

UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

Escuela de Pedagogía

**EFICIENCIA DE LA GESTIÓN Y DIRECCIÓN DEL DIRECTOR
DEL COLEGIO LICEO DE AGUASCALIENTES PARA
TRANSFORMAR LA INSTITUCIÓN EN UNA ESCUELA DE
CALIDAD**

TESIS QUE PRESENTA

ANAISSA TEJADA CASTILLO

PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

**CON VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DEL INSTITUTO DE
EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES, SEGÚN ACUERDO NÚMERO
0785 DE FECHA 14 DE JUNIO DE 2006**

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. JUAN RAMÓN CASILLAS GARCÍA

AGUASCALIENTES, AGS., FEBRERO DE 2013

Biblioteca UP Bonaterra

Por una vida social afectada...
Con especial cariño para Anis, Alon y Alex.

Biblioteca UP Bonaterra

En particular y en primer lugar quiero agradecer a mis padres por su amor, apoyo y la determinación de su ejemplo, el cual ha sido guía permanente a lo largo de mi vida.

También debo agradecer a distintas personas, quienes me han acompañado durante este proceso de estudio para la obtención del grado de maestría: a Rocío, Mara y Martha Adriana, mis queridas hermanas y mis mejores amigas, por todo el apoyo, amistad y cariño que siempre recibo; al Dr. Sergio R. Ulloa Lugo, un maestro en el arte del aprendizaje permanente, mi médico de cabecera y responsable del éxito frente al desafío de dar y mantener calidad de vida; a mis profesores de la Universidad Panamericana Campus Bonaterra, a los que tuve el gusto de conocer, aprender de ellos y compartir gratos momentos; y al profesor Juan Ramón Casillas García, por el trabajo exhaustivo, minucioso y enriquecedor de su asesoría para la realización de esta tesis.

Por último, quiero agradecer y dedicar esta tesis a mi esposo Alonso por haber soportado la parte difícil de esta maestría, el desapego, el tiempo no compartido y la comprensión a mi dedicación al estudio. Él, en conjunto con mis hijos, hacen que el proceso de elaboración de este trabajo haya tenido realmente un sentido.

Capítulo I FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1.	Contexto histórico social _____	12
1.2.	Delimitación del objeto de estudio _____	20
1.3.	Planteamiento del problema _____	27
1.4.	Justificación _____	31
1.5.	Objetivos _____	37

Capítulo II MARCO TEÓRICO

2.1.	Identificación y descripción de teorías de enfoques existentes _____	39
2.1.1.	Dirección _____	39
2.1.2.	Teoría clásica de la administración _____	40
2.1.3.	Administración científica del trabajo - Frederick w. Taylor _____	42
2.1.4.	Teoría neoclásica de la administración _____	44
2.1.5.	Teoría del desarrollo organizacional (DO) _____	47
2.1.6.	Teoría de sistemas _____	49
2.1.7.	Teoría situacional _____	52
2.1.8.	Teoría de la burocracia _____	53
2.1.9.	Teoría X Y _____	55
2.1.10.	Jerarquía de necesidades humanas _____	57
2.1.11.	Necesidades humanas y demandas de la función y la organización _____	58
2.1.12.	Gestión _____	60
2.1.13.	Poder y liderazgo _____	64
2.1.14.	Calidad _____	67
2.2.	Desarrollo de la teoría o enfoque seleccionado _____	71
2.2.1.	Dirección _____	71
2.2.2.	La teoría X Y: la teoría Douglas McGegor _____	73
2.2.3.	La jerarquía de necesidades de Abraham Maslow _____	79
2.2.4.	Teoría de las relaciones humanas de Elton Mayo _____	82
2.2.5.	Gestión _____	84
2.2.6.	Poder y Liderazgo _____	100
2.2.7.	Calidad _____	106
2.2.8.	Mejora de la eficacia escolar _____	112
2.3.	Desarrollo de categorías conceptuales _____	122
2.4.	Características de los sujetos intervinientes _____	128
2.5.	Normatividad _____	140
2.6.	Alternativas de solución _____	150

**Capítulo III
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

3.1.	Hipótesis y determinación de variables _____	154
3.2.	Diseño y tipo de investigación _____	173
3.3.	Trabajo de campo _____	179
3.4.	Resultados _____	200

**Capítulo IV
ELEMENTOS DE UNA PROPUESTA**

4.1.	Nombre de la propuesta de intervención _____	212
4.2.	Justificación _____	215
4.3.	Objetivos _____	219
4.4.	Estrategias _____	220
4.5.	Desarrollo de la propuesta _____	220
4.6.	Cronograma de actividades _____	249
4.7.	Evaluación de la propuesta _____	250

**Capítulo V
ANÁLISIS DE RESULTADOS**

5.1.	Análisis del proceso _____	252
5.2.	Importancia de la implementación _____	253
5.3.	Solución de la problemática detectada _____	254
5.4.	Impacto y reacción de los sujetos involucrados _____	255
5.5.	Evaluación de las formas de trabajo y acciones que favorecieron los resultados _____	255
5.6.	Dificultades limitaciones y retos _____	256
5.7.	Reflexión de los aprendizajes _____	257
5.8.	Conclusiones _____	261

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

Los cambios sociales, políticos y económicos que enfrenta una sociedad, invariablemente afectan a la organización y al funcionamiento del sistema educativo de cualquier país. De igual manera, las aspiraciones y las expectativas de la sociedad en diferentes momentos históricos, se convierten en demandas a las que deben responder esos sistemas educativos.

México enfrenta un reto de transición, las estructuras e instituciones imperantes han pasado por momentos críticos y vuelven su mirada hacia sí mismas para satisfacer las exigencias de la educación del s. XXI. La dinámica misma del proceso impone un abandono de los viejos paradigmas e impulsa la apropiación de nuevos modelos.

Estos cambios configuran una nueva fisonomía de la sociedad, permean todas las acciones que se dan en el país hasta llegar a la educación. Reconocer las nuevas condiciones de la sociedad es lo que permitirá realizar los proyectos educativos y la táctica es la calidad educativa.

Educar va más allá de enseñar sólo conocimientos teóricos, se necesitan modelos valores que guíen el conocimiento práctico y la acción para adquirir convicciones e ideales. La finalidad de la educación no es la transmisión de conocimientos científicos, sino el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones.

La misión del sistema educativo se enfrenta a imponentes desafíos que van desde las esferas de lo cultura, político, económico y ecológico, pasando por el campo de la ciencia y la tecnología y los nuevos modelos de la vida humana, lo que implica

replantear el papel de las escuelas con el propósito de proporcionar herramientas básicas para el mejor desarrollo social y, sobre todo, una educación de calidad.

Dentro del plan nacional de educación se señala a la calidad educativa como uno de los tres grandes desafíos de la educación nacional, junto con la cobertura, la integración y la gestión del sistema educativo.

Con la reforma educativa se inició un proceso de cambio en la conceptualización de la dirección escolar; con una visión centrada en la efectividad de la acción directiva en beneficio de los estudiantes, se pasó de un visión centrada exclusivamente en lo administrativo, hacia una visión centrada en los procesos pedagógicos.

La dirección escolar es determinante para una gestión escolar efectiva, entendida esta como la que logra y es garantía de que los estudiantes aprendan y que lo aprendido sirva para la vida.

Por tal motivo, con la presente investigación se pretende profundizar en la relación que existe entre la eficiencia de la gestión y dirección del director como factor determinante de la calidad educativa de la Institución.

Hablar de calidad en los resultados de la educación en las escuelas es siempre incierto y, además, relativo; esto si consideramos que la calidad en el ámbito educativo debe ser abordada desde la perspectiva de calidad integral, la cual representa una concepción humanista de la educación.

El presente documento se divide en 5 capítulos, los cuales abarcan desde la formulación del problema, el sustento teórico, pasando por el procedimiento

metodológico utilizado a lo largo de la investigación, hasta las reflexiones para la construcción de una propuesta derivadas del análisis del contenido del mismo.

En el primer capítulo: Contexto Histórico Social, se presenta un panorama general acerca de las políticas de calidad educativa que caracterizan un enfoque histórico, de las razones del interés actual por la calidad educativa, así como las políticas internacionales, los acuerdos y los documentos oficiales que han contribuido al diseño de las reformas educativas con objetivos, metas y líneas estratégicas a favor de la calidad educativa en la educación de los niveles de preescolar y primaria de educación básica.

En el segundo capítulo: Marco teórico, se hace referencia a los factores que inciden en la calidad educativa y que han sido estudiados por los investigadores, en dónde se analiza el concepto de cada uno de ellos, desde aquí se observa, se estudia y se entiende la problemática detectada, convirtiéndose en el principal protagonista de esta obra.

En el tercer capítulo: Metodología de la Investigación, se describe el procedimiento metodológico utilizado a lo largo de la investigación, esto con la finalidad de explicar detalladamente el método y las técnicas empleadas en dicho procedimiento. En este capítulo se ha querido constatar la verdad y validez de la hipótesis, se recurre a identificar a los sujetos educativos, mediante una recolección de datos en una población y muestra específica, que permitirá constatar que el problema señalado en verdad merece atención.

En el cuarto capítulo: Elementos de una Propuesta, se incluyen las reflexiones para la construcción de una propuesta, las cuales se derivan de los resultados obtenidos en el capítulo anterior.

Po último, el quinto capítulo: Análisis de Resultados, se presenta una recapitulación sobre la realización de este trabajo de investigación, se aborda la interpretación de los resultados encontrados, las conclusiones alcanzadas y las recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas con el tema.

Biblioteca UP Bonaterra

CAPÍTULO I

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Contexto histórico social

La planificación del desarrollo de la escuela puede verse desde perspectivas diferentes y recibir nombres distintos en cada país, como consecuencia de la diversidad de sus orígenes, de la autoevaluación y el análisis basado en la escuela, el desarrollo del currículo y de la voluntad política necesaria para alcanzar una mayor responsabilidad en la mejora de los centros y de los sistemas educativos mismos, lo cierto es que se empieza a buscar una autonomía de los centros escolares para que en un marco de corresponsabilidad se mejoren los resultados educativos.

En términos generales, los programas de administración escolar descentralizada delegan la autoridad sobre alguna(s) de las siguientes actividades: asignación de presupuesto, administración de personal, pedagogía, mantenimiento e infraestructura y control y evaluación, esto como parte de un movimiento que ha tomado gran fuerza en la última década como estrategia de los gobiernos para cumplir los objetivos de la Educación para Todos, compromiso contraído en Dakar, y en el que destaca el objetivo 6, que se refiere a mejorar los aspectos cualitativos de la educación lo cual supone realizar un cambio radical en los sistemas educativos.

Al respecto, Barrera-Osorio (2010) apunta que alrededor del mundo, los gobiernos están poniendo en práctica una variedad de estrategias destinadas a mejorar la financiación y la prestación de los servicios educativos y recientemente han mostrado un mayor interés en mejorar la calidad y en aumentar la cantidad (en cuanto a tasas de inscripción) de estos servicios. Una de esas estrategias es la descentralización de la toma de decisiones educativas y sus defensores sostienen que dicha

descentralización estimula la demanda de una escuela de mayor calidad y garantiza que se reflejen las prioridades y los valores locales de las escuelas [...] Existen otros nombres para este concepto, pero todos refieren que la descentralización de la autoridad del gobierno central hacia el nivel escolar. La administración educativa descentralizada hace énfasis en el establecimiento escolar individual (representado por alguna combinación de directores, maestros, padres, estudiantes y otros integrantes de la comunidad escolar) como principal autoridad en la toma de decisiones, y sostiene que este cambio en la formulación de las decisiones redundará en un mejoramiento de la prestación de la educación (pp. XVII y XVIII).

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, de las Naciones Unidas, reconoce que a partir de la Declaración de Dakar los países de la región han realizado esfuerzos muy significativos de acuerdo con 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. (orealc-unesco, Santiago, 2007).

En la última década del siglo XX inició para el sistema de educación básica en México un complejo proceso de reforma que, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, se caracteriza por la transformación de la gestión y, de manera simultánea, por una renovación significativa en los ámbitos de la pedagogía y del currículo.

De manera declarativa, el propósito de mejoramiento de la calidad de la educación, así como el de conseguir una mayor equidad en la distribución de oportunidades educativas, colocó al sistema mexicano en una dinámica de cambio sin precedentes.

Las preocupaciones y urgencias por transformar la educación y los sistemas educativos se han incrementado en los últimos años, a la vez que han ido aumentando de tono. Tales preocupaciones y urgencias se traducen en más y mayores demandas y exigencias a las escuelas de todos los niveles educativos.

Desde finales de la década de los años ochenta del siglo XX, los problemas de la educación en México se exhibieron con mayor claridad haciendo referencia a la mala calidad de los resultados educacionales, al rezago educativo creciente evidenciado por las altas tasas de reprobación y deserción, sobre todo en las poblaciones más vulnerables, y al reconocimiento de la desigual distribución de la calidad de los servicios educativos entre distintos grupos sociales, como una de las causas del deterioro educativo, entre otras.

Distintos grupos de investigadores, analistas de políticas públicas, así como instituciones de la banca internacional, dirigieron su atención a la necesidad de mejorar la calidad de la educación, conseguir una mayor equidad en la distribución de las oportunidades educativas y a lograr una mayor eficiencia de la oferta educativa (Kaufman y Nelson, 2005).

La transformación acelerada del mercado internacional en un contexto de globalización creciente, en el cual el conocimiento adquiere un valor estratégico, exige de los sistemas educativos una mayor capacidad de respuesta respecto a la

formación del capital humano. Aun cuando se ha colocado el desarrollo humano en el centro de la concepción sobre la naturaleza y fin de la educación, existe una consecución de objetivos sociales como son la justicia, la libertad y la democracia. En este contexto, la mayoría de los países latinoamericanos inició procesos de reforma a la educación y de sus sistemas educativos.

El inicio de la reforma educativa en México se ubica en 1992 y tiene sus antecedentes inmediatos a finales de los años setenta. De entonces a la fecha, el sistema educativo ha experimentado cambios de distinto tipo impulsados por diferentes factores políticos, jurídicos, sociales y económicos que han influido en su concepción, funciones, operación y gobierno. Entre el diseño de una reforma, los mecanismos utilizados para su implementación tienen que ver con la intervención de los factores antes mencionados, así como las competencias técnico-profesionales y los ambientes culturales que hacen que el sistema sea un organismo dinámicamente vivo.

En México, durante los últimos quince años, se han llevado a cabo diversas actividades tendientes a valorar los resultados de la reforma puesta en marcha en 1992. En la medida en que nos alejamos de la fecha de origen, la distancia posibilita apreciar el acontecer de la educación y sus resultados de distinta manera. Se cuenta con mayor información, se van desarrollando perspectivas de valoración, se identifican enseñanzas y aprendizajes, dificultades y oportunidades, logros y fracasos.

Sin duda, ordenar información, precisar su análisis y dar mayor cauce a la reflexión son acciones de las que no se puede prescindir a fin de identificar dificultades y obstáculos que nos permitan mejorar sustancialmente la educación de las nuevas generaciones.

Aguascalientes ha experimentado un desarrollo importante en su educación básica, aun reconociendo que las transformaciones de la educación no son lineales, sino que implican complejas y múltiples interacciones entre factores sociales, políticos, económicos, culturales e incluso psicosociales.

En todo contexto lo que no es aceptable es que el mejoramiento de la educación sea más un producto de procesos inerciales que de la toma de decisiones coherente y consistente con los fines de la educación mexicana expresados en nuestra constitución.

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), resalta que esta preocupación es una constante en los programas gubernamentales y en la reflexión de los estudiosos del tema; enfatiza que mientras ese debate 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, y se ha visto rebasado por las apremiantes necesidades de expansión de los servicios escolares en México.

Muñoz (1983) hace un recuento de la calidad educativa mexicana, donde identifica como constante la cantidad sobre la calidad en la implementación del modelo que se conoce como “expansión lineal del sistema educativo”. Dice: “se caracteriza por una marcada preferencia por extender la cobertura del sistema escolar, sin asegurar que éste funcione con niveles aceptables de eficiencia, ni que sea capaz de retener a los alumnos hasta la terminación de los diversos ciclos escolares “. (p.101).

Ornelas (1997) comenta que ya Silva Herzog afirmaba que lo que se había ganado en extensión se había perdido en intensidad y que 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 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.

Apunta Ornelas (1997) que en investigaciones realizados por Guevara Niebla y Sylvia Schmelkes 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.

Con estos antecedentes se puede constatar cómo la calidad educativa se define a partir de múltiples variables, donde el contexto es un asunto relevante. En un intento por entender más claramente este concepto 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 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 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 (oreal-unesco Santiago, 2007), que dice:

“La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia” (p.34).

En este marco, se 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 de los procesos y de los resultados educativos; 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 las competencias requeridas para alcanzar una vida plena que les permita una convivencia democrática, su participación en el trabajo productivo y aprender a lo largo de su vida.

Bracho (2009) al respecto comenta que el concepto de calidad ha estado centrado en dos direcciones: la mejora de la calidad del servicio educativo y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, entendiendo que ambos componentes están altamente relacionados.

Por lo tanto, la estrategia de mejora de la calidad de las escuelas se encuentra sustentada en la construcción de un nuevo modelo de gestión escolar con enfoque estratégico, es decir, una noción clara y responsable del presente y futuro escolar, en un marco de decisiones colectivas centradas en la escuela.

1.2. Delimitación del objeto de estudio

LICEO DE AGUASCALIENTES, A.C.:

CALIDEZ HUMANA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Es una Institución privada incorporada al Instituto de Educación de Aguascalientes, (IEA), bajo el régimen de Asociación Civil con atención a la educación inicial, preescolar y primaria en todos sus grados, con una modalidad mixta para satisfacer las necesidades de un mercado socioeconómico medio y favorecer en su caso a las familias dónde papá y mamá trabajan. Se cuenta con un área psicopedagógica especializada para detectar situaciones emocionales particulares en los alumnos que presentan una limitante en su desarrollo académico, en colaboración con padres de familia y especialistas en el área se crean las estrategias adecuadas para atender casos relacionados con memoria, déficit de atención, comprensión, retención y problemas de lenguaje, entre otros.

La Institución se encuentra ubicada en Blvd. Aguascalientes No. 902. Fraccionamiento Parras. C.P. 20157. Aguascalientes, Ags. México.

Liceo de Aguascalientes ofrece los siguientes servicios:

- Personal Docente Calificado
- Asesoría Psicopedagógica
- Atención Personalizada
- Grupos Reducidos
- Incorporado al IEA
- Asistencia Médica
- Instalaciones adecuadas
- Servicio de Comedor
- Club de tareas
- Horario extendido (7:30 a 18:00 hrs.)

En las áreas de trabajo que a continuación se enlistan:

- Académica
- Inglés
- Computación
- Educación Física
- Educación Artística
- Educación ambiental
- Expresión Corporal
- Estimulación Temprana
- Formación en Valores

Su propuesta educativa está dirigida a padres de familia, a los alumnos y a la sociedad misma, con fundamento en un plan de estudios para los diferentes niveles que tiene como directriz las reformas curriculares de la educación preescolar en 2004, de secundaria en 2006 y de primaria en 2009, mismas que han sido implementadas de manera independiente y consolidadas en la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica), las cuales tienen como propósito mejorar la calidad educativa y responder a las demandas del nuevo milenio con la introducción de una visión distinta del aprendizaje de los alumnos, de la función de las escuelas y de la práctica docente.

Se ofrece a los alumnos la oportunidad formal de adquirir, desarrollar y emplear los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios, no sólo para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, sino para enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, desempeñarse de manera activa y responsable consigo mismos y con la naturaleza, ser dignos miembros de su comunidad, de México y del mundo, y para que participen activamente en la construcción de una sociedad más libre y democrática pero, sobre todo, más justa.

Liceo de Aguascalientes inició operaciones en el ciclo escolar 2000-2001 atendiendo el nivel de inicial, lactantes, pre maternal y maternal; y el nivel de preescolar: kínder I, kínder II y kínder III. Con una infraestructura construida específicamente para cubrir los requerimientos de ambos niveles. Con el objetivo de convertirse en el mejor preescolar de la Ciudad de Aguascalientes.

Hoy la Institución atiende a 125 alumnos en los siguientes niveles y grados:

NIVEL	GRADO	NÚMERO DE ALUMNOS
INICIAL	Pre maternal	
	Maternal	6
PREESCOLAR	KI	13
	KII	15
	KIII	14
PRIMARIA	PRIMERO	19
	SEGUNDO	13
	TERCERO	15
	CUARTO	9
	QUINTO	13
	SEXTO	8

La Educación Inicial atiende niños desde los 18 meses hasta los menores de 3 años 6 meses, con el propósito de favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social, incluyendo la orientación de padres de familia para la educación de sus hijos.

La Educación Preescolar atiende a niños a partir de 3 años 6 meses con ingreso al primer grado, el sistema educativo se fundamenta en el Programa de Educación Preescolar 2004, (PEP 2004), y actualmente es obligatoria a nivel nacional.

La Educación Primaria atiende a niños a partir de los 5 años 6 meses con ingreso al primer grado, el sistema educativo se fundamenta actualmente en el programa de la Reforma Integral de Educación Básica 2009, (RIEB 2009), y es obligatoria a nivel nacional.

A través de 10 años Liceo de Aguascalientes se ha preocupado por crear un “prestigio” educativo a través de la innovación de servicios a la comunidad enfocado a un mercado en dónde papá y mamá trabajan, tales como: Horarios amplios, Servicio de comedor y el trabajo especial en el área psicopedagógica con atención personalizada a los alumnos y a los papás, sin olvidar el trabajo perseverante y decidido en el área académica.

Misión de Liceo de Aguascalientes

Promover y desarrollar en el alumno competencias para la vida (conocimientos habilidades, actitudes y valores), a través de una pedagogía activa, con un enfoque humanista y constructivista que le permita al niñ@ tener herramientas para la resolución de conflictos cotidianos y una visión emprendedora.

Visión de Liceo de Aguascalientes

Fomentar en el alumn@ la movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) en situaciones comunes y de la vida diaria así como en situaciones complejas mediante la crítica y el análisis.

Objetivo institucional

Formar niños felices, seguros y autónomos, a través de un programa de educación integral basado en competencias para la vida (Conocimientos, habilidades y actitudes).

Valores de Liceo de Aguascalientes

- Respeto
- Responsabilidad
- Justicia
- Equidad
- Honestidad
- Autodominio

Competencias nucleares

- Área psicopedagógica
- Horario Amplio
- Personal Docente Calificado

Personal

- Director General
- Director académico
- Director administrativo
- 16 docentes
- 2 de área psicopedagógica
- 2 personal administrativo
- 2 intendentes
- 1 cocinera

Planta física

Inicial:

- 2 aulas equipadas con cunas y camas.
- 2 aulas equipadas con mesitas y sillas para Prematernal y Maternal.
- 1 aula con sala de estimulación.

Preescolar:

- 2 aulas equipadas con mesitas y sillas para Kinder 1 y Kinder 2.
- 1 aula equipada con pupitres pequeños para Kinder 3.
- 1 aula equipada con mesitas y sillas para inglés.
- Baños equipados para niños pequeños.

Primaria:

- 6 aulas equipadas con pupitres.
- 1 aula equipada con mesas para inglés.
- Baños para área de primaria.

Áreas comunes:

- Recepción
- Ludoteca
- Salón para club de tareas
- Patio cívico
- Escenario
- 1 salón de educación artística
- 1 salón de informática (12 equipos)
- 1 Consultorio Médico
- Área de comedor (kioscos)
- Salón de usos múltiples (comedor)
- Cancha de usos múltiples (vóley bol, básquet bol y fut bol)
- Gradadas

- Baños en área de cancha

Oficinas:

- Dirección General
- Administración
- Área psicopedagógica
- Sala de maestros

Otros espacios:

- Cocina
- Área de preparación de alimentos
- Almacén de artículos de limpieza
- Almacén de papelería

1.3. Planteamiento del problema

Los movimientos internacionales de reforma para la calidad educativa, como el de eficacia escolar, el de mejora de la escuela y el movimiento de transformación de la escuela, han influido a lo largo de la historia en las políticas educativas mexicanas, y de sus experiencias se han generado aprendizajes que hoy en día están dentro del sistema educativo.

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 que busca promover la capacidad de cambio 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 de 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 el que concibe al cambio como un proceso, no como un acontecimiento y, como tal, requiere ser pensado, planificado, desarrollado, sostenido y administrado de manera sistemática y permanente.

Cuando se trata de mejorar la acción educativa de la escuela, es necesario reflexionar sobre la estructura educativa actual como base de aprendizaje para todo alumno, ya que como argumenta Hammond (2001):

Aunque es verdad que las escuelas han cambiado en los últimos cien años, la mayoría de ellas sigue todavía organizada para impartir un currículum compuesto sobre todo de datos, orientado a la memorización, apoyado por estructuras que no producen relaciones duraderas entre profesores y estudiantes, ni tampoco un estudio profundo del conocimiento. Todavía hoy se piensa que las escuelas son mejores y funcionan adecuadamente si las decisiones se toman desde la jerarquía; las políticas todavía se hacen desde las alturas del sistema y se pide a gestores o administradores que las traduzcan en reglas y procedimientos que habrán de aplicarse abajo. Los profesores siguen las normas y procedimientos (horarios de clase, currículos, libros de texto, criterios para la promoción, la distribución tradicional de alumnos en grupos) y los estudiantes son procesados mediante el uso de esas estructuras y la aplicación de tales reglas. (p. 90)

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

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 sociocultural y económica crecientes reclaman de los sistemas educativos, y especialmente de la escuela, una alta capacidad para desarrollar estrategias y modali-

dades 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; finalmente, que 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.

Después de 12 años en el mercado de Instituciones de educación privada para los niveles de preescolar y primaria, Liceo de Aguascalientes no ha alcanzado el nivel de logro académico deseado de acuerdo con los resultados de la Olimpiada del Conocimiento (OCI) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), adicionalmente se percibe una ligera disminución en la matrícula en los últimos años.

Esta coyuntura educativa que se manifiesta en la Institución genera esquemas importantes para el despliegue de la gestión educativa con enfoque estratégico como vía para mejorar la calidad educativa; situación que demanda efectuar una contribución estructural hacia mejores niveles de eficiencia y efectividad educativas, considerando lo que ocurre en la escuela y el aula, desde sus tradiciones y costumbres hasta la complejidad de las interrelaciones que en su interior tienen lugar; el verticalismo de las disposiciones y su observancia; el trabajo aislado de los docentes; la desvinculación de la escuela y la comunidad; la falta de reconocimiento de su problemática interna, de la búsqueda de soluciones adecuadas a su contexto y necesidades, entre otros factores importantes.

Liceo de Aguascalientes deberá diagnosticar sus problemas y planear la forma de resolverlos; contar con el liderazgo académico de sus directivos; con el trabajo colegiado de sus docentes; y tener la capacidad de vincularse con la comunidad y fomentar su participación; de comunicar al colectivo sus resultados y desarrollar procesos de mejora continua.

Del planteamiento anterior surge la siguiente pregunta

¿Qué se requiere para asegurar la eficiencia de la Gestión y Dirección del Director del Colegio Liceo de Aguascalientes para transformar la Institución en una escuela de calidad?

1.4. Justificación

La escuela enfrenta retos que la llevan a asumirse como promotora de cambio y de transformación social, transformar la gestión de la escuela para mejorar la calidad de la educación básica requiere 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 distintas formas de hacer, que permitan mejorar la eficacia, la eficiencia, la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa.

La gestión estratégica ha de contribuir a la implementación de formas distintas en los 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, impulsando el fortalecimiento de los directores, maestros y padres de familia, para que decidan colectivamente, a través de un ejercicio de planeación estratégica.

La planeación es necesaria para mejorar la gestión de la escuela en los asuntos pedagógicos, organizativos, administrativos y de participación social, bajo el supuesto de que, si transforman sus prácticas y relaciones, entonces habrá mejores condiciones para mejorar el aprendizaje y los resultados educativos de todos los alumnos.

El modelo de escuela de calidad se sustenta en los fundamentos de la gestión educativa estratégica y se explica mediante tres conceptos claves: reflexión, decisión y liderazgo, necesarios para una eficiente organización escolar.

Ahora, más que nunca, es pertinente impulsar este modelo y orientarlo hacia los diferentes niveles de concreción de la gestión: Institucional, Escolar y Pedagógica, 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 de la escuela.

Con este antecedente se plantea la necesidad de valorar la eficiencia de la Gestión y Dirección del Director del colegio Liceo de Aguascalientes en función de los datos históricos generados por la matrícula de los últimos años en los niveles de preescolar y primaria, de los resultados obtenidos en la OCI y el ENLACE y de la

heteroevaluación realizada al Director por personal docente, administrativo y directivo.

Matrícula:

	KI	KII	KIII	1°.	2°.	3°.	4°	5°.	6°.	TOTAL
2012	13	15	14	19	13	15	9	13	8	119
2011	11	18	23	9	17	10	13	7	12	120
2010	16	19	6	19	12	15	7	17	3	114
2009	13	9	14	8	12	6	5			67
2008	10	11	10	9	3	1				44

Resultados de OCI:

Liceo de Aguascalientes ha obtenido lugares por debajo del número 200 en todas sus participaciones en la OCI.

Resultados de Enlace:

Grado	Año	ESPAÑOL				MATEMÁTICAS			
		Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente
3°.	2011		20%	40%	20%	10%	30%	50%	10%
	2010			57.1%	28.6%	6.7%	13.3%	53.3%	26.7%
	2009			66.7%	33.3%		33.3%	33.3%	33.3%
	2008			100%					100%
4°.	2011		53.8%	46.2%			53.8%	46.2%	
	2010		16.7%	50%	33.3%			80%	20%
	2009		60%	40%			20%	80%	
	2008								
5°.	2011		14.3%	85.7%			42.9%	28.6%	28.6%
	2010	7.1%	57.1%	28.6%	7.1%		35.7%	57.1%	7.1%
	2009								
	2008								
6°.	2011	8.3%	16.7%	58.3%	16.7%	16.7%	41.7%	41.7%	
	2010		50%	50%			100%		
	2009								
	2008								

A lo anterior se agregan algunas situaciones problema relacionadas con la Gestión y Dirección del Director de la Institución en diferentes áreas que generan una condición limitativa a considerarse dentro de la definición de una escuela de calidad:

- El personal docente no está integrado como un sólo equipo de trabajo.
- No se ha desarrollado entre la comunidad escolar una visión compartida sobre la mejora académica continua.
- No existe un compromiso generalizado de la comunidad escolar para mejorar los niveles de aprendizaje.
- Falta el apoyo de la comunidad escolar para alcanzar los objetivos escolares planeados.
- No hay una satisfacción total por su forma de conducir la escuela.
- No satisface plenamente a los profesores con la conducción que hace de la escuela.
- No existe comunicación sincera entre todos los actores de la comunidad escolar.
- No hay un seguimiento de las actividades para el cumplimiento de las metas y los compromisos asumidos para la mejora de la escuela.

- El director se reúne semestralmente con los profesores y con los padres de familia para analizar los indicadores de la escuela, como asistencias (alumnos y profesores), deserciones de alumnos, niveles de aprovechamiento académicos de los alumnos, etcétera.
- El director analiza, pero no con los profesores, las mejoras que ha tenido para el aprendizaje de los alumnos el hecho de que los docentes hayan asistido a cursos de preparación profesional.
- No hay un programa para dar a conocer a los padres de familia los avances académicos de los alumnos.
- Los padres de familia participan esporádicamente en el análisis de los resultados académicos de los alumnos.
- No se reconocen responsabilidades en los resultados académicos de los alumnos.
- No se realiza un trabajo académico colaborativo con las demás escuelas de la zona escolar.
- El Director participa esporádicamente en los consejos técnicos de la escuela.

1.5. Objetivos

General:

Valorar el nivel de eficiencia en la gestión y dirección del Director Colegio Liceo de Aguascalientes para lograr la calidad educativa en la Institución, a través de la aplicación de instrumentos de evaluación dirigidos a los diferentes actores y participantes de la comunidad educativa, con la finalidad de determinar si es o no necesario diseñar estrategias destinadas a mejorar.

Particulares:

- I. Conocer el nivel de eficiencia en la gestión y dirección del Director del Colegio Liceo de Aguascalientes en función de los estándares de calidad educativa para determinar si existen áreas de oportunidad en este rubro.
- II. Analizar cualitativamente la organización de la Institución en relación a los servicios que se ofrecen y las necesidades de la comunidad educativa, por medio de observación, encuestas y entrevistas, para determinar si existen puntos de mejora que dependan de la gestión y dirección del Director del Colegio Liceo de Aguascalientes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Identificación y descripción de teorías de enfoques existentes

2.1.1. Dirección

Para Grandío (1996), el término dirección hace más referencia al aspecto dinámico de la organización, tiene que ver con movilizar, coordinar e improvisar en las circunstancias no previstas, los diferentes tipos de elementos o recursos con vista a la consecución de los objetivos que se estimen convenientes, incluyendo la periódica o puntual revisión de la organización para el logro de los mismos.

De tal forma que el sistema de dirección intenta armonizar la organización informal (cultura) con la formal (estructura), lo cual se consigue con la doble vertiente que, se supone, debe poseer un buen director, es decir, la autoridad, en virtud del puesto que ocupa en el organigrama formal de la empresa; y el liderazgo, relacionado con su capacidad de influencia informal ligados a la cultura.

En cambio, la gestión es más una dirección a corto plazo, mientras que administración es un término que engloba a todos y recoge todos los aspectos y disciplinas ligadas a la organización en una visión única.

La definición de dichos términos puede asociarse a los tres niveles clásicos de la línea jerárquica: el operativo, el táctico y el estratégico. En sus inicios, la dirección de una organización fue fundamentalmente más una cuestión operativa, después una táctica, para convertirse, hoy día, en una estrategia.

2.1.2. Teoría clásica de la administración

En 1916 surgió en Francia la denominada teoría clásica de la administración, que se difundió con rapidez por Europa. Esta teoría se distinguía por el énfasis en la estructura que debe tener una organización para lograr la eficiencia. En la teoría clásica se parte de un todo organizacional y de su estructura para garantizar la eficiencia de todas las partes involucradas, sean ellas órganos o personas. EL microenfoque individual de cada obrero con relación a la tarea se amplía enormemente en la organización como un todo respecto de su estructura organizacional. Fayol, ingeniero francés, fundador de la teoría clásica, parte de un enfoque sintético, global y universal de la empresa, lo cual inicia la concepción anatómica y estructural de la organización.

Fayol (1916) parte de la concepción de que toda empresa puede ser dividida en sus grupos de funciones.

1. Funciones técnicas, relacionadas con la producción de bienes o servicios de la empresa.
2. Funciones comerciales, relacionadas con la compra, la venta o el intercambio.
3. Funciones financieras, relacionadas con la búsqueda y gerencia de capitales.
4. Funciones de seguridad, relacionadas con la protección y preservación de los bienes y las personas.

5. Funciones contables, relacionados con los inventarios, los balances, los costos y estadísticas.
6. Funciones administrativas, relacionadas con la integración de las otras como funciones por parte de la dirección. Las funciones administrativas coordinan y sincronizan las demás funciones de la empresa, y están siempre por encima de ellas.

Fayol (1916) precisa que ninguna de las 5 primeras funciones tiene la tarea de formular el programa de acción general de la empresa, constituir su cuerpo social, coordinar los refuerzos ni armonizan sus acciones. Las funciones técnicas, comercial, financiera, de seguridad y contables, no gozan de dichas atribuciones, pues estas constituyen otra función, designada, habitualmente con el nombre de administración.

En la actividad este punto de vista de Fayol con respecto a las funciones básicas de la administración ya han sido superadas.

Estas funciones hoy en día reciben el nombre de áreas de administración; las funciones administrativas reciben el nombre de administración general; las funciones técnicas se denominan área de producción manufactura u operaciones; las funciones comerciales se llaman área de ventas o de marketing; las funciones financieras se llaman área financiera, que incluyen las antiguas funciones contables, las funciones de seguridad pasaron a un segundo plano y además surgió el área de recursos humanos.

Según Fayol (1916), las funciones administrativas difieren claramente de las otras cinco funciones básicas. Es necesario no confundirlas con dirección. Dirigir es conducir la empresa, teniendo en cuenta los fines previstos y buscando obtener las mayores ventajas posibles de todos los recursos de que ella dispone.

Las funciones administrativas no se concentran en la cima de la empresa ni son privilegio de los directivos, sino que se distribuyen de manera proporcional entre los niveles jerárquicos.

2.1.3. Administración científica del trabajo - Frederick w. Taylor

Taylor (1911) es el fundador del movimiento conocido como organización científica del trabajo. El pensamiento que lo guía es la eliminación de las pérdidas de tiempo, de dinero, etc., mediante un método científico, comenta que el principal objetivo de la administración debe ser asegurar el máximo de prosperidad, tanto para el empleador como para el empleado.

Para el empleador, el máximo de prosperidad no significa la obtención de grandes beneficios a corto plazo, sino el desarrollo de todos los aspectos de la empresa para alcanzar un nivel de prosperidad. Para el empleado, el máximo de prosperidad no significa obtener grandes salarios de inmediato, sino un desarrollo personal para trabajar eficazmente, con calidad y utilizando sus dones personales. Taylor hace una distinción entre producción y productividad: la máxima prosperidad es el resultado de la máxima productividad que, depende del

entrenamiento de cada uno. Consciente de la oposición entre obreros y empleadores, da la siguiente explicación:

Existe una falsa creencia, de que un aumento de la producción traerá el desempleo, algunos malos sistemas de administración obligan al obrero a limitar su producción para proteger sus intereses pues, cuando él aumenta su ritmo de trabajo, el patrón se las arregla para no aumentarle su salario, hay métodos de trabajo desastrosos que desperdician los esfuerzos de los obreros que reciben poca ayuda y pocos consejos por parte de la dirección.

- **Mecanismos de la administración científica**

Elementos del mecanismo:

1. Estudio de tiempos y movimientos
 2. Supervisión funcional de capataces
 3. Estandarización de herramientas y movimientos
 4. Sala de planeación
 - Que tarea
 - Con que instrumentos
 - En qué momento
 5. Principio de excepción
 6. Regla de cálculo para economizar tiempos
 7. Ficha de instrucciones
- Cuál era su trabajo, que instrumentos y cuánto tiempo

8. Idea de labor con premio a la eficiencia

- Motivación

9. Gratificación diferencial

- Vincular esfuerzo con calidad y cantidad (rendimiento)
- Ley de salarios (no proporcional, pago enseguida, medible, y que diera lugar a la ambición personal)

10. Sistemas nemónicos para clasificar mercadería y materiales

11. Cálculo de costos

2.1.4. Teoría neoclásica de la administración

Las principales características de la teoría neoclásica (2010, Marzo) son:

1. Énfasis en la práctica de la administración.- La teoría neoclásica se caracteriza por hacer gran énfasis en los aspectos prácticos de la administración, por el pragmatismo y por la búsqueda de resultados concretos.

2. Reafirmación relativa de los postulados clásicos.- La teoría neoclásica es casi una reacción a la gran influencia de las ciencias del comportamiento en el campo de la administración.

El enfoque neoclásico utiliza la mayor parte de los conceptos clásicos, estructura de la organización lineal, funcional y línea - staff, relaciones de línea y asesoría, problema de autoridad y responsabilidad y departamentalización.

3. Énfasis en los principios generales de administración.- En la administración los principios cumplen un papel equivalente al de las leyes en las ciencias físicas, pues buscan demostrar una relación causa-efecto. Un principio es una proporción general aplicable a determinados fenómenos que proporciona una guía de acción. Los principios no deben tomarse de manera rígida y absoluta sino relativa y flexible.

4. Énfasis en los objetivos y en los resultados.- Toda organización existente para alcanzar objetivos y reproducir resultados, la organización debe estar determinada, estructurada y orientada en función de éstos. De allí nace el énfasis en los objetivos organizacionales y en los resultados que deben alcanzarse, como medio de evaluar el desempeño de las organizaciones. Los objetivos son valores buscados o resultados deseados por la organización.

5. Eclecticismo.- Los autores neoclásicos, a pesar de basarse en gran parte en la teoría clásica, son bastante eclécticos y recogen el contenido de casi todas las teorías administrativas, a saber:

- De la teoría de las relaciones humanas.
- De la teoría de la burocracia.
- De la teoría estructuralista.
- De la teoría del comportamiento.
- De la teoría matemática.

- De la teoría de los sistemas.

La teoría neoclásica (2010, Marzo) enfatiza en las funciones del administrador, planeación, organización, dirección y control. En conjunto, esas funciones administrativas forman el proceso administrativo.

- La planeación es la función administrativa que determina los objetivos con anticipación, y que debe hacerse para alcanzarlos. Así el establecimiento es el primer paso de la planeación, la planeación puede darse en tres niveles; estratégico, táctico y operacional. Existen cuatro clases de planes: procedimientos, presupuestos, programas o programaciones y reglas.
- La organización es la función administrativa que agrupa las actividades necesarias para alcanzar lo planeado, esta organización se puede dar en tres niveles: global (organizacional), departamental (por departamentos) y operacional (censos y tareas).
- La dirección es la función administrativa que orienta e indica el comportamiento de las personas en función de los objetivos por lograr, se puede dar en tres niveles: global (dirección), departamental (gerencia) y operacional (supervisión). La dirección es fundamental en los conceptos de autoridad y poder.
- El control es la función administrativa que busca asegurar que lo planeado, organizado y dirigido cumplió realmente los objetivos previstos. En cuanto a su

cobertura, el control puede darse en 3 niveles: estratégico, táctico y operacional.

2.1.5. Teoría del desarrollo organizacional (DO)

Surgió a partir de 1962 pero no como el resultado del trabajo de un autor único sino como el complejo conjunto de ideas respecto del hombre, la organización y el ambiente, orientado a propiciar el crecimiento y desarrollo según sus potencialidades.

El D.O. es un desdoblamiento práctico y operacional de la teoría del comportamiento hacia el enfoque sistémico. No es una teoría propiamente dicha, sino un movimiento que congrega varios autores que buscan aplicar las ciencias del comportamiento a la administración (Da Silva, 2002).

- **Características del DO**

- Focalización sobre la organización: El DO toma la organización como un todo para que el cambio pueda ocurrir efectivamente. El DO es un programa amplio que busca asegurar que todas las partes integrantes de la organización funcionen de modo coordinado e integrado.

- Orientación sistémica: Se orienta hacia las interacciones de las diversas partes de la organización, las relaciones laborales entre las personas y la estructura y los

procesos organizacionales. El objetivo básico del DO es lograr que todas esas partes trabajen en conjunto con eficacia.

- Agente de cambio: El DO utiliza uno o más agentes de cambio que son las personas que desempeñan el papel de estimular y coordinar el cambio dentro de un grupo o de la organización.
- Solución de problemas: El DO no solo analiza los problemas en teoría, sino que hace énfasis en las soluciones. Mediante la investigación acción el DO se dedica a resolver problemas reales.
- Aprendizaje experimental: Significa que los participantes reconocen por la experiencia en el ambiente de entrenamiento los diversos problemas que deben enfrentar en el trabajo.
- Procesos grupales y desarrollo de equipos: El DO se basa en procesos grupales como discusiones en grupo, confrontaciones, conflictos intergrupales y procedimientos de cooperación.
- Retroalimentación: El DO busca proporcionar información de retorno y retroalimentación a los participantes para que fundamenten sus decisiones en datos concretos. La retroalimentación suministra información de retorno sobre su comportamiento y estimula a las personas para que comprendan las situaciones en que se desenvuelven, y a emprender las acciones autocorrectivas más eficaces en esas situaciones.

- Orientación situacional: El procedimiento del DO no es rígido ni inmutable, sino situacional y orientado hacia las contingencias. Es flexible y pragmático y adapta las acciones para adecuarlas a las necesidades específicas y particulares diagnosticadas previamente.

El DO presenta un concepto dinámico de organización, cultura organizacional y cambio organizacional, dentro de impuestos bastante avanzados para nuestra práctica administrativa. Su proceso consta de 3 etapas: recolección de datos, diagnóstico organizacional e intervención.

Existe una variedad de modelos de DO, algunos de los cuales se basan en alteraciones estructurales en la organización formal, y otros, en alteraciones del comportamiento, como el desarrollo de equipos, suministro de información adicional, análisis transaccional, reuniones de confrontación, tratamiento del conflicto intergrupal y laboratorio de sensibilidad.

El DO es una alternativa democrática y participativa muy interesante para la renovación y revitalización de las organizaciones.

2.1.6. Teoría de sistemas

Consiste en un enfoque de análisis para enfrentar fenómenos complejos como si fueran un sistema, de forma integral, como totalidad, con todas sus partes interrelacionada e interactuando entre sí.

- **Características de los sistemas**

El aspecto más importante del concepto sistema es la idea de un conjunto de elementos interconectados para formar un todo que presenta propiedades y características propias que no se encuentran en ninguno de los elementos aislados. Es lo que denominamos emergente sistémico: una propiedad o característica que existe en el sistema como un todo y no en sus elementos particulares (Chiavenato, 2005).

La delimitación de un sistema depende del interés de la persona que pretende analizarlo. El sistema total está representado por todos los componentes y relaciones necesarios para la consecución de un objetivo, dado cierto número de restricciones. El objetivo del sistema total define la finalidad para la cual fueron ordenados todos los componentes y relaciones del sistema, mientras que las restricciones son limitaciones que se introducen en su operación y permiten hacer explícitas las condiciones, bajo las cuales debe operar.

- **Tipos de Sistemas**

Existe una gran diversidad de sistemas y una amplia gama de tipologías para clasificarlos, de acuerdo con ciertas características básicas.

a. En cuanto a su constitución:

- Sistemas físicos o concretos: Compuestos de equipos, maquinarias, objetos y elementos reales. Pueden describirse en términos cuantitativos de desempeño.

- Sistemas abstractos: Compuestos de conceptos, planes, hipótesis e ideas. Los símbolos representan atributos y objetos que muchas veces sólo existen en el pensamiento de las personas.

b. En cuanto a su naturaleza, los sistemas pueden ser cerrados o abiertos:

- Sistemas cerrados no presentan intercambio con el ambiente que los rodea pues son herméticos a cualquier influencia ambiental. Los autores son denominados sistema cerrado a aquellos sistemas cuyo comportamiento es totalmente determinista y programado, y operan con muy pequeño intercambio de materia y energía con el ambiente. Son los llamados sistemas mecánicos, como máquinas y equipos.

- Sistemas abiertos: presentan relaciones de intercambio con el ambiente a través de entradas y salidas, los sistemas abiertos intercambian materia y energía continuamente. La adaptación es un proceso constante de aprendizaje y autoorganización.

La teoría de sistemas propone un cambio de metodología y está sustentada en las ideas generales que se presentan en la Figura 1.

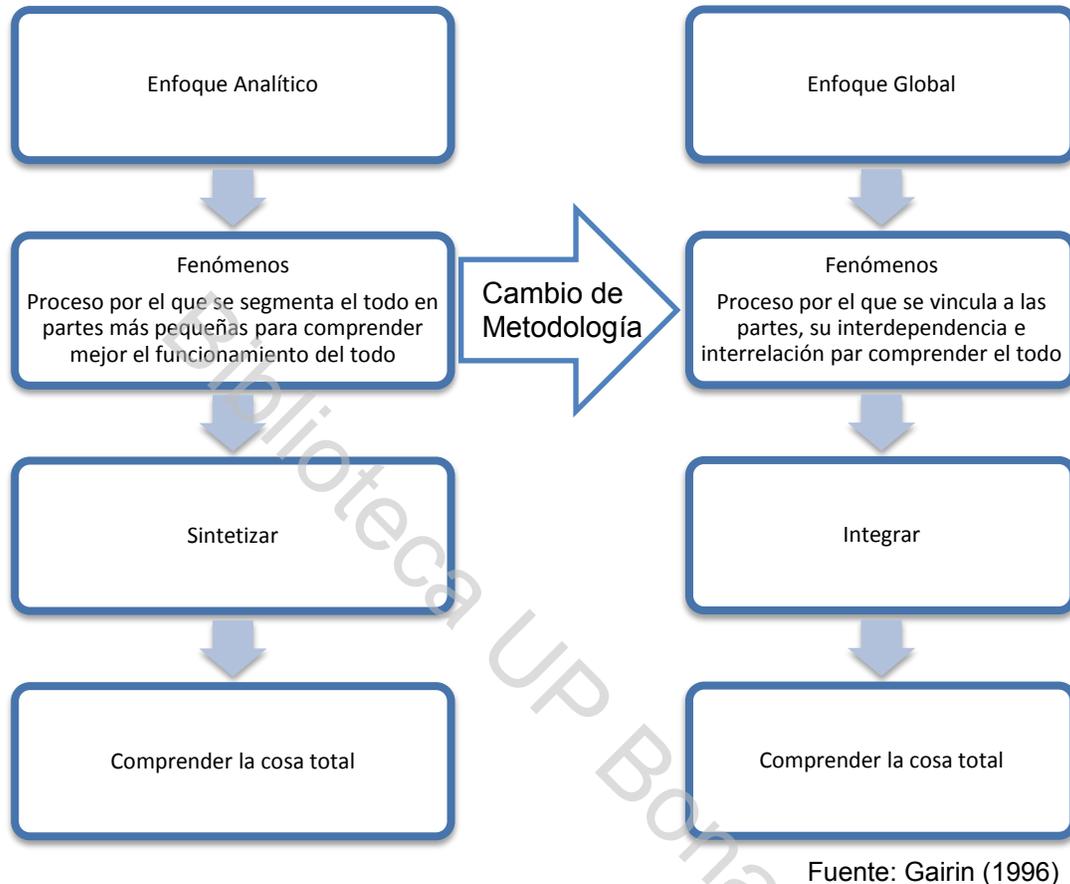


Figura 1

2.1.7. Teoría situacional

La teoría situacional es la última novedad dentro de la teoría administrativa, y señala un paso adelante de la teoría de sistemas. Sus orígenes se remontan a las recientes investigaciones de Chandler, Burns y Stalken, Wood word, y Lawrence y Lursh sobre las organizaciones, sus ambientes y tecnologías. Todas esas investigaciones revelación que la teoría administrativa formulada hasta entonces

no era suficiente para explicar los mecanismos de ajuste de las organizaciones a sus ambientes y tecnologías de manera proactiva y dinámica. Se verificó que gran parte de lo que acontece en las organizaciones es consecuencia de lo que ocurre fuera de ellas, en el ambiente externo. Se empezaron a estudiar los ambientes y la interdependencia entre la organización y el ambiente. Aunque las organizaciones escogen sus ambientes, después son condicionadas por ellos; esto obliga adaptarse a ellos para sobrevivir y crecer.

Se comprobó que las organizaciones son sistemas abiertos enfrentados al mismo tiempo a la racionalidad técnica. Las organizaciones constan de tres niveles: Institucional, intermedio y operacional.

La teoría situacional introdujo una nueva concepción sobre el ser humano; el hombre complejo, formulado a partir de los conceptos sobre motivación y liderazgo planteados por esa teoría. Además, aportó nuevos elementos acerca de los incentivos a través de la teoría expectativa.

Esta teoría es inminentemente ecléctica e integradora, pero al mismo tiempo relativista y situacional, también es mucho más una manera relativa de ver las organizaciones, que una teoría administrativa propiamente dicha.

2.1.8. Teoría de la burocracia

La teoría de la burocracia (Chiavenato, 2005) se puso en práctica en la administración hacia la década de 1940 debido a las circunstancias siguientes:

- Oposición y contradicción, de la teoría clásica y de la teoría de relaciones humanas, para presentar un enfoque global integrado y totalizador de los problemas organizacionales.
- La necesidad de encontrar un modelo de organización racional capaz de caracterizar todas las variables involucradas, así como también el comportamiento de sus integrantes.
- El creciente tamaño y la complejidad de las empresas exigía modelos organizacionales mejor definidos.

El modelo burocrático de Max Weber fue profundamente estudiado y analizado en todas sus características. Ofrecía varias ventajas, ya que el éxito de las burocracias en nuestra sociedad se debe a innumerables causas. Con todo, la racionalidad burocrática, el desconocimiento de las personas que participan de la organización y los propios dilemas de la burocracia, señalados por Weber, constituyen problemas que este tipo de organización no consigue resolver de modo adecuado.

Merton diagnosticó y caracterizó las disfunciones del modelo burocrático weberiano y notó que, en vez de llevar a la máxima eficiencia, tales disfunciones llevan a la ineficiencia de la organización.

En un estudio, Selznick verificó la interacción entre la burocracia y su ambiente, caracterizado a la burocracia como un sistema de transacciones ambientales.

Gouldner también corroboró que existen diversos grados de burocratización en las organizaciones. Así, el modelo propuesto por Weber se convirtió en un modelo ideal de burocracia y no en el modelo absoluto.

Todo esto lleva a la conclusión de que la burocracia a pesar de todas sus limitaciones y restricciones, es una de las mejores alternativas de organización, probablemente muy superior a otras que se intentaron durante el siglo XX.

2.1.9. Teoría X Y

Douglas McGregor define una forma de desarrollo organizacional basada en una nueva concepción del ser humano, hace una comparación dramática de concepciones divergentes que había observado en organizaciones, invitando a pensar en la crítica necesidad de humanizar las empresas y organizaciones como condición necesaria para avanzar en un mundo más complejo.

La teoría X (Lepeley, 2005) muestra desconfianza en el ser humano y McGregor reporta que las organizaciones que utilizan esta teoría pierden el beneficio esperado de las potencialidades de sus empleados. Mientras que la teoría Y encuentra fundamento en una amplia preocupación por la persona, humaniza las empresas y en ella se observa que las retribuciones son significativamente más altos en beneficio de las organizaciones y de las personas.

CARACTERÍSTICAS	
Teoría X	Teoría Y
A las personas no les gusta trabajar	Las personas sienten satisfacción de estar ocupadas
La mayoría de las personas considera que trabajar es desagradable	A las personas les estimula asumir responsabilidades
Las personas sólo trabajan para obtener un ingreso que les permita vivir	La mayoría de las personas considera que trabajar es agradable
Es necesario forzar a las personas para que realicen trabajos	Las personas trabajan para conseguir beneficios intelectuales, económicos y crecimiento personal y profesional.
A las personas les molesta asumir responsabilidades y hacen lo posible por evitarlas	Las personas en quienes se delegan tareas las asumen con el gusto y la responsabilidad de realizarlas
Es necesario dirigir constantemente a las personas para que realicen sus tareas como corresponde	Es necesario orientar y dar libertad para que las personas realicen sus tareas satisfactoriamente
El método más eficaz para inducir a las personas a trabajar y conseguir los objetivos de la organización es aumentarles el deseo de seguridad y provocarles temor de perder el empleo.	Las personas disfrutan y se esfuerzan por conseguir los objetivos de la organización en un clima organizacional caracterizado por una dirección clara y participativa, que incentive la creatividad, promueva la cooperación, facilite el flujo de información y ofrezca reconocimiento afectivo y recompensa monetaria de acuerdo con el desempeño y la productividad.

Fuente: Lepeley (2005)

2.1.10. Jerarquía de necesidades humanas

El segundo pilar y fundamento del modelo de gestión de calidad es la necesidad de conocer el origen de la motivación que mueve a la persona como condición para humanizar las organizaciones (Lepeley, 2005), esto es necesario debido a que:

- Los seres humanos son motivados a actuar y reaccionar inducidos por necesidades personales.
- Aun cuando las necesidades dejan de ser motivadoras si son satisfechas y evolucionan durante la vida, nunca dejan de estar presentes y siempre son fuente de estímulo, preocupación o de frustración, cuando no es posible satisfacerlas.
- Las necesidades humanas son tema integral del desarrollo de las organizaciones, y la capacidad de reconocer las necesidades personales y armonizarlas dentro del contexto de la organización son fundamentales en la gestión dirigida a conseguir calidad.

En combinación con la propuesta original de Abraham Maslow y las nuevas teorías de desarrollo humano, la inteligencia emocional e inteligencias múltiples, surge la siguiente jerarquía de necesidades:

- 1) Necesidad de techo, comida y abrigo. Son necesidades básicas y fundamentales para todo ser humano. Tienen origen en necesidades físicas y fisiológicas imprescindible para sobrevivir.

- 2) Necesidad de afecto. El afecto es una necesidad humana básica y fundamental. Sentir afecto y tener capacidad de tratar a la gente con respeto, dando muestras del valor de cada persona dentro de la organización, es lo que cualquier persona espera y merece. El reconocimiento de esta necesidad constituye un principio fundamental en el modelo de gestión de calidad.
- 3) Necesidades económicas. Son comunes para todas las personas y tienen relación con la capacidad de producir y la necesidad de obtener un ingreso que permita satisfacer necesidades.
- 4) Necesidades intelectuales. Se refieren a la adquisición de educación, conocimiento y capacitación.
- 5) Necesidades espirituales. Ocupan el lugar más elevado de la jerarquía de necesidades, tienen relación con el fin del ciclo de la vida humana y es considerada una preparación para mejorar permanentemente la condición integral del cuerpo y del espíritu.

2.1.11. Necesidades humanas y demandas de la función y la organización

Toda organización impone en sus empleados demandas que interactúan con las necesidades propias de las persona y con las demandas de la función que desempeñan.

Las necesidades de la persona (Lepeley, 2005) son:

- Necesidades básicas, afectivas, económicas, intelectuales y espirituales.
- Necesidades subyacentes a la función que desempeña, en términos de conocimiento, responsabilidad sobre personas, procesos e información.
- Necesidades como miembro de la organización: compromiso de lealtad, tiempo, esfuerzo, creatividad, participación, representación, supervisión, participación en éxitos de la organización y responsabilidad en la mejora continua de los procesos que sustentan la misión.
- Tiempo

Demandas de la Función:

- Descripción del cargo
- Áreas de responsabilidad
- Tareas específicas dirigidas a avanzar el desarrollo de la función.
- Dirección, supervisión
- Tiempo

Demandas de la Organización:

- Planes y objetivos para realizar la misión de la organización.
- Participación en procesos productivos, relaciones públicas, imagen organizacional, contribución a la sociedad como representante de la organización.

“La gestión de la calidad concentra atención en las personas y sus necesidades en óptima sincronía con demandas de la función que desempeñan como condición para avanzar la misión de la organización” (Lepeley, 2005:19).

2.1.12. Gestión

La gestión es una función de la organización, cuya responsabilidad es la ejecución en la cotidianidad de las actividades decididas y previstas por ésta, así como su coordinación y su valoración. La función de organizar la escuela es más amplia y global que la actuación concreta en el día a día, ya que gestionar adecuadamente un centro educativo implica concreción de la práctica de los objetivos, aportación y explotación de los recursos, coordinación de personas, etc. (Gairín 1996).

Como dice Gairín (1996:82), “la gestión abarca, por tanto, actuaciones realizadas bajo presupuestos marcados”.

La gestión se puede definir como un modelo administrativo participativo e integral, que aplicado a las instituciones tienen como finalidad su transformación, a través de la construcción de proyectos institucionales, es decir de innovación.

Es el proceso mediante el cual el directivo o equipo directivo determinan las acciones a seguir (planificación), según los objetivos institucionales, necesidades detectadas, cambios deseados, nuevas acciones solicitadas, implementación de

cambios demandados necesarios, y la forma como se realizarán estas acciones (estrategias de acción) y los resultados que se lograrán (Mayorga, 2004).

2.1.12.1. La gestión de calidad

La gestión de calidad es un sistema de administración de organizaciones que se basa en el principio de hacer las cosas bien, asumiendo que la integridad de las personas que participan en el proceso productivo es tan importante como la efectividad del liderazgo para dirigir la misión de la organización centrada en satisfacer las necesidades de los usuarios, consumidores o clientes.

“La gestión de calidad tiene fundamento en la satisfacción de necesidades de los clientes externos, pero asume que esas necesidades no podrán ser satisfechas a menos que los “clientes internos” sientan que la organización satisface sus necesidades” (Lepeley, 2005:6).

La implementación de un modelo de gestión de calidad orienta a la organización a:

- Diseñar un camino hacia la calidad.
- Garantizar el apoyo de la alta gerencia en el programa institucional de calidad.
- Informar a las personas que trabajan en la organización sobre los principios que sustentan la calidad y capacitarlos en el uso de técnicas de gestión para mejorar la calidad.

- Formación de equipos de especialistas en gestión de calidad que dirijan y faciliten la implementación del proceso.
- Difundir la gestión de calidad en todos los niveles de la organización.
- Focalizar la misión y los objetivos en conocer a los clientes y sus necesidades.
- Desarrollar una cultura organizacional orientada al cliente.
- Promover creatividad, innovación y experimentación con procesos dirigidos a aumentar la calidad.
- Reconocer y recompensar los logros de calidad.
- Evaluar permanentemente con el propósito de mejorar en forma continua.

Los elementos requeridos para establecer procesos de mejora continua que conducen a un incremento en la calidad incluyen, la generación de ideas a través de:



Figura 2: Elementos de gestión de calidad

Estos cinco elementos son la base práctica y operativa del modelo de gestión de calidad. (Figura 2)

2.1.12.2. Modelo de gestión de calidad

Lepeley (2005) define la calidad como “el resultado de un proceso desarrollado por personas para satisfacer necesidades de otras personas” (p. 11).

El cliente determina que es calidad, la cual está directamente relacionada con la satisfacción del cliente. Estas ideas son la base del modelo de Gestión de Calidad Total (GCT) de Edwards Deming.

El modelo de gestión de calidad enfocado en las personas es una tendencia relativamente nueva en desarrollo organizacional, abarca e integra todas las áreas de gestión que intervienen en el proceso productivo, como condición necesaria para obtener calidad a través de un proceso de mejora continua.

Los principios fundamentales de la gestión de calidad se basan en una concepción del ser humano, respaldada en la confianza, la honestidad, la ética, la eficiencia, la responsabilidad y la efectividad.

El modelo de gestión de calidad encuentra fundamento teórico en tres perspectivas distintas y complementarias de desarrollo humano y organizacional:

- I. En la teoría Y de Douglas McGregor
- II. En la Jerarquía de Necesidades Humanas
- III. En la Integración de Necesidades de las personas con las demandas de la función y de la organización.

Este modelo teórico se une con el fundamento práctico a través del círculo de la calidad, que integra las etapas de generar ideas, planificación, realización, evaluación y mejora, aplicándose a las áreas de gestión en la organización.

2.1.13. Poder y liderazgo

Distintas investigaciones recientes y reportes de evaluaciones externas (PISA, 2006) afirman que un cambio orientado a la mejora de la calidad a través de la gestión, se encuentra en centrar el poder de decisión en la escuela como unidad.

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

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

doblega la voluntad mediante la compra; y *organización*, al ganar la sumisión dentro del grupo, ésta se logrará al exterior.

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

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

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

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

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

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

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

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

demandas del puesto, las cuales pueden ser clasificadas, de acuerdo con Rivas (2006), en competencias cognitivas, competencias axiológicas y competencias praxiológicas. Cabe aclarar que las competencias son entendidas como un cúmulo de habilidades, conocimientos y actitudes, que por sus especificidades, son divididas en los tipos mencionados anteriormente

2.1.14. Calidad

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

La corriente utilitarista fue aplicada al campo educativo, incluyendo cuatro componentes básicos (Gautier, 2007): conmensurabilidad, referida a la posibilidad de reducir todos los elementos a analizar a un mismo patrón de comparación; adición, acumular los elementos sin considerar sus diferencias individuales; maximización, todos orientan sus esfuerzos a la búsqueda del máximo beneficio, tanto de manera individual como colectiva; y preferencias exógenas, afirma que las preferencias de las personas están determinadas por la sociedad, sin tener ninguna influencia del interior.

Dentro de la literatura pedagógica el concepto de calidad educativa es relativamente reciente, de acuerdo con Seibold (2000), fue a partir de la Segunda

Guerra Mundial que los esfuerzos internacionales se enfocaron a la mejora de las instituciones educativas, ya que los países industrializados contaban con una infraestructura educativa adecuada y las nuevas condiciones de la sociedad mundial reclamaban la universalización de la educación pública.

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

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

En las dos últimas décadas, la inquietud de los gobiernos sobre la calidad de la educación básica ha sido una constante palpable en la región latinoamericana que, de acuerdo con Álvarez y Topete (2004), ha sido planteada desde tres enfoques principales: buscar la calidad como una salida de la crisis de financiamiento de las escuelas públicas; confundir calidad con la excelencia, concebida de forma empresarial; y el rumbo propuesto por organismos internacionales (OREALC), que consiste en ubicar a la calidad como una

estrategia de desarrollo, en donde el eje que logrará la transformación es el conocimiento.

2.1.14.1. Educación de calidad

El derecho a la educación como un derecho básico humano se estableció en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948), y ha sido reafirmado en la *Convención sobre los Derechos del Niño*, la cual ha sido ratificada casi universalmente.

Por este motivo, tuvo lugar en Jomtien en el año de 1990 la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* (UNESCO, 1990), en la que por primera vez los dirigentes mundiales comienzan a enfrentar el desafío de la lucha contra la exclusión. Se establecieron varios objetivos orientados a universalizar la educación primaria, aumentar el acceso a la educación de la primera infancia, reducir el analfabetismo y mejorar la calidad. Una de las recomendaciones básicas de esta Conferencia fue la de fomentar la equidad, tomando medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de desventaja.

La evaluación de los diez años de Educación para Todos puso de manifiesto que, a pesar de los esfuerzos realizados por los países, los avances habían sido muy insuficientes por lo que en el *Foro Mundial de Educación para Todos* en Dakar en

el año 2000 (UNESCO, 2000), los países reafirmaron su compromiso con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien.

En los marcos de acción de Educación para Todos planteados tanto en Jomtien (1990) como en Dakar (2000) se considera que la calidad de la educación es fundamental para lograr la educación para todos.

En el marco de acción de Dakar, el objetivo 6 está referido explícitamente a la calidad y también se alude a ella en los objetivos relacionados con la universalización de la educación primaria y el aumento de la expansión de la educación de la primera infancia.

Lograr una educación de mayor calidad no es sólo un acuerdo internacional sino que es una de las principales aspiraciones de los países, sin embargo, primero suele enfrentarse el objetivo del acceso universal a la educación y luego se piensa en la calidad de la misma, cuando son dos aspectos estrechamente relacionados. Una educación de calidad marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos y en los niveles de asistencia y finalización de estudios, por lo que finalmente la calidad de la educación influye en su expansión.

La calidad de la educación ha de reunir, al menos, cuatro elementos principales; relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia.

2.2. Desarrollo de la teoría o enfoque seleccionado

Para el desarrollo de este apartado y como fundamento teórico de este trabajo de investigación, se han seleccionado los siguientes apartados del inciso anterior:

2.2.1. Dirección

Dirigir implica mandar, influir y motivar a los empleados para que realicen tareas esenciales. La relación y el tiempo son fundamentales para las actividades de la dirección. De hecho, la dirección llega al fondo de las relaciones de los gerentes con cada una de las personas que trabajan con ellos. Los gerentes dirigen tratando de convencer a los demás de que se les unan para alcanzar los objetivos, el futuro surge de los pasos de la planeación y la organización. Los gerentes al establecer el ambiente adecuado ayudan a sus empleados a realizar su mayor esfuerzo.

Es la planeación, organización, dirección y control de las operaciones de la empresa, a fin de lograr los objetivos que esta persigue y así mismo, los pueda alcanzar.

Es la aplicación de los conocimientos en la toma de decisiones, incluye la tarea de fincar los objetivos, alcanzarlos, determinación de la mejor manera de llevar a cabo el liderazgo y ocuparse de la manera de planeación e integración de todos los sistemas, en un todo unificado.

La dirección debe de saber cómo es el comportamiento de la gente como individuos y cuando están en grupos y entender la forma en cómo operan los diferentes tipos de estructura.

Es una fuerza que mediante la toma de decisiones basada en los conocimientos y entendimientos, relaciona entre sí, e integra a través de los procesos de unión apropiados a todos los elementos del sistema organizado de una forma calculada para alcanzar los objetivos de una organización.

La dirección es aquel elemento de la administración en el que se logra la realización efectiva de todo lo planeado por medio de la autoridad del administrador, ejercida a base de decisiones, ya sea tomadas directamente o delegando dicha autoridad, y se vigila de manera simultánea que se cumplan en la forma adecuada todas las órdenes emitidas.

- **Elementos.**

- El Jefe: Es aquel que tiene la función de dirigir.
- Los Dirigidos: Son a los que dirige el jefe.
- La Situación: Es el momento donde se lleva a cabo la dirección.
- Importancia: Estimula y dirige a las personas al logro de los objetivos, propuestas o trabajos.

- **Importancia.**

La dirección es la parte esencial y central de la administración, a la cual se deben subordinar y ordenar todos los demás elementos.

En efecto, si se prevé, planea, organiza, integra y controla, es sólo para bien realizar. De nada sirven técnicas complicadas en cualquiera de los otros sus elementos si no se logra una buena ejecución, la cual depende de manera inmediata, y coincide temporalmente, con una buena dirección, en tanto serán todas las demás técnicas útiles e interesantes en cuanto permitan dirigir y tener una mejor ejecución.

Y es que todas las etapas de la mecánica administrativa se ordenan a preparar las de las dinámicas, y de éstas la central es la dirección; por ello puede afirmarse que es la esencia y el corazón de lo administrativo.

2.2.2. La teoría X Y: la teoría Douglas McGregor

McGregor (1960) afirma que al administrar una empresa se pueden asumir dos posturas, dos conjuntos de supuestos.

Teoría X: El hombre normal y ordinario tiene una aversión natural al trabajo, y que lo evitará siempre que le sea posible; que las personas necesitan ser obligadas, dirigidas y hasta amenazadas por castigos para que hagan bien su trabajo; que la persona promedio prefiere que lo dirijan, que prefiere no asumir responsabilidades, y que procura sobre todo su seguridad.

Teoría Y: Las personas pueden aplicarse en el trabajo con tanta naturalidad como al jugar o al descansar; que las personas pueden autocontrolar su trabajo; que una persona normal procura asumir responsabilidades; que la creatividad, el ingenio y

la imaginación son algo que la mayoría de las personas tienen y pueden desarrollar, y no solo unos pocos.

McGregor ve estas dos teorías como dos actitudes absolutamente separadas. La *teoría Y* es difícil de poner en práctica en operaciones grandes de la producción en masa, pero puede ser utilizada inicialmente en el manejo de encargados y profesionales

En -el lado humano de la empresa- McGregor demuestra como la *teoría Y* afecta la gerencia de promociones y de sueldos y del desarrollo de encargados eficaces. Dice también que es parte del trabajo del encargado de ejercitar autoridad, y hay los casos en los cuales éste es el único método de alcanzar los resultados deseados. Sin embargo, en situaciones donde es posible obtener los objetivos, es mejor explicar la materia complementemente de modo que los empleados asuman el propósito de una acción, ejerciendo de esta forma un mejor trabajo que si lo hubiesen estando realizando simplemente bajo una orden que no entienden.

El libro de McGregor es un manifiesto a cambiar la forma en que se administra a las personas. En 1960, cuando se publicó, constituyó el inicio a una importante tendencia a favor de reconocer en el empleado su valor de ser humano integral. El empleado de la moderna sociedad de organizaciones ya no es motivado por la coacción, o el temor, como ocurría en las primeras sociedades industriales.

El empleado moderno halla sus motivaciones en la parte superior de la famosa pirámide de Maslow: el reconocimiento, la autoestima, la capacidad de realización.

Con base a esto, McGregor propone un modelo de gestión de recursos humanos denominado de “integración y autocontrol” en el que, una vez establecidos los objetivos empresariales, el empleado define sus responsabilidades, sus metas y su propio proceso de crecimiento, y cómo se autoevaluará. McGregor propone este modelo como un medio efectivo de generar “compromiso”, un tema que empezaba a preocupar a la gerencia.

Así mismo, critica a la evaluación del desempeño tradicional, debido a sus defectos de subjetividad y carencia de equidad, y a sus efectos de inhibidor de la capacidad creativa y el compromiso del empleado. Describe un modelo de *Teoría X*. Y en práctica, el “plan Scanlon”, en el que la administración genera la participación activa de sus empleados en programas de reducción de costos, compartiendo los beneficios del esfuerzo conjunto. En este modelo, el empleado consigue su desarrollo personal aplicando al máximo sus capacidades en un ambiente de cooperación y equidad que retribuye su aporte. Es muy importante el clima creado por el gerente, que más allá de su personalidad o su estilo de liderazgo, transmita integridad y coherencia con un conjunto de principios en los que el respeto al ser humano es un asunto prioritario.

Características Teoría X

- Las personas tienen aversión para el trabajo, la mayoría de la gente debe ser controlada y amenazada con castigos para que se esfuercen en conseguir los objetivos de la empresa.
- Prefiere ser dirigido, no quiere asumir responsabilidades.

- Es perezoso.
- Busca ante todo su seguridad.
- Su única motivación es el dinero.

Estilo de dirección: La dirección ante personas de estas características ha de estar basada en el ejercicio de una autoridad formal, donde la dirección señala a cada uno lo que debe hacer y cómo hacerlo, marca los tiempos de realización del trabajo, dicta unas normas a seguir y somete a los empleados a una constante presión, consiguiendo que hagan los esfuerzos necesarios para evitar ser sancionados, correspondiendo estas actuaciones a un estilo de dirección autoritario.

Características Teoría Y

- El esfuerzo físico y mental en trabajo es tan natural como en el juego o el reposo, al individuo promedio no le disgusta el trabajo en sí.
- No es necesario la coacción, la fuerza o las amenazas para que los individuos se esfuercen por conseguir los objetivos de la empresa.
- Los trabajadores se comprometen en la realización de los objetivos empresariales por las compensaciones asociadas con su logro. La mejor recompensa es la satisfacción del ego.
- La gente está motivada y tiene capacidad para asumir responsabilidades hacia los objetivos organizacionales.
- La mayoría de las personas poseen un alto grado de imaginación, creatividad e ingenio que permitirá dar solución a los problemas de la organización.

Estilo de dirección: El estilo de dirección que se dará en este caso, es una dirección participativa que proporcionará las condiciones para que las personas puedan alcanzar los propios objetivos al tiempo que se alcanzan los organizativos. Los directores deben dar confianza, información y formación, facilitando la participación de los empleados en la toma de decisiones, así como en la negociación de los objetivos.

Teoría Z de William Ouchi (1981): La "teoría Z" también llamada "método japonés", es una teoría administrativa desarrollada por William Ouchi y Richard Pascale (colaborador), quienes, al igual que McGregor al contrastar su teoría Y a una teoría X, la contrastaron con una "teoría A".

La teoría Z sugiere que los individuos no desligan su condición de seres humanos a la de empleados y que la humanización de las condiciones de trabajo aumenta la productividad de la empresa y a la vez la autoestima de los empleados.

La teoría Z es participativa y se basa en las relaciones humanas, pretende entender al trabajador como un ser integral que no puede separar su vida laboral de su vida personal, por ello invoca ciertas condiciones especiales como la confianza, el trabajo en equipo, el empleo de por vida, las relaciones personales estrechas y la toma de decisiones colectiva, todas ellas aplicadas en orden de obtener un mayor rendimiento del recurso humano y así conseguir mayor productividad empresarial, se trata de crear una nueva filosofía empresarial humanista en la cual la compañía se encuentre comprometida con su gente.

La teoría Z de Ouchi busca crear una nueva cultura empresarial en la cual la gente encuentre un ambiente laboral integral que les permita auto-superarse para su propio bien y el de la empresa. Un empleo es más que eso, es la parte estructural de la vida de los empleados, es lo que les permite vivir donde viven, comer lo que comen, vestir lo que visten, define sus años de vejez.

Principios fundamentales de la teoría Z (Ouchi, 1981)

1. Confianza
2. Atención a las relaciones humanas
3. Relaciones sociales estrechas

Cómo desarrollar la cultura de la empresa Z. Ouchi identificó los siguientes trece pasos que permiten transformar la organización en una empresa Z:

- 1.- Comprender primeramente el Tipo Z de organización y el papel que han de jugar los participantes en la transformación.
- 2.- Reevaluar la filosofía establecida en la organización a punto de transformarse.
- 3.- Definir la nueva filosofía a implementar y hacer partícipe a la directiva de la nueva dirección a tomar.
- 4.- Comenzar la implementación creando las estructuras y los incentivos.
- 5.- Desarrollar los lazos personales entre los participantes de la nueva organización.
- 6.- Re-evaluar el progreso hasta este punto.
- 7.- Participar al sindicato en el proceso.
- 8.- Estabilizar el número y categorías de empleados.

- 9.- Establecer el sistema (lento) de evaluación y promoción de los trabajadores.
- 10.- Ampliar y generalizar las carreras de los trabajadores.
- 11.- Implementación final hasta este punto.
- 12.- Promover la participación y dedicación de los trabajadores a la organización.
- 13.- Promover la dedicación totalmente envolvente entre los empleados. Esto incluye todos los aspectos de la vida social y familiar de estos.

2.2.3. La jerarquía de necesidades de Abraham Maslow

Abraham Maslow (López, Julio, 2001) planteó en su libro *Motivation and Personality* (Motivación y Personalidad) el concepto de la Jerarquía de Necesidades que fundamenta, en mucho, el desarrollo de la escuela humanista en la administración y permite adentrarse en las causas que mueven a las personas a trabajar en una empresa y a aportar parte de su vida a ella.

El concepto de jerarquía de necesidades de Maslow, planteado dentro de su teoría de la personalidad, muestra una serie de necesidades que atañen a todo individuo y que se encuentran organizadas de forma estructural (como una pirámide), de acuerdo a una determinación biológica causada por la constitución genética del individuo. En la parte más baja de la estructura se ubican las necesidades más prioritarias y en la superior las de menos prioridad.

Así pues, dentro de esta estructura, al ser satisfechas las necesidades de determinado nivel, el individuo no se torna apático sino que más bien encuentra en

las necesidades del siguiente nivel su meta próxima de satisfacción. Aquí subyace la falla de la teoría, ya que el ser humano siempre quiere más y esto está dentro de su naturaleza. Cuando un hombre sufre de hambre lo más normal es que tome riesgos muy grandes para obtener alimento, una vez que ha conseguido alimentarse y sabe que no morirá de hambre se preocupará por estar a salvo, al sentirse seguro querrá encontrar un amor, etc.

El punto ideal de la teoría de Maslow sería aquel en el cual el hombre se sienta "autorrealizado" pero esto es muy raro, se podría decir que menos del 1% de las personas llegan a la plena realización.

- **Las Necesidades**

De acuerdo con la estructura ya comentada, las necesidades identificadas por Maslow son (Figura 3):



Fuente: López,(Julio, 2001).

Figura 3

* **Necesidades Fisiológicas:** estas necesidades constituyen la primera prioridad del individuo y se encuentran relacionadas con su supervivencia. Dentro de éstas

encontramos, entre otras, necesidades como la homeóstasis (esfuerzo del organismo por mantener un estado normal y constante de riego sanguíneo), la alimentación, el saciar la sed, el mantenimiento de una temperatura corporal adecuada, también se encuentran necesidades de otro tipo como el sexo, la maternidad o las actividades completas.

* **Necesidades De Seguridad:** con su satisfacción se busca la creación y mantenimiento de un estado de orden y seguridad. Dentro de estas encontramos la necesidad de estabilidad, la de tener orden y la de tener protección, entre otras. Estas necesidades se relacionan con el temor de los individuos a perder el control de su vida y están íntimamente ligadas al miedo, miedo a lo desconocido, a la anarquía.

* **Necesidades Sociales:** una vez satisfechas las necesidades fisiológicas y de seguridad, la motivación se da por las necesidades sociales. Estas tienen relación con la necesidad de compañía del ser humano, con su aspecto afectivo y su participación social. Dentro de estas necesidades tenemos la de comunicarse con otras personas, la de establecer amistad con ellas, la de manifestar y recibir afecto, la de vivir en comunidad, la de pertenecer a un grupo y sentirse aceptado dentro de él, entre otras.

* **Necesidades De Reconocimiento:** también conocidas como las necesidades del ego o de la autoestima. Este grupo radica en la necesidad de toda persona de sentirse apreciado, tener prestigio y destacar dentro de su grupo social, de igual manera se incluyen la autovaloración y el respeto a sí mismo.

* **Necesidades De Auto Superación:** también conocidas como de autorrealización o autoactualización, que se convierten en el ideal para cada individuo. En este nivel el ser humano requiere trascender, dejar huella, realizar su propia obra, desarrollar su talento al máximo.

Bloqueo inminente: La oportunidad de llegar a la satisfacción de las necesidades de más alto nivel es prácticamente una utopía cuando nos referimos a personal trabajador que tiene que regirse por determinadas reglas que no le permiten desarrollar su talento al máximo.

2.2.4. Teoría de las relaciones humanas de Elton Mayo

La teoría de las relaciones humanas, surgió con los Estados Unidos. Fue básicamente un movimiento de reacción y de oposición a la teoría clásica de la administración.

La teoría de las relaciones humanas surgió de la necesidad de contrarrestar la fuerte tendencia a la deshumanización del trabajo, iniciada con la aplicación de métodos rigurosos, científicos y precisos, a los cuales los trabajadores debían someterse forzosamente.

Las cuatro principales causas del surgimiento de la teoría de las relaciones humanas son:

1. Necesidad de humanizar y democratizar la administración, liberándola de los conceptos rígidos y mecánicos de la teoría clásica y adecuándola a los nuevos patrones de vida del pueblo estadounidense.
2. El desarrollo de las llamadas ciencias humanas, la psicología y la sociología que demuestran de manera gradual lo inadecuado de los principios de la teoría clásica.
3. Las ideas de la filosofía pragmática de John Dewey y de la psicología dinámica de Kurt Lewin fueron esenciales para el desarrollo del humanismo en la administración.
4. Las conclusiones del experimento de Hawthorne.

Las conclusiones iniciales del experimento de Hawthorne introducen nuevas variables en el ya enriquecido diccionario de la administración, la integración social y el comportamiento social de los trabajadores, las necesidades psicológicas y sociales y la atención a nuevas formas de recompensas y sanciones no materiales, el estudio de los grupos informales y de la llamada organización informal, el despertar de las relaciones humanas dentro de las organizaciones.

El énfasis en los aspectos emocionales e inconscientes del comportamiento de las personas y la importancia del contenido de los cargos y tareas para las personas que los desempeñan y las ejecutan, respectivamente.

Dentro de ese enfoque humanístico se abre un marco mayor a los ojos de los investigadores; la propia civilización industrial, que lleva a las empresas a

preocuparse solo por su supervivencia financiera y la necesidad de una mayor eficiencia para alcanzar las ganancias previstas. Todos los métodos convergen a la eficiencia y no a la cooperación humana, ni mucho menos, a objetivos humanos.

Es indispensable conciliar y armonizar las dos funciones básicas de la organización industrial: la función económica (producir bienes o servicios para garantizar el equilibrio externo) y las función social (brindar satisfacciones a los participantes para garantizar el equilibrio interno).

2.2.5. Gestión

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

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

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) anota que el término gestión se refiere al “acto de gestionar o efecto de administrar”, así como gestionar alude al “acto de hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o deseo cualquiera” (Real Academia Española, 2001: s/p).

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

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

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

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

En un artículo publicado recientemente, Lavín (2007) plantea que ante la carga semántica que se le asigna a la palabra gestión, es conveniente rescatar dos tipos de gestión escolar que destacan entre la multitud de definiciones existentes: *gestión burocrática*, ubicada como sinónimo de administración de recursos de una organización de una manera limitada; y *gestión de la calidad*, la cual se complejiza

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

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

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

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

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

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

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

2.2.5.1. La gestión en la educación

La era del conocimiento que se vive presenta a la sociedad actual desafíos sin precedente histórico. Los vertiginosos avances en tecnología y comunicación instantánea que aceleran el proceso de globalización acercando a la gente y los países como jamás había sucedido, causan profundo impacto en la educación.

La educación en el mundo enfrenta grandes retos, razón por la que adquiere alta prioridad en el desarrollo de los países, las sociedades y las organizaciones.

Las características de la nueva organización imponen nuevas demandas y generan grandes desafíos a los sistemas educacionales, donde históricamente ha prevalecido el énfasis en los procesos y la cantidad por encima de la calidad de la educación y la importancia de la persona. Las características propuestas por Lepeley (2005) son:

- Énfasis en el ser humano como creador y gestor de la información y conocimiento
- Necesidad de desarrollar capital humano
- El ser humano como centro de la organización
- Énfasis en la calidad
- Énfasis en el desarrollo holístico de la persona
- Necesidad de desarrollo integral en la organización
- Énfasis en las comunicaciones formales e informales
- Gestión basada en la colaboración e integración (ganar – ganar)
- Estilo de liderazgo participativo basado en el respeto a las personas
- Estructura matricial de la organización
- Competencia constructiva

La demanda de nuevas organizaciones requiere de personas proactivas, con capacidad de pensar, crear, innovar y emprender; y al mismo tiempo genera

importantes enfrentamientos con problemas de calidad tanto en los sectores productivos como en la educación.

Desde la perspectiva del modelo de gestión de calidad, la calidad tiene relación con la satisfacción de necesidades de los consumidores, clientes o usuarios. Es decir, con las necesidades o el gusto de personas que crean una demanda para ese producto. Pero, principalmente, calidad es el resultado de un proceso de gestión integral que abarca todas las etapas de un proceso para llegar a producir un producto o servicio (Lepeley, 2005).

De acuerdo con el programa de escuelas de calidad, la gestión se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para 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 eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.

El concepto gestión tiene al menos tres grandes campos de significado y de 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 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.

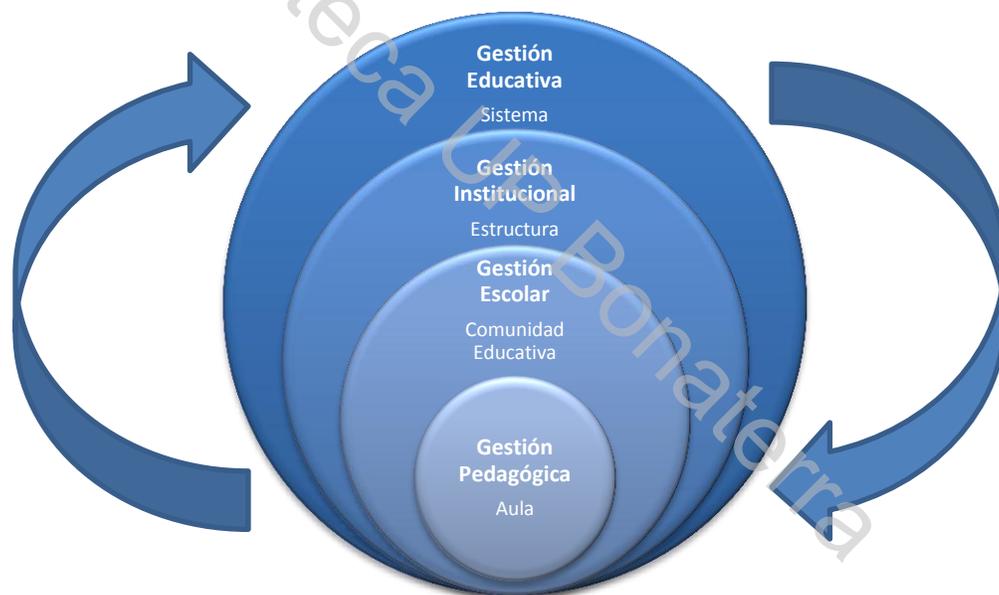
El segundo, es el campo de la investigación, donde la gestión trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para describir, comprender o para explicar tales fenómenos. En este terreno, la gestión es un objeto de estudio de quienes se dedican a conocer, lo que demanda la creación de conceptos y de categorías para analizarla. Investigar sobre la gestión es distinguir las pautas y los procesos de acción de los sujetos, a través de su descripción, de su análisis crítico y de su interpretación, apoyados en teorías, hipótesis y supuestos.

A partir de ello, se han generado términos especializados que clasifican las formas de hacer y de 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 para hacerla eficiente, porque utiliza mejor los recursos disponibles; es eficaz, porque logra los propósitos y los fines perseguidos, y pertinente, porque es adecuada al contexto y a las personas que la realizan.

La gestión en el campo educativo se ha clasificado, para su estudio, en tres categorías de acuerdo con el ámbito de su quehacer y con los niveles de concreción en el sistema: institucional, escolar y pedagógica, las cuales se representan en la figura 4.

El cumplimiento 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 y sus relaciones hacia una perspectiva gestora de resultados educativos; así, el papel de los actores escolares 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. 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 miembros de la comunidad escolar.



Fuente: PEC, (2010).

Figura 4 La gestión educativa y sus niveles de concreción

Este enfoque supone 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.

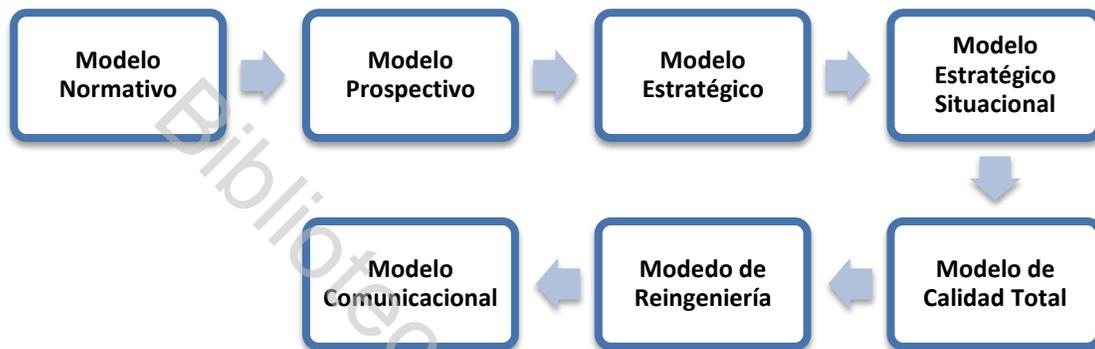
Las ideas fuerza de la gestión institucional, escolar y pedagógica sostienen que, en contextos inciertos y en condiciones cambiantes, es preciso reinventar, sistematizar y mejorar continuamente los objetivos, estrategias, prácticas y cultura de las organizaciones educativas. Se propone que la meso y la macro estructuras del sistema educativo nacional adopten y adapten el Modelo de Gestión Educativa Estratégica 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 sus relaciones como organización y de sus prácticas educativas.

La gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales.

En las últimas décadas se recuperan experiencias en gestión que a lo largo del tiempo han evolucionado y transformado la gestión educativa; estas experiencias presentan características similares de acuerdo con su tiempo y con su contexto, lo que permite agruparlas en modelos generales, como lo apunta Casassus (2000):

En la gestión se puede identificar una secuencia de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han ido orientando el cambio institucional. Estos modelos son: el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad

total, reingeniería y comunicacional. Cada uno de ellos constituye una forma de respuesta a limitaciones que presenta el modelo anterior o a situaciones restrictivas del entorno de los modelos anteriores. Cada nuevo marco conceptual no invalida el anterior, pero sí representa un avance con respecto a él, generando una acumulación teórica e instrumental (Figura 5).



Fuente: PEC,(2010).

Figura 5: Modelos de Gestión

Finalmente, Casassus (2000) apunta que la secuencia de los siete modelos muestra una trayectoria evolutiva: con el modelo normativo se parte de una situación abstracta y determinista, para luego pasar por distintas etapas de concreción y flexibilización, en esta evolución se tiene en primer lugar al sistema en su conjunto, para luego dar lugar a la organización en sus distintos niveles administrativos, para finalmente terminar con las personas que constituyen la organización.

Todo ello enmarcado en una serie de situaciones flexibles, cambiantes e indeterminadas, que constituyen contextos de desequilibrio, frente a las cuales es necesario hacer ajustes constantes mediante la innovación, para mejorar la gestión educativa; en este sentido, emergen con fuerza las competencias de

análisis contextuales que le son propias a las perspectivas estratégica, de calidad total y de reingeniería.

2.2.5.2. Gestión escolar

La gestión escolar se ha convertido en una encrucijada entre lo burocrático, lo administrativo, lo económico, lo político, lo ideológico, lo pedagógico y lo psicológico, es decir, abraza toda dimensión organizativa. En toda gestión escolar institucional deberá estar presente la capacidad de innovar y de llevar a cabo los planes con creatividad, además de posibilitar que estos procesos ocurran y tomar conciencia de ellos, promoverlos, analizar las barreras que impiden su desarrollo y tomar iniciativas apropiadas para su ejecución.

El concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar aunque la incluye, la organización escolar es junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión. La gestión requiere siempre un responsable y para que esta gestión sea adecuada, el responsable ha de tener capacidad de liderazgo el cual debe de estar vinculado con el quehacer diario de la escuela que es el de formar a alumnos.

"Comprender la vida de la escuela supone un propósito bien diferente y bastante más complejo e incierto que pretender especificar los factores organizativos que determinan su funcionamiento eficaz" (Pérez, 1998:147).

Pero la gestión escolar no se reduce a la función exclusiva para el director, sino que pone a dicha función en relación con el trabajo colegiado del personal y lo hace participar en relaciones que a su vez, se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa-incluyendo la comunidad externa. La gestión escolar está asociada con la planeación escolar, así como el quehacer cotidiano en el que dicha planeación se va ejecutando, y tiene que ver con la identidad que la propia institución genere y con el grado de identificación que tengan con ella quienes la conforman.

La gestión escolar es equivalente al conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar el logro de la intencionalidad pedagógica en la comunidad educativa, con ella y para ella (García y López, 1997).

La gestión escolar, por tanto, parece implicar, entre otras cosas, el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una definición colectiva y dinámica de las diferentes formas de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, es decir la formación de sus alumnos. Dichas formas tienen que ver necesariamente con la manera en que se tomen las decisiones y, sobre todo, con el tipo de interrelaciones que el centro promueva, favorezca, acepte, tolere, rechace o sancione.

- **Modelo de Gestión Educativa Estratégica**

Un modelo educativo es una representación de carácter conceptual de la compleja realidad educativa; surge a partir de aproximaciones sucesivas a las interacciones

y a las prácticas que ocurren en ésta; permite comprender una parte de la realidad, 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.

Se han desarrollado diferentes modelos de intervención y de mejora de la gestión escolar, basados en plataformas teóricas y metodológicas. En el caso del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), cuyo sustento es la gestión estratégica, la cual se relaciona con organizaciones que se concentran en la atención de asuntos sustantivos y desarrollan prácticas y relaciones que se ocupan de asegurar los resultados esperados. En este sentido, las organizaciones cuya gestión es de carácter estratégico han aprendido a transitar de prácticas y relaciones normativas o burocráticas a una orientación estratégica, centrada en lo importante, en lo que no puede dejar de atenderse y está relacionada permanentemente con el logro de los objetivos y las metas que les permitan cumplir con su misión para alcanzar la visión de futuro a la que aspiran.

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 los procesos de transformación de la gestión en sus distintos niveles de concreción.

De esta manera, de acuerdo con Loera (2004) el MGEE recupera componentes clave derivados de los movimientos de cambio educativo que reconocen los rasgos más relevantes y aportan fundamentos emanados del proceso de transformación educativa de las escuelas de calidad. Así, emerge una propuesta innovadora con el propósito de contribuir y orientar la transformación de la gestión de las escuelas, con un enfoque estratégico.

Esta caracterización de escuela se refleja en el MGEE, ya que concibe a la calidad educativa como la fusión entre la gestión institucional, la escolar y la pedagógica; y reconoce como una prioridad fundamental para la mejora de la gestión, el desarrollo de mayores niveles de autonomía responsable en cada estadio de la gestión, con un enfoque centrado en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y de la organización escolar, para la atención y el desarrollo de las competencias de los alumnos, en el marco del *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*, considerando los principios de la calidad: equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia (ver 2.1.3 La unesco: Pilares de la Educación y Principios de la Calidad Educativa).

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica se conformó en el contexto del sistema educativo nacional, con base en las tendencias y las recomendaciones del ámbito local e internacional, con el propósito de apoyar a los centros escolares en la mejora de la calidad de los servicios que ofrecen y los aprendizajes de los estudiantes, a partir del desarrollo de las competencias de todos los actores escolares para la práctica de liderazgo, trabajo colaborativo, participación social

responsable, planeación estratégica, evaluación para la mejora continua, como asuntos claves de gestión para enfrentar los retos globales del siglo XXI, en un marco de corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas. (Figura 6)

Los Principios de la Calidad y de la Gestión Educativa son la plataforma sobre la cual se sustenta el mgee. Ambos como referentes de las prácticas y relaciones de los actores educativos, en su dinámica cotidiana.

En el centro del MGEE se encuentra la comunidad educativa, representada por todos los actores educativos de los diferentes niveles del sistema, razón y núcleo fundamental de este Modelo, en el marco de una nueva gestión educativa.

En el centro superior de un segundo plano, se ubican los componentes requeridos para la operación del mgee: Liderazgo Compartido, Trabajo Colaborativo, Participación Social Responsable, Planeación Estratégica y Evaluación para la Mejora Continua, todos ellos interdependientes, pues la aplicación de uno, implica la puesta en práctica de los demás. En la parte inferior de este mismo segundo plano se encuentran las herramientas de seguimiento a la gestión escolar (Dimensiones, Plan Estratégico —mediano y corto plazos—, Pizarrón de Autoevaluación y Portafolio Institucional) las cuales son medios para asegurar que las acciones planeadas y realizadas permiten el avance y la concreción de la misión y de la visión de la escuela.

Alrededor de este plano central se identifican dos flechas que cierran el círculo, con el fin de enfatizar que, para la aplicación de los componentes del mgee y sus herramientas de seguimiento, es fundamental desarrollar procesos de aprendizaje

permanente para que entre los actores escolares se asesoren y acompañen, además de recibir de otros actores externos asesoría y acompañamiento sistemáticos y contextualizados.



Fuente: PEC, (2010).

Figura 6: Representación gráfica del MGEE

Un referente fundamental para orientar la gestión educativa se integra por los estándares, para efecto de este Modelo y en particular de la gestión escolar contamos con los Estándares de Gestión para la Educación Básica, los cuales contribuyen al reconocimiento de lo que debe estarse realizando (punto de partida) y al mismo tiempo muestran lo que debe lograrse (punto de llegada) en el aula, desempeño docente y en la gestión escolar.

2.2.6. Poder y Liderazgo

Liderazgo “es la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (Delgado, 2005:371).

Liderazgo para la calidad es la ciencia de conducir una organización de la situación actual a una situación futura comparativamente mejor, donde las personas son el principal factor de cambio.

Otra definición de Liderazgo para la calidad la da Toyota, “liderazgo es lograr que las personas realicen lo que la dirección espera, en un ambiente agradable donde estén contentos” (Lepeley, 2005:23).

Estas definiciones encierran los principios básicos de calidad con fundamento en un buen clima laboral como condición necesaria para conseguir aumentos de productividad y competitividad.

El liderazgo es el proceso de influenciar a la gente para que se empeñe voluntariamente en el logro de los objetivos del grupo, para lo cual es necesario concebir una visión de lo que debe ser la organización y generar las estrategias necesarias para llevarla a cabo, mediante una coalición cooperativa de recursos humanos altamente motivados y comprometidos para convertir esa visión en realidad. El liderazgo y la dirección son dos sistemas de acción complementarios, cada uno tiene su propia función y actividades características y ambos son necesarios para el éxito en un entorno cada vez más complejo, competitivo y

fluctuante, por lo que el verdadero reto para la organización consiste en combinar un fuerte liderazgo con una eficaz dirección, utilizando ambos aspectos de forma equilibrada.

El nuevo concepto de liderazgo viene incrustado en el marco de la gestión escolar y tiene qué ver con las funciones directivas, de la administración, actividades dirigidas a proyectar, organizar, decidir y evaluar los procesos y las estrategias de las organizaciones escolares que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza, vinculando este liderazgo con los valores, los propósitos, la imaginación y la creatividad, necesarios para poner en circulación los procesos de animación y movilización de los actores involucrados.

Liderazgo es un aspecto central en el modelo de gestión de calidad, liderar es educar, y desde esta perspectiva educacional, cada educador es un líder.

2.2.6.1. Tipos de liderazgo

Más que identificar estilos concretos de liderazgo, Kotter (1990) apuesta por un líder más participativo, que comparta su amplia responsabilidad con otros dentro de la organización, todo ello dentro de un esquema orientado hacia el logro de los objetivos propuestos, y que sea capaz de transmitir una gran seguridad en los siguientes aspectos:

- En sí mismo y en sus propias convicciones.

- En su habilidad, no sólo para organizar las tareas, sino también para desempeñarlas correctamente.
- En los objetivos que establece.
- En su capacidad para tomar decisiones y actuar de acuerdo con ellas.

El liderazgo es, sin duda, otra forma de poder, pero no desde la posición de mando o de autoridad, sino desde la de un guía que aporta credibilidad al proceso de cambio, que camina junto con otros para lograrlo. No ordena, convence, acuerda y conduce. Además, es reconocido por el conocimiento que tiene de su organización. El liderazgo compartido es una forma de gobernar junto con los demás.

El liderazgo se considera como uno de los aspectos importantes de toda organización escolar. Puede definirse como la capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el logro de las metas del grupo.

Huerta (2001) enuncia las siguientes características del liderazgo:

- 1) La relacionada con la capacidad para usar el poder, dado que el director es una autoridad designada por el sistema educativo;
- 2) capacidad para comprender al ser humano, pues todos tenemos diferentes fuerzas de motivación;
- 3) capacidad para inspirar el objetivo de la tarea en cuestión, en este caso el cambio o la mejora;

4) capacidad para propiciar un ambiente de respuesta a las motivaciones.

Lepeley (2005) menciona que el liderazgo para la calidad incluye dos elementos complementarios que aportan consistencia al modelo: un elemento de liderazgo interno y el otro de liderazgo externo.

El liderazgo interno se refiere a los valores de la organización, el compromiso con las personas, con la calidad y el proceso de planificación estratégica. Y considera la planificación estratégica como el plan institucional que permite que las personas transformen los valores de la organización en acciones concretas, estipulando en forma clara los estándares necesarios para establecer un proceso de mejora continua en el desempeño y los resultados de la Institución.

El liderazgo externo se enfoca en la responsabilidad pública de los líderes de instituciones educacionales para participar en el desarrollo de proyectos externos y contribuir a mejorar la calidad de vida en la comunidad local, nacional e internacional.

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

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

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

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

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

Tapia (2003) establece que el liderazgo transformacional es para quienes se concentran en lograr objetivos a largo plazo; tiene un código valoral que comparte

con sus colaboradores; busca transformar las estructuras en las que opera y motiva a su equipo de trabajo para lograr un alto nivel de compromiso, no sólo para lograr las metas sino para desarrollarse profesionalmente.

Algunas características que definen a un líder transformacional:

- Integra al grupo hacia el logro de un propósito común.
- Tiene expectativas altas y positivas acerca de los otros.
- Busca elevar la confianza de los demás.
- Logra que las necesidades individuales coincidan con las de las escuelas.
- Son activos e innovadores en la búsqueda de soluciones frente a la problemática educativa.
- Suscitan lealtad a la institución y respeto.
- Poseen una orientación pedagógica clara.
- Se actualiza constantemente.
- Es agente de cambio.

Estas características dan sustento a la propuesta del liderazgo compartido. Cabe señalar que éste es un componente más del modelo de gestión que sugiere otra forma de hacer las actividades, enfatizándose el propósito de fortalecer el liderazgo directivo.

Otros autores coinciden en que el liderazgo transformacional, distribuye y delega las responsabilidades encontradas en la institución escolar, de tal manera que al docente no se le pide que cumpla solamente con su labor cotidiana de enseñanza, sino que participe de forma interactiva en la dinámica institucional, contribuyendo

“a través del ejercicio de su propio liderazgo” (Uribe, 2005:110). Dentro de este enfoque, se motiva a los profesores haciéndolos conscientes de la importancia de su papel dentro de la organización escolar y generando altas expectativas en ellos.

Por tanto, es evidente que este tipo de liderazgo concibe al director como un promotor del desarrollo del liderazgo de los miembros del colectivo docente.

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

2.2.7. Calidad

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

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

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

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

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

De forma tradicional, la calidad de un sistema educativo se considera sinónimo del nivel de aprendizaje de los estudiantes que la integran, sin embargo, en la actualidad este aspecto se plantea sólo como un factor más, pues la calidad

“refleja las relaciones de coherencia entre todos los componentes del propio sistema” (INEE, 2006:9).

Todo lo que contribuye a realzar la calidad incide positivamente en la efectividad y eficiencia de las instituciones educativas. En el momento en que se mejora la calidad, disminuyen los obstáculos para el logro de las metas educativas. Si se empieza por hacer bien las cosas, los procesos se hacen más eficientes y aumenta la confianza y el clima de trabajo orientado a la mejora continua.

2.2.7.1. Eficacia y Eficiencia

Las escuelas efectivas y el éxito de sus procesos se fundamentan en una buena gestión que incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales, y en pocas palabras, en la calidad de cada uno de los procesos que se instituyen al interior de las mismas.

- **Eficacia**

El componente de la eficacia corresponde de manera significativa con la orientación administrativa de la calidad, hace referencia a “la medida y a la proporción en la que se alcanzan los objetivos” (OREALC/UNESCO, 2007:18), respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, de su relevancia y de

su pertinencia. Siempre en razón de resultados concretos, es lo que se observa y se valora como impacto de la educación.

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

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

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 que los recursos estén distribuidos de manera que 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.

- **Eficiencia**

Se refiere a la relación entre los objetivos educativos esperados y los aprendizajes logrados, mediante la utilización óptima de los recursos destinados para ello.

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

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

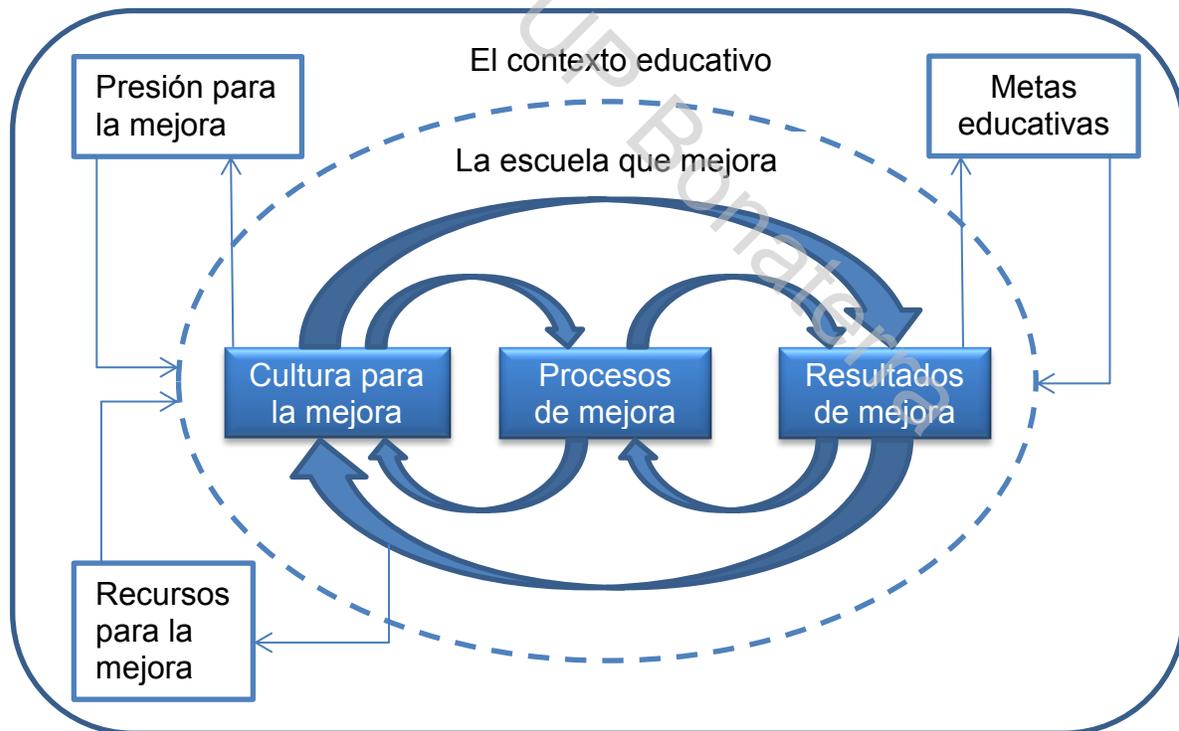
En este sentido, se considera que el fracaso escolar, considerado de manera habitual como fracaso del alumno, debe ser visto como fracaso del sistema, pues no es capaz de ofrecer un camino fluido que garantice la conclusión adecuada de los estudios. De acuerdo con Charlot (2006), “explicar el fracaso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

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

En el sistema educativo nacional se asocia a la eficiencia con los niveles de logro de indicadores que se alcanzan en un periodo determinado.

2.2.7.2. Eficacia escolar

Uno de los productos de la investigación internacional, Capacity for change and adaption of school in the case of effective school improvement (ESI) (Reezigt, 2001), fue la elaboración de un “marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar”. Se pretende que este marco llegue a convertirse en el punto de arranque para el desarrollo de teorías sobre la mejora de la eficacia escolar, que promueva una línea de investigación que combine los factores esenciales de ambos enfoques con mayor acierto de lo que se ha hecho hasta ahora, y que provoque entre los docentes y administradores de la educación el debate y la reflexión que permitan poner en marcha procesos de cambio en las escuelas. (Figura 7)



Fuente: Muñoz-Repiso et al. (En prensa)

Figura 7: Un marco para la mejora de la eficacia escolar

2.2.8. Mejora de la eficacia escolar

Desde principios de los años 90 ha surgido con fuerza en diferentes foros internacionales la idea de que los movimientos de eficacia escolar y mejora de la escuela deben trabajar juntos para aproximar posturas. Es más, se ha afirmado que quienes trabajan en el campo de la eficacia escolar y aquéllos que lo hacen sobre mejora de la escuela se necesitan mutuamente. De esta convicción ha surgido un intento por aunar las dos corrientes en un nuevo movimiento teórico-práctico que se nutre de ambos movimientos y recibe aportaciones sustanciales de cada uno de ellos.

Este nuevo movimiento pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas de la Institución, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. Este enfoque muestra, por tanto, “dónde ir y cómo ir”, y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma eficaz.

De igual forma, se integran las aportaciones de eficacia escolar y mejora de la escuela para conformar un cuerpo teórico propio cada vez más sólido y definido. Uno de sus aspectos más característicos es que dirige su atención hacia la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula como unidades de análisis fundamentales. Y así, entran en juego los docentes, el currículo o los procesos de aprendizaje y también variables de mayor amplitud

asociadas a las condiciones internas de la escuela, entre las que destacan el ambiente y la cultura escolar o la capacidad de la escuela para aprender como organización.

Este énfasis, sin embargo, no desdeña la influencia de otros niveles; de hecho, la mejora de la eficacia escolar tiene también en cuenta la acción de factores contextuales externos a la escuela, consciente de que, en numerosas ocasiones, éstos determinan tanto el éxito global de los procesos de mejora como la eficacia diferencial de las escuelas para distintos grupos de alumnos e incluso, su potencial para convertirse en procesos continuos que se prolonguen de forma consistente en el tiempo (Stoll y Fink, 1999).

La interdependencia de todos estos elementos remite directamente a la necesidad de relacionar los cambios que se producen en la escuela con su impacto sobre los resultados de los alumnos, lo que constituye otro ingrediente característico de la mejora de la eficacia. Este movimiento está orientado hacia los resultados finales de los alumnos, que toma como criterio de éxito, pero no sólo porque adopte la eficacia como medida en términos absolutos. Esta orientación tiene también como fin, determinar y maximizar el valor añadido por la acción educativa y obedece además al conocimiento de que valorar los resultados permite comprender mejor cómo se relacionan los procesos escolares de cambio, con la consecución final de los objetivos que se pretenden en cada proyecto.

Murillo (2000) señala que este estudio considera que la mejora de la eficacia escolar se refiere a un cambio planificado cuyo objetivo es incrementar los

resultados educativos del alumnado, así como la capacidad de la escuela para gestionar el cambio. De esta forma, junto con el objetivo final (o de eficacia) del programa de mejora, que debe ser necesariamente el desarrollo del alumnado en cualquiera de sus aspectos, es preciso que el programa considere una serie de objetivos intermedios u objetivos de mejora que son los que van a contribuir a los logros del objetivo final.

Los procesos de mejora están conformados por las fases tradicionales del cambio escolar, desde la valoración de las necesidades, el diagnóstico previo, la selección de las áreas prioritarias, la planificación de las acciones, la aplicación de los planes y la evaluación hasta la institucionalización. Estas fases son cíclicas, se disfrazan y, en ocasiones, se repiten a lo largo del proceso.

Los resultados de mejora constituyen los resultados intermedios que la escuela debe conseguir para alcanzar la mejora del rendimiento de los alumnos, considerado como desarrollo académico, social y afectivo. Constituyen una de las aportaciones más evidentes de la eficacia escolar en el modelo, dado que son los factores de eficacia encontrados en las investigaciones. Básicamente, serán los cambios tanto en la calidad de la escuela como en la calidad del docente.

Se inicia así la línea de trabajo de escuelas eficaces, cuyo interés se centra en identificar las dimensiones que caracterizan a las escuelas eficaces y que utilizan como principal metodología el estudio de casos y los estudios correlacionados, por ejemplo, Weber, 1971, Bookover y Lezote, 1977; Edmonds, 1979; Rutter et al., 1979; y Mortimore et al., 1988). El resultado de estas primeras investigaciones fue

el hallazgo de cinco factores que parecían estar relacionados con la eficacia (Creemers, 1997)

- Un fuerte liderazgo educativo
- Altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos
- Énfasis en las destrezas básicas
- Un clima seguro y disciplinado
- Evaluaciones frecuentes del progreso del alumno.

La esencia de las aportaciones de la investigación sobre la mejora de eficacia fue extraída por las múltiples revisiones que se llevaron a cabo por entonces. Entre ellas destacan las de Levine y Lezotte (1990), Cotton (1995), Scheerens y Bosker (1997) y, especialmente Sammons, Hillman y Mortimore (1995). Estos investigadores ingleses concretaron en 11 los factores relacionados con escuelas eficaces:

1. Liderazgo profesional	Firme y dirigido Enfoque participativo Profesional destacado
2. Visión y objetivos compartidos	Unidad de propósito Consistencia en la práctica Colaboración y trabajo en equipo
3. Ambiente de aprendizaje	Ambiente ordenado Clima de trabajo
4. La enseñanza y el aprendizaje	Optimización del tiempo de aprendizaje

como centro de actividad escolar	Énfasis en lo académico Enfoque en el aprovechamiento
5. Enseñanza con propósito	Organización eficaz Claridad en los propósitos Enseñanza estructurada Adaptación curricular
6. Expectativas elevadas	Expectativas globales elevadas Comunicación de expectativas Desafío intelectual
7. Refuerzo positivo	Normas claras y justas Retroalimentación
8. Seguimiento del progreso	Seguimiento a los logros del alumno Evaluación al colectivo docente
9. Derechos y deberes de los alumnos	Elevar la autoestima de los alumnos Posiciones de responsabilidad Control del trabajo
10. Colaboración entre la escuela y las familias	Participación de las familias en el aprendizaje de los alumnos
11. La escuela como una organización de aprendizaje	Formación y desarrollo del profesorado basados en la escuela

Fuente: Sammons, Hillman y Mortimore (1995).

El modelo utilizado tanto en el informe Coleman como en el estudio de Jencks y colaboradores era el denominado “caja negra”, en el que se tiene en cuenta un

conjunto de factores de entrada, como tipo de escuela, características personales y sociales de los alumnos, etc., considerados como un todo unitario, para predecir un criterio de salida que son los resultados académicos (modelo 1: *input-output*).

Las nuevas propuestas comenzaron a incluir variables de proceso atribuibles fundamentalmente a la institución escolar, lo que permitió la identificación de los factores clave de eficacia y calidad de la educación (modelo 2: *input-process-output*).

En la actualidad se ha llegado a la elaboración de *modelos comprensivos* de eficacia escolar, los cuales tienen en común dos características básicas: en primer lugar, todos parten de una visión sistémica del centro educativo, de manera que se pone de manifiesto la interacción entre los elementos del sistema y las relaciones recíprocas que se establecen entre ellos, y cómo esta interacción contribuye al logro de los alumnos. Estas relaciones y dependencias se producen, normalmente, en los cuatro niveles de análisis: alumno, aula, escuela y contexto; jerárquicos e interdependientes, de forma que permiten atender también a los efectos causales intermedios que puedan producirse, dando respuesta al dinamismo de los factores de eficacia y a la necesidad de contextualizarlos (modelo 3: *context-input-process-output*).

En segundo lugar, recogen no sólo los resultados de la investigación empírica, sino también factores hipotéticos aunque aún no se haya comprobado claramente su incidencia.

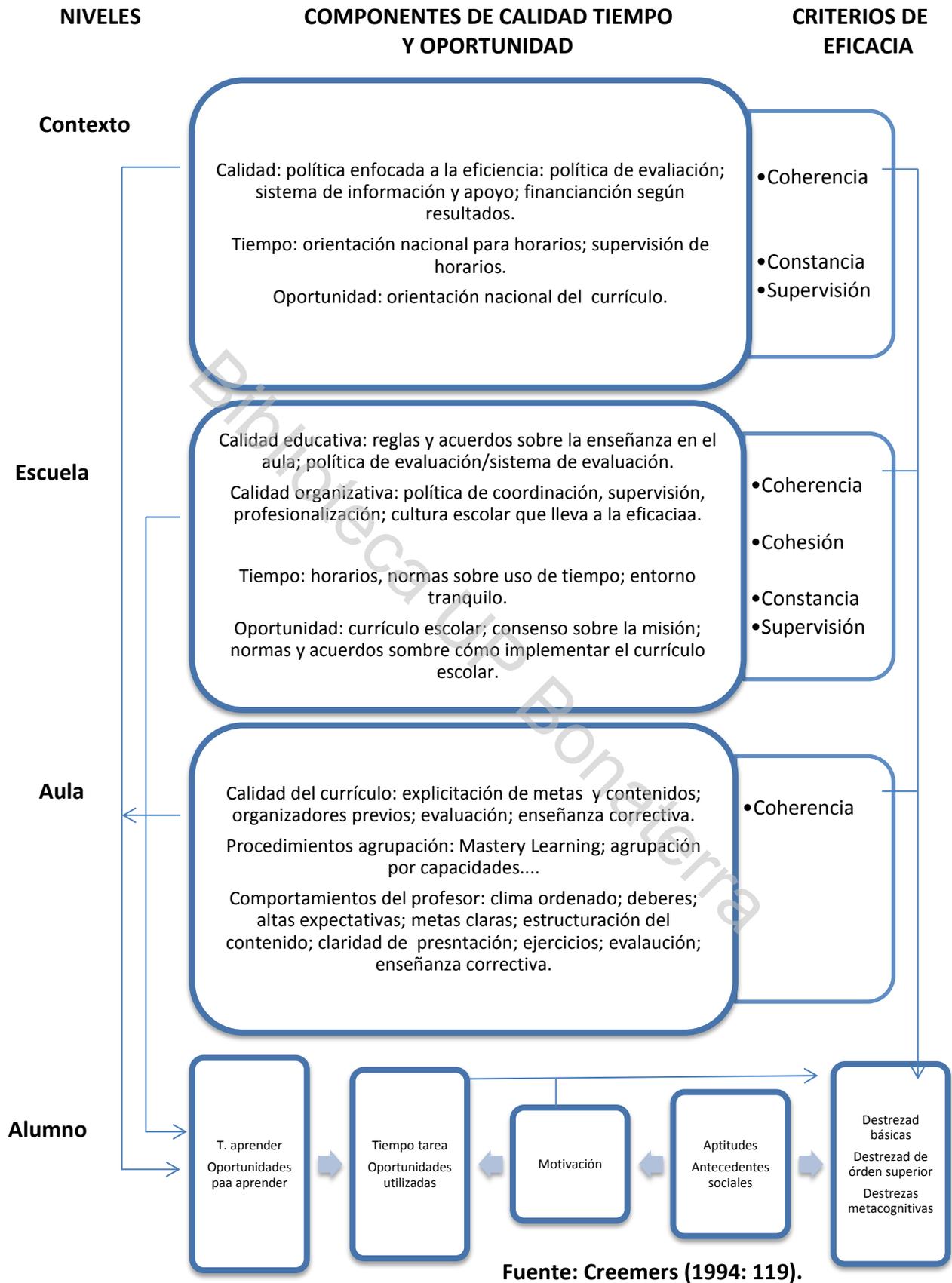
- **Modelo de Scheerens (1992).** Es un modelo teórico global que pone especial énfasis en el nivel de la escuela y cuya máxima virtud reside en permitir que sistema de indicadores de eficacia funcione como un referente flexible capaz de acomodar nuevos factores y dimensiones, clasificando los indicadores en cuatro grupos: de contexto, de entrada, de proceso y de producto; basándose en la mayor o menor capacidad de las escuelas para producir variaciones en los aspectos a los que se refiere cada uno de ellos. De esta forma pone de manifiesto la existencia de múltiples niveles de relación entre los meso, macro y microsistemas, la presencia de efectos causales intermedios y la existencia de relaciones recíprocas.
- **Modelo Sammons y Mortimore (1997),** elaboran un modelo para secundaria partiendo de las propuestas anteriores, en el que añaden el nivel del departamento.
- **Modelo de Creemers (1994),** aporta un especial interés por el aula, debido a las evidencias empíricas de la influencia que la mayoría de los factores de este nivel ejercen sobre los resultados de los alumnos. De esta forma se convierte en un excelente ejemplo de integración de la línea de investigación de eficacia docente en la eficacia escolar. En este modelo (Figura 8), como en los anteriores, se han distinguido cuatro niveles: alumno, aula, escuela y contexto. Otra de sus características es que recoge tanto los componentes de la eficacia como los criterios formales de la misma: los componentes de eficacia en los cuatro niveles se centran en torno a las ideas de calidad, tiempo y oportunidad; los criterios formales de eficacia, por su parte, son la coherencia, la cohesión,

la constancia y la supervisión. Creemers destaca que en su modelo todos los niveles están sincronizados y su interacción es la que contribuye a los logros del alumno.

Entre estos modelos pueden destacarse el modelo de efectos de la escuela primaria de Stringfield y Slavin (1992), las propuestas de Scheerens (1992) y Creemers (1994) o la propuesta de Thomas, Sammons y Mortimore (1997).

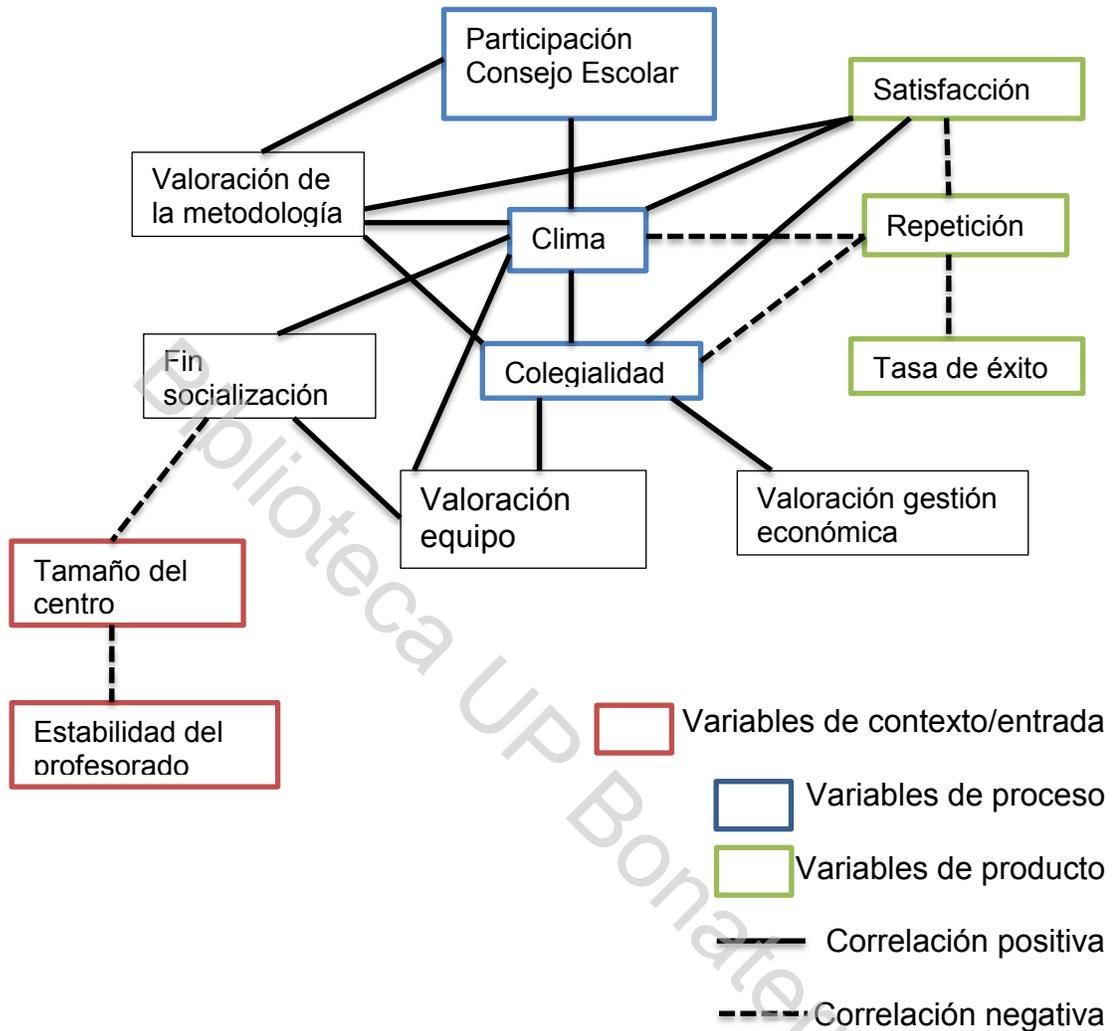
- **Modelo Muñoz-Repiso et al. (1995)**, elaboran un modelo descriptivo de relaciones entre variables de la escuela, especialmente las relacionadas con los procesos de gestión, y su incidencia en los resultados escolares (Figura 9).

Los cuatro modelos toman como punto de partida el aprendizaje del alumno y se basan en el modelo de aprendizaje escolar de Carroll (1963), considerando cinco elementos básicos que determinan el aprendizaje y, por tanto, los resultados escolares: aptitud, habilidad para entender lo que se está enseñando, perseverancia, oportunidad y calidad de la enseñanza.



Fuente: Creemers (1994: 119).

Figura 8: Modelo de eficacia escolar de Creemers



Fuente: Muñoz-Repiso et al. (1995:118).

Figura 9: Modelo de Eficacia para centros de Primaria

2.3. Desarrollo de categorías conceptuales

En este trabajo de investigación se hace mención con frecuencia de las categorías conceptuales relacionadas con el tema central de esta tesis, como parte medular de la misma se encuentra al ser **humano**, a quien Aristóteles define como una sustancia natural compuesta de materia (cuerpo), y de forma (alma); el alma es la forma sustancial del cuerpo; el ser humano surge de la unión de ambos principios. En su obra *Sobre el alma* afirma: "El alma y el cuerpo forman juntamente al ser viviente (...). El alma es forma de un cuerpo natural que tiene la vida en potencia" (p. 412). Este concepto es fundamento de la más celebre definición de la persona, la cual fue formulada por Boecio: "*Sustancia individual de naturaleza racional*". (2009, Enero)

Santo Tomás asume la definición propuesta por Boecio, ahondando en su significado y matizándolo:

Se dice de la persona que es sustancia individual con el fin de designar lo singular en el género de la sustancia, y se agrega que es de naturaleza racional para mostrar que se trata de una sustancia individual del orden de las substancias racionales. (Ferreter, 1979:2552)

Este tipo de definiciones metafísicas no desaparecen totalmente en autores más modernos. Leibniz (S/F citado en Ferreter, 1979:2553) afirma que:

La palabra **persona** conlleva la idea de un ser pensante e inteligente, capaz de razón y de reflexión, que puede considerarse a sí mismo

como el mismo, como la misma cosa, que piensa en distintos tiempos y en diferentes lugares, lo cual hace únicamente por medio del sentimiento que posee de sus propias acciones. (Párrafos, II, XXVII)

Y con los conceptos anteriores llegamos a la La definición de educación según Durkheim (1990/1991):

La educación no es... más que el mecanismo a través del cual (la sociedad) prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia... La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y el desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (p. 70)

Creando un esquema comparativo y de similitudes entre organización, empresa y escuela, se pueden retomar los siguientes conceptos, según Reyes (1992) una "**organización** es la estructura de las relaciones que deben existir entre las funciones, niveles y actividades de los elementos materiales y humanos de un organismo social, con el fin de lograr su máxima eficiencia dentro de los planes y objetivos señalados". (p. 277)

Lo que lleva a la definición de **dirección**, que de acuerdo con Porret, (2006/2010) es "persona o personas que con mando e intervención directa en la política de la

empresa, toman decisiones a corto o largo plazo. Dirigen y controlan a otras personas de la organización para que se alcancen los resultados deseados” (p.70).

Así, se puede relacionar a Mintzberg (1989/1991), quien define a los **directivos** de las empresas como “aquella persona que está a cargo de la organización o de una de sus subunidades”. (p. 14) Esto a través de una **administración** que bajo la perspectiva de Guzmán (1961), “Es la dirección eficaz de las actividades y la colaboración de otras personas para obtener determinados resultados”. (p. 23)

En el caso de los centros educativos, si se considera que el **director** 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; 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.
(Rosales, 1997:141)

Para entrar de lleno al tema de este trabajo de investigación se encuentra el término **gestión**. La gestión se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para 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 eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.

Mintzberg (1984) y Stoner (1996) asumen, respectivamente, el término gestión como la disposición y la 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.

Casares (2003) 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 asegurarse de que “todo marche bien”, sino que debe 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.

Un buen **liderazgo** es determinante para lograr los 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.

Liderazgo es un mensaje de progreso y humanidad, lleno de posibilidades; de confianza, visión y destino para las personas y las organizaciones. Su estudio es una puerta abierta a la esperanza, porque su fin es encontrar respuestas que satisfagan aquellas necesidades de las personas y los grupos sociales; de autonomía y responsabilidad, de solidaridad, creatividad y realización personal. Liderazgo es la influencia que puede ser determinante para el desarrollo de las personas y organizaciones. (Lynch, 1993:161)

El liderazgo directivo efectivo es definido por Kotter (1990) como el proceso de conducir a un grupo de personas en una determinada dirección por medios no coercitivos, es decir, el papel que juega el directivo, que va más allá del desempeño del puesto en función del nombramiento, que se preocupa y se ocupa del desarrollo de los procesos, al igual que de las personas. Así, prevalece un interés superior por lograr los objetivos y por 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 intencionadamente 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 necesita tener conocimiento del sector, y también una visión compartida con sus colaboradores, conducirse con honestidad y compromiso con los intereses colectivos y capacidad para relacionarse con las personas.

Se establece que una **educación es de calidad** si ofrece los apoyos que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones y así 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.

En este marco, de acuerdo con el programa de escuelas de calidad, una escuela de calidad se define como aquella que asume en colectivo la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos; se compromete con la mejora continua de los procesos y de los resultados educativos; 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 las competencias requeridas para alcanzar una vida plena que les permita una convivencia democrática, su participación en el trabajo productivo y aprender a lo largo de su vida.

La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia.

Para Da Silva (2002), la eficiencia significa operar de modo que los recursos sean utilizados de forma más adecuada y la eficacia está relacionada con el logro de los objetivos o resultados propuestos, es decir con la realización de actividades que permitan alcanzar las metas establecidas. La eficacia es la medida en que alcanzamos el objetivo o resultado. (p. 20)

2.4. Características de los sujetos intervinientes

Al interior de las escuelas del nivel básico, la administración educativa se constituye a partir del director del plantel, primera autoridad y responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos. El personal docente que constituye a la escuela está compuesto por maestros, asesor psicopedagógico, coordinadores, directivos y personal administrativo, con todos ellos se integra un Consejo Técnico como órgano de carácter consultivo de la dirección del plantel, presidido por el director.

- **Director**
 - **Aspectos Pedagógicos**

Las dimensiones de la gestión de la dirección escolar son organizativa, pedagógica-curricular, administrativa y de participación social, para el caso de *Un Modelo de Gestión para la Dirección Escolar* se proponen cuatro dimensiones, con objeto de situarse en línea directa con las diferentes tareas que la dirección realiza:

Desde una perspectiva pedagógica-curricular tiene como propósito revisar, analizar y observar las acciones que emprende la dirección escolar, para dar respuesta oportuna y pertinente a las necesidades y prioridades educativas de las escuelas. Refiere las condiciones, recursos y tiempos para atender los procesos de enseñanza y aprendizaje que los docentes implementan con sus alumnos para el logro de los propósitos educativos, enmarcados en el plan y programas de estudio vigentes.

Además, considera las orientaciones relativas al mejoramiento del liderazgo académico de directivos escolares y docentes, mediante la asesoría y el acompañamiento directo, para centrar su atención en la mejora permanente de las prácticas pedagógicas o de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes.

Para analizar la situación de la dirección es necesario revisar los dominios que se tienen acerca de los enfoques de enseñanza vigentes, el conocimiento, uso y aprovechamiento de los materiales de alumnos y profesores; la noción de las pla-

neaciones didácticas, las formas de evaluación y los enfoques con los que se lleva a cabo; las visitas a las aulas con propósitos académicos, las estrategias de capacitación y actualización que tienen los maestros, así como la información del contenido de las planeaciones de la escuela y cómo éstas contribuyen al mejoramiento del logro educativo.

○ **Aspectos Psicológicos**

En la etapa de adulto maduro, el individuo normalmente alcanza la plenitud de su desarrollo biológico y psíquico. Su personalidad y su carácter se presentan relativamente firmes y seguros, con todas las diferencias individuales que pueden darse en la realidad.

Hay adultos de firme y segura personalidad capaces de una conducta eficaz en su desempeño en la vida y otros de una personalidad no tan firme ni segura.

En esta etapa de la vida, el adulto controla adecuadamente su vida emocional, lo que le permite afrontar los problemas con mayor serenidad y seguridad que en las etapas anteriores. Ejerce plenamente su actividad profesional, cívica y cultural. Es la etapa de mayor rendimiento en la actividad.

Es capaz de reconocer y valorar sus propias posibilidades y limitaciones. Esto lo hace sentirse con capacidad para realizar unas cosas e incapaz para otras. Condición básica para una conducta eficaz.

Normalmente tiene una percepción correcta de la realidad (objetividad), lo cual lo capacita para comportarse con mayor eficacia y sentido de responsabilidad.

En este periodo, las aptitudes intelectuales y físicas han madurado suficiente para que las personas subsistan con independencia y capacidad, su intervención en los problemas laborales, políticos y ciudadanos, manifiestan su madurez psicológica, ergología y además su adultez sociológica propiamente dicha. La propia sociedad, y al referirse a ella se indica a la sociedad adulta plena, reguladora del ordenamiento de la vida comunitaria

- **Aspectos Sociológicos**

El ser humano es un ser social por naturaleza lo que hace que siempre busque compañía, formas de asociarse con otros seres humanos y formas de cómo lograr mejores resultados en sus relaciones sociales. Este instinto nos lleva a desarrollar formas de vida cada vez más complejas y a la vez a acumular una serie de conocimientos que nos han permitido, poco a poco, ir comprendiendo lo que llamamos realidad. La realidad comprende todo, tanto lo que hay en la naturaleza como lo que está en las mentes de los seres Humanos.

El adulto maduro se adapta por completo a la vida social y cultural formando su propia familia. La adultez social se manifiesta en tres sectores: en el trabajo, en la participación social (política y cívica) y en la responsabilidad jurídica.

- **Maestros**

- **Aspectos Pedagógicos**

Los maestros, como profesionales de la educación fortalecen las capacidades intelectuales de los estudiantes, potencian aprendizajes significativos, favorecen el

desarrollo del pensamiento crítico y científico e intervienen para adquirir nuevas formas de convivencia democrática en el aula multicultural y diversa, su finalidad es desarrollar en los estudiantes que cursan la educación básica, las competencias que son necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida, buscando así, un entendimiento más integral con el mundo.

Es por ello que la docencia se ha convertido en una profesión compleja, hoy más que nunca la sociedad exige del docente conocimientos y competencias que van más allá de su formación inicial y de la propia experiencia. Requiere, entre otras cosas: de nuevas capacidades para el pensamiento complejo, así como un pensamiento más integral del mundo.

Conocer los contenidos curriculares; planificar, desarrollar y evaluar formativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de los aprendizajes esperados, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes; desarrollar ambientes de aprendizaje con especial atención en la equidad, la igualdad de derechos y oportunidades, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos; diseñar estrategias para estimular el esfuerzo de los alumnos y promover su capacidad para aprender por sí mismos y con otros, así como desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza y la iniciativa personal.

Asimismo, el profesorado requiere acercarse a las tecnologías de la comunicación; atender los procesos administrativos que la escuela demanda e

informar y asesorar a las familias acerca de los logros y tropiezos de sus hijos, además de brindar las orientaciones necesarias para apoyarles. Formar hábitos y transmitir disposiciones éticas congruentes con los valores democráticos, la economía sustentable, la ciudadanía responsable y participativa, la sensibilidad estética y la disposición al cuidado integral de su salud.

Revalorar y fortalecer la labor de maestros supone una acción en varios ámbitos interrelacionados: mejorar sus competencias profesionales y su preparación, cuidar su equilibrio emocional, situar la profesión docente en la dimensión ética que le corresponde y revalorar el prestigio de la profesión docente, ante una sociedad que le necesita y demanda de su profesionalismo. Asimismo y en mayor medida, supone una transformación personal, ser mejor persona, para ser mejor maestro.

Actualmente, la gestión adecuada de los comportamientos disruptivos o violentos que se presentan en contextos sociales determinados es una dura exigencia para los profesores y les obliga a disponer de diferentes competencias y habilidades: mantener la autoridad, demostrar seguridad y confianza, dialogar, negociar, comprender, mantener firme su esquema de valores. Condiciones que implican un fortalecimiento de su condición personal y profesional.

La acción educadora exige una estrecha y confiada relación entre el profesor y los alumnos. El mérito de la actividad docente es que este vínculo impuesto se convierta en una relación constructiva, en la que la confianza, el afecto y el

respeto mutuo sean sus elementos constitutivos. Para ello es imprescindible que el profesor cuide su dimensión emocional.

El profesor debe mantener el buen ánimo, la sensibilidad por la formación de sus alumnos y la preocupación por ellos a pesar del desgaste que tanto esfuerzo personal supone. ¿Cómo se logra esto? en gran medida por el convencimiento de que enseñar a los otros es una tarea importante para la sociedad, que conecta con lo más noble del ser humano y sitúa a los profesores en el lugar adecuado para promover el bienestar de las nuevas generaciones, lo que además lleva implícito el ejercicio de los derechos humanos. De alguna manera esa intuición desvela el carácter ético de la profesión docente y la necesidad de descubrir su valor y su sentido para ejercerla con rigor y vivirla con satisfacción.

La práctica docente se entiende como un proceso formativo que compete a cada maestro pero también al colectivo; ésta adquiere una dimensión significativa cuando se expresa en el colectivo docente, lo cual se ve reflejado en cambios importantes en el quehacer educativo en la escuela.

- **Aspectos Psicológicos**

El ser humano posee un conjunto de reacciones y hábitos de comportamiento que se han adquirido durante la vida y que dan especificidad al modo de ser individual. Junto con el temperamento y las aptitudes configuran la personalidad de un individuo.

La personalidad está formada por una serie de características que utilizamos para describirnos y que se encuentran integradas mediante lo que llamamos el yo o sí mismo formando una unidad coherente. Entre estas características se encuentra lo que en psicología se denominan rasgos, como agresividad, sumisión, sensibilidad, etc.; conjuntos de rasgos como extroversión o introversión, y otros aspectos que las personas utilizan para describirse, como sus deseos, motivaciones, emociones, sentimientos y mecanismos para afrontar la vida.

El maestro debe conocer los aspectos básicos del desarrollo de la afectividad y debe de tratar de establecer con los padres de familia relaciones empáticas y enriquecedoras que conduzcan a la sensibilización conjunta sobre la importancia evolutivo – afectiva de los niños.

- **Aspectos Sociológicos**

El proceso educativo es, por extensión, un proceso de socialización que tiene como máxima la integración plena y activa de cada individuo en el seno de la sociedad en la que se desarrolla. Sociabilidad y participación exigen la convergencia de intereses, objetivos y prácticas educativas de todos los agentes participantes en este proceso educativo de cara a ofrecer al niño un desarrollo afectivo-social coherente y armonioso. Las distorsiones que puedan producirse en las relaciones entre la familia y el Colegio dificultarán, en mayor o en menor medida, la plena integración social de los niños.

- **Padres de Familia**

- **Aspectos Pedagógicos**

Los padres de familia o tutores son importantes en la escuela y en el aula porque son los destinatarios indirectos del servicio que se ofrece, ya que sin su colaboración y apoyo es más difícil lograr los aprendizajes esperados en los alumnos. Hoy se requiere que su participación en la escuela y en las aulas sea más corresponsable con los maestros para asegurar que los procesos de aprendizaje de sus hijos y los resultados que éstos obtienen sean satisfactorios.

Una nueva gestión escolar implica que tanto en la escuela como en el aula, los padres y tutores asuman un papel más protagónico en el apoyo y seguimiento de la formación integral de sus hijos, de manera corresponsable con los maestros y directivos escolares.

Asimismo, es fundamental que el colectivo escolar se abra a la participación de los padres y tutores, para que juntos generen las alianzas necesarias y apoyen la formación y el logro educativo de todos los estudiantes.

Es importante que la información que poseen los padres sea compartida con los maestros, para que al mismo tiempo los maestros puedan comentar sus apreciaciones con los padres y este complemento permita identificar la situación que viven los hijos e intervenir de manera pertinente en apoyo a su formación integral.

Colaborar como padres o tutores con los directivos y maestros de sus hijos les permite contribuir a asegurar las condiciones escolares y áulicas que favorecen su aprendizaje y formación.

Las madres y los padres de familia y tutores deben tener presente que el aprovechamiento escolar se desarrolla con el trabajo cotidiano que realizan en la escuela, en las aulas y en el hogar. Por ello, las actividades de los padres o tutores están relacionadas con supervisar, acompañar y apoyar las acciones que favorezcan el aprendizaje de sus hijos.

La relación escuela-vida se refiere también a la necesidad de compartir con la familia la labor educativa, a través de la comunicación y la coordinación, con la finalidad de completar y ampliar las experiencias formativas que ayudan al desarrollo de los niños. Será necesario, pues, establecer contactos periódicos con los padres, organizando encuentros individuales y colectivos, y estructurar fórmulas de participación de las familias en la escuela.

Diversos autores afirman que una de las funciones principales de la educación infantil consiste en incidir en la cultura familiar y en sus prácticas educativas. Esta afirmación se podría hacer extensiva a todas las etapas de la educación obligatoria.

La escuela debe conocer los cambios de las necesidades y demandas de las familias y debe de ajustar y adaptar su acción educativa con el objetivo primordial de beneficiar el desarrollo armónico de los niños, el cual, sin duda, repercutirá positivamente en el proceso de búsqueda del equilibrio por parte de los padres.

Las relaciones entre la familia y la escuela de calidad deben servir para acercar dos mundos complementarios pero muy distintos. Deben ayudar a la mutua comprensión con el fin de establecer pautas comunes de actuación. De esta manera, la escuela puede garantizar óptimamente su función educativa, ya que de los conocimientos, valores y principios que mueven su acción pedagógica resultan beneficiados directamente todos los alumnos e indirectamente sus padres

- **Aspectos Psicológicos**

El Dr. Néstor Fernández Sánchez (2000, 2006), catedrático de la UNAM, señala que los humanos cambian y crecen en muy diversos aspectos durante el período de los 20 a los 40 años, edades límite aproximadas que la mayoría de los estudiosos han establecido para definir al joven adulto. Durante estas 2 décadas se toman muchas de las decisiones que han de afectar al resto de la vida, con respecto a la salud, la felicidad y el éxito del individuo. Es en esta etapa de la vida cuando la mayoría de las personas dejan el hogar paterno, obtienen el primer empleo, se casan, tienen hijos y los crían, es decir, tiene las principales transiciones.

Para la sociedad, estos años son los más importantes de toda la vida. La experiencia juega un papel especialmente importante en el funcionamiento intelectual. Pero las experiencias de un adulto son diferentes y, generalmente, mucho más amplias que las de un niño, cuyo mundo está definido grandemente por el hogar y la escuela. Por la diversidad de las experiencias del adulto, hacer

generalizaciones acerca del conocimiento de los adultos es extremadamente difícil.

El hogar como núcleo del sistema familiar puede repercutir seriamente sobre el ajuste emocional y cognitivo del niño. Un hogar armónico, capaz de proporcionar seguridad, amor y un ambiente favorable, dota al niño de confianza, estabilidad, seguridad y alegría, las cuales son características básicas para construir una plena y sólida socialización.

Al contrario, un hogar no armónico en el que las escenas violentas suceden, en el que la indiferencia sustituye a la empatía y la comprensión, provoca falta de confianza y de seguridad, sentimientos de inferioridad que pueden traducirse en conductas disociales cuyas representaciones extremas son la violencia gratuita.

○ **Aspectos Sociológicos**

Los grupos sociales pueden clasificarse en primarios secundarios y terciarios. Los primarios es una unidad de íntima asociación y cooperación, la familia y los amigos íntimos son grupos primarios. El secundario se distingue del primario por el grado de contacto entre sus miembros y por su organización formal, un grupo religioso es un grupo secundario. Los grupos terciarios son casuales, transitorios y de corta duración, un ejemplo los que se reúnen a ver un concierto (González, 1999).

Con una perspectiva general, el promedio de los padres de familia que forman parte de la comunidad educativa de Liceo se caracterizan por ser adultos jóvenes

con familias en formación pertenecientes a un nivel socioeconómico medio y medio bajo, en dónde el 70% de las parejas trabajan indistintamente, lo que convierte a la Institución en un proveedor de servicio para un mercado en donde papá y mamá trabajan.

2.5. Normatividad

El programa de educación básica, así como el modelo de gestión escolar estratégico, tiene, fundamento en el Artículo 3 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; en la “Ley General de Educación” (dof;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.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

CAPÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 1o.- Esta Ley regula la educación que imparten el Estado -Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios.

Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social.

**ACUERDO NÚMERO 96, QUE ESTABLECE LA ORGANIZACIÓN Y
FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS**

(Publicado en el Diario Oficial de la Federación el Martes 7 de Diciembre de 1982)

ACUERDO NÚMERO 96

CAPÍTULO I

Disposiciones Generales

ARTÍCULO 4o.-La educación primaria impartida en los planteles a los que se aplica este acuerdo, deberán ajustarse a las normas jurídicas y pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio aprobados por la Secretaría de Educación Pública.

En caso de que se requiera modificarlos para su adaptación a la realidad y necesidades culturales, sociales y económicas de la región en donde se ubique el plantel, se requerirá de autorización expresa de la Secretaría de Educación Pública, a través de la dirección o delegación general correspondiente.

CAPÍTULO IV

Directores

ARTÍCULO 14.-El director del plantel es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad

responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos

ARTÍCULO 16.-Corresponde al director de la escuela:

I.-Encauzar el funcionamiento general del plante a su cargo, definiendo las metas, estrategias y política de operación, dentro del marco legal, pedagógico, técnico y administrativo que le señalen las disposiciones normativas vigentes;

II.-Organizar, dirigir, coordinar, supervisar y evaluar las actividades de administración, pedagógicas, cívicas, culturales, deportivas, sociales y de recreación del plantel:

III.-Acatar, difundir y hacer cumplir en el plantel las disposiciones e instrucciones de la Secretaría de Educación Pública, emitidas a través de las autoridades competentes;

IV.-Representar técnica y administrativamente a la escuela;

V.-Estudiar y resolver los problemas pedagógicos y administrativos que se presenten en la escuela, así como plantear ante las autoridades correspondientes, aquellos que no sean de su competencia;

VI.-Suscribir la documentación oficial del plante, evitar que sea objeto de usos ilegales, preservarla de todo tipo de riesgos y mantenerla actualizada;

VII.-Elaborar el plan de trabajo anual de la escuela y presentarlo al inspector escolar y demás autoridades competentes dentro del primer mes de labores;

VIII.-Revisar y aprobar, en su caso, el plan de trabajo anual que, para desarrollar el programa de educación primaria vigente, elabore el personal docente, controlando que aquél se adecue a las técnicas pedagógicas aplicables;

IX.-Dictar las medidas necesarias para que la labor del personal docente se desarrolle ininterrumpidamente, de conformidad con el calendario escolar y los planes de trabajo autorizados;

X.-Proporcionar la información que, a través de sus autoridades competentes, le requiera la Secretaría de Educación Pública en el tiempo que ésta señale:

XI.-Tramitar, ante las autoridades competentes, el permiso necesario para la celebración de actividades didácticas, culturales o recreativas que se realicen fuera del plantel;

XII.-Autorizar la celebración de eventos y espectáculos públicos relacionados con las actividades propias del plante, previo permiso de la dirección o delegación general correspondiente. Los actos a que se refiere esta fracción no deberán causar gravamen económico al alumno;

XIII.-Organizar y coordinar el desarrollo de las actividades de inscripción, reinscripción, registro, acreditación y certificación de estudios;

XIV.-Dictar las medidas necesarias para garantizar la atención de los grupos que eventualmente queden sin maestro;

XV.-Elaborar y mantener actualizado el inventario de los bienes del activo fijo del plantel y notificar a las autoridades correspondientes las modificaciones que sufra el mismo;

XVI.-Cuidar de la conservación del edificio escolar y sus anexos, vigilando que los mismos reúnan las condiciones necesarias de seguridad, funcionalidad e higiene;

XVII.-Informar a las autoridades competentes acerca de las necesidades del plante, en materia de capacitación del material docente, ampliación del inmueble, equipos y materiales didácticos;

XVIII.-Supervisar la adquisición y distribución del material didáctico y el correcto uso de equipos y demás instalaciones materiales.

XIX.-Convocar a la integración, en su caso, del Consejo Técnico Consultivo de la escuela dentro de los primeros quince días del inicio del año escolar;

XX.-Formar parte del Consejo Técnico Consultivo de la zona, participar en sus deliberaciones y dar cumplimiento a los acuerdos y recomendaciones que en éste se adopten;

XXI.-Aplicar las medidas disciplinarias a las que hace referencia este ordenamiento;

XXII.-Llevar un registro de entrada y salida del personal, así como uno en que se anoten recomendaciones del inspector escolar y otras autoridades competentes;

XXIII.-Supervisar el cumplimiento de la obligación de rendir honores a la bandera nacional los días lunes de cada semana, en los términos de las disposiciones legales aplicables:

XXIV.-Radicar en la comunidad donde preste sus servicios;

XXV.-Abstenerse de abandonar sus labores dentro del plantel, así como de disponer del personal o edificio y equipo escolar para atender ocupaciones particulares, Y

XXVI.-Realizar las demás funciones que siendo análogas a las anteriores le confieran este ordenamiento y otras disposiciones aplicables.

ACUERDO NÚMERO 502 POR EL QUE SE EMITEN LAS REGLAS DE OPERACIÓN DEL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD

3. Objetivos

3.1 General

Contribuir a mejorar el logro educativo en los alumnos de las escuelas públicas de educación básica beneficiadas por el Programa mediante la transformación de la gestión educativa.

3.2 Específicos

3.2.1 Instituir en las escuelas públicas de educación básica beneficiadas, la gestión educativa estratégica para fortalecer su cultura organizacional y funcionamiento.

3.2.2 Generar en cada escuela beneficiada un mecanismo de transformación de la gestión educativa, a través de la provisión de herramientas para su planeación, seguimiento y e valuación, con la concurrencia de las estructuras de educación básica.

3.2.3 Orientar la gestión educativa en función de las necesidades de los alumnos, con el fin de contribuir en la mejora del logro educativo.

3.2.4 Impulsar la participación social para fomentar la colaboración de la comunidad en la vida escolar, el cofinanciamiento, la transparencia y la rendición de cuentas.

3.2.5 Generar mecanismos de coordinación y articulación institucional a nivel federal, estatal, y municipal que promuevan y financien proyectos de innovación, con el objeto de favorecer la capacidad de gestión de las escuelas beneficiadas.

II. Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE)

El Programa busca instituir en las escuelas públicas de educación básica beneficiadas, la gestión educativa estratégica para fortalecer su cultura organizacional y funcionamiento, que contribuya a mejorar el logro educativo en los alumnos, apoyándose en esquemas de participación social, de cofinanciamiento, de transparencia y rendición de cuentas.

En este contexto, el Programa impulsa una dinámica de transformación de la gestión educativa, a través de la provisión de herramientas para su planeación, seguimiento y evaluación, con la concurrencia de las estructuras de educación básica, a fin de fomentar la colaboración de la comunidad en la vida escolar, en función de las necesidades de los alumnos, bajo los principios de equidad y pertinencia.

El MGEE se integra por elementos específicos del quehacer de los actores educativos, en un espacio y momento determinados, con un conjunto de representaciones que buscan clarificar los factores y procesos de transformación de la gestión educativa:

Componentes: Liderazgo compartido, Trabajo colaborativo, Planeación estratégica, Participación social responsable, Libertad en la toma de decisiones,

Prácticas docentes flexibles, Evaluación para la mejora continua y Rendición de cuentas.

- Principios de calidad: Equidad, Pertinencia, Relevancia, Eficiencia, Eficacia y Flexibilidad.
- Gestión Educativa: Institucional, Escolar y Pedagógica.
- Dimensiones: Pedagógica curricular, Administrativa, Organizativa y de Participación Social Comunitaria.
- Estándares: De Gestión, Práctica Docente, Participación Social y Logro Educativo.
- Herramientas de Planeación: PETE-PAT.
- Herramientas de Seguimiento y Evaluación: Portafolio Institucional, Pizarrón de Autoevaluación e informes técnico pedagógico y financiero.

Busca fortalecer la cultura de transformación constante y progresiva de la gestión educativa que impacte en los 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, para poder desarrollar la tarea fundamental de formar para la vida a sus educandos.

En este sentido, el MGEE promueve un proceso de mejora continua dentro de la escuela a partir de la autoevaluación y con el apoyo de sus herramientas de planeación, seguimiento y evaluación.

Funciones del Director o docentes a cargo de la función:

- Incorporar al CTE al personal de apoyo educativo que participa en la escuela.

- Organizar y coordinar las actividades del CTE para la elaboración, ejecución y seguimiento del PETE o equivalente y del PAT, involucrando al CEPS.
- En caso de que la escuela participe en otros programas o proyectos, buscar la articulación y vinculación de los recursos y acciones en forma integral en beneficio de sus alumnos.
- Organizar y coordinar las actividades académicas y operativas de la comunidad escolar para alcanzar los objetivos y las metas del colegiado propuestas en el PETE o equivalente y el PAT.
- Implementar y coordinar la autoevaluación y su seguimiento en la escuela, así como proponer y aplicar las medidas correctivas pertinentes.
- Asegurar la oportuna aplicación de las evaluaciones internas y externas en el marco del PEC.
- En coordinación con el CEPS o equivalente, administrar y comprobar el uso de los recursos asignados a la escuela. En el caso de que cambien de adscripción, deberán asumir la responsabilidad conjunta con el presidente del CEPS y realizar la entrega formal al nuevo director de conformidad con lo establecido en la norma estatal.
- Rendir cuentas ante sus autoridades educativas y su comunidad escolar sobre los logros educativos obtenidos y el uso transparente de los recursos.
- Comprometerse a alcanzar los estándares seleccionados por la comunidad escolar, referidos en las presentes Reglas de Operación
- Cumplir con la normatividad aplicable.
- Promover y asumir prácticas flexibles, acordes a la diversidad de los estudiantes.

LEY FEDERAL DEL TRABAJO

TÍTULO PRIMERO

Principios Generales

Artículo 11.- Los directores, administradores, gerentes y demás personas que ejerzan funciones de dirección o administración en la empresa o establecimiento, serán considerados representantes del patrón y en tal concepto lo obligan en sus relaciones con los trabajadores.

2.6. Alternativas de solución

- **Plan estratégico para la transformación de formas tácticas y operativas.**

Se propone realizar un plan estratégico para el corto, mediano y largo plazos, con un enfoque estratégico, que a través de criterios de calidad respondan a las necesidades que demanda la comunidad educativa. El enfoque estratégico comienza con la reflexión y la observación del proceso a desarrollar, comprendiendo lo esencial y determinando las estrategias que aseguren el logro de los objetivos. De esta manera, la planeación educativa implica pro actividad, participación y un fuerte compromiso social.

Así, el enfoque estratégico propicia la cohesión organizacional cuando desarrolla acuerdos básicos sobre las prioridades institucionales. Además, posibilita la identificación de los aspectos clave, 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 la planeación escolar estratégica.

- **Nuevo plan anual de trabajo institucional.**

Realizar un plan anual de trabajo que recupere los objetivos y las metas correspondientes al ciclo escolar próximo alineados a las dimensiones y determinados estándares, como una herramienta de planeación operativa derivada del plan estratégico 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 para elaborar el presupuesto del recurso disponible para un ciclo escolar.

- **Innovación en la gestión hacia los diversos actores escolares de la institución.**

Innovar en la gestión de la institución, a través del desarrollo de nuevas y renovadas prácticas y de relaciones entre los actores escolares, orientadas a asegurar el aprendizaje de todos los alumnos y el logro de los propósitos educativos preestablecidos. Estas nuevas formas de actuación se pueden construir a partir de 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.

- **Renovación y ampliación de estándares de gestión.**

Desarrollar un marco de estándares de dirección para la gestión y el liderazgo escolar basados en la mejora de los resultados escolares. Los estándares se consienten como referentes, criterios y normas, que sirven de guía para identificar dónde se está y a partir de ese reconocimiento definir hacia dónde y hasta dónde va a llegar el colectivo escolar, por lo que son un insumo para construir la escuela que se quiere tener en un futuro. Son parámetros o puntos de comparación que sirven para reconocer los asuntos clave que es necesario lograr, de modo que favorezcan las decisiones que lleven a formular acciones que en el mediano o largo plazos permitan acercarse y alcanzar cada uno de estos. Son, además, un conjunto de proposiciones que estimulan el interés por desarrollar innovaciones, al orientar todas las actividades del plan estratégico hacia el logro de los objetivos establecidos.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Hipótesis y determinación de variables

Hipótesis

- **Concepto**

El término hipótesis tiene su raíz del griego *thesis*, suposición; e *hipo*, debajo. Entonces, hipótesis es lo que se pone debajo, o supone (Sierra, 2001). Es importante para delimitar un estudio, dando una orientación definida a la búsqueda de la solución de un problema de investigación, de ahí la importancia de ser claros y precisos al establecer los términos de la hipótesis.

Desde el punto de vista científico, Grasseau (1956) considera que la hipótesis es la suposición de una verdad aún no establecida, es decir, una conjetura sobre la realidad que aún no se conoce, formulada precisamente con el objetivo de llegar a conocerla.

Es decir, las hipótesis son soluciones probables, seleccionadas previamente al estudio del problema planteado, que el científico propone para ver a través de todo el proceso de la investigación y ser confirmadas por los hechos (Sierra, 2001).

- **Función**

La hipótesis es uno de los hilos conductores de la investigación; por lo tanto, resulta importante conocer cuáles son las funciones de la hipótesis. De acuerdo a Arias (1976) estas funciones son:

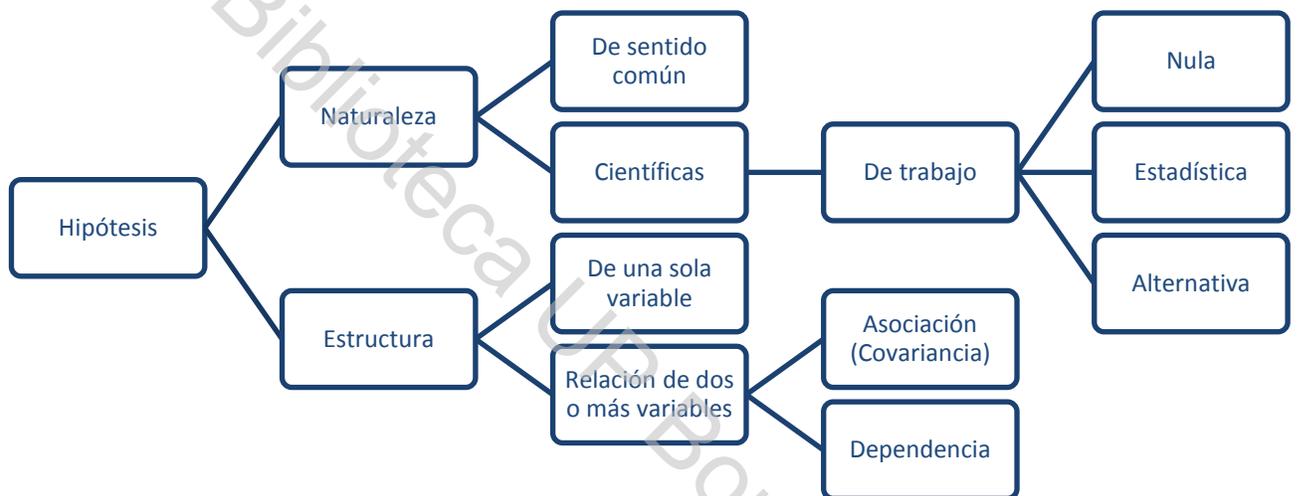
- *De explicación inicial.* A través de la formulación de la hipótesis, los elementos de un problema que pueden parecer oscuros e inconexos, llegan a encontrar posibles significados y relación entre éstos; además, es posible introducir un orden en la construcción de la explicación de los fenómenos.
- *De estímulos para la investigación.* Una vez formulada la hipótesis, sirve de impulso para la consecución del proceso de la investigación, ya que se concretó y resumió el problema encontrado.
- *De fuente de metodología.* Es muy frecuente que las hipótesis se enuncien como oraciones condicionantes; esta formulación lleva a un análisis de las variables a considerar y, como consecuencia, a los métodos necesarios para controlarlas y cuantificarlas. Es decir, indican el camino a seguir para el diseño de la investigación.
- *De criterios para valorar las técnicas de la investigación.* Esta función se presenta cuando la hipótesis establece en su enunciado algunas condiciones que hacen posible un juicio crítico sobre los procedimientos técnicos, experimentales y estadísticos observados para satisfacer las condiciones especificadas.
- *De principios organizadores.* A través de la hipótesis es posible organizar las primeras relaciones entre los hechos conocidos y pertinentes al problema, así como los hechos no tan directamente conectados. La hipótesis puede erigirse como auxiliar valioso para determinar los pesos relativos de cada uno de los

componentes del problema de investigación y comenzar a determinar, en cierta medida, las posibles soluciones al problema de investigación.

- **Tipos**

Los tipos de hipótesis se clasifican de acuerdo a su naturaleza y a su estructura.

En términos generales, los tipos de hipótesis que existen son (Figura 10):



Fuente: Arias,(1976).

Figura 10: Clasificación de hipótesis

- *De sentido común*: Son suposiciones sobre hechos de la vida que todo el mundo puede verificar de una manera simple y directa mediante sus sentidos.
- *Científicas*: Son aquellas suposiciones formadas por términos científicos y cuya verificación exige la realización de algún experimento o investigación.
- *De trabajo*: Hipótesis específica de una investigación determinada, es decir, las que en su formulación están ya concretadas a una investigación, a un tiempo,

a un lugar y a una población definidos. Las hipótesis de trabajo deben establecer relaciones entre variables empíricas, inmediatamente observables, o indicadores. Estas hipótesis pueden demostrarse o rechazarse en las conclusiones de la investigación.

- *Nula*: En esta se indica que la información a obtener es contraria a la hipótesis de trabajo. Al formular esta hipótesis se pretende negar la variable independiente, es decir, enuncia que la causa determinada como origen del problema cambia, por lo tanto, debe rechazarse como tal. La hipótesis nula se formula para ser contrastada con la realidad a partir de la información obtenida en torno al problema, a fin de poder afirmar el grado de certeza deseado. Tiene como fundamento implicaciones de orden estadístico.
- *Estadística*: Es la que expresa la hipótesis operacional en forma de ecuación matemática, por lo tanto, debe ser precisa a fin de facilitar la relación estadística. La más exacta de las hipótesis estadísticas se denomina hipótesis nula, la cual niega la relación entre las variables de un estudio.
- *Alternativa*: Al responder a un problema conviene proponer otras hipótesis en que aparezcan variables independientes distintas a la primera que formulamos. Por tanto, es necesario hallar diferentes hipótesis alternativas como respuesta a un mismo problema y escoger cuáles y en qué orden se va a buscar su comprobación.
- *De una sola variable*: Su rasgo característico es señalar la presencia de ciertos hechos o fenómenos en la población objeto de estudio. Esta hipótesis son

simples afirmaciones sujetas a comprobación y no permiten explicar los hechos o fenómenos en cuestión. Su única aportación es probar la existencia de una característica o cualidad de un grupo social determinado y abrir el camino para sugerir hipótesis que expliquen la presencia de los fenómenos (Rojas, 1996).

- *Relación de dos o más variables:* A diferencia de las hipótesis de una sola variable, ésta puede contener hasta tres, estableciendo relaciones de simple asociación o dependencia.
- *Asociación o covarianza:* Podemos distinguirla porque un cambio o alteración en una o más variables independientes va acompañado de un cambio proporcional, en sentido directo o inverso, en la variable dependiente. Sin embargo, la relación que se establece no es de causalidad, ni tampoco permiten explicar los fenómenos. En varias ocasiones, este tipo de hipótesis representa el primer paso para elaborar hipótesis de causalidad.
- *Dependencia:* Son hipótesis de relación causal, permiten explicar y predecir los procesos sociales con determinados márgenes de error. Debido a esto, adquieren relevancia en la investigación social, ya que si un fenómeno es susceptible de explicarse y predecirse podrá ser, entonces, susceptible de controlarse. Para establecer una hipótesis de relación causal debe cumplirse con las condiciones siguientes:
 - Existencia de variación concomitante (covariación), es decir, si varía la variable causal o independiente habrá un cambio en la variable efecto o dependiente.

- La covariación debe existir efectivamente en la realidad, no por factores “extraños” o aleatorios.

Los tipos de hipótesis de una sola variable, relación de dos o más variables en forma de asociación y relación de dos o más variables en términos de dependencia, pueden referirse a la relación de:

- Comprender una población abierta o a un grupo social determinado.
- Englobar comprender uno o varios periodos.
- Abarcar un territorio concreto o no tener límites espaciales.

Para que las hipótesis puedan ser comprobadas empíricamente deben plantearse adecuadamente.

- La variable causal o independiente debe ocurrir antes que la variable efecto o dependiente.

- **Elementos**

Para que las hipótesis sean objeto de comprobación empírica, deben reunir los siguientes elementos:

1. *La hipótesis debe referirse sólo a un ámbito de la realidad social.* Las hipótesis en ciencias sociales sólo pueden someterse a prueba en un universo y contexto bien definidos.

2. *Los conceptos de la hipótesis deben ser claros y precisos.* En la definición de los conceptos es aconsejable señalar las operaciones o

elementos concretos que permitan medir adecuadamente los conceptos manejados. En las hipótesis, los conceptos son las variables.

3. *Los conceptos de la hipótesis deben contar con realidades o referentes empíricos u observables.* No se pueden plantear hipótesis sobre hechos no verificables, como son las cuestiones morales o religiosas. Lo cual no significa que sea imposible formular hipótesis relacionadas con la moral y la religión.

4. *El planteamiento de las hipótesis debe prever las técnicas para probarlas.* Este punto se refiere a que la formulación de hipótesis exige estar relacionada con técnicas disponibles para su verificación (Blalock, 1966).

De acuerdo con los antecedentes descritos anteriormente la hipótesis de esta investigación es de estructura con relación entre dos variables de dependencia y se establece de la siguiente manera:

La eficiencia de la Gestión y Dirección del Director del Colegio Liceo de Aguascalientes, influye para transformar la Institución en una escuela de calidad.

Variables

- **Concepto**

Se denomina variable a un aspecto o dimensión de un fenómeno que tiene como característica la capacidad de asumir valores, ya sea cuantitativa o

cuantitativamente. Son denominaciones muy genéricas que tratan de abarcar una amplia gama conceptual que permita al investigador disponer de un referente teórico para aludir a determinados aspectos de la realidad que estudia (Mejía, 2005).

- **Tipos**

Para clasificar variables conductuales, se proponen los siguientes criterios:

1° Por la función que cumplen en la hipótesis. Las variables son elementos imprescindibles de las hipótesis. No se concibe ninguna hipótesis en la que no estén presentes las variables. Las variables, según este criterio, pueden ser:

- *Independientes.* Es el elemento (fenómeno, situación) que explica, condiciona o determina la presencia de otro.
- *Dependiente.* Puede definirse como el elemento (fenómeno, situación) explicado en función de otro.
- *Interviniente.* Es el elemento que puede estar presente en una relación entre la variable independiente y la dependiente, es decir, influye en la aparición de otro elemento, pero sólo en forma indirecta.

2° Por su naturaleza. Según este criterio, las variables pueden ser:

- *Atributivas:* las características que poseen las personas o los objetos de estudio son consustanciales a su naturaleza, son características que no pueden separarse de quienes las poseen.
- *Activas:* no son consustanciales a la persona u objeto de estudio.

3° Por la posesión de la característica. Según este criterio, se distinguen dos tipos de variables:

- *Categorías:* las características que poseen unos sujetos son distintas a las características que poseen otros sujetos.
- *Continuas:* todos los sujetos poseen la misma característica y la variabilidad de la variable radica en que unos sujetos poseen dicha característica en mayor o menor proporción.

4° Por el método de medición de las variables. Atendiendo a este criterio, las variables pueden ser:

- *Cuantitativas:* cuando pueden medirse en escalas numéricas.
- *Cualitativas:* no pueden medirse cuantitativamente y sólo pueden estimarse cualitativamente.

5° Por el número de valores que adquieren. Las variables, por el número de valores que adquieren, pueden ser:

- *Politomías:* varían en más de dos valores.
- *Dicotomías:* son variables que varían sólo en dos valores.

➤ Las variables que se emplean, muy a menudo, en la investigación socio-educativa, en lo que respecta al factor estudiante, entre otras son las siguientes:

Psicológicas: inteligencia, personalidad, motivación de logro, ansiedad, hábitos académicos, motivación, frustración, afectividad, ansiedad, desarrollo, etc.

Sociológicas: cohesión social, sentido de pertenencia al grupo, liderazgo, condición socio-económica, marginación, trabajo juvenil, lugar de residencia, adecuación a situaciones nuevas, respeto a la normatividad, movilidad social, preferencias políticas, creencias religiosas, etc.

Biológicas: sexo, edad, talla, contextura física, velocidad en la carrera, fuerza, resistencia, velocidad, fijación de la lateralidad, etc.

Pedagógicas: éxito académico, hábitos de estudio, nivel de concentración, estrategias cognitivas, métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, metodología activa, evaluación, currículo, nivel de escolaridad, deserción, etc.

En lo que respecta al factor docente, las variables son las siguientes: capacitación profesional, actitudes hacia los alumnos, calidad del trabajo docente, nivel profesional, aptitudes pedagógicas, creatividad, motivación, autoritarismo, y muchas otras más.

En lo que respecta al factor entorno familiar, las variables son las siguientes: apoyo familiar, participación de los padres de familia, condición socio-económica, estructura de la familia, etc.

En lo que respecta al factor institucional, las variables son las siguientes: currículo, infraestructura física, equipamiento, materiales didácticos, laboratorios, tipo de gestión institucional, etc. psicomotriz, aprendizaje, aptitud verbal, agresividad, etc.

Las variables de esta investigación se clasifican por la función que cumplen en la hipótesis y son de tipo dependiente.

➤ **Operacionalización de variables**

La operacionalización se determina por la relación causa-efecto entre uno o más fenómenos estudiados. Su validez depende del marco teórico que fundamenta el problema y de su relación con la hipótesis que la respalda. Inicialmente, debemos definir las variables contenidas en la hipótesis en forma teórica, después en forma empírica, lo cual recibe el nombre de indicadores (Lundberg, 1949). El proceso de elaboración de una variable es el siguiente:

- Definición teórica de la variable a medir
- Definición real o dimensión de la variable
- Definición operacional o indicadores de la variable

Boudon y Lazarsfeld (1973) proponen un método que permita a los científicos elaborar un lenguaje especializado. Este lenguaje debe tratar de expresar, mediante referentes empíricos e índices numéricos, los conceptos abstractos. Para lograrlo se debe seguir un proceso que comprende las siguientes cuatro fases:

- a) Representación literal del concepto.
- b) Especificación de sus dimensiones.
- c) Elección de los indicadores observables, y
- d) Elaboración de índices

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍNDICE
<p>Variable Dependiente</p> <p>Escuela de Calidad</p>	<p>Pedagógica Curricular</p>	<p>1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico</p> <p>2. Planeación pedagógica Compartida</p> <p>3. Centralidad del aprendizaje</p>	<p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistir a cursos • Capacitación • Actualización • Trabajo colaborativo • Estrategias de mejora • Retroalimentación • Evaluación de logros • Consideración de Resultados • Desempeño de los alumnos • Perfeccionamiento docente • Valoración de reuniones <p>Los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de experiencias • Planificación de clases • Diferentes modalidades • Atención a la diversidad • Uso de recursos didácticos • Evaluación de la planeación • Análisis de resultados • Cambios para mejorar • Estrategias didácticas • Alumnos rezagados <p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos centrales • Mejora del aprendizaje

			<ul style="list-style-type: none"> • Desempeño docente • Toma de decisiones • Mejora de condiciones • Alumnos con problemas de aprendizaje • Evaluaciones externas • Necesidades de aprendizaje • Evaluaciones de desempeño para alumnos
		4. Compromiso de aprender	<p>En el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información sobre objetivos • Diseño de estrategias • Propio aprendizaje • Apoyo para alumnos limitados • Atención personalizada • Altas expectativas • Valor del aprendizaje
		5. Equidad en las oportunidades de aprendizaje	<p>Los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención a alumnos de bajo logro académico • Tiempo especial • Apoyo para aprender • Adaptación curricular • Necesidades de los alumnos • Atención a alumnos con necesidades especiales • Comunicación con padres de alumnos con necesidades especiales • Actividades para

			alumnos de bajos logros académicos.
	Organizativa	6. Clima de Confianza	<p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación sincera. • Cooperación académica • Intercambio de ideas y materiales • Integración • Objetivos comunes • Convivencia • Respeto • Tolerancia • Trabajo en equipo
		7. Compromiso de enseñar	<p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo extraclase • Mejora de la práctica pedagógica • Plan de mejora • Compromiso de maestros y padres de familia.
		8. Decisiones Compartidas	<p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libertad para expresar • Acuerdos • Procedimientos
		9. Planeación Institucional	<p>El plan de mejora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación de la comunidad escolar • Priorización del aprendizaje • Comisión • Coordinación • Ejecución

			<ul style="list-style-type: none"> • cumplimiento de metas y compromisos • ceps
		10. Autoevaluación	<p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de información • Fortalezas • Debilidades • Acciones • Conversaciones informadas y estructuradas • Mecanismos de seguimiento
		11. Comunicación del desempeño	<p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medios • Participación activa de los padres de familia • Información óptima • Supervisión Escolar • Responsabilidades en los resultados académicos
		12. Redes escolares	<p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Logros educativos • Acompañamiento • Intercambio de experiencias • Recursos académicos • Avances pedagógicos • Tecnología • Trabajo colaborativo
		13. Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico	<p>El CTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientación

		Escolar (cte)	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje • Toma decisiones • Capacitación • Intercambios de experiencias • Seguimiento del plan de mejora escolar.
	Participación Social	<p>14. Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social (ceps)</p> <p>15. Participación de los padres en la escuela</p>	<p>En el CEPS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones • Avances académicos • Toma de decisiones • Actividades • Gestión de recursos • Autoevaluación • Programa de trabajo <p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporación • Opinión • Sugerencias • Planeación • Información óptima • Participación • “Escuela para Padres” • Aprovechamiento <p>Los padres de familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tareas escolares • Orientación • Cursos y talleres • Actividades escolares • Cultura de la comunidad
		Administrativa	17. Optimización de recursos

			<ul style="list-style-type: none"> • Horarios • Tiempo dedicado a la enseñanza. • Coordinación • Cuidado • Mantenimiento • Estrategias • Organización • Edificio • Papelería • Materiales didácticos
		18. Control escolar	<p>La escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información estadística • Cumple en tiempo y forma • Registro de avances • Programa de trabajo del ceps. • Control administrativo
		19. Infraestructura	<p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aulas. • Sanitarios • Instalaciones hidrosanitarias y eléctricas • Áreas verdes, • Patio • Área de juegos • Canchas • Ambiente saludable y de seguridad para los alumnos • Materiales didácticos • Instalaciones y equipo para utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación

Variable Independiente Eficiencia en la gestión y dirección del Director	Pedagógica Curricular	1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico 2. Centralidad del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en capacitación y actualización • Reuniones con maestros • Reuniones con padres de familia
	Organizativa	3. Liderazgo Efectivo 4. Autoevaluación 5. Comunicación del desempeño	<p>El director:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipo de trabajo. • Participación de profesores y padres • Visión compartida • Logra compromisos • Maneja adecuadamente los conflictos • Gestiona permanentemente recursos • Intercambia experiencias • Dedicar el tiempo a las tareas académicas • Logra el apoyo de la comunidad • Satisface a la comunidad • Satisface a los profesores • Reuniones con profesores • Reuniones con padres de familia • Análisis conjunto • Rendición de cuentas

	<p>Práctica docente y participación social en la escuela</p>	<p>6. Gestión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo académico • Liderazgo organizativo-administrativo • Liderazgo social • Trabajo en equipo • Metas comunes • Intereses afines • Capacitación continua • Actualización • Dominio pleno de los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos. • Desarrollo profesional en una comunidad de aprendizaje. • Impulsa la participación de profesores y padres • Visión compartida • Logra compromisos • Maneja adecuadamente los conflictos • Gestiona permanentemente recursos • Intercambia experiencias directivas • Dedicar el tiempo a las tareas académicas • Logra prestigio ante la comunidad. • Satisface a la comunidad por su forma de conducir la escuela. • Satisface a los profesores con la conducción que hace de la escuela.
--	--	-------------------	--

3.2. Diseño y tipo de investigación

Diseño de Investigación

Según el método de contrastación de las hipótesis:

- De causa a efecto: Cuando se procede según la secuencia causa–efecto, lo que se hace es manipular, activar u observar las causas para luego establecer los efectos que producen estas causas. Esta secuencia metodológica distinguen tres tipos de investigación (Mejía, 2005):
 - a) La investigación pre experimental: Cuando no se dan al mismo tiempo las tres condiciones que presenta la investigación experimental.
 - b) La investigación experimental: cuando el investigador puede controlar todas las variables extrañas que podrían presentarse y así, atribuir los efectos que haya sólo a la actuación de la o las variables independientes. Para que una investigación sea considerada experimental se requiere que se presenten las siguientes condiciones:
 - 1) Que, por lo menos, el investigador trabaje con dos grupos
 - 2) Que estos grupos sean iguales
 - 3) Que los grupos hayan sido formados por el mismo investigador.
 - c) La investigación cuasi experimental: se trabaja con dos grupos que son casi iguales o con grupos supuestamente iguales pero que el investigador no los ha formado, sino que los encuentra ya formados.

- De efecto a causa: La investigación que va del efecto a la causa se denomina también investigación ***ex post facto***, en este caso, el investigador se halla ante los efectos y desea identificar las causas que lo produjeron.

Tipo de Investigación

No todas las investigaciones son de un mismo tipo. Existen diferentes tipos de investigaciones que se presentan en forma poco sistematizada. La sistematización de esta diversa gama de tipos de investigación que existe puede hacerse estableciendo algunos criterios pertinentes según los cuales sea posible clasificarlas.

1° Según el tipo de conocimientos previos usados en la investigación:

- Filosóficas: emplea marcos teóricos o conceptos filosóficos.
- Científicas: emplea marcos teóricos derivados de la ciencia.

2° Según la naturaleza del objeto de estudio:

- Formales: su objeto de estudio lo constituyen los fenómenos racionales, los fenómenos que se resuelven o interpretan por medio de la razón o la demostración.
- Factuales o empíricas: es una investigación referida a los hechos observables en la realidad.

3° Según el tipo de pregunta planteada en el problema:

Éste es uno de los criterios más importantes para clasificar investigaciones. El investigador, al formular el problema científico, plantea una pregunta y la manera cómo la plantea revela el tipo de investigación que pretende realizar.

- Teóricas

La investigación teórica también recibe el nombre de investigación **pura**, investigación **sustantiva** o investigación **básica** y está orientada a proporcionar los fundamentos teóricos y conceptuales al problema planteado. La investigación práctica, llamada también investigación **tecnológica** o investigación **aplicada**, es aquella que se realiza con el propósito de transformar la realidad y adecuarla a las necesidades de la vida del hombre.

Las investigaciones teóricas se subdividen, a su vez, en cuatro tipos, que corresponden a los cuatro momentos de la teoría (Mejía, 2005):

- a) Investigación descriptiva: Las investigaciones descriptivas son las que pretenden decir cómo es la realidad. Las investigaciones descriptivas pueden, a su vez, ser de dos tipos:
 - i. Investigaciones descriptivas predicativas no causales: Estas investigaciones se llaman predicativas porque pretenden decir algo, predicar algo, acerca del fenómeno que se estudia; están encaminadas a establecer predicaciones acerca de los fenómenos o de los hechos. Se les denomina no causales porque en ellas no existe la preocupación de establecer las causas de los fenómenos

que describen, que tampoco podrían hacerlo debido a que sólo estudian una variable, la variable que van a describir.

- ii. Investigaciones descriptivas relacionales no causales: son investigaciones asociativas que tratan de hallar correspondencia entre una variable y otra pero sin aventurarse a plantear una relación causal, debido a que los científicos aún no disponen de argumentos o elementos de juicio para plantear tal relación causal.
 - b) Investigación explicativa: La explicación científica es el quehacer más importante de la ciencia, porque produce explicaciones más satisfactorias de la realidad, como es saber las causas de los fenómenos que se estudian.
 - c) Investigación predictiva: La predicción científica es uno de los más altos ideales que busca la ciencia, el dominio del hombre sobre la naturaleza deriva de la capacidad que tenga para predecir los fenómenos.
 - d) Investigación retrodictiva: La retrodicción es tanto la descripción o la explicación del pasado.
- Prácticas
- Plantean la modificación o la transformación de la realidad en los términos más convenientes para el hombre.

4° Según el método de estudio de las variables:

- Investigaciones cualitativas: cuando, para hacer variar las variables, se da nombre o se rotula cada una de sus variaciones con denominaciones.
- Investigaciones cuantitativas: cuando el investigador mide las variables y expresa los resultados de la medición en valores numéricos.

5° Según el número de variables:

- Univariadas: sólo consideran una sola variable.
- Bivariadas: se puede establecer relaciones de causalidad.
- Multivariadas o factoriales: consideran que el efecto es producido por la concurrencia de dos o más variables independientes que actúan sobre la variable dependiente.

6° Según el ambiente en que se realizan:

- Bibliográficas o de gabinete: se realizan cuando se requiere interpretar los datos que se encuentran reportados en la bibliografía o aún no se dispone de conocimiento suficiente en una determinada ciencia como para poder extraer datos de la realidad.
- De laboratorio: se realizan en laboratorios especializados.
- De campo: Son las que se realizan en el lugar de los hechos.

7° Según el tipo de datos que producen:

- Primarias: producen datos primarios o información de primera fuente.

- Secundarias: a partir de datos primarios producen información de segunda fuente.

8° Según el enfoque utilitario predominante:

- Teoréticas o especulativas: Si la personalidad del investigador se inclina hacia la reflexión, la teorización o el análisis profundo.
- Pragmáticas, de acción o participantes: Si la personalidad del investigador es utilitaria o práctica.

9° Según la profundidad con que se trata el tema:

- Estudios previos, estudios piloto, estudios exploratorios, o *survey*: Si el investigador está interesado en validar sus hipótesis en pequeña escala.
- Estudios en profundidad: Pueden realizarse después de analizar los resultados de los estudios exploratorios.

10° Según el tiempo de aplicación de la variable:

- Longitudinales o diacrónicas: se hacen a lo largo del tiempo.
- Transversales o sincrónicas: puede hacer cortes temporales en un proceso histórico para averiguar los efectos de la o las variables que le preocupan.

De acuerdo con lo anterior el tipo de investigación de esta tesis es no experimental y según el tipo de pregunta planteada en el problema: teórica, descriptiva de relacionales no causales.

3.3. Trabajo de campo

- **Instrumento**

Una vez obtenidos los indicadores de los elementos teóricos y definido el diseño de la investigación, será necesario definir las técnicas de recolección de datos para construir los instrumentos que nos permitan obtenerlos de la realidad. Un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información.

Dentro de cada instrumento pueden distinguirse dos aspectos:

- La forma.** Se refiere a las técnicas que se utiliza para la tarea de aproximación a la realidad (observación, entrevista).
- El contenido.** Queda expresado en la especificación de los datos que necesitamos conseguir. Se concreta en una serie de ítems que no son otra cosa que los indicadores que permiten medir a las variables, pero que asumen ahora la forma de preguntas, puntos a observar, elementos para registrar, etc.

El instrumento sintetiza en sí toda la labor previa de investigación: resume los aportes del marco teórico al seleccionar datos que corresponden a los indicadores y, por lo tanto, a las variables y conceptos utilizados; pero también sintetiza el diseño concreto elegido para el trabajo.

Mediante una adecuada construcción de los instrumentos de recolección, la investigación alcanza la necesaria correspondencia entre teoría y hechos.

- **Selección del Instrumento**

- Datos primarios y secundarios**

Los datos primarios son aquellos que el investigador obtiene directamente de la realidad, recolectándolos con sus propios instrumentos.

Los datos secundarios, por otra parte, son registros escritos que proceden también de un contacto con la práctica, pero que ya han sido elegidos y procesados por otros investigadores.

Los datos primarios y secundarios no son dos clases esencialmente diferentes de información, sino partes de una misma secuencia: todo dato secundario ha sido primario en sus orígenes, y todo dato primario, a partir del momento en que el investigador concluye su trabajo, se convierte en dato secundario para los demás.

- Técnicas de recolección de datos primarios**

- **La observación**

Consiste en el uso sistemático de los sentidos orientados a la captación de la realidad que queremos estudiar. el hombre capta la realidad que lo rodea a través de sus sentidos, que luego organiza intelectualmente. El uso de nuestros sentidos es una fuente inagotable de datos que, tanto para la actividad científica como para la vida práctica, resulta de inestimable valor (Munich y Ángeles, 2000).

La observación, debido a su utilidad, es una técnica que se puede utilizar, junto con otras, para recabar información; por ejemplo, la observación se puede utilizar

en un estudio exploratorio, y para el estudio final se pueden usar otras técnicas como cuestionarios, entrevistas, etc.

- **Observación simple y participante**

La observación simple resulta útil y viable cuando se trata de conocer hechos o situaciones que de algún modo tienen un cierto carácter público, o que por lo menos no pertenecen estrictamente a la esfera de las conductas privadas de los individuos.

La observación participante, por otra parte, implica la necesidad de un trabajo más dilatado y cuidadoso, ya que el investigador debe primeramente ingresar al grupo, comunidad o institución en estudio para, una vez allí, ir realizando la doble tarea de desempeñar roles dentro del conjunto y de ir recogiendo los datos que desea conseguir.

- **La entrevista**

Consiste en una interacción entre dos personas, una de las cuales – el investigador – formula determinadas preguntas relativas al tema en investigación, mientras que la otra - el investigado – proporciona verbalmente o por escrito la información que le es solicitada (Munich y Ángeles, 2000).

Existen además otros procedimientos de recolección de datos primarios, entre los que figuran el llamado cuestionario de autoaplicación, los tests, los diagramas sociométricos, las escalas y diferenciales semánticos, etc. sin embargo, todos

tienen su origen, en última instancia, en las dos principales técnicas antes mencionadas.

- **El cuestionario autoadministrado**

Al cuestionario lo podemos definir como un método para obtener información de manera clara y precisa, donde existe un formato estandarizado de preguntas y donde el informante reporta sus respuestas. (Munich y Ángeles, 2000).

Es un instrumento indispensable para llevar a cabo entrevistas formalizadas, pero puede usarse independientemente de éstas. En tal caso, se entregará al respondente el cuestionario para que éste, por escrito, consigne por sí mismo las respuestas.

Es claro que no se trata de una entrevista, pues no existe el elemento de interacción personal que la define.

La elaboración del cuestionario requiere un conocimiento previo del fenómeno que se va a investigar. Del mismo modo, la experiencia del investigador es imprescindible para la construcción de cuestionarios, los que deben ser adaptados a las necesidades del investigador y a las características de la comunidad en la que se realiza la investigación.

Tipos de cuestionarios. La forma o tipo de cuestionario depende tanto de los objetivos que persiga la investigación, como de los informantes:

- **Cuestionarios abiertos.** Son aquellos en los que se pregunta al sujeto algo y se le deja en libertad de responder como quiera. Este tipo de cuestionario es muy útil

y proporciona mucha información, pero requiere más tiempo por parte del informante y es más difícil de analizar y codificar por parte del investigador. Generalmente, se aplican en estudios pilotos con el fin de obtener más datos.

- **Cuestionarios cerrados.** Están estructurados de tal manera que al informante se le ofrecen sólo determinadas alternativas de respuesta. Es más fácil de codificar y contestar. Como desventaja, podemos mencionar que las categorías que se ofrecen pueden no ser las más adecuadas, o que la persona no haya pensado sus respuestas en términos de las categorías que se le ofrecen. Otra desventaja es que, al ofrecerle categorías al informante, se le están "sugiriendo" las respuestas. Entre los cuestionarios cerrados, tenemos el de preguntas con opciones, en donde el sujeto tiene dos o más opciones para contestar.

- **Análisis de contenido**

Es una técnica que se basa en el estudio cuantitativo del contenido manifiesto de la comunicación. (Munich y Ángeles, 2000).

Es usada especialmente en sociología, psicología, ciencias políticas y literatura, e incluye normalmente la determinación de la frecuencia con que aparecen en un texto ciertas categorías previamente definidas, tales como ideas, términos o vocablos, o elementos gráficos de diversa naturaleza. Estas categorías son las variables o indicadores que intervienen en el problema de investigación planteado.

El análisis de contenido es útil, especialmente, para establecer comparaciones y estudiar en profundidad diversos materiales: registros de entrevistas en estudios

de psicología clínica o evolutiva, editoriales de periódicos o revistas, programas o declaraciones políticas, entrevistas focalizadas o abiertas, etc.

Gracias a la aplicación de esta técnica, es posible hacer apreciaciones sistemáticas sobre la ideología y el pensamiento político de diversos órganos de difusión, encontrar coincidencias y discrepancias en entrevistas y, en general, obtener un tipo de información bastante profunda sobre temas complejos y difíciles de estudiar. También es posible realizar análisis de contenido de materiales propagandísticos, cuantificándose el espacio en centímetros dedicado a ciertos temas o elementos gráficos, así como la frecuencia de aparición de ciertas palabras o frases.

La principal ventaja que posee el análisis de contenido es que tiene una base empírica clara y perfectamente accesible, por lo que puede analizarse un texto con menos subjetividad que por otros medios.

Su principal inconveniente estriba en su costo, pues sólo puede hacer un análisis de contenido de cierta calidad un personal de alta calificación.

Técnicas de recolección de datos secundarios

Las bibliotecas son la mejor opción que se presenta al investigador, en especial en cuanto se refiere a libros, revistas científicas y boletines informativos. Tampoco deben dejarse de registrar otros lugares que pueden reunir información de este tipo: archivos y bibliotecas privadas, de organismos e instituciones públicas o privadas, librerías, puestos de venta de periódicos, etc. También las redes

informáticas hacen posible una búsqueda sistemática de los materiales bibliográficos existentes (Sabino, 2000).

Las bibliotecas ofrecen tres tipos de ficheros que, si son adecuadamente usados, proporcionan un cuadro completo de la información existente sobre un tema:

- Ficheros por autor
- Ficheros temáticos
- Ficheros de títulos de libros y artículos

En esta investigación se ha seleccionado el cuestionario autoadministrado como instrumento de medición.

Ver Anexos I y II

Construcción

Existen diversos tipos de instrumentos de medición, cada uno con características diferentes. Sin embargo, el procedimiento general para construirlos es semejante. Antes de comentar este procedimiento, es necesario aclarar que en una investigación hay dos opciones respecto al instrumento de medición (Hernández, Fernández y Baptista, 1991):

1) Elegir un instrumento ya desarrollado y disponible, el cual se adapta a los requerimientos del estudio en particular.

2) Construir un nuevo instrumento de medición de acuerdo con la técnica apropiada para ello.

En ambos casos es importante tener evidencia sobre la confiabilidad y validez del instrumento de medición.

El procedimiento que se sugiere para construir un instrumento de medición es el siguiente:

- a) Listar las variables que se pretende medir u observar.
- b) Revisar su definición conceptual y comprender su significado.
- c) Revisar cómo han sido definidas operacionalmente las variables, esto es, cómo se ha medido cada variable. Ello implica comparar los distintos instrumentos o maneras utilizadas para medir las variables (comparar su confiabilidad, validez, sujetos a los cuales se les aplicó, facilidad de administración, veces que las mediciones han resultado exitosas y posibilidad de uso en el contexto de la investigación).
- d) Elegir el instrumento o los instrumentos que hayan sido favorecidos por la comparación y adaptarlos al contexto de la investigación.

En este caso sólo deben seleccionarse instrumentos cuya confiabilidad y validez se reporte. No se puede uno fiar de una manera de medir que carezca de evidencia clara y precisa de confiabilidad y validez.

En caso de que no se elija un instrumento ya desarrollado, sino que se prefiera construir o desarrollar uno propio, debe pensarse en cada variable y sus dimensiones, y en indicadores precisos e ítems para cada dimensión.

e) Indicar el nivel de medición de cada ítem y, por ende, el de las variables

f) Indicar la manera como se habrán de codificar los datos en cada ítem y variable.

g) Una vez que se indica el nivel de medición de cada variable e ítem y que se determina su codificación, se procede a aplicar una “prueba Piloto” del instrumento de medición.

h) Sobre la base de la prueba piloto, el instrumento de medición preliminar se modifica, ajusta y se mejora, los indicadores de confiabilidad y validez son una buena ayuda. Y estaremos en condiciones de aplicarlo.

Pilotaje

Es la aplicación de una “prueba piloto” del instrumento de medición a personas con características semejantes a las de la muestra o población objetivo de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

En esta prueba se analiza si las instrucciones se comprenden y si los ítems funcionan adecuadamente. Los resultados se usan para calcular la confiabilidad — y de ser posible la validez— del instrumento de medición.

La prueba piloto se realiza con una pequeña muestra, inferior a la muestra definitiva.

Aplicación y Recolección

Una vez que seleccionamos el diseño de investigación apropiado y la muestra adecuada de acuerdo con nuestro problema de estudio e hipótesis, la siguiente etapa consiste en recolectar los datos pertinentes sobre las variables involucradas en la investigación.

Hernández y et al., (1991) señalan que recolectar los datos implica tres actividades estrechamente vinculadas entre sí:

- a) Seleccionar un instrumento de medición de los disponibles en el estudio del comportamiento o desarrollar uno (el instrumento de recolección de los datos). Este instrumento debe ser válido y confiable, de lo contrario no puede basarse en sus resultados.
- b) Aplicar ese instrumento de medición. Es decir, obtener las observaciones y mediciones de las variables que son de interés para nuestro estudio (medir variables).
- c) Preparar las mediciones obtenidas para que puedan analizarse correctamente, a esta actividad se le denomina codificación de los datos.

Los cuestionarios pueden ser aplicados de diversas maneras:

- Autoadministrado. En este caso el cuestionario se les proporciona directamente a los respondientes, quienes lo contestan. No hay intermediarios y las respuestas las marcan ellos.

- Por entrevista personal. En esta situación, un entrevistador aplica el cuestionario a los respondientes (entrevistados). El entrevistador va haciéndole las preguntas al respondiente y va anotando las respuestas. Las instrucciones son para el entrevistador. Normalmente se tienen varios entrevistadores, quienes deberán estar capacitados en el arte de entrevistar y conocer a fondo el cuestionario, y no deben sesgar o influir las respuestas.
- Por entrevista telefónica. Esta situación es similar a la anterior, solamente que la entrevista no es “cara a cara” sino a través del teléfono. El entrevistador le hace las preguntas al respondiente por este medio de comunicación.
- Autoadministrado y enviado por correo postal; electrónico o servicio de mensajería. En este caso también los respondientes contestan directamente el cuestionario, ellos marcan o anotan las respuestas, no hay intermediario. Solamente que no se entregan los cuestionarios directamente a los respondientes “en mano propia” sino que se les envían por correo u otro medio, no hay retroalimentación inmediata, si los sujetos tienen alguna duda no se les puede aclarar en el momento.

Población

Las fuentes de datos pueden ser personas, situaciones o hechos que se observan directamente, o materiales bibliográficos de diversa naturaleza. Se llaman unidades de datos y, a su conjunto, a la suma de todas las unidades, se le da el nombre de universo o población. Se podría decir que una población o universo es,

entonces, el conjunto de todas las cosas que concuerdan con una determinada serie de especificaciones.. En general, toda investigación puede considerarse como una búsqueda de los datos apropiados que permitan resolver ciertos problemas de conocimiento. Estos datos son obtenidos a través de un conjunto de unidades que constituyen el universo relevante para la investigación (Sabino, 2000).

Existen universos que resultan demasiado amplios para el investigador, pues éste no tienen ni el tiempo ni los recursos para abordar el estudio de cada una de las unidades que lo componen (el conjunto de ciudadanos de un país, la flora de una región o las innumerables galaxias). Para resolver este inconveniente, se acude a la operacionalización del universo mediante la extracción de muestras.

Muestra

Sabino (2000) comenta que una muestra es un conjunto de unidades, una porción del total, que nos representa la conducta del universo en su conjunto. Una muestra, en un sentido amplio, no es más que eso, una parte del todo que llamamos universo y que sirve para representarlo. Sin embargo, no todas las muestras resultan útiles para llevar a cabo un trabajo de investigación. Lo que se busca al emplear una muestra es que, observando una porción relativamente reducida de unidades, se obtengan conclusiones semejantes a las que lograríamos si estudiáramos el universo total.

Cuando una muestra cumple con esta condición, es decir, cuando nos refleja en sus unidades lo que ocurre en el universo, la llamamos muestra representativa.

Por lo tanto, una muestra representativa contiene las características relevantes de la población en las mismas proporciones en que están incluidas en tal población. Sus conclusiones son susceptibles de ser generalizadas al conjunto del universo, aunque para ello debemos añadir un cierto margen de error en nuestras proyecciones.

Tipos de muestras

- Azar sistemático

También se requiere de un listado completo de las unidades que integran el universo en estudio. Luego se efectúan las siguientes operaciones:

Se calcula la constante K, que resulta de dividir el número total de unidades que componen el universo por el número de unidades que habrán de integrar la muestra:

$$K = N/n$$

Donde:

N = número total de unidades que componen e universo.

n = número total de unidades que integrarán la muestra.

Se efectúa un sorteo para elegir un número que sea inferior o igual al valor de K.

Como primera unidad para integrar la muestra se elige aquella que, en la lista general, posea idéntico número de orden al sorteado. Si designamos con A este

primer valor, la segunda unidad elegida será la que lleve el número $A + K$, la tercera corresponderá a $A + 2K$ y así sucesivamente hasta llegar a $A + (n - 1)K$.

Tamaños de muestras

La muestra descansa en el principio de que las partes representan al todo y, por tal, refleja las características que definen a la población de la cual fue extraída, lo cual nos indica que es representativa. Es decir, que para hacer una generalización exacta de una población, es necesario tomar una muestra representativa. Por lo tanto, la validez de la generalización depende de la validez y tamaño de la muestra.

□ Error de muestreo o muestral

Cualquiera sea el procedimiento utilizado y la perfección del método empleado, la muestra diferirá de la población. A esta diferencia se la denomina error de muestreo.

Cuando una muestra es aleatoria o probabilística, es posible calcular sobre ella el error muestral. Este error indica el porcentaje de incertidumbre, es decir, el riesgo que se corre de que la muestra elegida no sea representativa. Si trabajamos con un error calculado en 5%, ello significa que existe un 95% de probabilidades de que el conjunto muestral represente adecuadamente al universo del cual ha sido extraído.

A medida que incrementamos el tamaño de la muestra, el error muestral tiende a reducirse, pues la muestra va acercándose más al tamaño del universo. Del

mismo modo, para una muestra determinada, su error será menor cuanto más pequeño sea el universo a partir del cual se la ha seleccionado.

Para fijar el tamaño de la muestra adecuado a cada investigación, es preciso primero determinar el porcentaje de error que estamos dispuestos a admitir. Una vez hecho esto, deberán realizarse las operaciones estadísticas correspondientes para poder calcular el tamaño de la muestra que nos permite situarnos dentro del margen de error aceptado. A veces, sin embargo, el tamaño de la muestra queda determinado previamente por consideraciones prácticas; en tales casos, no hay otra alternativa que aceptar el nivel de error que su magnitud acarree.

Selección de la muestra

Para seleccionar una muestra, lo primero entonces es definir nuestra unidad de análisis —personas, organizaciones, periódicos, etc.— El ‘quiénes van a ser medidos’, depende de precisar claramente el problema a investigar y los objetivos de la investigación. Estas acciones nos llevarán al siguiente paso, que es el de delimitar una población.

Una vez que se ha definido cuál será nuestra unidad de análisis, se procede a delimitar la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados. Así, una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Selltiz, et al. 1976). La muestra suele ser definida como un subgrupo de la población (Sudman, 1976). Para seleccionar la muestra deben delimitarse las características de la población.

En este caso en particular la población está conformada por los directivos, los docentes y los padres de familia del Colegio Liceo de Aguascalientes y la muestra equivale a: 5 Directivos, 13 Docentes y 47 Padres de Familia.

Recolección y Proceso de Datos

Obtención de instrumentos

En toda investigación se aplica un instrumento para medir las variables contenidas en las hipótesis. Esa medición es efectiva cuando el instrumento de recolección de los datos realmente representa a las variables que se tienen en mente. Si no es así, la medición es deficiente y por lo tanto la investigación no es digna de tomarse en cuenta. Desde luego, no hay medición perfecta, es prácticamente imposible que se representen fielmente variables tales como la inteligencia, la motivación, el nivel socioeconómico, el liderazgo democrático, y otras más; pero es necesario acercarse lo más posible a la representación fiel de las variables a observar, mediante el instrumento de medición desarrollado.

Pensando en la población y sabiendo que difícilmente pueden dedicarle a un solo asunto más de 20 minutos, se decidió utilizar cuestionarios autoadministrados como el instrumento de medición en esta investigación. Para llevar a cabo el proceso de aplicación y obtención del instrumento seleccionado se ha determinado entregar personalmente el cuestionario a directivos, personal docente (Anexo I) y padres de familia (Anexo II) del Colegio Liceo de Aguascalientes para su contestación y solicitar su devolución y entrega de forma directa y personal. Este

proceso será verificado directamente por un supervisor para asegurar la correcta aplicación y obtención de los instrumentos.

Cuando el cuestionario es autoadministrado directamente, las instrucciones deben pecar de precisas, claras y completas. Y deben darse instrucciones que motiven al respondiente para que continúe contestando hasta el final el cuestionario.

Concentrado de datos

La información que se capta en un cuestionario, difícilmente podría ser manejada en su presentación original, ya que ello implicaría tiempo y esfuerzo excesivos. Por esta razón, es necesario sintetizar la información fuente, esto es, reunir, clasificar, organizar y presentar la información en cuadros estadísticos, gráficas o relaciones de datos con el fin de facilitar su análisis e interpretación.

El análisis consiste en separar los elementos básicos de la información y examinarlos con el propósito de responder a las distintas cuestiones planteadas en la investigación. La interpretación es el proceso mental mediante el cual se trata de encontrar un significado más amplio de información empírica recabada. Para ello es necesario ligar los hallazgos con otros conocimientos disponibles manejados en el planteamiento del problema y en el marco teórico y conceptual con el fin de alcanzar los objetivos de investigación.

Por lo tanto, es importante poner especial cuidado en la manera de analizar la información, ya que puede suceder que, aun cuando se disponga de suficientes datos, el análisis realizado impida alcanzar, total o parcialmente, los objetivos generales y específicos de la investigación.

El análisis e interpretación de la información debe realizarse de acuerdo con los lineamientos fijados en el marco teórico y conceptual de referencia, es decir, debe evitarse que los resultados se interpreten con otros enfoques, esquemas o definición de conceptos distintos a los manejados en la investigación.

El análisis e interpretación permitirá, pues, regresar al planteamiento del problema, al marco teórico y conceptual y a la hipótesis, con el objeto de identificar los puntos de concordancia o discordancia entre la discusión elaborada con los elementos teóricos y conceptuales y la realizada con los datos extraídos de la realidad.

Puede decirse que el orden metodológico del manejo de la información implica los siguientes procesos:

- Sintetizar la información fuente en cuadros estadísticos, gráficas o relaciones de datos.
- Analizar la información sintetizada de forma descriptiva, dinámica, de correlación y de contenido.
- Realizar una síntesis general de los resultados.

Para el análisis de la información se requiere en el momento de establecer la hipótesis y seleccionar las técnicas para la obtención de datos, tener una idea precisa del tipo de análisis que se piensa realizar para lograr un conocimiento completo del problema y probar las hipótesis formuladas.

La agrupación sistemática – previa a su codificación – de los datos recogidos referentes a las variables y su presentación en tablas, separadamente o relacionadas con los de otras variables será la clasificación de los datos, que requerirá básicamente de dos tareas: La codificación y la tabulación.

La primera puede definirse como un procedimiento especializado, mediante el cual los datos obtenidos son transformados en símbolos o códigos, especialmente números, que pueden ser tabulados y contados; procedimiento técnico por el que se asignan, a cada categoría de un cuestionario o documento de observación.

La tabulación es entendida como el proceso matemático que se sigue para cuantificar las respuestas de una encuesta y determinar el número de casos que encaja en cada categoría, números o signos correlativos que facilitan el recuento y tabulación de datos.

Estadística de datos

La primera tarea es describir los datos, valores o puntuaciones obtenidas para cada variable a través de la descripción de la distribución de las puntuaciones o frecuencias. A veces, las *categorías* de las distribuciones de frecuencias son tantas que es necesario resumirlas.

Las *distribuciones de frecuencias* pueden completarse agregando las *frecuencias relativas* y las *frecuencias acumuladas*. Las *frecuencias relativas* son los *porcentajes* de casos en cada categoría, y las *frecuencias acumuladas* son lo que se va acumulando en cada categoría, desde la más baja hasta la más alta.

Las frecuencias relativas o porcentajes pueden calcularse así:

$$\text{Porcentaje} = nc/NT * 100$$

Donde nc es el número de casos o frecuencias absolutas en la categoría y NT es el total de casos.

Las distribuciones de frecuencias, especialmente cuando se utilizan las frecuencias relativas, pueden presentarse en forma de histogramas o gráficas de otro tipo.

Frecuentemente, el propósito de la investigación va más allá de describir las distribuciones de las variables: se pretende generalizar los resultados obtenidos en la muestra a la población o universo. *Los datos casi siempre son recolectados de una muestra y sus resultados estadísticos se denominan "estadígrafos", la media o la desviación estándar de la distribución de una muestra son estadígrafos. A las estadísticas de la población o universo se les conoce como parámetros. Los parámetros no son calculados, porque no se recolectan datos de toda la población, pero pueden ser inferidos de los estadígrafos. de ahí el nombre de "estadística inferencial".* La inferencia de los parámetros se lleva a cabo mediante técnicas estadísticas apropiadas para ello. La estadística inferencial puede ser utilizada para dos procedimientos:

- a. Probar hipótesis.
- b. Estimar parámetros

Correlación de datos

El análisis, la elaboración e interpretación de datos se puede realizar por medio del tratamiento estadístico de los datos clasificados y tabulados, con el propósito de explicar los rasgos, aspectos y propiedades que, con relación a las variables estudiadas, se derive de las tablas elaboradas. Complementario del análisis, es el contraste de la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos, y de todas las operaciones de la investigación. Su propósito es resumir y comparar las observaciones efectuadas de modo que posibilite materializar los resultados de la investigación y proporcionar respuestas a las interrogantes o problemas formulados.

El análisis puede ser cualitativo procesando los datos por medio de un programa de análisis. Los análisis programados más simples establecen relación entre dos o mas variables. Para el análisis, se pueden realizar las siguientes tareas:

Graficación esto es operar mediante esquemas, dibujos, tablas, que permiten una rápida visualización de los datos.

La interpretación de datos está relacionada directa y constantemente con el estudio en proceso, debe considerarse esencialmente dinámica, en el sentido de la confiabilidad se da el hecho que cuanto más datos son tabulados mayor es la posibilidad de explicar la situación real.

La interpretación pretende determinar la significación y alcance de las propiedades de las variables deducidas del análisis efectuado e inferir las conclusiones pertinentes con relación a la cuestión investigada; buscar un significado más

amplio a las respuestas mediante su trabazón con otros conocimientos disponibles y finalmente valorar los datos en perspectiva de contexto, relaciones, etc. que permitan comprender "por qué pasa lo que está pasando".

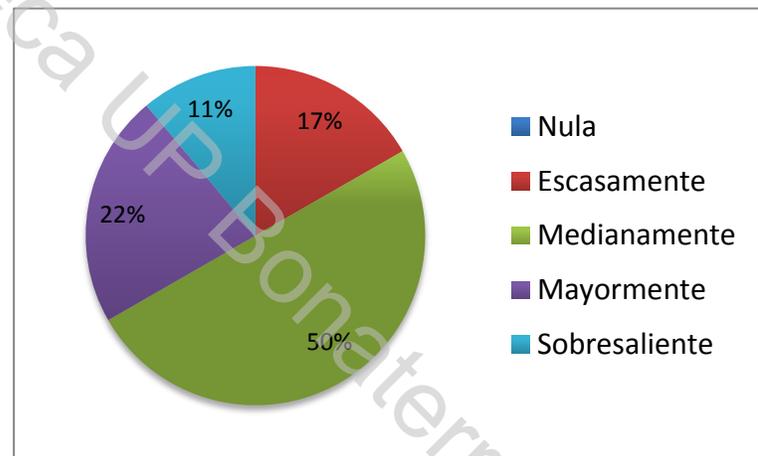
3.4. Resultados

Gráficas

□ Cuestionario para Docentes

Gráfica 1

I. ¿En qué medida el Director ejerce liderazgo académico?



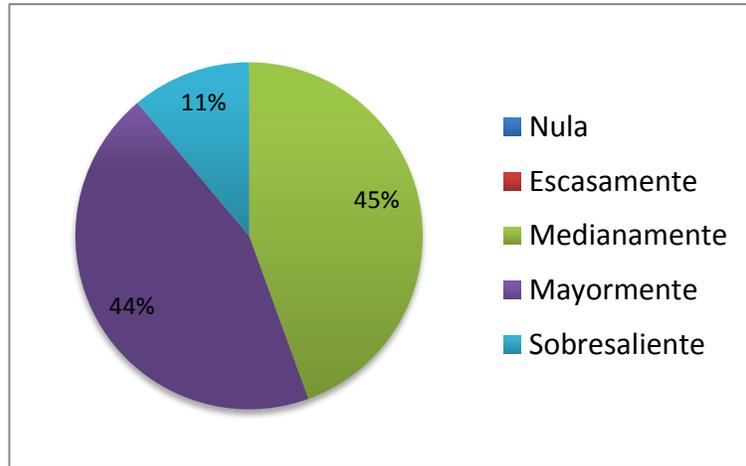
Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

Debido a la importancia de su relación con el nivel académico de la escuela, resulta significativo destacar el hecho de que prácticamente la mitad del personal docente que labora en la Institución considera que el Director ejerce medianamente un liderazgo académico.

II. ¿En qué medida el Director ejerce liderazgo organizativo?

Aún cuando la percepción sobre el liderazgo organizativo que ejerce el Director en la Institución mantiene un nivel entre lo medianamente y mayormente, resalta la división de perspectivas en el personal Docente.

Gráfica 2

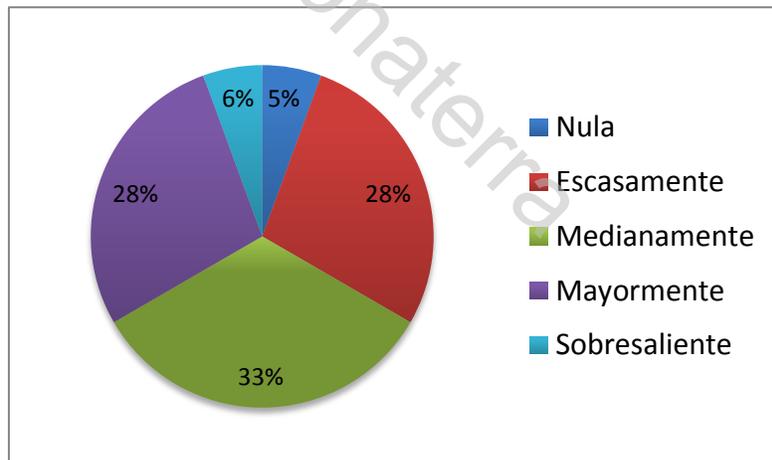


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

III. ¿En qué medida el Director ejerce liderazgo administrativo?

El liderazgo administrativo que ejerce el Director se diluye en todos los niveles, esto habla de la relativa injerencia que tiene en esta área.

Gráfica 3

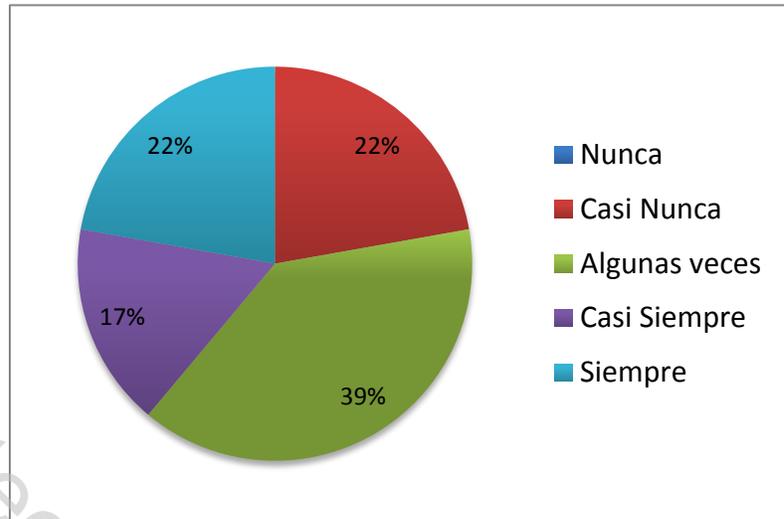


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

IV. ¿Con qué periodicidad, el Director se reúne con sus profesores para analizar aspectos importantes de la escuela?

La frecuencia con la que el Director se reúne con el personal docente para tratar asuntos importantes de la institución presenta una marcada inclinación hacia “algunas veces”, lo que permite determinar que no se cumple adecuadamente este aspecto.

Gráfica 4

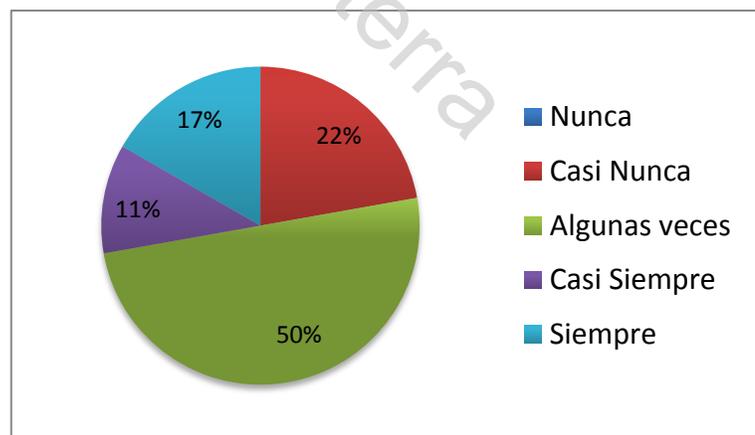


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

V. ¿El Director analiza, junto con sus profesores, las causas que originan mejoras en el aprendizaje de los alumnos?

La mayoría del personal docente señala que el Director no analiza en conjunto las causas que originan mejoras en el aprendizaje de los alumnos, lo que evidencia su liderazgo académico y confirma que se extraña su presencia.

Gráfica 5

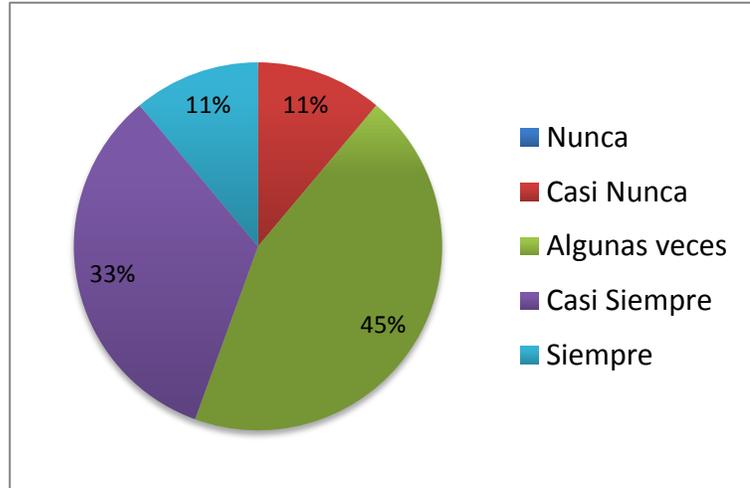


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

VI. ¿Con qué frecuencia se comparte con el personal docente una visión sobre la mejora académica continua?

El personal docente no está totalmente convencido sobre la visión de mejora académica continua que propone la Institución a través de su Director, cuando debiera ser el punto de partida de cualquier planeación.

Gráfica 6

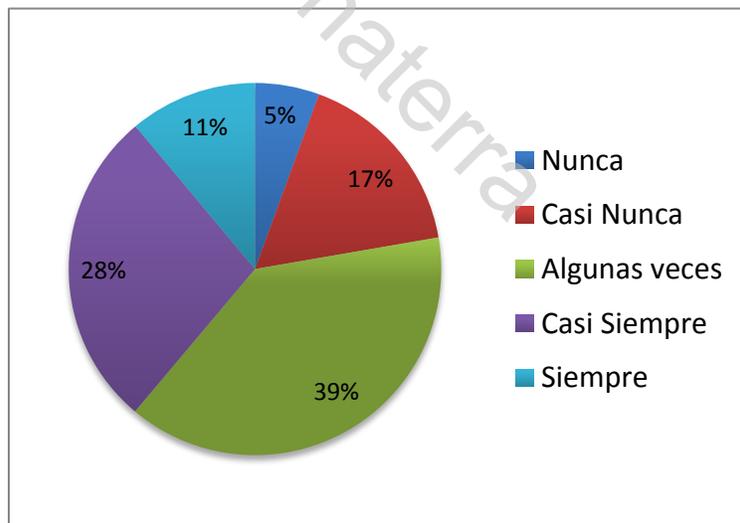


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

VII. ¿Con qué frecuencia el Director rinde cuentas académicas al personal docente?

Cualquier tipo de interacción del Director con el personal Docente muestra una clara directriz hacia la respuesta “algunas veces”, lo mismo ocurre con la rendición de cuentas académicas a los profesores.

Gráfica 7

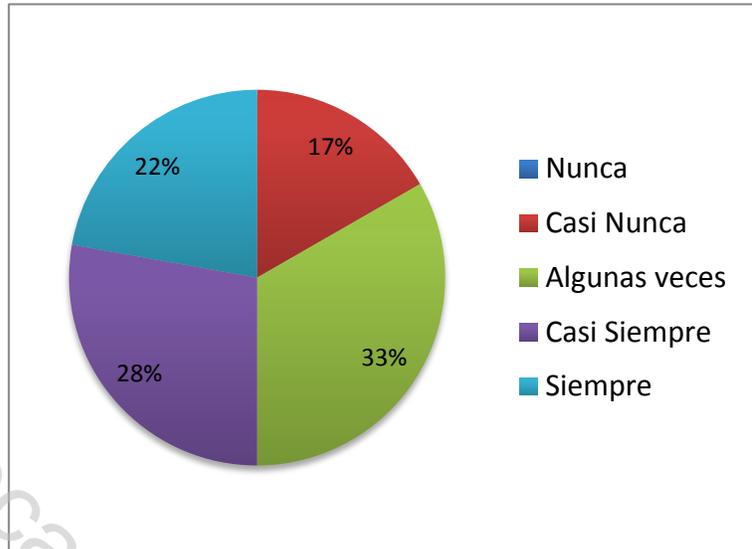


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

VIII. ¿El Director aplica los conocimientos obtenidos en su práctica cotidiana para mejorar los aprendizajes de los alumnos?

Gráfica 8

Los resultados que se muestran en esta gráfica permiten apreciar la falta de consenso en relación a la intervención directa del Director de la Institución con los aprendizajes de los alumnos y una vez más se cuestiona su liderazgo académico.



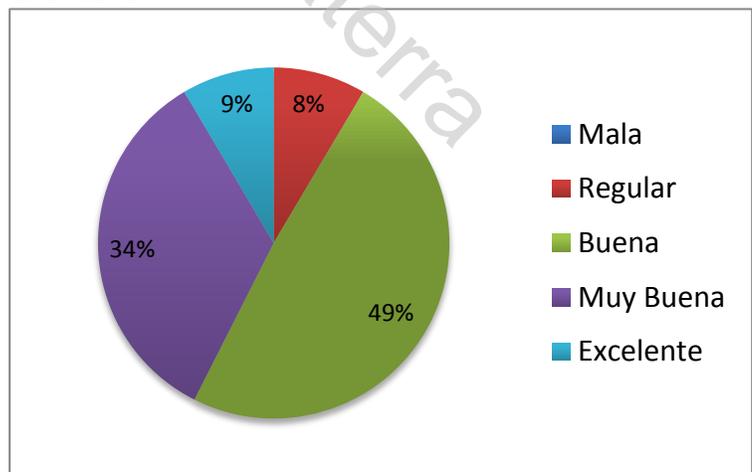
Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

Cuestionario para Padres de Familia

I. La comunicación entre la institución y los padres de familia es:

Uno de los aspectos más significativos dentro de una comunidad educativa es la comunicación, por lo que es importante considerar que casi la mitad de los padres de familia manifiesta que es “buena”.

Gráfica 9

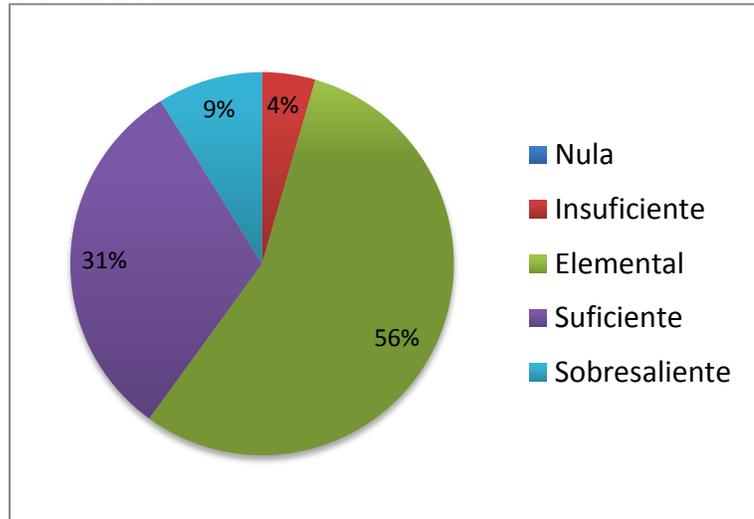


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

II. La participación en decisiones y acciones relevantes para mejorar el nivel de aprendizaje es:

La importancia sobre el trabajo conjunto entre padres de familia – escuela – alumno, es necesario para alcanzar los objetivos de una escuela de calidad, cuando más de la mitad de los padres de familia señalan que su participación es “elemental”, este objetivo se pone en riesgo.

Gráfica 10

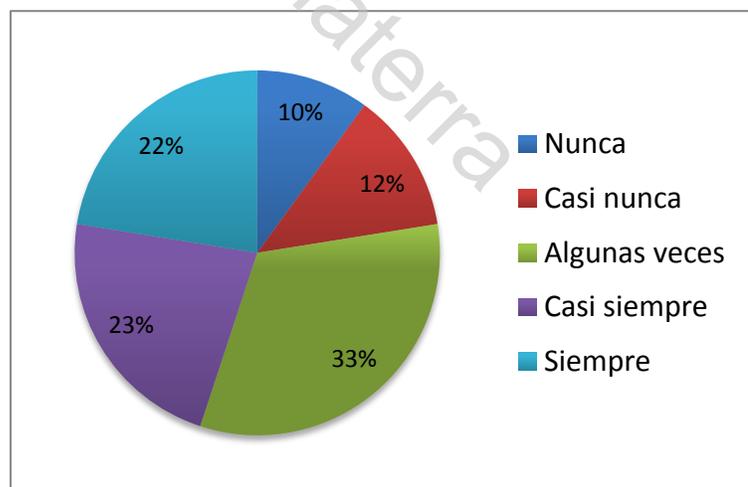


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

III. ¿El Director analiza, junto con ustedes, la causas que originan mejoras en el aprendizaje de los alumnos?

La perspectiva sobre el análisis de las causas que originan mejoras en el aprendizaje de los alumnos, es dividida, con una tendencia hacia “algunas veces”.

Gráfica 11

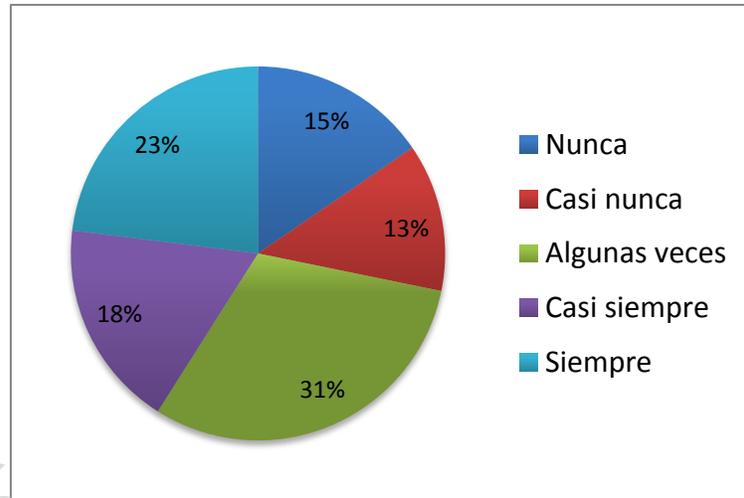


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

IV. ¿El Director comparte con ustedes una visión sobre la mejora académica continua?

Con una opinión totalmentente dividida y una directriz marcada hacia “algunas veces”, la visión compartida sobre la mejora académica continua no tiene una apropiación general.

Gráfica 12

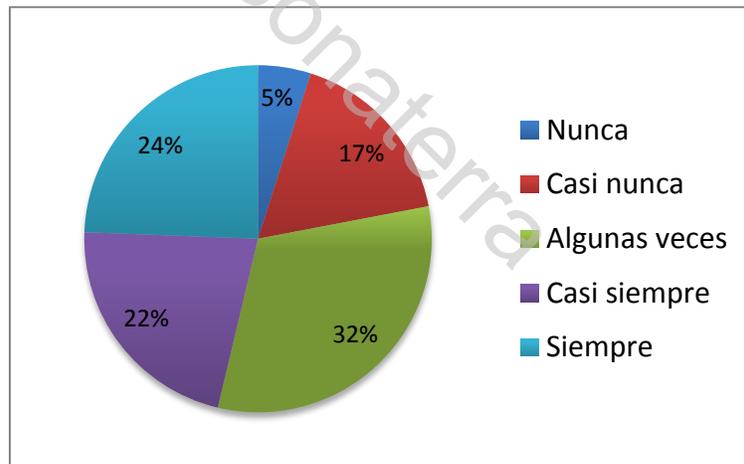


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

V. ¿El Director se reúne periódicamente con los padres de familia para analizar los aspectos importantes de la escuela?

Los resultados de esta gráfica muestran perspectivas diferentes con una tendencia hacia “algunas veces”, condición que nos acerca a la idea de una falla en la comunicación.

Gráfica 13

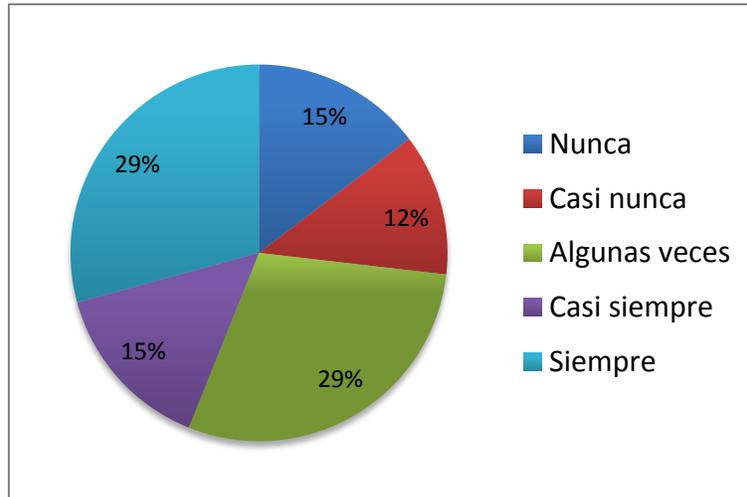


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

VI. ¿El Director rinde cuentas académicas a los padres de familia?

No sólo existe una diversidad de opinión, la opinión “encontrada” es una característica particular de esta gráfica en dónde los niveles de frecuencia “Siempre” y “Algunas veces” alcanzan el mismo valor.

Gráfica 14

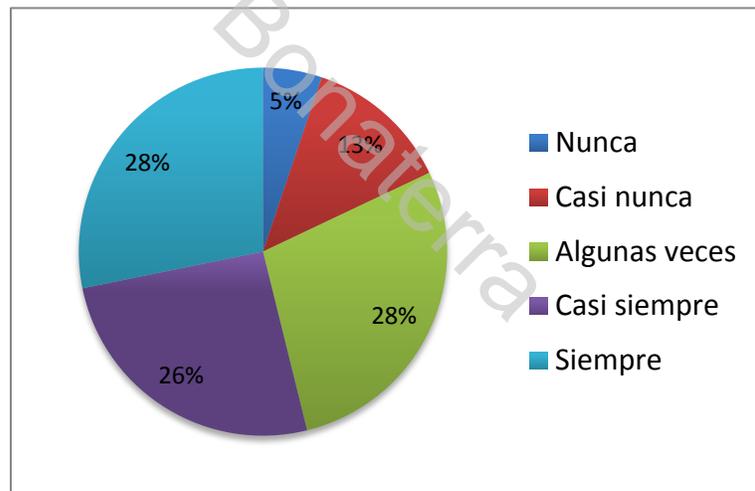


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

VII. ¿El Director aplica los conocimientos obtenidos en su práctica cotidiana, para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes?

La opinión de los padres de familia sobre la aplicación de los conocimientos del Director en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes presenta diferentes y encontradas perspectivas, obteniendo prácticamente el mismo resultado las categorías de “Algunas veces”, “Casi siempre” y “Siempre”.

Gráfica 15

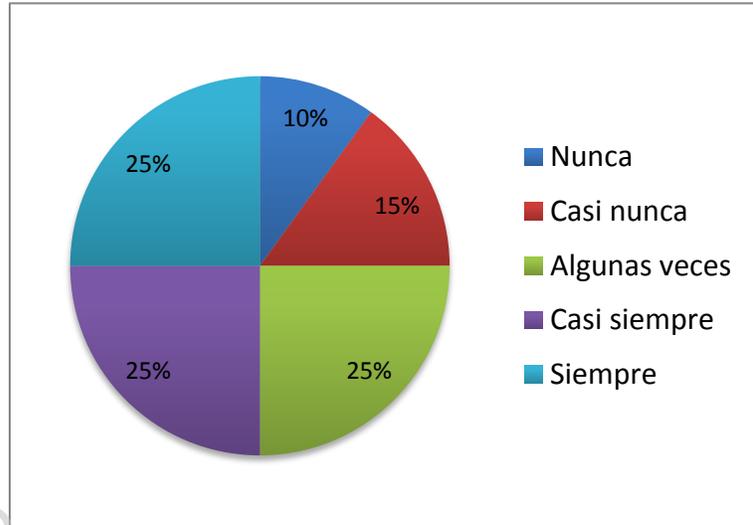


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

VIII. ¿Desarrolla el Director una visión compartida entre los padres de familia sobre la mejora académica continua?

Esta gráfica muestra una repartición equitativa de opinión, que no da lugar a un resultado claro sobre el desarrollo de visión compartida entre los padres de familia sobre la mejora académica continua.

Gráfica 16



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

Análisis de Resultados

Los resultados obtenidos muestran que el nivel de liderazgo del Director en la Institución es cuestionado de forma particular por los docentes en lo referente a liderazgo académico, existen opiniones divididas en relación al liderazgo organizativo y se hace notar una limitada participación en el liderazgo administrativo. Esto a su vez tiene que ver con algunas otras cuestiones académicas relacionadas tales como:

- La capacitación del personal docente, en donde se manifiesta una responsabilidad adjudicada al Director, esto es, el personal asume que el director es responsable por su capacitación.

- No existe la percepción generalizada de formar un equipo de trabajo integrado, con intereses afines y metas comunes.
- La perspectiva está dividida con respecto a la realización de intercambios de experiencias directivas con otras escuelas.
- Sólo algunas veces se considera que el director promueve su desarrollo profesional, mediante la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias.
- Se tiene la idea de una falta de trabajo coordinado y articulado entre la dirección y los docentes.
- La participación del director tiene poca injerencia en la mejora de resultados académicos de los alumnos.

Como análisis de lo anterior, se afirma que el Director sólo algunas veces logra el compromiso del personal docente para mejorar los niveles de aprendizaje y surge la capacitación docente como una necesidad no atendida.

La respuesta en relación al liderazgo organizativo, se hace evidente con la opinión proporcionalmente dividida sobre la gestión de recursos para que la escuela funcione de la forma más adecuada posible y se pone de manifiesto la poca interacción del director para el análisis de situaciones, toma de decisiones e informe de resultados.

En cuanto al liderazgo administrativo, se pone de manifiesto que la Institución no satisface “mayormente” las necesidades del personal docente.

Del análisis de los resultados de esta encuesta se determina que la percepción del personal Docente sobre el liderazgo del Director de la Institución está relacionada

con la limitada interrelación Director – Docente, y se plantea la posibilidad de que esta sea la razón por la cual su equipo de trabajo se siente insatisfecho y poco motivado, lo que genera desintegración y falta de compromiso. (Anexo III)

Por otro lado, se determina que el trato directo y la comunicación con los padres de familia, a pesar de ser considerada “buena”, no es igual para todos, situación que genera las siguientes opiniones:

- No existe por parte de la Dirección del Colegio un acercamiento a los padres de familia para compartir la visión sobre el trabajo que se realiza con los alumnos.
- Las reuniones entre la Dirección del Colegio y los padres de familia para analizar asuntos importantes no se realizan con la frecuencia adecuada.
- Los padres reconocen la falta de un espacio de formación para padres de familia.
- Los padres de familia no tienen precisión entre la visión de la escuela y las actividades que permitan la mejora continua.

Los problemas en la comunicación con la mayoría de los padres de familia se propone como un área de oportunidad para su mejora, considerando establecer los canales adecuados de manera eficaz y eficiente. (Anexo IV)

CAPÍTULO IV

ELEMENTOS DE UNA PROPUESTA

4.1. Nombre de la propuesta de intervención

Innovación en la gestión escolar de la institución.

Introducción

La innovación se ha convertido en un imperativo de toda Institución educativa, esto ha generado una demanda creativa de los actores escolares a través del desarrollo de modelos para generar estrategias que promuevan el pensamiento creativo y nuevas formas de evaluar e incentivar la expresión creativa en el entorno escolar, lo que requiere de niveles de conocimiento, imaginación, recursos, tiempo, espacio, canales de comunicación y acceso a audiencias apropiadas. Si estos requerimientos no satisfacen las demandas de la Institución, ésta decae y puede morir.

Innovar es una idea, práctica u objeto que es percibido como nuevo, puede ser o no nueva objetivamente, pero si es nueva para quien la adopta. La innovación es un medio para cambiar la Institución y consiste en la aplicación comercial de una idea, convirtiendo ideas en productos, procesos o servicios nuevos o mejorados para dirigirlos al mercado. Se realiza como respuesta a un cambio detectado en el entorno o bien como una forma de intentar influir en el entorno. La innovación, novedad o mejora, debe serlo para la empresa, pero no necesariamente para el mercado en cuestión.

La gestión se caracteriza por la extensa visión de posibilidades reales en la Institución para resolver alguna situación o para alcanzar metas, por medio de un

conjunto de acciones integradas que permitan vincular la planificación y los objetivos concretos que se pretenden lograr.

La gestión en la innovación y el desarrollo en la Institución está relacionada con la creación de nuevas formas de actuar de los sujetos intervinientes, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y para hacerla eficiente, con un mejor uso de los recursos disponibles; para hacerla eficaz, con el logro de propósitos establecidos 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 la reflexión de los actores escolares sobre su propia acción, lo que implica autonomía y capacidad de autotransformación; el diseño y la experimentación de formas renovadas de acción basadas en el conocimiento obtenido a través de 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.

El proceso de innovación de la gestión, genera conceptos y acciones que provocan una actuación distinta de los sujetos intervinientes, por lo que se proponen diferentes proyectos de respuesta a las necesidades detectadas como resultado de esta investigación a través de dos líneas de acción, los cuales se presentan bajo el siguiente esquema:

Línea de acción	Proyecto	Dirigido a:	Propósito
<p>Proyecto de Interacción Director - Docentes</p> <p>→ Acompañamiento académico - Formación docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto Escolar • Conferencia sobre Liderazgo • Taller de Comunicación 	<p>Personal Docente de la Institución</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer el Liderazgo del Director ○ Profesionalizar al personal docente
<p>Proyecto de Interacción Escuela-Director- Padres de Familia</p> <p>→ Escuela para Padres - Comunicación asertiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela para padres • Cuadernillo de Bienvenida • Agenda Institucional 	<p>Padres de familia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fortalecer la relación entre la Institución y los padres de familia

Por falta de tiempo, únicamente se desarrollarán en este trabajo de investigación el Proyecto Escolar, el Programa de Escuela para Padres y el Cuadernillo de Bienvenida.

4.2. Justificación

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran los siguientes puntos para su consideración:

- **Docentes**

1. Los maestros reconocen falta de liderazgo académico, organizativo y administrativo por parte del director de la escuela.
2. Los maestros mencionan que es poca la interacción del director para el análisis de situaciones, toma de decisiones e informes de resultados.
3. Se tiene la idea de una falta de trabajo coordinado y articulado entre la dirección y los docentes.
4. La participación del director tiene poca injerencia en la mejora de resultados académicos de los alumnos.
5. La capacitación docente es una necesidad que no se atiende adecuadamente.

- **Padres de familia**

1. No existe por parte de la Dirección del Colegio acercamiento a los padres de familia para compartir la visión que se tiene del trabajo a realizar con los alumnos a pesar de considerar que la comunicación es “buena”.
2. Las reuniones entre la Dirección del Colegio y los padres de familia para analizar asuntos importantes no se realizan con la frecuencia adecuada.
3. Los padres reconocen la falta de un espacio de formación para padres de familia.
4. Los padres de familia no tienen precisión entre la visión de la escuela y las actividades que permitan la mejora continua.

Con fundamento en los resultados obtenidos en esta investigación, se establecen dos líneas de acción en el marco de respuesta a las necesidades manifestadas por los docentes y padres de familia de esta Institución. La primera está relacionada con la visión que se tiene sobre la mínima participación del Director en contextos académicos, con lo que se pone en evidencia su liderazgo académico y se cuestiona, al mismo tiempo, su liderazgo organizativo y administrativo. Mientras que la segunda tiene que ver directamente con la comunicación, relación e integración que se tiene con los padres de familia de la Institución, al respecto las opiniones son divididas y no hay un consenso general sobre los resultados.

Por lo anterior se proponen los siguientes proyectos:

i. Proyecto de Interacción Director – Docentes**→ Acompañamiento académico - Formación docente**

Este proyecto tiene como finalidad dar respuesta a la percepción de limitada participación del Director de la Institución en cuestiones de tipo académico a través de la realización de un proyecto integrador dirigido a los alumnos de los niveles preescolar y primaria en donde se involucren docentes y padres de familia con la intervención directa del Director en la presentación de la propuesta, la planeación, la gestión, la implementación y la evaluación de la misma, abriendo al mismo tiempo una oportunidad para mostrar su liderazgo académico, organizativo y administrativo.

ii. Proyecto de Interacción Escuela – Director – Padres de Familia**→ Escuela para Padres - Comunicación asertiva**

Una nueva gestión escolar implica que tanto en la escuela como en el aula, los padres y tutores, como figuras clave, asuman un papel más protagónico en el apoyo y seguimiento a la formación integral de sus hijos, de manera responsable y en colaboración con los responsables directos de esta formación, es decir los maestros y directivos escolares.

Asimismo, es fundamental que el colectivo escolar apoye la participación de los padres y tutores, para que juntos generen las alianzas necesarias a fin de apoyar la formación y el logro educativo de todos los estudiantes.

Las escuelas que aplican una nueva gestión, es decir una nueva manera de establecer relaciones y de desarrollar sus prácticas, muestran la apertura necesaria para que los padres y tutores se involucren, corresponsabilicen y participen en la toma de decisiones para favorecer el ambiente escolar y áulico donde se desarrollan sus hijos.

Las líneas de acción establecidas encuentran respuesta en las siguientes propuestas de intervención:

- Proyecto Escolar
- Conferencia sobre Liderazgo
- Taller de Comunicación
- Escuela para padres
- Cuadernillo de Bienvenida
- Agenda Institucional

En este trabajo de investigación se desarrollarán para su implementación, el Proyecto Escolar, el Programa de Escuela para Padres y el Cuadernillo de Bienvenida.

4.3. Objetivos

General

Vincular el trabajo del Director con el personal de la Institución y los padres de familia por medio de proyectos específicos que permitan mejorar la eficiencia de la gestión y Dirección en el Colegio Liceo de Aguascalientes.

I. Objetivo particular del Proyecto Escolar

Lograr el reconocimiento del liderazgo del Director en la comunidad escolar a través de un **proyecto escolar** dirigido a los alumnos de los niveles de primaria y preescolar en donde se involucre a padres de familia y docentes, con la finalidad de mejorar la eficiencia de la gestión como resultado de promover un trayecto formativo, el trabajo colaborativo, compartir objetivos y establecer compromisos para alcanzar los propósitos establecidos.

II. Objetivo particular del Cuadernillo de Bienvenida

Fortalecer la comunicación escuela – padres de familia por medio de la realización de un **cuadernillo informativo de Bienvenida** constituido por el ideario del Colegio Liceo de Aguascalientes, con la finalidad de mejorar la eficiencia de la gestión del Director a través de una mejor comunicación, participación y el conocimiento de los aspectos más importantes de la institución.

III. Objetivo particular del Programa de Escuela para Padres

Crear un **programa dirigido especialmente a padres de familia** con la participación del personal docente que permita brindar información útil y actual respecto de la educación de sus hijos de manera sencilla y ágil, empleando conferencias y talleres con la intención de estrechar la relación con los padres de familia y conseguir mejorar la eficiencia de la gestión del Director.

4.4. Estrategias

- Reunir al personal docente para establecer el tema del Proyecto Escolar y fijar fecha, lugar y hora para realizar el proyecto, así como la viabilidad de realización de conferencias o talleres, lugar, fecha, hora y recursos.
- Citar a los integrantes de la Sociedad de Padres de Familia para presentar el programa de escuela para padres y establecer las condiciones para su realización: lugar, fecha y recursos.
- Consensar con el personal directivo la creación del cuadernillo de bienvenida y la agenda institucional para padres de familia.

4.5. Desarrollo de la propuesta

La propuesta incluye los siguientes proyectos:

Proyecto Escolar de Higiene y Salud

Es un proyecto dirigido a alumnos de los niveles de preescolar y primaria en donde se involucran docentes y padres de familia. La planeación del proyecto se muestra a continuación con el siguiente esquema de trabajo:

- Preescolar – Higiene
- Primaria menor - El plato del buen comer
- Primaria mayor – Adicciones

Escuela para Padres

Junto con la coordinación psicopedagógica de la Institución se realizará un Programa para Padres que dé respuesta a las inquietudes más apremiantes sobre temas relacionados con sus hijos o con la escuela, en esta ocasión los temas elegidos son:

- Los principales educadores
- Formación de la conducta
- Desarrollo y educación de la sexualidad humana
- La convivencia familiar y la visión hacia un futuro
- Intrusos en la educación

Este programa se presenta como un documento independiente a esta tesis.

Cuadernillo de Bienvenida

Este proyecto se estructura por separado a la tesis, va dirigido a los padres de familia y consiste en la creación de un cuadernillo con información importante sobre la Institución: Misión, Visión, Valores, Objetivo Institucional, Filosofía, Política, Sistema educativo y Directorio.

De forma opcional pero necesaria se propone desarrollar posteriormente los siguientes proyectos para dar apoyo y/o solución a las distintas problemáticas antes presentadas.

- **Agenda Institucional:** Esta agenda incluye notas importantes y las fechas destacadas del calendario escolar de la Institución, tales como: fechas de exámenes, consejos técnicos escolares, festivales, entrega de cartilla de evaluación, festividades, períodos de vacaciones, etc. Se entregará a los padres de familia en el inicio del ciclo escolar.
- **Conferencia sobre Liderazgo:** La conferencia sobre Liderazgo es parte de la capacitación a docentes en el marco de la profesionalización exigible a través del programa de escuelas de calidad.
- **Taller de Comunicación:** El taller de comunicación complementa una parte del trayecto formativo establecido para mejorar el trabajo en equipo, el compromiso de los docentes y la visión de una mejora continua.

- PROYECTO ESCOLAR DE HIGIENE Y SALUD

FECHA: Marzo.				NOMBRE DEL MAESTRO:			
				SEMANA: "Higiene y Salud." 3ª. Semana de Marzo			
GRADO: Preescolar		GRUPO: "A"				Z.E. 991	
MODALIDAD: <i>Taller</i>				TEMAS TRANSVERSALES: Desarrollo Personal y Social. Pensamiento matemático. Lenguaje y comunicación Exploración y conocimiento del mundo.			
ASIGNA- TURA	TEMA Y EJE O AMBITO	PROPÓ- SITO	ACTIVIDADES	INDICADOR DE EVAL.	ESTRA- TEGIAS	REC. MAT.	CRITERIOS DE EVAL.

Desarrollo físico y salud.	<p>TEMA: “Cuidando mi salud”</p> <p>EJE O AMBITO: Promoción de la salud.</p> <p>COMPETENCIA: Práctica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar</p>	<p>Que el niño conozca y comprenda la importancia de la higiene y ponga en práctica dichas medidas para preservar su salud y reconozca las consecuencias de</p>	<p>Taller “Higiene”</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer medidas básicas de higiene (personal, bucal, lavado de manos, limpieza en la escuela y en el hogar). • Practicar medidas básicas de higiene. • Promover medidas de higiene para evitar enfermedades. • Conocimiento de las consecuencias de una mala higiene. • Que los padres de familia se involucren en las actividades escolares. • Que los padres asuman la responsabilidad de promover y practicar medidas de higiene en casa para inculcar hábitos a sus hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las medidas básicas de higiene. • Clasifica los objetos que se utilizan para llevar a cabo una buena higiene. • Aplica medidas de higiene personal. • Practica y promueve las medidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentación • Observación, Trabajo con textos. • Lenguaje oral. • Juego. <p>Tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pedirán material es, se escribirá en la libreta de cada niño. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 verde bandera, • 5 rojos, • 2 naranjas, • 1 negro, • 1 azul fuerte, • 1 café, • 1 rosa, • 1 gris. • Popotes. • 5 barras de silicón. • Hilo cáñamo. • 13 cartulinas de 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprenda y aplique medidas básicas de higiene personal. • Practique medidas preventivas para el cuidado de su salud. • Conozca medidas básicas para preservar su salud. • Respetar puntos de vista de los compañeros
----------------------------	--	---	---	---	---	--	--

<p>su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.</p>	<p>no hacerlo.</p>	<p>Organización del Taller:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se organizará en un encuentro con diversas actividades durante la semana del 20 al 24 de Marzo. • Se trabajará de manera grupal, individual y por equipos. • Se realizará una actividad de cierre involucrando a los padres de familia. • Se llevará a cabo la visita de un especialista <p>Actividad 1 “Higiene”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pondrá un cuento en el DVD llamado “Doña Higiene al rescate”. • Se realizarán cuestionamientos 	<p>de higiene.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la importancia del agua para llevarlas a cabo. • Manifiesta interés en el tema. • Conocimientos previos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se pedirá a los padres que cuestionen a los niños acerca del contenido del video, para escribirlo en la libreta. • Se pedirá que hablen 	<p>colores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 14 hojas de colores. • Papel crepe rojo, verde limón y bandera, amarillo, azul cielo. • Cartón. Lotería, memoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue las reglas establecidas para las actividades propuestas. • Se involucra en las actividades. • Toma iniciativas, decide y expresa las razones para hacerlo. • Se exprese oralmente y comparte información.
---	--------------------	---	--	--	---	--

		<p>relacionados con el contenido del mismo: ¿De qué trata el cuento?, ¿Quiénes son los peligrosos villanos y enemigos de los niños?, ¿Con quién quieren acabar?, ¿Quién les ayudará a los villanos?, ¿Por qué no se enferman los niños?, ¿Qué aprovecharán?, ¿Quién ayudará a los niños?, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente los niños realizarán un dibujo del contenido del cuento y pasarán algunos a explicarlo. • Se realizará una retroalimentación. • Se harán comisiones de aseo para mantener limpia 		<p>con sus hijos acerca de la importancia de la higiene personal .</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pedirá a los padres de familia que apoyen con un objeto referente a la 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende y explica pasos a seguir para las actividades. • Participación de los padres de familia. • Interés.
--	--	--	--	--	---

		<p>el aula.</p> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas de máquina, acuarelas, DVD, CD, televisión. <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ludoteca y aula. <p>Dinámica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo grupal e individual. <p>Duración:</p> <p>30 min.</p> <p>Consigna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar el cuento con atención, después realizar un dibujo de lo que sucede en él. <p>Actividad 2 “¿Qué utilizó para...?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pedirá a una maestra de otro grupo que lleve al salón una gran caja grande 		<p>higiene personal para poder utilizarlo en a caja de sorpresas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se repartirá a cada niño la imagen de una persona (niño/niña) dependiendo el género 	
--	--	--	--	---	--

		<p>forrada simulando un regalo, tocará la puerta y gritará ¡sorpresa! (dentro de la caja se colocarán diversos objetos que ayudan a mantenernos limpios y sanos y otros diversos).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después se realizarán los siguientes cuestionamientos ¿Qué creen que tenga la caja?, ¿Qué pasará con lo que este adentro?, etc. • Los niños clasificarán diversos objetos que estarán en la caja colocándolos en un friso (en el color rojo los objetos que no tienen que ver con mantenernos saludable y en el verde los que sirven para el baño, en naranja para 		<p>de cada uno para que los padres de familia se encargu en de dibujar la imagen y de poner mica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A cada papito de las niñas se pedirá que realcen una cofia 	
--	--	--	--	--	--

		<p>el cepillado de dientes, en azul para el lavado de manos, en amarillo para el aseo del aula y casa.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al ir clasificando los niños tendrán que mencionar la función y características de cada objeto. • Realizar una puesta en común. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caja de cartón grande, papel lustre rojo, verde, naranja, azul y amarillo, diversos objetos distintos. <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula y pared del salón. <p>Dinámica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo grupal e individual. <p>Duración:</p> <p>30 min.</p>		<p>de cartulina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pedirá que apoyen con cajas de medicamento. • Que los niños lleven elementos que se utilizan en los hospitales. 	
--	--	---	--	--	--

		<p>Consigna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sacar un objeto de la caja y menciona para qué sirve y cómo es. <p>Actividad 3 “Pongo en práctica mis conocimientos”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se cuestionará a los niños ¿Para qué sirve bañarse y lavarse las manos?, ¿Qué partes del cuerpo se deben lavar?, ¿Quién los ayuda a bañarse? etc. • Las respuestas de los niños se anotarán y se hablará de estas para ir retroalimentándose de forma grupal. • Se simulará el baño de un muñeco y se utilizarán los utensilios correspondientes, 				
--	--	--	--	--	--	--

		<p>así mismo con el lavado de manos, cepillado de dientes, aseo del aula, etc. Se repartirá el trabajo por equipos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se cantará la canción de pin pon y se le entregará a cada niño una imagen de un niño plastificada. Se pondrá al niño un poco sucio de tierra y se repartirá a los niños esponja, jabón y un poco de agua para que quede limpio, se secará con una toalla. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muñeca, bañera, escoba, trapeador, recogedor, jabón, esponja, toalla, cartón, papel crepe amarillo y azul, copias de un niño. <p>Espacio:</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Aula y patio cívico. <p>Dinámica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo grupal, por equipos e individual. <p>Duración:</p> <p>40 min.</p> <p>Consigna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se dará por equipos. <p>Actividad 5 “Rincones de la higiene”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pedirá a los padres de familia que asistan al Colegio ya que se llevará a cabo el cierre de las actividades de la semana de la salud. • Se dividirán en 2 equipos. • equipo de papás y niños durarán 10 a 15 min aproximadamente en cada rincón, los cuales serán: 				
--	--	--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • El rincón del cartel. <ul style="list-style-type: none"> ❖ Se pedirá a los papás que deben tomar una cartulina que se colocará en un cesto. ❖ Se proporcionarán, crayolas, colores, acuarelas y pintura digital. ❖ Consigna: realizar un cartel que ayude a mantener una buena higiene y prevenir enfermedades. ❖ Posteriormente saldrán a colocar dicho cartel en las instalaciones del colegio y fuera de él. • El rincón de los juegos de mesa. <ul style="list-style-type: none"> ❖ Se colocará una lotería de la higiene, un juego de memorama de frutas, un 				
--	--	---	--	--	--	--

		<p>juego de la oca de la salud y dados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Consigna: se pedirá a los padres de familia que escojan el juego que más les agrade, en cada uno de estos deben explicar al niño la imagen y hablar de su importancia. • El rincón del hospital. ❖ Al terminar de hacer rotativos los rincones, se realizarán cuestionamientos a los papás y realizará una retroalimentación acerca del tema de la higiene y de las consecuencias de no ponerla en práctica pues iríamos al hospital. ❖ Se jugará al hospital, los niños adoptarán los 				
--	--	---	--	--	--	--

			<p>papeles de los especialistas mientras que los padres de familia serán los pacientes.</p> <p>❖ Consigna: Realizar el juego del hospital manifestando enfermedades causadas por mala higiene, para realizar una retroalimentación y un conocimiento en el niño, al explicar la enfermedad y la causa, además de escuchar las respuestas de los niños (nociones).</p> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lotería de la higiene, cajas de medicamento, cartulina, juguetes del hospital, cartulinas, pinturas, pincel, agua, vasos, piedritas, lotería, oca, dados, 				
--	--	--	--	--	--	--	--

			<p>memorama.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacio: • Aula, patío cívico. <p>Dinámica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo grupal, por equipos e individual. <p>Duración:</p> <p>60 min.</p> <p>Consigna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se dará por equipos. • Síntesis: • Reflexionar sobre lo que se realizó. • Realizar una retroalimentación. • Analizar la importancia de la higiene. <p>Devolución:</p> <p>Analizar los hábitos de higiene y observar si los niños</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--

			<p>los ponen en práctica. El día viernes se realizará la visita de una enfermera para que mencione la importancia de la higiene y las consecuencias de no realizarlo. Esto para que los niños refuercen sus conocimientos y el día sábado realice las actividades con los padres de familia.</p>				
OBSERVACIONES:							

FECHA: 2 de marzo			NOMBRE DEL MAESTRO:			
			SEMANA: 3ª. Semana de Marzo			
GRADO: PRIMARIA MENOR		GRUPO: ÚNICO		Z.E. 991		
MODALIDAD: Proyecto			TEMAS TRANSVERSALES: “El plato del buen comer”			
ASIGNATURA	TEMA Y EJE O AMBIITO	ACTIVIDADES	APRENDIZAJES ESPERADOS	ESTRATEGIAS	REC. MAT.	CRITERIOS DE EVAL.
Miércoles	TEMA: Elaborando un menú nutritivo	Los niños elaborarán el menú que llevarán el otro día para su lunch que tendrá que ser nutritivo.	<ul style="list-style-type: none"> •Apreciación del plato del buen comer. 	Tarea: <ul style="list-style-type: none"> •Traer vegetales y frutas para la elaboración de un menú nutritivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Platos • Frutas • Vegetales • aderezos 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en clase
Jueves	TEMA: Cómo preparar un plato del buen comer	Los niños junto con su maestra elaborarán un menú sencillo que contenga	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un menú sencillo, rico y saludable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar las consecuencias de comer comida “no nutritiva” 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas • Colaboración en grupo.

		alimentos nutritivos.				
Viernes	TEMA: Que me puede pasar por no comer nutritivamente.	Película o video relacionado acerca de las consecuencias que conduce una mala alimentación.	<ul style="list-style-type: none"> • Entender las consecuencias de una mala alimentación y los excesos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Traer un alimento nutritivo (frutas, verduras o vegetales) y otro que no sea nutritivo "chatarra" 	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentos • Golosinas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarea.
Sábado	TEMA: Involucro a mi familia en el plato del buen comer	<ul style="list-style-type: none"> • Se formarán grupos con comida chatarra y comida nutritiva, los niños escogerán que alimentos necesitan y 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar lo que los niños aprendieron durante toda la semana. 		<ul style="list-style-type: none"> • Frutas, verduras y vegetales. • Cartulinas • Revistas • Pegamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación

		<p>elaborarán un menú en equipos, los niños lo harán primero y posteriormente los papás entrarán a auxiliar sus hijos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los papás junto con sus hijos elaborarán un collage de alimentos nutritivos. 				
--	--	---	--	--	--	--

OBSERVACIONES:

Tema “El plato del buen comer”

Estas actividades se realizarán en la “Semana de la salud”, con la finalidad de crear conciencia en la importancia de una buena alimentación.

FECHA:			NOMBRE DEL MAESTRO:			
			SEMANA: 3ª. SEMANA DE MARZO			
GRADO: PRIMARIA MAYOR		GRUPO: ÚNICO		Z.E. 991		
MODALIDAD: PROYECTO DIDACTICO “ SEMANA DE LA SALUD ” TEMA: ADICCIONES PROPOSITO: CREAR REDES ESCOLARES EN LAS QUE SE INVOLUCREN TANTO PADRES DE FAMILIA COMO MAESTROS PARA QUE JUNTOS REFORCEMOS LA POSTURA DE NUESTROS NIÑOS Y JOVENES ANTE LA AMENAZA DE LAS ADICCIONES, GENERANDO UNA CULTURA DE RECHAZO Y FOMENTANDO COMPORTAMIENTOS POSITIVOS PARA QUE DESARROLLEN ESTILOS DE VIDA SALUDABLES.			TEMAS TRANSVERSALES: Educación para la paz y Educación para la salud.			
ASIGNATURAS	TEMA Y EJE O AMBIITO	ACTIVIDADES	APRENDIZAJES ESPERADOS	ESTRATEGIAS	REC. MAT.	CRITERIOS DE EVAL.

<p>ESPAÑOL</p>	<p>TEMA: ADICCIONES</p> <p>EJE O AMBITO: Estudio</p>	<p>* MARTES</p> <p>*Se leerá en voz alta el propósito del proyecto y se harán comentarios pertinentes.</p> <p>*Mediante una lluvia de ideas mover saberes sobre ¿Qué es una adicción?</p>	<p>Definición de “Adicción”</p>	<p>*Trabajo individual y en forma grupal.</p> <p>*Lluvia de ideas.</p> <p>*Lectura en voz alta.</p>	<p>* Hojas de colores</p>	<p>*Participación</p> <p>*Actitudes</p>
<p>MATEMATICAS</p>		<p>*Elaborar un mapa conceptual titulado “Adicciones”. (Con hojas de colores para poderlo pegar en la pared).</p>	<p>Causas y consecuencias de la Anorexia, Bulimia y Vigorexia.</p>			<p>*Participación</p>
<p>HISTORIA</p>		<p>*MIERCOLES</p>		<p>*Lluvia de ideas.</p>	<p>*Papel bond</p>	<p>*Actitudes</p>

		<p>*Cuestionarlos ¿Qué es lo que ustedes saben sobre anorexia, bulimia y vigorexia?</p> <p>*Mostrarles diferentes imágenes relacionadas con el tema.</p>		<p>*Trabajo en equipo.</p>		
<p>CIVICA Y ETICA</p>		<p>*Darles la información necesaria para que puedan elaborar una tabla en papel bond sobre factores, características y manifestaciones tanto de la anorexia, bulimia y vigorexia.</p>	<p>¿Para qué cuidar mi salud?</p>	<p>*Reflexión</p> <p>*Trabajo en equipo.</p>	<p>*Cartulinas de colores o bien hojas de colores.</p>	<p>*Trabajo en equipo</p> <p>*Participación</p>
<p>GEOGRAFIA</p>		<p>*Hacer una lluvia de ideas sobre la</p>	<p>Las adicciones</p>		<p>*Película</p> <p>“Juego de</p>	<p>*Actitudes</p>

		<p>frases serán pegadas en el techo del salón).</p> <p>*VIERNES</p> <p>*Con ayuda de la Miss de Computación se elaborara una presentación en power point o bien se realizara una breve “Revista informativa” con la información trabajada a lo largo de la semana, incluyendo la comparación con otro tipo de información sobre adicciones.</p> <p>*En compañía de los</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		<p>grupos de 4 y 5 y del profesor de Ed. Física se verá la película titulada “Juego de Honor” para después retomar con el grupo lo visto en la película.</p> <p>*SABADO</p> <p>*Se les dará la bienvenida a los padres de familia y se les pondrá su distintivo correspondiente.</p> <p>*Se hará la presentación del trabajo realizado con la miss de computación, el cual será comentado</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<p>en clase para una retroalimentación grupal.</p> <p>*Para finalizar se hará el juego “Twister de la Salud” en donde jugaran papá e hijo, esto con el propósito de que los papas se den cuenta de la IMPORTANCIA que tiene el que se involucren cada vez más en las actividades de sus hijos.</p> <p>*El cierre quedará a cargo de la Miss titular quien dirá unas palabras de</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		agradecimiento a los papas.				
--	--	-----------------------------	--	--	--	--

OBSERVACIONES: El “Twister de la Salud” en lugar de tener diferentes colores tendrá imágenes frutales o bien de comidas que sean saludables.

Biblioteca UP Bonaterra

4.6. Cronograma de actividades

Proyecto	Ciclo Escolar									
	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
Proyecto Escolar de Higiene y Salud							Proyecto Escolar			
Escuela para Padres		Tema 1		Tema 2		Tema 3		Tema 4		Tema 5
Cuadernillo de Bienvenida	Entrega									
Agenda Institucional	Entrega									
Conferencia sobre Liderazgo				Conferencia						
Taller de Comunicación									Taller	

4.7. Evaluación de la propuesta

Evaluación para Docentes	Nivel				
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
El nivel de utilidad del Proyecto Escolar de Higiene y Salud, para mejorar la gestión y dirección del Director es:					
El nivel de pertinencia del Proyecto Escolar de Higiene y Salud, para mejorar la gestión y dirección del Director es:					
El nivel de relevancia del Proyecto Escolar de Higiene y Salud, para mejorar la gestión y dirección del Director es:					

Evaluación para Padres de Familia	Nivel				
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
El nivel de utilidad de cada uno de los siguientes proyectos para mejorar la gestión y dirección del Director es:					
• Escuela para Padres					
• Cuadernillo de Bienvenida					
El nivel de pertinencia de cada uno de los siguientes proyectos para mejorar la gestión y dirección del Director es:					
• Escuela para Padres					
• Cuadernillo de Bienvenida					
El nivel de relevancia de cada uno de los siguientes proyectos para mejorar la gestión y dirección del Director es:					
• Escuela para Padres					
• Cuadernillo de Bienvenida					

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. Análisis del proceso

Durante el trabajo de realización de este documento de tesis se tuvo la oportunidad de concretar los conocimientos obtenidos y los aprendizajes adquiridos a lo largo del estudio de la maestría de gestión y dirección de centros educativos, de igual forma se puntualizaron los aspectos considerados en la Reforma Integral de Educación Básica 2004 – 2009 y el plan de estudios 2011.

Este documento es el resultado de un apretado trabajo que representa la puesta en práctica de la teoría en función de una problemática actual que requiere de fundamentos y propuestas de solución, con el propósito de contribuir a los objetivos de la propia Institución, ser una escuela de calidad.

Cada uno de los capítulos contenidos en esta tesis enriquece la práctica profesional, la actuación y la experiencia directiva desde sus diferentes perspectivas en función de los temas y el desarrollo de los mismos.

Durante el proceso de construcción de este proyecto surge la inquietud por implementar como parte de su contenido un diagnóstico para determinar de manera real y evidente la problemática a tratar, esto es considerando que después de reflexionar en todos los elementos que se requiere para elaborar una tesis, bien vale la pena dirigir el esfuerzo hacia la situación problemática más apremiante en ese momento para la institución.

5.2. Importancia de la implementación

La fundamentación teórica del documento aborda tres temas centrales: la calidad educativa, la gestión y la dirección escolar. La eficiencia de la Gestión y Dirección del Director del Colegio Liceo de Aguascalientes es, de acuerdo con lo expuesto en este trabajo de investigación, un factor fundamental para transformar la Institución en una escuela de calidad, de aquí la importancia de su implementación, de no considerar las propuestas, las condiciones y los aspectos que envuelven a una eficiente dirección y gestión escolar se condena a la Institución a no alcanzar sus propios objetivos.

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

Se considera como un factor imprescindible e inevitable a la personalidad de los directores escolares, ya que por la naturaleza del puesto, el cual implica las relaciones interpersonales, las características de la personalidad se encuentran a flor de piel en el desempeño de las funciones directivas.

Al respecto del papel de los padres de familia en la educación primaria, se procura que sea de involucramiento activo dentro de la formación de sus hijos en edad escolar.

La revisión teórica realizada durante este proyecto de investigación hace referencia a la variedad de factores involucrados tanto en la calidad educativa

como en la dirección y gestión escolar, pareciendo la conjunción de ambas variables interminable, sin embargo, su relación se muestra claramente al conocer el espacio de influencia del trabajo del director en la escuela.

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

5.3. Solución de la problemática detectada

A través del trabajo de investigación realizado para la elaboración de este documento de tesis se determina que una eficiente dirección y gestión escolar son requerimientos necesarios, sin ser los únicos, para consolidar una escuela de calidad. Sólo en la medida que los directores sean efectivos en la gestión, sus centros educativos también lo serán.

El papel de la dirección es sumamente importante para lograr que la gestión del centro educativo sea efectiva; es decir, para que la gerencia y la administración adecuada de recursos humanos y económicos, tiempo, ambiente e infraestructura logren el resultado esperado, que los estudiantes aprendan más y que ese aprendizaje les sirva para la vida.

El modelo de gestión escolar que se recomienda para mejorar la calidad de la institución debe contemplar las actividades mencionadas anteriormente como

propensas al logro de la calidad, fundamentadas en la promoción de los valores universales y en velar por el bienestar y aprendizaje de los alumnos.

5.4. Impacto y reacción de los sujetos involucrados

La reacción de los sujetos involucrados, en este caso el personal docente y los padres de familia, fue de asombro y sorpresa cuando se les entregó un cuestionario en donde se evaluaba el desempeño del Director de la escuela en distintas áreas, primero porque generalmente no se evalúa al Director, y después porque es la primera evaluación que los padres de familia hacen al personal de la Institución. Aunque en algunos casos el cuestionario fue el vehículo para externar alguna otra situación ajena a la investigación.

5.5. Evaluación de las formas de trabajo y acciones que favorecieron los resultados

Es imprescindible manejar coherentemente la relación entre la fundamentación teórica y el método, con el fin de que los resultados posean esta misma característica, la cual se considera alcanzada con el trabajo desarrollado en la presente investigación.

Dichos resultados son el fruto de un trabajo de campo y análisis arduo del conjunto de información recopilada a través de la aplicación de los instrumentos diseñados, los cuales se valoran como un acierto por la variedad información que

recaban. Asimismo, se valora positivamente la selección de los participantes, contando con distintas perspectivas acerca del tema, todas de informantes relacionados directamente con la problemática de la dirección y gestión escolar para la calidad.

Las formas de trabajo que favorecieron los resultados de esta tesis son:

- Trabajar estrechamente con el Colegio Liceo de Aguascalientes, su equipo directivo, su personal docente, sus alumnos y su propia comunidad educativa, fue un factor muy importante para llevar a cabo este trabajo de investigación y para la obtención de resultados.
- La asesoría al trabajo realizado fue fundamental para el buen desarrollo de esta tesis.
- La buena organización de la Institución y el uso de los canales adecuados contribuyeron a obtener la respuesta a los cuestionarios sin contratiempo.
- Se trató siempre de cumplir en tiempo y forma con las fechas de entrega y revisión de este proyecto de investigación.

5.6. Dificultades limitaciones y retos

Realizar una investigación siempre tiene obstáculos a vencer, sin ser la excepción, en la realización de este proyecto de investigación se presentaron los siguientes:

- El factor tiempo siempre influye, en la realización de una tesis siempre quedan temas pendientes por tratar o preguntas que contestar, el tema de la investigación siempre da para más, el conocimiento se relaciona, se vincula y nunca termina.
- Para la realización de esta investigación se decide trabajar con el colegio Liceo de Aguascalientes y se inicia en el segundo semestre del ciclo escolar 2011-2012, se desarrolla y se concluye durante el primer semestre del ciclo escolar 2012-2013; durante estos dos períodos la Institución presenta condiciones diferentes, el Director cambia, el equipo docente se renueva en su mayoría y la estructura organizacional se modifica.
- Una vez que se entregaron los cuestionarios como instrumentos de medición de esta investigación, surgió la inquietud sobre a quién deberían de evaluar, al director anterior o al actual.

5.7. Reflexión de los aprendizajes

El liderazgo del director es un factor determinante para la eficiente gestión y dirección, y de igual manera aparece una alta correlación entre las dimensiones de liderazgo transformacional y variables de desempeño; el enfoque de liderazgo transformacional es uno de los que actualmente despierta mayor interés en el campo de la educación, principalmente debido a su efecto en variables de desempeño organizativo como eficacia, esfuerzo extra y satisfacción del profesorado. No es de extrañar, entonces, que ante desalentadores resultados a

nivel nacional del sistema educativo, se busque probar relaciones entre indicadores de desempeño y los diferentes estilos de liderazgo. Sin embargo, el estilo de dirección como factor de la eficiencia de la gestión y dirección del Director es tan importante como el liderazgo transformacional y superior en algunos casos. La diferencia es inversa y significativa sólo en el “dejar hacer”, situación que debe ser evitada a toda costa. Al respecto se concluye que quizá algunos directores por respeto a sus profesores, prefieren no intervenir; pero esta conducta no es correcta. No se obtienen buenos resultados y además, según la opinión de los docentes, éstos no se muestran satisfechos y se sienten abandonados.

Los directores eficaces deben considerar individualmente a los miembros del equipo directivo, a los profesores y alumnos. El conocimiento de las fortalezas de cada uno y el apoyo que les brinda para superar sus debilidades le otorgan la fortaleza para liderar adecuadamente. Deben poseer un claro sentido de la misión del centro educativo integrando al profesorado y alumnado en él, ser persuasivos y plantearse metas altas de desempeño, motivar a sus seguidores para vencer el *statu quo* que haga posible la renovación pedagógica.

En el campo educativo, la gestión del Director, en relación al crecimiento personal del profesorado, esto como un factor fundamental de la calidad educativa, se brinda a través de:

- Establecer una cultura de participación para implantar proyectos de calidad comunes a los intereses de los miembros de la Institución.
- Fomentar la formación permanente del profesorado.

- Facilitar adecuadamente recursos que posibiliten mejor desempeño y mayor satisfacción de los profesores.
- Realizar un diagnóstico permanente.
- Priorizar actividades en función de la misión del centro y su visión de futuro.

Para lograr esto y dar respuesta a las necesidades de la comunidad educativa, el Director tendrá que buscar la transformación de su organización y cultura, por medio de:

- Desarrollar una visión clara y atractiva.
- Desarrollar una estrategia para alcanzar la visión,
- Articular y promover la visión.
- Actuar seguro y optimista.
- Expresar confianza en los seguidores.
- Dividir la tarea y usar éxitos anteriores para construir confianza.
- Celebrar los éxitos.
- Usar acciones simbólicas y dramáticas para enfatizar valores claves.
- Liderar con el ejemplo
- Crear, modificar o eliminar formas de cultura.
- Usar procesos de transición para ayudar a la gente a través del cambio.

El Director efectivo tiende a inspirar un sentido de misión y propósito acerca de la importancia del trabajo bien hecho, estimulando nuevas formas de pensar y de resolver los problemas, y fomenta entre los miembros del equipo a hacer más de lo que normalmente podría ser esperado.

Tanto las dimensiones de liderazgo transformacional como las transaccionales se asocian positiva y significativamente con las variables de desempeño de eficacia en la gestión y dirección, lo que conlleva la satisfacción de los profesores y esfuerzo extra, además de la satisfacción de los padres de familia de la Institución.

De los resultados obtenidos se desprende un factor importante: la percepción global del desempeño del líder, que en este caso no satisface los límites de aceptación.

El involucramiento y participación de los padres y madres de familia es uno de los factores claves para el mejoramiento de la calidad de la educación. En tal sentido, el director-gerente deberá aprovechar las reuniones con padres y madres de familia, para fortalecer su función como primeros educadores de sus hijos, a involucrarse y participar activamente en los equipos de trabajo y en las diversas actividades escolares, principalmente las relacionadas con los aspectos pedagógicos:

- Escuelas de padres y madres con enfoque educativo.
- Comités de desarrollo educativo para apoyar los procesos de la gestión escolar efectiva.
- Refuerzo académico.
- Club de tareas.
- Otros.

5.8. Conclusiones

La correcta gestión de los sistemas educativos, así como la mejor formación de los estudiantes, son dos de los principales objetivos perseguidos por la mayoría de los gestores de los sistemas educativos de cualquier país. La importancia que supone el capital humano e intelectual para el futuro desarrollo y competitividad de todos los países es una premisa generalmente aceptada.

En los análisis que se realizan con pruebas internacionales como PISA, dan cuenta de un sombrío panorama sobre la educación en México. La verdad sea dicha, los resultados de logro académico conseguidos por los estudiantes mexicanos nos ubica en los últimos lugares de estos estudios.

Las reformas impulsadas durante los últimos años y la estructura que adquiere el sistema educativo, no aseguran la eficiencia del sistema educativo de la institución, para que exista una mejora en la calidad se requiere mejorar la formación de los profesores, ellos son elemento central del sistema, y es claro que ninguna política resultará exitosa si los profesores y padres de familia no participan activamente y no se preparan adecuadamente, para lo que resulta necesario una eficiente gestión y dirección del Director del colegio Liceo de Aguascalientes.

La dirección debe ejercer un liderazgo pedagógico con una clara visión educativa que le permita orientar la acción escolar hacia la mejora continua de los aprendizajes. Además, debe gerenciar efectivamente y de manera equilibrada su autoridad, por ello es necesario desarrollar su capacidad técnica para la toma de

decisiones, delegación de la autoridad y organización de la participación de los diferentes actores escolares desde los roles que desempeñan.

La dirección debe monitorear los indicadores que contribuyen al éxito escolar, tales como: rendimiento académico, buenas prácticas pedagógicas, ambiente adecuado para el aprendizaje, organización escolar, planeamiento institucional efectivo, participación y liderazgo que integre la visión pedagógica y gerencial.

La dirección escolar debe estar comprometida con el logro de los objetivos del centro educativo, y con la generación de condiciones enfocados en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes; debe ser un proceso participativo, planificado y organizado por medio del cual el director, como líder pedagógico y gerente del centro educativo, guía, motiva, involucra, y rinde cuentas a la comunidad educativa, de tal manera que todos los esfuerzos y voluntades estén encaminados hacia un mismo objetivo, lograr mejores aprendizajes.

La dirección escolar efectiva transmite pasión, contagia a su comunidad educativa para trabajar por los aprendizajes de los estudiantes, plasma los objetivos y el sentido de los mismos en todo lo que se hace, establece un clima de confianza y de trabajo porque todos comparten una intencionalidad pedagógica.

La gestión escolar establece las bases para que los procesos pedagógicos se desarrollen con calidad con la participación de toda la comunidad educativa; en este contexto, un director escolar efectivo es la clave para dinamizar los procesos escolares. La función del director como responsable de la gestión escolar, para que sea efectiva, requiere no sólo de contar con competencias técnicas, sino

también de competencias humanas impregnadas de valores tales como el servicio, solidaridad, respeto, responsabilidad, justicia, entre otros, con el propósito de dirigir y guiar la gestión de la institución. Debe ser una persona líder con propósito y compromiso con el centro escolar que goce de la confianza de los miembros de la comunidad educativa.

El Director debe dar las razones para que la comunidad educativa actúe convencida de que con ello se logrará la razón de ser de la institución: una educación de calidad en donde los estudiantes aprendan, y lo que aprendan les sirva para la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Albers, H. (1987/1997). *Principios de Organización y Dirección*. México: Ediciones Ciencia y Técnica, S. A. Segunda Edición.
- Álvarez, F. M. (2006). *El equipo directivo: recursos técnicos de gestión*. Madrid: Popular Caracas
- Álvarez, I. y Topete, C. (2004). Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3 (34), 11-36.
- Antunez, S. (1998). *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.
- Arias, G. F. (1976). *Lecturas para el curso de metodología*. México: Trillas.
- Aristóteles (1988). *Acerca del alma*. Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez. Biblioteca básica Gredos.
- Babbie, E. (1979). *The practice of social research*. Belmont: Wadsworth.
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T. y Patrinos, H. (2010). *Toma de decisiones descentralizada en la escuela. La teoría y la evidencia sobre la administración escolar descentralizada*. Direcciones para el Desarrollo. Desarrollo humano. Washington, usa: Banco Mundial- Mayol Ediciones.
- Beckhard, R. (1969). *Desarrollo Organizacional: Estrategias y Modelos*. Wesley: Reading.
- Beltrán, F. (2007). *Política versus gestión escolar*. *Revista Novedades Educativas*, 18, 4-8.
- Bernal, J. L. (2001). *Liderar el cambio: El liderazgo transformacional*. CIDE: Anuario de Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Blalock, H. (1970). *Introducción a la investigación social*. Buenos Aires: Amarrortu.
- Blalock, H. M. (1966). *Estadística social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bookover, W. B. y Lezotte, L. W. (1977). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Boudon y Lazarsfeld, *Metodología de las ciencias sociales, I*. Tres tomos. Barcelona, España: Edit. LAIA.

- Bracho, T. (2009). *Innovación en la política educativa. Escuelas de Calidad. Dilemas de las políticas públicas en Latinoamérica*. México: flacso.
- Brandstadter, A. (2007). La gestión: Cartografía semántica para orientarse en un territorio enmarañado. *Revista Novedades Educativas*, 18, 12-14.
- Carrol, J. B. (1963). *A model for school learning*. Teachers College Record.
- Casanova, M. A. (2004/2007). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Casares, D. (2003). *Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casassús, J. (1999). *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos en La Gestión: en busca del sujeto*. Santiago de Chile: unesco-orealc.
- Casassús, J. (2000). *Problemas de la Gestión en América Latina: La tensión entre los paradigmas de tipo A y tipo B*. Santiago: unesco.
- Castelán, A. (2003a). *¿Es importante medir la calidad de la educación?* Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática, 98, 11-14.
- Castelán, A. (2003b). *¿Una nueva gestión educativa para nuestras escuelas?* Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática, 97, 39-42.
- Céspedes, A. (2008). *Educar las emociones educar para la vida*. Santiago de Chile, Ediciones B Chile S.A.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. (13-45). Buenos Aires: Zarzal.
- Chiavenato, I. (2005). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: Editorial Mc Graw-Hill, 7ª Edición.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación. (1990). *La educación básica en México*. Dirección General de la SEP y la Universidad Autónoma de Aguascalientes. México D.F.: Talleres de Fernando Fernández Impresores, S.A. de C.V.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell.
- Creemers, B. P. M. (1997). *La base de conocimientos de eficacia escolar*. En D.

- Reynolds et. Al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.* Madrid: Santillana
- Creemers, B. P. M. (1997). *Las metas de la eficacia escolar y la mejora de la escuela.* En D. Reynolds et. Al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.* Madrid: Santillana.
- Da Silva, R. (2002), *Teorías de la administración.* Cengage Learning Editores: Sao Paulo.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos.* Barcelona: Ariel.
- Delgado, L. (2005). *El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales.* En Revista Española de Pedagogía, nº 232, septiembre-diciembre de 2005.
- Delgado, L. (2005). *El liderazgo pedagógico.* Temático nº 9. En Escuela Nueva (monográfico).
- Delgado, L. (1985). *Organización escolar.* Madrid: Ediciones Anaya. Madrid: Popular Caracas.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Informe de la unesco para la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo xxi. México: unesco.
- Diaz C. (2009). *Características psicológicas del niño a distintas etapas: extraído de Educar las emociones, educar para la vida* de Amanda Céspedes.
- dof (2008). Acuerdo número 419 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad. pec IX. Diciembre 31 de 2008. México: segob-sep-Diario Oficial de la Federación.
- dof (2009). Acuerdo número 502 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad. pec X. Diciembre 18 de 2009. México: segob-sep-Diario Oficial de la Federación.
- Douglas, M. G. (1960). *The Human Side of the Enterprise.* New York, U.S.A.: Mc Graw- Hill Book Company Inc.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y Sociología.* Barcelona: Editorial Península.
- Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor.* Educational Leadership. 37(1), pp. 15-24.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership EUA.* The Albert Shanker Institute, Washington DC.

- Elmore, R. F. (1990/1996). *La reestructuración de las escuelas: La siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Espeleta, F. y Furlan A. (1992/2000). *La gestión pedagógica en la escuela*. Santiago, Chile: Ediciones UNESCO/OREALC.
- Etzioni, A. (1964). *Organizaciones Modernas*. México: UTEHA.
- Fayol, H. (1916). *Administración industrial y general*. Paris, Francia.
- Fernández, N. (200/2006). *Características de Desarrollo Psicológico del Adulto*. Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Psicología.
- Ferreter. J. (1979). *Diccionario de filosofía*. Madrid, España: Editorial alianza. Sexta. Edición.
- Fiedler, F. (1985). *Liderazgo y administración efectiva*. México: Editorial Trillas.
- Fiedler, F. y Chamers, M. (1985). *El director como líder*. México: Editorial Trillas.
- Fullan, M. (2002). *Líder en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar. Contexto y texto para la actuación*. Madrid, España: Ed. La Muralla.
- Galbraith, J. (1986). *Anatomía del poder*. México: Editorial Diana
- García Huidobro, J. (2004). *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- García, C., y López, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- García, V. y Medina, R. (1987). *Organización y gobierno de centros educativos*. Madrid, España: Rialp 2ª ed.
- García, J. M. (2004). *Educational administration and management. Some lessons in the US and Mexico*. *Revista Interamericana de Educación para Adultos*, 26, 11-52.
- Gautier, E. (2007). *Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de la OREALC/UNESCO*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 29-35.
- Gaziel, H., Cantón, M. I. y Warnet, M. (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI: propuestas y experiencias prácticas*. Madrid: La Muralla.

González, P. (1999). *Psicología de los grupos*. Madrid. Síntesis.

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

Grandío, A. (1996a). *Empresa, Mercado y Necesidades: una síntesis en ciencias sociales*. Tesis Doctoral no publicada; Universidad Jaume I Castellón.

Grasseau, P. (1956). *Teoría y ciencia*. Madrid: Ediciones Ciencia al Día.

Gummings T. y Worley C. (2001). *Organization Development and Change*. Cincinnati: South Western.

Guzmán, I. (1961). *La ciencia de la administración: la dirección de los grupos humanos*. México, D. F.: Editorial Limusa.

Guzmán, I. (1961). *Reflexiones sobre la administración*. Barcelona: Ed. Reverte.

Hernández, Fernández y Baptista. (1998). *Metodología de la Investigación*. México, Mc. Graw Hill.

Hopkins, D. (2000). *Powerful learning, powerful teaching and powerful schools. The Journal of educational change, Springer Netherlands, vol. 1, núm. 2.*

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>>[2010, septiembre, 10].

<http://johanatov.blogspot.es/>

http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/instituto_de_asuntos_publicos/m20033211550direccion.pdf

<http://pochicasta.files.wordpress.com/2009/09/concepto-educar-clase.pdf>

<http://psiquis.foroactivo.com/t26-definicion-del-ser-humano>

<http://www.constanzadiaz.cl/content/view/487078/Caracteristicas-psicologicas-del-nino-a-distintas-etapas.html>

<http://www.promonegocios.net/empresa/definicion-organizacion.html>

Huerta, Aurora (2001), *La nueva escuela I y II. Liderazgo y gestión escolar*. México, Ed. Paidós.

- iipe-unesco (2003). *De la administración escolar tradicional a la gestión educativa estratégica*. *Revista Educare*, año 1, núm. 2, p. 19. México: sep-seb-dgdgie-pec.
- INEE (2005). *La calidad en la educación básica*. Informe Anual 2005. Resumen Ejecutivo. México.
- INEE (2006). *La calidad de la educación básica ayer, hoy y mañana*. México.
- INITE – OCDE. (2008). *Innovación en las escuelas*. México: INITE – OCDE.
- Isaacs, D. (1997). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. España: EUNSA.
- Isaacs, D. (2005) 8 cuestiones esenciales en la dirección de Centros educativos. México: Ediciones Ruz.
- Kaufman, R. y Herman, J. (1991). *Planificación estratégica en la educación*. Lancaster, PA, USA: Technomic.
- Kaufman, R. y Herman, J. (2002). *Planeamiento de la educación: estratégico, táctico y operativo*. USA: Rowman & Littlefield Educacion.
- Kaufman, R.R. y Nelson, H.M. (2005). *Políticas de Reforma Educativa. Comparación entre países*. Santiago de Chile: PREAL.
- Kerlinger, F. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Kotter, John (1990). *El factor liderazgo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Lavín, S. (2007). Transitando desde la gestión de un establecimiento hacia la gestión de un centro de desarrollo educativo. *Educare*, 2, 23-35.
- Lepeley, M. T. (2005). *Gestión y calidad en educación*. México: McGraw-Hill.
- Levine, D. U. y Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Likert, R. (1968). *The Human Organization*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Loera, A. (2003). *Planeación estratégica y política educativa*, Documento de trabajo. México: sep.
- Loera, A. (2003-1). *Para fortalecer el trabajo directivo. Módulo de Apoyo*. México: sep/pec.

- Loera, A. (2004). *La evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad: Algunas lecciones para sus responsables operativos*. Documento de trabajo. México: Heurística Educativa.
- Loera, A. (2005). *El impacto del Programa Escuelas de Calidad en la gestión escolar de las escuelas primarias: 2001-2004*, versión preliminar, p. 10. México: Heurística Educativa.
- Loera, A. (2006). *La práctica pedagógica videograbada*. Colección más textos No. 12. México: sep-upn.
- Loera, A. (2007). *Caja de herramientas para colectivos escolares. Buenas escuelas públicas mexicanas*. México: sep.
- López C. (2001, Julio). Teoría y Pensamiento Administrativo. *La jerarquía de necesidades de Abraham Maslow*. Consultado en <http://www.gestiopolis.com/canales/gerencial/articulos/18/jerarquia.htm>
- Lundberg (1949). *Técnica de la investigación social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lynch, P. (1993). *Liderazgo: cuatro perspectivas para una Dirección Eficaz*. Concepción: Editorial Centro de Atención Educacional, Universidad de Concepción.
- Maureira, O. (2004). *Liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol.2, núm.1, (2004). [En línea] <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>> [2008, Septiembre 22].
- Mayorga, A. (2004). *Gestión escolar y los componentes de la calidad de la educación (1/2)*. Volumen IV, número 91. México.
- Mejía, E. (Comp.) 2005. *Metodología de la investigación científica*. Lima: Centro de producción imprenta de la UNMSM.
- Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Mintzberg, H. (1989/1991). *Mintzberg on management. Inside our strange world of organizations*. A división of Mcmillan, Inc.: New York, N. Y., USA.
- Moreno, J. (1990). *Metodología y práctica de la participación*. Madrid: Editorial Popular.
- Mortimore, P. et al. (1988). *School matters*. Sommerset: Open Books.
- Munich, A. E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Ed. Trillas.

- Muñoz-Repiso, et al (1995). *Calidad de la Educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- Murillo F. J. y Muñoz-Repiso, M. (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2000). La investigación sobre eficacia escolar en España. En A. Villa (Coord.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional de Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al Liderazgo Distribuido*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (reice), rinace.
- Murillo, F. J., Muñoz-Repiso, M., Angulo, J. F., Coronel, J. M. y Sancho, J. M. (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Navarro, S. (1986). *Escuela Española*. Madrid: s/ed.
- ocde (2007). *PISA 2006: Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. España: Santillana.
- OREALC/UNESCO (2007). *El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 1-21.
- OREALC/UNESCO. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 29-35.
- orealc-unesco (2007). *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. Buenos Aires: unesco.
- orealc-unesco Santiago (2007). *El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (reice), vol. 5, núm. 3. [En línea] <<http://www.rinace.net/vol5num3/art1.pdf>> [2009, marzo 20].
- Otero, O. F. (1974). *La participación en los centros educativos*. Navarra: EUNSA.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z : How American Business Can Meet the Japanese Challenge*. New York, U.S.A.: Perseus Books Inc.

- Owens, R. G. (1976). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Colección Aula XXI. Madrid, España: Editorial Santillana.
- Owens, R. G. (1976). *Organizaciones complejas y burocráticas en: La escuela como organización*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- Palau E. (2005). *Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años*. Barcelona: Ediciones Ceac
- Pardo, M. (1999). *Federalización e innovación educativa en México*. México: El Colegio de México.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros Docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Pérez, A. (1998). *Calidad de la Educación. Procesos Educativos No. 4*. Caracas, Venezuela. Editorial San Pablo.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Océano Dolmen.
- Pigors, P. y Myers, Ch. (1969). *La administración de personal*. México: CECSA.
- Porret, M. (2006/2010). *Gestión de Personas. Manual para la gestión del capital humano en las organizaciones*. Editorial ESIC: Madrid, España.
- Pozner de Weinberg, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Capítulo II. Buenos Aires: iipe.
- Pozner de Weinberg, P. (2000-1). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: anfp- iipe-unesco.
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- pronae (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: sep.
- prosedu (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: sep.
- Ramírez, S. (1957). *Estructura psicológica del mexicano*. México: Revista Psicología.
- Real Academia Española*. (2001). *Gestión*. 22. Consultado el 3 de octubre de 2007 en el World Wide Web:
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=gestión

- Reezigt, G. (2001). *A framework for effective school improvement*. Londres: Falmer Press.
- Reyes, A. (1992). *Administración Moderna*. México: 2ª. Ed. Editorial Limusa.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa teoría, procesos y estrategias*. Madrid, España: Editorial Síntesis
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rivas, M. (2007). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación. Madrid, España.
- Rivas, S. (2006). *La gestión directiva en la escuela*. *Educación. Revista de Educación*, 39, 13-20.
- Rodríguez, C. L. (2009). *Gestión pedagógica de instituciones*. México: Astra Ediciones.
- Rojas, R. (1996). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México D. F.: Plaza y Valdés.
- Rosales, M. (2000). ¿Calidad sin liderazgo?, *Contexto Educativo, Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, núm. 7. [En línea] <<http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-3.htm>>
- Rosales, R. (1997). *Estilos de dirección y clima organizacional*; *Revista de Ciencias Sociales*; Universidad de Costa Rica, N° 77.
- Rutter, M. et al. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
- Sabino, C. (1996/2000). *El proceso de investigación*. Argentina: Ed. Lumen – Humanitas.
- Sammons, P. et al. (1995). *Continuity of school effects: a longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE performance*. *School Effectiveness and School Improvement*.
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: effective schools and effective departments*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Sánchez A. y González M. (2004). *Psicología General y del Desarrollo*. Málaga: Editorial Deportes.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. Londres: Cassell.

Scheerens, J. y Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.

Schein, E. (1976). *Psicología de la organización*. Madrid: Prentice/Hall International.

Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: sep.

Schmelkes, S. (2001). *Intercultura y educación de adultos*. Revista Interamericana de Educación de Adultos. Número especial de aniversario. México: CREFAL.

Schmelkes, S. (2009). Innovación, calidad y equidad educativa. Tradición y cambio en educación, en *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. México: sep.

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

seb (2010). *Reforma Integral de la educación básica*. [En línea]

Seibold, J. (2000). *La calidad integral en educación: Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa, que integra valores y equidad educativa*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 23, p. 215-231. Madrid, España.

Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., y Cook, S. W. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ed. RIALP Octava edición.

sep (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. Documentos para fortalecer la gestión escolar. México: seb-dgdgie-pec.

sep (2009). *Plan de Estudios 2009*. Educación Básica Primaria. México: sep-seb dgdc.

Sep (2010). *Programa de Escuelas de Calidad*. Alianza por la Calidad de la Educación. México: seb-dgdgie-pec.

Sergiovanni, J. (1984). *Psicología de la organización*. Madrid: Prentice / HallInternational.

Sexton, W.P. (1977). *Teorías de la organización*. México: Trillas.

Sierra, B. R. (2001). *Técnicas de Investigación Social: Teorías y Ejercicios*. 14ª Ed. España: Paraninfo Thomson Learning.

- Stodgill, R. (1957). *Leader, behavior its description and measurement*. Ohio State University: Research Monograph
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stoner, J. (1996). *Administración*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Stratus, G. (1968). *The Personality vs Organization Theory*. University of California, Berkeley: Institute of Industrial Relations.
- Stringfield, S. y Slavin, R. E. (1992). A hierarquical longitudinal model for elementary school effects. En B. P. M. Creemers y G. J. Reezigt (Eds.). *Evaluation of educational research*. Groningen: ICO.
- SUDMAN, S. (1976). *Applied Sampling*. Nueva York: Academic Press.
- Tamayo, M. (2004). *El proyecto de investigación*. Bogotá: ICFES.
- Tapia, G. (2003-1). *Autoevaluación inicial de la gestión de nuestra escuela*. Documentos de Trabajo. México: sep-seb-dgdgie-pec.
- Tapia, G. (2003-2). *Un plan para la mejora de la gestión de la escuela*. Documentos de trabajo. México: sep-seb-dgdgie-pec.
- Tapia, G. (2003-3). *La supervisión escolar: Apoya, asesora y evalúa a las escuelas*. Documentos de Trabajo. México: sep-seb-dgdgie-pec.
- Teoría Neoclásica De La Administración. *BuenasTareas.com*. Recuperado 03, 2010, de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Teoria-Neoclasica-De-La-Administracion/171557.html>
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10. Consultado en el World Wide Web: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a03.html>
- unesco (2000). *Marco de acción Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000 con los seis Marcos de Acción Regionales. Francia: unesco.
- Uría, M. E. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Uribe, M. (2005) *El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior*. PRELAC-UNESCO (Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe).

Villa, A. (2004). Liderazgo para la innovación. En *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. (269-305). España: Universidad de Deusto.

wcefas (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje*. Documento de trabajo. Borrador C. Jomtien, Tailandia. 5 al 9 marzo de 1990. Nueva York: wcefa.

Weber, G. (1971). Inter-city children can be taught to read: four successful schools. Washington, D.C.: Council for Basic Education.

Biblioteca UP Bonaterra

ANEXOS

Anexo I

Estimados Profesores:

La mejora continua es un compromiso de toda escuela de calidad, es por ello que a continuación se presenta una encuesta para determinar el grado de eficiencia en la Gestión y Dirección del Director del Colegio Liceo de Aguascalientes con la finalidad de determinar fortalezas y áreas de oportunidad desde diferentes perspectivas, y al mismo tiempo, dar fundamento a un proyecto de investigación de tesis de la Universidad Panamericana. Los datos que aquí se obtengan serán tratados de forma anónima y confidencial. Reconozco el valor y la importancia de su respuesta honesta y objetiva... la educación es responsabilidad de todos. ¡1000 Gracias!

Indicaciones: Para dar respuesta a cada una de las preguntas elige una de las opciones que se presentan:

	Nula	Insuficiente	Elemental	Suficiente	Sobresaliente
1. Mi motivación con relación a mi trabajo es:					
2. Mi dominio sobre los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos, es:					
3. Mi participación en decisiones y acciones relevantes para mejorar el nivel de aprendizaje es:					

	Nunca	1 vez	2 veces	3 veces	Más de 4 veces
4. ¿Cuántas veces se evalúa mi desempeño durante el ciclo escolar?					

	Nada	Escasamente	Medianamente	Mayormente	Totalmente
5. ¿En qué medida se satisfacen mis necesidades personales?					
6. ¿En qué medida satisface a los profesores la forma en que el Director conduce la escuela?					
7. ¿En qué medida el director ejerce liderazgo académico?					
8. ¿En qué medida el Director ejerce liderazgo organizativo?					
9. ¿En qué medida el Director ejerce liderazgo administrativo?					
10. ¿En qué medida el Director ejerce liderazgo social?					
11. ¿En qué medida el director se capacita?					

	Si	No
12. ¿El Director muestra un dominio pleno de los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos?		
13. ¿Las instalaciones de la Institución garantizan un ambiente adecuado para los alumnos?		

	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
14. ¿Con que frecuencia recibo capacitación?					
15. ¿Con qué regularidad establezco en mi planificación de clases las estrategias requeridas para atender eficazmente a cada uno de mis alumnos?					
16. ¿Con qué frecuencia promuevo mi desarrollo profesional, mediante la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias?					
17. ¿Con qué periodicidad el Director se reúne con los profesores para analizar aspectos importantes de la escuela?					
18. ¿El Director analiza, junto con los profesores, las causas que originan mejoras en el aprendizaje de los alumnos?					
19. ¿El personal directivo, docente y de apoyo trabaja como un equipo integrado, con intereses afines y metas comunes?					
20. ¿Con qué frecuencia se comparte con el personal docente una visión sobre la mejora académica continua?					
21. ¿Con qué regularidad se establecen compromisos con los profesores para mejorar los niveles de aprendizaje?					
22. ¿El manejo de los conflictos suscitados en la escuela se hace adecuadamente?					
23. ¿Se gestionan recursos para que la escuela funcione de la forma más adecuada posible?					
24. ¿Se realizan intercambios de experiencias directivas con otras escuelas?					
25. ¿El Director dedica el tiempo necesario y suficiente a las tareas académicas que respaldan el aprendizaje de los alumnos?					
26. ¿Se obtiene el apoyo del personal docente para alcanzar los objetivos escolares planeados?					
27. ¿Con que frecuencia el director rinde cuentas académicas al personal docente?					
28. ¿El director aplica los conocimientos obtenidos en su práctica cotidiana, para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes?					
29. ¿El director promueve su desarrollo profesional, mediante la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias?					
30. ¿El Director logra el compromiso del personal docente para mejorar los niveles de aprendizaje?					

Anexo II

Estimados Padres de Familia:

La mejora continua es un compromiso de toda escuela de calidad, es por ello que a continuación se presenta una encuesta para determinar el grado de eficiencia en la Gestión y Dirección del Director del Colegio Liceo de Aguascalientes con la finalidad de determinar fortalezas y áreas de oportunidad desde diferentes perspectivas, y al mismo tiempo, dar fundamento a un proyecto de investigación de tesis de la Universidad Panamericana. Los datos que aquí se obtengan serán tratados de forma anónima y confidencial.

Reconozco el valor y la importancia de su respuesta honesta y objetiva... la educación es responsabilidad de todos.

¡1000 Gracias!

Indicaciones: Para dar respuesta a cada una de las preguntas elige una de las opciones que se presentan:

	Si	No
1. ¿Existe una escuela para padres?		
2. ¿Conoce el sistema educativo de la Institución?		
3. ¿Considera usted que El director es un buen líder para la Institución?		
4. ¿El Director muestra un dominio pleno del sistema educativo?		
5. ¿Las instalaciones de la Institución garantizan un ambiente adecuado para los alumnos?		

	Nula	Insuficiente	Elemental	Suficiente	Sobresaliente
6. Su participación en decisiones y acciones relevantes para mejorar el nivel de aprendizaje es:					

	Mala	Regular	Buena	Muy buena	Excelente
7. La comunicación entre la Institución y los padres de familia es:					

	Nada	Escasamente	Medianamente	Mayormente	Totalmente
8. ¿Le satisface la forma en que el Director conduce la escuela?					

	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
9. ¿Se promueve el trabajo en conjunto?					
10. ¿El director analiza, junto con ustedes, las causas que originan mejoras que en el aprendizaje de los alumnos?					
11. ¿El Director comparte con ustedes una visión sobre la mejora académica continua?					
12. ¿El Director establece compromisos con ustedes para mejorar los niveles de aprendizaje?					
13. ¿Si su hij@ obtiene bajos logros académicos es convocado y orientado para apoyar la mejora de su aprendizaje?					
14. ¿Sus sugerencias y opiniones se analizan y se toman en cuenta por el Director?					
15. ¿Participa activamente en las actividades propuestas por la Institución?					
16. ¿El manejo de los conflictos suscitados en la escuela es el adecuado?					
17. ¿Considera que el Director gestiona recursos para que la escuela funcione de la forma más adecuada posible?					
18. ¿Se realiza un trabajo de vinculación con otras instituciones?					
19. ¿El Director dedica el tiempo necesario y suficiente a las situaciones académicas que respaldan el aprendizaje de los alumnos?					
20. ¿Se obtiene el apoyo de los padres de familia para alcanzar los objetivos escolares planeados?					
21. ¿El director se reúne periódicamente con los padres de familia para analizar los aspectos importante dela escuela?					
22. ¿El director rinde cuentas académicas a los padres de familia?					
23. ¿Sabe usted con qué frecuencia se capacita el Director?					
24. ¿El director aplica los conocimientos obtenidos en su práctica cotidiana, para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes?					
25. ¿Desarrolla el Director una visión compartida entre los padres de familia sobre la mejora académica continua?					
26. ¿El Director logra los compromisos necesarios de la los padres de familia para mejorar los niveles de aprendizaje?					

Anexo III

○ Resultados cuestionario para Docentes

● Gráfica 17

La motivación del personal docente con su trabajo se manifiesta de forma general como suficiente, lo

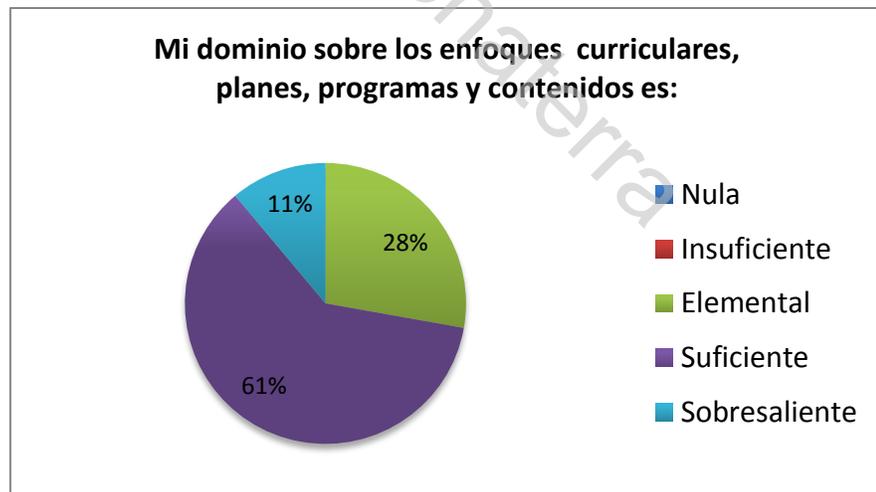


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

que presenta un área de oportunidad para elevar el resultado al nivel de sobresaliente.

● Gráfica 18

El dominio sobre los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos es aceptado por el personal docente



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

como suficiente, por lo que debe considerarse la implementación de un trayecto formativo para elevar este resultado a un nivel superior.

• Gráfica 19

La participación del personal docente en decisiones y acciones



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

relevantes para mejorar el nivel de aprendizaje es suficiente, esto abre una oportunidad para fortalecer el trabajo colaborativo y de equipo en la Institución.

• Gráfica 20

Más de la mitad del personal docente asegura que es evaluado a lo largo del ciclo escolar



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

más de cuatro veces, sin embargo hay respuestas que no tienen la misma certeza.

• Gráfica 21

Las necesidades del personal docente se satisfacen en su mayoría entre lo mediano y

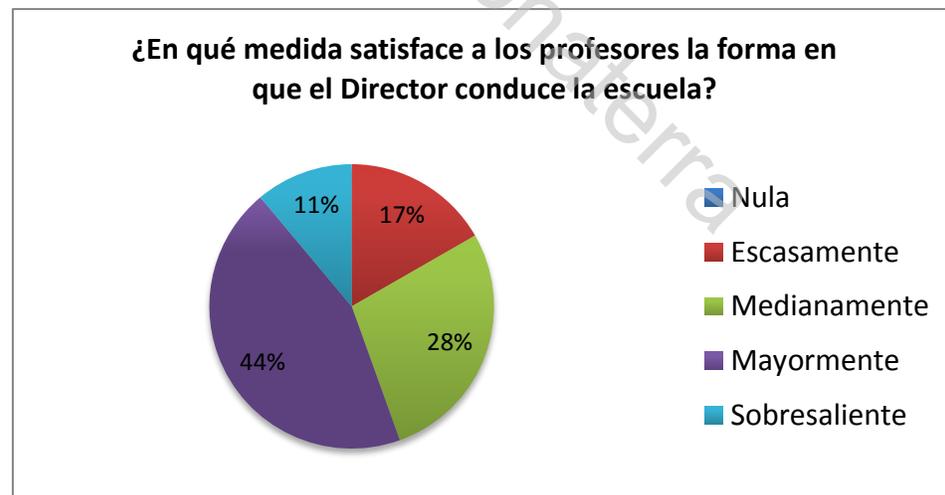


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

mayormente, un pequeño porcentaje se siente satisfecho de forma sobresaliente.

• Gráfica 22

Menos de la mitad del personal docente está satisfecho con la forma

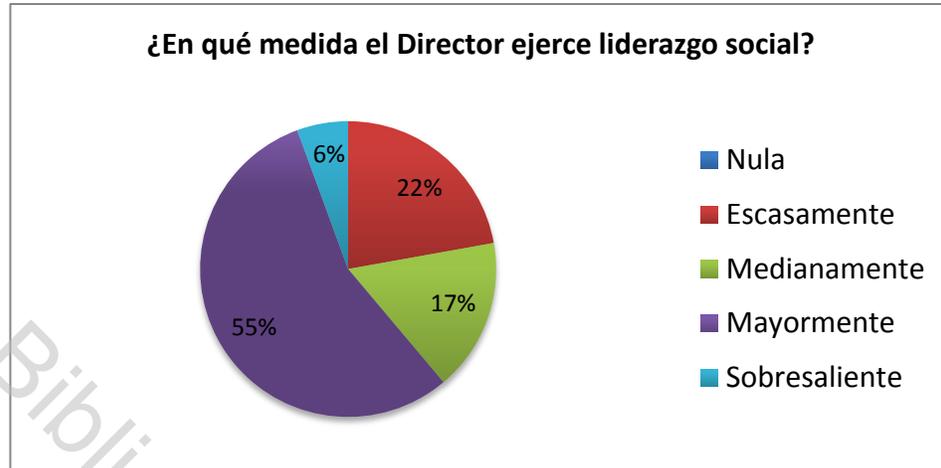


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

en que el Director de la Institución conduce la escuela.

• Gráfica 23

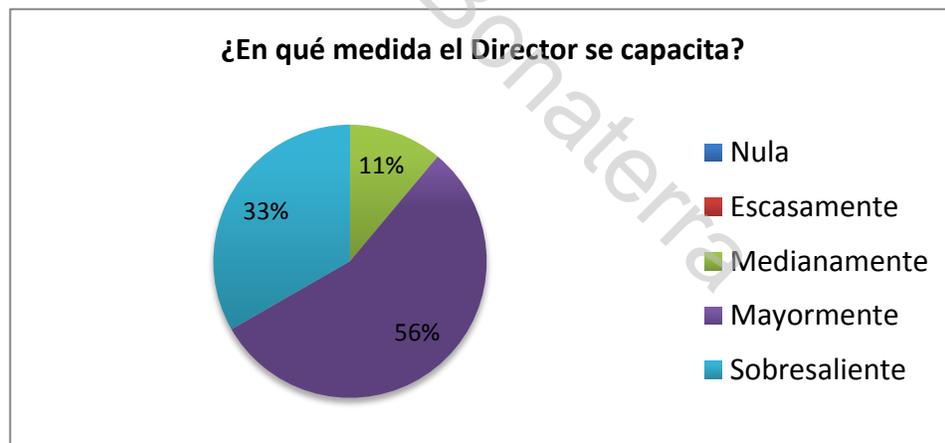
La mayoría del equipo docente considera que el Director ejerce mayormente un liderazgo social.



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 24

La apreciación general sobre el nivel de capacitación del Director se establece

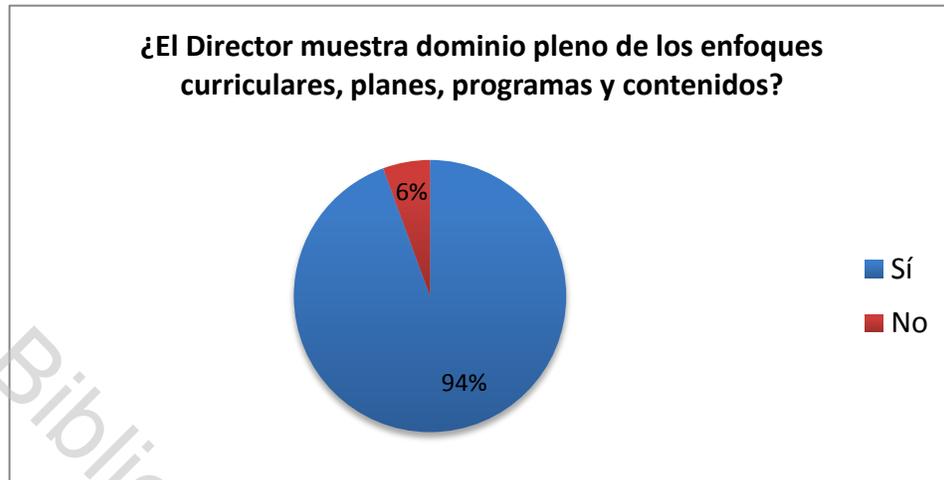


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

como mayormente, aunque un porcentaje importante opina que es sobresaliente.

• Gráfica 25

El equipo docente casi en su totalidad reconoce en el Director el pleno dominio

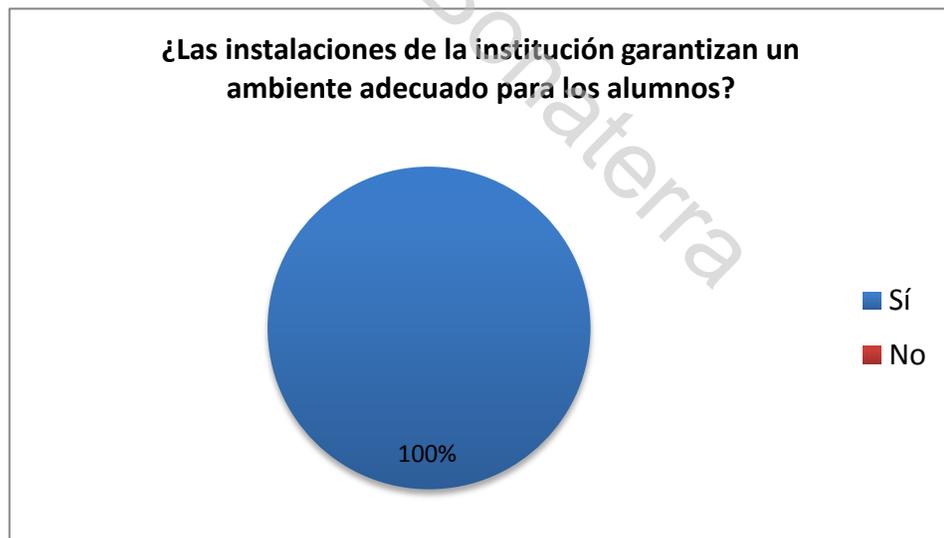


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

de los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos.

• Gráfica 26

Los docentes afirman en su totalidad que las instalaciones de la Institución garantizan un

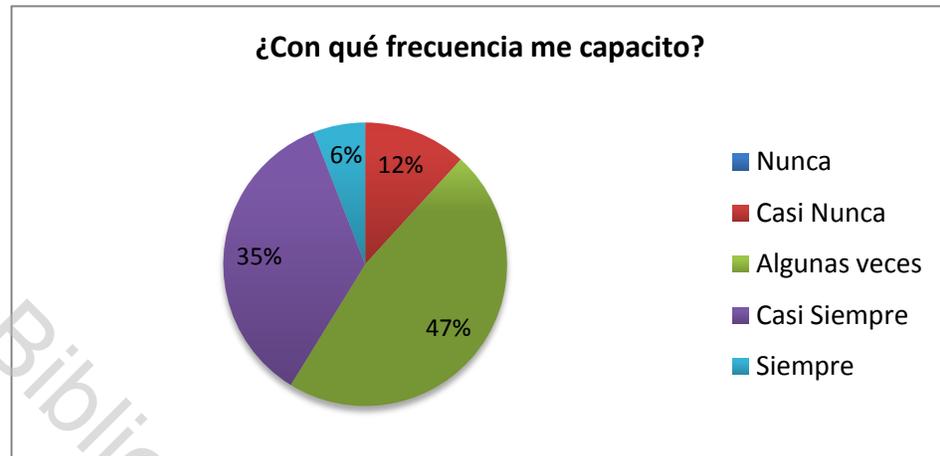


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

ambiente adecuado para los alumnos.

• Gráfica 27

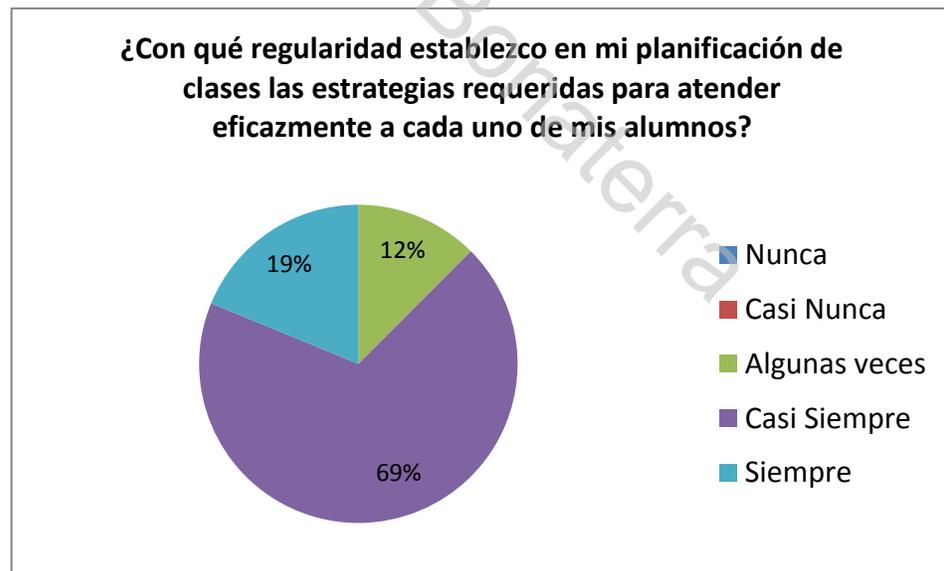
Los docentes en mayor proporción manifiestan que “algunas veces” es la frecuencia con la que se capacitan.



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 28

Los docentes expresan, en un alto porcentaje que “casi siempre” establecen en su planificación de clases las estrategias requerida para atender eficazmente a sus alumnos.



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 29

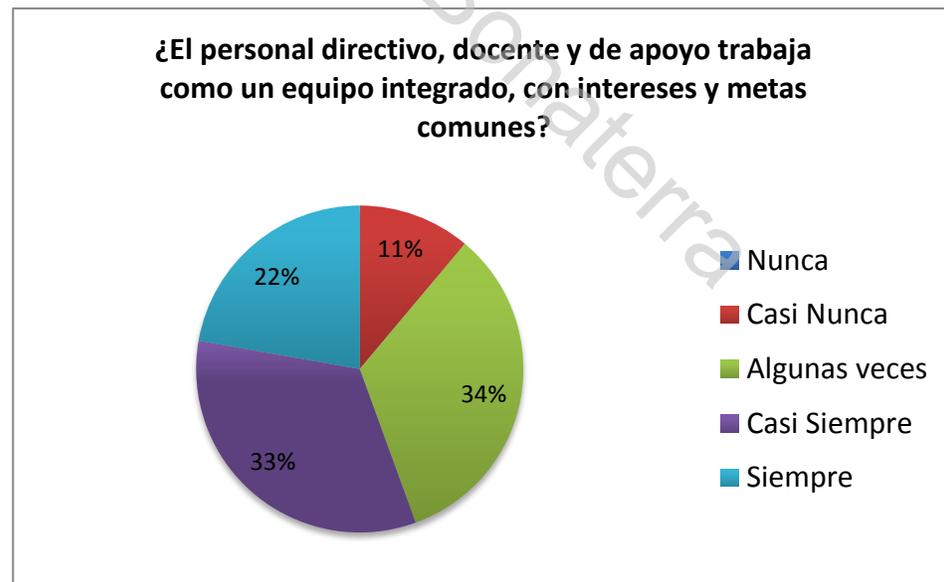
El personal docente pone de manifiesto el trabajo colaborativo a través de la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias.



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 30

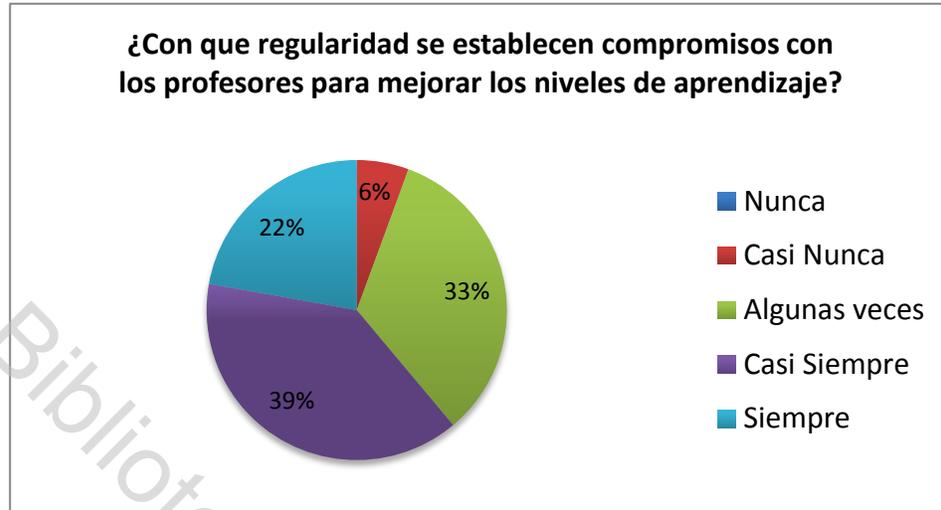
El trabajo en equipo del personal docente es una característica para la mayoría.



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 31

Los docentes están en su mayoría comprometidos con la mejora de los niveles de aprendizaje.



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 32

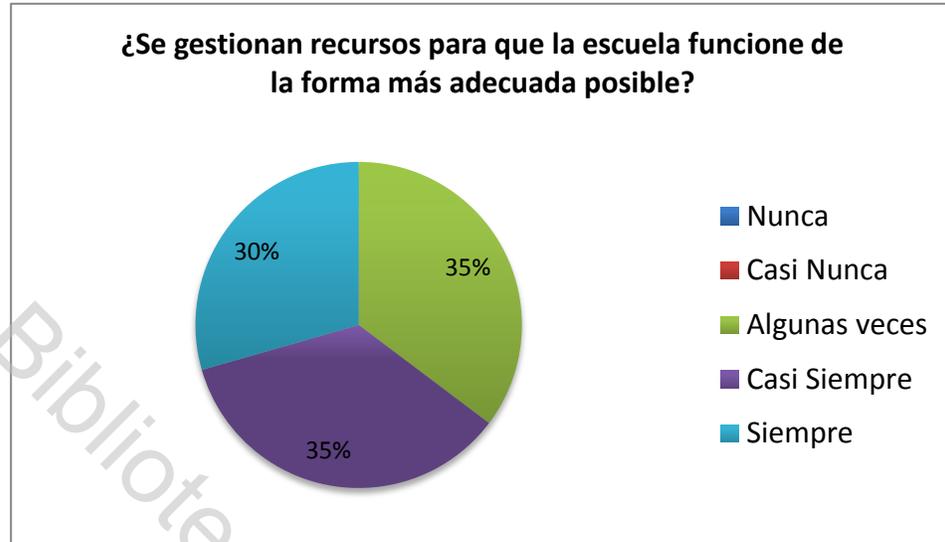
De acuerdo con esta gráfica, generalmente se manejan adecuadamente los conflictos suscitados en la escuela.



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 33

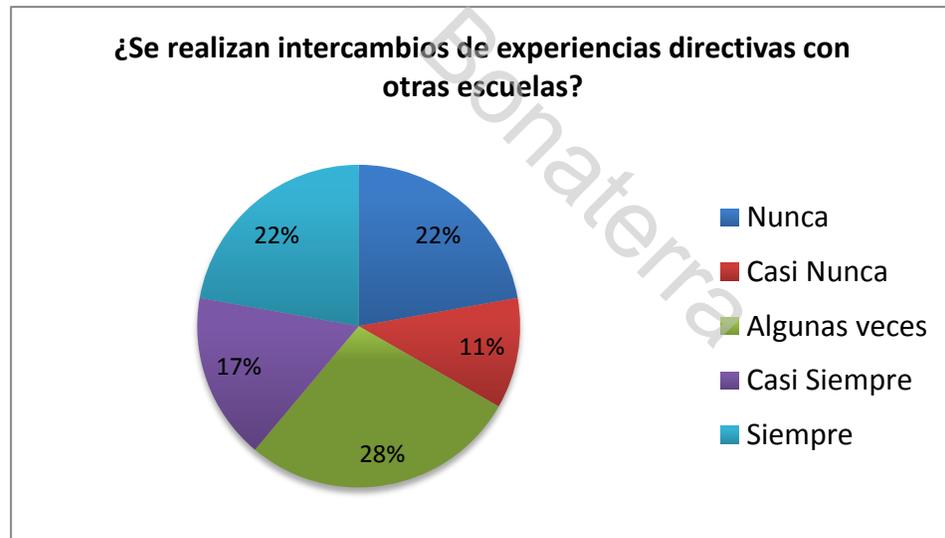
Existe una opinión dividida con respecto a la gestión de recursos, sin embargo, en lo general es adecuada pero no óptima.



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 34

Con relación al intercambio de experiencias directivas con otras escuelas la opinión está

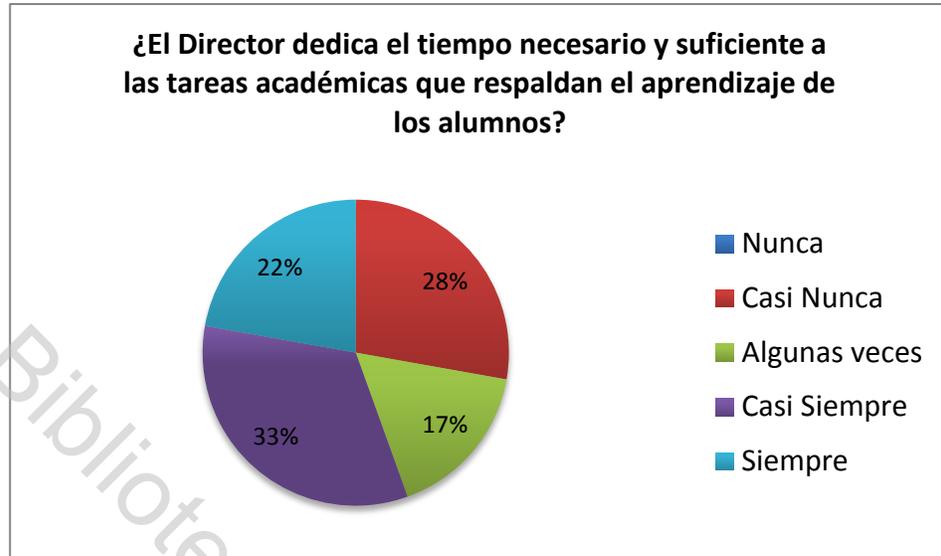


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

totalmente dividida por lo que es difícil determinar la condición de la institución al respecto.

• Gráfica 35

El personal docente confirma parcialmente que el Director dedica el tiempo

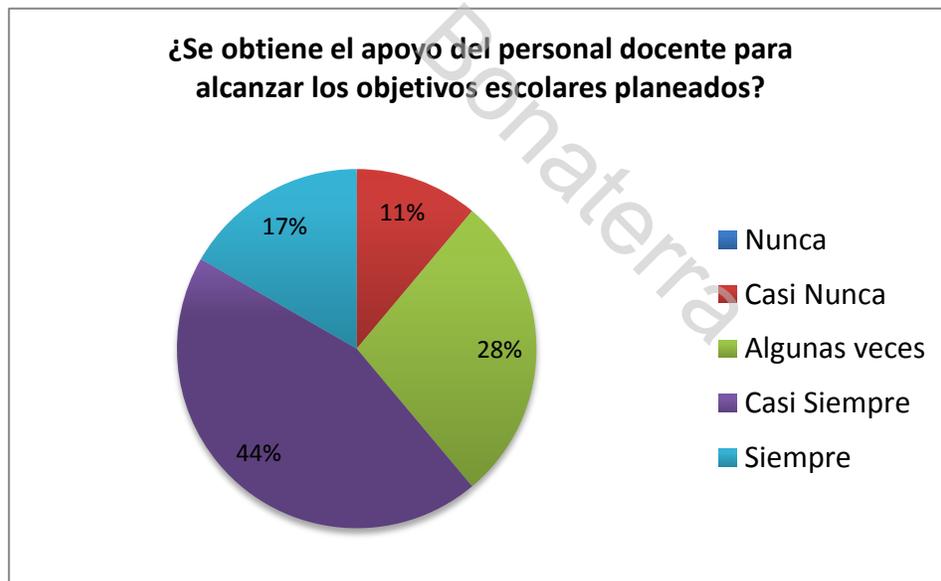


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

necesario y suficiente a las tareas que respaldan el aprendizaje de los alumnos.

• Gráfica 36

Resulta necesario involucrar al personal docente en la elaboración de los

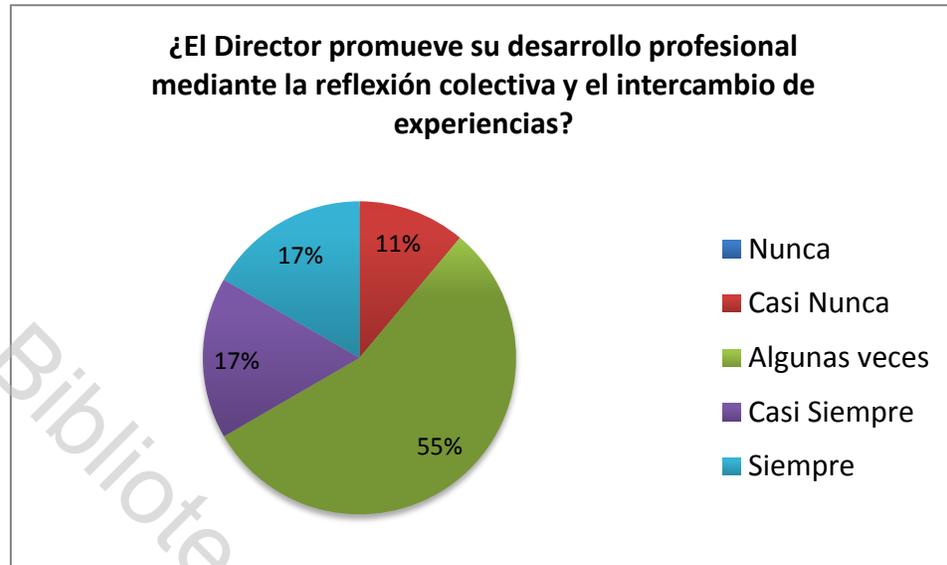


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

objetivos escolares planeados para lograr su apoyo en la realización de los mismos.

• Gráfica 37

De acuerdo con esta gráfica, aún cuando se promueve el trabajo en equipo en la

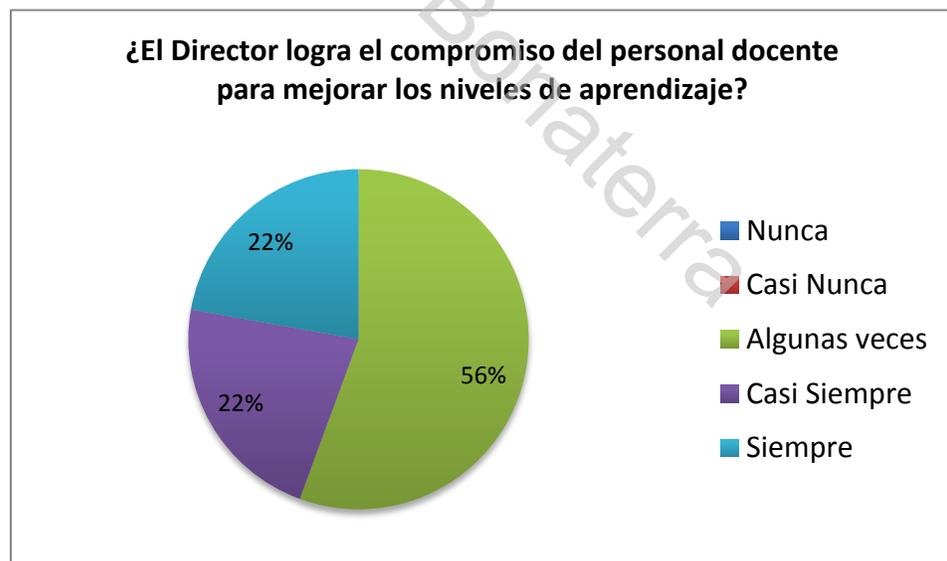


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

institución, el Director trabaja en muchos de los casos de forma independiente.

• Gráfica 38

La falta de integración entre el equipo docente y el Director se hace evidente al



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

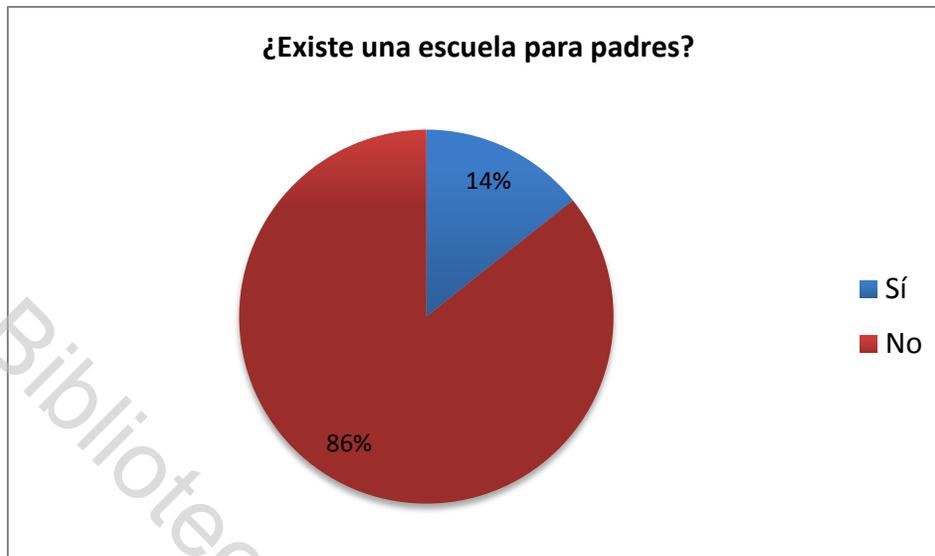
manifestarse que hay un compromiso limitado de los maestros para mejorar los niveles de aprendizaje.

Anexo IV

○ Resultados Cuestionario para Padres de Familia

● Gráfica 39

A lo largo del desarrollo de esta investigación se establece la importancia de la participación

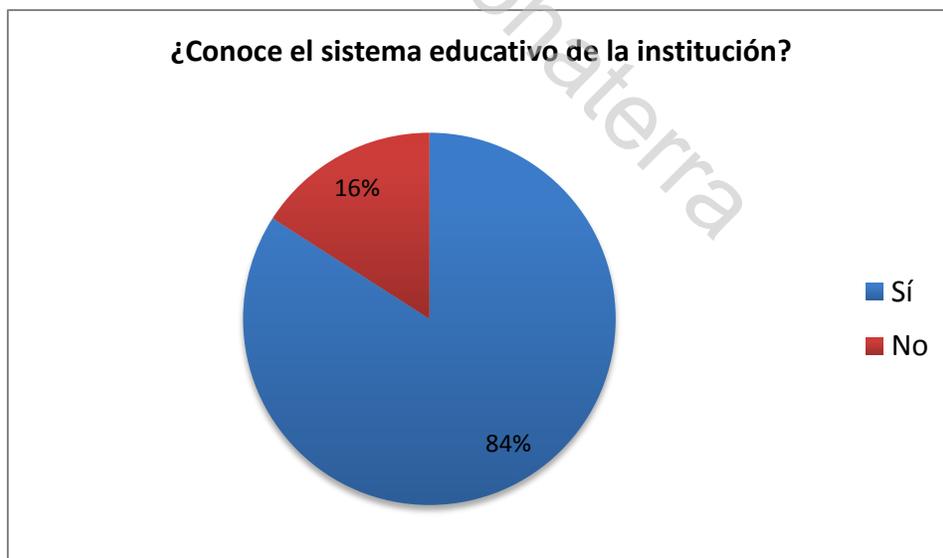


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

de los padres de familia, por lo que resulta necesario la creación de un programa de escuela para padres.

● Gráfica 40

Los padres de familia aseguran, en su mayoría, que conocen el sistema educativo de la institución



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

por lo que existe al menos un canal abierto de comunicación.

• Gráfica 41

Más de las $\frac{3}{4}$ partes del total de los padres de familia considera que el Director es un buen líder para la institución



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 42

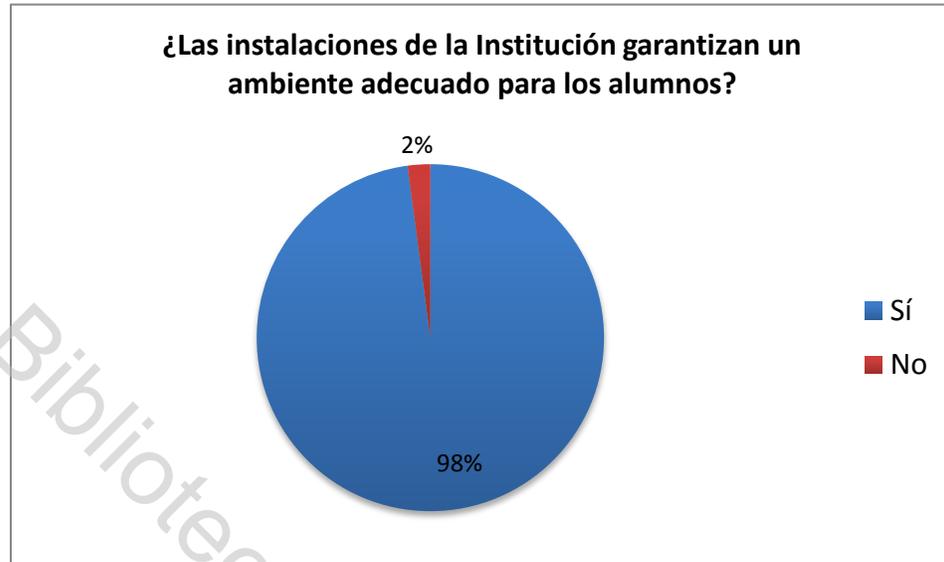
Los padres de familia confirman que el Director tiene un pleno dominio del sistema educativo



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 43

Desde la perspectiva de los padres de familia, las instalaciones de la institución garantizan un

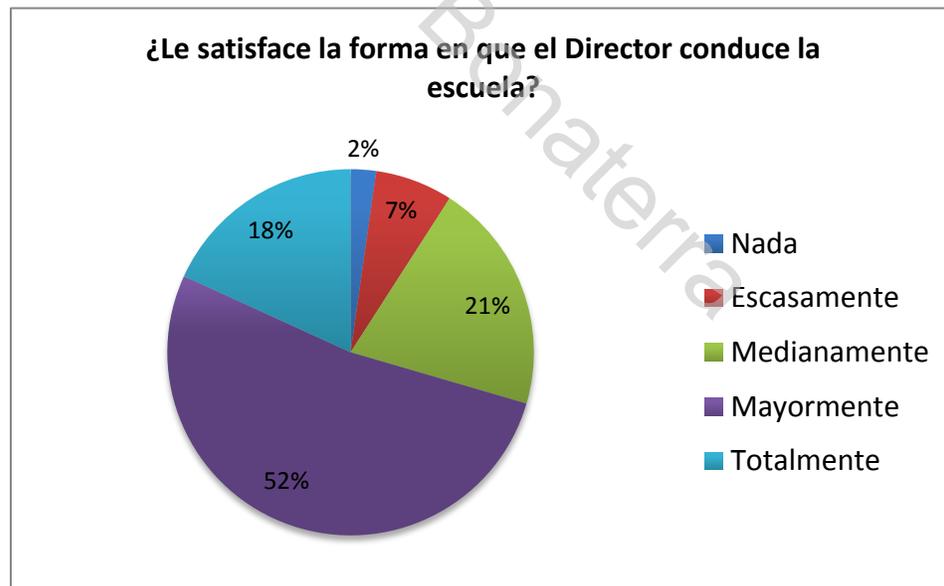


ambiente adecuado para los alumnos.

Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 44

La forma en que el Director conduce la escuela no es totalmente satisfactoria para los padres de

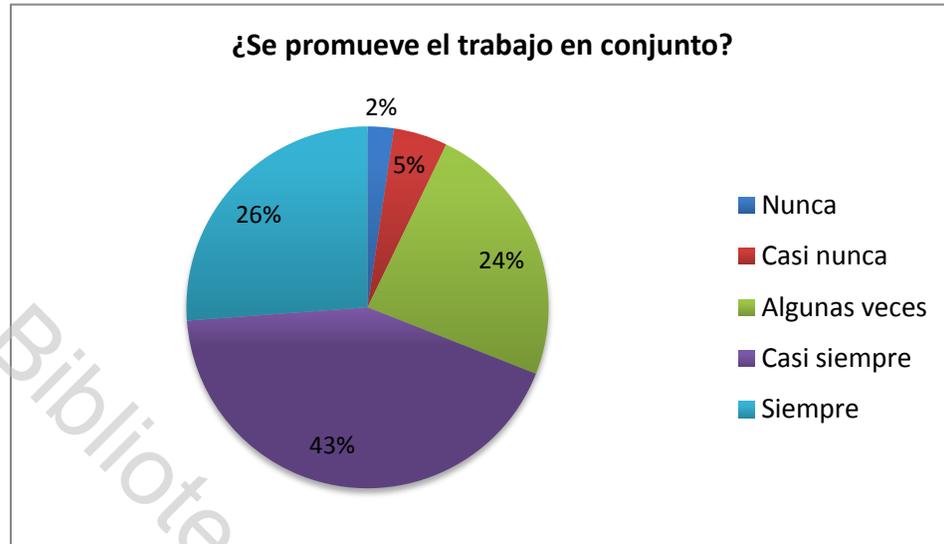


familia, lo que implica la necesidad de trabajar en la mejora de esta percepción.

Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 45

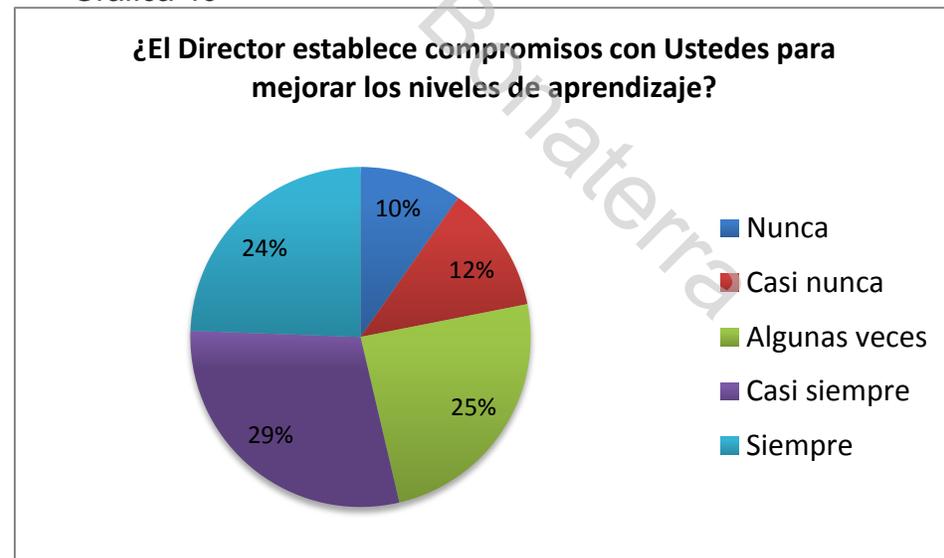
Los padres de familia manifiestan que existe en la mayoría de los casos el trabajo en equipo



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 46

Existe una opinión dividida con respecto a los compromisos establecidos en conjunto para mejorar

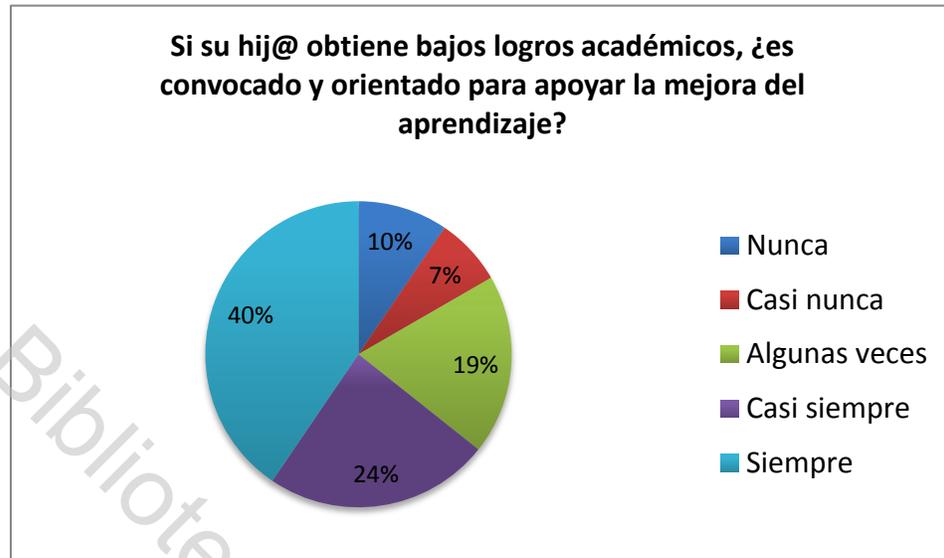


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

los niveles de aprendizaje, sin embargo los padres de familia aceptan en su mayoría que si llegan a establecerse.

• Gráfica 47

Los padres de familia manifiestan en su mayoría que si existe apoyo por parte de la institución en

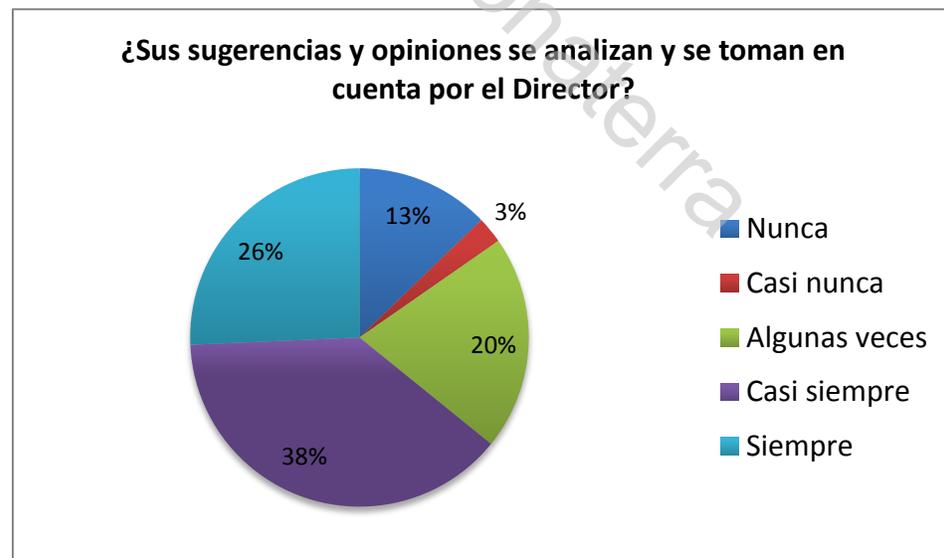


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

relación a la mejora del aprendizaje del alumno.

• Gráfica 48

De acuerdo con esta gráfica, en la mayoría de los casos, las sugerencias y opiniones de los padres de

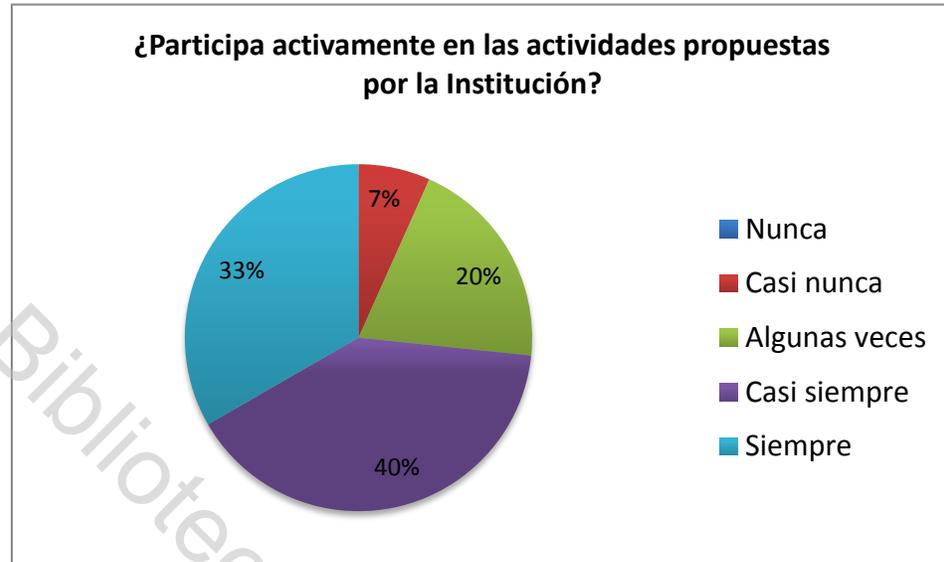


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

familia se analizan y se toman en cuenta por parte del Director.

• Gráfica 49

La mayor parte de los padres de familia asegura que participa activamente en las

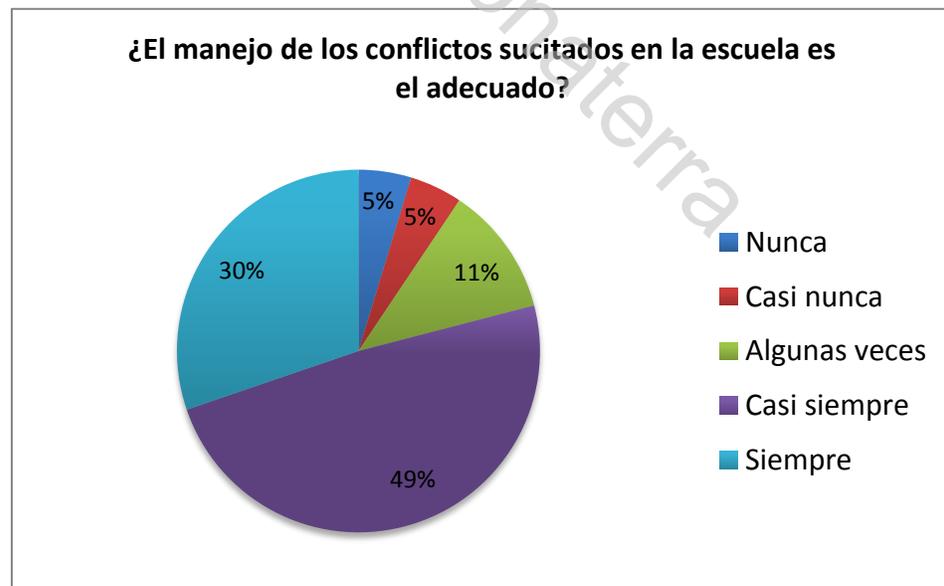


actividades propuestas por la institución.

Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 50

El manejo de los conflictos sucitados en la escuela es casi siempre el adecuado de acuerdo



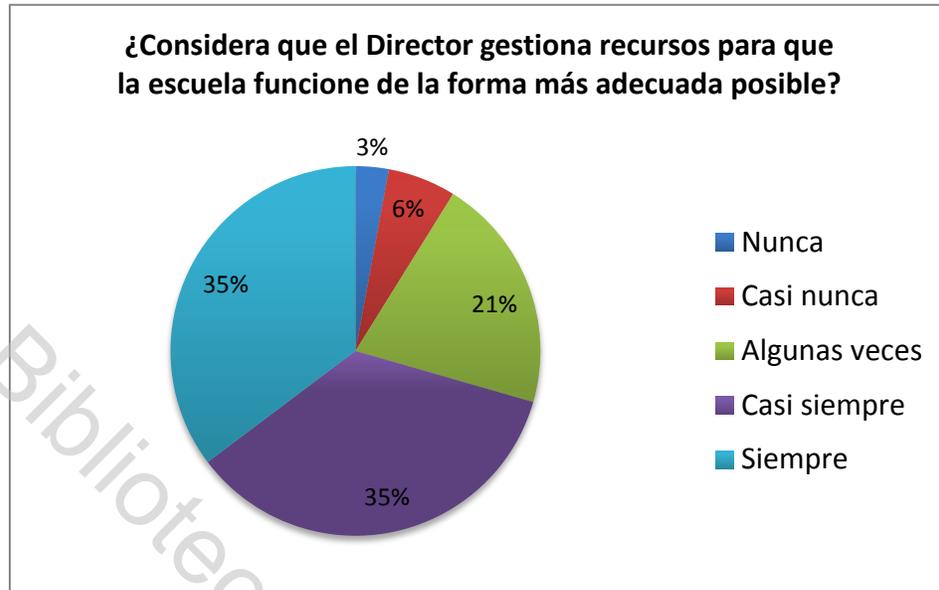
con la opinión de la mayoría de los padres de familia.

Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 51

Desde la perspectiva de los padres de familia el Director gestiona los recursos para que la escuela

funcione adecuadamente.



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 52

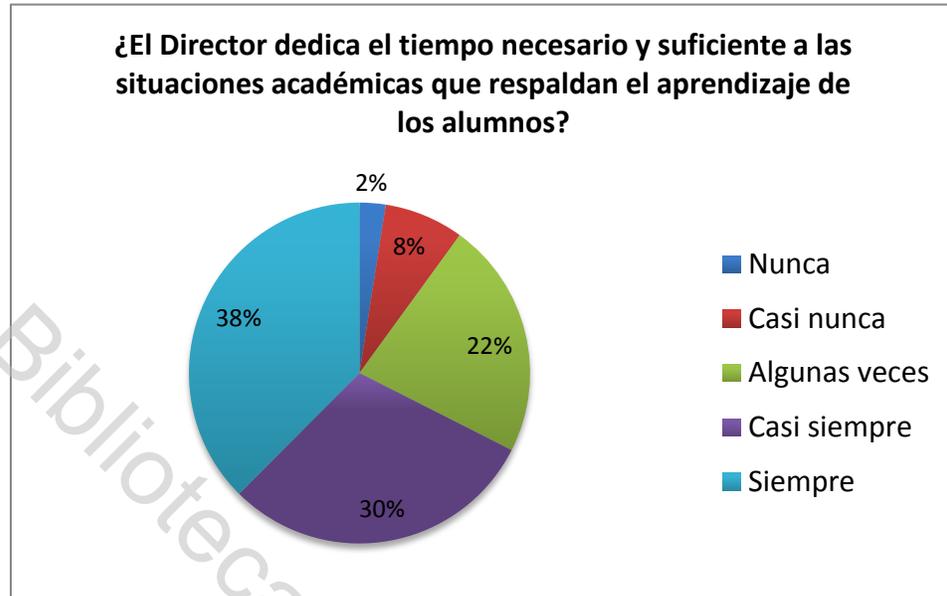
Los padres de familia reconocen el trabajo de vinculación que se realiza con otras instituciones.



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 53

Los padres de familia avalan que el Director dedica tiempo necesario y suficiente a las situaciones

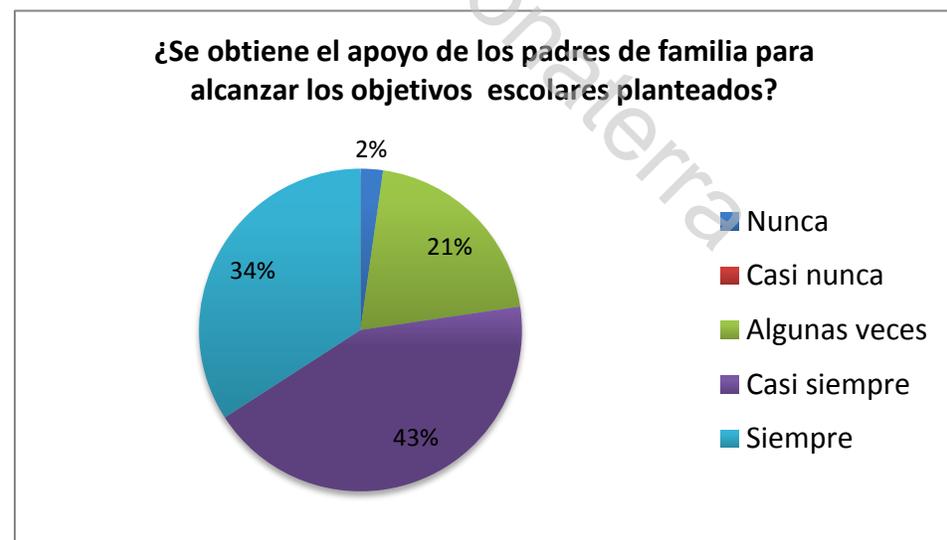


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

académicas que respaldan el aprendizaje de los alumnos.

• Gráfica 54

Esta gráfica muestra que de acuerdo a su propia opinión, los padres de familia apoyan a la institución

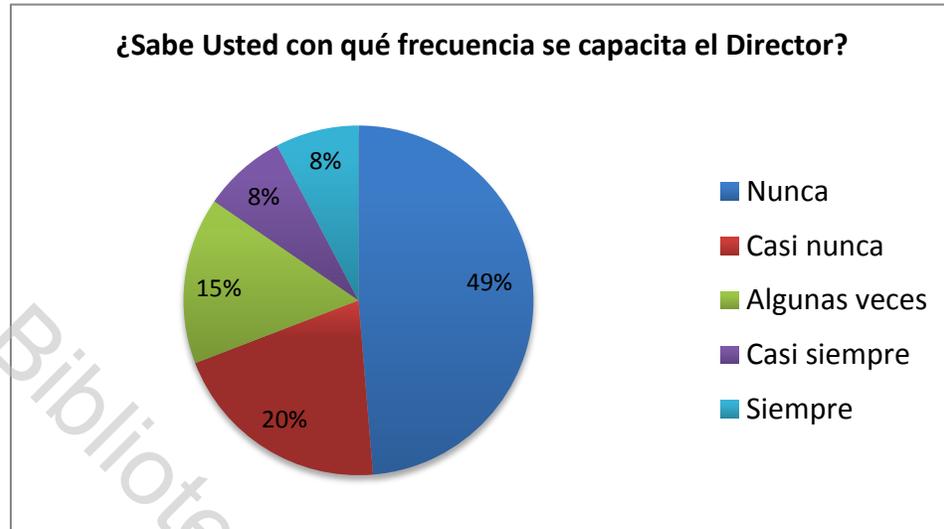


Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

para alcanzar los objetivos escolares planteados.

• Gráfica 55

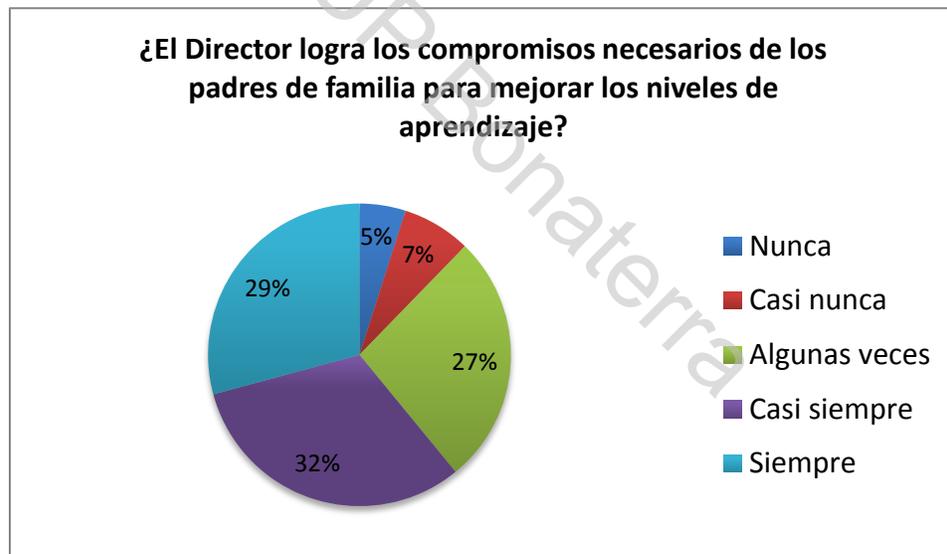
Los padres de familia no tienen la certeza de la frecuencia con la que el Director se capacita.



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

• Gráfica 56

Los resultados que aquí aparecen determinan que el Director logra



Fuente: Liceo de Aguascalientes – Octubre 2012

los compromisos necesarios de los padres de familia para mejorar los niveles de aprendizaje.