidad de su escuela.

Dentro de la encuesta (tabla A-1), el 75% de los maestros opina que el director promueve el uso de distintas estrategias de enseñanza en el aula; mientras que las respuestas de los padres (tabla a-1) se encuentran dispersas entre las opciones de respuesta, pudiendo deberse a razones asociadas con los reactivos redactados en forma negativa. Cabe señalar que al sumarse los porcentajes de cada opción favorable de respuesta, el porcentaje coincide en el 75% señalado por los docentes.

En cuanto a las acciones que pone en marcha para involucrar a la comunidad con el mejoramiento de la escuela, reconoce como la más importante darle a conocer a la sociedad de padres de familia las necesidades de la institución. Esto para que ellos sirvan de enlace con la sociedad en general, formando un equipo de trabajo, a través de una comunicación constante con los representantes de esta organización. El director “A” hace hincapié en la importancia de ser congruente entre el discurso y la acción, con el fin de no perder la confianza de la comunidad. De acuerdo con lo observado, el director sirve de puente entre la sociedad de padres de familia y los maestros, ya que las propuestas de la organización son puestas a consideración del colectivo docente a través de la convocatoria del director, en las diferentes reuniones que tienen lugar en la institución escolar.

TABLA A-2. Maestros frente a grupo de la Escuela “A”						
COMUNICACIÓN						
Reactivo	a)	b) Casi	c) A	d) Casi	e)	No
	Siempr	siempr	veces	nunca	Nunca	contestó
	e	e				

10.	El director comunica claramente las expectativas que tiene del personal que integra la institución.	75.0 %	25.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
13.	El colectivo docente mantiene una estrecha comunicación con los padres de familia, con el objetivo de informar oportunamente la situación académica de los alumnos.	75.0 %	25.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

Dentro de la categoría de comunicación (C), el director “A” da cuenta en las entrevistas realizadas de que entabla comunicación con los actores escolares a través del diálogo, por escrito y en conversaciones en privado. Considera que sí logra la comunicación efectiva y reconoce, que de no existir, se crea un ambiente tenso, en donde el director es tajante.

En este aspecto, los profesores (tabla A-2) en su 75%, expresan que el director siempre se comunica claramente, y que en conjunto con él mantienen una comunicación estrecha con los padres, quienes lo corroboran al 100%. Asimismo, la opinión de los padres (tabla a-2) se encuentra dispersa en las opciones positivas de respuesta, ubicándose solamente el 33.3% en la respuesta siempre, al referirse a la comunicación entre el director y los maestros.

TABLA a-2. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela “A”						
COMUNICACIÓN						
Reactivo	a)	b) Casi	c) A	d) Casi	e)	No contestó

	Siempre	siempre	veces	nunca	Nunca	
	e	e				
10. El director comunica claramente las expectativas que tiene del personal que integra la institución.	33.3	25.0 %	25.0 %	0.0 %	16.7%	0.0 %
	%					
13. El colectivo docente mantiene una estrecha comunicación con los padres de familia, con el objetivo de informar oportunamente la situación académica de los alumnos.	50.0	50.0	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
	%	%				

Al abordar la categoría de liderazgo (L), el director “A” percibe que su papel dentro del proceso enseñanza-aprendizaje consiste en vigilar el cumplimiento de las funciones de todos los miembros de la institución, mencionando específicamente a los maestros, alumnos y padres de familia. El entrevistado se considera un ejemplo a seguir en la comunidad escolar en la que se desenvuelve, ya que es puntual, responsable, delega responsabilidades, cuida su vestimenta y vocabulario, y toma en cuenta la opinión de los padres y maestros.

Por su parte, en las tablas A-3 y a-3, se muestra que en su mayoría tanto padres (50%) como maestros (66.7%), respondieron en la encuesta aplicada que el director “A” tiene conocimientos pedagógicos; es siempre un recurso importante para la institución, 58.3% y 50% respectivamente; y siempre acepta los comentarios de los actores

escolares, de acuerdo con el 50% de los maestros y el 58.3% de los padres participantes.

TABLA A-3. Maestros frente a grupo de la Escuela "A"						
Reactivo	LIDERAZGO					
	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
2. El director demuestra conocimientos sobre recursos pedagógicos y teoría de la enseñanza.	25.0 %	66.7 %	8.3 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
3. El director no gestiona recursos y apoyo de parte de la supervisión escolar.	8.3 %	8.3 %	0.0 %	0.0 %	83.3 %	0.0 %
4. El director es considerado como un recurso humano importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de esta institución.	50.0 %	50.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
11. El director acepta los comentarios y sugerencias de los diferentes actores escolares (maestros, alumnos, padres de	58.3 %	33.3 %	8.3 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

familia, comunidad, etc.) y los considera al momento de tomar decisiones.

Sin embargo, los encuestados no coinciden en el reactivo 3, ya que la mayor parte de los profesores, 83.3%, dicen que el director gestiona recursos y apoyo de la supervisión escolar, mientras que la opinión de los padres se encuentra esparcida en las opciones de respuesta. Cabe aclarar que al sumar los porcentajes, más del 50% de los encuestados opinan favorablemente respecto al reactivo en cuestión.

TABLA a-3. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela "A"

Reactivo	LIDERAZGO					
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
2. El director demuestra conocimientos sobre recursos pedagógicos y teoría de la enseñanza.	25.0 %	50.0 %	16.7%	0.0 %	0.0 %	8.3%
3. El director no gestiona	0.0%	16.7%	16.7%	33.3	25.0%	8.3%

		%					
recursos y apoyo de parte de la supervisión escolar.							
4.	El director es considerado como un recurso humano importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de esta institución.	58.3	25.0%	8.3 %	8.3%	0.0 %	0.0 %
		%					
11.	El director acepta los comentarios y sugerencias de los diferentes actores escolares (maestros, alumnos, padres de familia, comunidad, etc.) y los considera al momento de tomar decisiones.	50.0	0.0 %	33.3 %	0.0 %	16.7 %	0.0 %
		%					

En cuanto a las preguntas sobre dinámica grupal el director “A” expone que el proceso que se lleva a cabo en su escuela para tomar decisiones acerca del proyecto escolar consiste en realizar un diagnóstico por grupo, con el fin de detectar la problemática a tratar, priorizando las rutas de acción para atenderla. Afirma que es mejor tener pocas actividades planeadas, pero asegurarse de cumplirlas y recuperar el producto esperado en tiempo y forma. También menciona que el papel del director dentro de la toma de decisiones del colectivo consiste en consensuar y apoyar las decisiones de la mayoría. Además, agrega que él toma determinadas decisiones en aquellas situaciones insignificantes, de acuerdo con la opinión del director, como el

mantenimiento del edificio escolar. El entrevistado explica que la visión y la misión de su proyecto escolar se elaboraron a partir de la participación activa de todo el colectivo docente.

TABLA A-4. Maestros frente a grupo de la Escuela "A"						
DINÁMICA GRUPAL						
Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
12. El colectivo docente se reparte labores y se responsabiliza de ellas, pero maneja la visión del trabajo en equipo en armonía.	50.0 %	50.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
14. Los maestros de la institución se preocupan por su desarrollo profesional, por lo que asisten a cursos, conferencias, talleres, etc., que les permitan estar en constante actualización y mejorar su desempeño docente.	33.3 %	66.7 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
17. Existe un ambiente agradable y de comunicación eficaz en la institución.	33.3 %	58.3 %	8.3 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
20. El colectivo docente promueve	25.0	66.7	8.3 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

la participación de toda la comunidad escolar en beneficio del aprendizaje de los alumnos. % %

En las tablas A-4 y a-4, más del 50% de los dos grupos de encuestados de la escuela “A” expresan una opinión favorable en cuanto a la dinámica grupal que tiene lugar en la institución. Ambos anotan las respuestas “siempre” o “casi siempre”, afirmando que los docentes trabajan en equipo, se preocupan por su desarrollo profesional y promueven la participación de todos en el aprendizaje de los alumnos, todo esto en un ambiente agradable.

**TABLA a-4. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela “A”
DINÁMICA GRUPAL**

Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
12. El colectivo docente se reparte labores y se responsabiliza de ellas, pero maneja la visión del trabajo en equipo en armonía.	41.7 %	33.3 %	16.7 %	0.0 %	0.0 %	8.3%

14.	Los maestros de la institución se preocupan por su desarrollo profesional, por lo que asisten a cursos, conferencias, talleres, etc., que les permitan estar en constante actualización y mejorar su desempeño docente.	75.0	25.0	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
		%	%				
17.	Existe un ambiente agradable y de comunicación eficaz en la institución.	50.0	33.3	8.3 %	0.0 %	8.3 %	0.0 %
		%	%				
20.	El colectivo docente promueve la participación de toda la comunidad escolar en beneficio del aprendizaje de los alumnos.	25.0	41.7	16.7	16.7	0.0 %	0.0 %
		%	%	%	%		

El director “A” reconoce contar con un buen equipo de trabajo formado por maestros profesionales, al cual ha logrado integrarse adecuadamente. Gracias a las observaciones realizadas, se puede afirmar que los maestros de la escuela “A” muestran un comportamiento muy activo dentro de las actividades, se desenvuelven en un ambiente de confianza en donde expresan su opinión abiertamente y cuentan con el respaldo del director, aunque sus opiniones difieran, se trata siempre de llegar a acuerdos en beneficio de los alumnos y el resto de la comunidad escolar.

TABLA A-5. Maestros frente a grupo de la Escuela "A"						
CULTURA INSTITUCIONAL						
Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
9. El director no provee una definición clara de la misión y la visión de la institución escolar.	16.7 %	0.0 %	0.0 %	8.3 %	75.0 %	0.0 %
15. El colectivo docente promueve el desarrollo valoral de los alumnos y de la comunidad, por medio de actividades prácticas y llamativas para los niños.	41.7 %	58.3 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
16. Los maestros comparten la misión y visión de la institución, trabajando día a día para lograrlas.	41.7 %	58.3 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
18. El colectivo docente asume los resultados escolares como retos, e implementa actividades para corregir las situaciones no deseadas.	50.0 %	50.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
19. Las instalaciones del edificio escolar son dignas y colaboran en el	25.0 %	66.7 %	8.3 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

desarrollo integral del alumnado, pues son aprovechadas al máximo por el personal docente.

Como se puede ver en la tabla A-5, más del 50% de los maestros encuestados apoyan la descripción otorgada a la escuela, ya que en todos los reactivos responden de forma positiva. Sin embargo, las respuestas de los padres, en la tabla a-5, no coinciden con los maestros y resaltan los porcentajes dispersos en las opciones de respuesta, dando resultados poco significativos y que señalan probables debilidades en el instrumento o en su pertinencia para ser llenado por los padres de familia. Se puede hablar de tendencias a opiniones favorables o desfavorables, debido a la complejidad de responder a reactivos redactados en forma negativa.

TABLA a-5. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela “A”

CULTURA INSTITUCIONAL						
Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
9. El director no provee una definición clara de la misión y la visión de la institución escolar.	16.7 %	16.7 %	25.0 %	8.3 %	16.7%	16.7 %
15. El colectivo docente promueve el desarrollo valoral de los alumnos y	33.3 %	25.0%	33.3 %	8.3%	0.0 %	0.0 %

de la comunidad, por medio de actividades prácticas y llamativas para los niños.						
16. Los maestros comparten la misión y visión de la institución, trabajando día a día para lograrlas.	41.7 %	25.0%	16.7%	8.3 %	0.0 %	8.3%
18. El colectivo docente asume los resultados escolares como retos, e implementa actividades para corregir las situaciones no deseadas.	41.7%	8.3%	50.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
19. Las instalaciones del edificio escolar son dignas y colaboran en el desarrollo integral del alumnado, pues son aprovechadas al máximo por el personal docente.	41.7 %	41.7 %	16.7%	0.0 %	0.0 %	0.0 %

Cabe recordar que las tres escuelas participantes en el estudio están inscritas en el Programa Escuelas de Calidad (PEC), por lo que se consideró pertinente cuestionar a los entrevistados acerca de su experiencia en el mismo. El director “A” opina que el PEC brinda apoyo económico para mejorar la infraestructura de la escuela, el cual es obtenido siempre y cuando se cuente con maestros con disposición al trabajo que se requiere. Comenta que el programa es muy bueno, ya que obliga a la corresponsabilidad entre las autoridades educativas y la comunidad escolar, con el fin

de mejorar a la institución. Reconoce que su escuela ha cambiado desde su ingreso a PEC en cuanto a la infraestructura, pues se han hecho construcciones con el dinero que otorga el programa. El entrevistado expresa que considera necesario realizar modificaciones al programa existente, para que el objetivo no se pierda entre el papeleo que es requerido; sugiere que se hagan exámenes al final del ciclo para corroborar el impacto que tiene la inversión económica en el aprendizaje de los alumnos. Probablemente, el uso que se ha dado hasta el momento de los resultados obtenidos en ENLACE no ha cubierto las necesidades evaluativas que expresa el director “A”.

En el mismo sentido, el director “A” conceptualiza a la calidad educativa como la optimización de recursos escolares, con el fin de mejorar el desempeño del docente en el aula y el aprendizaje de los alumnos.

La última parte de la encuesta aplicada a padres y maestros aborda las dimensiones concebidas dentro de la calidad educativa. En las siguientes tablas (A-6 y a-6) se observa que más del 50% de los encuestados opinan favorablemente acerca de la calidad de la escuela “A”, lamentablemente, el instrumento no aporta mayor información al respecto, pero se puede inferir que los participantes eligieron la opción “casi siempre” para hacer presente su creencia de que la escuela está en vías de convertirse en una escuela de calidad.

TABLA A-6. Maestros frente a grupo de la Escuela “A”

Reactivo	CALIDAD					
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
21. Dentro de la escuela se brindan los apoyos necesarios para el avance del desempeño académico de cada uno de los estudiantes.	41.7 %	41.7 %	16.7 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
22. Considera que lo que aprenden los niños en la escuela primaria les ayuda a desarrollar las competencias necesarias para la vida actual.	16.7 %	83.3 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
23. Los alumnos realmente aprenden lo que deben aprender.	0.0 %	100.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
24. Los recursos recaudados por la institución se utilizan adecuadamente en función de la mejora de los servicios que se ofrecen.	50.0 %	33.3 %	16.7 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
25. Considera que la escuela primaria es de calidad.	25.0 %	58.3 %	16.7 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

En los reactivos correspondientes a las dimensiones del concepto de calidad: equidad, eficacia, pertinencia y eficiencia, se detalla en las tablas que tanto padres como profesores, ubican el mayor porcentaje en las respuestas positivas, favoreciendo la opinión del director de su institución.

TABLA a-6. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela “A”

Reactivo	CALIDAD					
	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
21. Dentro de la escuela se brindan los apoyos necesarios para el avance del desempeño académico de cada uno de los estudiantes.	25.0%	41.7 %	16.7 %	8.3%	8.3%	0.0 %
22. Considera que lo que aprenden los niños en la escuela primaria les ayuda a desarrollar las competencias necesarias para la vida actual.	50.0 %	33.3 %	16.7%	0.0 %	0.0 %	0.0 %
23. Los alumnos realmente aprenden lo que deben aprender.	25.0%	50.0 %	25.0%	0.0 %	0.0 %	0.0 %

24.	Los recursos recaudados por la institución se utilizan adecuadamente en función de la mejora de los servicios que se ofrecen.	58.3	16.7%	8.3%	8.3 %	8.3%	0.0 %
25.	Considera que la escuela primaria es de calidad.	25.0 %	58.3	16.7 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

Existen dos organizaciones que funcionan alrededor de la escuela primaria, con las cuales el director de la institución debe sostener relaciones cotidianamente, éstas son la inspección escolar y la comunidad escolar. El entrevistado considera que la relación que establece con la inspección escolar es muy buena, ya que los miembros del equipo técnico de la inspección cumplen responsablemente con su labor. Sin embargo, expresa disgusto por la prontitud con la que solicitan información o participaciones en eventos sin avisos previos, causando la improvisación. En cuanto a la comunidad escolar, el director “A” percibe su relación como buena, exponiendo que le ha traído buenos resultados el establecer relaciones interpersonales con los miembros, dándole a cada uno la oportunidad de expresar sus inquietudes en el espacio correspondiente.

El director “A” señala que ocupar su puesto implica una gran responsabilidad, teniendo que estar al frente del equipo de trabajo y tratando de resolver los problemas que se presentan. Expresa desagrado por tener que reprender a aquellos que incumplen en su labor cotidiana, agregando no entender las razones de su deficiencia, a pesar del conocimiento que tienen de sus responsabilidades. Expone que hay

algunos maestros que presentan errores en el manejo de los enfoques y programas de la educación primaria, causando una dificultad para él. El director “A” menciona a los alumnos indisciplinados como una dificultad, haciendo una distinción sobre la época actual, pues de acuerdo con su experiencia, anteriormente los niños se comportaban con mayor respeto hacia la escuela y los maestros.

Por otra parte, el participante reconoce como una satisfacción dentro de la labor que desempeña el haber colaborado con el mejoramiento del nivel académico de la escuela que dirigió anteriormente, a pesar de las dificultades con las que se enfrentó. Además, reconoce como una satisfacción el conservar el nivel académico de la escuela en donde labora actualmente, pues menciona haberla encontrado en una situación favorable.

Como una meta propia, el entrevistado expresa sostener el nivel académico de la escuela y elevarlo poco a poco, demostrándolo en las evaluaciones externas a las que se somete continuamente.

En cuanto a la lista de cotejo llenada a partir de la observación del comportamiento del director “A” se encontraron presentes todos los rasgos previstos en ella para el gestor escolar deseable (Ver anexo 7).

4.2 Directora y Escuela “B”

De igual forma, a la directora “B” se le entrevistó durante tres ocasiones, obteniendo los siguientes resultados.

Durante la primera entrevista se trató el tema del ingreso a la docencia de la entrevistada, en donde la directora “B” comenta acerca de la influencia de su padre al imponer la carrera que ella estudiaría. Se muestra la diferencia de género como modelo

cultural persistente al no permitir a la hija menor de edad mudarse a otra ciudad, siendo decisión del padre, sobre la opinión de la hija. La entrevistada admite que su intención era estudiar una carrera universitaria comúnmente masculina, situación que no coincidió con la opinión del padre, por lo que tuvo que ingresar a la normal y dedicarse a una labor correspondiente a su género. Muestra un control impuesto por el padre como jefe de familia sin permitir la opinión del resto de los implicados, manteniéndose la diferenciación entre hombres y mujeres. De tal suerte que decidió ingresar a la normal, en donde logró adaptarse y concluir sus estudios satisfactoriamente.

La directora “B” expone que desde joven se le asignó el puesto directivo de forma comisionada, trabajando frente a grupo alrededor de 10 años, fungiendo el resto de su carrera como directora.

La entrevistada afirma que no existe una preparación específica para las personas que ocupan el cargo de director escolar, de igual forma no hay un requisito en este sentido por parte de la SEP. En su caso, cuenta con las licenciaturas en psicología, matemáticas y educación, lo cual aumentó su puntuación para el concurso escalafonario. Al no existir un requisito obligatorio, los directores interesados buscan las ofertas de diversas instituciones, entre ellas Pronap, UPN y el SNTE; la directora “B” reconoce que dependiendo de las necesidades de preparación que cada uno reconoce, busca la oferta que más le convenga. Ella considera que la normatividad de la educación es el área en donde se requiere mayor preparación, exponiendo el énfasis en la necesidad de conocer los derechos y obligaciones de los actores escolares.

La participante reconoce la necesidad de la exigencia de una preparación específica para directores, ya que la selección no es siempre adecuada y los directores

pueden no saber cómo desempeñarse en la escuela, presentando dificultades para manejar las relaciones de poder, situación que desestabiliza a la institución.

En cuanto a su labor cotidiana, la entrevistada afirma que todos los días son distintos, sin embargo no especifica ningún detalle. Como primera actividad menciona confirmar la asistencia de los maestros al recibirlos puntualmente en la institución, aclarando que llega a la escuela antes de la hora de entrada, posiblemente porque considera a la puntualidad como una cualidad que debe tener como directora. Explica que su día se enfoca en la atención a maestros, padres y alumnos, escuchando sus requerimientos y demandas; a la solución de problemas, que cuando no pueden ser resueltos inmediatamente les da continuidad tomando las medidas necesarias para llegar a la solución de éstos; a la elaboración, revisión y autorización de documentación, lo cual le lleva mucho tiempo, así como la búsqueda de información o recursos materiales para la escuela.

Lo comentado por la entrevistada fue constatado durante las visitas de observación realizadas en la escuela “B”, ya que de acuerdo con los registros obtenidos, la directora permanece en su oficina la mayor parte de la jornada laboral atendiendo los problemas cotidianos de manera pronta y efectiva, ya sea con alumnos, maestros o padres de familia. Las salidas de la directora “B” durante los días observados se concretaron en asistir a la inspección escolar a entregar o recoger documentación escolar.

La directora “B” señala que los maestros de su escuela son muy comprometidos con su desempeño profesional, por lo que no necesita insistir para que se actualicen, la totalidad de su planta docente se encuentra inscrita en exámenes nacionales. Ella

reconoce que ésta es una acción que impulsa la calidad educativa de la institución que dirige, además de que en lo personal, facilita los recursos de trabajo a los docentes, comentando que si les brinda herramientas a los maestros no tienen justificación para no cumplir con su trabajo. Se registró que la directora “B” elabora oficios de llamadas de atención por escrito hacia aquellos docentes que incumplen con alguna de sus funciones, específicamente se presencié el caso de una profesora que se retiraba de las instalaciones escolares antes de la hora correspondiente. Los otros dos participantes comentan tomar acciones similares, pero no se presencié ninguna situación que lo ameritara durante los días de observación no participante.

TABLA B-1. Maestros frente a grupo de la Escuela “B”						
ACTIVIDADES COTIDIANAS						
Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
1. El director promueve actividades que auxilien el desarrollo profesional de la planta docente.	77.8 %	16.7 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
5. El director no promueve el uso de diferentes estrategias de enseñanza.	11.1 %	0.0 %	11.1 %	11.1 %	66.7 %	0.0 %

6.	El director evalúa constantemente el desempeño de los maestros.	77.8 %	16.7 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
7.	El director entra a los salones a observar el desarrollo de las clases.	0.0 %	5.6 %	16.7 %	11.1 %	66.7 %	0.0 %
8.	El director organiza discusiones formales concernientes a la enseñanza y el aprovechamiento de los estudiantes de manera regular y continua.	38.9 %	38.9 %	5.6 %	0.0 %	16.7 %	0.0 %

Los maestros encuestados apoyan la visión que la directora “B” tiene del colectivo que forman, ya que como se muestra en la tabla B-1, el 77.8% de ellos responden favorablemente aquellos reactivos que abordan las actividades que ella desarrolla para mejorar su desempeño profesional. Sin embargo, el porcentaje en las respuestas afirmativas del reactivo concerniente a la organización de discusiones formales entre los maestros se encuentra disperso en las opciones de respuesta, aunque sumando los resultados del lado favorable de la tabla se encuentra el 77.8% de los encuestados. Además, a pesar de que dentro de las actividades identificadas por la teoría como realizadas por los gestores escolares exitosos se encuentra el recorrer los salones de clase y observarlas, el 66.7% los docentes de la escuela “B” afirman, como

se ve en la tabla B-1 que la directora nunca lo hace, situación corroborada durante las visitas del trabajo de campo.

En cuanto a las respuestas registradas en la tabla b-1 brindadas por los padres de familia en los mismos reactivos anteriores, se puede distinguir un elemento de dispersión en las opciones de respuesta, dejando resultados poco significativos que dejan ver la escasa información que los encuestados tenían respecto a las preguntas planteadas o la falta instrucción brindada para responder.

TABLA b-1. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela "B"						
ACTIVIDADES COTIDIANAS						
Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
1. El director promueve actividades que auxilien el desarrollo profesional de la planta docente.	38.9 %	33.3 %	16.7 %	11.1 %	0.0 %	0.0 %
5. El director no promueve el uso de diferentes estrategias de enseñanza.	22.2 %	11.1 %	27.8 %	16.7 %	11.1 %	11.1 %
6. El director evalúa constantemente el desempeño de los maestros.	44.4 %	33.3 %	5.6 %	0.0 %	5.6 %	11.1 %
7. El director entra a los salones a observar el desarrollo de las clases.	0.0 %	16.7 %	44.4 %	0.0 %	22.2 %	16.7 %

8.	El director organiza discusiones formales concernientes a la enseñanza y el aprovechamiento de los estudiantes de manera regular y continua.	16.7 %	22.2 %	38.9	5.6 %	11.1 %	5.6 %
				%			

Por otra parte, la entrevistada dice que es necesario ser consciente de que maestros y padres forman un mismo grupo o equipo de trabajo, con la intención de beneficiar a toda la comunidad. Menciona la resistencia de los maestros ante la participación de la comunidad dentro de la escuela, ya que se presenta un sentimiento de fiscalización. Aclara que no es una actitud generalizada, sin embargo, se presenta en algunos de los docentes una barrera ante la presencia de los padres, aclarando desconocer la razón de dicha situación. En este caso, la participante reconoce que la comunicación es una estrategia necesaria para involucrar a la comunidad escolar en el desarrollo y mejoramiento de la escuela con la que tienen relación, por lo que es importante impulsar la comunicación entre padres y maestros, evitando la fiscalización mutua. Ella sugiere que el rol de los padres de familia debe consistir en facilitar herramientas para el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje. En la escuela “B” se tiene una relación de comunicación constante con los representantes de la sociedad de padres de familia, a quienes se les pide parecer para la toma de decisiones con respecto al aspecto económico.

Los directores “A” y “B” afirman la necesidad de reconocer el impacto de la preparación profesional de los docentes durante su trabajo en el aula. Siendo el salón

de clase el lugar en donde deben poner en práctica aquello que hayan aprendido, en función de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

En cuanto a la categoría de comunicación, la directora “B” afirma que entabla comunicación con su personal por escrito, por teléfono y en reuniones a la hora del recreo. Considera que sí logra la comunicación efectiva y reconoce que de no existir, el trabajo diario abrumba al maestro, por lo que se debe estar en un constante recordatorio de los acuerdos y responsabilidades.

TABLA B-2. Maestros frente a grupo de la Escuela “B”						
Reactivo	COMUNICACIÓN					
	a) Siempre e	b) Casi siempre e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
10. El director comunica claramente las expectativas que tiene del personal que integra la institución.	66.7 %	27.8 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
13. El colectivo docente mantiene una estrecha comunicación con los padres de familia, con el objetivo de informar oportunamente la situación académica de los alumnos.	72.2 %	27.8 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

De los padres y maestros encuestados, cuyas opiniones se encuentran registradas en las tablas B-2 y b-2 respectivamente, más del 50% afirma que la

comunicación que se da en la escuela “B” siempre es efectiva, tanto entre la directora y los docentes, como con las familias de los alumnos.

TABLA b-2. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela “B”						
Reactivo	COMUNICACIÓN					
	a)	b) Casi	c) A	d) Casi	e)	No
	Siempr e	siempr e	veces	nunca	Nunca	contestó
10. El director comunica claramente las expectativas que tiene del personal que integra la institución.	50.0 %	5.6 %	33.3 %	5.6 %	5.6 %	0.0 %
13. El colectivo docente mantiene una estrecha comunicación con los padres de familia, con el objetivo de informar oportunamente la situación académica de los alumnos.	55.6 %	22.2 %	22.2 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

La participante percibe que su papel dentro del proceso enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en la institución escolar en la que labora, consiste en proporcionar herramientas a los maestros para que puedan trabajar adecuadamente al interior del aula. Agrega que brinda su opinión pedagógica en aquellos casos en los que los maestros la solicitan. Se observó que la directora “B” revisa periódicamente las planeaciones didácticas de cada uno de los maestros frente a grupo, así como los informes de cada uno de los asesores técnicos con los que cuenta la institución.

TABLA B-3. Maestros frente a grupo de la Escuela “B”

Reactivo	LIDERAZGO					
	a)	b) Casi	c) A	d) Casi	e)	No
	Siempr e	siempr e	veces	nunca	Nunca	contestó
2. El director demuestra conocimientos sobre recursos pedagógicos y teoría de la enseñanza.	88.9 %	5.6 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
3. El director no gestiona recursos y apoyo de parte de la supervisión escolar.	5.6 %	5.6%	11.1 %	5.6 %	72.2 %	0.0 %
4. El director es considerado como un recurso humano importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de esta institución.	83.3 %	11.1 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
11. El director acepta los comentarios y sugerencias de los diferentes actores escolares (maestros, alumnos, padres de familia, comunidad, etc.) y los	77.8 %	22.2 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

considera al momento de tomar
decisiones.

Los docentes de la escuela “B” contestaron de manera positiva los reactivos correspondientes a la evaluación del liderazgo de su directora, los cuales se muestran en la tabla B-3. El 88.9% apuntan que acepta siempre sus comentarios y el 77.8% dice que siempre gestiona recursos para la institución, además, el 88.9% afirma que la directora siempre demuestra conocimientos sobre pedagogía. Llama la atención que los padres, en la tabla b-3, responden en la misma tendencia, con excepción de la pregunta que aborda la gestión de los recursos, en donde el 27.8% de los participantes responden que solamente “a veces” la directora lo hace.

TABLA b-3. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela “B”

		LIDERAZGO						
Reactivo		a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó	
2.	El director demuestra conocimientos sobre recursos pedagógicos y teoría de la enseñanza.	38.9 %	38.9 %	11.1 %	5.6 %	0.0 %	5.6 %	
3.	El director no gestiona	11.1 %	22.2 %	27.8	16.7 %	22.2 %	0.0 %	

recursos y apoyo de parte de la supervisión escolar.									
4. El director es considerado como un recurso humano importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de esta institución.	61.1	16.7 %	16.7 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %			
11. El director acepta los comentarios y sugerencias de los diferentes actores escolares (maestros, alumnos, padres de familia, comunidad, etc.) y los considera al momento de tomar decisiones.	55.6	33.3 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %			

Ella no se considera un ejemplo dentro de la comunidad escolar en la que labora y afirma no estar interesada en serlo, sin embargo, expone ser responsable y contar con características particulares que llaman la atención de sus compañeros de trabajo, las cuales podrían señalarla como un ejemplo de la comunidad escolar. La entrevistada no especifica cuáles son las características particulares a las que se refiere. La experiencia vivida en la institución no permite inferir si la comunidad percibe a la directora “B” como un ejemplo.

Al ser cuestionada acerca de la toma de decisiones en su institución educativa, la directora “B” aclara que en lo competente al área administrativa las decisiones recaen exclusivamente en su persona, y las decisiones que corresponden al colectivo se toman a través de la votación abierta; sin embargo, afirma la última palabra de nuevo recae en ella. En las visitas de observación se percibió un distanciamiento entre la directora y el colectivo docente, el cual se hace evidente en dimensión física, pues ella se encuentra en su oficina la mayor parte del tiempo. Se infiere que aún se encuentra en el proceso de adaptación al ambiente de trabajo pues la directora se incorporó al equipo apenas en el año 2007.

TABLA B-4. Maestros frente a grupo de la Escuela “B”						
DINÁMICA GRUPAL						
Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
12. El colectivo docente se reparte labores y se responsabiliza de ellas, pero maneja la visión del trabajo en equipo en armonía.	44.4 %	55.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
14. Los maestros de la institución se preocupan por su desarrollo profesional, por lo que asisten a cursos, conferencias, talleres, etc., que les permitan estar en constante actualización y mejorar su	66.7 %	27.8 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

desempeño docente.							
17.	Existe un ambiente agradable y de comunicación eficaz en la institución.	33.3 %	55.6 %	11.1 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
20.	El colectivo docente promueve la participación de toda la comunidad escolar en beneficio del aprendizaje de los alumnos.	44.4 %	44.4 %	11.1 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

A pesar del distanciamiento aparente, en la tabla B-4 se muestra cómo más del 50% de los docentes y padres, en la tabla b-4, los encuestados evalúan positivamente la dinámica grupal que tiene lugar en la institución, donde “siempre” o “casi siempre” hay un ambiente agradable y con maestros comprometidos con su labor.

TABLA b-4. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela “B”

Reactivo	DINÁMICA GRUPAL					
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
12. El colectivo docente se reparte labores y se responsabiliza de ellas,	44.4 %	16.7 %	27.8 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %

pero maneja la visión del trabajo en equipo en armonía.						
14. Los maestros de la institución se preocupan por su desarrollo profesional, por lo que asisten a cursos, conferencias, talleres, etc., que les permitan estar en constante actualización y mejorar su desempeño docente.	77.8 %	16.7 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
17. Existe un ambiente agradable y de comunicación eficaz en la institución.	38.9 %	33.3 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
20. El colectivo docente promueve la participación de toda la comunidad escolar en beneficio del aprendizaje de los alumnos.	44.4 %	27.8 %	22.2 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %

Dentro de la dinámica grupal, la directora “B” reconoce a la indisciplina de los alumnos como uno de los problemas más frecuentes que enfrenta en la escuela, encontrando como una causa de esta situación la poca atención que los niños reciben de sus padres. Explica que el proceso que sigue para atender la problemática de la indisciplina inicia hablando con los niños y dando la oportunidad de que modifiquen su conducta, agrega que en caso de continuar con conductas indisciplinadas, los padres

del alumno son llamados a la escuela y son condicionados a asistir a las reuniones del programa Escuela para Padres, obteniendo resultados favorables hasta la fecha.

La directora “B” considera que su relación con la comunidad escolar es muy buena hasta el momento. Afirma haber recibido comentarios positivos acerca de su labor por parte de los padres de familia y maestros, favoreciendo su manera de resolver las situaciones problemáticas sistemáticamente y reportando resultados.

Al ser cuestionada acerca de su relación con la inspección escolar, la entrevistada considera que es muy buena, pues de acuerdo a su experiencia, los miembros del equipo técnico de la inspección cumplen responsablemente con su labor, aunque se queja de la prontitud con la que solicitan información o participaciones en eventos sin avisos previos.

En la siguiente tabla, B-5, se puede ver como más del 50% de los docentes encuestados opinan que los actores escolares participan activamente en el cumplimiento de la misión y visión de la escuela, trabajando con los resultados obtenidos y utilizando los recursos humanos y materiales con los que se cuenta.

TABLA B-5. Maestros frente a grupo de la Escuela “B”						
CULTURA INSTITUCIONAL						
Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
9. El director no provee una definición clara de la misión y la visión de la institución escolar.	5.6 %	5.6 %	5.6 %	5.6 %	77.8 %	0.0 %
15. El colectivo docente promueve	44.4 %	50.0	5.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

el desarrollo valoral de los alumnos y de la comunidad, por medio de actividades prácticas y llamativas para los niños.		%				
16. Los maestros comparten la misión y visión de la institución, trabajando día a día para lograrlas.	44.4 %	55.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
18. El colectivo docente asume los resultados escolares como retos, e implementa actividades para corregir las situaciones no deseadas.	44.4 %	50.0 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
19. Las instalaciones del edificio escolar son dignas y colaboran en el desarrollo integral del alumnado, pues son aprovechadas al máximo por el personal docente.	27.8 %	55.6 %	16.7 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

Las respuestas de los padres encuestados, registradas en la tabla b-5, muestran que hay dudas acerca de la misión y la visión de la escuela “B”, ya que los porcentajes se encuentran dispersos en las opciones de respuesta, ubicándose el 33.3% de los encuestados en la respuesta “a veces”. Esto sucede a pesar de haber sido establecidas desde el ingreso de la escuela primaria al PEC varios años atrás.

TABLA b-5. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela “B”

CULTURA INSTITUCIONAL						
Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
9. El director no provee una definición clara de la misión y la visión de la institución escolar.	5.6 %	27.8 %	33.3 %	11.1 %	11.1 %	11.1 %
15. El colectivo docente promueve el desarrollo valoral de los alumnos y de la comunidad, por medio de actividades prácticas y llamativas para los niños.	44.4 %	16.7 %	38.9 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
16. Los maestros comparten la misión y visión de la institución, trabajando día a día para lograrlas.	50.0 %	22.2 %	27.8 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
18. El colectivo docente asume los resultados escolares como retos, e implementa actividades para corregir las situaciones no deseadas.	38.9 %	33.3 %	22.2 %	0.0 %	0.0 %	5.6 %
19. Las instalaciones del edificio escolar son dignas y colaboran en el desarrollo integral del alumnado, pues son aprovechadas al máximo por el personal docente.	33.3 %	44.4 %	11.1 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

La participante explica que es un reto constante el ocupar su puesto, por el tamaño de la escuela y las complicaciones que presenta, lo cual le resulta siempre muy alentador; además, reconoce que el trabajo con los niños le es placentero. Asimismo, reconoce como una satisfacción dentro de la labor que desempeña el haber colaborado con el mejoramiento del nivel académico de otras escuelas que ha dirigido, tanto en el contexto urbano como rural y a pesar de las dificultades enfrentadas.

Por el contrario, menciona sentir desagrado al percibir competencia entre sus compañeros maestros por realizar las funciones del cargo directivo sin ocuparlo, también califica como una dificultad en su cargo el tratar con maestros ineficientes, resistentes al cambio y a la actualización académica constante, quienes generalmente son aquellos que tienen muchos años de servicio.

Al cuestionar a la directora “B” acerca del PEC, ella opina que brinda apoyo económico para mejorar la infraestructura de la escuela, el cual es obtenido al cumplir con las acciones que el mismo colectivo propone para el ciclo escolar. Agrega que las condiciones establecidas por el PEC motiva la participación de los padres de familia, facilitando a la planta docente el promover dicha colaboración. La participante explica que el ser parte del PEC no garantiza el ser una escuela de calidad, ya que el programa solamente genera recursos económicos, quedando las decisiones para el colectivo docente.

La entrevistada menciona que conceptualiza a la calidad educativa en el hecho de mejorar a los niños en todos los aspectos, con la expectativa de formar mejores ciudadanos, lo cual se logrará a través de la optimización de los recursos escolares.

Esto con el fin de mejorar el desempeño del docente en el aula y el aprendizaje de los alumnos.

TABLA B-6. Maestros frente a grupo de la Escuela "B"						
Reactivo	CALIDAD					
	a) Siempre e	b) Casi siempre e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
21. Dentro de la escuela se brindan los apoyos necesarios para el avance del desempeño académico de cada uno de los estudiantes.	27.8 %	72.2 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
22. Considera que lo que aprenden los niños en la escuela primaria les ayuda a desarrollar las competencias necesarias para la vida actual.	33.3 %	61.1 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
23. Los alumnos realmente aprenden lo que deben aprender.	16.7 %	61.1 %	22.2 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
24. Los recursos recaudados por la institución se utilizan adecuadamente en función de la mejora de los servicios que se ofrecen.	44.4 %	50.0 %	0.0 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %
25. Considera que la escuela primaria es de calidad.	38.9 %	38.9 %	22.2 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

En la tabla anterior, B-6, se observa que el porcentaje más alto de las respuestas de los maestros encuestados se ubica en la segunda opción de respuesta en todos los reactivos correspondientes a la calidad educativa. Se infiere que, en general, los docentes consideran que la escuela “B” se encuentra en camino a lograr la calidad, pero no pueden asegurar que ya la haya alcanzado. Sigue el registro de las respuestas de los padres de familia en el mismo rubro, ubicadas en la tabla b-6. Ellos, más del 50%, consideran que la institución evaluada siempre cuenta con los elementos de equidad, relevancia y eficiencia, mientras que piensan que la escuela “casi siempre” es eficaz.

TABLA b-6. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela “B”						
Reactivo	CALIDAD					
	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
21. Dentro de la escuela se brindan los apoyos necesarios para el avance del desempeño académico de cada uno de los estudiantes.	55.6 %	27.8 %	11.1 %	0.0 %	5.6 %	0.0 %
22. Considera que lo que aprenden los niños en la escuela primaria les ayuda a desarrollar las competencias	61.1 %	27.8 %	11.1 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

necesarias para la vida actual.							
23.	Los alumnos realmente aprenden lo que deben aprender.	11.1 %	66.7 %	16.7%	5.6 %	0.0 %	0.0 %
24.	Los recursos recaudados por la institución se utilizan adecuadamente en función de la mejora de los servicios que se ofrecen.	38.9 %	27.8 %	27.8 %	0.0 %	5.6 %	0.0 %
25.	Considera que la escuela primaria es de calidad.	38.9 %	44.4 %	5.6 %	5.6 %	5.6 %	0.0 %

Solamente el 38.9% de los encuestados, padres y maestros, opinan que la escuela “B” es de calidad, dando cuenta de la percepción que tienen de las debilidades que presenta el centro educativo. En este sentido, la directora “B” ubica sus metas en corto, mediano y largo plazo, todas concentradas en logros que implican la mejora de la infraestructura de la escuela en donde labora.

Acercas de la evaluación realizada a la directora “B” a través de la lista de cotejo, se encuentra que tres de los rasgos no fue posible detectarlos y tres no se encontraron en la participante, siendo estos últimos los correspondientes a su relación con el colectivo docente (Ver anexo 8).

4.3 Directora y Escuela “C”

La directora “C” fue entrevistada en tres ocasiones, a continuación se rescata la información obtenida en el análisis de contenido realizado con las transcripciones de dichas entrevistas.

Al igual que el resto de los participantes, la directora “C” no tenía la intención de ser docente, sin embargo, al no poder trasladarse fuera de la ciudad a estudiar medicina, decide ingresar a la escuela normal, en donde logró adaptarse y culminar sus estudios satisfactoriamente. Alrededor de los diecisiete años como maestra frente a grupo fue invitada por autoridades educativas a ingresar al concurso escalafonario convocado por el sindicato y la SEP para ocupar el cargo; agrega que no era su intención en ese momento, pero decidió hacerlo y obtuvo el puesto. Además, comparte haber sentido la diferencia de trabajar como maestra frente a grupo y después como directora, calificándolo como un cambio radical, pues su responsabilidad se multiplica a toda la institución, y ya no sólo a su grupo en particular. Su primera experiencia como directora fue en una escuela fuera de la ciudad y enfrentó muchos retos. Menciona la diferencia de trabajar en un ambiente ajeno, en donde no se tienen compromisos sentimentales, a diferencia de la escuela actual en donde sí se tiene dichos compromisos.

La directora “C” afirma que el único requisito de la SEP para acceder al cargo de director es el puntaje escalafonario, el cual se va acumulando a través de la experiencia como maestro frente a grupo. Comenta que se puede obtener un puntaje favorable sin llenar el rubro de preparación profesional, ya que hay muchos otros, y éste no es una exigencia. Agrega que aquellos maestros con la ambición de obtener puestos superiores siguen estudiando, pero el concurso no exige ni siquiera la

licenciatura. En lo particular, la entrevistada expone haber estudiado en la normal para ser profesora de primaria, en la UPN la licenciatura y en la Universidad de Guadalajara la maestría en educación.

La participante demuestra su interés en actualizarse académicamente, ya que afirma que durante toda su carrera profesional ha estado en constante capacitación, a través de la asistencia a diplomados. Sin embargo, comenta que al no existir un requisito obligatorio, los directores interesados buscan las ofertas de diversas instituciones, entre ellas Pronap, UPN y el SNTE; además afirma que las propuestas de la SEP sobre cursos de formación profesional son cada vez más escasas y algunos de los cursos que se ofrecen implican un costo para los asistentes, situación que puede influir en la falta de asistencia e interés en ellos. Asimismo, afirma que existen dificultades en la organización de este tipo de cursos, pues la entrega de constancias no es puntual, atrasando el proceso dentro del escalafón.

La directora "C" recomienda a los aspirantes a ser directores cubrir temporalmente cuando haya una dirección vacante, ya que les brindará una muy buena experiencia, así como documentarse sobre gestión escolar.

Dentro de las categorías prediseñadas, al abordar el tema de las actividades cotidianas en el puesto directivo, la entrevistada explica que no percibe mucha diferencia entre los días de trabajo, solamente menciona la asamblea de honores a la bandera que tiene lugar los lunes. Como primera actividad diaria, la entrevistada señala el confirmar la asistencia de los maestros al recibirlos puntualmente en la institución, especificando llegar a la escuela antes de la hora de entrada. Explica que su día escolar se enfoca a la atención a maestros, padres y alumnos, escuchando sus

requerimientos y demandas; a la solución de problemas, regularmente acerca del comportamiento de los niños en la escuela; asegurarse del cumplimiento de las labores de mantenimiento del edificio escolar; y en cuanto a las actividades administrativas reconoce contar con el apoyo de la maestra adjunta (ATP) y la secretaria, quienes la asisten en este campo, dándole un poco más de tiempo para enfocarse en el resto de sus funciones.

Durante las visitas de observación realizadas en la escuela “C” se registró el atender a los grupos cuyos docentes no asisten como una de las actividades a las que enfoca más el tiempo laboral la entrevistada, causando dificultades para cumplir con las responsabilidades de su cargo. Las inasistencias de los maestros son constantes, así como las solicitudes de parte del personal para ausentarse del edificio escolar por periodos cortos de tiempo, a pesar de las llamadas de atención constante de la directora. La directora “C” es la única de los participantes que comenta atender a los grupos cuando sus titulares no asisten. Señala que en ocasiones maestros de apoyo cubren los grupos sin docente, pero en algunas ocasiones debe ser ella quien se haga cargo de las clases. La entrevistada afirma que el horario de trabajo en la escuela le es insuficiente para cumplir con su labor, por lo que debe llevar tareas para realizar en casa. Asimismo, en ocasiones determinadas asiste a cursos o eventos en donde se requiere su presencia.

En la siguiente tabla, C-1, se muestran los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes de la escuela “C”, en donde se puede ver que la mayoría de ellos evalúa positivamente las actividades que realiza el director como gestor escolar. Cabe destacar que el 72.2% anota que la directora “C” siempre evalúa el desempeño

de los docentes, y que por el contrario, solamente a veces entra a los salones a observar las clases, de acuerdo con el 55.6% de los encuestados.

TABLA C-1. Maestros frente a grupo de la Escuela "C"						
ACTIVIDADES COTIDIANAS						
Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
1. El director promueve actividades que auxilien el desarrollo profesional de la planta docente.	66.7 %	16.7 %	16.7 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
5. El director no promueve el uso de diferentes estrategias de enseñanza.	5.6 %	11.1 %	16.7 %	11.1 %	55.6 %	0.0 %
6. El director evalúa constantemente el desempeño de los maestros.	72.2 %	11.1 %	16.7 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
7. El director entra a los salones a observar el desarrollo de las clases.	5.6 %	22.2 %	55.6 %	5.6 %	11.1 %	0.0 %
8. El director organiza discusiones formales concernientes a la enseñanza y el aprovechamiento de los estudiantes	38.9 %	44.4 %	11.1 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %

de manera regular y continua.

La directora “C” menciona que diariamente recibe a los miembros de la comunidad escolar en su entrada a la institución, creando un espacio para recibir sus comentarios. De igual forma, comenta que procura asistir a todas las juntas con los padres de familia, con el fin de poner a su disposición la información administrativa de la escuela y escuchar sus críticas.

Los padres de familia muestran en los resultados de la encuesta aplicada, registrados en la tabla c-1, evalúan favorablemente las actividades realizadas por su directora tan sólo en tres reactivos, mientras que en el resto los porcentajes de elección se encuentran dispersos, restándoles significatividad.

TABLA c-1. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela “C”

ACTIVIDADES COTIDIANAS						
Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempre	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
1. El director promueve actividades que auxilien el desarrollo profesional de la planta docente.	55.6 %	22.2%	16.7 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %
5. El director no promueve el uso de diferentes estrategias de enseñanza.	5.6 %	5.6 %	22.2 %	16.7 %	27.8 %	22.2 %
6. El director evalúa constantemente el desempeño de los	50.0 %	27.8 %	11.1 %	0.0 %	0.0 %	11.1 %

maestros.							
7.	El director entra a los salones a observar el desarrollo de las clases.	11.1 %	44.4 %	27.8 %	0.0 %	16.7 %	0.0 %
8.	El director organiza discusiones formales concernientes a la enseñanza y el aprovechamiento de los estudiantes de manera regular y continua.	33.3 %	16.7 %	22.2 %	16.7 %	5.6 %	5.6 %

La participante reconoce a la comunicación como una estrategia necesaria para involucrar a la comunidad escolar en el desarrollo y mejoramiento de la escuela con la que tienen relación; sin embargo comenta que la comunicación con los padres de familia se dificulta por las características de la comunidad. La directora “C” afirma no contar con el apoyo de la totalidad de los padres de familia, dando como explicación que la comunidad es de clase media alta, en donde la mayoría de los padres trabajan y los niños se encuentran bajo el cuidado de terceras personas, por lo que no tienen tiempo para participar en las actividades propuestas por la escuela. Debido a esta situación no se han obtenido los resultados esperados en las distintas estrategias implementadas por la dirección de la escuela “C”, según comenta la entrevistada.

La participante agrega que la actitud de algunos de los padres de familia hacia la escuela le ocasiona disgusto, ya que denuncian situaciones sin respaldarlas con argumentos verídicos. Al respecto menciona el poco apoyo de las autoridades

educativas hacia la escuela en situaciones de denuncias externas, lo cual le causa molestia, pues no realizan las investigaciones pertinentes y acusan a los maestros sin una averiguación previa.

La directora “C” comenta como una gran dificultad la situación de una maestra en particular quien, por problemas personales, incumple frecuentemente con sus obligaciones laborales. Otra de las dificultades mencionadas es el trato con los padres de familia, el cual se ve marcado por la clase social a la que pertenecen (media alta). La entrevistada señala que esta situación determina el trato que los maestros reciben por parte de los padres, ubica como una falta de respeto el tutear a los docentes; además afirma que los padres alientan a sus hijos a desobedecer el reglamento escolar.

Por otro lado, en cuanto a las satisfacciones obtenidas en el cargo directivo, la participante menciona el contar con maestros responsables y motivados al trabajo, quienes forman un equipo que se desempeña en armonía, y contar con distintos reconocimientos externos para la escuela.

En el área de comunicación, la directora “C” dice establecerla con su personal por escrito y en reuniones a la hora del recreo. Afirma que prefiere pedir las opiniones de los maestros; sin embargo, hay ocasiones en que no es posible, ya que algunos no están en disposición. La directora “C” expone que cuenta con maestros participativos del proceso de desarrollo del proyecto escolar, quienes van realizando ajustes a lo planeado en vista de mejorar y poder retomar las sugerencias de la bitácora de necesidades al hacer el nuevo proyecto. Sin embargo, agrega que algunos de los docentes no se involucran activamente y simulan estar de acuerdo con los proyectos

que se implementan. Esta situación se registró en el diario de campo elaborado en las visitas de observación a la escuela “C” y es considerado como una seria dificultad por parte de la directora participante.

Los dos grupos de encuestados sostienen, en las tablas C-2 y c-2, de maestros y padres respectivamente, con porcentajes mayoritarios que la comunicación entre la directora y los docentes, así como con los padres, es la adecuada en la escuela “C”.

TABLA C-2. Maestros frente a grupo de la Escuela “C”						
Reactivo	COMUNICACIÓN					
	a) Siempre e	b) Casi siempre e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
10. El director comunica claramente las expectativas que tiene del personal que integra la institución.	61.1 %	22.2 %	16.7 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
13. El colectivo docente mantiene una estrecha comunicación con los padres de familia, con el objetivo de informar oportunamente la situación académica de los alumnos.	44.4 %	50.0 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

TABLA c-2. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela “C”						
Reactivo	COMUNICACIÓN					
	a)	b) Casi	c) A	d) Casi	e)	No

	Siempr e	siempr e	veces	nunca	Nunca	contestó
10. El director comunica claramente las expectativas que tiene del personal que integra la institución.	55.6 %	11.1 %	27.8 %	0.0 %	5.6 %	0.0 %
13. El colectivo docente mantiene una estrecha comunicación con los padres de familia, con el objetivo de informar oportunamente la situación académica de los alumnos.	44.4 %	33.3 %	22.2 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

En cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje dentro de la escuela primaria que dirige, la participante expresa que su rol consiste en promover un ambiente de armonía en ella, basándose en la confianza y el diálogo. Dentro de este ambiente, la directora “C” se considera como un ejemplo para la comunidad escolar, ya que es puntual, responsable y cuida su vestimenta y vocabulario. De manera constante exige a los docentes el cumplimiento de sus responsabilidades laborales como la elaboración y entrega de planeaciones didácticas, las cuales asesora y revisa personalmente.

Los docentes encuestados evalúan favorablemente los reactivos correspondientes al liderazgo de la directora “C”, registrados en la tabla C-3, destacándose que demuestra conocimientos pedagógicos, reactivo evaluado como siempre por el 72.2%. Por su parte, la respuesta de los padres de familia, en la tabla c-3, señala dudas en cuanto a la gestión de recursos por parte de la evaluada y alcanza

un porcentaje de 38.9% en relación a su capacidad para siempre aceptar comentarios y sugerencias de los actores escolares.

TABLA C-3. Maestros frente a grupo de la Escuela "C"						
Reactivo	LIDERAZGO					
	a) Siempre	b) Casi siempre	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
2. El director demuestra conocimientos sobre recursos pedagógicos y teoría de la enseñanza.	72.2 %	16.7 %	11.1 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
3. El director no gestiona recursos y apoyo de parte de la supervisión escolar.	11.1 %	11.1 %	11.1 %	5.6 %	55.6 %	5.6 %
4. El director es considerado como un recurso humano importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de esta	66.7 %	11.1 %	16.7 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %

institución.							
11.	El director acepta los comentarios y sugerencias de los diferentes actores escolares (maestros, alumnos, padres de familia, comunidad, etc.) y los considera al momento de tomar decisiones.	50.0	27.8 %	0.0 %	22.2 %	0.0 %	0.0 %
		%					

TABLA c-3. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela "C"

LIDERAZGO

Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
2. El director demuestra conocimientos sobre recursos pedagógicos y teoría de la enseñanza.	44.4	33.3 %	22.2 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
	%					
3. El director no gestiona recursos y apoyo de parte de la supervisión escolar.	16.7 %	5.6 %	33.3	11.1 %	16.7 %	16.7 %
			%			
4. El director es considerado como un recurso humano importante para el proceso de enseñanza-	77.8	16.7 %	0.0 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %
	%					

aprendizaje dentro de esta institución.							
11.	El director acepta los comentarios y sugerencias de los diferentes actores escolares (maestros, alumnos, padres de familia, comunidad, etc.) y los considera al momento de tomar decisiones.	38.9	16.7 %	22.2 %	11.1 %	11.1 %	0.0 %

Afirma que al momento de tomar decisiones, su personalidad es un factor favorable, aunque reconoce que su impulsividad es un área en la que debe seguir trabajando, para tratar de ser más prudente. Explica que su mayor compromiso es velar por los intereses y bienestar de los niños y de la escuela.

La participante comenta que se presentaron dificultades al elaborar el proyecto escolar, en general debido a la poca instrucción recibida. Por esta situación, menciona que fue un equipo pequeño el que elaboró la misión y la visión del proyecto, formado por su persona y algunos de los docentes de la institución.

TABLA C-4. Maestros frente a grupo de la Escuela “C”						
DINÁMICA GRUPAL						
Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
12.	El colectivo docente se reparte	33.3 %	50.0	16.7 %	0.0 %	0.0 %

labores y se responsabiliza de ellas,		%				
pero maneja la visión del trabajo en equipo en armonía.						
14. Los maestros de la institución se preocupan por su desarrollo profesional, por lo que asisten a cursos, conferencias, talleres, etc., que les permitan estar en constante actualización y mejorar su desempeño docente.	38.9 %	55.6	5.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
		%				
17. Existe un ambiente agradable y de comunicación eficaz en la institución.	55.6	27.8 %	16.7 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
		%				
20. El colectivo docente promueve la participación de toda la comunidad escolar en beneficio del aprendizaje de los alumnos.	38.9 %	50.0	11.1 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
		%				

Los docentes de la escuela “C” evalúan favorablemente su dinámica grupal, tal como se ve en la tabla C-4, destacando el ambiente agradable y de comunicación eficaz que tiene lugar en la institución donde laboran, al ubicar el 100% de las respuestas en el lado positivo de la escala utilizada.

En la siguiente tabla, c-4, se presentan los resultados de la aplicación a los padres de familia, los cuales de nuevo muestran una dispersión entre las opciones de respuesta, siendo en un solo reactivo en el que el 83.3% de los encuestados califican a los maestros de la escuela “C” como siempre preocupados por su desarrollo profesional, coincidente con la opinión del resto de los participantes.

TABLA c-4. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela “C”						
DINÁMICA GRUPAL						
Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
12. El colectivo docente se reparte labores y se responsabiliza de ellas, pero maneja la visión del trabajo en equipo en armonía.	38.9 %	27.8 %	22.2 %	0.0 %	0.0 %	11.1 %
14. Los maestros de la institución se preocupan por su desarrollo profesional, por lo que asisten a cursos, conferencias, talleres, etc., que les permitan estar en constante actualización y mejorar su desempeño docente.	83.3 %	5.6 %	11.1 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
17. Existe un ambiente agradable y de comunicación eficaz en la institución.	27.8 %	38.9 %	27.8 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %

20. El colectivo docente promueve la participación de toda la comunidad escolar en beneficio del aprendizaje de los alumnos.	33.3 %	38.9 %	16.7 %	11.1 %	0.0 %	0.0 %
--	--------	---------------	--------	--------	-------	-------

La entrevistada reconoce la diferencia existente entre la perspectiva que se tiene como maestro de grupo y la del director. La primera es mayormente individualista, pues cada uno se preocupa por lograr las metas de su propio grupo, en cambio, desde el lugar del director, es necesario recurrir a la buena voluntad de cada uno de los maestros para poder lograr los resultados adecuados en conjunto. Además, agrega que el compañerismo que existe en su escuela es una parte que la estimula, aclarando que es difícil trabajar en un ambiente en donde hay relaciones de amistad por muchos años.

La entrevistada califica a su relación con la inspección escolar como muy buena, asegura que los miembros del equipo técnico y la inspectora cumplen satisfactoriamente con su labor, y siempre están en la mejor disposición para brindar asesoría u orientación cuando se les solicita.

En la tabla C-5, se observa como los docentes participantes valoran de forma positiva la cultura institucional de su escuela, al ubicar más del 50% de sus respuestas en el rango positivo de la escala, coincidiendo con las características de las escuelas exitosas descritas en la fundamentación teórica del proyecto. Se presenta una respuesta dispersa en el reactivo correspondiente al aprovechamiento y a las condiciones del edificio escolar.

TABLA C-5. Maestros frente a grupo de la Escuela “C”

CULTURA INSTITUCIONAL

Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
9. El director no provee una definición clara de la misión y la visión de la institución escolar.	0.0 %	5.6 %	22.2 %	11.1 %	61.1 %	0.0 %
15. El colectivo docente promueve el desarrollo valoral de los alumnos y de la comunidad, por medio de actividades prácticas y llamativas para los niños.	38.9 %	50.0 %	11.1 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
16. Los maestros comparten la misión y visión de la institución, trabajando día a día para lograrlas.	44.4 %	38.9 %	16.7 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
18. El colectivo docente asume los resultados escolares como retos, e implementa actividades para corregir las situaciones no deseadas.	22.2 %	66.7 %	11.1 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
19. Las instalaciones del edificio escolar son dignas y colaboran en el desarrollo integral del alumnado, pues son aprovechadas al máximo	33.3 %	38.9 %	22.2 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %

por el personal docente.

Por el lado de los padres de familia, en la tabla c-5, dicha dispersión se muestra en todos los reactivos de la cultura institucional, señalando como probable causa de esta situación a la falta de conocimiento de los encuestados sobre el tema.

TABLA c-5. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela “C”

CULTURA INSTITUCIONAL						
Reactivo	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
9. El director no provee una definición clara de la misión y la visión de la institución escolar.	16.7 %	0.0 %	27.8 %	11.1 %	22.2 %	22.2 %
15. El colectivo docente promueve el desarrollo valoral de los alumnos y de la comunidad, por medio de actividades practicas y llamativas para los niños.	27.8 %	27.8 %	27.8 %	5.6 %	11.1 %	0.0 %
16. Los maestros comparten la misión y visión de la institución, trabajando día a día para lograrlas.	44.4 %	44.4 %	11.1 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
18. El colectivo docente asume los resultados escolares como retos, e implementa actividades para corregir	27.8 %	33.3 %	27.8 %	0.0 %	5.6 %	5.6 %

las situaciones no deseadas.							
19.	Las instalaciones del edificio escolar son dignas y colaboran en el desarrollo integral del alumnado, pues son aprovechadas al máximo por el personal docente.	38.9	27.8 %	27.8 %	0.0 %	5.6 %	0.0 %

La directora “C” expresa sentir orgullo por haber cumplido con la meta de alcanzar esta posición dentro de la jerarquía institucional. Además, refleja un gran vínculo emocional con la escuela ya que tiene más de veinte años laborando en esta institución. Afirma sentir gusto por ocupar un puesto con poder de decisión y reconoce el trabajo con los niños como un factor que le agrada de su trabajo.

Con el objetivo de fomentar la calidad educativa, conceptualizada por ella como el cumplimiento de la tarea con responsabilidad, la directora “C” refiere promover el desarrollo profesional de los maestros a través de la organización de colegiados, especificando que dedica tiempo a motivarlos a asistir platicando con ellos.

Al tratar el tema del PEC con la entrevistada, expone que el programa es adecuado, pues promueve una mayor organización y planeación de las actividades escolares, brindando una orientación anticipada para todo el ciclo escolar por medio del proyecto escolar que se realiza. Agrega que las autoridades educativas solicitan cambios de manera repentina, lo cual confunde a los docentes y los ubica en un trabajo desgastante que termina por desmotivarlos. Además, la directora “C” agrega que ha notado un pequeño avance en el aspecto académico, dejando claro que es una meta

que sigue en proceso en su institución. Señala que algunos de los docentes de su planta no cumplen con su labor de manera adecuada, cayendo comúnmente en la simulación. Expresa preocupación respecto a esta situación y dice estar en constante aplicación de estrategias para contrarrestarla. La participante considera que sin importar el nombre del programa, es imprescindible la existencia de algo similar que propicie la organización de las actividades escolares de forma adecuada.

Los maestros frente a grupo (tabla C-6) y los padres de familia (tabla c-6) encuestados en la escuela “C” valoran adecuadamente a su institución en cada una de las dimensiones del concepto de calidad educativa, con excepción de la eficacia, la cual fue ubicada por el 50% de los padres en la opción de respuesta “a veces”. A diferencia de los encuestados en el resto de las escuelas, el 55.6% de los participantes de la escuela “C” la reconocen siempre como de calidad.

TABLA C-6. Maestros frente a grupo de la Escuela “C”

Reactivo	CALIDAD					
	a) Siempr e	b) Casi siempr e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
21. Dentro de la escuela se brindan los apoyos necesarios para el avance del desempeño académico de cada uno de los estudiantes.	33.3 %	44.4 %	22.2 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
22. Considera que lo que aprenden los niños en la escuela primaria les	33.3 %	66.7 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

ayuda a desarrollar las competencias necesarias para la vida actual.							
23.	Los alumnos realmente aprenden lo que deben aprender.	0.0 %	72.2 %	22.2 %	0.0 %	0.0 %	5.6 %
24.	Los recursos recaudados por la institución se utilizan adecuadamente en función de la mejora de los servicios que se ofrecen.	72.2 %	5.6 %	16.7 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %
25.	Considera que la escuela primaria es de calidad.	55.6 %	38.9 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

TABLA c-6. Representantes de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela "C"

Reactivo	CALIDAD					
	a) Siempre e	b) Casi siempre e	c) A veces	d) Casi nunca	e) Nunca	No contestó
21. Dentro de la escuela se brindan los apoyos necesarios para el avance del desempeño académico de cada uno de los estudiantes.	55.6 %	33.3 %	5.6 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %
22. Considera que lo que aprenden los niños en la escuela primaria les ayuda a desarrollar las competencias necesarias para la vida actual.	61.1 %	16.7 %	11.1 %	5.6 %	0.0 %	5.6 %

23.	Los alumnos realmente aprenden lo que deben aprender.	33.3 %	16.7 %	50.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
24.	Los recursos recaudados por la institución se utilizan adecuadamente en función de la mejora de los servicios que se ofrecen.	50.0 %	22.2 %	22.2 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %
25.	Considera que la escuela primaria es de calidad.	55.6 %	33.3 %	11.1 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

La directora “C” expone como una meta personal el fortalecer el perfil pedagógico de los maestros, con el fin de lograr un impacto en aquellos alumnos con mayores debilidades académicas.

En cuanto a la evaluación realizada a la directora “C” a través del llenado de la lista de cotejo con los rasgos del gestor escolar deseable todos fueron encontrados (Ver anexo 9).

4.4 Autoridades educativas

Con la finalidad de recabar más información sobre la dinámica de las escuelas participantes y de la labor que realizan sus directores como gestores escolares, se entrevistó a la inspectora de la zona escolar y a la sub-jefa de fortalecimiento académico del departamento municipal de educación primaria. A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis de contenido aplicado a la transcripción de dichas entrevistas.

La inspectora de zona de las escuelas participantes comentó, que al igual que el puesto directivo, su cargo se obtiene a través del concurso escalafonario, para el cual tampoco se exige una preparación académica específica, siendo el paso a seguir después de la dirección de una escuela primaria dentro de la carrera docente. Explica que la función del inspector escolar consiste en ayudar a los directores y docentes a elevar la calidad de la educación que brindan, a través de la supervisión de sus actividades y de la integración de un gran equipo de trabajo, situación que afirma ha logrado en la zona que encabeza.

Como estrategia para elevar la calidad de sus escuelas, la entrevistada expone haber implementado una reunión mensual llamada Consejo Consultivo de Directores, en donde los participantes comparten experiencias y buscan soluciones a las problemáticas que enfrentan. Asegura que para lograr la calidad en una institución educativa es imprescindible la toma de acuerdos entre sus miembros, llevando un seguimiento de los mismos y en donde todos los miembros del equipo de trabajo se responsabilicen de sus tareas. Destaca que es necesario que el director tenga un rol de liderazgo, demostrando su preparación y compromiso.

Por su parte, la sub-jefa de fortalecimiento académico del departamento municipal de educación primaria comparte que el acceso a su cargo dentro del sistema educativo fue a través de una selección, siendo su puesto previo el de Asesor Técnico Pedagógico. Explica que su función consiste en trabajar directamente con los inspectores de zona, a través de las reuniones mensuales de Consejo Técnico, en donde se brinda asesoría académica y se multiplica la información oficial expedida por la SEP.

La entrevistada comenta que las evaluaciones externas hacen evidente la deficiente calidad de las escuelas primarias del municipio, situación que ha comprobado con su experiencia. Además logra identificar la influencia que tiene el directivo escolar dentro de los avances o retrocesos de la institución en que labora, señalándolo como un papel definitivo. Explica que un director debe comprometerse como gestor escolar, no sólo para mejorar la infraestructura de su escuela, sino siendo también un líder académico. Señala como un factor decisivo la falta de preparación de los docentes para ascender al cargo directivo, pues se llega a éste básicamente a través de la antigüedad, dejando el éxito de la labor a la buena intención de los directores, pero sin tener un sustento académico y profesional.

De acuerdo con la opinión de la participante es conveniente que los docentes que tienen la intención de ser directores sean capacitados en las distintas áreas que conforman la función del puesto, principalmente menciona las relaciones humanas, el liderazgo y la política educativa, entendida como el marco legal que soporta a la educación mexicana.

4.5 Análisis transversal

Se considera pertinente incluir este apartado en donde se señalan las diferencias y similitudes más relevantes de las tres instituciones participantes, orientado a través de las categorías registradas previamente. De tal manera que la información recuperada, anotada en la primera parte del capítulo, permite caracterizar tres tipos de gestor escolar distinto, los cuales se describen de manera sintética a continuación.

Se decidió nombrar a cada tipo de director según la característica que lo distinguía de forma particular del resto de los participantes. Cabe aclarar que esta caracterización surge a partir de los conocimientos obtenidos durante el desarrollo del presente proyecto de investigación, tanto en la revisión teórica y la recuperación de información en el trabajo de campo, siendo un producto original.

	DIRECTOR CONCILIADOR	DIRECTOR SEDENTARIO	DIRECTOR ACTIVO/EMOCIONAL
	Procura crear un ambiente de armonía, fomentando el diálogo y	Realiza su función únicamente desde la oficina, no hace	Constantes recorridos por el edificio escolar, entra a las aulas y platica con

	el consenso dentro del personal.	recorridos por el edificio escolar.	maestros y estudiantes.
ID	Ninguno estaba interesado en ser docente, por distintas situaciones ingresaron a la normal y se graduaron como profesores.		
FP	Todos estudiaron la licenciatura y diferentes cursos de actualización.		
AC	Resolución de problemas Atención a actores escolares.	Resolución de problemas Atención al trabajo administrativo.	Resolución de problemas. Atiende grupos sin maestro.
C	Libro de recados. Visitas a las aulas. Reuniones con maestros.	Libro de recados. Reuniones con maestros.	Libro de recados. Reuniones con maestros.
L	Vigila el cumplimiento de las funciones del personal.	Proporciona herramientas a los maestros.	Promueve un ambiente de armonía.
DG	Relación armoniosa con el personal.	Distanciamiento con algunos docentes.	Compromiso sentimental con los docentes.
CI	Promoción de valores universales. Atención al mejoramiento académico.	Atención al mejoramiento académico.	Promoción de valores universales. Atención al mejoramiento académico.
S	Responsabilidad.	Reto.	Felicidad y orgullo.

Las tres escuelas participantes son consideradas de calidad. En este capítulo se muestran las diferencias, que aunque mínimas en muchos de los rubros, fueron encontradas en los directores. Se señalan las características de cada uno de los directores, constituyendo un tipo de gestor escolar que en la realidad actual ha llevado

a su institución al cumplimiento de las metas escolares. A pesar de sus diferencias, ninguno de los directores se encuentra completamente alejado de los aspectos deseables referidos por la teoría contemporánea.

En el capítulo siguiente se abordarán la interpretación de los resultados aquí presentados, además de revisar el alcance de los objetivos de la presente investigación.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

En este capítulo se presenta la discusión entre la teoría revisada en la investigación, la cual ha sido mostrada en el segundo capítulo, y los resultados obtenidos en el trabajo de campo a través de las entrevistas realizadas a las autoridades educativas y directores, las encuestas aplicadas a los docentes y padres de familia, y las visitas de observación en cada una de las escuelas participantes, información descrita en la sección de Resultados.

A partir de dicha discusión se elabora una serie de interpretaciones sustentadas en los autores consultados y en los hallazgos propios de esta investigación, señalando las similitudes y diferencias encontradas. Además, se exponen las conclusiones derivadas de los resultados y la experiencia obtenida, así como las recomendaciones que se consideran pertinentes al abordar el tema de la gestión escolar para la calidad.

5.1 Interpretación de resultados

En este punto de la investigación cabe recordar que el objeto de estudio se ve inmerso en la búsqueda del papel de la gestión escolar en el logro de la calidad educativa de tres instituciones de educación primaria en Ensenada, Baja California. No se pretende comparar la dinámica de las escuelas participantes, sino conocerla a través de las opiniones de sus actores centrales y la observación propia, con el fin de caracterizar las prácticas de gestión de sus directores y reconocer las necesidades de formación para el cargo.

A pesar del carácter multideterminado del concepto de calidad, la investigación educativa contemporánea afirma que la adecuada gestión escolar es un camino viable

para alcanzarla. En este estudio se intentan mostrar las maneras de dirigir de cada uno de los directores participantes, con el fin de ofrecer un modelo que conjunte estas tres gestiones distintas que han obtenido resultados positivos hasta el momento. Se considera como un factor imprescindible e inevitable a la personalidad de los directores escolares, ya que por la naturaleza del puesto, el cual implica las relaciones interpersonales, las características de la personalidad se encuentran a flor de piel en el desempeño de las funciones directivas.

La fundamentación teórica del documento aborda tres temas centrales: la educación primaria, la calidad educativa y la gestión escolar; siendo estas temáticas sobre las cuales se recogió información empíricamente a través de los distintos instrumentos aplicados en las escuelas participantes del estudio.

Dentro del tema de la educación primaria en México, vemos que la teoría señala que el papel de los docentes en la cultura escolar promovido a partir de la reforma educativa de 1993 consiste en impulsar activamente vías de solución a los problemas que se presentan en sus instituciones, situación presente en las tres primarias participantes en la investigación. Sin embargo, a pesar de ser instituciones inscritas en PEC, en la escuela "C" se muestra cierta apatía por parte de los maestros que ahí laboran, ya que sus inasistencias son constantes y algunos no participan de los acuerdos tomados en colectivo, complicando la labor directiva.

Los tres directores participantes afirman la inexistencia de cualquier exigencia de preparación profesional por parte de la SEP, siendo el acceso al puesto directivo a través del concurso escalafonario convenido con el SNTE. Dicho escalafón concentra el puntaje de cada docente participante en distintos rubros, siendo el de preparación

profesional uno de ellos, pero no indispensable. Los tres entrevistados se han capacitado por interés personal en diversas áreas, sin ningún control particular de la SEP. La opinión de los directores participantes coincide con la teoría (Sañudo, 2001), al sostener que la carga laboral del puesto es abrumadora al no contar con una formación académica para atender a las exigencias de éste. Ellos mismos sugieren que la SEP oferte el tipo de preparación necesaria para los docentes que deseen convertirse en directores.

Asimismo, las exigencias administrativas impuestas al cargo directivo son abundantes, en el caso de los participantes muestran inconformidad por la aparente desorganización del sistema educativo, quien les solicita distinta información a lo largo del ciclo escolar a través de la inspección, ya que debido a la premura de las solicitudes se recurre a la simulación y al descuido de las demás áreas que integran el trabajo directivo. Por su parte, la inspectora, dice padecer la misma exigencia intempestiva por las autoridades de la SEP, lo cual deja ver una burocratización o falta de optimización de los procedimientos del sistema educativo.

De acuerdo con la información recuperada en las entrevistas a los directores participantes y en las visitas de observación no participante que se llevaron a cabo en cada una de las escuelas primarias, se puede decir que los directores cumplen de forma general con los papeles que señala Pozner (1997). Sin embargo, cada uno las prioriza de distinta manera: en el caso del director "A", se infiere que pondera con mayor valía el ser un animador pedagógico; la directora "B" el hecho de ser un administrador de los recursos y la política institucional; y la directora "C" el ser comunicador y animador pedagógico a la vez.

En el caso de los inspectores se espera que cumplan con su rol de acompañante académico (Murillo, 2003), estableciendo un equilibrio entre lo administrativo y pedagógico. La inspectora de la zona seleccionada, junto con su equipo técnico, intentan cumplir con esta demanda al dividir el trabajo de asesoramiento en las áreas que cada uno cubre; y de acuerdo con la opinión de los directores, logran hacerlo, ya que lo califican como un buen equipo de trabajo y con el que pueden contar para el mejoramiento de su labor cotidiana. Pero, en las observaciones realizadas, se percibió un sentimiento de fiscalización en los maestros y directores al recibir las visitas de revisión del equipo de inspección, haciendo comentarios al respecto.

Al respecto del papel de los padres de familia en la educación primaria, a raíz del PEC se procura que sea de involucramiento activo dentro de la formación de sus hijos en edad escolar. De los tres participantes, la directora "C" es quien muestra mayor conflicto al tratar con los padres de familia de la escuela donde labora. Comenta que la relación con los padres de familia se ve marcada por la clase social a la que pertenecen (media alta). La entrevistada señala que esta situación determina el trato que los maestros reciben por parte de los padres, ubica como una falta de respeto el tutear a los docentes; además afirma que los padres alientan a sus hijos a desobedecer el reglamento escolar. Expresa su impotencia al no tener apoyo de las autoridades educativas para defenderse de los padres, ya que comenta que éstas siempre dan la razón a los padres sin averiguaciones previas. Se infiere que se ubica en una relación de poder inferior ante estas figuras ligadas a la escuela, pero que se encuentran fuera de ella. En las otras dos instituciones educativas, los directores no expresan dificultad

con los padres de familia, afirman que a través de la comunicación constante con ellos han obtenido resultados favorables en su participación dentro del aprendizaje de los alumnos.

Los directores “A” y “B” coinciden en conceptualizar a la calidad educativa como la optimización de recursos escolares, con el fin de mejorar el desempeño del docente en el aula y el aprendizaje de los alumnos. El director “B” agrega al concepto de calidad educativa el hecho de mejorar a los niños en todos los aspectos, con la expectativa de formar mejores ciudadanos. Por su parte, el director “C” conceptualiza a la calidad educativa como el cumplimiento de la tarea con responsabilidad. Al contrastar el concepto con el referente teórico revisado, se puede decir que el conjunto de directores participantes refieren las dimensiones de eficacia, eficiencia y pertinencia del concepto de calidad, dejando de lado a la equidad.

A través de la encuesta se constató que los docentes y padres de familia participantes de las escuelas “A” y “B” consideran que su institución casi siempre es de calidad. En el caso de los encuestados en la escuela “C” responden que su primaria siempre es de calidad. Es decir, que en forma general, tanto padres como maestros de las tres escuelas participantes, las califican como de calidad. En cuanto a las dimensiones del concepto, de manera general, la menor evaluada es la eficacia, aunque se menciona como presente, se posiciona en un nivel por debajo del resto.

A continuación se expone la comparación hecha entre la clasificación de la gestión escolar, desde la perspectiva teórica propuesta por Sander (1990), y la presentada en el capítulo anterior respecto al comportamiento de los directores

observados. Cabe señalar que los tres directores se concentran en la perspectiva funcionalista.

El director “A”, el cual fue nombrado como DIRECTOR CONCILIADOR, coincide con la *administración integradora*, que combina el papel institucional con la personalidad individual. Gracias a los instrumentos de recolección de datos aplicados durante el trabajo de campo se puede afirmar que “la acción integrada del grupo de trabajo facilita la mediación entre las expectativas burocráticas y las motivaciones personales” (Sander, 1990: s/p). Se constató que el director “A” tiende a buscar el consenso con los actores que participan en su institución, promoviendo la comunicación constante y facilitando el logro de los objetivos del proyecto escolar.

Dentro de la clasificación de tipos de poder ofrecida por (Galbraith, 1986), se ubica al director “A” en el poder compensatorio, en donde se ofrece una recompensa al personal a cambio de su apoyo, coincidiendo con el resto de los elementos de la postura de gestión escolar practicada por este participante. Asimismo, el liderazgo reconocido es participativo o distribuido (Villa, 2004), ya que el director “A” comparte las decisiones con el equipo de trabajo.

La directora “B”, descrita como DIRECTORA SEDENTARIA, se ubica dentro de la *administración burocrática*. Ella enfatiza las normas y los reglamentos burocráticos, teniendo por objetivo fomentar que en su organización “se enfatice la regulación, el orden jerárquico y el progreso racional” (Sander, 1990: s/p). La participante reconoce a la normatividad de la educación como el área de mayor importancia dentro de las labores directivas, confirmando su posicionamiento en este tipo de gestión escolar.

Se identifica como tipo de poder representado por la directora “B” al poder condigno, en donde se deja ver que las consecuencias de no apoyar su autoridad serán menos favorables que aceptar la alternativa que ella ofrece. Con respecto al tipo de liderazgo, se clasifica a la participante dentro del “Managerial”, en donde la clave reside en la manera de organizar las tareas y funciones del equipo de trabajo (Villa, 2004).

La directora “C” es DIRECTOR ACTIVO/EMOCIONAL y se sitúa en la *administración idiosincrática*, pues se centra en las necesidades y disposiciones personales de los miembros de su colectivo docente. Este tipo de gestión escolar tiene por objetivo lograr un “comportamiento organizacional que enfatiza la subjetividad y las relaciones humanas para la satisfacción y actualización personal de los participantes” (Sander, 1990: s/p). A través de la información recuperada en la escuela “C”, se reconoce que su directora prioriza las relaciones interpersonales que tienen lugar en su institución, mencionando el gran compromiso emocional que sostiene con sus maestros, ya que el tiempo de la relación laboral la ha convertido en personal.

En cuanto al tipo de poder, el identificado para la directora “C” es el poder condicionado, ya que la sumisión del personal es lo considerado correcto de manera tradicional (Galbraith, 1986), y no se distingue como tal. Dentro de los tipos de liderazgo expuestos por Villa (2004), se ubica a esta participante en el liderazgo moral, pues su principal referente son los valores con los que ella se conduce, así como la ética con la que se desenvuelve en su labor cotidiana.

De acuerdo con la descripción de la gestión eficaz mostrada en el capítulo dos, se confirma que las tres posturas encontradas en el trabajo de campo coinciden con las características teóricas de la gestión que conduce a la calidad.

5.2 Conclusiones

En el primer capítulo de este documento se enlistan los supuestos teóricos y los objetivos con los que se inició la investigación del objeto de estudio. Después del recorrido teórico y empírico que representa la elaboración de un trabajo académico como el presente, se considera estar en posibilidades de atender con mayor conocimiento lo planteado por éstos.

Con respecto al objetivo general de la investigación, conocer el papel de la gestión escolar dentro de la calidad que logra una escuela de educación primaria, se puede decir que es determinante, ya que los comentarios de todos los participantes apoyan esta idea y después de lo observado se considera acertada. La revisión teórica realizada durante este proyecto de investigación hace referencia a la variedad de factores involucrados tanto en la calidad educativa como en la gestión escolar, pareciendo la conjunción de ambas variables interminable, sin embargo, su relación se muestra claramente al conocer el espacio de influencia del trabajo del director en la escuela primaria.

Además, el interés contemporáneo presentado por los investigadores educativos da muestra de la importancia del tema, como posible vía hacia la calidad de las instituciones formadoras de las nuevas generaciones de ciudadanos.

En el mismo sentido de recapitulación, a continuación se enlistan los objetivos específicos del proyecto, con el fin de valorar el alcance en cada uno de ellos a través del trabajo desarrollado en el proyecto.

El objetivo específico número uno, encauzado a analizar las principales alternativas teóricas de gestión escolar, se encontró que en atención a la gestión escolar y las formas de ejercerla, dos de los tipos de gestión observados se enfocan en los extremos señalados por la teoría: administración gerencial y administración humanista. Después del análisis realizado se considera que la escuela "A" es la que combina ambos enfoques, y atendiendo al supuesto teórico planteado, es la que hasta el momento ha logrado resultados académicos más favorables, de acuerdo a las evaluaciones externas a las que se someten las escuelas primarias cada ciclo escolar (ENLACE, Olimpiada del conocimiento, EXCALE).

En relación al segundo objetivo específico: caracterizar las actividades cotidianas del gestor escolar, para reconocer aquellas que impactan en la calidad educativa, se observó que la jornada laboral de los participantes es consumida más por la solución de problemas imprevistos que por actividades administrativas, dejando casi sin atención al factor pedagógico. De tal manera que de las actividades que realizan los directores participantes, se considera que todas impactan en la calidad de su escuela, ya sea de forma positiva o negativa, pero siempre tienen una influencia. Aquellas que se distinguen como positivas son:

- Recibir a los alumnos, padres y maestros a la hora de entrada.
- Atender las problemáticas de manera inmediata y canalizar las acciones debidas en busca de sus soluciones.

- Crear un ambiente de armonía, a través de la comunicación constante y la puesta en marcha de dinámicas de integración grupal entre los actores escolares.
- Recorrer las aulas y observar las clases de forma periódica, con el fin de estar al tanto del progreso de los alumnos en los programas de estudio.
- Mantener una relación de respeto y cooperación con los padres de familia, brindándoles información acerca del rendimiento académico de sus hijos de forma oportuna.
- Delegar las actividades administrativas a las personas correspondientes.
- Vigilar el cumplimiento de las funciones de cada uno de los miembros del personal.
- Conseguir recursos humanos, físicos y económicos, para el mejoramiento de la escuela.

El tercer objetivo específico: reconocer las necesidades de formación para los gestores escolares, se relaciona con el supuesto teórico que afirma que la falta de capacitación profesional de los directores los obliga a aprender por ensayo y error. Lamentablemente, en el caso mexicano se considera una afirmación certera, ya que los mismos directores participantes de este estudio lo reconocen al mencionar que no contaron con una capacitación adecuada, y al no tener experiencia sintieron temor al realizar las funciones directivas. Al cuestionar a los participantes al respecto opinan que es necesario formar a los directores en cuanto a las labores administrativas, pedagógicas, normativas y de relaciones humanas.

Atendiendo al último objetivo específico, elaborar una propuesta de modelo de gestión que permita la mejora de la calidad de las instituciones educativas, se encontró que de acuerdo a la revisión de literatura realizada para la presente investigación, se propone como el propicio para el logro de la calidad educativa al modelo de gestión dialógico, el cual reconoce y resuelve las necesidades, tanto administrativas como pedagógicas (Castelán, 2003:41). Sin embargo, lo observado en el trabajo de campo da cuenta de que ninguno de los directores participantes de la investigación se ubica en este modelo, originando una probable causa para las deficiencias en calidad educativa que, a pesar de los logros alcanzados hasta el momento por cada institución, se siguen reconociendo por sus miembros.

El tipo de modelo de gestión de cada director está relacionado con su personalidad, pero esto no quiere decir que no se puedan brindar orientaciones generales. El modelo de gestión escolar que se recomienda para mejorar la calidad de las instituciones de educación primaria mexicana debe contemplar las actividades mencionadas anteriormente como propensas al logro de la calidad, fundamentadas en la promoción de los valores universales y en velar por el bienestar y aprendizaje de los alumnos.

5.3 Recomendaciones

A continuación se mencionan algunas recomendaciones que se consideran pertinentes para aquellos interesados en abordar la temática tratada en este documento.

Es imprescindible manejar coherentemente la relación entre la fundamentación teórica y el método, con el fin de que los resultados posean esta misma característica, la cual se considera alcanzada con el trabajo desarrollado en la presente investigación. Dichos resultados son el fruto de un trabajo de campo y análisis arduo del conjunto de información recopilada a través de la aplicación de los instrumentos diseñados, los cuales se valoran como un acierto por la variedad que muestran. Cabe recordar que se eligieron técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo, logrando una combinación que resultó valiosa al conjuntar los datos y encontrar coincidencias con lo recuperado con cada uno de las distintas técnicas aplicadas. Asimismo, se valora positivamente la selección de los participantes, contando con distintas perspectivas acerca del tema, todas de informantes relacionados directamente con la problemática de la gestión escolar para la calidad.

Dentro de los instrumentos de recolección de datos el que resultó de mayor dificultad al aplicarlo y analizar sus resultados fue la encuesta con respuestas tipo Likert que se utilizó. Por lo tanto, se considera pertinente no incluir reactivos redactados en forma negativa, ya que causa severas confusiones entre los encuestados, principalmente con los padres de familia, a menos que se capacite a los futuros encuestados para responder el instrumento. Además de valorar las opciones de respuesta que se usan en el diseño del cuestionario, para asegurarse de la utilidad de la información recuperada. Se considera que el brindar tantas opciones de respuesta al encuestado puede provocar una dispersión en la información obtenida, dejando abierta la posibilidad de la disminución de la pertinencia de la misma.

En cuanto a la gestión para la calidad educativa se recomienda firmemente el formar académicamente a aquellos docentes interesados en ascender al cargo directivo, en programas formales que atiendan contenidos como:

- Gestión escolar
- Política Educativa
- Normatividad
- Relaciones humanas/comunicación
- Liderazgo
- Trabajo de campo/experiencia empírica

Asimismo, que esta formación académica sea un requisito obligatorio para el concurso de las plazas de director, restándole importancia a la antigüedad laboral y enfocándose a los logros profesionales.

Se considera que a partir de la experiencia adquirida al llevar a cabo este proyecto de investigación se está en posición de sugerir como tema de consecución la investigación profunda sobre las necesidades de formación de los directores de escuelas primarias y la formulación de un programa educativo que las atienda seriamente, que aunque en este documento se presenta un acercamiento, se reconoce necesaria una exploración a mayor escala de las opiniones de los actores intervinientes. Además, se propone un acercamiento hacia la dinámica grupal de las escuelas primarias, desde una perspectiva sociológica, que permita la identificación de otros factores intervinientes en la gestión educativa orientada a la calidad, como la interacción entre el director y el personal docente y de apoyo de las instituciones de educación primaria.

A raíz de los cambios recientes en México, surgidos a partir de la Alianza para la Calidad Educativa (SEP, 2008), se prevé la inclusión de un procedimiento más formal para la selección de directores dentro del Sistema Educativo en un futuro cercano. Se espera que las experiencias y resultados recuperados en este trabajo de investigación exploratorio, brinden insumos factibles para el diseño y justificación de los posibles procedimientos a utilizar por el Sistema Educativo Mexicano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ackoff, R. L. (2001). *Planificación de la empresa del futuro*. México: Limusa.

Álvarez, J. (2003). Las Escuelas de Calidad y los Fenómenos de la Calidad. Entrevista con Jesús Álvarez Gutiérrez. *Revista de Educación/Nueva Época*, 20. Consultado el 31 de enero de 2007 en el World Wide Web: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/indez.html>

Álvarez-Gayou, J. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Álvarez, I. y Topete, C. (2004). Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3 (34), 11-36.

Aguirre, S./Aguirre, A. (1997). Entrevistas y cuestionarios. En *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. (171-180), Colombia: Alfaomega.

Antúnez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares*. (3ª ed). España: Horsori.

Antúnez, S. (1998). *El proyecto educativo de centro*. España: Graó.

Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.

Anzieu, D. & Martin, J.-Y. (2004). *La dinámica de los grupos pequeños*. (2da. ed.) España: Biblioteca Nueva.

Arnaut, A. (2004). Demuestran programas compensatorios mejora en atención educativa. SEP. Consultado el 2 de febrero de 2007 en el World Wide Web: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol0300104

Areglado, R. (2005). Perspectives on the Principalship. *Principal* (Reston, Va.), 5 (84). Consultado el 21 de noviembre de 2006 en el World Wide Web: <http://www.naesp.org>,

Badillo, M./ Rueda, M. (Ed.) (2005). El director como líder en la gestión educativa y el desafío para elevar la calidad de la educación básica. En *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria*. México: COMIE.

Berg, B. (1998). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (3ª ed). EUA: Allyn & Bacon.

Beltrán, F. (2007). Política versus gestión escolar. *Revista Novedades Educativas*, 18, 4-8.

Bonilla, R. (2001). La gestión en la escuela primaria. *Revista de Educación / Nueva Época*, 16. Consultado el 2 de febrero de 2007 en el World Wide Web: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/indez.html>

Brandstadter, A. (2007). La gestión: Cartografía semántica para orientarse en un territorio enmarañado. *Revista Novedades Educativas*, 18, 12-14.

Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. España: McGraw Hill.

Camarillo, J.P. (2006). Factores de Éxito y/o Fracaso en la Implementación del Proyecto "La Gestión En La Escuela Primaria". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 84-107. Consultado el 26 de julio de 2007 en el World Wide Web: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art5.pdf>.

Cantón, I. (2007). Competencias profesionales para docentes y directivos escolares. *Revista Novedades Educativas*, 194, 16-20.

Cárdenas, C. (2001). Reflexiones sobre la calidad en educación. *Revista de Educación/Nueva Época*, 16. Consultado el 2 de febrero de 2007 en el World Wide Web: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/indez.html>,

Casanova, Ma. A. (1998). Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En *La evaluación educativa. Escuela básica*. (67-102). México: SEP.

Casassus, J. (1997). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos, en *Antología de Gestión Escolar* (13-30). México: SEP.

Castelán, A. (2003a). ¿Es importante medir la calidad de la educación? *Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática*, 98, 11-14.

Castelán, A. (2003b). ¿Una nueva gestión educativa para nuestras escuelas? *Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática*, 97, 39-42.

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. (13-45). Buenos Aires: Zarzal.

Cervantes, E. (1998). Prácticas de calidad en la escuela. En: *Una cultura de calidad en la escuela, liderazgo para el cambio educativo* (79-89). México: Castillo.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1998). México: Santillana.

Figuroa, K. (2008). *Los nuevos directores de escuelas primarias: necesidades de formación. Estudio de casos*. Tesis de maestría. Escuela Normal Estatal. Ensenada, B.C., México.

Galbraith, J. (1986). *Anatomía del poder*. México: Editorial Diana.

García, J. M. (2004). Educational administration and management. Some lessons in the US and Mexico. *Revista Interamericana de Educación para Adultos*, 26, 11-52.

García-Leyva, L. (2000). *Gestión Educativa*. Consultado el 31 de enero de 2007 en el World Wide Web: <http://www.prismaseducativos.com.ar/gestion.htm>

Gautier, E. (2007). Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de la OREALC/UNESCO. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 29-35.

González, V. (2003a). El PEC un programa que evoluciona y se adapta. Entrevista con Jesús Álvarez. *Educare. Revista de las Escuelas de Calidad*, 2, 37-43.

González, V. (2003b). El PEC propone avanzar hacia la construcción de nuevos modelos de gestión, práctica docente y participación social. *Educare. Revista de las Escuelas de Calidad*, 1, 6-9.

González-Palma, J. (2005). De la gestión pedagógica a la gestión educativa. Una tarea inconclusa. *Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres*. Volumen V, número 185. Consultado el 31 de enero de 2007 en el World Wide Web: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/gonzalezpalma2.html>

Gvirtz, S. & Palmidessi, M. (1998). Un modelo básico. En *El ABC de la tarea docente: vitae y enseñanza*. (pp. 188-209). Argentina: Aique.

Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed). México: McGrawHill.

INEE (2005). *La calidad en la educación básica*. Informe Anual 2005. Resumen Ejecutivo. México.

INEE (2006). *La calidad de la educación básica ayer, hoy y mañana*. México.

Latapí, P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En *Un siglo de educación en México* (21-41). México: FCE.

Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el día 30 de noviembre de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>

Lavín, S. (2007). Transitando desde la gestión de un establecimiento hacia la gestión de un centro de desarrollo educativo. *Educare*, 2, 23-35.

Libreros, E. (2005). Entrevista a Sylvia Schmelkes del Valle. *Observatorio Ciudadano de la Educación*, 5.

López, H./ Galindo, J. (comp) (1998). La metodología de la encuesta. En *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (33-73). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Addison Wesley Longman.

Martínez, M. (2006). La gestión de un nuevo sistema educativo en función de la escuela. *Educar. Revista de Educación*, 39, 59-68.

Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Consultado el 1 de febrero de 2008 en el World Wide Web: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>

Méndez, I., Guerrero, D., Moreno, L. & Sosa de Martínez, C. (2001). *El protocolo de investigación* (2ª ed). México: Trillas.

Miller, R. & Rowan, B. (2006). *Effects of Organic Management on Student Achievement. American Educational Research Journal* 43 (2) (219-53)

Mitchell, C. & Castle, J. (2005). The Instructional Role of Elementary School Principals. *Canadian Journal of Education* 28 (3) (409-33).

Moncayo, L. G. (2006). Delimitando el concepto de gestión escolar. *Educar. Revista de Educación*, 39, 7-12.

Muñoz-Izquierdo, C. (1997). *Calidad de la Educación. Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla*. México: Universidad Iberoamericana.

Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *RMIE*. 9 (21). 319-359.

Murillo, P. (2003). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, 2, 45-55.

Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Nieto, J./ González, M.T. (Ed.) (2003). La comunicación en las organizaciones escolares. En *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (107-129). España: Pearson Educación.

OREALC/UNESCO (2007). El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 1-21.

Ornelas, C. (1998). La cobertura de la educación básica. En *Un siglo de educación en México* (111-139). México: Fondo de Cultura Económica.

O.C.D.E. (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional*. España: Paidós.

O.C.D.E. (1997) *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. México*. México: OCDE.

Pastrana, L. E. (1994). La dimensión administrativa. En *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. (158-173). México: Departamento de Investigaciones Educativas.

Patrinos, H. & Layton, H. (2006). Determinantes de aprendizaje en México. *Educare*, 2, 24-26.

PEC. (2003). SEP. Consultado el 31 de enero de 2007 en el World Wide Web:

<http://basica.sep.gob.mx/pec/>

Portela, A./ González, M.T. (Ed.) (2003a). Gobierno, autonomía y participación en los centros escolares. En *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. (75-89). España: Pearson Educación.

Portela, A./ González, M.T. (Ed.) (2003b). Planificación y estrategia en los centros escolares. En *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. (207-224). España: Pearson Educación.

Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.

Ramírez, G. (1997). Conferencia presentada en el taller “La importancia de la supervisión escolar en el marco de la modernización educativa”. Dirección General de Educación Elemental. Departamento de Educación Preescolar. Valle de México. SEIEM. Pp. 47-56.

Reyes, I./ Rueda, M. (Ed.) (2005). Los estilos de dirección y gestión en las escuelas secundarias. En *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria*. México: COMIE.

Rivas, S. (2006). La gestión directiva en la escuela. *Educar. Revista de Educación*, 39, 13-20.

Real Academia Española. (2001). Gestión. 22. Consultado el 3 de octubre de 2007 en el World Wide Web: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=gestión

Sander, B. (1990). *Gestión educativa y calidad de vida*. Consultado el 31 de enero de 2007 en el World Wide Web: <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20118/sander.htm>

Sánchez, J. (2006). *El proceso de la investigación de tesis. Un enfoque contextual*. México: Universidad Iberoamericana de Puebla.

Sánchez, S. (Ed.). (1998). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. (10ª reimpresión) España: Santillana.

Sañudo, L. (2001). La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder. *Revista de Educación/Nueva Época*, 16. Consultado el 2 de febrero de 2007 en el World Wide Web: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/indez.html>

Schmelkes, S. (1997), Educación para la vida: algunas reflexiones en torno al concepto de relevancia de la educación. En: *Ensayos sobre educación básica*. México (50). (pp. 5-13) México: DIE-Cinestav-IPN

Schmelkes, S. (1998). La educación básica. En: *Un siglo de educación en México (2)*. (pp. 173-194) México: FCE.

Schmelkes, S. (2000). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas (3ª Reimpresión)*. México: SEP. 50

Schmelkes, S./ Manteca, E. (Ed.) (2001). Calidad de la educación y gestión escolar. En *Gestión Escolar. Programa y materiales de apoyo para el estudio*. (25-38). México: SEP.

Schneider, C.S. & Lyardet, J.M. (2007). La comunicación pedagógica. *Revista Novedades Educativas*, 18, 28-31.

Scodellaro, L. (2008). *Cultura Institucional*. México. Consultado el 5 de noviembre de 2008 en el World Wide Web: <http://www.monografias.com/trabajos37/cultura-institucional/cultura-institucional.shtml>

Seibold, J. (2000). La calidad integral de la educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research*. E.U.A.: Teachers College Press.

SEP (1982). *Acuerdo 96*, capítulo IV, artículo 14. Diario Oficial. México 7 de diciembre de 1982. México, D.F.

SEP (1982). *Manual de organización de la escuela de educación primaria*. México. Consultado el 20 de enero de 2007 en el World Wide Web: <http://basica.sep.gob.mx>

SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México.

SEP (1993a). *Artículo 3ro. Constitucional y Ley General de Educación*. (1ra. ed.) México: SEP.

SEP (1993b). *Plan y programas de estudio. Primaria. 1993*. SEP. Consultado el 15 de noviembre de 2007 en el World Wide Web: www.sep.org.mx

SEP (2003). *Programa Escuelas de Calidad*. México. Consultado el 30 de mayo de 2007 en el World Wide Web: <http://basica.sep.gob.mx/DGDGIE/escuelasdecalidad/>

SEP (2006). *Circular 001*. México: SEP.

SEP (2006b). *Ley General de Educación*. México.

SEP (2008). *Alianza para la calidad educativa*. México. Consultado el 22 de agosto de 2008 en el World Wide Web: <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/alianzaporlcalidaddelaeducacion>

Solórzano, C./ Rueda, M. (Ed.) (2005). La administración-gestión escolar en el nivel primaria y la descentralización educativa. Un estudio de caso. En *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria*. México: COMIE.

Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10. Consultado el 5 de noviembre de 2008 en el World Wide Web: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a03.html>

UNESCO (2004). *Educación para Todos: El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005*. Consultado el 8 de agosto de 2008 en el World Wide Web: http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf

Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Un desafío de orden superior. *Revista PRELAC*, 1, 107-115.

Viel, P. (2007). ¿Otra vez el PEI? *Revista Novedades Educativas*, 18, 21-23.

Villa, A. (2004). Liderazgo para la innovación. En *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. (269-305). España: Universidad de Deusto.

Walliman, N. (2004). *Your undergraduate dissertation. The essential guide for success*. E.U.A.: Sage.

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Consultado el 20 de noviembre de 2006 en el World Wide Web: <HTTP://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

CATEGORIA	INDICADOR	
Cultura Institucional	1. Facilita la formulación y divulgación de la misión y visión escolar entre la comunidad.	
	2. Promueve el festejo de las tradiciones mexicanas e involucra a los actores escolares en la organización de las actividades correspondientes.	
	3. Conoce la historia de la institución.	
	4. Respeta los distintos ritmos de trabajo del personal docente, coordinándolos para el cumplimiento de metas.	
	5. Apoya el uso de innovaciones escolares en la institución.	
Dinámica grupal/comunicación	6. Demuestra apertura a las nuevas ideas que le presentan y las considera al momento de tomar decisiones.	
	7. Tiene una relación cordial con los miembros de la institución.	
	8. Maneja la solución de conflictos a través del respeto mutuo y el diálogo.	
	9. Expresa sus decisiones y órdenes con respeto.	
Liderazgo	10. Escribe de manera clara y concisa los mensajes para facilitar el entendimiento del resto del colectivo docente.	
	11. Cumple con sus funciones demostrando aprecio por los valores universales y siendo un ejemplo para el resto de los miembros de la comunidad escolar.	
	12. Promueve el liderazgo de otros miembros de la organización.	
	13. Establece altas expectativas para los estudiantes, el personal, los padres de familia y para sí mismo.	
	14. Involucra al resto del colectivo en la determinación de objetivos y metas.	
Actividades cotidianas	15. Anima al colectivo docente a unirse en el trabajo para cumplir la misión escolar.	
	16. Evalúa el progreso constante de la institución con respecto de las metas establecidas.	
	17. Busca y propone el uso nuevos recursos pedagógicos para mejorar el programa escolar.	
	18. Planea, propone y justifica el presupuesto designado a la escuela.	
	19. Promueve la participación activa y constante de la comunidad en los programas escolares.	
	20. Monitorea el desarrollo de los temas incluidos en el programa oficial, así como el cumplimiento de los propósitos marcados para el nivel de educación primaria, en cada uno de los grupos escolares.	

Observado: DIRECTOR #

Observador: Jihan García-Poyato Falcón

ANEXO #2. Guía de observación

A través de los siguientes indicadores se tomará el registro de actividades del director (a) escolar durante los días designados para la observación no participante dentro del edificio de la escuela primaria.

CATEGORIA	INDICADOR
Cultura institucional	<ul style="list-style-type: none">• Misión y visión• Valores• Historia de la institución• Proyectos escolares (anteriores y vigentes)• Festejos (formales/informales)• Símbolos y rituales.• Ritmos de trabajo.• Innovaciones escolares.
Liderazgo	<ul style="list-style-type: none">• Valoración del personal docente.• Actitud ejemplar (valores).• Compromiso.• Responsabilidad.• Relación con los actores escolares.
Dinámica grupal	<ul style="list-style-type: none">• Dirección de la conversación.• Organización del trabajo (individual, repartido, cooperativo)• Sub-grupos• Toma de decisiones (Imposición/democrática)• Participación de los miembros del grupo.• Apertura a las nuevas ideas.
Comunicación (oral, escrita y corporal)	<ul style="list-style-type: none">• Relación entre los actores escolares.

	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario • Lenguaje formal/informal • Características del mensaje: claridad, sencillez y coherencia. • Disposición al escuchar. • Retroalimentación. • Lenguaje corporal.
Actividades administrativas/burocráticas	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación para entregar a la supervisión escolar (estadísticas, reportes de altas y bajas) • Reportes sobre el proyecto escolar. • Licencias médicas, interinatos, permisos de ausencia. • Infraestructura del edificio escolar. • Manejo de personal.
Actividades pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción del aprendizaje de todos los actores escolares. • Participación en cursos, talleres, exposiciones, entre otras dinámicas que favorezcan el desarrollo intelectual de los actores escolares.

ANEXO #3. Guía de Entrevista

Se entrevistará al Jefe del Departamento Municipal de Educación Primaria y a la Supervisora de la zona escolar, utilizando la técnica de entrevista semi-estructurada, en una sesión de una hora con cada uno de los participantes.

En las entrevistas con los tres directores seleccionados, se utilizará la técnica de entrevista etnográfica, consistente en tres sesiones de noventa minutos, separadas por una semana cada una. Se utiliza una estrategia de recolección de datos distinta con estos participantes ya que se les considera como informantes clave para el alcance de los objetivos propuestos a la presente investigación, por lo que es necesario recuperar historias de vida que nos permitan contar con mayor información al respecto de la función del gestor escolar en las instituciones de educación primaria.

Los participantes serán entrevistados de manera individual y ellos designarán el lugar, la fecha y la hora de la reunión.

La presente guía de entrevista no será entregada a los participantes, con el objetivo de mantener un ambiente relajado que provoque la charla, más que la sola respuesta a las preguntas planteadas.

AL JEFE DEL DEPARTAMENTO Y A LA SUPERVISORA ESCOLAR:

1. ¿Cómo llegó a ocupar este cargo?
2. ¿Cuál es su función dentro del sistema educativo?
3. ¿Cómo es su relación con la comunidad escolar (alumnos, maestros, directores, supervisores, padres de familia, etc.)?
4. ¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta en este puesto?
5. ¿Considera que los servicios que ofrecen las escuelas primarias del municipio son calidad? ¿Por qué? ¿Cuáles de sus características las hacen ser de calidad?
6. ¿Qué relación encuentra entre la gestión y calidad educativa de una escuela primaria?

7. ¿Qué considera que el director de una escuela debe hacer para mejorar la calidad de su institución?
8. ¿Cuáles de las actividades que usted realiza considera que auxilian a las instituciones de educación primaria en el mejoramiento de su calidad?
9. ¿Cuál es su opinión sobre el Programa de Escuelas de Calidad (PEC)?
10. ¿Qué diferencias encuentra entre las escuelas pertenecientes al PEC y las demás?

A LOS DIRECTORES

Primera entrevista: AUTOBIOGRÁFICA

1. ¿Cómo fue que decidió ser profesor?
2. ¿Cómo llegó a ser director?
3. ¿Qué preparación tuvo antes de convertirse en director?
4. ¿Qué tipo de apoyo ofrece la SEP para su desarrollo profesional?
5. ¿Cuál ha sido la mayor dificultad a la que se ha enfrentado como director?
6. ¿Cuál ha sido la mayor satisfacción obtenida hasta ahora en el puesto directivo?
7. ¿Cuál es su meta como director?

Segunda entrevista: METAFÓRICA

1. Cuénteme acerca de su día de trabajo.
2. ¿Todos los días son iguales? ¿Qué diferencias encuentra entre las actividades de un lunes y un viernes, por ejemplo?

3. ¿Cuál es el proceso que se sigue en su escuela para la toma de decisiones, por ejemplo, acerca del proyecto escolar?
4. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes a los que se enfrenta como director de su escuela?
5. ¿Cómo ha aprendido a resolver estos problemas?
6. ¿Cuál considera que es su papel en la formación de un ambiente adecuado para el aprendizaje?
7. ¿Cómo se siente ser un ejemplo para la comunidad escolar?
8. ¿Qué considera importante que un maestro deba conocer, o en qué área considera que deba prepararse si está interesado en la actividad directiva?

Tercera entrevista: SIGNIFICADO

1. ¿Por qué decidió convertirse en director?
2. ¿Qué significa para usted el ser director de una escuela primaria?
3. ¿Qué le gusta de ser director? ¿Qué no le gusta de ser director?
4. ¿Cómo es su relación con la comunidad escolar (alumnos, maestros, padres de familia, autoridades, etc.)?
5. ¿Qué se puede hacer para involucrar a la comunidad con el desarrollo y mejoramiento de la escuela?
6. ¿Qué cree que es necesario hacer para mejorar la calidad de una escuela?
7. ¿Qué cree que un director deba hacer para mejorar la calidad de su escuela?
8. ¿Cuál es su opinión sobre el Programa de Escuelas de Calidad (PEC)?
9. ¿Cómo ha cambiado su escuela desde que es parte del PEC?

10. De acuerdo con la experiencia obtenida en su escuela, ¿considera que el PEC es un camino adecuado para conseguir la mejora de la educación pública en México? ¿Por qué?

ANEXO #4. Encuesta

INSTRUCCIONES: Lea con atención cada una de las siguientes afirmaciones y subraye la opción que marque su opinión.

1. **El director promueve actividades que auxilien el desarrollo profesional de la planta docente.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
2. **El director demuestra conocimientos sobre recursos pedagógicos y teoría de la enseñanza.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
3. **El director no gestiona recursos y apoyo de parte de la supervisión escolar.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
4. **El director es considerado como un recurso humano importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de esta institución.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
5. **El director no promueve el uso de diferentes estrategias de enseñanza.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
6. **El director evalúa constantemente el desempeño de los maestros y les proporciona sugerencias o comentarios al respecto, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
7. **El director entra a los salones a observar el desarrollo de las clases.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
8. **El director organiza discusiones formales concernientes a la enseñanza y el aprovechamiento de los estudiantes de manera regular y continua.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
9. **El director no provee una definición clara de la misión y la visión de la institución escolar.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
10. **El director comunica claramente las expectativas que tiene del personal que integra la institución.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
11. **El director acepta los comentarios y sugerencias de los diferentes actores escolares (maestros, alumnos, padres de familia, comunidad, etc.) y los considera al momento de tomar decisiones.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
12. **El colectivo docente se reparte labores y se responsabiliza de ellas, pero maneja la visión del trabajo en equipo en armonía.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
13. **El colectivo docente mantiene una estrecha comunicación con los padres de familia, con el objetivo de informar oportunamente la situación académica de los alumnos.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca

- 14. Los maestros de la institución se preocupan por su desarrollo profesional, por lo que asisten a cursos, conferencias, talleres, etc., que les permitan estar en constante actualización y mejorar su desempeño docente.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
- 15. El colectivo docente promueve el desarrollo valoral de los alumnos y de la comunidad, por medio de actividades prácticas y llamativas para los niños.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
- 16. Los maestros comparten la misión y visión de la institución, trabajando día a día para lograrlas.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
- 17. Existe un ambiente agradable y de comunicación eficaz en la institución.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
- 18. El colectivo docente asume los resultados escolares como retos, e implementa actividades para corregir las situaciones no deseadas.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
- 19. Las instalaciones del edificio escolar son dignas y colaboran en el desarrollo integral del alumnado, pues son aprovechadas al máximo por el personal docente.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
- 20. El colectivo docente promueve la participación de toda la comunidad escolar en beneficio del aprendizaje de los alumnos.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
- 21. Dentro de la escuela se brindan los apoyos necesarios para el avance del desempeño académico de cada uno de los estudiantes.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
- 22. Considera que lo que aprenden los niños en la escuela primaria les ayuda a desarrollar las competencias necesarias para la vida actual.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
- 23. Los alumnos realmente aprenden lo que deben aprender.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
- 24. Los recursos recaudados por la institución se utilizan adecuadamente en función de la mejora de los servicios que se ofrecen.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca
- 25. Considera que esta escuela primaria es de calidad.**
a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Casi nunca e) Nunca

Gracias por su participación.

ANEXO #6. Cronograma de Aplicación

ENERO 2008

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
	1	2	3	4
7	8	9	10	11
14	15 PO1 Primera Visita de Observación Escuela #1	16	17 PO2 Primera Visita de Observación Escuela #2	18 PE1 Primera Entrevista Director #1
21 PO3 Primera Visita de Observación Escuela #3	22	23 SO1 Segunda Visita de Observación Escuela #1	24 SE1 Segunda Entrevista Director #1	25 SO2 Segunda Visita de Observación Escuela #2
28 TO2 Tercera Visita de Observación Escuela #2	29 SO3 Segunda Visita de Observación Escuela #3	30 PE2 Primera Entrevista Director #2	31 TO1 Tercera Visita de Observación Escuela #1	

FEBRERO 2008

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
				1 TE1 Tercera Entrevista Director #1
4	5 CO2 Cuarta Visita de Observación Escuela #2	6 TO3 Tercera Visita de Observación Escuela #3	7 SE2 Segunda Entrevista Director #2	8 CO1 Cuarta Visita de Observación Escuela #1
11 QO1 Quinta Visita de Observación Escuela #1	12	13 QO2 Quinta Visita de Observación Escuela #2	14 PE3 Primera Entrevista Director #3	15 TE2 Tercera Entrevista Director #2
18 EJD Entrevista con el Jefe del Departamento	19 EN2 Aplicación de Encuestas Escuela #2	20 EN3 Aplicación de Encuestas Escuela #3	21 CO3 Cuarta Visita de Observación Escuela #3	22 SE3 Segunda Entrevista Director #3
25 ESZ Entrevista con la Supervisora de la Zona Escolar	26	27 EN1 Aplicación de Encuestas Escuela #1	28 TE3 Tercera Entrevista Director #3	29 QO3 Quinta Visita de Observación Escuela #3

ANEXO #7

Observado: DIRECTOR "A"

Observador: Jihan García-Poyato Falcón

CATEGORIA	INDICADOR	
Cultura Institucional	1. Facilita la formulación y divulgación de la misión y visión escolar entre la comunidad.	√
	2. Promueve el festejo de las tradiciones mexicanas e involucra a los actores escolares en la organización de las actividades correspondientes.	√
	3. Conoce la historia de la institución.	√
	4. Respeta los distintos ritmos de trabajo del personal docente, coordinándolos para el cumplimiento de metas.	√
	5. Apoya el uso de innovaciones escolares en la institución.	√
Dinámica grupal/comunicación	6. Demuestra apertura a las nuevas ideas que le presentan y las considera al momento de tomar decisiones.	√
	7. Tiene una relación cordial con los miembros de la institución.	√
	8. Maneja la solución de conflictos a través del respeto mutuo y el diálogo.	√
	9. Expresa sus decisiones y órdenes con respeto.	√
	10. Escribe de manera clara y concisa los mensajes para facilitar el entendimiento del resto del colectivo docente.	√
Liderazgo	11. Cumple con sus funciones demostrando aprecio por los valores universales y siendo un ejemplo para el resto de los miembros de la comunidad escolar.	√
	12. Promueve el liderazgo de otros miembros de la organización.	√
	13. Establece altas expectativas para los estudiantes, el personal, los padres de familia y para sí mismo.	√
	14. Involucra al resto del colectivo en la determinación de objetivos y metas.	√
	15. Anima al colectivo docente a unirse en el trabajo para cumplir la misión escolar.	√
Actividades cotidianas	16. Evalúa el progreso constante de la institución con respecto de las metas establecidas.	√
	17. Busca y propone el uso nuevos recursos pedagógicos para mejorar el programa escolar.	√
	18. Planea, propone y justifica el presupuesto designado a la escuela.	√
	19. Promueve la participación activa y constante de la comunidad en los programas escolares.	√
	20. Monitorea el desarrollo de los temas incluidos en el programa oficial, así como el cumplimiento de los propósitos marcados para el nivel de educación primaria, en cada uno de los grupos escolares.	√

ANEXO #8

Observado: DIRECTOR "B"

Observador: Jihan García-Poyato Falcón

CATEGORIA	INDICADOR	
Cultura Institucional	1. Facilita la formulación y divulgación de la misión y visión escolar entre la comunidad.	NP
	2. Promueve el festejo de las tradiciones mexicanas e involucra a los actores escolares en la organización de las actividades correspondientes.	NP
	3. Conoce la historia de la institución.	√
	4. Respeta los distintos ritmos de trabajo del personal docente, coordinándolos para el cumplimiento de metas.	√
	5. Apoya el uso de innovaciones escolares en la institución.	√
Dinámica grupal/comunicación	6. Demuestra apertura a las nuevas ideas que le presentan y las considera al momento de tomar decisiones.	√
	7. Tiene una relación cordial con los miembros de la institución.	√
	8. Maneja la solución de conflictos a través del respeto mutuo y el diálogo.	√
	9. Expresa sus decisiones y órdenes con respeto.	√
	10. Escribe de manera clara y concisa los mensajes para facilitar el entendimiento del resto del colectivo docente.	√
Liderazgo	11. Cumple con sus funciones demostrando aprecio por los valores universales y siendo un ejemplo para el resto de los miembros de la comunidad escolar.	√
	12. Promueve el liderazgo de otros miembros de la organización.	X
	13. Establece altas expectativas para los estudiantes, el personal, los padres de familia y para sí mismo.	√
	14. Involucra al resto del colectivo en la determinación de objetivos y metas.	X
	15. Anima al colectivo docente a unirse en el trabajo para cumplir la misión escolar.	X
Actividades cotidianas	16. Evalúa el progreso constante de la institución con respecto de las metas establecidas.	NP
	17. Busca y propone el uso nuevos recursos pedagógicos para mejorar el programa escolar.	√
	18. Planea, propone y justifica el presupuesto designado a la escuela.	√
	19. Promueve la participación activa y constante de la comunidad en los programas escolares.	√
	20. Monitorea el desarrollo de los temas incluidos en el programa oficial, así como el cumplimiento de los propósitos marcados para el nivel de educación primaria, en cada uno de los grupos escolares.	√

ANEXO #9

Observado: DIRECTOR "C"

Observador: Jihan García-Poyato Falcón

CATEGORIA	INDICADOR	
Cultura Institucional	1. Facilita la formulación y divulgación de la misión y visión escolar entre la comunidad.	√
	2. Promueve el festejo de las tradiciones mexicanas e involucra a los actores escolares en la organización de las actividades correspondientes.	√
	3. Conoce la historia de la institución.	√
	4. Respeta los distintos ritmos de trabajo del personal docente, coordinándolos para el cumplimiento de metas.	√
	5. Apoya el uso de innovaciones escolares en la institución.	√
Dinámica grupal/comunicación	6. Demuestra apertura a las nuevas ideas que le presentan y las considera al momento de tomar decisiones.	√
	7. Tiene una relación cordial con los miembros de la institución.	√
	8. Maneja la solución de conflictos a través del respeto mutuo y el diálogo.	√
	9. Expresa sus decisiones y órdenes con respeto.	√
	10. Escribe de manera clara y concisa los mensajes para facilitar el entendimiento del resto del colectivo docente.	√
Liderazgo	11. Cumple con sus funciones demostrando aprecio por los valores universales y siendo un ejemplo para el resto de los miembros de la comunidad escolar.	√
	12. Promueve el liderazgo de otros miembros de la organización.	√
	13. Establece altas expectativas para los estudiantes, el personal, los padres de familia y para sí mismo.	√
	14. Involucra al resto del colectivo en la determinación de objetivos y metas.	√
	15. Anima al colectivo docente a unirse en el trabajo para cumplir la misión escolar.	√
Actividades cotidianas	16. Evalúa el progreso constante de la institución con respecto de las metas establecidas.	√
	17. Busca y propone el uso nuevos recursos pedagógicos para mejorar el programa escolar.	√
	18. Planea, propone y justifica el presupuesto designado a la escuela.	√
	19. Promueve la participación activa y constante de la comunidad en los programas escolares.	√
	20. Monitorea el desarrollo de los temas incluidos en el programa oficial, así como el cumplimiento de los propósitos marcados para el nivel de educación primaria, en cada uno de los grupos escolares.	√

