

Modelo de Gestión Educativa Estratégica

Programa Escuelas de Calidad





Alonso Lujambio Irazábal
Secretaría de Educación Pública

José Fernando González Sánchez
Subsecretaría de Educación Básica

Juan Martín Martínez Becerra
Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa

Daniel Hernández Ruiz
Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad

María Teresa Calderón López
Coordinación de Vinculación Académica





Directorio Estatal



El Modelo de Gestión Educativa Estratégica es una propuesta de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, como parte de la política educativa para la transformación y el funcionamiento de las escuelas con el propósito de mejorar el logro educativo. Propuesta desarrollada e impulsada desde el año 2001 por el Programa Escuelas de Calidad.

“Este programa está financiado con recursos públicos aprobados por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión y queda prohibido su uso para fines partidistas, electorales o de promoción personal de los funcionarios”, Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental.

Coordinación de la obra

Javier de Jesús Rendón Sosa

Elaboración

J. Cruz Escalante Álvarez
Jorge Abraham Mejía Reyna
Jorge Ramos Sánchez
María Angélica Villa Benítez
Mariano Segundo Gallegos
María Teresa Aranda Pérez

Colaboración

Coordinaciones estatales del Programa Escuelas de Calidad

Supervisión editorial

María Teresa Calderón López

Cuidado de la edición

Jorge Humberto Miranda Vázquez

Servicios editoriales: diseño, edición de contenidos, corrección de estilo y corrección de pruebas

Laura Varela Michel
Carolina V. Hidalgo

Primera edición: 2009

D.R © Secretaría de Educación Pública, 2009
Argentina 28, Colonia Centro Histórico,
C.P. 06020, México, D.F.

ISBN: en trámite

Impreso en México

Distribución gratuita – Prohibida su venta



Contenido

Agradecimientos	7
Presentación	9
I. El cambio en los sistemas educativos	13
1.1 Referentes internacionales	15
1.1.1 Principios de la calidad educativa	18
1.2 Referentes nacionales	24
1.2.1 Marco institucional	28
II. El Modelo de Gestión Educativa Estratégica	31
2.1 ¿Qué es?	33
2.2 ¿De dónde surge?	34
2.3 ¿Cuál es su propósito?	36
III. Gestión educativa estratégica: concepciones clave	39
3.1 La gestión	41
3.2 Gestión educativa estratégica	43
3.2.1 Gestión institucional	45
3.2.2 Gestión escolar	47
3.2.3 Gestión pedagógica	48
3.3 Interrelación entre los tres niveles de gestión	50

IV. Componentes del Modelo de Gestión Educativa Estratégica	53
4.1 Liderazgo compartido	57
4.2 Trabajo colaborativo	64
4.3 Prácticas docentes flexibles	65
4.4 Planeación estratégica	67
4.4.1 Características básicas	68
4.5 Evaluación para la mejora continua	70
4.6 Participación social responsable	73
4.7 Rendición de cuentas	76
4.8 Libertad en la toma de decisiones	78
4.9 Relación entre los componentes de la gestión educativa	79
V. Dimensiones y estándares	81
5.1 Dimensiones de la gestión escolar	83
5.1.1 Pedagógica curricular	84
5.1.2 Organizativa	86
5.1.3 Administrativa	87
5.1.4 Participación social comunitaria	87
5.2 Relación entre dimensiones	88
5.3 Estándares educativos	89
VI. Herramientas del Modelo de Gestión Educativa Estratégica	93
6.1 El Plan Estratégico de Transformación Escolar	95
6.2 El portafolio institucional	97
6.3 El pizarrón de autoevaluación	98
VII. Prospectivas del Modelo	101
VIII. Fuentes de consulta	105
IX. Siglas y abreviaturas	109
X. Anexo	110



Agradecimientos

Recuperar lo aprendido es una gran tarea y es imprescindible agradecerlo; sobre todo cuando el saber se ha generado por muchos. El mérito mayor es de los colectivos escolares que conscientes de lo fundamental del cambio han emprendido, con fundamento y entusiasmo, procesos de transformación de sus prácticas.

De estas experiencias hemos aprendido todos y se ha contribuido a que más actores se sumen a esta tarea fundamental; las coordinaciones estatales del Programa Escuelas de Calidad (PEC) han forjado condiciones para el diálogo inteligente entre gestores de la calidad y tomadores de decisiones en las entidades federativas, en pro de mejores resultados educativos.

A la Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad corresponde retomar las lecciones valiosas del proceso vivido, sumadas a los aportes generosos de académicos e instituciones que han contribuido con ideas sustantivas a dar forma y sentido a esta propuesta. A todos, gracias.

Darle forma escrita a la experiencia para compartirla con otros, es motivo del Modelo de Gestión Educativa Estratégica, el cual seguramente permitirá desarrollar intervenciones dirigidas a operar la diversidad del espacio estratégico de gestión de los usuarios, quienes afanados en transformar su realidad, habrán de imaginar y construir cursos y escenarios alternativos de acción. Los resultados que obtengan podrán cultivar nuevas experiencias, quizá nuevos modelos, y cuando esto ocurra, el modelo que aquí presentamos habrá cumplido su propósito. Agradecemos la crítica que retroalimenta y la propuesta que recrea, sean bienvenidas, pues no existe la última palabra cuando todos nos estamos ocupando de desarrollar una nueva gestión educativa.



Presentación

La escuela pública mexicana enfrenta retos que la llevan a asumirse como promotora del cambio y la transformación social, reorientando su misión de cara a las nuevas demandas de la sociedad a la que se debe.

Transformar la gestión de la escuela para mejorar la calidad de la educación básica tiene varios significados e implicaciones; se trata de un proceso de cambio a largo plazo, que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares —directivos, docentes, alumnos, padres de familia, supervisores, asesores y personal de apoyo— y conlleva a crear y consolidar formas de hacer distintas, que permitan mejorar la eficacia y la eficiencia, lograr la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa.

Desde el ciclo escolar 2001-2002, el propósito fundamental del Programa Escuelas de Calidad ha sido lograr una mayor calidad de los resultados educativos, a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas, promoviendo la construcción de un modelo de gestión basado en la capacidad para la toma de decisiones fortalecida; un liderazgo compartido, trabajo colaborativo, participación social responsable, prácticas docentes más flexibles que atiendan a la diversidad de los alumnos y una gestión basada en la evaluación para la mejora continua y la planeación estratégica, impulsando la innovación educativa.

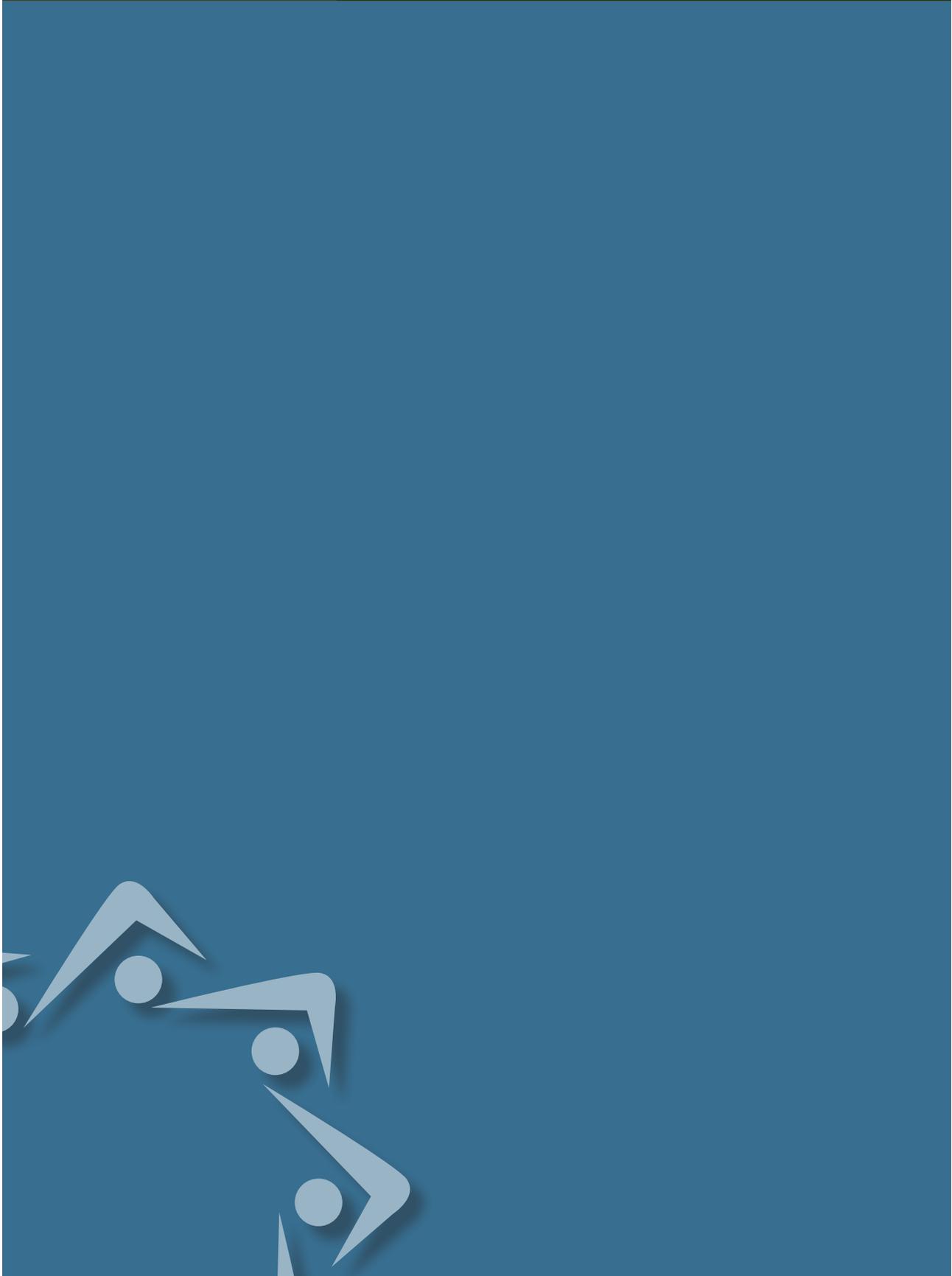


La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Básica, considera esta experiencia de gestión y se ha propuesto hacerla extensiva a las entidades en el marco del federalismo educativo, con el propósito de transformar la gestión en las escuelas de educación básica; en el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* se incluye como paradigma de avanzada el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) para su implementación.

Ahora más que nunca, es pertinente impulsar este Modelo y orientarlo hacia los diferentes niveles de concreción de la gestión, con una visión transformadora para que desde diferentes sectores se generen estrategias inteligentes que abran paso a resultados educativos cada vez más prometedores para los alumnos; razón de ser, fundamento y sentido del sistema educativo nacional.

Modelo de Gestión Educativa Estratégica

Programa Escuelas de Calidad





El cambio en los sistemas educativos

1.1 Referentes internacionales

1.1.1 Principios de la calidad educativa

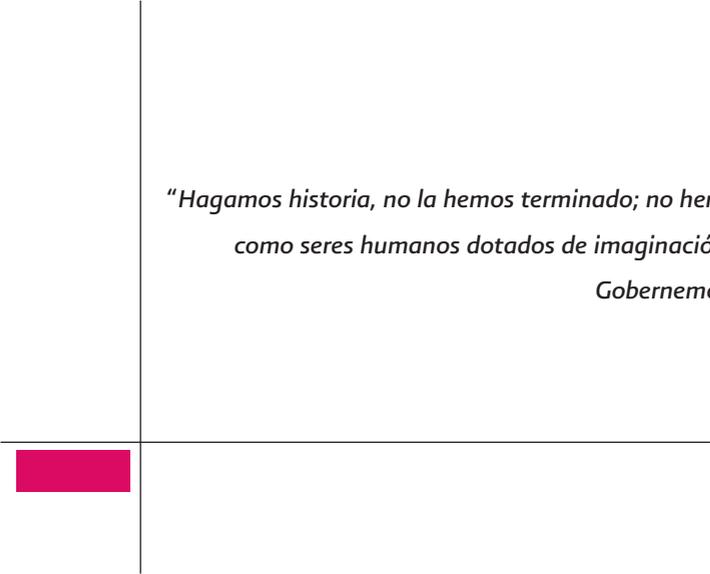
1.2 Referentes nacionales

1.2.2 Marco institucional



“Hagamos historia, no la hemos terminado; no hemos dicho nuestra última palabra como seres humanos dotados de imaginación, sensibilidad, memoria y deseo. Gobernemos el cambio para hacer historia.”

Carlos Fuentes





I. El cambio en los sistemas educativos

1.1 Referentes internacionales

La dinámica internacional del cambio educativo no está al margen de ser un metaproceso sociopolítico, trae consigo factores asociados a objetivos determinados, valores compartidos, direcciones particulares y perspectivas diversas; elementos que intervienen de manera interactiva en este proceso de reconstrucción educativa. Por tal razón, ha de comprenderse el *qué* debe cambiar y el *cómo* se puede lograr de la mejor manera; interiorizando simultáneamente que el cambio, en su *qué* y su *cómo*, se mantiene en un proceso de interacción y reconfiguración constante.

Considerando el plano internacional, referido a los movimientos del cambio en el ámbito educativo, algunos autores señalan que el problema de este asunto crítico, es *encontrarle* sentido y *darle* significado al cambio,¹ es decir, responder a una serie de cuestiones relacionadas con la reforma misma ¿vale la pena?, de aceptarse ¿qué generaría? y ¿qué se puede hacer para que el efecto sea positivo? entre otras cuestiones de alto valor.

Responder al *qué* debe cambiar y al *cómo* efectuar tal cambio, son las premisas clave, punto de partida para la implementación de reformas educativas de largo alcance. Por obvias razones, son difíciles de responder las cuestiones sobre el significado colectivo del cambio requerido, demandado, exigido o visualizado por los propios sistemas. Al respecto, Fullan señala que

¹ Michael Fullan y Suzanne Stiegelbauer, *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*.

las innovaciones resultan claras después de sus resultados exitosos, jamás se aprecian desde su origen o por anticipado. *Ver para creer*, es la idea popular en todo ámbito, incluso en el sector educativo. Dado este razonamiento limitado respecto de la transformación necesaria y urgente de la educación, es que los procesos son más lentos, poco respaldados y altamente criticados.

En el proceso para comprender el significado del cambio, se interrelacionan ideas individuales en pro de generar una visión clara y compartida acerca de lo que ha de lograrse. Este es un primer paso para emprender acciones de mejora en colectivo. Un gran desafío para aquellos que creen en la necesidad de vincular la eficacia de la escuela y la mejora de la misma —resultados educativos y formas de gestión—, es identificar los mecanismos mediante los cuales estos dos aspectos del conocimiento se entretujan, situación compleja pero posible; por lo tanto, se continúa en la búsqueda analítica y práctica para contar con elementos certeros que hagan posible coadyuvar con las escuelas a realizar con éxito su proceso de transformación y, por supuesto, a conseguir mejores resultados para todos sus alumnos.

La planificación del desarrollo de la escuela ofrece una vía para conectar ambos campos e ilustra una forma de abrir las puertas de la mejora de manera paralela o por lo menos lo más cercano a la simultaneidad. Los tipos de planificación no son desconocidos para las escuelas; la planificación de su desarrollo puede verse desde perspectivas diferentes y recibir nombres distintos en cada país. Esto es consecuencia de la diversidad de sus orígenes, la autoevaluación y el análisis basado en la escuela, el desarrollo del currículo y la voluntad política necesaria para alcanzar una mayor responsabilidad en la mejora de los centros y de los sistemas educativos mismos.

En Gran Bretaña ha comenzado a difundirse la planificación del desarrollo, ya que en ese país aún no hay una legislación que exija a las escuelas elaborar un plan de desarrollo. A diferencia, muchas políticas gubernativas de otros países tienen como premisa su existencia, como el caso de España, y en algunas naciones se incluyen criterios de inspección utilizados por las oficinas de los Niveles Educativos.² En Gran Bretaña se pugnaba por una orientación y necesidad voluntaria de que los centros escolares se adaptaran a un proceso de desarrollo interno; en otras naciones, de forma paulatina, terminó por asociarse con una responsabilidad externa obligada.

² Barbara MacGilchrist et al., *Planning Matter. The Impact of Development Planning in Primary Schools*.

Al respecto, en este documento se exploran los propósitos de la planificación del desarrollo y se resume su devenir; más que debatir aquellas cuestiones surgidas en este marco, interesa manifestar las finalidades que se perciben en este proceso de ruptura de paradigmas que no responden ya a las cuestiones contemporáneas del saber.

Muchos defensores del cambio educativo están de acuerdo en que su objetivo último es mejorar la calidad del aprendizaje. MacGilchrist (1995) sugiere que, además, hay otros objetivos que aparecen como los medios fundamentales para detonar el trabajo en la escuela, mediante los cuales la escuela misma puede controlar su propio trabajo. Estos objetivos nodales podrían resumirse en:

- ✓ Mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- ✓ Incorporar e interpretar las exigencias de una política educativa externa.
- ✓ Autorizar a la escuela a hacerse cargo de su propio desarrollo.
- ✓ Hacer partícipes a los padres de los compromisos educativos desde el marco legislativo.
- ✓ Desarrollar mecanismos que permitan la supervisión y la responsabilidad compartida.
- ✓ Precisar los medios para coordinar el apoyo procedente de la estructura educativa.
- ✓ Seleccionar un enfoque y herramientas de gestión que puedan ser utilizados por directores para planificar sus procesos y controlar su presupuesto.

Estos precedentes constituyen una realidad en un mundo educativo cambiante. Las escuelas deben nivelar su creciente autonomía con los controles gubernamentales estatales, provinciales o nacionales para ocuparse de las exigencias que se deriven de éstos, sin ser dominadas a su vez por dichas exigencias. En esencia, deben saber que se dirigen, en términos de mejora y eficacia, hacia la consecución de mejores experiencias de aprendizaje y resultados para los alumnos.

Las finalidades señaladas envían mensajes de desarrollo y responsabilidad a las escuelas y al propio sistema; fines que están asociados, evidentemente, a las nociones que el sistema educativo mexicano ha venido impulsando en los colectivos escolares durante la última década.



1.1.1 Principios de la calidad educativa

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala la importancia de la preparación de los jóvenes en la sociedad contemporánea y de la facultad de las personas para intervenir con amplio criterio en la definición de las políticas públicas que repercutan e influyan en su vida personal, social, profesional y cultural.³ En los *Objetivos de desarrollo del milenio*, creados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para reducir la pobreza mundial a la mitad para el año 2015, se contempla lograr la enseñanza primaria universal y se señala que “la calidad de la educación, es tan importante como la matrícula”. Este enunciado es conocido por 190 países que integran la ONU, entre ellos México.⁴ El país no puede estar al margen de este tema, que representa un reto más para la educación; el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) pretende aportar elementos para coadyuvar en su cumplimiento.

La reflexión teórica sobre calidad educativa es muy extensa y, evidentemente, responde a las peculiaridades de cada sistema educativo y a sus concepciones ideológicas; mucho se ha discutido sobre cómo mejorar la calidad de la educación, sin embargo, al no contar con una definición clara de este concepto se sigue promoviendo el debate por la calidad educativa.

Almaguer (2000), en su artículo “La calidad en la educación pública en México”, resalta que esta preocupación es una constante en los programas gubernamentales y en la reflexión de los estudiosos del tema. Enfatiza que mientras esa preocupación no se inserte en una cultura nacional por la calidad, los resultados seguirán siendo magros, con la dificultad agregada de una deficiente evaluación objetiva, dada la exagerada carga política sobre el proceso educativo.

Es conocido que la inquietud por los resultados educativos trasciende a los programas sexenales; es un elemento que subyace a las iniciativas en materia de educación, pero que se ha visto rebasado por las apremiantes necesidades de expansión de los servicios escolares en México.

³ OCDE, *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*.

⁴ ONU, *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2008*.

Almaguer, señala que Muñoz Izquierdo (1983) hace un recuento de la calidad educativa mexicana, en donde identifica como constante la cantidad sobre la calidad; dice, “importa atender, como sea, a un torrente de nuevos educandos en una mera expansión lineal del sistema educativo”. Se privilegia, de este modo, la cobertura sobre la eficiencia de los servicios que se ofrecen. Ya Jesús Silva Herzog afirmaba que lo que se había ganado en extensión se había perdido en intensidad. Por su parte, Jaime Torres Bodet coincidía en que no había una mejoría notable en los resultados educativos, aunque sí en su expansión. Como resultado de esa mayor cobertura se reconoce el aumento en la matrícula, descenso en el analfabetismo e incremento en la escolaridad promedio de la población, pero a costa de un deterioro cualitativo de la educación, siendo el rendimiento escolar y la eficiencia terminal los criterios más comunes para medir la calidad (Ornelas, 1997).

En estudios realizados por Guevara Niebla y Sylvia Schmelkes (1997) se parte de la premisa de que el mero incremento en la eficiencia terminal no representa mejoras en la calidad de la educación. En otras palabras, los estudiantes acreditan el año, pero no los conocimientos. Plantean que la escuela se moviliza hacia la calidad mediante la corresponsabilidad de directores y maestros cuando éstos tienen metas y una visión compartidas y cuando participan en el análisis de resultados.

Por otra parte, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, de las Naciones Unidas⁵ reconoce que a partir de la declaración de Dakar los países de la región han realizado esfuerzos muy significativos en torno a la obligatoriedad y cobertura de la educación, así como en desarrollo curricular y formación docente, sin embargo, también existe una serie de dificultades que inciden aún en los resultados de aprendizaje y la calidad educativa.

Con estos pocos antecedentes se puede constatar cómo la calidad educativa se define a partir del contexto y de múltiples factores. En un intento por entender más claramente este concepto, que se constituye como un elemento esencial del MGEE, se parte del análisis de algunas apreciaciones al respecto. Schmelkes (1995) plantea que la calidad educativa debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que prevea una mejor calidad de vida para

⁵ OREALC/UNESCO, *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*.

sus habitantes. Esta conceptualización sitúa como centro de la calidad educativa al aprendizaje de los alumnos y la formación de ciudadanos ante el desarrollo de la sociedad.

Para Latapí (1996) la calidad es la concurrencia de los cuatro criterios que debieran normar el desarrollo educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macroplaneación. En el plano micro, la calidad arranca en la interacción personal maestro-alumno; en la actitud de éste ante el aprendizaje. Al respecto se consideran dos aspectos: la gestión escolar y la gestión pedagógica, como elementos interrelacionados.

Es importante tener presente la definición de calidad educativa propuesta por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): “La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación, es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos.”⁶

En este orden de ideas, el derecho a la educación, que toda persona posee, va más allá del acceso a la escuela; implica garantizar el desarrollo de competencias para seguir aprendiendo. En este contexto, la calidad de la educación debe:

- ✓ Considerar que un mayor nivel educativo es fundamental para el desarrollo humano de un país, tanto para elevar la productividad como para fortalecer la democracia y alcanzar una mejor calidad de vida.
- ✓ Alcanzar la gratuidad, logrando que el Estado absorba los gastos que de manera directa inciden en los ingresos de las familias de escasos recursos.
- ✓ Garantizar el derecho a la no discriminación para que las personas, sea cual fuere su origen o condición, tengan suficientes oportunidades educativas.

Se establece que una educación es de calidad si ofrece los apoyos que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones para aprovechar al máximo las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación, con el propósito de alcanzar los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje de acuerdo con sus capacidades.

⁶ OREALC/UNESCO Santiago, “El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe.”

Enseguida se intenta resumir y hacer un breve recorrido por cada uno de los principios asociados a la calidad educativa:

a) Flexibilidad. Se refiere a que la educación que se imparte a través del sistema educativo en su conjunto tiene que adaptarse a las características de los estudiantes en los diversos contextos sociales y culturales, lo cual exige transitar de una pedagogía de la homogeneidad a una pedagogía de la diversidad, para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje optimizando el desarrollo personal y social. En tal caso, las instancias educativas han de partir de la singularidad inherente para propiciar las formas de gestión pertinentes que la lleven a cumplir con sus propósitos institucionales.

Es preciso respetar e impulsar la autogestión de las organizaciones educativas para que, en el ámbito de su competencia, responda a la población que beneficia al satisfacer sus demandas con un sentido de empatía y responsabilidad.

Las políticas, los programas y los proyectos educativos, desde su diseño, consideran el punto de vista de los beneficiarios, además, se mantiene la posibilidad de hacer las adaptaciones correspondientes en los diferentes niveles de concreción y temporalidad sin que se contravengan las normas y criterios básicos de operación.

b) Equidad. Para no confundir equidad con igualdad, es conveniente aclarar que son aspectos diferentes y a la vez inseparables. Se entiende por igualdad al tratamiento homogéneo que se da a las personas y por equidad al tratamiento diferenciado dentro de esa igualdad. Una educación de calidad con equidad, es aquella que se brinda a todos por igual pero considerando las características y oportunidades que cada beneficiario requiere, es decir, es importante la individualidad de los estudiantes, su contexto social, su ámbito cultural y su entorno geográfico. La equidad es un ordenador de diversidades, comprende principios de igualdad y diferenciación, al responder a las necesidades de cada persona asegura que todas tengan oportunidades diferenciadas para hacer efectivo su derecho a la educación.⁷

⁷ *Ibíd.*

Es obligación de los sistemas educativos asegurar la equidad desde una triple dimensión:

- ✓ *Equidad de acceso*, entendida como la oportunidad de incorporación a los diferentes niveles educativos sin distinción de ninguna naturaleza;
- ✓ *Equidad en los recursos y calidad de los procesos educativos*, que consiste en establecer un trato diferenciado no discriminatorio de los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos y pedagógicos, según las distintas necesidades y capacidades de personas o grupos;
- ✓ *Equidad en los resultados de aprendizaje*, donde independientemente del origen social, cultural o geográfico, todos los estudiantes deberán alcanzar resultados de aprendizaje equiparables, generando escuelas inclusivas que favorezcan el encuentro entre diversos grupos sociales.

c) Relevancia. Una educación relevante es aquella que, partiendo de las exigencias sociales y el desarrollo personal, genera aprendizajes significativos. La relevancia se refiere al ¿qué? y ¿para qué? de la educación, al aprendizaje de competencias para participar en los diferentes ámbitos y retos que impone una sociedad del conocimiento; se refiere a la facultad para desarrollar un proyecto de vida en relación con otros. Se relaciona entonces con los más altos fines educativos, desde la perspectiva político-social situada en un contexto y en un momento histórico determinado.

La relevancia de la educación debe dar cuenta del tipo de aprendizajes establecidos como indispensables por y para la humanidad de nuestro siglo; de la posibilidad de conocer, vivenciar, respetar los derechos y libertades humanas fundamentales, por lo que debe existir un equilibrio entre las demandas educativas sociales y las de desarrollo personal de los individuos, en una idea holística de lo formativo.

d) Pertinencia. Este principio remite al significado que la educación tenga para los beneficiarios directos, considerando los contextos sociales y características de los estudiantes, en congruencia con el currículo a desarrollar; de tal forma que los contenidos educativos sean eminentemente significativos, acordes y vanguardistas, que se puedan apropiar considerando la idiosincrasia, el momento histórico y los avances científicos y tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Se refiere también a la importancia de que los contenidos de la educación sean significativos para personas de distintos estratos sociales, culturas e intereses; de forma tal, que pueda aprehenderse la cultura local, nacional y mundial, para constituirse como sujetos universales, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad. La pertinencia, demanda la inclusión del 'otro' pese a las diferencias culturales, de acceso al conocimiento, al aprendizaje, al éxito escolar y a las oportunidades sociales.⁸

e) Eficacia. Hace referencia a la medida y proporción en la que se alcanzan los objetivos educativos, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, su relevancia y pertinencia. Es lo que se observa y valora como impacto de la educación.

La eficacia da cuenta de qué nivel y en qué medida los niños acceden y permanecen en la escuela, si son atendidas sus necesidades educativas, del egreso oportuno de los estudiantes, del logro de los aprendizajes correspondientes en cada nivel educativo y de que los recursos estén distribuidos de manera que se beneficien los procesos de aprendizaje. En síntesis, la eficacia es la valoración de que las metas educativas son alcanzadas por todos y de que no reproducen diferencias sociales, traducidas en una inequitativa distribución de oportunidades.

f) Eficiencia. Se refiere a la relación existente entre los objetivos educativos esperados y los aprendizajes logrados, mediante la utilización óptima de los recursos destinados para ello. En el sistema educativo nacional se asocia a la eficiencia con los niveles de logro de indicadores que se alcanzan en un período determinado.

La eficiencia compromete un atributo central de la acción pública, el cual radica en que ésta honre los recursos que la sociedad a través del Estado destina para tal fin, por lo que la obligación de ser eficiente toca a la garantía de un derecho ciudadano. Por tanto, la eficiencia se concreta en la actuación responsable de los servidores públicos al hacer que los recursos destinados a la educación logren los propósitos de manera óptima y oportuna. Pensar en estos principios de la calidad educativa conlleva una seria intencionalidad de configurar políticas y acciones que apunten a una educación de espectros más amplios.

⁸ Ídem.

El MGEE pretende recuperar la propuesta derivada del debate internacional relacionado con la búsqueda de consensos sobre la noción de calidad educativa, no con el afán de establecer un concepto único y aplicable para todas las instancias del sistema educativo nacional, sino con la intención de aportar elementos y abrir espacios de discusión que generen significados compartidos, con el fin de que cada instancia educativa en su ámbito de competencia se apropie de éstos y los implemente en los términos concertados.

La premisa es comprender la educación como un derecho fundamental y como un bien público irrenunciable,⁹ que el Estado está obligado a respetar, asegurar, proteger y promover con los ciudadanos; por lo tanto, hablar de calidad en la educación ha de hacerse en el marco de los derechos y obligaciones del Estado, cuestión que no se agota al proveer insumos, servicios y productos presuntamente orientados a “eivarla”.

1.2 Referentes nacionales

En la actualidad, se analizan las transformaciones que, a un ritmo cada vez más rápido, se producen en el mundo contemporáneo, así como las nuevas misiones y funciones que una sociedad en constante evolución demanda a los sistemas educativos.

Se ha visto que el cambio y la acumulación permanentes del conocimiento exigen a los sistemas educativos una capacidad de actualización continua de sus currículos y de sus cuerpos docentes; que la universalización del acceso y la heterogeneidad socio-cultural y económica crecientes reclaman de los sistemas educativos, y especialmente de la escuela, una alta capacidad para desarrollar estrategias y modalidades de funcionamiento y de enseñanza diferenciadas; que los cambios en el mundo del trabajo necesitan la formación de un conjunto de competencias básicas y potentes en todos los individuos; y, finalmente, que tanto los requerimientos de conformación de un ciudadano para la democracia del presente siglo, exigen al sistema educativo que asuma una mayor responsabilidad en la formación de la personalidad de los individuos.

⁹ *Ibidem*, pp. 1-21.

Ante esta vorágine, las preguntas que surgen son: ¿puede un sistema educativo hacerse cargo de estos nuevos desafíos con sus actuales estructuras de organización y funcionamiento?, ¿son aptas las modalidades en que los sistemas educativos se organizaron a lo largo de un siglo para responder adecuadamente a los cambios en la sociedad del presente? y ¿qué es necesario cambiar?

En la última década, en México, se habla con mayor énfasis sobre el tema de la gestión en el ámbito educativo. Se destaca, en la política del sector, el asunto de *la transformación de la gestión escolar*, de esta manera se da inicio a una serie de experiencias orientadas para lograr dicho fin.

Lo que interesa precisar aquí son las concepciones que fueron derivándose de este término fundamental, con la intención de acercarse a la noción que subyace a la propuesta educativa de cambio que se ha implementado en los colectivos escolares decididos a transformar sustantivamente las características de su gestión, sus formas de organización, de funcionamiento, de interacción entre actores y con la comunidad; pero sobre todo, comprometerse consigo mismos por los resultados educativos, al procurar para todos sus alumnos oportunidades diferenciadas para el aprendizaje.

Para alcanzar tal objetivo, en el contexto nacional se diseñaron líneas de acción en la política pública educativa,¹⁰ entre las que destacan:

- a) Establecer condiciones necesarias —mediante modificaciones a la normativa, reorganización administrativa, fortalecimiento de la supervisión e impulso a la participación social— para lograr el cumplimiento efectivo del calendario escolar, el aprovechamiento óptimo del tiempo y la vigencia de las normas organizativas que regulan el funcionamiento de las escuelas.
- b) Fortalecer las facultades de decisión de directivos y colegiado escolar con el fin de que establezcan medidas organizativas y pedagógicas adecuadas para alcanzar los propósitos educativos y tengan la capacidad para decidir su participación en programas o acciones extracurriculares convocados por agentes internos y externos al sistema educativo.

¹⁰ Programa Nacional de Educación 2000-2006.

- c) Reorientar el ejercicio de la función de los directivos escolares y fortalecer sus competencias profesionales, de tal modo que ejerzan eficazmente sus funciones académicas y promuevan el mejoramiento continuo de la calidad de la escuela.
- d) Promover la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas —mediante la asesoría y la evaluación— con el fin de establecer prácticas educativas en el aula y en la escuela, congruentes con los propósitos fundamentales de la educación básica y los principios de la convivencia democrática.
- e) Extender el tiempo destinado a las labores propiamente educativas en la jornada escolar, de acuerdo con las características de los diversos niveles y modalidades de la educación básica y las necesidades de las escuelas, que aseguren el logro del aprendizaje de los alumnos.

En esta panorámica nacional, entra en vigor una iniciativa con una visión renovada que se concreta en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y recupera este conjunto de supuestos al pretender incorporar en la escuela pública mexicana un modelo de autogestión basado en los principios ya enunciados, que ubica a la escuela como centro de toda iniciativa del sistema educativo.

En este marco, el PEC define a una “escuela de calidad” como aquella que asume en colectivo la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos; se compromete con la mejora continua del aprovechamiento escolar; se constituye en un centro seguro y útil a su comunidad que cuenta con infraestructura, equipamiento y tecnología de vanguardia; contribuye con equidad al desarrollo integral de sus alumnos para que desarrollen competencias, habilidades y valores para alcanzar una vida plena que les permita una convivencia democrática, participación en el trabajo productivo y aprender a lo largo de su vida. En este caso, se focaliza a la calidad educativa en componentes como la participación social, la mejora continua y el logro académico a través de la planeación estratégica.

Esta caracterización de escuela se refleja en el MGEE, ya que concibe a la calidad educativa como la amalgama entre la gestión institucional, escolar y pedagógica; al reconocer los niveles de autonomía y necesidades en cada estadio de la gestión, con un enfoque que tiene como propósito fundamental impulsar una gestión pedagógica que fortalezca los procesos de enseñanza, genere y desarrolle competencias de los alumnos que les permitan desenvolverse en el marco del *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*; considerando los principios de calidad expuestos.



El propósito de este enfoque es avanzar en la construcción de nuevas formas de gestión, práctica docente y participación social, que permitan transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas de educación básica; la estrategia es apoyar las acciones que cada centro escolar decida para mejorar tanto la calidad del servicio educativo como los resultados de aprendizaje, a través de una reorientación de la gestión institucional —federal y estatal— para ampliar los márgenes de decisión escolar; asesoría y acompañamiento especializado para enriquecer el proceso de transformación escolar; con apertura de espacios para la participación social responsable y la provisión de recursos financieros administrados directamente por la escuela.

De este modo, se busca generar en la escuela prácticas innovadoras; alentar el trabajo colegiado orientado a resultados con objetivos precisos, con la evaluación como base para el mejoramiento continuo; y transformar la escuela en una institución dinámica que genere oportunidades diferenciadas para que todos sus estudiantes logren aprendizajes relevantes para su vida presente y futura.

En estos años de esfuerzo compartido, el PEC se ha propuesto abrir espacios que, de acuerdo con las políticas nacionales, permitan que en las prácticas de gestión educativa se incorporen las innovaciones que emergen en otras latitudes y se retomen las lecciones aprendidas en este proceso de reconstrucción y reconceptualización del quehacer educativo nacional; sobre todo aquéllas que se consideren relevantes y pertinentes a las condiciones particulares de los centros escolares y del propio sistema.

En este devenir es preciso enfatizar que de origen se apostó a un cambio desde y para la escuela, pero con un sentido de alcance al sistema, es decir, en un movimiento de abajo hacia arriba, del micro al macro sistema educativo. Por lo que la sinergia producida en los colegiados escolares tiene ahora sus efectos en la meso y alta estructura, pues la escuela demanda acciones profesionalizantes, asesoría pertinente, acompañamiento oportuno, articulación y vinculación efectivas, fortalecimiento de competencias docentes y directivas, gobernabilidad sistémica, corresponsabilidad de los niveles de gobierno, evaluación externa y compromiso social por los resultados educativos, entre otras exigencias.

De esta manera, la propuesta de gestión educativa con enfoque estratégico que se presenta, abre infinitas oportunidades y posibilidades de transformación de las prácticas, inercias y ataduras que impiden un cambio a profundidad en el sistema educativo vigente y, por lo tanto, en las escuelas. La propuesta estimula contactos múltiples entre la escuela, la estructura y la sociedad, que han de ser continuos y profundos, con objetivos



claros y planeación sistémica, con decisiones inteligentes, no remediales o sólo preventivas, sino para el pleno desarrollo y cabal cumplimiento de los propósitos educativos; filosofía que se ha de materializar en la cultura escolar cotidiana.

1.2.1 Marco institucional

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) se ha conformado en el contexto del sistema educativo nacional acorde con sus lineamientos fundamentales, con el fin de apoyar a los centros escolares para mejorar la calidad de sus servicios sin ignorar las tendencias y recomendaciones del ámbito internacional, referidas a disminuir el aislamiento educativo y aumentar el desarrollo de competencias de los ciudadanos, que les permitan enfrentar los retos globales.

El MGEE está sólidamente fundado en los preceptos jurídicos, filosóficos y de interés social considerados en el Artículo 3º de la Carta Magna, el cual señala que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la patria y la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Del mismo modo, se fundamenta en la Ley General de Educación (1993), que establece el desarrollo de un proceso educativo basado en principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía entre educandos y educadores, que promoverá el trabajo en grupo, la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones.

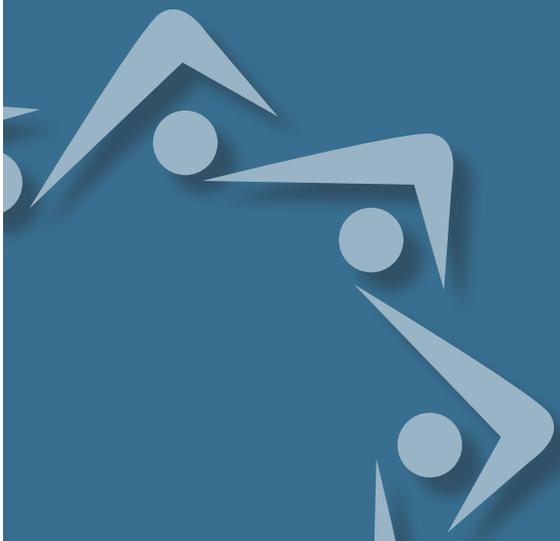
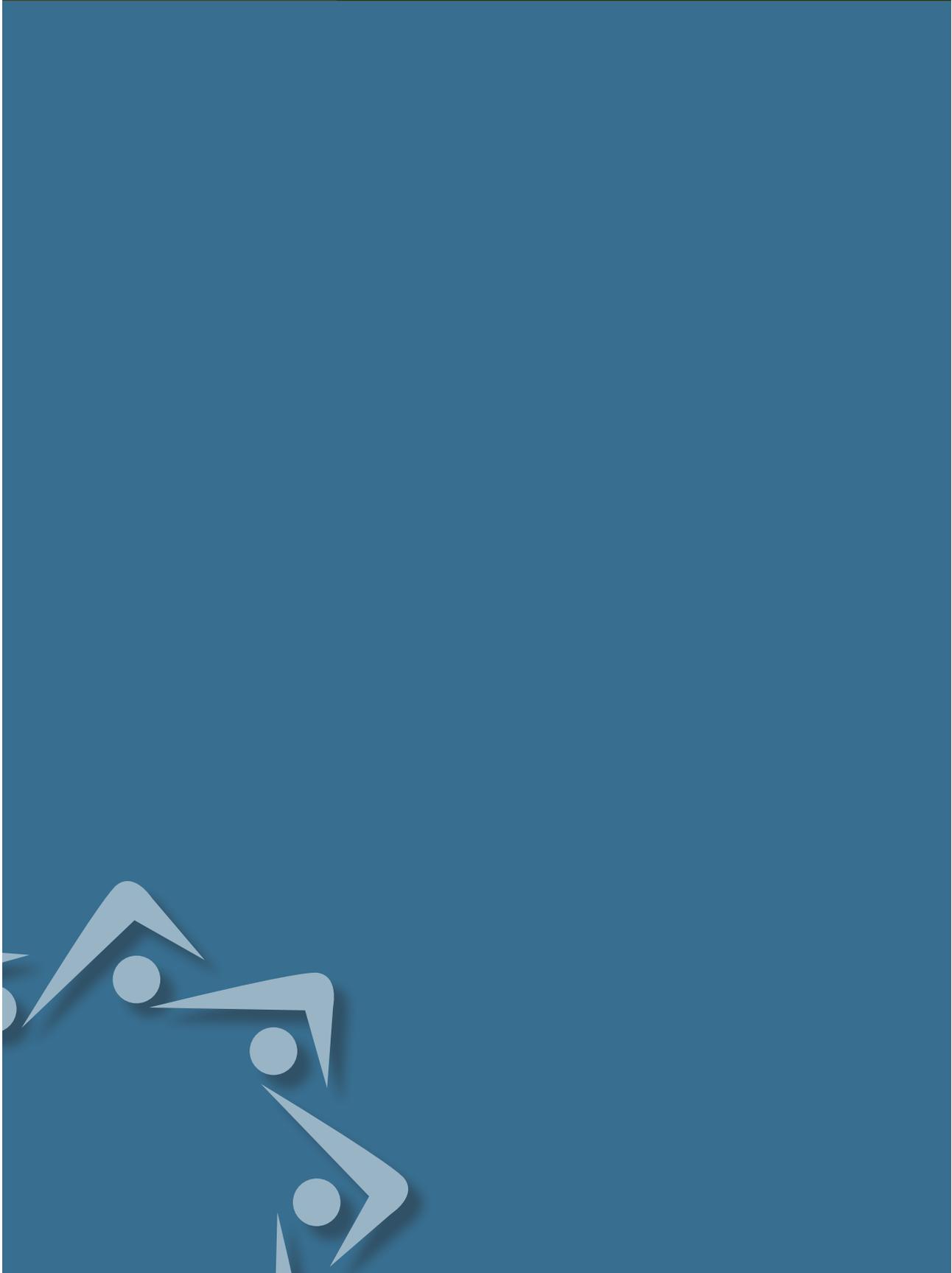
En materia de política pública educativa, los últimos dos programas sectoriales hacen énfasis en la transformación de la gestión escolar para incrementar la calidad de los servicios educativos, a partir de sus objetivos y a través de sus líneas estratégicas de acción. En este rubro, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 promueve la transformación de la organización y el funcionamiento de las escuelas de educación básica como la vía más adecuada para la generación de ambientes escolares favorables al logro de los aprendizajes, mediante la participación corresponsable de alumnos, docentes, directivos y padres de familia.¹¹

¹¹ *Ibidem*, Objetivo particular 2, p. 139.

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se plantea, en el objetivo 6, “fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas”. Específicamente, señala en sus líneas estratégicas lograr una articulación efectiva entre los programas educativos impulsados por la Subsecretaría de Educación Básica; así como reactivar y desplegar esquemas de participación social e involucrar a los padres de familia en el seguimiento del Plan Estratégico de Transformación Escolar. Además, incluye dentro de sus metas la capacitación y participación de directores y consejos escolares en el modelo de gestión estratégica en educación básica.

Esta coyuntura político educativa que se manifiesta en el país, genera pautas importantes para el despliegue de la gestión educativa con enfoque estratégico; situación que da lugar, en el plano nacional, a un fuerte compromiso para efectuar aportes nodales hacia mejores niveles de eficiencia y efectividad educativas.







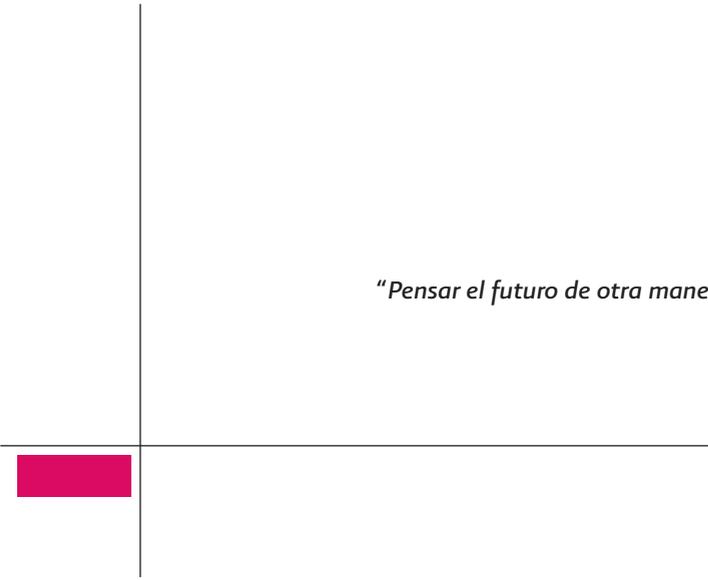
El Modelo de Gestión Educativa Estratégica

- 2.1 ¿Qué es?
- 2.2 ¿De dónde surge?
- 2.3 ¿Cuál es su propósito?



"Pensar el futuro de otra manera es cambiar ya, el presente."

Serieyx





II. El Modelo de Gestión Educativa Estratégica

2.1 ¿Qué es?

Un modelo es un conjunto de representaciones de la realidad, elaborado para facilitar su comprensión y estudiar su comportamiento, asociado con el conocimiento previo y la experiencia. Ésta es subjetiva, en tanto su conocimiento es concreto, porque refiere a una situación que puede inferirse desde premisas y supuestos; para ser comprendida por un número mayor de personas, es necesario darle forma y sentido.

Para contextualizar el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), es preciso partir de una definición de modelo conceptual, como la desarrollada por Johnson-Laird (2007), quien señala:

Nuestro conocimiento del mundo depende de nuestra habilidad para construir representaciones mentales acerca del mismo. Los modelos tienen como finalidad comprender y explicar sistemas físicos y sociales con los que interactuamos continuamente y de esta manera, anticipar y predecir sus comportamientos; no representa todos los elementos de la realidad, el sujeto sólo incorpora a éste los aspectos de los sistemas que son objeto de interés.¹²

Un modelo educativo es, entonces, una representación de carácter conceptual de la compleja realidad educativa, que surge a partir de aproximaciones sucesivas a las interacciones y prácticas que ocurren en ésta; permite comprender una parte de esta muy diversa esfera, por lo tanto, requiere de un esfuerzo de clasificación, cualificación y recuperación de elementos comunes en un grupo altamente representativo, que pueda ser trasladado para su aplicación en escenarios similares, dada su naturaleza genérica.

¹² Citado en Francisco Salvador Mata, et al., *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. II.

Hablar del MGEE supone un saber complejo y en evolución permanente, que se integra por aspectos representativos y relevantes del quehacer de un grupo de actores educativos, en un espacio y momento determinados. Este modelo se define como el conjunto de representaciones valiosas que clarifican los factores y procesos de transformación de la gestión en sus distintos niveles de concreción.

En su conjunto, facilita el conocimiento de los componentes que lo integran y propicia la mejora de la práctica a través de la selección e implementación de elementos pertinentes para discernir la naturaleza de interconexión entre la teoría y la práctica, en un ciclo continuo entre las representaciones de la realidad educativa y su posible transformación. El modelo antecede y precede a la práctica, pero al mismo tiempo, la práctica recrea y genera nuevos modelos; construyéndose una secuencia y relación recíproca.

2.2 ¿De dónde surge?

El MGEE surge en un momento coyuntural de política educativa con el fin de superar los obstáculos para el logro educativo identificados en el sistema educativo nacional.¹³ En esta circunstancia se contemplaron con precisión las capacidades de autogestión de los actores en los distintos niveles educativos; con el propósito de impulsar niveles más altos de autonomía en los colectivos escolares y potenciar la toma de decisiones, la implementación de estrategias de mejora en su contexto y desde su propia intervención en escenarios de corto, mediano y largo plazo.

El MGEE considera aspectos de los movimientos internacionales de reforma para la calidad educativa, como el de eficacia escolar y el de mejora de la escuela, para concretarse hoy en el movimiento de *transformación de la escuela por la eficacia y la mejora*.

¹³ Algunos de esos obstáculos son: el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, desarrollo insuficiente de una cultura de planeación, ausencia de evaluación externa del sistema educativo y las escuelas, escasa retroalimentación de información para mejorar su desempeño, excesivos requerimientos administrativos que consumen tiempo, condiciones poco propicias para el desarrollo de un liderazgo efectivo de los directivos, escasa vinculación real de los actores escolares, ausentismo e incumplimiento de los 200 días laborales, uso poco eficaz de los recursos disponibles, limitada participación social, prácticas docentes rutinarias con modelos únicos de atención a los educandos, así como deficientes condiciones de infraestructura y equipamiento. Referente: Programa Nacional de Educación 2000-2006.

El movimiento de *eficacia* escolar se basa en los resultados de aprendizaje de los alumnos y en los factores del centro escolar que coadyuvan al logro de dichos resultados, en el supuesto de que los estudiantes pueden alcanzar el máximo nivel posible de aprendizajes, a pesar de los factores externos a la escuela.

El de *mejora* de la escuela se centra en la relación entre los profesores y la cultura escolar para generar estrategias de mejora, a través del trabajo conjunto. Su enfoque se sostiene en la capacidad de la escuela para generar su propio cambio y mejorar los resultados de los alumnos.

Y el de *transformación de la escuela por la eficacia y la mejora*, busca promover la capacidad de cambio y transformación de la escuela, a partir de una concepción amplia de los resultados educativos de los alumnos y al centrar la innovación en la mejora de los procesos de aula. En este caso, se observa la transformación de arriba-abajo, del sistema como soporte institucional a la innovación de la escuela y desde ésta al sistema educativo como generadora de propuestas de cambio. Se suman premisas como la profesionalización de los actores educativos, la implicación de la comunidad y la planificación del cambio.

La premisa del primer movimiento es *hacer lo mismo pero más*; la del segundo, *hacer lo mismo pero mejor*; mientras que el tercero plantea *hacer cosas diferentes para obtener resultados distintos*. Es precisamente este último fundamento el que recupera el MGEE, que concibe al *cambio como un proceso, no como un acontecimiento* y, como tal, requiere ser pensado, planificado, desarrollado y valorado permanentemente.

En México, el tema de la gestión escolar ha tenido un impulso importante desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), que reconoce a la escuela como el centro del sistema educativo; posteriormente, se vislumbró la importancia de la planificación en la escuela y surgió un proyecto de cooperación mixto México-España denominado *La gestión en la escuela primaria*, cuya herramienta de planeación fue el Proyecto Escolar orientado a resolver problemas; su premisa, la intervención pedagógica a partir del reconocimiento de un problema principal ubicado en el ámbito del aula y la enseñanza. Este proyecto propició conversaciones sobre nuevos temas, como el trabajo colegiado, el liderazgo y la importancia de la participación de los padres de familia en el centro escolar, entre otros.

Por ese tiempo, en diferentes niveles educativos surgieron planteamientos y formas de planeación alternativos, tales como el plan de mejora, planeación para la calidad total,



proyecto operativo de centro y proyecto institucional, entre otros, lo cual contribuyó en gran medida a la gestación del Programa Escuelas de Calidad (PEC) y de su propuesta educativa.

De esta manera, el MGEE recupera componentes clave derivados de movimientos de cambio educativo que reconocen los rasgos más relevantes y, a la vez, aportan fundamentos emanados del proceso de transformación educativa de las escuelas beneficiadas por el Programa.¹⁴ Así, emerge una propuesta innovadora con la firme intención de transformar la organización de las escuelas, con un enfoque estratégico.

2.3 ¿Cuál es su propósito?

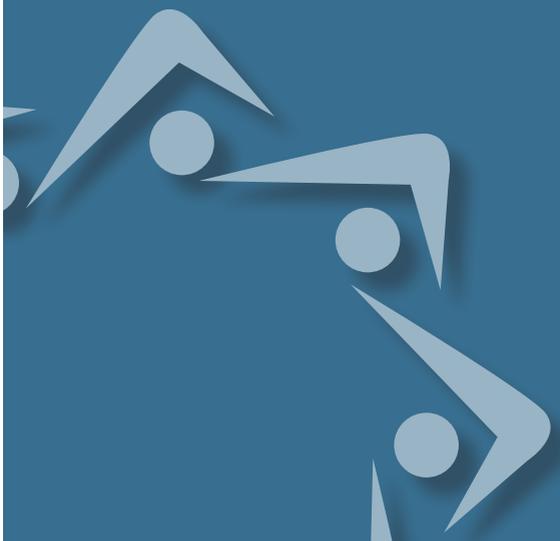
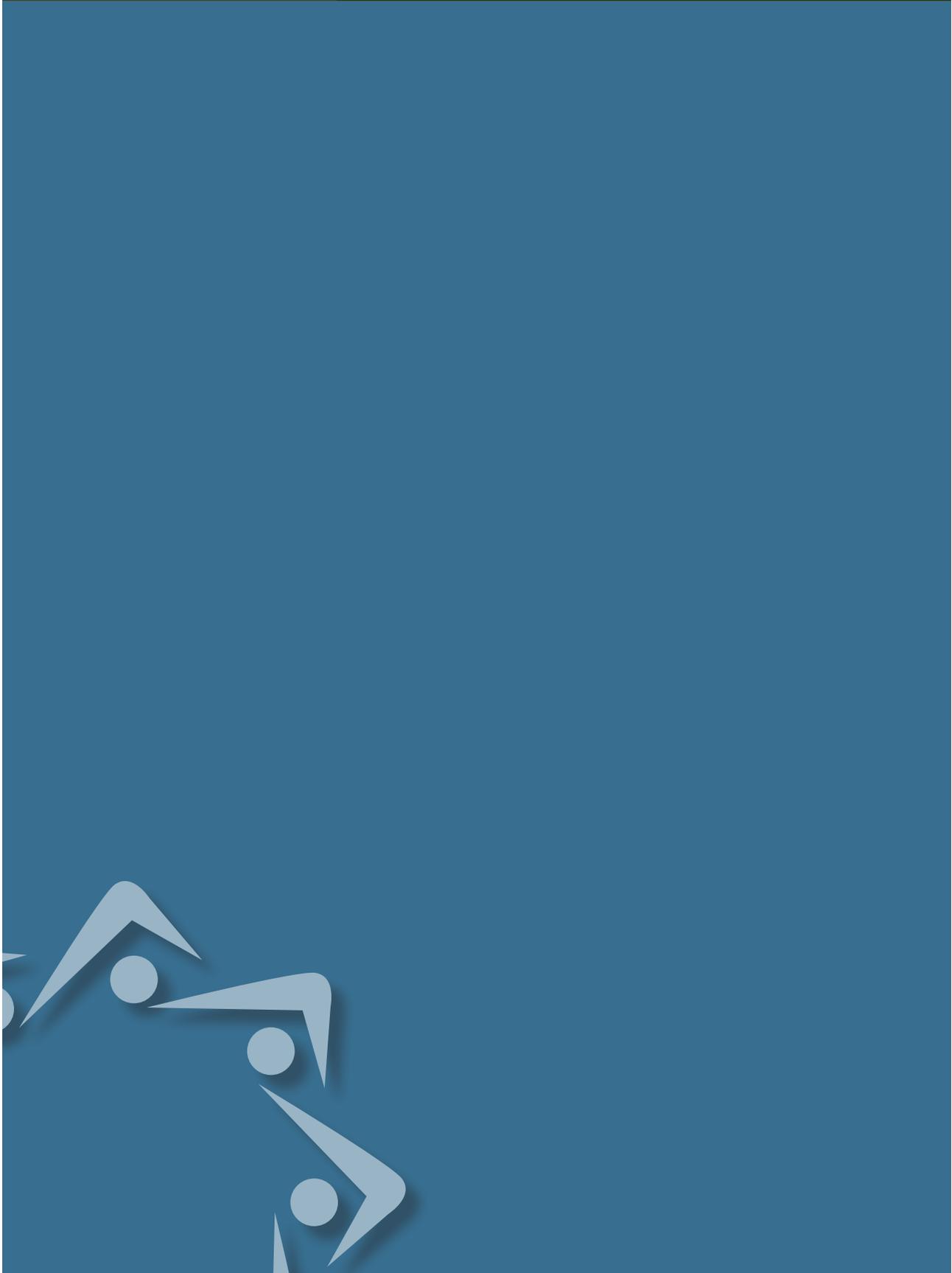
El propósito fundamental del MGEE es asegurar progresos constantes en las formas de gestión para potenciar las condiciones que detonen mejores resultados de logro educativo, desarrollando competencias colectivas y prácticas innovadoras de gestión institucional, escolar y pedagógica, donde cada actor asuma su compromiso con la calidad educativa.

Como ya se señaló, en la actualidad se reconoce la importancia de promover la gestión educativa estratégica en todas las escuelas de educación básica, de lo cual surge la necesidad de desplegar el marco teórico referencial que subyace a esta propuesta. En un proceso de mejora continua, se desarrolla un esfuerzo colectivo por sistematizar los conceptos fundamentales que conforman el MGEE. Su naturaleza flexible permite un compromiso serio por la acción educativa, que es compleja, singular e incierta, y necesita ser sintetizada, abstraída y esquematizada mediante los elementos que más le caracterizan. En este sentido, el MGEE aporta sus componentes, su proyección y sus significados; así como la posible correlación entre éstos, en un intento por poner en marcha nuevas *formas de hacer* en educación. Es decir, imprimir una cultura de transformación constante y progresiva de la gestión educativa, escolar y pedagógica que decante en otros resultados de logro educativo; que tenga su razón de ser en las escuelas y en los colectivos, donde lo cotidiano transcurra en un clima organizacional, innovador y abierto al aprendizaje para poder desarrollar la tarea fundamental de formar para la vida.

¹⁴ Informe de Evaluación a Escuelas, PEC, periodo 2002-2006, Heurística Educativa.

Presentar el MGEE tiene, precisamente, la finalidad de compartirlo con los actores educativos en los distintos niveles de incidencia en las escuelas de educación básica, para que las lecciones aprendidas puedan ser adoptadas y adaptadas a su realidad singular y, de esta manera, contribuir para que se sumen al cambio e implementen formas distintas a las habituales en sus quehaceres cotidianos, lo que hará posible abrir nuevos senderos para la transformación deseable y efectiva de la escuela de nuestros días; innovación que hará trascender a la organización interna hacia horizontes más amplios en el propio sistema educativo, donde se ponderen y exalten estrategias inteligentes para alcanzar mejores logros en la educación pública mexicana.







Gestión educativa estratégica: concepciones clave

3.1 La gestión

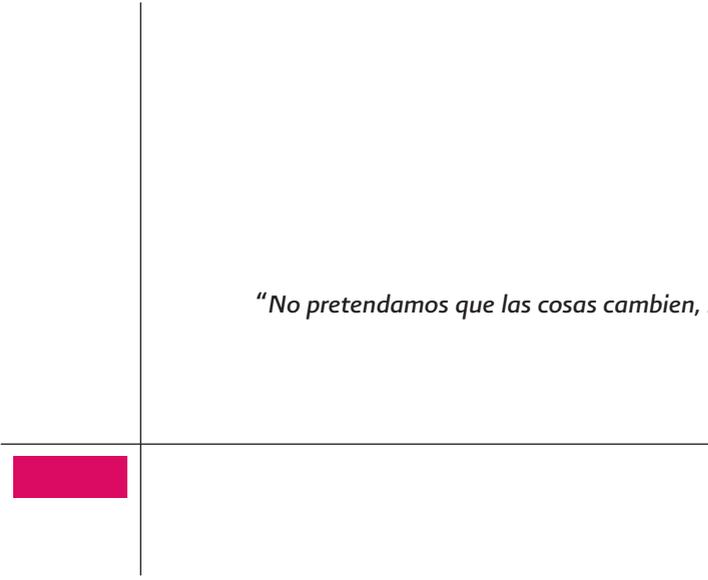
3.2 Gestión educativa estratégica

3.2.1 Gestión institucional

3.2.2 Gestión escolar

3.2.3 Gestión pedagógica

3.3 Interrelación entre los tres niveles de gestión



“No pretendamos que las cosas cambien, si siempre hacemos lo mismo.”

Albert Einstein



III. Gestión educativa estratégica: concepciones clave

La noción que subyace a la gestión estratégica, constituye el hilo conductor del proceso de formación y desarrollo de competencias en educación. Se parte de la certeza de que la gestión estratégica es una competencia en sí misma y al mismo tiempo una metacompetencia.

Al hablar de la gestión educativa estratégica, se hace referencia a múltiples aspectos del sistema educativo; para efectos de facilitar su exposición, se despliegan componentes que la integran, en lo general; donde en cada uno subyacen una serie de factores y competencias fundamentales, en particular. A sabiendas de la dificultad que entraña separar —siquiera analíticamente— los límites entre un componente y otro, en este apartado se intentará definir primero las nociones generales de la gestión para llegar a la gestión educativa con enfoque estratégico; posteriormente, precisar los niveles de concreción de la misma y, al final, expresar cómo se concibe cada uno de sus componentes desde la perspectiva que aquí se propone.

3.1 La gestión

La gestión se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o alcanzar un fin determinado. Se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.

Mintzberg y Stoner (1995) asumen el término *gestión* como la disposición y organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados. Pudiera generalizarse como el arte de anticipar participativamente el cambio, con el propósito de crear permanentemente estrategias que permitan garantizar el futuro deseado de una organización; es una forma de alinear esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado.

El concepto *gestión*, tiene al menos tres grandes campos de significado y aplicación. El primero, se relaciona con la *acción*, donde la *gestión* es el hacer diligente realizado por uno o más sujetos para obtener o lograr algo; es una forma de proceder para conseguir un objetivo o fin determinado por personas. Es decir, está en la acción cotidiana de los sujetos, por lo que se usan términos comunes para designar al sujeto que hace *gestión*, como el gestor, ya sea como rol o función, y a la acción misma de hacer la *gestión*: gestionar.

El segundo, es el campo de la *investigación*, donde la *gestión* trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para describir, comprender o explicar tales fenómenos. En este terreno, la *gestión* es un objeto de estudio de quienes se dedican a investigar, lo que demanda la creación de conceptos y categorías para analizarla. Investigar sobre la *gestión* es reconocer las pautas y los procesos de acción de los sujetos, a través de su descripción, análisis crítico e interpretación, apoyados en teorías, hipótesis y supuestos. Por efecto, se han generado términos especializados que clasifican las formas de hacer y actuar de los sujetos; de ahí surgen las nociones de *gestión democrática*, *gestión administrativa* y *gestión institucional*, entre otras.

El tercer campo, es el de la *innovación* y el *desarrollo*, en éste se crean nuevas pautas de *gestión* para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y hacerla *eficiente*, porque utiliza mejor los recursos disponibles; *eficaz*, porque logra los propósitos y fines perseguidos; y *pertinente*, porque es adecuada al contexto y a las personas que la realizan.

Estas nuevas formas de actuación se pueden construir a partir de varias fuentes, como la reflexión de los sujetos sobre su propia acción (*lo que expresa autonomía y capacidad de autotransformación*); el diseño y la experimentación de formas renovadas de acción basadas en el conocimiento producido por la investigación (*lo que supone procesos de formación y aprendizaje*); y la invención de nuevas formas de acción sustentadas en la generación de herramientas de apoyo a la acción (*lo que exige la difusión y el desarrollo de competencias para su uso*). Gracias al proceso de innovación de la *gestión*, se han generado conceptos que detonan una actuación distinta de los sujetos.



3.2 Gestión educativa estratégica

La gestión en el campo educativo se ha clasificado, para su estudio, en tres categorías de acuerdo con el ámbito de su quehacer y niveles de concreción en el sistema: gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica, las cuales se representan en el gráfico siguiente.

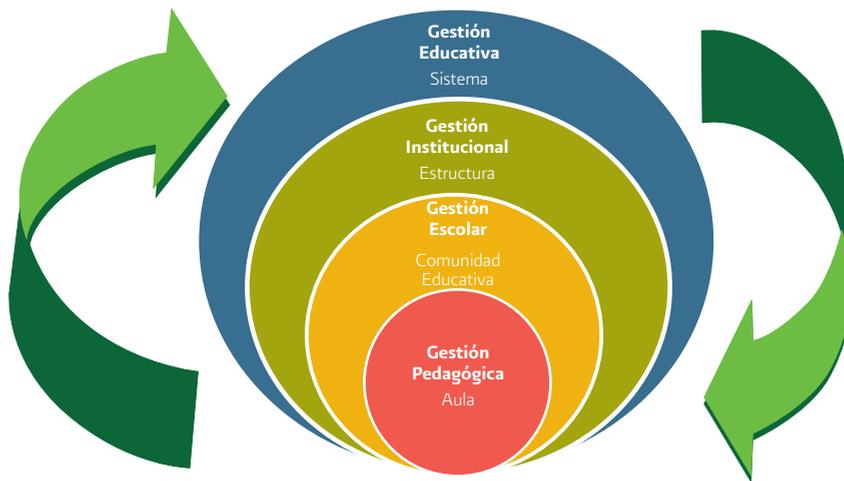


Fig. 1. Gestión educativa, sus niveles de concreción y sus relaciones.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO (2000), señala que la *gestión educativa* es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados, tanto horizontal como verticalmente, dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación. Así, se entienden como gestión educativa, las acciones desplegadas por los gestores que dirigen amplios espacios organizacionales de un todo que integra conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración de procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático.

La gestión educativa se establece como una política desde el sistema para el sistema; marca las relaciones, articulaciones e intercambios entre currículos, programas de apoyo y propuestas que aterrizan en la escuela. Contiene, por lo tanto, a las tres categorías de gestión señaladas, ya que en conjunto forman parte del sistema educativo. Para que una



gestión educativa sea estratégica, ha de concretarse a partir de ciclos de mejoramiento constante de procesos y resultados, que se desarrollan con la implementación de ejercicios de planeación y evaluación.

La *gestión educativa estratégica* es, entonces, una nueva forma de comprender, organizar y conducir, tanto al sistema educativo como a la organización escolar; pero esto sólo es así cuando el cálculo estratégico situacional y transformacional se reconoce como uno de sus fundamentos y sólo en la medida en que éste precede, preside y acompaña a la acción educativa de modo tal que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llega a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas.¹⁵

Las principales características de la gestión educativa estratégica son:

- a) **Centralidad en lo pedagógico.** Parte de la idea de que las escuelas son la unidad clave de organización de los sistemas educativos y que el trabajo medular, de las escuelas y del sistema mismo, consiste en la generación de aprendizajes para todos los alumnos.
- b) **Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización.** Supone la necesidad de que los diversos actores educativos posean los elementos indispensables para la comprensión de los nuevos procesos, oportunidades y soluciones a la diversidad de situaciones.
- c) **Trabajo en equipo,** que proporcione a la institución escolar una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover. También tiene que ver con los procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo, que para ser efectivos deben desarrollarse de manera colegiada.
- d) **Apertura al aprendizaje y a la innovación.** Ésta se basa en la capacidad de los actores de encontrar e implementar nuevas ideas para el logro de sus objetivos educacionales; así como para romper inercias y barreras, favoreciendo la definición de metas y priorizando la transformación integral. Las organizaciones abiertas al

¹⁵ Pilar Pozner de Weinberg, *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*, capítulo II.

aprendizaje son capaces de encarar y resolver sistemáticamente situaciones adversas, generar nuevas aproximaciones, aprender de la propia experiencia y de la de otros, y originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas.

- e) **Asesoramiento y orientación para la profesionalización.** Consiste en que existan espacios de reflexión para la formación permanente, para “pensar el pensamiento”, repensar la acción, ampliar el poder epistémico y la voz de los docentes; se trata de habilitar circuitos para identificar áreas de oportunidad y generar redes de intercambio de experiencias en un plan de desarrollo profesional.
- f) **Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro,** que se planteen escenarios múltiples ante situaciones diversas, a partir de objetivos claros y consensos de altura para arribar a estadios superiores como institución; donde los actores promuevan una organización inteligente, rica en propuestas y creatividad que estimulen la participación, la responsabilidad y el compromiso compartido.
- g) **Intervención sistémica y estratégica.** Supone visualizar la situación educativa, elaborar la estrategia y articular acciones para lograr los objetivos y metas que se planteen; supone también, hacer de la planificación una herramienta de autorregulación y gobierno para potenciar las capacidades de todos para una intervención con sentido.

3.2.1 Gestión institucional

Ésta se enfoca en la manera en que cada organización traduce lo establecido en las políticas; se refiere a los subsistemas y a la forma en que agregan al contexto general sus particularidades. En el campo educativo, establece las líneas de acción de cada una de las instancias de administración educativa.

Desde esta categoría, ha de comprenderse que la orientación, la generación de proyectos, programas y su articulación efectiva, no se agota en la dimensión nacional; resulta impostergable una visión panorámica del hecho educativo, de las interrelaciones entre todos los actores, en todos los planos del sistema mismo. Es preciso plantear las demandas y descubrir las competencias de las organizaciones, de las personas y de los equipos en cada uno de los ámbitos: nacional, estatal, regional y local, porque se han puesto en el centro de la transformación del sistema educativo objetivos desafiantes: calidad con equidad para todos, profesionalización docente y consolidación de escuelas inteligentes, entre otros asuntos de suma trascendencia.



En general, la gestión de las instituciones educativas comprende acciones de orden administrativo, gerencial, de política de personal, económico-presupuestales, de planificación, de programación, de regulación y de orientación, entre otras. En este orden de ideas, la gestión institucional es un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprenden las administraciones para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la acción educativa.

Dicha acción educativa se vincula con las formas de gobierno y dirección, con el resguardo y puesta en práctica de mecanismos para lograr los objetivos planteados en el sector educativo hacia la calidad; en este marco, el hacer se relaciona con evaluar al sistema, sus políticas, su organización y rumbo, para rediseñarlo y reorientarlo al cumplimiento cabal de su misión institucional. Asimismo, este tipo de gestión no sólo tiene que ser eficaz, sino adecuada a contextos y realidades nacionales, debido a que debe movilizar a todos los elementos de la estructura educativa; por lo que es necesario coordinar esfuerzos y convertir decisiones en acciones cooperativas que permitan el logro de objetivos compartidos, los cuales han de ser previamente concertados en un esquema de colaboración y alianzas intra e interinstitucionales efectivas.

De acuerdo con Cassasus (2005) lograr una gestión institucional educativa eficaz, es uno de los grandes desafíos que deben enfrentar las estructuras administrativas federales y estatales para abrir caminos y facilitar vías de desarrollo a un verdadero cambio educativo, desde y para las escuelas. Sobre todo, si se entiende a la gestión como una herramienta para crecer en eficiencia, eficacia, pertinencia y relevancia, con la flexibilidad, madurez y apertura suficientes ante las nuevas formas de *hacer* que se están detonando en los microsistemas escolares, que, en poco tiempo, repercutirán en el macrosistema.

Muchas de las acciones sistemáticas que emergen en los centros y que están dirigidas al logro de objetivos, están avanzando con precisión y constancia hacia los fines educativos, que no pueden hoy darse por alcanzados. Efectivamente, estos fines han de estar presentes invariablemente en cada decisión institucional que se tome, en cada priorización y en cada procedimiento que se implemente a favor de una educación básica de calidad.

Entonces, la gestión institucional educativa como medio y como fin, que responde a propósitos asumidos como fundamentales, que se convierte en una acción estratégica, que tiene como objeto promover el desarrollo de la educación, que se compromete con el logro de resultados de calidad y que incluye una cultura evaluativa como instrumento clave para el desarrollo institucional, vale potencialmente, en su contenido y en su máxima expresión, tanto para la escuela como para el sistema educativo nacional.



Al momento, hay mucho por recorrer en el ámbito de la gestión institucional; es preciso señalar que quienes intervienen y lideran en espacios de decisión, han de convertirse en gestores de la calidad, por lo que es primordial orientar la toma de decisiones, la formulación de políticas y el planteamiento de estrategias inteligentes para contribuir totalmente en el mejoramiento del logro educativo, independientemente de la jerarquía que se tenga dentro del sistema.

3.2.2 Gestión escolar

Respecto de la gestión escolar, es urgente avanzar hacia una concepción más amplia y profunda, es decir, hacia una gestión con la suficiencia teórico y metodológica para convertir a la escuela, como señala Tapia (2003), en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación; que abandone certidumbres y propicie acciones para atender lo complejo, lo específico y lo diverso; que sustituya las prácticas que no le permiten crecer, que busque el asesoramiento y la orientación profesionalizantes, que dedique esfuerzos colectivos en actividades enriquecedoras, que concentre la energía de toda comunidad educativa en un plan integral hacia su transformación sistémica, con una visión integral y factible.

Se entiende por gestión escolar, el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.¹⁶

El enfoque estratégico de la gestión escolar consiste en las acciones que despliega la institución para direccionar y planificar el desarrollo escolar, de acuerdo con una visión y misión precisas, compartidas por todos los actores; considera la capacidad para definir la filosofía, valores y objetivos de la institución y para orientar las acciones de los distintos actores hacia el logro de tales objetivos. Además, toma en cuenta la capacidad para proyectar la institución a largo plazo y para desplegar los mecanismos que permitan alinear a los actores y los recursos para el logro de esa visión.

En este proceso, la base fundamental se centra en las estrategias y las actitudes, más que en la estructura, los organigramas y los sistemas. La gestión adquiere sentido como gestión escolar estratégica cuando entran en juego las experiencias, capacidades

¹⁶ Armando Loera Varela, *Planeación estratégica y política educativa*.

y habilidades de los actores, sus aptitudes, las estrategias que utilizan para desempeñar sus funciones, la actitud que se asume frente a los procesos y las competencias que ha desarrollado la escuela para resolverlos.

En otros términos, la gestión escolar ha sido objeto de diversas conceptualizaciones que buscan reconocer la complejidad y multiplicidad de asuntos que la constituyen. Así, desde una perspectiva amplia del conjunto de procesos y fenómenos que suceden al interior de la escuela

se entiende por gestión escolar, el ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los actores y factores *que están relacionados con la 'forma' peculiar de hacer las cosas en la escuela*, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica.¹⁷

3.2.3 Gestión pedagógica

Es en este nivel donde se concreta la gestión educativa en su conjunto, y está relacionado con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, y cómo lo evalúa y, además, la manera de relacionarse con sus alumnos y los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros.

La definición del término y uso de la gestión pedagógica en América Latina es una disciplina de desarrollo reciente, por ello su nivel de estructuración, al estar en un proceso de construcción, la convierte en una disciplina innovadora con múltiples posibilidades de desarrollo, cuyo objeto potencia consecuencias positivas en el sector educativo.

Para Batista (2001) la gestión pedagógica es el quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos. Entonces la práctica docente se convierte en una gestión para el aprendizaje.

¹⁷ SEP, ¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica.

Profundizar en el núcleo de la gestión pedagógica implica tratar asuntos relevantes como la concreción de fines educativos, aplicación de enfoques curriculares y estilos de enseñanza, así como las formas y ritmos de aprendizaje, por lo cual, la definición del concepto va más allá de pensar en las condiciones físicas y materiales de las aulas; se centra en un nivel de especificidad que busca gestar una relación efectiva entre la teoría y la práctica educativa.

Por lo tanto, la gestión pedagógica busca aplicar los principios generales de la misión educativa en un campo específico, como es el aula y otros espacios de la educación formal debidamente intencionada. Está determinada por el desarrollo de teorías de la educación y de la gestión; no se trata sólo de una disciplina teórica, su contenido está influido además por la cotidianeidad de su práctica. De este modo, es una disciplina aplicada en un campo de acción en la cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la praxis educativa.

La gestión pedagógica está ligada a la calidad de la enseñanza y su responsabilidad reside principalmente en los docentes frente a grupo, para Zubiría (2006) el concepto que cada maestro tiene sobre la enseñanza es el que determina sus formas o estilos para enseñar, así como las alternativas que ofrece al alumno para aprender. Para Harris (2002) y Hopkins (2000) el éxito escolar reside en lo que sucede en el aula, y es éste el factor más importante en cuanto a resultados de aprendizaje, de ahí que la forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje pueden marcar la diferencia en los resultados de los alumnos con relación a su desarrollo cognitivo y socioafectivo. Rodríguez (2009) coincide en que, independientemente de las variables contextuales, las formas y estilos de enseñanza del profesor y su gestión en el aula son aspectos decisivos a considerarse en el logro de los resultados, y que se hacen evidentes en la planeación didáctica, en la calidad de las producciones de los estudiantes y en la calidad de la autoevaluación de la práctica docente, entre otras.

Todo ello supone una capacidad de inventiva que le es característica al profesorado y que además de manifestarse en una metodología se refleja en la capacidad de convertir las áreas de aprendizaje en espacios agradables, especiales para la convivencia y óptimos para el desarrollo de competencias. Así, el clima de aula determina en gran medida el impacto del desempeño docente y está directamente ligado a las relaciones interpersonales, las normas de convivencia, el trato entre compañeros de grupo y la actitud colectiva frente a los aprendizajes; por lo tanto, el clima de aula es un factor clave en el aseguramiento de resultados de la tarea pedagógica, sin detrimento de otros factores asociados como las tecnologías, los recursos didácticos y la optimización del tiempo dedicado a la enseñanza.



Ahora bien, las formas de enseñanza de los docentes no pueden estar desligadas de la noción sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos, es necesario saber cómo aprenden y qué necesitan para lograrlo, sin obviar las características y condiciones que puedan estar a favor o en contra del propósito de aprender. Por ello es importante que a la planeación de aula le preceda un ejercicio de evaluación que valore tales particularidades, a fin de facilitar el proceso de enseñanza con estrategias pensadas para beneficiar el logro de los propósitos curriculares, tarea que debe estar evidentemente ligada a los objetivos y la visión institucionales.

En tanto los maestros empeñan sus esfuerzos, corresponde a los actores educativos que desempeñan funciones directivas, de asesoría, de acompañamiento, de supervisión y de coordinación de servicios, apoyar y favorecer, desde su ubicación en el sistema educativo, que la gestión pedagógica adopte un enfoque estratégico y se oriente a la búsqueda permanente por mejorar la calidad de la enseñanza, pues no deja de ser un propósito fundamental de la gestión escolar y la gestión institucional.

La perspectiva de la gestión pedagógica en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) retoma estos planteamientos en los estándares sobre la práctica docente que pretenden detonar procesos de autoevaluación, retroalimentación y reconocimiento de impactos en materia de logro educativo, así como la concreción de los principios de la calidad educativa en los espacios donde se generan los aprendizajes.

3.3 Interrelación entre los tres niveles de gestión

La cristalización de las acciones en los distintos niveles de gestión perfila un modelo de gestión educativa; se apuesta a enfocar su organización, su funcionamiento y sus prácticas hacia una perspectiva gestora de resultados educativos; así, el papel de los actores cobra especial relevancia porque centran su atención en la generación de dinámicas internas de cambio, que parten de revisar cómo hacen lo que hacen y qué resultados están obteniendo. Luego entonces, la misma dinámica de trabajo implica una preocupación de éstos por hacer mejor las cosas, pero no de manera aislada, sino en conjunto con los demás actores.

Este enfoque supone al mismo tiempo, la construcción de una cultura de colaboración entre los actores, quienes basados en el convencimiento colectivo de su capacidad para gestionar el cambio hacia la calidad educativa, según Hopkins & Reynolds (2006), empeñan sus esfuerzos por hacer sostenible ese cambio al actuar de manera deliberada por la transformación de sus propias prácticas como condición para mejorar los aprendizajes de los alumnos; de acuerdo con Bolívar (2001), es preciso formar comunidades



que se preocupen por aprender a hacer mejor las cosas. Finalmente, como lo señala Hopkins, hacer una buena escuela depende de cada escuela.

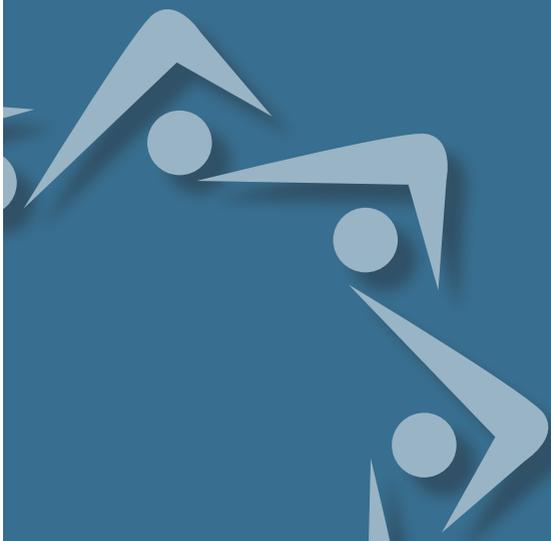
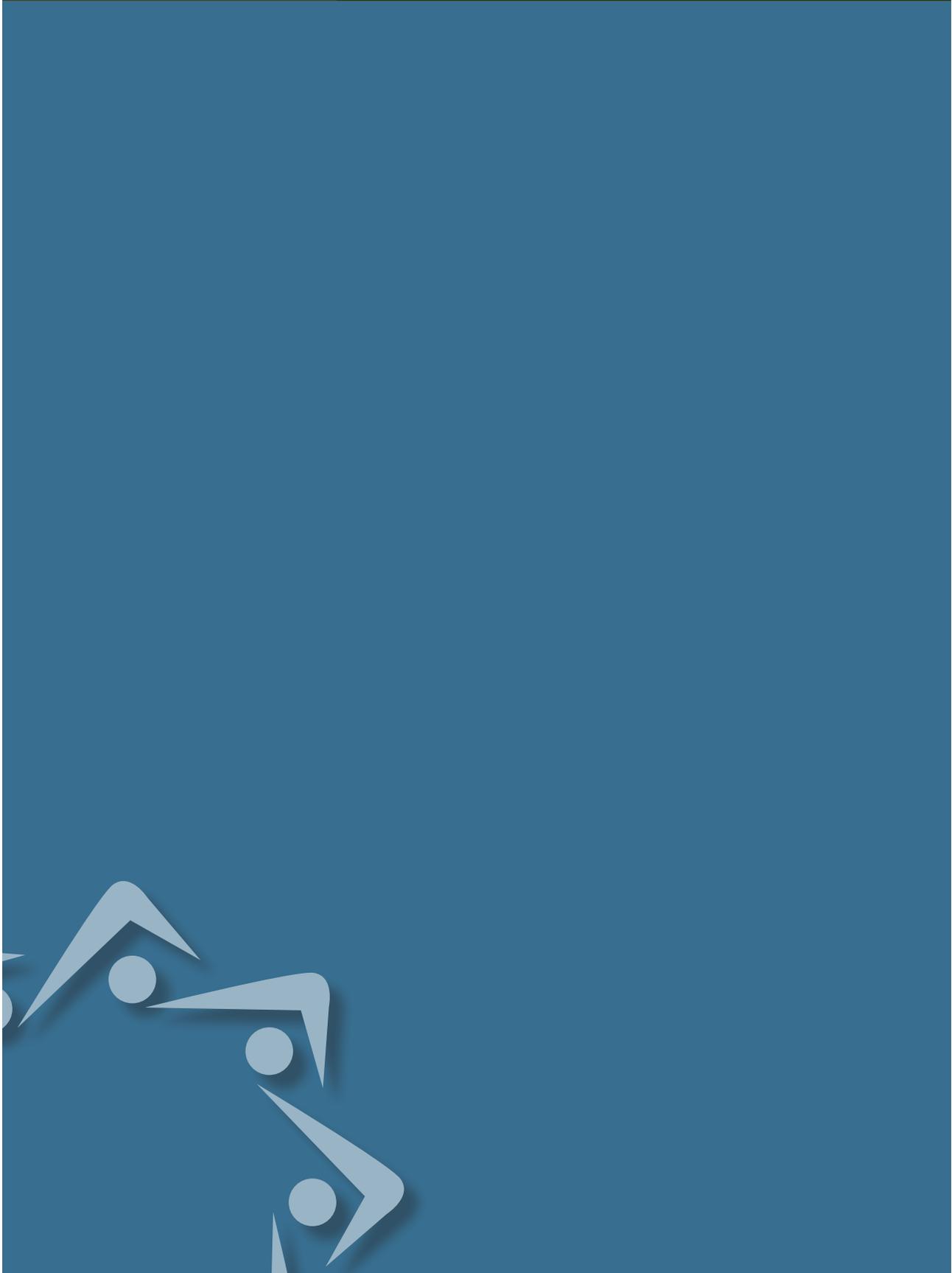
Las ideas fuerza de la gestión institucional, escolar y pedagógica sostienen que, en contextos inciertos y bajo condiciones cambiantes, es preciso reinventar, sistematizar y mejorar continuamente los objetivos, estrategias, prácticas y cultura de las organizaciones educativas. Se propone que no sólo las escuelas públicas mexicanas, sino la meso y la macro estructuras del sistema educativo nacional adopten y adapten el MGEE en el marco de la reorientación de sus fines, el establecimiento de una filosofía y nuevos propósitos, así como la focalización de esfuerzos que privilegien la mejora de las prácticas educativas.

El MGEE centra su atención en una configuración global del bagaje educativo a través de la concurrencia de los actores en los distintos niveles de la gestión, donde se generen espacios para la discusión inteligente de las políticas institucionales y de las maneras de intervención en función de propósitos educativos amplios, como la renovación curricular, la profesionalización docente, la definición del perfil de egreso, el aseguramiento de resultados, el abatimiento del rezago, entre otros factores asociados a la calidad. Es por ello que la gestión educativa estratégica cobra un fuerte sentido en razón de que los actores la asuman como un modo regular de pensar y hacer, planteándose siempre acciones en función de retos y perspectivas de largo alcance.

Ante esta serie de compromisos, se requiere vislumbrar nuevos caminos, nuevos *cómos* para la construcción de una gestión educativa estratégica capaz de abrir al sistema educativo y, en específico, a las escuelas al aprendizaje permanente que genere respuestas a los retos actuales. En este enfoque de transformación es necesario plantearse ¿cuáles son las oportunidades que se abren?, ¿cuáles son las limitaciones a superar?, ¿qué alternativas de acción han de diseñarse para superar viejos esquemas y concepciones anquilosadas? y ¿cómo han de implementarse?

En un sentido autocrítico, habría que cuestionarse también ¿qué puede aportar la gestión educativa estratégica en una etapa de profundas transformaciones sociales, económicas y culturales?, ¿puede este paradigma contribuir a alcanzar la calidad y la equidad en la educación?, ¿podrá propiciar condiciones para la articulación de iniciativas e innovaciones que emerjan y se desarrollan en las escuelas? y ¿podrá movilizar, de alguna manera, esta perspectiva al propio sistema educativo nacional? Los planteamientos son estos y este es el paradigma que se propone para buscar posibles respuestas, aportando componentes clave que pongan en juego las capacidades de autogestión de los actores educativos en este proceso de búsqueda.





IV

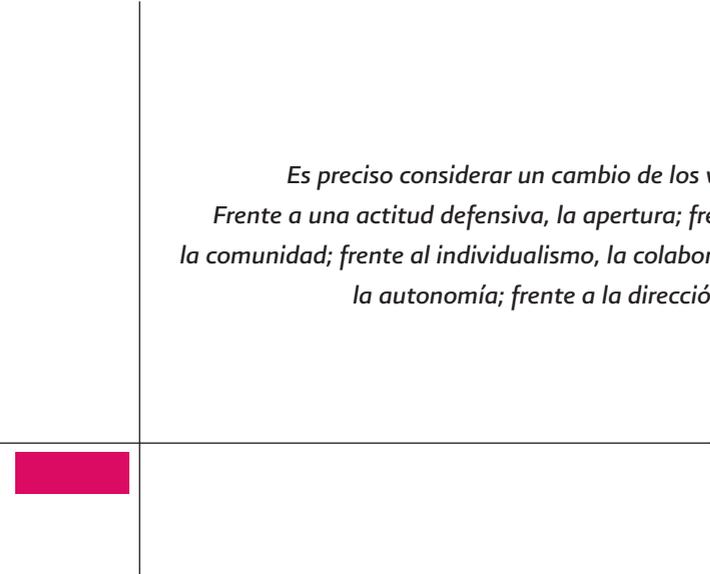
Componentes del Modelo de Gestión Educativa Estratégica

- 4.1 Liderazgo compartido
- 4.2 Trabajo colaborativo
- 4.3 Prácticas docentes flexibles
- 4.4 Planeación estratégica
 - 4.4.1 Características básicas
- 4.5 Evaluación para la mejora continua
- 4.6 Participación social responsable
- 4.7 Rendición de cuentas
- 4.8 Libertad en la toma de decisiones
- 4.9 Relación entre los componentes de la gestión educativa



*Es preciso considerar un cambio de los valores en la cultura educativa:
Frente a una actitud defensiva, la apertura; frente al aislamiento profesional,
la comunidad; frente al individualismo, la colaboración; frente a la dependencia,
la autonomía; frente a la dirección externa, la autorregulación...*

UNESCO





IV. Componentes del Modelo de Gestión Educativa Estratégica

Se han desarrollado diferentes modelos de intervención y mejora de la gestión escolar, basados en plataformas teóricas y metodológicas. En el caso del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) se ha enfatizado en la transformación de las formas tradicionales para transitar del actuar normativo burocrático a un enfoque estratégico.

Éste propone a las diferentes instancias del sistema educativo y particularmente a la escuela, un enfoque estratégico en su gestión.

De acuerdo con el IIPE-Buenos Aires (2000), el enfoque estratégico comienza con la reflexión y la observación del proceso a desarrollar, comprendiendo lo esencial y las estrategias a usar para lograr los objetivos. Para Senge (1995) “el aspecto más sutil del pensamiento estratégico consiste en saber qué debe suceder”, pero no basta con idear, es necesario tener una percepción de la realidad como “un todo”, para poder comprender su complejidad, analizar sus interrelaciones y actuar en consecuencia, por lo tanto, quien hace la reflexión y la observación no puede desprenderse de esa realidad, porque es parte de ella.

Así, el pensamiento *sistémico*, el pensamiento estratégico y la creatividad vienen a constituir una visión integral de la realidad que recupera el sentido y la razón del objeto de estudio. En este sentido, una intervención sistémica y estratégica supone identificar y seleccionar las alternativas a seguir, y elaborar la ruta de situaciones a implementar para lograr los objetivos que se plantean; supone hacer de la planificación una herramienta para el trabajo cotidiano, para el funcionamiento y la organización, y desde luego, considerar las competencias para orientar la intervención hacia la transformación.

Para la definición de sus particularidades, el MGEE cuenta con ocho componentes, los cuales se vinculan e interrelacionan; ninguno tiene privilegio sobre otro y el grado de atención que merecen es dado por el usuario del Modelo, de acuerdo con las necesidades y características de su ámbito de incidencia.

Estos componentes son una respuesta a los obstáculos para el logro educativo identificados en los últimos programas sectoriales de educación citados, se plantean para intervenir de manera proactiva y en función de logros educativos concretos, y de las circunstancias, que pueden ser para las diferentes instancias del sistema educativo y particularmente en el ámbito escolar, elementos coyunturales y estratégicos que le permitan orientar el cambio y la transformación.

Una representación gráfica del MGEE implica una mirada tridimensional y dinámica de interacción entre sus componentes, lo que permite una comprensión amplia del mismo. En un intento por comunicarlo en su máxima expresión, se visualiza de la manera siguiente:

IV

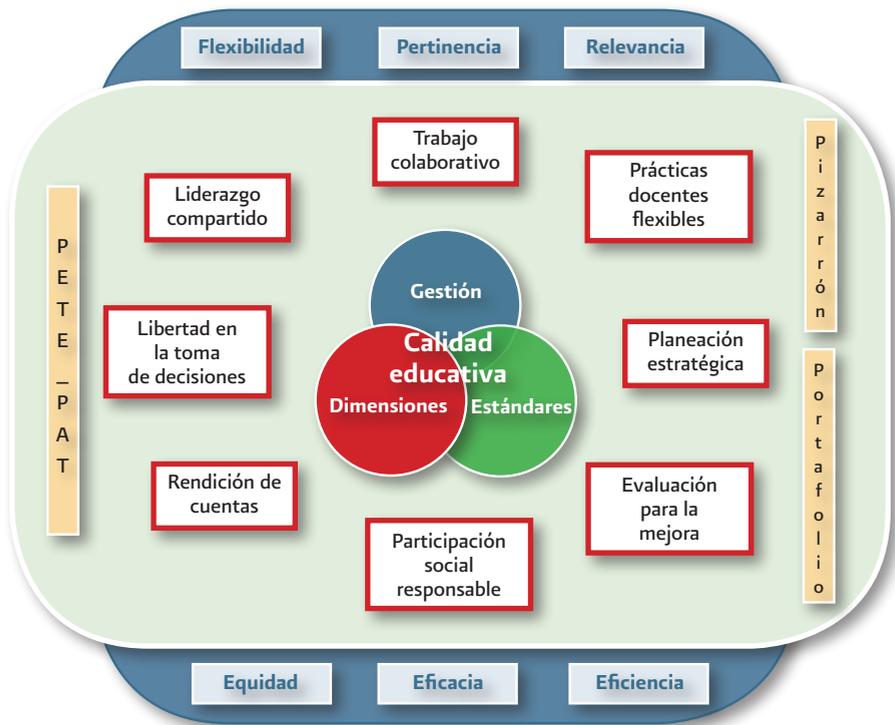


Fig.2. Representación gráfica del Modelo de Gestión Educativa Estratégica.



Como se puede apreciar, en el plano que sirve como base a esta representación se ubican los seis principios de la calidad educativa (flexibilidad, pertinencia, relevancia, equidad, eficacia y eficiencia); en el centro de un segundo plano, está la convergencia de la gestión, las dimensiones y los estándares, interrelación propuesta en el MGEE como vía de acceso a la calidad educativa. La gestión y sus niveles de concreción ya han sido abordados, en tanto sus dimensiones se tratan en un capítulo más adelante, así como la relación con los estándares de gestión, práctica docente y participación social. Asimismo, se despliegan los ocho componentes, categorías conceptuales que sirven para identificar los referentes clave en un proceso de transformación, cuya conceptualización y descripción se presenta enseguida, a fin de abrir pautas de análisis en espacios colegiados que permitan generar alternativas de intervención e iniciativas factibles en un proceso de mejora continua.

4.1 Liderazgo compartido

Aunque el liderazgo generalmente se asocia con el desempeño del directivo, por ser considerado el líder por excelencia de una institución, es necesario que se reconozca la existencia de una estructura organizativa donde hay una micropolítica que determina el rol de los actores. Ahora bien, pensar el liderazgo de manera unipersonal sería creer que sólo el directivo puede desarrollarlo, no obstante debe reconocerse que en cada institución o instancia educativa suele haber otros liderazgos no reconocidos o no compartidos, la cuestión es ¿cómo compartir los diferentes liderazgos al igual que las diversas potencialidades de una organización? y ¿cómo hacer que las capacidades y habilidades particulares de quienes integran una organización puedan potenciarse en función de un liderazgo conjunto?

Este componente pretende plantear esas y otras preguntas, asumiendo que puede haber muchas respuestas, por ejemplo, de quien ejerce un liderazgo institucional que no precisamente está determinado por un nombramiento, sino que lo construye día a día y lo demuestra; o de quien tiene un liderazgo natural mas no oficial, es decir, quien es líder pero no directivo; o bien, de quien no es líder por considerarlo un atributo que no le corresponde o que no puede desarrollar; son situaciones diferentes con una respuesta específica y diversa, cada una de las cuales da cuenta de que existen valores del liderazgo por descubrir y, más aún, por aprovechar.

En la literatura, cuando se aborda el tema de liderazgo se asocia al directivo, dado que se parte de la investigación hecha con quienes de manera regular ejercen el liderazgo, que son precisamente los directivos. No obstante, en las investigaciones se ha encontrado que una “buena escuela” no sólo parte de tener “un buen director”, sino que el éxito de éste está asociado a las estrategias que emplea, a las actitudes que asume y a la particular



forma de dirigir la institución, aun prescindiendo de la presencia física en determinada actividad escolar; esto es, se delegan responsabilidades, se comparte el compromiso, se potencia a otros para que actúen e intervengan, se asume que no se sabe todo y no se tiene por qué saberlo.

Surge, entonces, otra categoría que merece la pena valorar: la de un “buen líder”, que viene a potenciar a la de director, porque hay directores que tienen la posibilidad de desarrollar aún más su liderazgo.

Esta categoría implica desarrollar una serie de capacidades y habilidades, como analizar las interrelaciones existentes dentro de un sistema, entender los problemas de forma no lineal y ver las relaciones causa-efecto a lo largo del tiempo; trabajar en equipo y desarrollar procesos para elaborar visiones compartidas; aprender de la experiencia y de los errores; cuestionar supuestos y certidumbres; desarrollar la creatividad y mecanismos para la transferencia y difusión del conocimiento; así como generar una memoria organizacional, entre otras.

También requiere de una serie de atributos y cualidades como la anticipación, la proyección, la concertación, la animación, la empatía y la asertividad, aunque para ello no existe una formación específica establecida, son cualidades que se conforman con la experiencia en el campo, se obtienen en procesos formativos personales y de desarrollo profesional.

El sistema educativo nacional históricamente ha promovido la formación de directivos sobre la marcha, es decir, se nombran directivos por antigüedad, por vía escalafonaria o por algún tipo de mérito, sin que previo al ejercicio de la función exista alguna preparación sistemática o formación inicial para el desempeño del cargo. Cuestión por la que el directivo acude a colegas o a su jefe inmediato superior para obtener información y recibir capacitación técnica. Indudablemente que esa estrategia es funcional para la transmisión del conocimiento, el desarrollo de destrezas y aptitudes, principalmente administrativas, lo que contribuye a una gestión normativa centrada en la eficiencia y la cobertura; pero dicha “preparación” empírica no es viable para atender los retos actuales de la función directiva.

Para poder lograr este tipo de retos se requieren directivos con mejor perfil, a la altura de la complejidad de los procesos a coordinar, liderar y dirigir; sobre todo líderes que impulsen cambios en los diferentes ámbitos de incidencia y aporten sus potencialidades en beneficio de los propósitos compartidos.

Un buen liderazgo, en consecuencia, es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la



organización y el funcionamiento interno de las escuelas, así como de la gestión de la función supervisora; el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes; y en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo.

Con el propósito de revisar algunas definiciones que dan cuenta de la evolución conceptual, enseguida se hace un recorrido por lo que ha sido el liderazgo desde la visión de los investigadores, a fin de concretar una noción básica del tipo de liderazgo que se quiere proyectar.

Se ha definido al *liderazgo directivo efectivo* como “el proceso de conducir a un grupo de personas en una determinada dirección por medios no coercitivos”,¹⁸ es decir, el papel que juega el directivo, que va más allá del desempeño del puesto en función del nombramiento, que se preocupa y ocupa del desarrollo de los procesos al igual que de las personas. Así, prevalece un interés superior por lograr los objetivos y cumplir las metas, que además son compartidas por el equipo de docentes, personal de apoyo, padres de familia y alumnos.

También se puede entender al liderazgo como *un conjunto de prácticas intencionalmente* pedagógicas e innovadoras; diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los actores educativos.

El liderazgo dinamiza las organizaciones educativas para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y significativos para todos los estudiantes.

Para que un individuo pueda desarrollar un liderazgo no sólo necesita tener conocimiento del sector, sino también una visión compartida con sus colaboradores, conducirse con honestidad, compromiso con los intereses colectivos y capacidad para relacionarse con las personas.

Es importante destacar que el liderazgo no es una atribución directa, sino una particularidad personal que se tiene que construir y expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos, para ello se requiere enfocar el ejercicio del liderazgo en un plano horizontal y

¹⁸ John Kotter, *El factor liderazgo*.

mantener ante todo una relación de colegas con los compañeros del centro de trabajo que se comparte, que no sólo contribuya a la administración eficaz de la organización, sino que desarrolle el potencial para producir cambios necesarios y útiles.

Ahora bien, en la literatura existen definiciones, estilos y tipologías del liderazgo que para el caso de este documento no se desglosarán, sino sólo se hará un breve recorrido por algunos de los tipos y estilos de liderazgo más característicos, en el afán de trascender de un liderazgo centrado en lo individual hacia uno compartido por una comunidad en su conjunto, como señala Elmore (2000), de acuerdo con momentos y competencias; a este liderazgo algunos investigadores como Murillo (2006) lo denominan *distribuido*, y no es precisamente una tipología suficientemente desarrollada e implementada, es apenas un nuevo marco teórico conceptual para analizar y enfrentar los liderazgos predominantes con el fin de detonar prácticas concretas donde, por un lado, se redefina el papel del director y, por otro, se generen las condiciones para que los demás miembros de la comunidad se involucren en torno a una misión común.

Por su parte, el *liderazgo transformacional* es uno de los paradigmas que más han sido adoptados por los directivos en la orientación de sus funciones, éste se define como aquel que retoma las condiciones individuales y estimula el desarrollo intelectual. En el caso de la organización escolar, Pascual (1993) agrega un factor más, denominado tolerancia psicológica. Factores interdependientes que se manifiestan en conductas tales como el hecho de que motivan a sus colaboradores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer, elevan los niveles de confianza y consiguen, además, superar sus propios intereses inmediatos, como dice Maureira (2004), en beneficio de la misión y visión de la organización.

Casares (1996) señala que directores escolares y administradores de escuelas deben ser verdaderos líderes, “no sólo administradores”, sino ejecutivos emprendedores orientados hacia resultados con un espíritu de cambio y crecimiento permanente de la calidad de sus servicios y de su administración escolar, es decir, un líder no puede conformarse con asegurar que “todo marche bien”, sino buscar permanentemente fórmulas y estrategias que logren que “todo esté mejor”, involucrando al equipo de colaboradores en esa búsqueda, en la formulación de propuestas y alternativas de solución.

Visto así, el *liderazgo transformacional*, según Bernal (2001),¹⁹ puede ser el más eficaz y adecuado para dirigir u organizar los centros de trabajo o dependencias, siempre

¹⁹ En <http://didac.unizar.es/jlbernal/Lid.trnasf.html>

hacia el cambio y hacia la mejora y, dado que se está frente a una situación caracterizada especialmente por la variable del “cambio”, se presenta hasta ahora como el que mejor se adapta a la situación que viven los centros de trabajo y dependencias de servicios educativos.

Por tanto, reflejar la presencia o ausencia de liderazgo en los centros de trabajo es y será siempre una parte concomitante a la calidad educativa; es por ello que debe ser considerado factor para la transformación de la gestión directiva.

En el caso de las escuelas, si se considera que el director escolar es el administrador de la organización llamada “escuela”, como señala Owens (1976) y entre las funciones que le competen está una esencial: *ejercer liderazgo*, entonces “independientemente del estilo de dirección que se desarrolle en una institución educativa, la dirección tiene una influencia significativa, ya que su actuación incide en todos los procesos del centro educativo; en el comportamiento del personal, de los alumnos, de coordinación, en la definición del trabajo, la planificación, supervisión de la tarea y personal, y otros”, sostiene Rosales (1997).

En este sentido, el director líder favorece que la comunidad educativa pueda idear nuevas soluciones a viejos problemas, es receptivo y busca potenciar su profesionalización. Además, “propicia la utilización de toda su capacidad intuitiva-lógica, refuerza la satisfacción, el rendimiento y eficacia de sus colaboradores, y revitaliza su papel de motor y agente de cambio”, según Ferrer (1987).

Hampton (1983) identifica este tipo de liderazgo como *participativo* y lo describe como aquel que le da importancia tanto a la tarea como a la persona. Para Bolívar (2001), el liderazgo participativo dota de voz a los colegiados escolares y permite la corresponsabilidad por las acciones emprendidas, al instaurar en las escuelas una cultura con parámetros internos para lograr el bien común como cualidad del grupo. Esto no implica que el director pierda su liderazgo, simplemente éste se vuelve más efectivo cuando logra que todos participen en igual medida, conlleva un cambio en las relaciones de poder y en el control social a la hora de la toma de decisiones; así se refuerza la autonomía y el autoaprendizaje, formando organizaciones que aprenden orientadas hacia la mejora.

Gerstner (1996)²⁰ atinadamente señala que: “Toda escuela del próximo siglo exitosa tiene por lo menos un líder efectivo. En realidad, el liderazgo fuerte es el rasgo que

²⁰ Mariela Rosales, “¿Calidad sin liderazgo?”, *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, núm. 7, en <http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-3.htm>

distingue a las mejores de estas escuelas. En toda escuela que ha acrecentado drásticamente el desempeño de los alumnos, cambiado las actitudes de los estudiantes y maestros o instrumentado reformas radicales, hay individuos visionarios y empeñosos que muestran el camino.”

El realizar esta breve descripción de las tipologías permite ubicar las prácticas establecidas o recurrentes e identificar que es necesario impulsar un cambio cultural que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros en la marcha, el funcionamiento y la gestión, donde el directivo pasa de ser un mero gestor burocrático a ser el principal impulsor del desarrollo profesional de sus compañeros, implicándoles en el logro de la visión común, promoviendo acuerdos y metas comunes en un clima de colaboración, apertura y confianza, lo más lejos posible de la competitividad entre las partes y el individualismo. Este ejercicio directivo supone una práctica más democrática, “dispersa” en la organización en su conjunto, en vez de ser un ejercicio exclusivo de los líderes formales.

Esta desafiante propuesta, de acuerdo con Murillo (2006) y diversos autores²¹ implica aprovechar las competencias, los esfuerzos e ilusión de toda la comunidad involucrada “enrolando” a los distintos miembros según la actuación requerida, más que delegando tareas y responsabilidades. En ese sentido, la coordinación y aprendizaje colectivo se hacen imprescindibles y abren múltiples posibilidades, no sólo en el logro de los objetivos comunes, sino también en el desarrollo de las personas y de la organización, pues en la medida que todos desempeñan algún rol de líder, la frontera entre líder y seguidores, se disipa, sin que por ello se corra el riesgo de perder el rumbo y sentido de la organización, ni la responsabilidad de cada uno de los miembros; se trata pues, de una nueva forma de trabajar coordinadamente por un grupo de personas que deciden y actúan de manera colaborativa.

Al impulsarse este componente en el MGEE, se espera que las entidades del sistema educativo cuenten con liderazgos sólidos que emprendan e impulsen procesos de transformación y que adopten una cultura de calidad en el desarrollo de las instituciones, desde dentro, pero también desde fuera de los centros.

Impulsar este componente desde el MGEE, es una prioridad, porque se reconoce como condición para lograr procesos de calidad, atender la necesidad formativa sobre liderazgo es el primer compromiso a cubrir, además se constituye como una puerta de acceso al propio Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

²¹ Citados por Murillo en “Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido”: Spillane, Halverson y Diamond, 2001; Macbeath, 2005; Harris y Chapman, 2002; Bennet, Wise, Woods y Harvey, 2003; Crawford, 2005; y Elmore, 2000.

Aunque debe reconocerse que formar directivos como líderes no puede darse al margen del desarrollo institucional y del resto de los integrantes del equipo, implica también un proceso de autoformación y de introspección hacia las propias experiencias y las de otros directivos que han sido exitosos en el desarrollo de sus funciones, de ahí la importancia de favorecer espacios de intercambio, foros y encuentros donde, entre colegas, se aborden los temas de interés común.

Al respecto, Morán (2008) afirma que los principales factores que han permitido a los directivos generar experiencias exitosas son: el trabajo en equipo, buena comunicación, adecuada visión y planeación, apoyo de colaboradores y libertad de acción, entre otros. Asimismo, distingue como prácticas decisivas para lograr un liderazgo efectivo, el que los directivos tengan que:

- a) **Desafiar los procesos**, es decir, atreverse a innovar, a crear y a intervenir en los procesos establecidos.
- b) **Inspira una visión compartida**, donde el beneficio colectivo trascienda más allá del conocimiento y potencial individual.
- c) **Habilitar a otros para que actúen**, entendiendo que el poder de decisión debe ser un ejercicio desconcentrado y compartido, para que “otros” sean también líderes y desarrollen sus potencialidades; es una nueva forma de promover la relación líder-liderados.
- d) **Modelar el camino**, lo cual significa que cada líder tiene como una de sus más finas funciones la liberación permanente, desde sus posibilidades, de aquellos obstáculos que puedan inhibir el desarrollo del liderazgo de otros.
- e) **Dar aliento al corazón**, es decir, que debe haber una fuerte carga anímica y motivacional generada desde la posición del líder hacia todos y cada uno de los colaboradores.

Estos serían unos primeros apuntes que se ponen a consideración de quienes deseen atreverse a compartir la responsabilidad y la capacidad de dirigir, demostrándose a sí mismos que el liderazgo involucra a los colaboradores y que son éstos los primeros beneficiados con el estilo que se adopte, la relación que se establezca y las líneas de trabajo que se estipulen.



4.2 Trabajo colaborativo

La conformación de equipos de trabajo se da en tiempos y formas diversas, mas esto no significa tácitamente que sus miembros trabajen en equipo, pues se presentan una serie de implicaciones que es necesario reconocer, como: la adaptación de los nuevos miembros a las formas de trabajo existentes, la conjunción de liderazgos, la apropiación de los propósitos de grupo, la inclusión en tareas colectivas y la aportación de la individualidad para la construcción colectiva, entre otras.

Estas implicaciones se convierten en tarea fundamental de una organización; se requiere de esfuerzos que adquieren sentido siempre y cuando se concentren en lograr la concurrencia de factores como voluntad, decisión y participación por parte de los miembros de la organización, de los que muestran alguna resistencia a los propósitos de orden general y de los que se integran. Establecer dinámicas de colaboración en un equipo se convierte entonces, en una tarea compleja y permanente, pues de ello depende el funcionamiento del equipo como tal.

Un equipo es un conjunto de individuos con habilidades complementarias, que dependen unos de otros para establecer y cumplir propósitos y metas compartidas. Cuando estas personas suman esfuerzos para resolver un objetivo común, anteponen su interés para lograrlo y consiguen desarrollar una buena comunicación, altos niveles de confianza, cooperación y colaboración. Para distinguir la efectividad en un trabajo de equipo, habrá que remitirse a su capacidad de organización, a su funcionamiento y a sus resultados.

La colaboración se refiere a la expresión de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover. Un trabajo colaborativo en las instituciones educativas implica procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo. Establecer un sistema de colaboración contribuye a la generación de un clima organizacional —en el ámbito del sistema educativo, escuela y aula— que posibilite la libre expresión, la comunicación bidireccional, el diálogo en el tratamiento y la resolución de conflictos, confianza, armonía y respeto en las relaciones interpersonales, donde se establezcan acuerdos y se cumplan.

Un clima de “colegas” es una condición clave para asegurar el éxito de los propósitos fundamentales del equipo, puede facilitar tareas de organización para enfrentar retos complejos y representa además un bastión para otros desafíos.



En suma, se entiende al *trabajo colaborativo* como la conjunción de esfuerzos de una organización educativa para lograr objetivos comunes en el marco de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a alcanzar una visión compartida; impulsar este componente supone una comunicación abierta, el intercambio de ideas y el aprovechamiento de la pluralidad de ideas en un estricto orden profesional.

Este componente enfatiza una dinámica de trabajo que caracterice y enorgullezca a los equipos, que haga trascendentes los logros y que trastoque aspectos de carácter cultural; razones de peso por las cuales el MGEE incluye al trabajo colaborativo y sus anexos, precedentes que sientan bases y generan perspectivas de desarrollo colectivo, fundamentales en un proceso de mejora continua.

4.3 Prácticas docentes flexibles

A propósito de la gestión pedagógica, en la que se concretan los aprendizajes, el MGEE plantea este componente y lo asocia con el desempeño profesional del personal docente, que toma en cuenta las características, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, y permite propiciar oportunidades pedagógicas diferenciadas. En este sentido, se tiende a una atención diversificada que aproveche múltiples recursos y medios didácticos.

Las prácticas docentes flexibles son la propuesta que el MGEE hace a los maestros, respecto a las formas y los fines de su práctica cotidiana que, más allá de conformarse con lograr un conjunto de contenidos curriculares, debe asegurar que los alumnos desarrollen competencias que les permitan integrarse y desenvolverse con plenitud en los niveles educativos posteriores y en la vida misma. Para ello, es indispensable reflexionar en las formas de organizar grupos, en el aprovechamiento de espacios, en la creación de ambientes de aprendizaje, en el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC), en la creación de estrategias y secuencias didácticas que impliquen a los alumnos el ejercicio de sus múltiples inteligencias, en la formación valoral y, en general, en todas aquellas formas de gestión pedagógica susceptibles de ser tratadas en el marco de la formación continua de los profesores, a fin de configurar prácticas que perfilen una atención diferenciada.

De acuerdo con Loera (2006), las prácticas docentes flexibles son actividades de los maestros orientadas a asegurar aprendizajes en los estudiantes. Específicamente, se asocian a la configuración del ambiente áulico, la estructura de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la gestión de los recursos instruccionales.



En el MGEE se asume que un docente, antes de *enseñar*, debe tener la disposición a aprender; aprender de los demás y de su propia práctica, a fin de que pueda acumular el “saber” y desarrollar el “saber hacer” resolviendo situaciones complejas.

El mayor reto del equipo docente es alinear la planeación estratégica escolar con la planeación didáctica, de tal modo que los principios filosóficos que se proponen en el MGEE se consoliden en la gestión de los aprendizajes; por ejemplo, al plantearse unos valores que enmarcan la relación de los distintos sectores de la comunidad escolar en el plan general, éstos deben “vivirse” cotidianamente en los espacios de aprendizaje, principalmente en el aula, sólo así pueden constituirse los grupos escolares como organizaciones que aprenden de lo que hacen.

Anticiparse al fracaso escolar significa que cada profesor, desde el momento de planear, considere los saberes previos, las características, capacidades, estilos y ritmos de los estudiantes, que le permitan propiciar oportunidades diferenciadas. Debe ubicar, atender y, en su caso, canalizar a los alumnos que por alguna razón (condición física, psicológica, emocional, socioeconómica, familiar o cultural), tienen mayores dificultades de aprendizaje y por ende están expuestos a reprobar o a desertar. Ubicar y atender bajo un enfoque preventivo a un estudiante en situación de vulnerabilidad, contribuye a una mayor equidad, condición para la calidad educativa. Para ello, deberá contar con la información que arrojan las evaluaciones externas de carácter internacional, nacional y estatal; datos que aportan elementos para el diálogo y discusión pertinente entre docentes, para plantear estrategias que permitan elevar el nivel de logro de la escuela a partir de la atención efectiva de los alumnos. Además, deberá compartir con sus colegas y con los servicios de asesoría interna y externa estas situaciones que le representen un factor de riesgo. De ahí la importancia de reconocer que una práctica docente frontal, unidireccional, insensible y homogénea, no puede trastocar las condiciones de los estudiantes como individuos y, por lo tanto, no atiende a su diversidad.

Por otra parte, se apuesta a que el equipo de docentes centre su preocupación y responsabilidad por orientar y reorientar permanentemente, no sólo su desempeño frente a grupo sino todas las acciones de la institución hacia el cumplimiento de la misión pedagógica, que determinen una práctica docente abierta, flexible, dinámica, planeada y sistemática, enfocada al logro de aprendizajes significativos y de calidad para sus alumnos.

En la actualidad, el sistema educativo nacional está gestando reformas en los diferentes niveles de educación básica, mismas que están orientadas al aspecto curricular. No obstante, el mismo sistema asume y reconoce que no hay reforma que pueda lograr



resultados si no pasa por el docente, por esa razón, se sigue considerando como el eje principal de la reforma educativa y sobre quien recae la mayor de las responsabilidades: lograr que los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender en el tiempo destinado para ello.

4.4 Planeación estratégica

Dada su particularidad, este componente ha sido el más desarrollado y el que más ha generado innovaciones, porque se parte de retomar el sentido del *qué*, del *cómo*, del *cuándo* y del *para qué* se planea. Desarrollar este componente, en las escuelas que han “vivido” el MGEE, requirió de un instrumento de planeación que dinamizara los demás componentes y, al mismo tiempo, facilitara la intervención sobre la gestión escolar desde la perspectiva de los actores educativos, éste fue el denominado Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), y en el ámbito de la meso estructura educativa se han construido propuestas de intervención, desde los planos nacional y estatal, en el mismo sentido que las escuelas pero aplicado al contexto de la supervisión escolar, a través del Plan Estratégico de Transformación de la Supervisión Escolar.

La planeación estratégica es definida como el proceso sistémico y sistemático para la mejora continua de la gestión, derivado de la autoevaluación y basado en consensos, que direcciona las acciones de un colectivo hacia escenarios deseados a mediano plazo.

Una planeación estratégica es participativa cuando en la escuela se involucra a los alumnos, padres de familia, maestros, director y, como apoyos externos, al supervisor, jefe de sector y/o de enseñanza. Su diseño, ejecución y seguimiento es responsabilidad de todos ellos y muestra los deseos de mejora y las formas que, desde su punto de vista, son las idóneas para obtenerla, dando respuesta a la capacidad de decisión basada en el conocimiento de su contexto.

El carácter *participativo* de la planeación denota su principal atributo e ilustra la tendencia del MGEE en su conjunto. El enfoque de ésta es *estratégico* y se concreta en la herramienta denominada PETE —para el caso de los centros escolares—, ante la necesidad de llevar este ejercicio más allá del entorno inmediato y de los períodos de alcance, para que adopten cursos de acción que partan de la definición de una filosofía y cultura escolar determinados por objetivos y metas a mediano plazo, tomando en cuenta los diversos escenarios que puedan presentarse al momento de ejecutar las acciones planeadas. Este precepto supera de entrada, los criterios y alcances de los ejercicios de planeación tradicional, porque sitúa a los responsables en el papel de estrategias y diseñadores de escenarios susceptibles de construirse.



En un sentido amplio, la planeación estratégica es el conjunto de procesos de diseño, desarrollo y operación de proyectos de intervención que relacionan las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades. Es un cálculo que a partir de las situaciones existentes se orienta a las metas y objetivos con una clara visión, resguardando los aspectos de implementación y su respectiva evaluación.

En tanto, la planeación estratégica *situacional* es concebida como un proceso continuo y sistemático de análisis y diálogo entre los actores de una comunidad educativa específica, para seleccionar una dirección de acciones clave de resultados que cambian situaciones al superar resistencias.

Cuando la planeación se convierte en un proceso que se realiza de forma permanente, participativa y con base en consensos, no hay un planificador sino un facilitador de la planificación situada dentro de la comunidad educativa; misma que se convierte en un sistema de auto-organización, autorregulación y autoplanificación. Para efectos de evitar ambigüedades entre el significado y uso de los términos *planeación (ser)* y *planificación (hacer)*, desde esta perspectiva, la primera hace alusión a lo que se piensa transformar y la segunda al modo de concretar y documentar lo que se piensa.

En este sentido, la planeación atiende tanto a objetivos como a medios y al proceso de crear una viabilidad para éstos. El fin de la planeación es exponer las bases para acuerdos generales y el establecimiento de oportunidades para la atención de necesidades.

4.4.1 Características básicas

El análisis estratégico aplicado a las dimensiones de la gestión, se caracteriza por su capacidad para construir consensos y visiones holísticas, es decir, prevalece una manera de ver las cosas en su totalidad y en su complejidad, pero de la misma forma, han de apreciarse interacciones, particularidades y procesos finos; que, por lo regular, no se perciben si los aspectos que conforman el todo se estudian por separado. Una vez que se reconocen estas especificidades y el todo, es posible organizar el trabajo optimizando esfuerzos y reduciendo riesgos en un sentido sistémico.

Uno de los resultados paralelos más esperados en el enfoque de planeación estratégica es el desarrollo del pensamiento estratégico, al que Kaufman y Herman (1991) definen como un cambio de perspectiva en que la organización es vista como una misión donde los esfuerzos conjuntos redundan en un beneficio común. De esta manera, la planeación educativa pasa a ser proactiva, participativa y orientada a impactar a la sociedad.



Según este enfoque, los centros escolares y el sistema educativo exploran qué se espera de éstos; los primeros en cuanto al desarrollo significativo de las disciplinas académicas, y el segundo en la satisfacción de expectativas de la sociedad en el marco educativo. Para dilucidar esta cuestión, es preciso explorar la situación interna prevaleciente y fortalecerla con una visión externa, lo cual redundará en un análisis de naturaleza prospectiva que confronte activamente el presente en función del futuro y facilite la identificación de las estrategias que permiten ir de la situación actual al futuro que se ambiciona.

Así, la planeación propicia la cohesión organizacional al desarrollar acuerdos básicos sobre las prioridades institucionales. Además, posibilita identificar los aspectos claves, es decir, desarrollar medios eficientes para impactar en aspectos que aumentan sustancialmente su eficacia social. Con base en los acuerdos grupales y del conocimiento interno y externo se propicia el planteamiento de proyectos pertinentes y factibles.

La planeación estratégica aplicada a la gestión educativa intenta responder a preguntas como: ¿Qué propósitos institucionales fundamentales (misión) se intentan cumplir?, ¿qué cambios se deben realizar en las formas tradicionales de gestión para lograr tales propósitos? y ¿cómo se van a realizar esos cambios? Para ello, las estrategias son el camino que se debe transitar para lograr los objetivos y las metas planteadas, en tanto los compromisos son la garantía que se establece para cumplirlos.

Es indudable que aplicar las políticas y programas institucionales previstos para impulsar la calidad del sistema educativo, requiere de la formulación de estrategias creativas y eficaces que orienten los recursos hacia el logro de los resultados que plantea la política educativa actual. Por ello, esta visión impulsa a cristalizar la planeación estratégica en las instancias educativas, teniendo en cuenta algunas consideraciones:

- ✓ Evitar la “parálisis por el análisis”, que ocurre cuando los resultados estratégicos son insuficientes para satisfacer las demandas de la sociedad.
- ✓ Dar un tratamiento adecuado a las resistencias personales para adoptar la cultura de la planeación y evaluación institucionales como estrategias de mejoramiento continuo de la calidad educativa.
- ✓ Mantener la continuidad en la elaboración y aplicación de planes estratégicos para obtener los resultados esperados.

Desarrollar la planificación estratégica contribuye a que las instituciones educativas no solamente reaccionen ante las demandas de sus universos de atención, permite monitorear los avances y tomar decisiones oportunas; además requiere:



- ✓ Claridad en la misión y la visión de futuro.
- ✓ Considerar los valores que comparte el personal de la institución educativa.
- ✓ Contemplar la realización de un balance de los recursos físicos, humanos, académicos y económicos con los que se cuenta para responder a las expectativas y satisfacer las necesidades de la sociedad.
- ✓ Proyección de las acciones y decisiones a realizar en el corto, mediano y largo plazo.
- ✓ Evaluar los procesos y los resultados en los diferentes plazos.

Para que la planeación estratégica contribuya a la mejora continua debe ser realista; objetiva; basarse en datos, hipótesis o supuestos; apuntar hacia la construcción conjunta y basarse en un compromiso compartido por quienes intervienen en el proceso educativo. Ésta, se expresa en planes estratégicos y se concreta en programas anuales de trabajo, en los cuales se organizan todas las acciones institucionales pensando en el día con día, en obtener resultados en un mes o en un año, teniendo presente la visión estratégica; es decir, los resultados que se quieren lograr a mediano y largo plazo.

En el marco del MGEE, la planeación estratégica considera elementos básicos como la misión, visión, objetivos, estrategias, metas, acciones e indicadores; que son referentes para la institución en términos del alcance máximo de los propósitos bajo su responsabilidad. Además, delimitan el campo de acción de la institución y permiten a los actores educativos contar con un panorama general de las grandes líneas de trabajo y los resultados por alcanzar. Del mismo modo, definen la población beneficiaria y canalizan los esfuerzos en la dirección adecuada. Por lo tanto, sirven como base en el proceso de planeación, programación y presupuestación.²² Precisamente el factor “planeación” es crucial en los procesos de transformación, pues lo que se planifica es justamente el cambio.

4.5 Evaluación para la mejora continua

Se define este componente como la valoración colectiva y crítica de los procesos implementados en sus fases de planeación, desarrollo e impacto, caracterizada por una actitud que asume la responsabilidad por los resultados propios y con apertura a juicios externos, factores fundamentales para la toma de decisiones.

²² Armando Loera Varela, *Planeación estratégica y política educativa*.

Los individuos, al igual que las instituciones, tienden a hacer juicios de valor sobre determinados aspectos de la vida cotidiana; en el ámbito de la educación se considera que la importancia de emitir tales juicios consiste en que estén orientados a un destino pre-determinado, que es: la mejora continua de los procesos. Así, se busca superar el enfoque tradicional de la evaluación educativa que se limita a la calificación y a la acreditación, y en un momento dado, a controlar o sancionar de manera cuantitativa el fenómeno educativo, que es esencialmente cualitativo.

El término “evaluación” es común en la vida cotidiana de las instituciones; está presente en el lenguaje de los docentes, los directivos y, evidentemente, las autoridades educativas. Si se profundiza un poco, es posible observar que se utiliza como sinónimo de pruebas, exámenes, test; instrumentos todos que son parte de un proceso de *medición*. Asimismo, la evaluación se suele asociar con el término y la acción de *calificar*, relacionado más con la *acreditación*. Lo anterior, de acuerdo con Tapia (2003), es sólo parcialmente correcto, pues la significación del término alude a aspectos particulares de la evaluación.

Si se observa a la evaluación en su sentido riguroso y se considera como estrategia o método de trabajo de los directivos y maestros, cobra un significado más amplio, como se aprecia en la siguiente definición:

Es un proceso o conjunto de actividades programadas de reflexión sobre la acción, apoyado con procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información con la finalidad de emitir juicios fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de un programa [de acción] y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan revisar las acciones presentes y mejorar las acciones futuras.²³

Otra conceptualización refiere que la evaluación es “un proceso sistemático de recolección de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente, con objeto de mejorar la actividad educativa valorada.”²⁴

²³ Olga Apud Nirenberg, et. al., *Evaluar para la transformación*, p. 32.

²⁴ José María Ruiz Ruiz, “La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 8.

Se trata de una serie de acciones que implican un proceso de conocimiento para la acción: recopilar y analizar información, formular juicios de valor, tomar decisiones y diseñar nuevas formas de acción. En esta dinámica, es fundamental que las distintas instancias educativas se asuman en constante mejoramiento, que realicen los ejercicios evaluativos como puntos de partida, de llegada y de reorientación de la tarea educativa, sus métodos, sus formas y sus fines.

La evaluación como medio para la revisión de los procesos permite la formulación de estrategias de intervención propias para cada situación, mismas que deben discutirse, acordarse y consensarse para potenciar la satisfacción colectiva en función de mejoras sustanciales. Para tal efecto, se requiere de una evaluación inicial que sirva como punto de partida y comparación respecto de las posibles mejoras, de procesos de seguimiento y de metas finales claras como punto de llegada.

En este sentido, cada ciclo de planeación tiene como instrumento y eje transversal a la evaluación. El ciclo de mejora puede representarse de la siguiente manera:



Fig. 3. Ciclo de mejora continua.

En la medida que se implementen ejercicios de evaluación con una clara tendencia a la mejora, se elevan las expectativas de cada actor educativo. Ahora bien, establecer una cultura de evaluación orientada a la mejora, habilita a los actores educativos para actuar con oportunidad ante diversos escenarios, pues los ejercicios de evaluación permiten no sólo la valoración de avances sobre lo planeado, sino la formulación de mejoras a la planeación misma.



Como se habrá de explicar detalladamente en capítulos posteriores, la evaluación en el MGEE, adquiere una especial relevancia al considerarse la principal fuente de información para la toma de decisiones, de ahí la necesidad de que se implementen ejercicios de evaluación formativa o de proceso a medio ciclo escolar, pues de éstos depende el seguimiento oportuno de las acciones proyectadas en la planeación operativa a través del Programa Anual de Trabajo. Existen para tal efecto, herramientas como el *portafolio institucional* y el *pizarrón de autoevaluación*, entre otras, que pudieran ser utilizadas por cada centro o instancia para autoevaluarse, ya que permiten hacer un balance para identificar los avances que se tienen respecto a los objetivos y metas planteadas, así como los logros o dificultades que se están presentando en la realización de las acciones.

Una vez agotadas las acciones de la planeación anual, es necesario cerrar el ejercicio con una evaluación sumativa o de resultados que, como su denominación lo indica, permite identificar los logros y resultados que se hayan obtenido al concluir el ciclo escolar, y puede ser el elemento principal de la planeación de un nuevo ciclo, en virtud de identificar el grado de satisfacción del conjunto de acciones ejecutadas y, en forma particular, reconocer las satisfacciones e incluso las insatisfacciones para que puedan ser objeto de reprogramación en otros términos o bajo otras estrategias. El producto de un ejercicio de evaluación sumativa siempre deberá ser una nueva planeación, para que el ciclo de mejora continúe.

La evaluación para la mejora continua es un componente imprescindible del MGEE; es una oportunidad para dialogar, compartir observaciones y preocupaciones, y construir o fortalecer el trabajo colegiado entre actores educativos. Es también útil para modificar las formas de ver y entender lo que acontece en el hacer educativo, “implica generar procesos y formas de trabajo colegiado dirigidas a autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes de acción”.²⁵

4.6 Participación social responsable

La participación social parte de las opiniones de la sociedad y sus organizaciones como evaluadoras de las políticas públicas para que éstas sean modificadas o reelaboradas al ejercer cierta presión considerando el bien común. En el caso de la escuela, está referida a la participación de los padres de familia, comunidad y organismos interesados en el

²⁵ Antonio Bolívar, “Autoevaluación institucional para la mejora interna” en M. A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar*, pp. 915-944.

acontecer de la escuela, en cooperar con el colegiado en la formulación y ejecución del plan escolar tomando decisiones conjuntas y realizando tareas de contraloría social.

Los órganos oficiales que desde la escuela estimulan relaciones de colaboración son los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) y las Asociaciones de Padres de Familia (APF), sin ser la únicas formas de coordinación entre actores educativos, se reconocen como necesarias para la toma de acuerdos que beneficien la implementación del MGEE en las escuelas.

La sociedad está constituida por grupos de personas que actúan recíprocamente, que tienen actividades que se centran alrededor de una serie de objetivos comunes, que comparten creencias, actitudes y conductas colectivas. “Cuando se pertenece a grupos organizados con intereses afines, la relación personal es más directa y existen mayores oportunidades de establecer vínculos estrechos y definitivos que logran un beneficio común.”²⁶

Con la colaboración de la comunidad se origina una nueva actitud ante las autoridades escolares y municipales; la población, a través de su participación colectiva, procura resolver aquellos problemas que están dentro de sus posibilidades en corresponsabilidad con el fin de asegurar el bienestar general.

Con el desarrollo de la participación social se crea capital social, entendido como el conjunto de normas y vínculos que permiten la acción colectiva. El capital social no sólo es la suma de las instituciones que apuntalan una sociedad, sino que es el pegamento que las mantiene unidas (Banco Mundial), se funda en el valor intrínseco y colectivo de las comunidades y en las corrientes que surgen de estos grupos para apoyarse mutuamente.

El concepto de Robert Putnam, se refiere al valor colectivo que permite que prospere la colaboración y el aprovechamiento por parte de los actores individuales, de las oportunidades que surgen en las relaciones sociales.

En los últimos años se han destacado tres “fuentes” principales del capital social: la confianza mutua, las normas efectivas y las redes sociales. El capital social puede revitalizar la cohesión social, entendida como una disposición mental y de actitud para crear el espíritu de la comunidad.²⁷

²⁶ http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL/ELOC_

²⁷ <http://www.socialcapital-foundation.org/>

Putnam distingue entre dos clases de capital social: el capital vínculo y el capital puente; el vínculo se da cuando la persona se socializa con otros semejantes de la misma edad, raza, religión, etc., pero para crear sociedades pacíficas en un país multiétnico se necesita otra clase de vínculo, el que tiende puentes. Putnam afirma que los que cuentan con ambos tipos de vínculo se fortalecen mutuamente.

El MGEE propone este importante componente por considerar ineludible la responsabilidad de la escuela al vincular acciones con la comunidad de la que forma parte. La dimensión de capital social de la escuela se constituye por:

- a) **La consolidación de la comunidad escolar**, considerando la permanencia de los directores y maestros en la escuela, la cultura instalada de trabajo colectivo (a través del Consejo Técnico) y el diseño de un proyecto de mejora académica de manera participativa, con responsabilidad en su ejecución y en sus resultados.
- b) **Relaciones basadas en la confianza entre directores, maestros y padres de familia**, de manera que cada quien conoce el alcance de sus responsabilidades, se puede conversar amplia y abiertamente sobre los problemas. Las relaciones son armoniosas porque se cuenta con mecanismos para negociar conflictos y se intenta regular las relaciones personales con base en normas claras, algunas de ellas decididas por el propio colectivo.
- c) **El compromiso explícito de maestros, padres y directivos por el aprendizaje significativo de los alumnos**, de manera que se consideran aliados en una tarea común. Los profesores solicitan a las madres (específicamente, aunque eventualmente a otros miembros de las familias) apoyo en actividades de enseñanza, tanto en el hogar como en la misma escuela. Las madres no sólo refuerzan lo que enseñan los maestros, sino que también comparten y estimulan competencias académicas y sociales propias, al aprovechar frecuentemente los recursos de la comunidad, la familia y la escuela.

No es posible concebir una escuela que busca incrementar su calidad, que no incluya la valiosa colaboración del sector padres de familia, porque en el paradigma de una nueva escuela pública, la calidad se concibe como un asunto que no sólo le corresponde al docente, sino que tanto las autoridades como los padres de familia y la comunidad misma, deben estar involucrados.

Pero la participación de los padres no se da por sí sola, se requiere crear condiciones desde la escuela y por cada docente con su grupo, en un claro afán de perfilar una relación



que vaya más allá de la cooperación económica o la presentación de calificaciones parciales. Se requiere generar dentro del propio plan de aula, una serie de acciones intencionadas con el fin de lograr que los padres de familia apoyen a sus hijos en las tareas escolares con conocimiento pleno de propósitos, procedimientos y alcances, que den sentido al interés compartido por lograr un mejor desarrollo de las competencias de los alumnos.

En un sentido más amplio, la participación social está presente en todos los ámbitos de la gestión educativa, ya que les corresponde tanto a los tomadores de decisiones como a las meso estructuras, negociar o convenir la participación de los diversos organismos de la sociedad, así también promover que en los ámbitos cercanos a las escuelas se establezca esta condición.

Las sociedades que han incrementado el logro educativo de manera exitosa (Finlandia, Corea, Japón, Nueva Zelanda y Reino Unido, entre otras), confirman constantemente que la participación social en el ámbito escolar contribuye en forma muy significativa; en el ámbito nacional, las evaluaciones de calidad de los centros escolares también ratifican que las escuelas dignas de imitación por convertirse en escuelas de alta eficacia social destacan entre sus avances el incremento del logro educativo.

4.7 Rendición de cuentas

En el ámbito de la escuela, se refiere a los procesos que se establecen para informar a la comunidad educativa de las actividades y resultados de su gestión; comprende el clima organizacional y el áulico, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y la administración de los recursos.

Es una denominación compuesta usada como traducción del término anglosajón *accountability*, aunque su aplicación no es precisamente transferible a nuestra cultura. Tiene sus orígenes en el sector privado pero ha proliferado en el sector público para dar a conocer los resultados del ejercicio en dependencias, organismos, instituciones, programas y proyectos financiados con recursos del erario público.

En educación, de acuerdo con Poggi (2008), el concepto se difunde en un contexto reciente, caracterizado por aspectos tales como:

- a) una redefinición del papel del Estado,
- b) el fortalecimiento del discurso sobre autonomía escolar,
- c) el establecimiento de mecanismos para tomar decisiones y



- d) la producción de estándares y el desarrollo de sistemas de evaluación focalizados en resultados académicos.

A nivel macro del sistema, la rendición de cuentas está relacionada con el reconocimiento del grado en que un sistema cumple con su encomienda social. En tanto, en el nivel micro, las diferencias contextuales son determinantes para dar a conocer los resultados esperados, razón por la cual no es posible expresar un criterio específico sobre los resultados de una escuela, si éste procede de mecanismos estandarizados aplicados sobre un conjunto de escuelas; de ahí la importancia de que un centro escolar mantenga una línea de expresión de resultados en función de sus propios alcances, no en función de los alcances de un conjunto de escuelas.

La escuela debe tener previstos canales específicos para recibir y escuchar las preocupaciones, quejas y demandas de los padres. Debe asumirse como normal que éstos no comprendan el sentido de ciertas normas o decisiones y prever un modo específico para escucharlos. De lo contrario, los descontentos se expresan y amplifican afuera de la escuela en forma especulativa.

Cuando se mantiene una estrecha comunicación con la comunidad y con los padres de familia como los directos beneficiarios de la labor educativa:

- ✓ Se les informa de los resultados de sus hijos antes de que sea el informe oficial y se les proporcionan opciones para mejorar los resultados del alumno desde la casa.
- ✓ Se les avisa sobre la ejecución de la planeación y se les permite opinar si los resultados no han sido los esperados.
- ✓ Se comunica a la comunidad en general los logros de la escuela y se reconoce la participación de los padres en un esquema de corresponsabilidad, en donde ellos piden pero también rinden cuentas.

La transparencia y rendición de cuentas implica un cambio cultural basado en la confianza y en el convencimiento de que lo realizado es por el bien común y por encima de intereses personales; consiste en formar y/o recuperar el capital social al interior de las comunidades con la escuela como su promotora.

Es, además, una fuente generadora de confianza, un valor sin el cual difícilmente pueden concretarse las más profundas aspiraciones de un equipo de trabajo que desarrolla una función pública. Asimismo, rendir cuentas supone mostrar a la comunidad qué se



hace y cómo se hace, con lo cual se generan condiciones para solicitar una colaboración más amplia de ésta, pues una comunidad bien informada está dispuesta a apostarse a favor de los asuntos relacionados con la fuente que genera la información y, en un dado caso, convertirse en la proyectora y difusora de esa información.

Rendir cuentas en los aspectos administrativo y financiero no es suficiente, han de considerarse los alcances colectivos en la transformación de la gestión y, de forma primordial, comunicar ampliamente el desarrollo de competencias y niveles de logro académico de los alumnos, lo que representa la importancia de este componente en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

4.8 Libertad en la toma de decisiones

En este aspecto, tanto la investigación como las políticas educativas han sido orientadas en las últimas décadas a recuperar la capacidad interna de las escuelas para tomar sus propias decisiones respecto a la resolución de asuntos internos que les competen; así, la promoción del desarrollo de ciclos de mejora en los centros escolares, donde los actores presentan un frente común para optimizar sus procesos y resultados, privilegia las decisiones internas que consideran la opinión y la voluntad de agentes externos, independientemente de la jerarquía institucional, quienes a partir de una visión y misión compartidas promueven la innovación de estrategias y acciones desde su propia concepción y realidad.

La toma de decisiones es un proceso complejo y de múltiples dimensiones, que no puede ser restringido a un único ámbito, en un solo tiempo ni ser generado por un único actor. Sólo se entiende si se considera a los distintos actores educativos quienes, a través de sus prácticas, ponen en funcionamiento procesos de toma de decisiones a sabiendas de lo que están haciendo.

El primer gran cambio que los actores escolares experimentan al implementar el MGEE es que, a partir de la identificación del estado de su gestión, formulan ciclos de mejora en los cuales tienen el poder de tomar decisiones de carácter local o específico ante una situación dada, sin que su decisión sea supeditada a la autorización de otras instancias, como ocurría con el modelo predominante en el siglo pasado.

Visto desde otro ángulo, en la medida que los actores de una institución toman decisiones locales, incluso ante una situación global, se aproximan a la construcción de una escuela diferente, inserta en la localidad de la que forma parte, que se desarrolla a partir y



por encima de sus debilidades. Así, este componente del MGEE, es una gran cualidad que distingue a una escuela vanguardista, de aquella anclada a viejos modelos que se concretaban a seguir instrucciones.

Por otro lado, se pretende romper con las formas tradicionales de control, donde la base del fenómeno educativo, que son los alumnos y los profesores, ejerce libremente sus derechos de enseñar y aprender, en una relación centrada en el propósito que los vincula.

Se pretende que los centros educativos puedan tener mayor libertad de operación e innovación de sus planes y proyectos, pero eso implica que la estructura de la autoridad educativa, no sólo fomente, sino que favorezca y apoye con información y demás herramientas para que la escuela no sólo tome decisiones, sino buenas decisiones en función de la mejora continua.

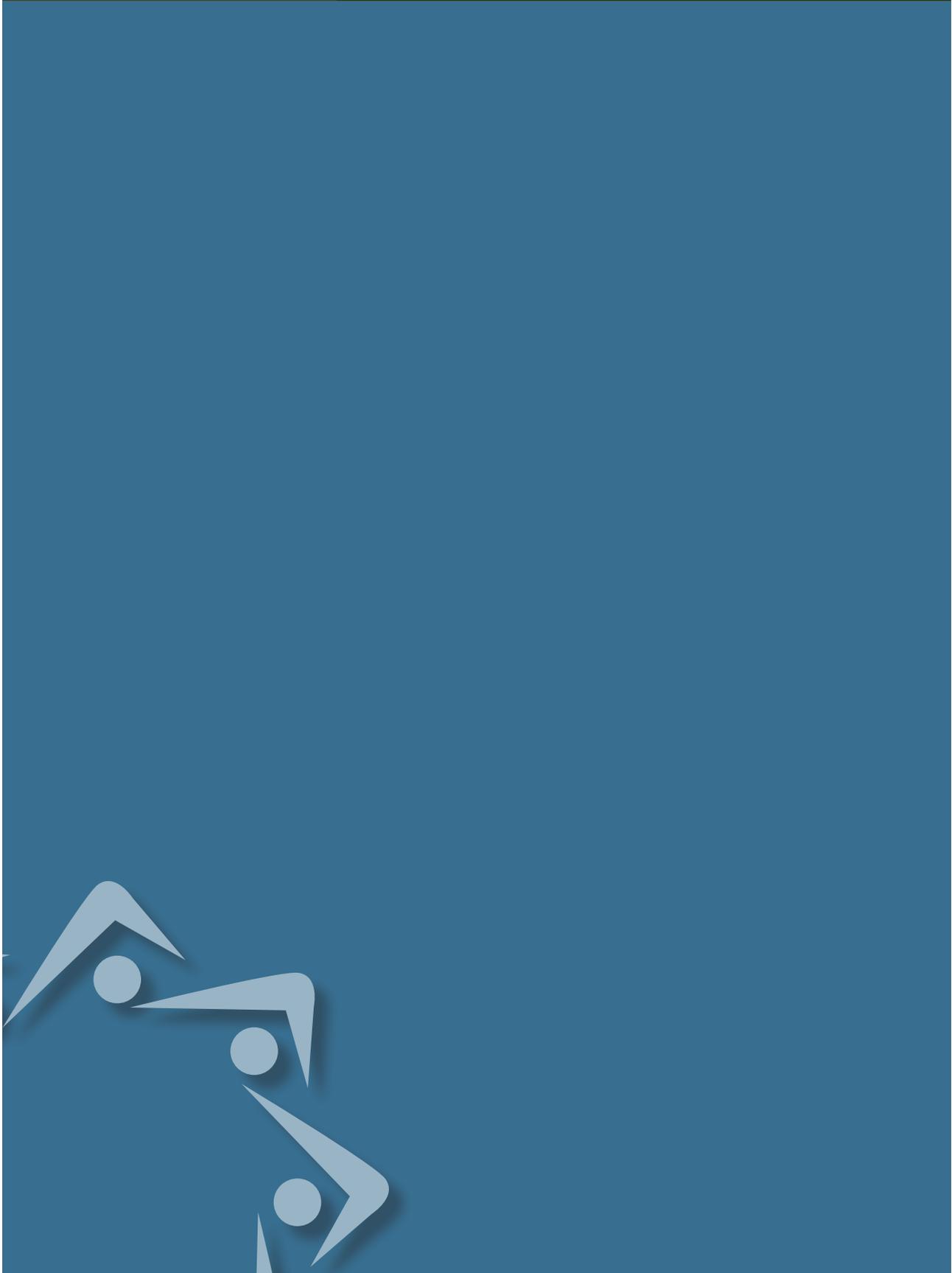
4.9 Relación entre los componentes de la gestión educativa

La naturaleza transformadora del MGEE, hace posible la apertura y compromiso con la mejora continua de la acción educativa, misma que es compleja, singular e incierta, que necesita ser abstraída y representada a través de los componentes que más le caracterizan. Es así como el MGEE representa de forma relevante la manera en que sus componentes se complementan, se implican, imbrican, correlacionan y muestran su interdependencia.

El MGEE explicita el sentido de sus componentes, su proyección y sus significados, y aporta una correlación entre éstos, en un intento por explicarlos y alcanzar una nueva forma de hacer, es decir, una nueva cultura educacional, donde lo cotidiano transcurra en un clima innovador para desarrollar la tarea fundamental de formar para la vida.

Favorecer el desarrollo de cada uno de los componentes no implica que se traten por separado, pues la línea que los divide es muy frágil y ante una situación específica de la cotidianeidad escolar pueden entrar en juego más de uno. De ahí la importancia de que sea objeto de estudio cada componente, pero en función de la interdependencia con los otros. No existe entonces una forma única de interconexión, lo que puede señalarse son algunos de los factores clave de éxito para la implementación y consolidación de esta propuesta de gestión, como la formación de líderes, la planeación de procesos y la colaboración entre actores. Lo que no debe pasar inadvertido es el énfasis que tienen los componentes de la gestión en la acción educativa.





V

Dimensiones y estándares

5.1 Dimensiones de la gestión escolar

5.1.1 Pedagógica curricular

5.1.2 Organizativa

5.1.3 Administrativa

5.1.4 Participación social comunitaria

5.2 Relación entre dimensiones

5.3 Estándares educativos



V. Dimensiones y estándares

Al identificar aquellos factores que pueden establecer la diferencia entre lograr o no un objetivo y sus metas, es necesario que el centro escolar cuente con puntos de referencia que establezcan lo que se espera de él en el marco de la calidad; esto se refleja en estándares de gestión, práctica docente, participación social y de logro educativo como los resultados deseados para todas las escuelas.

Los estándares como referentes permiten a la escuela establecer procesos de autoevaluación, con los componentes como ejes transversales que se interrelacionan entre sí, ya que en algunos casos son base para la creación de condiciones, en otros casos son parte de los procesos permanentes y en otros, resultado de una buena gestión escolar.

5.1 Dimensiones de la gestión escolar

Una premisa fundamental en el proceso de cambio es entender lo que sucede al interior de la escuela para poder decidir qué procesos deben permanecer en ésta, cuáles deben ser cambiados, cuáles eliminados y qué cosas nuevas se requiere hacer. La dinámica escolar es compleja y es poco probable que se identifiquen los elementos señalados si se intenta ver la totalidad de lo que sucede en ella, por lo que es necesario analizarla por partes; una manera de hacerlo es “dividir” esa realidad escolar en fragmentos, lo que permitirá observarla a detalle para emitir juicios de valor y tomar decisiones claras.

Es por ello, que para aproximarnos a la realidad escolar y a sus formas de gestión, se clasifica en dimensiones. Éstas son, desde el punto de vista analítico, herramientas para observar, analizar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización y funcionamiento cotidiano de la escuela.

En este caso, las dimensiones a través de las que se propone hacer el análisis de la gestión son: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social comunitaria. A continuación, se describen los contenidos que caracterizan a cada dimensión, los que habrá que considerar y valorar a fin de identificar la situación prevaleciente de cada escuela.

5.1.1 Pedagógica curricular

Esta dimensión refiere a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en el aula, implica el análisis de enfoques y contenidos curriculares, y propicia el análisis de concepciones sobre el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en los alumnos. Considera las formas de interacción entre maestros y padres de familia para potenciar la formación basada en competencias; esta dimensión ha de mantener relación directa con una gestión pedagógica innovadora, acordada por el colectivo escolar.

Revisar y reflexionar acerca del proceso de enseñanza puede llevar a reconocer la relación entre significado y práctica que ejerce cada docente. Las formas o estilos que se aplican para enseñar a los alumnos muestran el concepto que tiene cada uno sobre lo que significa enseñar y determina las formas que se ofrecen a los estudiantes para aprender. Los profesores son los responsables de crear las condiciones que favorecen la construcción de aprendizajes en sus alumnos a partir del conocimiento que tienen de ellos y de sus necesidades.

Las formas o estilos de enseñanza de cada maestro pueden apreciarse en su planeación didáctica, en los cuadernos de los alumnos y a través de la autoevaluación de la práctica docente; conviene revisarlos y reflexionar acerca de las oportunidades que ofrece a los alumnos para aprender. En virtud de lo anterior, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes constituye en sí misma, el sentido y la perspectiva de la evaluación; en esta dimensión se requiere de la autoevaluación docente sobre su hacer profesional, pues los resultados de la evaluación de sus alumnos son, en gran medida, producto de su práctica cotidiana.

El docente debe ser capaz de crear ambientes de aprendizaje exitosos que emerjan de las capacidades y condiciones propias de la situación concreta de cada comunidad educativa. Para ello debe considerar los estilos de aprendizaje de los alumnos, es decir, reconocer las formas con las cuales desarrollan mejor sus competencias y hacen uso de herramientas cognitivas como la observación, razonamiento, análisis, síntesis, entre otras.

Además, debe tomar en cuenta las aptitudes y ritmos de aprendizaje de sus alumnos, es decir, reconocer sus capacidades para desarrollar óptimamente las competencias comunicativas, de exploración y comprensión del mundo natural y social, de pensamiento



matemático, de desarrollo personal y para la convivencia; campos formativos que delinear el perfil de egreso que se espera alcanzar en la educación básica nacional.

Tener conciencia de la diversidad de sus alumnos permite a los maestros implementar alternativas pedagógicas dinámicas, flexibles, diferenciadas y plurales. Ante las exigencias educativas actuales es preciso, como colegiado, profesionalizar las prácticas docentes para facilitar el desarrollo de competencias en sus alumnos, que generen oportunidades para una mayor y mejor aplicación de los aprendizajes adquiridos en el aula, en la escuela, en su comunidad y en el contexto social próximo.²⁸

Para lograr lo anterior, el docente debe realizar la planeación de las actividades didácticas a desarrollar en el aula, lo cual permite que el profesor diseñe el desarrollo de la clase e identifique las modalidades de planeación más apropiadas. Para fortalecer el hacer educativo, los docentes han de planificar sus clases con actividades y recursos didácticos que alienten procesos de aprendizaje significativos para sus alumnos; es necesario conversar entre colegas para identificar y diseñar las estrategias de enseñanza apropiadas para favorecer los aprendizajes. Asimismo, al evaluar periódicamente a los estudiantes, en lo individual como en lo grupal, se recupera el grado de avance de los aprendizajes esperados;* referentes sobre el desempeño y el nivel de logro de las competencias básicas; estas “señales” permiten a los profesores retroalimentar y orientar sus estrategias didácticas hacia las necesidades y alcances de sus alumnos.

Toda metodología didáctica (proyectos de aula, centros de interés, secuencias didácticas, prácticas escolares y unidades de trabajo, entre otras) para generar buenas prácticas docentes y detonar competencias en los estudiantes, debe considerar características como:

- a) Las capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos,
- b) La selección y priorización de contenidos curriculares relevantes,
- c) El contexto social e intercultural,
- d) El clima escolar y el ambiente áulico; y,
- e) La acción del profesor en su diario hacer.

²⁸ SEP, *Guía articuladora de materiales educativos de apoyo a la docencia*.

* *Aprendizajes esperados*: Los aprendizajes esperados revelan conceptos, habilidades, capacidades y actitudes; son enunciados que incluyen los contenidos básicos que el alumno debe aprender para acceder a conocimientos cada vez más complejos en un contexto de aprendizaje. (Extracto del documento *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba*, primera edición, SEP, 2008.)

Efectivamente, un factor fundamental es la acción docente ya que hace, en grado sumo, la diferencia entre el aprender o no; entre propiciar el desarrollo de competencias para la vida** de sus estudiantes o no hacerlo. Su función es primordial para que los alumnos logren un desempeño polifuncional en múltiples situaciones y, sobre todo, enriquezcan la perspectiva sobre sí mismos y sobre el mundo en que viven, como ciudadanos y como seres humanos sensibles e inteligentes.²⁹

5.1.2 Organizativa

Esta dimensión considera la interrelación al interior del colectivo docente y de éste con los padres de familia. En ella están presentes los valores y las actitudes que prevalecen en los actores escolares. Los valores traducidos en actitudes son los sustentos que le sirven a la organización escolar para tomar las decisiones que considera más convenientes al enfrentar diversas situaciones.

Las organizaciones profesionales que sustentan su proceder en un código de ética bien cimentado, se aseguran de colocar en el centro de las decisiones a los beneficiarios del servicio y a la misión institucional para su cumplimiento, cuyo núcleo central se relaciona con ellos. Un criterio fundamental es el que tiene que ver con el logro educativo. Si todas las decisiones giran en torno a este criterio, los aprendizajes del alumnado mejorarán y sus resultados serán superiores a los que actualmente logran, porque la organización buscará promover nuevos conocimientos, mayor desarrollo de habilidades y mejores actitudes que favorezcan el propósito fundamental de la escuela.

Se sabe que en las organizaciones donde las relaciones son hostiles, conflictivas, inflexibles, indiferentes o distantes —no generalizables, pero sí prevalecientes— existe un ambiente escolar y de aula poco favorable para la profesionalización del personal y, en consecuencia, para la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; asimismo no se genera la participación de todos los alumnos y padres de familia en las tareas de la escuela para su mejoramiento, por lo cual difícilmente se obtendrán resultados satisfactorios.

** *Competencia para la vida*: Una competencia implica un *saber hacer* (habilidades) con *saber* (conocimiento), así como la valoración de las *consecuencias de ese hacer* (valores y actitudes), puestos en juego para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas. No basta con poseer conocimientos, es necesario “movilizarlos” y ponerlos de manifiesto en situaciones cotidianas y complejas, lo cual supone la capacidad de visualizar un problema y al mismo tiempo poner en juego los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta. (Extracto del documento *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba*, primera edición, SEP, 2008.)

²⁹ SEP, Plan de estudios 2009, Educación básica, Primaria, versión electrónica, México, mayo 2009.

Las organizaciones escolares que asumen profesionalmente su misión y tienen clara su visión sobre lo que quieren obtener como resultados de calidad, se esfuerzan sistemáticamente por mejorar sus procesos y resultados, siempre encuentran oportunidades de mejora, se organizan para concentrarse en lo importante y buscan estrategias para impedir que lo urgente se convierta en la prioridad, dan seguimiento sistemático a los acuerdos y asumen compromisos de acción. Evalúan con periodicidad sus avances, modifican aquello que no contribuye con lo esperado y utilizan la autoevaluación como herramienta de mejora y sus indicadores como las evidencias de logro.

Por otra parte, en esta dimensión se considera también la asignación de responsabilidades a los diferentes actores de la escuela: las comisiones docentes (actos cívicos, seguridad e higiene, cooperativa o tienda escolar y guardias, entre otras), la operación del Consejo Técnico Escolar, así como la vinculación con la Asociación de Padres de Familia y el Consejo Escolar de Participación Social.

5.1.3 Administrativa

El análisis de esta dimensión permite el reconocimiento del tipo de actividades que desde la administración escolar favorecen o no los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el propósito de que puedan modificarse para mejorar los rendimientos educativos de los alumnos, las prácticas de docentes, directivos y del personal de apoyo y asistencia.

Las acciones de la dimensión administrativa se refieren a la coordinación permanente de recursos humanos, materiales, financieros y de tiempo, además de garantizar acciones de seguridad e higiene, control de la información relativa a todos los actores de la escuela y cumplimiento de la normatividad, así como la relación con la supervisión escolar en sus funciones de enlace entre las normas y disposiciones de la autoridad administrativa.

5.1.4 Participación social comunitaria

Esta dimensión involucra la participación de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad donde se ubica la escuela. Mediante el análisis habrá que identificar la forma en que el colectivo, directivo y docentes, conocen, comprenden y satisfacen las necesidades y demandas de los padres de familia, así como la forma en que se integran y participan en las actividades del centro escolar, principalmente en aquellas que desde el hogar pudieran favorecer los aprendizajes de los estudiantes.



También se consideran las relaciones que se establecen con el entorno social e institucional, en las que participan los vecinos y organizaciones de la comunidad, barrio o colonia, así como los municipios y organizaciones civiles relacionadas con la educación.

Conviene revisar las características de las relaciones que la escuela establece con las familias para apoyar corresponsablemente la formación integral de sus hijos. Un punto clave que puede favorecer esta vinculación es mantener informados a los padres de familia sobre los conocimientos, progresos y necesidades de aprendizaje que manifiestan sus hijos al inicio, durante y al término del ciclo escolar.

5.2 Relación entre dimensiones

Las cuatro dimensiones son importantes por sí mismas y al ser parte del todo se encuentran interrelacionadas; si se quisiera dar un ordenamiento a las mismas, la dimensión pedagógica curricular ocupa un papel preponderante, porque es preciso focalizar los quehaceres de todas las dimensiones en torno a los aspectos académicos, referidos al enseñar y al aprender. Es decir, es fundamental desarrollar nuevas formas de organización, administración y participación social-comunitaria que apuntalen los procesos y las prácticas orientados a resultados positivos de logro para que los propósitos educativos sean alcanzados; las dimensiones, entonces, han de generar y brindar las condiciones necesarias para que esta premisa de centralidad se logre. Éstas son factores determinantes para que los colectivos escolares transformen plenamente sus prácticas, con un sentido multidimensional que permita a sus alumnos desarrollar las competencias esperadas en la educación básica.

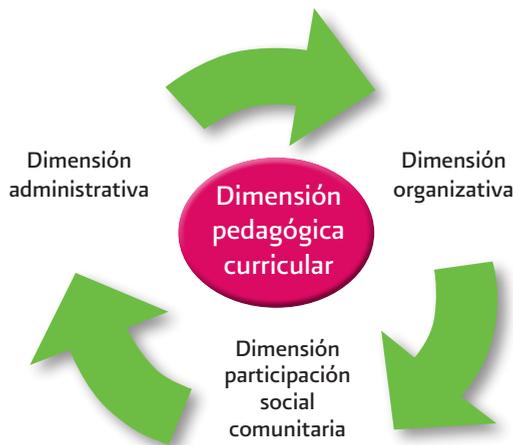


Fig. 4. Interrelación entre las dimensiones de la gestión escolar.



En cada una de las dimensiones se pueden observar rasgos y aspectos varios de los componentes del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), ya que en éste se describen situaciones referenciales en cuanto a enfoque, actores, actitudes, procesos, herramientas y otros asuntos que se han descrito; por ello, cada componente tiene relación con una o más dimensiones de la gestión. Así, al hablar de liderazgo directivo, se puede plantear desde lo curricular, lo organizativo o la participación social. Lo mismo pasa cuando se alude al trabajo colaborativo y a la participación social responsable, pues en la dimensión denominada como tal, están inmersas prácticas dialógicas entre actores, elemento fundamental en este enfoque.

Las dimensiones de la gestión son el marco en donde cobran vida, se relacionan y resignifican, tanto los aspectos señalados en los estándares de mejora, como los rasgos inherentes a los componentes del modelo mismo. Es, precisamente, a través de estas “ventanas” por donde se puede observar la dinámica, interactiva y vertiginosa realidad educativa.

5.3 Estándares educativos

Las dimensiones de la gestión escolar, al ser herramientas de análisis, permiten identificar los procesos que se llevan a cabo al interior de la escuela, analizarlos y establecer nuevas formas para iniciar o incrementar un proceso de mejora, sin embargo, no permiten fijar un punto de llegada que corresponda a metas comunes dentro del sistema educativo nacional. Con este fin, se establecen estándares educativos para realizar comparaciones de la situación inicial detectada al interior de la escuela y orientar su planeación a niveles superiores de gestión y resultados, considerando criterios comunes sobre calidad educativa. En este caso, los estándares no son prescriptivos, sino referencias que sirven de guía para dar rumbo a las acciones que emprende el colectivo escolar, por lo que son pautas para construir la escuela que se requiere tener en un futuro.

Un estándar es entendido como un parámetro o referente del cambio que describe una situación óptima de desempeño. Los estándares, entonces, le permiten al colectivo tomar decisiones sobre aspectos que es necesario cambiar y, de este modo, emprender acciones que les permitan en el mediano plazo, alcanzar mejores niveles de desempeño y continuar implementando innovaciones. El Programa Escuelas de Calidad (PEC) aporta al sistema educativo nacional estándares enfocados hacia la calidad educativa, denominados: *Estándares de gestión, práctica docente y participación social en la escuela* (anexo).



Asimismo, cuenta con estándares referidos a la eficacia externa y logro educativo, que se miden con indicadores de impacto y resultados en escuelas y alumnos; ayudan a identificar si la escuela está cumpliendo con el propósito para el que fue creada y qué tanto satisface las demandas de la sociedad, en función de los resultados educativos que obtienen sus estudiantes.

Al analizar los estándares, se puede percibir que en cada uno de ellos están presentes las cuatro dimensiones, sin embargo, hay aspectos que precisan su contenido. Es por eso que su clasificación en las dimensiones obedece tanto a los criterios de los usuarios como a la naturaleza de los aspectos que los integran. Por ejemplo, los estándares de logro educativo están íntimamente relacionados con los estilos de enseñanza y formas de aprendizaje, con los planes y programas de estudio de los niveles educativos y con el resultado de aprendizaje esperado; tarea fundamental de la escuela. Estos estándares tienen una fuerte relación con los componentes de prácticas docentes flexibles y de rendición de cuentas.

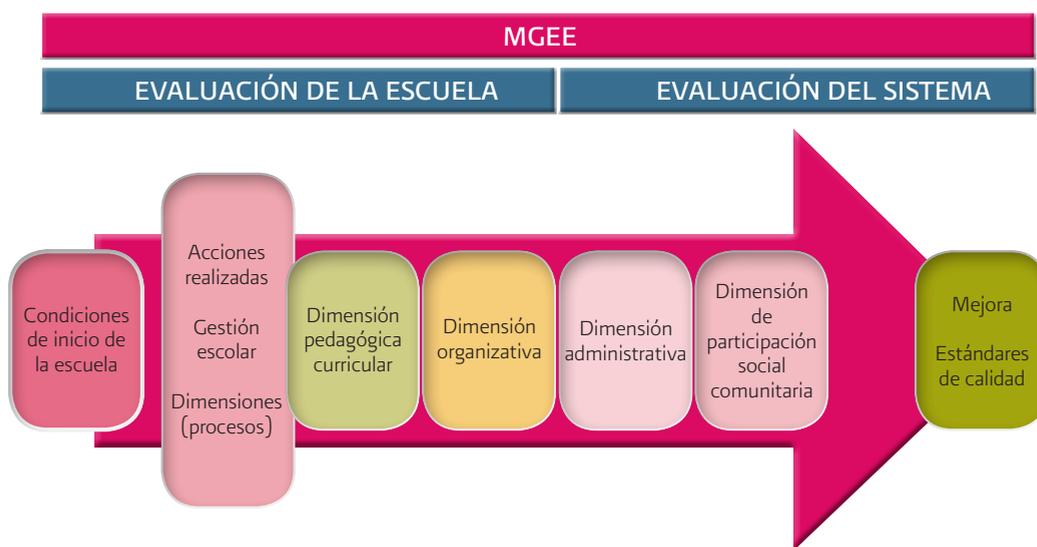


Fig. 5. Las dimensiones en el marco de la evaluación.



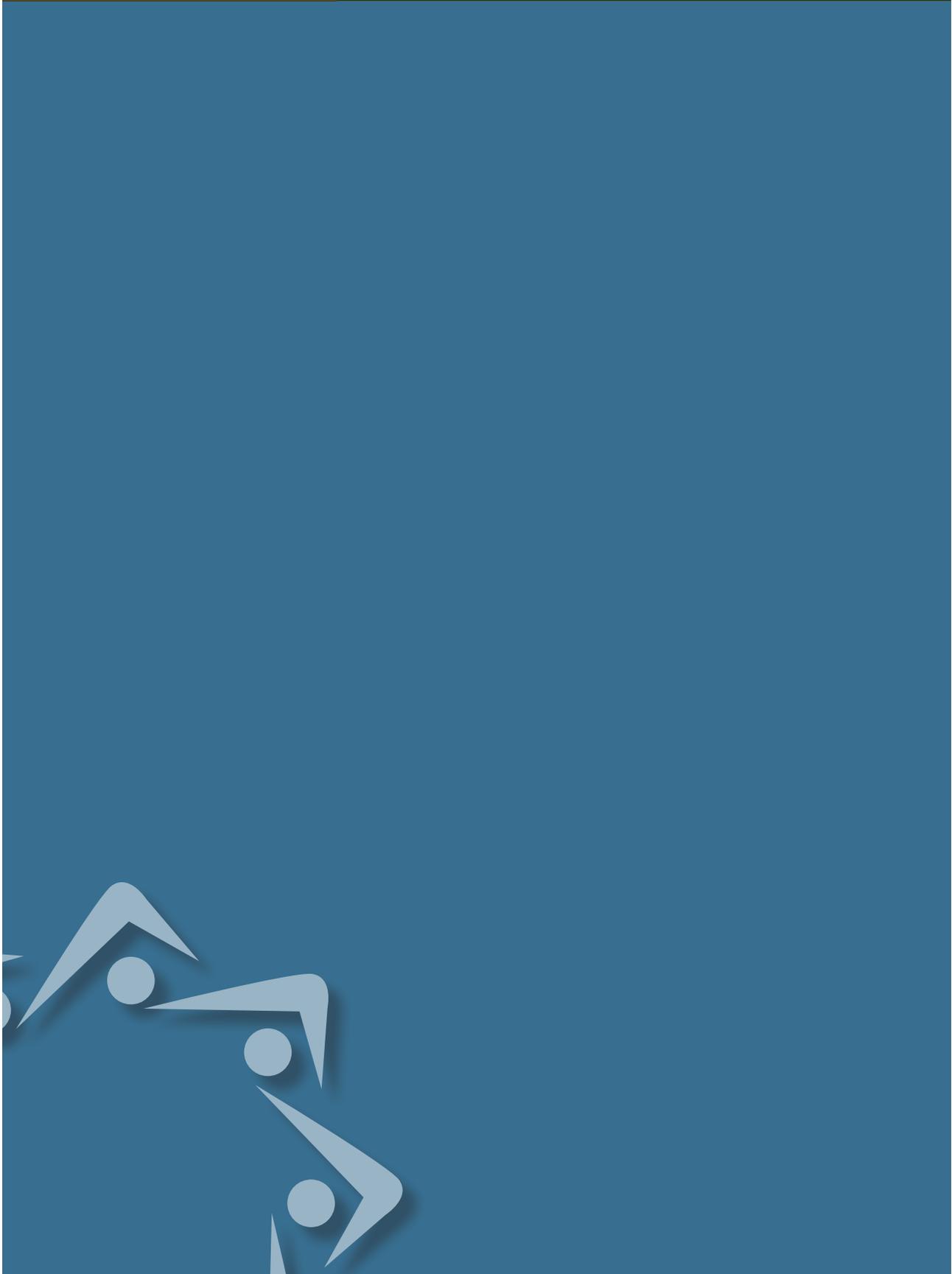
Se pretende que el centro escolar, al considerar los estándares como criterios de calidad, establezca las relaciones necesarias para incluir procesos de mejora asociados a compromisos y metas del documento de planeación que le permita avanzar en su mejora, buen funcionamiento y logro educativo. El modelo es abierto y flexible, referente para impulsar procesos de transformación con visión prospectiva. La escuela, a partir de sus resultados de autoevaluación, identifica los estándares que habrá de alcanzar y para facilitar su comprensión pueden desglosar los aspectos que los integran en criterios clave y formular indicadores para verificar su cumplimiento; una vez documentados integran un sistema de evaluación interna del proceso de transformación de la escuela.

El resultado final del análisis comparativo, inicial, intermedio y final de la situación de la escuela, a través de estándares, es que ésta desarrolle capacidades autogestivas para que tome decisiones de manera informada y se convierta en una organización que aprende de sus aciertos y errores en el camino hacia la calidad.



Fig. 6. Visión global de la relación entre dimensiones, estándares y el MGE.

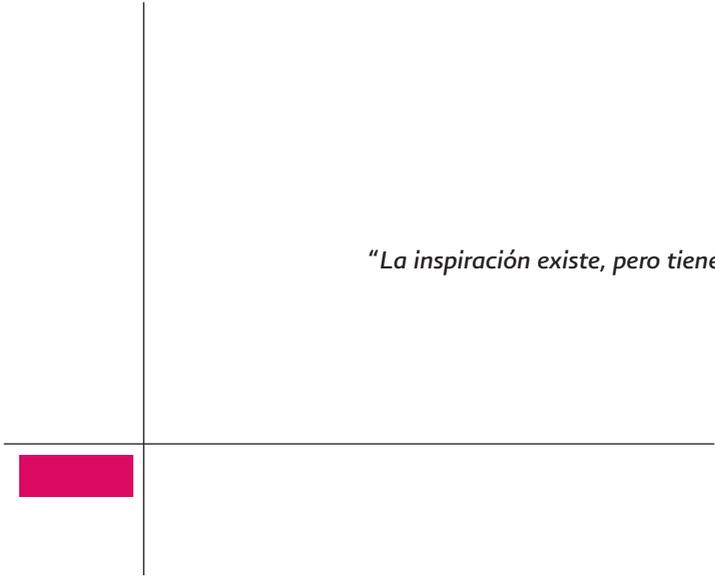




VI

Herramientas del Modelo de Gestión Educativa Estratégica

- 6.1 El Plan Estratégico de Transformación Escolar
- 6.2 El portafolio institucional
- 6.3 El pizarrón de autoevaluación



“La inspiración existe, pero tiene que encontrarte trabajando.”

Pablo Picasso



VI. Herramientas del Modelo de Gestión Educativa Estratégica

Este capítulo incluye una breve descripción de las herramientas del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), gracias a las cuales, hasta el momento, ha tenido importantes efectos en el contexto escolar. El propósito es contar con aproximaciones que permitan dilucidar ¿de qué manera se concretan los supuestos del MGEE en aplicaciones prácticas? para información complementaria se recomienda remitirse a los documentos *Plan Estratégico de Transformación Escolar*, *Buenas escuelas públicas mexicanas* y *Caja de herramientas para colectivos escolares*, editados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Programa Escuelas de Calidad (PEC), disponibles en bibliotecas escolares, centros de maestros e Internet.³⁰

6.1 El Plan Estratégico de Transformación Escolar

Es la herramienta para desarrollar la planeación estratégica que surgió del PEC a partir de considerar que si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendría la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejora de la calidad del servicio educativo. Para el logro de lo anterior, se tuvo como propósito que la institución escolar construyera, con la participación de todos sus integrantes, un plan estratégico propio en el marco de los propósitos educativos nacionales. Así, al “identificar su situación prevaleciente, cada comunidad escolar ha de expresar su visión, metas, estrategias, compromisos e indicadores en un proyecto de desarrollo a mediano plazo —Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)— y en programas anuales de trabajo, lo que conducirá al cambio planificado”.³¹

³⁰ Consulta en: <http://basica.sep.gob.mx/pec> y www.heuristicaeducativa.org

³¹ SEP, *Documentos de trabajo del Programa Escuelas de Calidad* (engargolado).

A partir de la definición de elementos y formatos, así como la afinación de criterios y mecanismos de promoción y concertación, se expresó con precisión el enfoque: “avanzar hacia una gestión educativa estratégica para convertir a la escuela en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación; que abandona certidumbres y propicia actividades emergentes para atender lo complejo, lo específico y lo diverso; que sustituye a la autoridad fiscalizadora por el asesoramiento y la orientación profesionalizantes; que en lugar de dedicar el esfuerzo a actividades aisladas y fragmentadas, concentra la energía de la comunidad en un plan integral y sistémico con visión de futuro”.³²

Por su parte, la incorporación del PETE como nuevo instrumento de planeación, a decir de Loera (2008), fue compleja, principalmente para las escuelas que ya venían desarrollando un proyecto escolar enfocado a un problema principal; tan sólo discernir entre “plan”, “programa” y “proyecto” requirió más de un ciclo escolar. De igual forma, identificar el estado de la gestión (autoevaluación) en función de las cuatro dimensiones y formular un plan a mediano plazo (cinco o seis años), no tenía precedentes en la cultura de la planeación en el sector educativo. No obstante, con la participación de los equipos de asesoría, poco a poco se fueron superando las limitaciones técnicas y mejorando las nociones y procedimientos para la construcción de esta herramienta de planeación a partir de la comprensión de sus elementos de fondo, como es el caso del enfoque estratégico, lo que propició una revisión profunda de sus elementos, a partir de las adaptaciones que se habían venido gestando en las entidades, para concretarse en un planteamiento nacional consensado, depurado y sintetizado, mismo que fue publicado en 2006.

Las observaciones más recurrentes que justificaron las modificaciones de la propuesta inicial, hicieron referencia a “la falta de tiempo de los colectivos escolares para seguir una ruta que implica múltiples actividades y tareas, imprecisión para la integración de varios componentes metodológicos, así como la ausencia de orientaciones para realizar el seguimiento de las acciones planeadas y ejecutadas, y su valoración sistemática para mejorar gradualmente el servicio que ofrece la escuela”,³³ apreciaciones derivadas de reuniones de trabajo con directivos que habían implementado la versión inicial del PETE y que derivó en la afinación de su ruta metodológica.

A partir de entonces, el PETE hace énfasis en el enfoque de orientación de las actividades que la escuela realiza y su estrecha relación con los resultados esperados de la planeación, partiendo del cambio de percepción de los actores, tanto internos como ex-

³² *Ibidem.*

³³ SEP, Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), *Documentos para fortalecer la gestión escolar.*

ternos, poniendo en manos de éstos la responsabilidad de intervenir para transformar sus formas de gestión. En este sentido, el Programa se personaliza y se convierte en una estrategia para guiar dicho proceso con sustento en la creación, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de gestión de los actores escolares, aunque con la exigencia de desarrollar nuevas formas de liderazgo, trabajo en equipo, colaboración con los padres de familia y con los miembros de la comunidad, para tomar decisiones y actuar en función de aspiraciones de largo alcance. De esta manera, el PETE se concretó a tener como elementos básicos: la autoevaluación de la gestión escolar, la visión (y valores), la misión (y compromisos), los objetivos (y el análisis de factores), las estrategias, las metas, las acciones y el PAT respectivo, así como estándares e indicadores para su seguimiento.

El Programa Anual de Trabajo (PAT), por su parte, es la herramienta de planeación operativa derivada del PETE, que recupera los objetivos y las metas correspondientes al ciclo escolar próximo alineados a una dimensión y determinados estándares, que desglosa las acciones a realizar con la especificación de los nombres de los responsables de llevar a cabo o coordinar dichas acciones; incluye también los plazos o periodos previstos para la realización, los recursos necesarios en caso de que la acción lo requiera y los costos estimados de los recursos cuando éstos tienen que adquirirse o cuando la acción implica financiar algún servicio. Al mismo tiempo, este documento, además de ser un ejercicio de programación, sirve como presupuestación del recurso disponible para un ciclo escolar.

En este sentido, el PETE y el PAT son medios para desarrollar procesos de mejora para la transformación escolar, que parte de la decisión de cambiar prácticas de gestión obsoletas por otras que generen mejores resultados; ahora bien, el *Documento del PETE*, adquiere relevancia en la medida que las formulaciones y los planteamientos escritos se convierten en acciones y transformaciones reales; sin duda alguna el documento, en tanto instrumento de planeación o herramienta para la reorganización, es muy importante, pero pierde sentido si lo que se propone no se lleva a cabo o si las acciones no generan en paralelo una modificación de las prácticas que perfilen a la comunidad en su conjunto hacia el logro de una mayor calidad educativa.

6.2 El portafolio institucional

Esta herramienta para el seguimiento de las acciones derivadas de la planeación permite al colectivo escolar, y en específico al director, llevar un control de insumos, productos y evidencias de los trabajos más relevantes. Para su óptimo funcionamiento, es necesario que se determine la forma en que se va a integrar la información generada durante el proceso; resultado de las actividades realizadas por el equipo docente en reuniones de



trabajo, o por efecto del uso de determinados instrumentos de captación de información (cuestionarios, encuestas, entrevistas, etcétera).³⁴

Para su conformación, se puede disponer de una carpeta, cartapacio, caja, cajón o archivo magnético/electrónico, donde se reúnan expedientes de documentos e información producida o recopilada, a modo de un archivo técnico; así como un diario de trabajo, a modo de memoria o bitácora de todo el proceso.

Para Loera (2007), es una colección de documentos elaborados de manera paulatina, de tal forma que constituya una secuencia cronológica de textos, gráficos, tablas, imágenes y otros elementos que permitan observar aspectos específicos de la historia y la gestión de una escuela. Bernhardt (1999) señala que la información que se recabe, permite entender las acciones que se presentan en la escuela, con el propósito de propiciar mejoría continua y sistemática.³⁵

El portafolio se convierte en un elemento para la autoevaluación, que establece un proceso sistemático para deliberar de manera informada y pública acerca del mérito de decisiones o acciones para incentivar la mejora, con el fin de generar condiciones de aprendizaje y empoderamiento de los actores, pues a partir de los documentos que lo conforman se puede entender el plan, metas, acciones y logros de la escuela. Si el portafolio no adquiere esta dinámica, sería sólo un “archivo escolar”.

En ese sentido, el contenido del portafolio permite obtener y analizar información de los avances y logros generados en la acción cotidiana de la escuela, ya sea para fines de autoevaluación o evaluación externa, lo cual denota entre otras de sus características, que es alimentado por diversos actores, accesible a diversos usuarios, conformado por documentos relevantes y producciones escolares debidamente seleccionadas.

6.3 Pizarrón de autoevaluación

Es una herramienta para la evaluación de procesos y resultados, que contiene una serie de elementos escritos y gráficos montados sobre un espacio físico determinado —podría adaptarse un pizarrón escolar usado, una lona, etcétera—, que permiten dar seguimiento a los avances de estándares, objetivos y metas, así como rendir cuentas de los resultados obtenidos tras haber realizado una jornada de autoevaluación, de un ejercicio de la gestión escolar, y que podría efectuarse a mitad o al final del ciclo escolar.

³⁴ *Ibidem.*

³⁵ Citada en SEP, *Caja de herramientas para colectivos escolares. Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas públicas mexicanas.*

El pizarrón de autoevaluación permite a la escuela identificar cuál es el sentir de todos los miembros de la comunidad educativa respecto de los logros adquiridos y lo que falta por hacer. Estas apreciaciones reflejan la percepción de la calidad del servicio ofrecido y debe ser considerada para la elaboración de un nuevo PAT y si fuera necesario, el ajuste al PETE como documento integrador. Toma como base los estándares que propone el Programa y así darle una visión más amplia al proceso de seguimiento. Además propone la figura de un acompañante que, a través de su mirada externa, ayude en los procesos de reflexión del colectivo docente, que consiste en cuestionar lo que se considera una certidumbre, recomendar y sugerir nuevas formas de intervenir en la gestión.

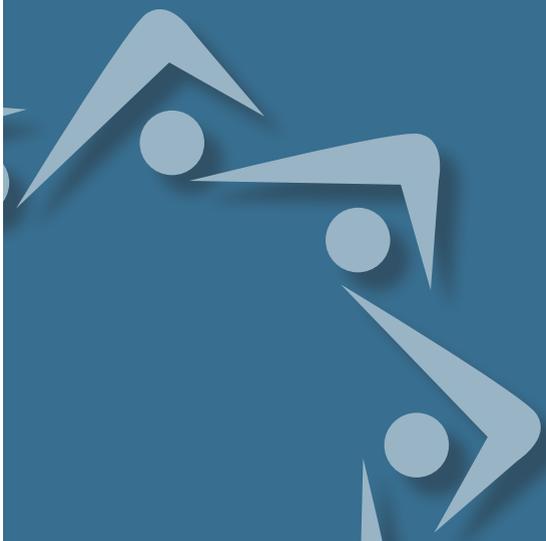
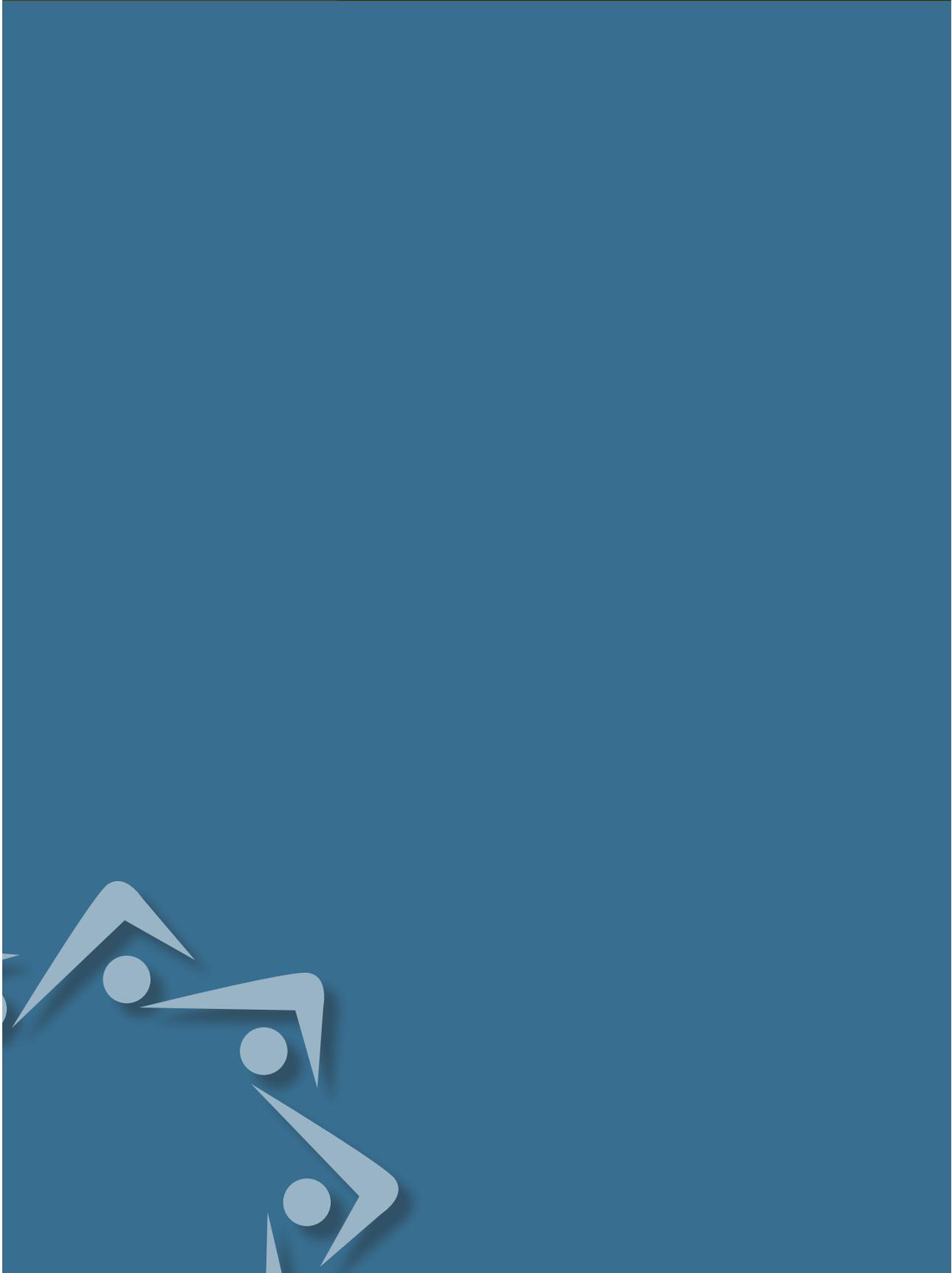
Esta herramienta también se encarga de acompañar y apoyar a la escuela en el proceso de autoevaluación, mediante la aplicación y sistematización de la propuesta, así como el establecimiento de compromisos comunes con los diversos participantes. El colectivo escolar tiene la libertad de decidir quién es la persona idónea para fungir como su "acompañante"; se podría invitar al supervisor, al asesor de la zona, a otro directivo, a algún miembro del Consejo Escolar de Participación Social o a un académico de la región. Otro elemento de esta estrategia es el tablero de los estándares, cuya función es tenerlos a la vista para ser seleccionados, adecuados o adicionados a la planeación estratégica del colectivo.

Implicaciones hacia la estructura educativa externa

La implementación, el acompañamiento y, en su caso, el fortalecimiento de estas herramientas de planeación, seguimiento y evaluación, parten de decisiones colectivas que se toman al orientar una gestión institucional hacia la retroalimentación de dichos procesos, y pueden emplearse en diversos contextos de la gestión educativa.

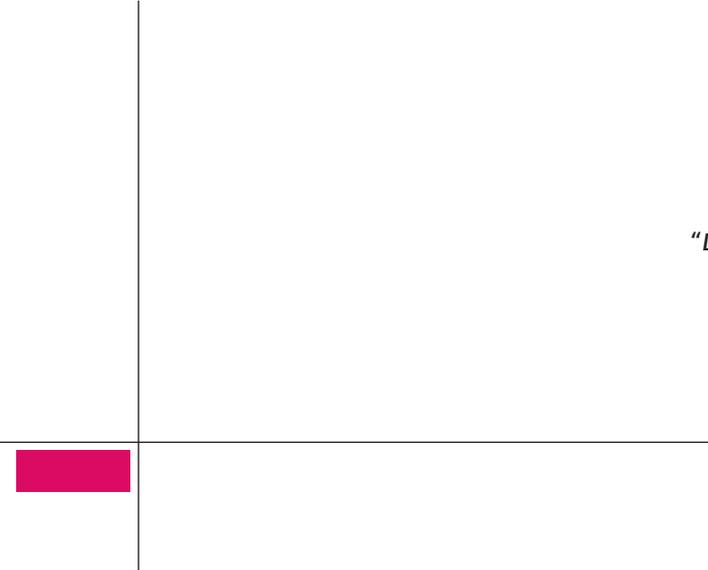
Es importante destacar que los componentes del MGEE, al igual que sus herramientas, requieren un tratamiento estratégico en tanto la creación de diversas condiciones para asegurar el cumplimiento de los propósitos. De ahí la importancia que tanto el personal de supervisión como asesores, equipos académicos regionales y las propias estructuras de nivel, se involucren en el diseño de estrategias de comunicación, uso de las herramientas propuestas y fortalecimiento de las mismas. El apoyo a los procesos de transformación de la gestión escolar es fundamental y requiere, necesariamente, un reenfoque de la gestión institucional que se concrete en orientaciones claras y precisas, en asesorías profesionalizantes, en materiales y guías diseñados acorde a las necesidades, así como de esfuerzos importantes de articulación y vinculación entre programas y proyectos educativos.





VII

Prospectivas del Modelo



“Lo que no se escribe, no existe.”

Margarita Zorrilla



VII. Prospectivas del Modelo

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en sus temas transversales establece en el apartado E1.2 que “se requiere fortalecer las capacidades de planeación y toma de decisiones de la escuela, a partir de los resultados de evaluación, para que se traduzcan en mejoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en el eje de la mejora institucional” y “mejorar el desempeño de las unidades administrativas de la SEP, mediante el control de sus procesos, la alineación de sus estructuras organizacionales e implementar modelos de dirección que contribuyan a mejorar la calidad educativa y la percepción ciudadana de los servicios que brinda la Secretaría” (apartado G.1), así como “lograr una mejor articulación entre los programas desarrollados por la SEP, organismos sectorizados, áreas responsables, en las entidades federativas y otras instituciones y organismos vinculados con la prestación de los servicios, de manera que se evite la duplicación y la existencia de estructuras paralelas y se refuerce la gestión de las autoridades educativas de las entidades federativas” (apartado 6.4).

Se puede observar que la política educativa en México se enfoca a establecer modelos de gestión a nivel de sistema, que permitan la articulación y la formación de redes de aprendizaje entre las diferentes estructuras con impacto directo en las formas de hacer de las diferentes instancias del sistema educativo, principalmente en la escuela.

Como se ha expuesto, esto implica una visión en donde la escuela, como unidad de cambio y centro de atención del sistema, retroalimente a éste y le brinde insumos para establecer nuevas líneas de acción.

Los elementos que contiene el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) se reconocen como los básicos para identificar, planear, organizar, ejecutar, evaluar y dar seguimiento a un plan de intervención para la mejora. Nunca serán todos los elementos que se requieren para asegurar los resultados de un plan de mejora, tal vez sean los suficientes para iniciar

un proceso de intervención, y definitivamente no son los únicos que se pueden considerar, pues los resultados dependen de otros factores asociados a la forma de intervenir la realidad que se vive en cada instancia del sistema educativo, como el contexto mismo, las necesidades, las condiciones organizativas internas, el momento histórico, el compromiso y la actitud de los actores educativos, entre otros.

La vigencia de los modelos tiene como límite la satisfacción de las necesidades de sus beneficiarios. Por lo que respecta al MGEE en sus principios filosóficos hacia la calidad educativa, éste no se circunscribe a un tiempo o alcance determinados pero sí se perfila como una política educativa en tanto resulte factible a las prioridades y aplicación práctica en los distintos contextos del sistema educativo nacional.

El MGEE no es prescriptivo ni limitativo y dada su naturaleza flexible ha de considerarse como:

- ✓ **Alternativa de cambio**, planteada para núcleos o estructuras claramente establecidas y funcionales para detonar nuevos procesos de gestión.
- ✓ **Respuesta** a los obstáculos del logro educativo, y en su conjunto constituye una alternativa para construir nociones más elevadas de la educación.
- ✓ **Guía orientadora** para encauzar procesos de transformación y promover la conciencia sobre el cambio, su sentido y las formas de lograrlo.
- ✓ **Propuesta** para incrementar el logro educativo, en tanto privilegia el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje e involucra a todos los actores educativos potenciando así la gestión pedagógica.
- ✓ **Estrategia articuladora**, ya que permite tomar acuerdos y vincular acciones de los diferentes programas y proyectos educativos.
- ✓ **Oportunidad** para redimensionar y concretar la participación social en un sentido más amplio de compromiso y corresponsabilidad.
- ✓ **Detonador** de procesos profesionalizantes para los actores que intervienen en la gestión educativa.

La evolución natural del MGEE tiende a consolidar las aplicaciones citadas en el marco de la equidad, pertinencia, relevancia, flexibilidad, eficacia y eficiencia, principios filosóficos de la calidad, y permite identificar, documentar y sistematizar las buenas prácticas, para ser compartidas y dialogadas entre pares y agentes educativos diversos a través de la conformación de redes y de verdaderas organizaciones que aprenden.



VIII. Fuentes de consulta

- Almaguer, T., "La calidad en la educación pública en México", *Revista Ege. Escuela de Graduados en Educación*, publicación bimestral, año 1, núm. 3, noviembre-diciembre 2000, ITESM Universidad Virtual.
- Apud Nirenberg, Olga, et al., *Evaluar para la transformación*, Paidós (Tramas Sociales), Argentina, 2000.
- Azzerboni, Delia y Ruth Harf, *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*, Novedades educativas, Argentina, 2003.
- Batista (2001) Citado por Rodríguez, C. L. (coord.), *Gestión pedagógica de instituciones educativas*, Astra Ediciones, México, 2009.
- Bernal, José Luis, "Liderar el cambio: El liderazgo transformacional", *Anuario de Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza*, CIDE, 2001, disponible en: <http://didac.unizar.es/jlbernal/Lid.trnasf.html>
- Bolívar, Antonio, *Cómo mejorar los centros educativos*, Síntesis educación. Didáctica y organización escolar, España, 1999.
- _____ "Autoevaluación institucional para la mejora interna" en M. A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar*, Tórculo, Santiago de Compostela, 1994.
- _____ "Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento" en J. Domingo Segovia (coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona, Barcelona, 2001.
- _____ "Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica", *Contexto Educativo* (Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías), núm. 18, Argentina, 2001.
- _____ "¿Dónde situar los esfuerzos para la mejora?: política educativa, centros o aula", *Organización y Gestión Educativa*, núm. 4. 2001.
- Braslavsky, Cecilia, "Necesidades y respuestas en la formación para la gestión y la política educativa en América Latina: tendencias y construcción de estrategias compartidas. Gestión institucional orientada a resultados educativos. Experiencia de autoevaluación" (liceo El Vergel, IX Región, Chile), en Cecilia Braslavsky y Felicitas Acosta (org.), *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*, UNESCO: IIEP, Buenos Aires, 2001.
- Casares, David, *Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, 2003.
- Cassasus, Juan, documento "Problemas de la Gestión en América Latina (la tensión entre paradigmas de tipo A y tipo B)", UNESCO, Santiago, 2000.
- Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, presidente del informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, 1ª ed., México, 1996.
- Elmore, R., *Building a New Structure for School Leadership*, The Albert Shanker Institute, Washington DC, EUA, 2000.

- Ferrer, Juliana, *et al.*, "Incidencia de la educación universitaria sobre la formación de líderes del futuro. Perspectiva de los estudiantes", citado en Rosales Mariela "¿Calidad sin liderazgo?", *Contexto Educativo*. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, núm. 7, 2000.
- Fullan, Michael, *Líder en una cultura de cambio*, 1ª ed., Octaedro, Barcelona, 2002.
- _____ y Hargreaves, *La escuela que queremos*, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP/ Amorrourtu, México, 2001.
- _____ y Suzanne Stiegelbauer, *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, 1ª reimpresión, Trillas, México, 2000.
- Gerstner, L; R. Semerad, D. Doyle y W. Johnston, *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*, traducción Jorge Piatigorsky, Paidós; Barcelona, España, 1996.
- Guevara, Niebla y Sylvia Schmelkes (1997) citados en Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano*, CIDE/NF/FCE, México, 1997.
- Hampton, David, *Administración contemporánea*, McGraw-Hill, México, 1983.
- Harris, A., *School Improvement. What's in it for schools*, Routledge, New York USA, 2002.
- Harvey, Don y Donald Brown, *An Experiential Approach to Organization Development*, Prentice Hall, Englewood Cliff, 1996.
- Hopkins, David, "Powerful learning, powerful teaching and powerful schools", *The Journal of educational change*, Springer Netherlands, vol. 1, núm. 2.
- Hopkins, David y David Reynolds, *The Past, Present and Future of School Improvement*, British Educational Research Journal, 2006.
- IIEP-UNESCO, Módulos, Proyecto de Actualización de formadores en gestión y política educativa, 2000.
- Kotter, John, *El factor liderazgo*, Díaz de Santos, Madrid, 1990.
- Latapí, P., *Tiempo educativo mexicano I*, UAG, México, 1996.
- Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Texto vigente, reforma aplicada en marzo de 2003.
- Loera Varela, Armando, *Planeación estratégica y política educativa*, documento de trabajo, s/f.
- MacGilchrist, Barbara, *et al.*, *Planning Matter. The Impact of Development Planning in Primary Schools*, Institute of Education, University of London, Paul Chapman Educational Publishing, 1995.
- Mata, Francisco Salvador, *et al.*, *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. II., Gileditores, México, 2004.
- Maureira, Óscar, *Liderazgo y eficacia escolar: Hacia un modelo causal*, Ediciones Universidad Católica, Santiago de Chile, 2004.
- Mintzberg, Henry, *La estructuración de las organizaciones*, Ariel, Barcelona, 1984.
- Morán, Carlos, *Taller de liderazgo colaborativo* (engargolado), Instituto de Liderazgo y Calidad, A.C. (ILICA), México, 2008.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, *El problema de la educación en México: ¿Laberinto sin salida?*, CEE, México, 1983.
- Murillo, F. J., *La investigación sobre eficacia escolar*, Octaedro, Barcelona, 2005.
- _____ "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), RINACE, 2006.
- Murillo, F. J. y M. Muñoz-Repiso, (coord.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*, Octaedro, Barcelona, 2002.



- OEI, Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Declaración Mundial sobre educación para todos, "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" [en línea] <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> [2009, enero 12].
- OCDE, PISA 2006. *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*.
- ONU, *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2008*.
- OREALC/UNESCO, *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*, Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), UNESCO, Buenos Aires, 2007.
- OREALC/UNESCO Santiago, "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* (REICE), vol. 5, núm. 3., 2007 <http://www.rinace.net/vol5num3/art1.pdf>. Consultado el 20 de marzo de 2009.
- _____ *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) OREALC/UNESCO Santiago, 2008.
- Ornelas, C., *El sistema educativo mexicano*, CIDE/NF/FCE, México, 1997.
- Owens, R. G., *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*, Santillana, colección Aula XXI, Madrid, 1976.
- Pascual, Roberto, Aurelio Villa y Escribano Auzmendi, *El liderazgo transformacional en los centros docentes*, Mensajero, Bilbao, 1993.
- Poggi, Margarita, "El sistema educativo. De la rendición de cuentas a las responsabilidades", en el dossier de *El monitor de la Educación*, ME, Buenos Aires, Año V, núm. 17, 2008, URL: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro17/index.htm>
- Pozner de Weinberg, Pilar (redacción), *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*, capítulo II, IIPE, Buenos Aires, 2000.
- _____ *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, ANFP-IIPE-UNESCO, Buenos Aires, 2000.
- Perrenoud, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, Océano-Dolmen, Pedagogía, Chile, 1999.
- Rodríguez, C. L. (coord.), *Gestión pedagógica de instituciones educativas*, Astra Ediciones S. A. de C. V., México, 2009.
- Rosales, Mariela, "¿Calidad sin liderazgo?", *Contexto Educativo, Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, núm. 7, en <http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-3.htm>
- Ruiz Ruiz, José María "La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 8, OEI.
- Sánchez Cerezo, Sergio (dir. y otros comp.), *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 13ª reimpresión, Aula Santillana, España, agosto 1999.
- Schmelkes, Silvia, *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, SEP, México, 1995.
- Senge, Peter, *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Granica, Buenos Aires, 1994.
- SEP, *Buenas escuelas públicas mexicanas. Estudio de casos excepcionales de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad*, PEC/SEP, México, 2007.
- _____ *Caja de herramientas para colectivos escolares. Buenas prácticas de gestión y participación social en las escuelas públicas mexicanas*, PEC/SEP, México, 2007.



- _____ *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*, Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Dirección General de Evaluación, Reporte Final, México, 2001.
- _____ *Documentos de trabajo del Programa Escuelas de Calidad* (engargolado), febrero 2003.
- _____ *Documentos para fortalecer la gestión escolar*, SEP, México, 2006.
- _____ *Guía articuladora de materiales educativos de apoyo a la docencia*, sexto grado primaria, versión electrónica, Subsecretaría de Educación Básica, México, 2008.
- _____ *La práctica pedagógica videograbada*, SEP/Universidad Pedagógica Nacional, Colección Mástextos 12, México, 2006.
- _____ *Módulos de Apoyo. Documentos de Trabajo*, Programa Escuelas de Calidad, febrero 2003.
- _____ *Módulos para la Escuela. Documentos de Trabajo*, Programa Escuelas de Calidad, febrero 2003.
- _____ *Módulos para la Supervisión y la Asesoría. Documentos de Trabajo*, Programa Escuelas de Calidad, febrero 2003.
- _____ *Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), Documentos para fortalecer la gestión escolar*, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa/Programa Escuelas de Calidad, SEP, México, 2006.
- _____ *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* (engargolado), SEP, México, 2007.
- Stoll, Louise y Dean Fink, *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*, Colección Repensar la Educación, Octaedro, España, 1999.
- Stoner, James, *Administración*, 6ª ed., Prentice - Hall Hispanoamericana, México, 1996.
- UNESCO, *Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*, texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000, en línea, http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.html [2009, enero 15]
- Zubiría, Julián, *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, 2ª ed., Bogotá, 2006.

Páginas de Internet consultadas

- <http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-3.htm> consultado el 21 de enero de 2006. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, núm. 7, mayo de 2000 "¿Calidad sin liderazgo?", por Rosales, Mariela.
- <http://didac.unizar.es/jlbernal/Lid.trnasf.html>
- http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5076684&fecha=31/12/2008
- <http://rinace.net/arts/vol5num3.htm>
- www.rinace.net/vol6num2.htm, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), vol. 6, núm. 2, 2008, "Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes". Duk, Cynthia y Libe Narvarte.
- http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL/ELOC_
- <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>
- <http://www.socialcapital-foundation.org/>
- http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml



IX. Siglas y abreviaturas

CEE:	Centro de Estudios Educativos
CIDE:	Centro de Investigación y Docencia Económicas
ENLACE:	Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares
EPT:	Educación Para Todos
FCE:	Fondo de Cultura Económica
IDANIS:	Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria
IIFE:	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
LLECE:	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MGEE:	Modelo de Gestión Educativa Estratégica
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI:	Organización de Estados Iberoamericanos
ONU:	Organización de las Naciones Unidas
OREALC:	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAT:	Programa Anual de Trabajo
PEC:	Programa Escuelas de Calidad
PETE:	Plan Estratégico de Transformación Escolar
PISA:	Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (por sus siglas en inglés)
PROSEDU:	Programa Sectorial de Educación 2007-2012
SEP:	Secretaría de Educación Pública
REICE:	Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
SEN:	Sistema Educativo Nacional
UNESCO:	Por sus siglas en inglés significa: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



X. Anexo

ESTÁNDARES EDUCATIVOS¹

A) Estándares de gestión, práctica docente y participación social en la escuela

- A.1.** La comunidad escolar comparte una visión de futuro, planea sus estrategias, metas y actividades y, cumple con lo que ella misma se fija.
- A.2.** El director ejerce liderazgo académico, organizativo-administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar.
- A.3.** El personal directivo, docente y de apoyo (maestro de educación especial, educación física, educación artística entre otros) trabaja como un equipo integrado, con intereses afines y metas comunes.
- A.4.** Los directivos y docentes se capacitan continuamente, se actualizan y aplican los conocimientos obtenidos en su práctica cotidiana, para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.
- A.5.** Los directivos y docentes demuestran un dominio pleno de los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos.
- A.6.** Se cumple con el calendario escolar, se asiste con puntualidad y se aprovecha óptimamente el tiempo dedicado a la enseñanza.
- A.7.** La escuela mejora las condiciones de su infraestructura material para llevar a cabo eficazmente sus labores: aulas en buen estado, mobiliario y equipo adecuado a los procesos modernos de enseñanza-aprendizaje, laboratorios equipados, tecnología educativa, iluminación, seguridad, limpieza y los recursos didácticos necesarios.
- A.8.** Los docentes demuestran capacidad crítica para la mejora de su desempeño a partir de un concepto positivo de sí mismos y de su trabajo.
- A.9.** Los docentes planifican sus clases considerando alternativas que toman en cuenta la diversidad de sus estudiantes.

¹ *Diario Oficial de la Federación*, sección octava, Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad, publicadas el 30 de diciembre de 2008.

- A.10.** Las experiencias de aprendizaje propiciadas por los profesores ofrecen a los estudiantes oportunidades diferenciadas en función de sus diversas capacidades, aptitudes, estilos y ritmos.
- A.11.** Los docentes demuestran a los estudiantes confianza en sus capacidades y estimulan constantemente sus avances, esfuerzos y logros.
- A.12.** Los docentes consiguen de sus alumnos una participación activa, crítica y creativa como parte de su formación.
- A.13.** La escuela se abre a la integración de niños con necesidades educativas especiales y otorga prioridad a los que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes y que requieren de apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades.
- A.14.** En la escuela se favorece el conocimiento y valoración de nuestra realidad intercultural.
- A.15.** La escuela incentiva el cuidado de la salud, el aprecio por el arte y la preservación del ambiente.
- A.16.** La comunidad escolar se desenvuelve en un ambiente propicio a la práctica de valores universales tales como la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y la responsabilidad, en el marco de la formación ciudadana y la cultura de la legalidad.
- A.17.** El personal de la escuela, padres de familia y miembros de la comunidad participan en la toma de decisiones y en la ejecución de acciones en beneficio del centro.
- A.18.** Los padres de familia están organizados y participan en las tareas educativas con los docentes, son informados con regularidad sobre el progreso y rendimiento de sus hijos y tienen canales abiertos para expresar sus inquietudes y sugerencias.
- A.19.** Los alumnos se organizan y participan activamente en las tareas sustantivas de la escuela.
- A.20.** La comunidad escolar se autoevalúa, realiza el seguimiento y evaluación de sus acciones, busca la evaluación externa y la utiliza como una herramienta de mejora y no de sanción.
- A.21.** El director y los maestros promueven su desarrollo profesional mediante la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias, para convertir su centro de trabajo en una verdadera comunidad de aprendizaje.
- A.22.** La comunidad escolar participa en una red de intercambio con otras comunidades escolares para fortalecer la mejora de la práctica docente, directiva, de los aprendizajes de los alumnos y de relación con los padres de familia.
- A.23.** La comunidad escolar rinde cuentas y difunde a la sociedad los avances de su desempeño en el logro de los propósitos educativos y la administración de recursos, entre otras.

B) Estándares de logro educativo

Nivel educativo: Preescolar

- B.1.** Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en sus capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales (desarrollo personal y social).
- B.2.** Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en su capacidad de expresión, identifican las distintas funciones y formas del lenguaje (oral y escrito) para satisfacer necesidades personales y sociales (lenguaje y comunicación).
- B.3.** Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en las habilidades relacionadas con la construcción de nociones matemáticas básicas (pensamiento matemático).
- B.4.** Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en sus habilidades de pensamiento reflexivo, observación, comparación y explicación acerca del mundo que les rodea (exploración y conocimiento del mundo).
- B.5.** Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en su capacidad de apreciación de producciones artísticas y potencian su sensibilidad y creatividad (expresión y apreciación artísticas).
- B.6.** Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en sus capacidades motrices (desarrollo físico y salud).

Niveles educativos: Primaria y Secundaria

- B.7.** Los alumnos demuestran un incremento en sus habilidades de razonamiento lógico matemático, evaluado con base en las mediciones realizadas por las instancias competentes.
- B.8.** Los alumnos demuestran un incremento en sus habilidades comunicativas, evaluado con base en las mediciones realizadas por las instancias competentes.
- B.9.** La escuela disminuye el índice de reprobación.
- B.10.** La escuela disminuye el índice de deserción.