

# Contenido

## III. La Gestión Educativa ..... 55

1. Gestión institucional.....58
2. Gestión escolar .....60
3. Gestión pedagógica .....62
4. Gestión educativa estratégica .....64
5. Las dimensiones de la gestión escolar: categorías para el análisis de la realidad educativa.....67
  - Dimensión Pedagógica Curricular .....68
  - Dimensión Organizativa .....72

Dimensión Administrativa.....	74
Dimensión de Participación Social.....	75
6. Los Estándares de Gestión para la Educación Básica: puntos de partida y llegada para la gestión educativa estratégica.....	77

### III. La Gestión Educativa

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

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.

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.

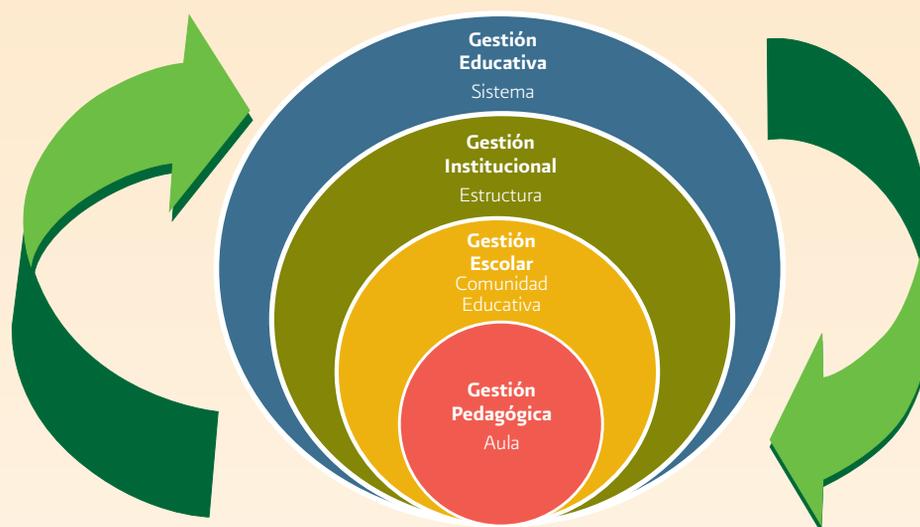
El segundo, es el campo de la investigación, donde la gestión trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para describir, comprender o para explicar tales fenómenos. En este terreno, la gestión es un objeto de estudio 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.

Por efecto, 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.

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.

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 el gráfico siguiente:



### La gestión educativa y sus niveles de concreción

La cristalización de las acciones en los distintos niveles de gestión perfila un modelo de gestión educativa; se apuesta a enfocar su organización, su funcionamiento y sus prácticas 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.

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; de acuerdo con Bolívar (1999), es preciso formar comunidades que se preocupen por aprender a hacer mejor las cosas. Finalmente, como lo señala Hopkins, hacer una buena escuela depende de cada escuela.

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

## 1. Gestión institucional

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

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

En general, la gestión de las instituciones educativas comprende acciones de orden administrativo, gerencial, de política de personal, económico-presupuestales,

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

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

De acuerdo con Cassasus (2000), lograr una gestión institucional educativa eficaz es uno de los grandes desafíos que deben enfrentar las estructuras administrativas federales y estatales para abrir caminos y para facilitar vías de desarrollo hacia un verdadero cambio educativo, desde y para las escuelas. Sobre todo, si se entiende a la gestión como una herramienta para crecer en eficiencia, en eficacia, en pertinencia y en relevancia, con la flexibilidad, la madurez y la apertura suficientes ante las nuevas formas de hacer presentes en los microsistemas escolares que, en poco tiempo, repercutirán en el macrosistema.

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

Entonces, la gestión institucional educativa como medio y fin, que responde a propósitos asumidos como fundamentales, que se convierte en una acción estratégica,

que tiene como objeto promover el desarrollo de la educación, que se compromete con el logro de resultados de calidad y que incluye una cultura evaluativa como instrumento clave para el fortalecimiento institucional, vale potencialmente, en su contenido y en su máxima expresión, tanto para la escuela como para el Sistema Educativo Nacional.

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

## 2. Gestión escolar

La gestión escolar ha sido objeto de diversas conceptualizaciones que buscan reconocer la complejidad y la multiplicidad de asuntos que la constituyen. Así, desde una perspectiva amplia del conjunto de procesos y de fenómenos que suceden al interior de la escuela (SEP, 2001), se entiende por gestión escolar:

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

De acuerdo con Loera (2003), se entiende por gestión escolar el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

Tapia (2003-1) señala: convertir a la escuela en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación; que abandone certidumbres

y propicie acciones para atender lo complejo, lo específico y lo diverso; que sustituya las prácticas que no le permiten crecer, que busque el asesoramiento y la orientación profesionalizantes, que dedique esfuerzos colectivos en actividades enriquecedoras, que concentre la energía de toda comunidad educativa en un plan integral hacia su transformación sistémica, con una visión de conjunto y factible.

La Gestión estratégica procede del campo disciplinar de la administración y de la organización escolar; parte de la crítica de los modelos (o modos) tradicionales de administración escolar basada en teorías (Fayol) de división funcional del trabajo; privilegia el trabajo en equipo, la apertura al aprendizaje y a la innovación; la cultura organizacional cohesionada por visión de futuro; intervenciones sistémicas y estratégicas e impulsa procesos de cambio cultural, para remover prácticas burocráticas.

Se basa en el diseño de estrategias de situaciones a reinventar para lograr los objetivos e implica, también, el desarrollo de proyectos que estimulen la innovación educativa. Se concreta a través de procesos de planificación estratégica que permita diseñar, desarrollar y mantener proyectos de intervención, y asumir la complejidad de los procesos organizacionales.

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

La gestión escolar adquiere sentido cuando entran en juego las experiencias, las capacidades, las habilidades, las actitudes y los valores de los actores, para alinear sus propósitos y dirigir su acción a través de la selección de estrategias y actividades que les permitan asegurar el logro de los objetivos propuestos, para el cumplimiento de su misión y el alcance de la visión de la escuela a la que aspiran.

### 3. Gestión pedagógica

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

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

Rodríguez (2009) menciona que para Batista la gestión pedagógica es el quehacer coordinado de acciones y de recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos. Entonces, la práctica docente se convierte en una gestión para el aprendizaje.

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

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

La gestión pedagógica está ligada a la calidad de la enseñanza y su responsabilidad reside principalmente en los docentes frente al grupo, para Zubiría (2006) el concepto que cada maestro tiene sobre la enseñanza es el que determina sus formas o estilos para enseñar, así como las alternativas que ofrece al alumno para

aprender. Para Harris (2002) y Hopkins (2000), el éxito escolar reside en lo que sucede en el aula, de ahí que la forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje pueden marcar la diferencia en los resultados de los alumnos en relación con su desarrollo cognitivo y socioafectivo. Rodríguez (2009) coincide en que, independientemente de las variables contextuales, las formas y los estilos de enseñanza del profesor y su gestión en el aula son aspectos decisivos a considerarse en el logro de los resultados, y se hacen evidentes en la planeación didáctica, en la calidad de las producciones de los estudiantes y en la calidad de la autoevaluación de la práctica docente, entre otras.

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

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

La perspectiva de la gestión pedagógica en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) retoma estos planteamientos, pues se reconoce que sin una gestión organizacional del colectivo, alineada en sus propósitos y orientada al aseguramiento del aprendizaje de todos los alumnos de la escuela, respecto de lo que deben aprender, de los tiempos para lograrlo y en los ambientes o climas escolares adecuados para hacerlo, será más difícil aún superar los rezagos y las deficiencias en la formación de los estudiantes.

Por ello, el MGEE propone desarrollar liderazgos escolares que cohesionen y den rumbo al colectivo escolar, a través del trabajo colegiado y de la incorporación de los padres de familia y de actores en los asuntos educativos, para generar una mayor corresponsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes y el logro de los propósitos educativos, donde la planeación y la evaluación permanente tengan sentido para mejorar de manera continua las prácticas de los actores escolares y sus relaciones.

#### 4. Gestión educativa estratégica

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

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

La gestión educativa se establece como una política desde el sistema para el sistema; marca las relaciones, articulaciones e intercambios entre currículos, programas de apoyo y propuestas que aterrizan en la escuela. Contiene, por lo tanto, a las tres categorías de gestión señaladas: institucional, escolar y pedagógica, ya que en conjunto forman parte del sistema educativo. Para que una gestión educativa sea estratégica, ha de concretarse a partir de ciclos de mejoramiento constante de procesos y de resultados, que se desarrollan con la implementación de ejercicios de planeación y de evaluación.

De acuerdo con Pozner (2000), la gestión educativa estratégica es una nueva forma de comprender, de organizar y de conducir, tanto al sistema educativo como a la organización escolar; pero esto sólo es así cuando el cálculo estratégico situacional y transformacional se reconoce como uno de sus fundamentos y sólo en la medida en que éste precede, preside y acompaña a la acción educativa de modo tal que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llega a ser un proceso práctico generador de decisiones y de comunicaciones específicas.

Las principales características de la gestión educativa estratégica son:

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

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

Con este panorama, el Modelo de Gestión Educativa Estratégica centra su atención en la concurrencia de los actores en los distintos ámbitos, para la discusión inteligente de las políticas institucionales y de las maneras de intervención, en función de propósitos educativos amplios, como la renovación curricular, la profesionalización docente, la definición del perfil de egreso, el aseguramiento de resultados, el abatimiento del rezago, entre otros factores asociados a la calidad. Es por ello que la gestión educativa estratégica cobra un fuerte sentido en razón de que los docentes la asuman como un modo regular de pensar y hacer, para plantear acciones siempre en función de retos y perspectivas de largo alcance.

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

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

## **5. Las dimensiones de la gestión escolar: categorías para el análisis de la realidad educativa**

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

Por ello, para aproximarnos a la realidad escolar y a sus formas de gestión ésta se clasifica en dimensiones. Desde el punto de vista analítico, las dimensiones son herramientas para observar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización y del funcionamiento cotidiano de la escuela.

Las dimensiones de la gestión son el marco donde cobran vida, se relacionan y resignifican, tanto los aspectos señalados en los Estándares de Gestión para la Educación Básica, como los rasgos inherentes a los componentes del Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Es, precisamente, a través de estas “ventanas” por donde se puede observar la dinámica, interactiva y vertiginosa de la realidad educativa desde lo institucional, lo escolar y lo pedagógico.

Las dimensiones para hacer el análisis de la gestión de la escuela son cuatro: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social.

A continuación, se describen los contenidos que caracterizan a cada dimensión, mismos que sugieren reflexión y análisis para reconocer lo que sucede en la dinámica cotidiana; los resultados de este ejercicio de evaluación permitirán identificar la situación actual de la escuela.

## Dimensión Pedagógica Curricular

### El contenido de esta dimensión (SEP, 2006):

[...] permitirá reflexionar acerca de los procesos sustantivos y fundamentales del quehacer de la escuela y sus actores: la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, se requiere analizar en lo individual y en lo colectivo lo que representan ambos conceptos, sus significados respecto de lo que se sabe de ellos y del valor que tienen en sí mismos, dentro de lo educativo y lo didáctico.

Se propone la revisión de los factores que se relacionan fuertemente con ellos, como son la planeación, evaluación, clima de aula, uso del tiempo destinado a la enseñanza y recursos de apoyo, entre los más importantes (p.20).

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

Las formas y estilos de enseñanza de cada maestro pueden apreciarse en su planeación didáctica, en los cuadernos de los alumnos y en la autoevaluación de la práctica docente; conviene revisarlos y reflexionar acerca de las oportunidades que ofrece a los alumnos para aprender. En virtud de lo anterior, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes constituye en sí misma, el sentido y la perspectiva

de la evaluación; en esta dimensión se requiere de la autoevaluación docente sobre su hacer profesional, pues los resultados de sus alumnos son, en gran medida, producto de su práctica cotidiana.

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

Además, debe tomar en cuenta las aptitudes y los ritmos de aprendizaje de sus alumnos, es decir, reconocer sus capacidades en tiempo y forma para desarrollar óptimamente las competencias comunicativas, de exploración y comprensión del mundo natural y social, de pensamiento matemático, de desarrollo personal y para la convivencia; campos formativos que delinear el perfil de egreso que se espera alcanzar en la educación básica nacional.

Tener conciencia de la diversidad de sus alumnos (SEP, 2008) permite a los maestros implementar alternativas pedagógicas dinámicas, flexibles, diferenciadas y plurales. Ante las exigencias educativas actuales es preciso, como colegiado, profesionalizar las prácticas docentes para facilitar el desarrollo de competencias en sus alumnos, que generen oportunidades para una mayor y mejor aplicación de los aprendizajes adquiridos en el aula, en la escuela, en su comunidad y en el contexto social próximo.

Para lograr lo anterior, el docente debe seleccionar las actividades didácticas a implementar en el aula, lo cual permite que el profesor prevea el desarrollo de la clase e identifique las modalidades de planeación más apropiadas. Para fortalecer el hacer educativo, los docentes han de diseñar sus clases con actividades y recursos didácticos que alienten procesos de aprendizaje significativos para sus alumnos; es necesario conversar entre colegas para identificar y definir las estrategias de enseñanza apropiadas para favorecer los aprendizajes. Al evaluar periódicamente a los estudiantes, en lo individual como en lo grupal, se recupera el grado de avance de los aprendizajes esperados;<sup>3</sup> referentes sobre el desempeño y el nivel de logro de las competencias básicas; estas “señales” permiten a los profesores retroalimentar y orientar sus estrategias didácticas hacia las necesidades y los alcances de sus alumnos.

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

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

Efectivamente, un factor fundamental es la acción docente, que hace la diferencia entre el aprender o no; entre propiciar el desarrollo de competencias para la vida<sup>4</sup> de sus estudiantes o no hacerlo. Su función es primordial (SEP, 2009) para que los alumnos logren un desempeño polifuncional en múltiples situaciones y, sobre todo, enriquezcan la perspectiva de sí mismos y del mundo en que viven, como ciudadanos y como seres humanos sensibles e inteligentes.

Cabe señalar que el *Programa Escuelas de Calidad* cuenta con una serie de estándares que brindan un referente más preciso de lo que se debe observar en esta dimensión, mismos que son publicados en las reglas de operación del Programa.

---

<sup>3</sup> Aprendizajes esperados: Los aprendizajes esperados revelan conceptos, habilidades, capacidades y actitudes; son enunciados que incluyen los contenidos básicos que el alumno debe aprender para acceder a conocimientos cada vez más complejos en un contexto de aprendizaje. (Extracto del documento *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009*. Etapa de prueba, primera edición, SEP, 2008.)

<sup>4</sup> Competencia para la vida: Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes), puestos en juego para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas. No basta con poseer conocimientos, es necesario "movilizarlos" y ponerlos de manifiesto en situaciones cotidianas y complejas, lo cual supone la capacidad de visualizar un problema y, al mismo tiempo, poner en juego los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta. (Extracto del documento *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009*. Etapa de prueba, primera edición, SEP, 2008.)

En el siguiente cuadro podrán observarse estos parámetros:

## ESTÁNDARES DE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR

### 1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico

- Tiene la finalidad de actualizar permanentemente a los maestros para apoyarlos en su desempeño pedagógico. Una escuela que deposita en el equipo docente una parte esencial de la apuesta por el aprendizaje de los alumnos, propicia la formación entre pares y fomenta las innovaciones en la enseñanza.

### 2. Planeación pedagógica compartida

- Representa una de las tareas más importantes del profesor en ellas se expresan los objetivos de aprendizaje, las estrategias y los recursos para alcanzarlos. Los profesores revisan constantemente, ante sus compañeros, los planes para sus clases. Es una puesta en común que indica la disponibilidad para intercambiar observaciones y comentarios respecto de su perspectiva didáctica y sus criterios de selección de contenidos.

### 3. Centralidad del aprendizaje

- Para la escuela, el aprendizaje es el motivo central de su origen, pues se considera que se alcanza, los alumnos tendrán un mejor desarrollo y operarán con más éxito dentro de la sociedad, serán individuos capaces de aprender a lo largo de la vida y practicarán una convivencia social más equitativa.

### 4. Compromiso de aprender

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

### 5. Equidad en las oportunidades de aprendizaje

- En la definición de contenidos y estrategias de enseñanza se toman en consideración las necesidades y los retos que plantean las condiciones específicas de aprendizaje de los alumnos por su cultura, lengua, medio socioeconómico y expectativas futuras. La escuela no distingue entre sus alumnos, ni por cuestiones de género, cultura o lenguaje, raza, nivel socioeconómico de la familia, lugar de residencia, forma de vestir o preferencias personales.

## Dimensión Organizativa

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

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

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

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

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

Los estándares respectivos a esta dimensión son:

### ESTÁNDARES DE LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA

6. Liderazgo efectivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>El director organiza a los maestros para orientarlos hacia la buena enseñanza y a los alumnos para que aprendan. Genera acuerdos entre los integrantes de la comunidad escolar, asegurándose de que se lleven a cabo y, por lo tanto, ganando terreno en el logro de los objetivos planteados en tiempo y forma. Realiza proyectos colectivos que reflejan un alto compromiso de los diversos actores para llevar a cabo las estrategias decididas.</li> </ul>
7. Clima de confianza	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un clima escolar orientado a la promoción del aprendizaje supone la existencia de la comunicación, cooperación, intercambio, integración y de valores como el respeto, la tolerancia y la confianza entre los actores integrantes de la comunidad escolar. En este sentido, la escuela se establece como una comunidad abierta a la autocritica y dispuesta para desarrollar acciones de aprendizaje organizacional.</li> </ul>
8. Compromiso de enseñar	<ul style="list-style-type: none"> <li>La responsabilidad es la manifestación objetiva del compromiso; no sólo está relacionada con el cumplimiento puntual de la normatividad, sino también con la forma de asumir y aceptar los resultados obtenidos individual y colectivamente. El compromiso y la responsabilidad pueden expresarse en varios aspectos, pero todos importantes para que el proceso de enseñanza se ofrezca con mayor efectividad.</li> </ul>
9. Decisiones compartidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>El centro educativo como una organización abierta incorpora las perspectivas de toda la comunidad escolar para encontrar un camino más seguro y obtener el apoyo necesario para conseguir las metas propuestas. En la escuela existe un ambiente de libertad para expresar los puntos de vista de cada quien y además se establecen los mecanismos para que esto suceda.</li> </ul>
10. Planeación institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aunque la planeación institucional a través de proyectos o planes de mejora ya es algo frecuente en la organización de las escuelas, de cualquier forma se enfatiza la necesidad de que el centro educativo cuente con una determinada planeación a nivel de organización escolar, que le permita a todos tener siempre presente el rumbo que se ha tomado con la finalidad de que los alumnos logren un aprendizaje efectivo.</li> </ul>
11. Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representa el mecanismo por el cual la escuela reconoce reflexivamente las condiciones en las que se encuentra con la misión que le corresponde como parte del sistema educativo. También tiene la finalidad de cotejarse con los estándares. Este proceso es importante en vista de que permite, a todos los actores de la comunidad escolar, observar con transparencia los resultados y los avances relacionados con el desarrollo de actividades orientadas al aprendizaje de los alumnos.</li> </ul>

(Continúa)

## ESTÁNDARES DE LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA

### 12. Comunicación del desempeño

- Al comunicar el desempeño, los integrantes de la escuela buscan obtener conocimiento sincero acerca de la efectividad de sus acciones y decisiones cotidianas, especialmente del nivel de aprendizaje. El director de la escuela es el primer promotor de la rendición de cuentas de la escuela. Él promueve e implementa los mecanismos adecuados para llevarla a cabo.

### 13. Redes escolares

- Como comunidades de aprendizaje, las escuelas no se encuentran aisladas. No representan islas del sistema educativo ni de los acontecimientos relevantes que existen en otros ámbitos. Por el contrario, aprenden al estar insertas en un contexto de interacción constante.

### 14. Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar (CTE)

- Constituye un foro idóneo para el trabajo académico que se realiza en la escuela. Las conversaciones entre todo el personal docente (maestros y director) se enriquecen constantemente con el intercambio de ideas, experiencias y posiciones respecto a la mejora del aprendizaje. En el CTE se da el diálogo esperando reflexiones generadas por acuerdos y desacuerdos entre los maestros. Lo que conlleva a implementar modelos eficaces de enseñanza.

## Dimensión Administrativa

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

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

Los estándares respectivos a esta dimensión los podemos observar en el siguiente cuadro:

## ESTÁNDARES DE LA DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA

### 18. Optimización de recursos

- La escuela implementa acciones para garantizar el aprovechamiento de los recursos humanos, técnicos, financieros y materiales en favor del aprendizaje de los alumnos.

### 19. Control escolar

- La escuela es eficiente y eficaz en las acciones administrativas que garantizan el control de la información del centro escolar: boletas, incidencias, reportes, becas, estadísticas, informes, etc., con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo.

### 20. Infraestructura

- La escuela se organiza para contar con instalaciones que reúnan las condiciones físicas básicas para promover un ambiente favorable a la enseñanza y al aprendizaje.

## Dimensión de Participación Social

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

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

Conviene revisar las características de las relaciones que la escuela establece con las familias para apoyar corresponsablemente la formación integral de sus hijos. Un punto clave que puede favorecerlas es mantenerlos informados de los conocimientos, debilidades o ausencias que manifiestan sus hijos al inicio del ciclo escolar, así como de lo que los profesores se proponen lograr en relación con los aprendizajes de los alumnos al término del ciclo escolar, y cómo la familia puede apoyar para que esto suceda.

Los estándares que vienen a puntualizar esta dimensión son los siguientes:



Las cuatro dimensiones son importantes por sí mismas, y al ser parte del todo se encuentran interrelacionadas; si se quisiera dar un ordenamiento a las mismas, la dimensión pedagógica curricular ocuparía un papel preponderante, porque es preciso focalizar los quehaceres de todas las dimensiones en torno a los aspectos académicos, referidos al enseñar y al aprender.



Es decir, resulta fundamental desarrollar nuevas formas de organización, de administración y de participación social-comunitaria que apuntalen los procesos y las prácticas orientados al aprendizaje y mejoramiento del logro educativo; la revisión de la información que aporta el análisis de los contenidos de las dimensiones debe ser útil para reflexionar sobre lo que es necesario modificar o fortalecer, lo cual es determinante para la toma de decisiones de los colectivos escolares, respecto a sus prácticas y relaciones, considerando como criterio fundamental el desarrollo formativo integral de todos sus alumnos.

Tomar decisiones acerca de lo que es necesario cambiar o fortalecer, a partir de la información derivada del análisis de las dimensiones, implica la puesta en práctica de los componentes del MGEE: liderazgo, trabajo colaborativo, participación activa y corresponsable de los padres de familia y tutores, planeación estratégica y evaluación permanente.

## IV. El Modelo de Gestión Educativa Estratégica ..... 81

1. Propósito .....	85
2. Componentes .....	86
Liderazgo compartido.....	87
Trabajo colaborativo.....	95
Planeación estratégica.....	96
Participación social responsable.....	100
Evaluación para la mejora continua.....	103
3. Principios de la gestión educativa.....	106
Autonomía responsable.....	107
Corresponsabilidad .....	108
Transparencia y rendición de cuentas .....	109
Flexibilidad en las prácticas y relaciones.....	111
4. Enfoque estratégico.....	114
Pensamiento holístico.....	115
Pensamiento sistémico.....	117
Pensamiento estratégico.....	119

## IV. El Modelo de Gestión Educativa Estratégica

*Lo que no se escribe, no existe.*

—MARGARITA ZORRILLA

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

Para contextualizar el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) es preciso comprender su finalidad, al respecto, Mata (2004) cita a Johnson-Laird, quien comenta que nuestro conocimiento del mundo depende de nuestra habilidad para construir modelos, es decir, representaciones mentales acerca del mismo, por ello, los modelos nos llevan a comprender y a explicar sistemas físicos y sociales con los que interaccionamos continuamente y, de esta manera, anticipar y predecir sus comportamientos; es importante señalar que un modelo no representa todos los elementos de la realidad, el sujeto sólo incorpora a éste los aspectos de los sistemas que son objeto de interés.

Un modelo educativo es, entonces, 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 beneficiadas por el *Programa 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.

El PEC surge como estrategia de política educativa, con el fin de contribuir a superar los obstáculos<sup>5</sup> para la mejora del logro educativo; la propuesta del PEC

---

<sup>5</sup> Algunos de esos obstáculos son el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación, la ausencia de evaluación externa del sistema educativo y las escuelas, la escasa retroalimentación de información para mejorar su desempeño, los excesivos requerimientos administrativos que consumen tiempo, las condiciones poco propicias para el desarrollo de un liderazgo efectivo de los directivos, la escasa vinculación real de los actores escolares, el ausentismo e incumplimiento de los 200 días laborales, el uso poco eficaz de los recursos disponibles, la limitada participación social, las prácticas docentes rutinarias con modelos únicos de atención a los educandos, así como las deficientes condiciones de infraestructura y equipamiento. Referente: Programa Nacional de Educación 2000-2006.

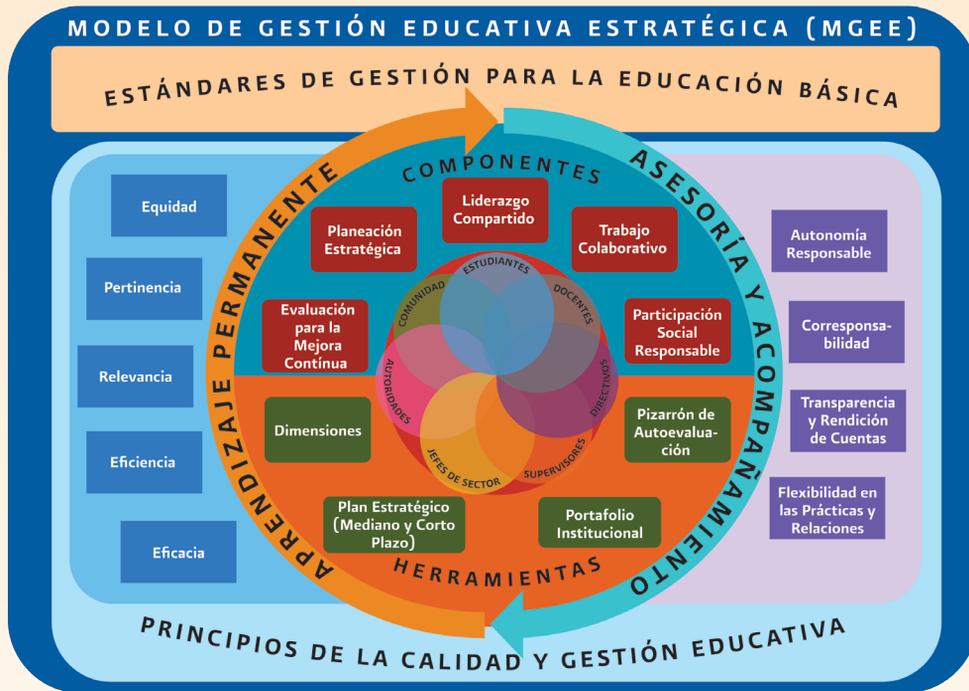
da origen al MGEE. En estas condiciones se contemplaron con precisión las capacidades de autogestión de los actores en los distintos niveles educativos, con el propósito de impulsar estadios más altos de autonomía responsable en los colectivos escolares y potenciar la toma de decisiones, la implementación de estrategias de mejora en su contexto y desde su propia intervención en escenarios de corto, mediano y largo plazos.

Esta caracterización de escuela se refleja en el MGEE, ya que concibe a la calidad educativa como la amalgama 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.

El MGEE 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.

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



Como se puede apreciar en el esquema anterior, en el centro del MGEE se encuentran 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.

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.

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.

## 1. Propósito

Como se ha mencionado, la gestión educativa estratégica ofrece amplias posibilidades para el desarrollo de nuevas y renovadas prácticas y relaciones de los actores educativos tendientes a favorecer las competencias del perfil de egreso de los estudiantes de educación básica. En este sentido, el propósito fundamental del MGEE es fomentar progresos constantes en las formas de gestión para potenciar las condiciones que detonen mejores resultados de logro educativo, al promover competencias colectivas y prácticas innovadoras de gestión institucional, escolar y pedagógica, donde cada actor escolar asuma su compromiso con la calidad educativa.

Por ello, el Modelo de Gestión Educativa Estratégica genera un proceso de mejora continua que parte de un esfuerzo colectivo por sistematizar, comprender y aplicar los conceptos fundamentales que lo conforman. Su naturaleza flexible permite un compromiso serio por la acción educativa, que es compleja, singular y diversa, y necesita ser sintetizada, abstraída y esquematizada mediante los elementos que más le caracterizan.

En este sentido, el MGEE aporta elementos, su proyección y sus significados; así como la posible correlación entre éstos, en un intento por poner en marcha nuevas formas de hacer en educación. Es decir, imprimir una cultura de transformación constante y progresiva de la gestión institucional, escolar y pedagógica que decante 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 y abierto al aprendizaje para desarrollar la tarea fundamental de formar para la vida.

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

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

## 2. Componentes

Para la definición de sus particularidades, el Modelo de Gestión Educativa Estratégica se integra por diversos elementos que le dan sentido y soporte, entre ellos se encuentran sus componentes, los cuales se vinculan e interrelacionan; ninguno

tiene privilegio sobre otro y el grado determinado de atención que merecen es por el usuario del Modelo, a partir de la realidad de su contexto y de acuerdo con las necesidades y características de su ámbito de incidencia.

El objetivo de los componentes del Modelo es intervenir de manera proactiva, en función de logros educativos concretos y de las circunstancias del contexto, para orientar el cambio y la transformación escolar a través del fortalecimiento del liderazgo y del trabajo colaborativo, guiados por una misión y una visión compartidas, apoyadas en la corresponsabilidad social; en este sentido, se convierten en pilares fundamentales para impulsar el cambio y la transformación de los centros escolares.

A continuación, se describen cada uno de los componentes del MGEE para que los colegiados escolares analicen sus alcances y determinen alternativas viables para su desarrollo y su fortalecimiento en pro de los procesos de mejora continua de cada centro educativo.

## Liderazgo compartido

Aunque el liderazgo se asocia con el desempeño del directivo, por ser considerado el líder por excelencia de una institución, es necesario admitir la existencia de una estructura organizativa, donde hay una micropolítica que determina el rol de los actores, para poder identificar otros liderazgos. Pensar en el liderazgo de manera unipersonal sería creer que sólo el directivo puede desarrollarlo, no obstante debe advertirse que en cada institución o instancia educativa suele haber liderazgos no reconocidos o no compartidos, por lo que es necesario considerar las competencias que ofrece cada uno de los actores escolares y aprovecharlas para fortalecer la planeación, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de algunos de los procesos, con el fin de favorecer el involucramiento y el compromiso sostenidos de todos los involucrados, para mejorar nuestros resultados educativos.

La cuestión es ¿cómo compartir los diferentes liderazgos al igual que las diversas potencialidades de una organización? y ¿cómo hacer que las competencias de quienes integran una organización puedan potenciarse en función de un liderazgo conjunto?

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

Textualmente, cuando se aborda el tema de liderazgo se asocia al directivo, esto parte de investigaciones hechas con quienes de manera regular lo ejercen, que son precisamente los directivos; no obstante, en estas investigaciones<sup>6</sup> citadas por Loera (2003), se ha encontrado que una “buena escuela” no sólo parte de tener “un buen director”, sino que el éxito de éste está asociado a las estrategias que emplea, a las actitudes que asume y a la particular forma de dirigir la institución, aun prescindiendo de la presencia física en determinada actividad escolar; esto es, se delegan responsabilidades, se comparte el compromiso y se potencia a otros para que actúen e intervengan.

### Para Loera (2003), el liderazgo es:

La capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el logro de las metas del grupo. Esta definición supone cuatro aspectos: 1) Capacidad para usar el poder (autoridad formalmente

---

<sup>6</sup> Loera (2003): Dada la gran diversidad de enfoques sobre este tema, la selección de las teorías que aquí se presentan se apoya en las investigaciones realizadas por Beare, Caldwell y Millikan en escuelas de educación básica, cuyo propósito fue analizar las teorías de liderazgo y su aplicabilidad a los ambientes educativos. Las conclusiones de estos investigadores indican que cada teoría contempla parcialmente una realidad que es mucho más compleja. Sin embargo, creen necesario que el directivo escolar se incline hacia un estilo transformacional (más que transaccional), pero que debe tener presente el nivel de madurez de sus colaboradores y la situación contextual en que se encuentre, aspecto que maneja la teoría del liderazgo situacional. Por tanto, lo que aquí se pretende es brindar un marco de referencia que permita entender la contribución del liderazgo del directivo a la eficacia de la escuela, pues hay que reconocer que en muchos casos los directivos son empíricos, es decir, que no han sido preparados para dirigir, y su tendencia a actuar es acorde con su propia personalidad o con “modelos aprendidos de sus anteriores figuras de autoridad” (Torres 1998, p. 61); aunque esto es más sencillo, no es lo más recomendable, porque los resultados no siempre son satisfactorios. (pp. 8-9)

delegada por la institución) de modo responsable, 2) Capacidad para comprender que los seres humanos tenemos diferentes fuerzas de motivación en distintos momentos y situaciones, 3) Capacidad para inspirar (el objetivo) y 4) Capacidad para actuar en forma tal que se propicie un ambiente de respuesta a las motivaciones y fomento de éstas. (p. 8)

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

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

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

El Sistema Educativo Nacional, históricamente ha promovido la formación de directivos sobre la marcha; es decir, se nombran directivos por antigüedad, por vía escalafonaria o por algún tipo de mérito, sin que previo al ejercicio de la función exista alguna preparación sistemática o formación inicial para el desempeño del cargo.

Cuestión por la que el directivo acude a colegas o a su jefe inmediato superior para obtener información y recibir capacitación técnica. Indudablemente que esa estrategia es funcional para la transmisión del conocimiento, el desarrollo de destrezas y aptitudes, principalmente administrativas, lo que contribuye a una gestión normativa centrada en la eficiencia y en la cobertura; pero dicha “preparación” empírica no es viable para atender los retos actuales de la función directiva.

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

Un buen liderazgo 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.

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

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.

Es importante destacar que el liderazgo no es una atribución directa, sino una particularidad personal en construcción permanente y que se expresa en prácticas concretas y en ámbitos específicos; para ello se requiere enfocar el ejercicio del liderazgo en un plano de relaciones horizontales y mantener, ante todo, un clima laboral agradable entre los colegas y los compañeros del centro de trabajo que se comparte, que no sólo contribuya a la administración eficaz de la organización, sino que desarrolle el potencial para producir cambios necesarios y útiles.

Ahora bien, existen definiciones, estilos y tipologías del liderazgo, que para el caso de este documento no se desglosarán, sino sólo se hará un breve recorrido por algunos de los tipos y estilos de liderazgo más característicos, en el afán de trascender de un liderazgo centrado en lo individual hacia uno compartido por una comunidad en su conjunto, como señala Elmore (2000).

De acuerdo con momentos y competencias; a este liderazgo algunos investigadores como Murillo (2005) lo denominan liderazgo distribuido, y no es una tipología suficientemente desarrollada e implementada, es apenas un nuevo marco teórico conceptual para analizar y enfrentar los liderazgos predominantes con el fin de detonar prácticas concretas donde, por un lado, se defina el papel del director y, por otro, se generen las condiciones para que los demás miembros de la comunidad se involucren en torno a una misión y una visión comunes.

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

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.

Visto así, el liderazgo transformacional, según Bernal (2001), puede ser el más eficaz y el adecuado para dirigir u organizar los centros de trabajo o las dependencias, siempre hacia el cambio y hacia la mejora y, dado que se está frente a una situación caracterizada especialmente por la variable del “cambio”, se presenta hasta ahora como el que mejor se adapta a la situación que viven los centros de trabajo y las dependencias de servicios educativos.

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

En el caso de 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”, sostiene Rosales (2000).

En este sentido, el director líder favorece que la comunidad educativa pueda idear nuevas soluciones a viejos problemas, es receptivo y busca potenciar su profesionalización. Además, Rosales (1997) cita a Ferrer, quien establece que el líder propicia la utilización de toda su capacidad intuitiva-lógica, refuerza la satisfacción, el rendimiento y la eficacia de sus colaboradores, y revitaliza su papel de motor y agente de cambio; Hampton (1983) identifica este tipo de liderazgo como liderazgo participativo y lo describe como aquél que le da importancia tanto a la tarea como a la persona. Para Bolívar (2001), el liderazgo participativo dota de voz a los colegiados escolares y permite la corresponsabilidad por las acciones emprendidas, al instaurar en las escuelas una cultura con parámetros internos para lograr el bien común como cualidad del grupo. Esto no implica que el director pierda su liderazgo, simplemente

éste se vuelve más efectivo cuando logra que todos participen en igual medida, conlleva un cambio en las relaciones de poder y en el control social en la toma de decisiones; así se refuerza la autonomía y el autoaprendizaje, al fomentar organizaciones que aprenden orientadas hacia la mejora.

Gerstner (1996), atinadamente, señala que toda aquella escuela que quiera ser exitosa deberá contar con un líder efectivo. En realidad, el liderazgo efectivo es el rasgo que distingue a las mejores escuelas; en toda escuela que ha mejorado drásticamente el desempeño de los alumnos, que ha cambiado las actitudes de los estudiantes y maestros o instrumentado reformas radicales, hay individuos visionarios y empeñosos que muestran el camino.

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

Esta desafiante propuesta, de acuerdo con Murillo y Muñoz-Repiso (2002), implica aprovechar las competencias, los esfuerzos e ilusión de toda la comunidad involucrada “enrolando” a los distintos miembros, según la actuación requerida, más que delegando tareas y responsabilidades. En este sentido, la coordinación y el aprendizaje colectivo se hacen imprescindibles y se abren múltiples posibilidades, no sólo en el logro de los objetivos comunes, sino también en el desarrollo de las personas y de la organización, pues en la medida en que todos desempeñan un rol de líder, la frontera entre líder y seguidores, se disipa, sin que por ello se corra el riesgo de perder el rumbo y el sentido de la organización, ni la responsabilidad de cada uno de los miembros; se trata pues, de una nueva forma de trabajar coordinadamente por un grupo de personas que deciden y actúan de manera colaborativa.

Al impulsar este componente en el MGEE, se espera que las entidades del sistema educativo cuenten con liderazgos sólidos que emprendan e implementen procesos de transformación y que adopten una cultura de calidad en el desarrollo de las instituciones, desde dentro, pero también desde fuera de los centros; se constituye como una prioridad, porque se reconoce como condición para lograr procesos de calidad; atender la necesidad formativa sobre el liderazgo es el primer compromiso a cubrir, aunque debe reconocerse que formar directivos como líderes no puede quedarse al margen del desarrollo institucional y del resto de los integrantes del equipo; implica, también un proceso de autoformación y de introspección hacia las propias experiencias y las de otros directivos que han sido exitosos en el desarrollo de sus funciones, de ahí la importancia de favorecer espacios de intercambio, como encuentros y foros donde, entre colegas, se aborden los temas de interés común.

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

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

Estos serían unos primeros apuntes, para mostrar que el liderazgo implica responsabilidad y capacidad de dirigir y compete a colaboradores diversos.

## Trabajo colaborativo

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

La colaboración se refiere a la expresión de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover.

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

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

Un trabajo colaborativo en las instituciones educativas implica procesos que faciliten la comprensión, la planificación, la acción y la reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo. Establecer un sistema de colaboración contribuye a la generación de un clima organizacional —en el ámbito del sistema educativo,

escuela y aula— que posibilite la libre expresión, la comunicación bidireccional, el diálogo en el tratamiento y en la resolución de conflictos, la confianza, la armonía y el respeto en las relaciones interpersonales, donde se lleguen a acuerdos y se cumplan.

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

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

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

## Planeación estratégica

Dada su particularidad, este componente ha sido el más desarrollado y el que ha generado mayores innovaciones, porque retoma el sentido del qué, del cómo, del cuándo y del para qué se planea. Desarrollar la planeación, en las escuelas que han “vivido” el MGEE, requirió de un instrumento estratégico que dinamizara los demás componentes y, al mismo tiempo, facilitara la intervención sobre la gestión escolar desde la perspectiva de los actores educativos. Éste fue el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE).

En el ámbito de la meso estructura educativa se han construido propuestas de intervención, desde los planos nacional y estatal, en el mismo sentido que las escuelas pero aplicado al contexto de la supervisión escolar, a través del Plan Estratégico de Transformación de la Supervisión Escolar (PETSE), o de la Zona Escolar (PETZE).

La planeación estratégica es definida como el proceso sistémico y sistemático para la mejora continua de la gestión, derivado de la autoevaluación y basado en consensos; que direcciona las acciones de un colectivo hacia escenarios deseados a mediano plazo; es participativa cuando se involucra a los alumnos, padres de familia, maestros, al director, al supervisor, jefe de sector o de enseñanza, entre otros actores interesados en el diseño, en la ejecución y en el seguimiento del plan escolar.

El carácter participativo de la planeación denota su principal atributo e ilustra la tendencia del Modelo de Gestión Educativa Estratégica en su conjunto.

Este precepto supera de entrada, los criterios y los alcances de los ejercicios de planeación tradicional, porque sitúa a los responsables en el papel de estrategias y diseñadores de escenarios susceptibles de construirse.

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

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

Cuando la planeación es un proceso que se realiza de forma permanente, participativa y con base en consensos, no hay un planificador sino un facilitador de la planificación situada dentro de la comunidad educativa; misma que se convierte en un sistema autogestivo. Para efectos de evitar ambigüedades<sup>7</sup> entre el signifi-

---

<sup>7</sup> Caldera (2004). Algunos autores establecen claramente la diferencia entre plan, planeación y planificación. *El plan* representa la concreción documental del conjunto de decisiones explícitas y congruentes para asignar recursos a propósitos preestablecidos. *La planeación* implica el proceso requerido para la elaboración del plan. En cambio, *la planificación* representa el ejercicio (la aplicación concreta) de la planeación vinculada con la instrumentación teórica requerida para transformar la economía o la sociedad.

cado y el uso de los términos planeación (ser) y planificación (hacer), desde esta perspectiva, la primera hace alusión a lo que se piensa transformar y la segunda al modo de concretar y documentar lo que se piensa.

La planeación estratégica aplicada a la gestión educativa intenta responder a preguntas como ¿qué propósitos institucionales fundamentales (misión) se intentan cumplir?, ¿qué cambios se deben realizar en las formas tradicionales de gestión para lograr tales propósitos? y ¿cómo se van a realizar esos cambios?

Las estrategias son el camino que se debe transitar para lograr los objetivos y las metas planteadas, en tanto los compromisos son la garantía que se establece para cumplirlos. En este sentido, atiende tanto a objetivos como a medios y al proceso de crear una viabilidad para éstos. El fin de la planeación es exponer las bases para acuerdos generales y el establecimiento de oportunidades para la atención de necesidades.

Aplicar las políticas y los programas institucionales para impulsar la calidad del sistema educativo requiere de la formulación de estrategias creativas y eficaces, que orienten los recursos hacia el logro de los resultados definidos en la política educativa actual. Por ello, esta visión favorece la planeación estratégica en las instancias educativas, al considerar lo siguiente:

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

---

La planificación ha sido entendida como la tecnología de anticipación de la acción política en materia social y económica. (Tomás Miklos, *Criterios Básicos de Planeación*: p. 1)

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

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

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

En el marco del MGEE, la planeación estratégica considera elementos básicos como la misión, la visión, los objetivos, las estrategias, las metas, las acciones e indicadores, que son referentes para la institución en términos del alcance máximo de los propósitos bajo su responsabilidad. Además, delimitan el campo de acción de la institución y permiten a los actores educativos contar con un panorama general respecto de las grandes líneas de trabajo y los resultados por alcanzar. Del mismo modo, definen la población beneficiaria y canalizan los esfuerzos en la dirección adecuada. Por lo tanto, y de acuerdo con Loera (2003), sirven como base en el proceso de planeación, programación y presupuestación. Precisamente, el factor "planeación" es crucial en los procesos de transformación, pues lo que se planifica es justamente el cambio.

## Participación social responsable

La participación social parte de las opiniones de la sociedad y sus organizaciones como evaluadoras de las políticas públicas para que éstas sean modificadas o reelaboradas al ejercer cierta presión considerando el bien común. En el caso de la escuela está referida a la participación de los padres de familia, de la comunidad y organismos interesados en el acontecer del centro educativo, en cooperar con el colegio en la formulación y en la ejecución del plan escolar, tomando decisiones conjuntas y realizando tareas de contraloría social.

Los órganos oficiales que desde la escuela estimulan dicha relación, aunque no son limitativos, son los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), y las Asociaciones de Padres de Familia (APF); sin ser las únicas formas de coordinación entre actores educativos, se reconocen como necesarias para la toma de acuerdos que beneficien a la comunidad escolar.

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

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

Con el desarrollo de la participación social se crea capital social, entendido como el conjunto de normas y vínculos que permiten la acción colectiva. El capital social, según el Banco Mundial, apunta Viteri (2007), no sólo es la suma de instituciones que apuntalan una sociedad, sino la suma de relaciones y normas que conforman la cantidad de las interacciones sociales que la caracterizan, lo que viene a constituir el vínculo que las mantiene unidas, el cual se funda en el valor intrínseco y colectivo de las comunidades y en las corrientes que surgen de estos grupos para apoyarse mutuamente.

Robert Putnam (2002) establece que el capital social<sup>8</sup> se refiere al valor colectivo que permite que prospere la colaboración y el aprovechamiento por parte de los actores individuales, de las oportunidades que surgen en las relaciones sociales.

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

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

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

- a) La consolidación de la comunidad escolar, considerando la permanencia de los directores y de los maestros en la escuela; la cultura de trabajo colectivo (a través del Consejo Técnico Escolar) y el diseño de un proyecto de mejora académica de manera participativa, con responsabilidad en su ejecución y en sus resultados.

---

<sup>8</sup> Putnam (2002) define el capital social como el conjunto de atributos que están presentes en una sociedad y que constituyen intangibles que favorecen los emprendimientos: la confianza, la reciprocidad y la acción social con arreglo a normas compartidas. Estos atributos potencian formas de acción social que propenden a los acuerdos y la acción en común por la vía de redes o de conductas asociativas. El capital social no es la participación grupal en sí misma, sino los factores intangibles que lo explican y que generan consecuencias positivas; distingue entre dos clases de capital social: el capital vínculo y el capital puente. El vínculo se da cuando la persona socializa con otros semejantes de la misma edad, raza, religión, entre otras. Pero para crear sociedades pacíficas en un país multiétnico se necesita otra clase de vínculo, el que tiende puentes. Putnam afirma que los que cuentan con ambos tipos de vínculo se fortalecen mutuamente.

- b) Relaciones basadas en la confianza entre directores, maestros, padres de familia y el Consejo Escolar de Participación Social, debido a que cada quien conoce el alcance de sus responsabilidades, se puede conversar amplia y abiertamente sobre los problemas. Las relaciones son armoniosas porque se cuenta con mecanismos para negociar conflictos y se intenta regular las relaciones personales con base en normas claras, algunas de ellas decididas por el propio colectivo.
- c) El compromiso explícito de maestros, padres y directivos por el aprendizaje significativo de los alumnos, de manera que se consideran aliados en una tarea común. Los profesores solicitan a las madres (aunque eventualmente a otros miembros de las familias) apoyo en actividades de enseñanza, tanto en el hogar como en la escuela. Las madres no solamente refuerzan lo que enseñan los maestros, sino también comparten y estimulan competencias académicas y sociales propias, al aprovechar los recursos de la comunidad, de la familia y de la escuela.

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

Pero la participación de los padres no se da por sí sola, se requiere crear condiciones desde la escuela y por cada docente con su grupo, en un claro afán de perfilar una relación que vaya más allá de la cooperación económica o la presentación de calificaciones parciales.

Se requiere generar dentro del propio plan de aula, acciones intencionadas con el fin de lograr que los padres de familia apoyen a sus hijos en las tareas escolares con conocimiento pleno de propósitos, procedimientos y alcances, que den sentido al interés compartido por lograr un mejor desarrollo de las competencias de los alumnos.

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

## Evaluación para la mejora continua

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

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

El término “evaluación” es común en la vida cotidiana de las escuelas; está presente en el lenguaje de los docentes, de los directivos y, evidentemente, de las autoridades educativas. Si se profundiza un poco, es posible observar que se utiliza como sinónimo de pruebas, exámenes, test; instrumentos todos que son parte de un proceso de medición. Asimismo, la evaluación se suele asociar con el término y la acción de calificar, relacionado más con la acreditación. Lo anterior, de acuerdo con Tapia (2003-1), es sólo parcialmente correcto, pues la significación del término alude a aspectos particulares de la evaluación.

Si se observa a la evaluación en su sentido riguroso y se considera como estrategia o método de trabajo de los directivos y maestros, cobra un significado más amplio, como se aprecia en la definición de Olga Apud (2000):

Es un proceso o conjunto de actividades programadas de reflexión sobre la acción, apoyado con procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información con la finalidad de emitir juicios fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de un programa [de acción] y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan revisar las acciones presentes y mejorar las acciones futuras. (p. 32)

Otra conceptualización dada por Casanovas, en Ruiz (1995), refiere que la evaluación es:

Un proceso sistemático de recogida de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente, con objeto de mejorar la actividad educativa valorada. (p. 169)

Se trata de acciones que implican un proceso de conocimiento: recopilar y analizar información, formular juicios de valor, tomar decisiones y diseñar nuevas formas de acción.

En esta dinámica es fundamental que las distintas instancias educativas se asuman en constante mejoramiento, que realicen los ejercicios evaluativos como puntos de partida, de llegada y de reorientación de la tarea educativa, sus métodos, sus formas y sus fines.

La evaluación como medio para la revisión de los procesos y resultados en el aula, en la escuela, en la zona o sector y en los niveles del sistema permite la formulación de estrategias y de acciones de intervención propias para cada situación, mismas que deben discutirse, acordarse y consensuarse para potenciar la satisfacción colectiva en función de mejoras sustanciales.

Para tal efecto, se requiere de una evaluación inicial que sirva como punto de partida y comparación respecto de las posibles mejoras, así como la evaluación de seguimiento y la final, para reconocer el alcance de las metas, como punto de llegada, en un ciclo escolar.

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



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

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

El producto de un ejercicio de evaluación sumativa siempre deberá ser una nueva planeación, para que el ciclo de mejora continúe.

La evaluación para la mejora continua adquiere una especial relevancia al considerarse la principal fuente de información para la toma de decisiones, de ahí la necesidad de realizar ejercicios de evaluación formativa o de proceso a medio ciclo escolar, pues de éstos depende el seguimiento oportuno de las acciones proyectadas en la planeación operativa a través del Programa Anual de Trabajo (PAT).

Existen, para tal efecto, herramientas como el Portafolio Institucional y el Pizarrón de Autoevaluación, entre otras, que pudieran ser utilizadas por cada centro o instancia para autoevaluarse, ya que permiten hacer un balance de los avances que se tienen respecto a los objetivos y a las metas planteadas, así como los logros o las dificultades que se están presentando en la realización de las acciones.

En el contexto del MGEE, la evaluación es un componente imprescindible a la planeación, pues no es posible diseñarla y medir su avance e impacto en la mejora que estamos buscando sin valorar; al mismo tiempo, para realizar el ejercicio de evaluar y de planear es fundamental la puesta en práctica del liderazgo, del trabajo colaborativo y del involucramiento de los padres de familia y de otros actores externos; y todo lo anterior en un plano que les permita tomar decisiones responsables en un marco de corresponsabilidad, transparencia y de rendición de cuentas.

El ejercicio de los componentes del MGEE ofrece amplias oportunidades para dialogar, compartir observaciones y preocupaciones, y construir o fortalecer el trabajo colectivo entre actores educativos. Es también útil para modificar las formas de ver y entender lo que acontece en el hacer cotidiano. Al respecto Zabalza cita a Antonio Bolívar, quien dice que la evaluación: “implica generar procesos y formas de trabajo colegiado dirigidas a autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes de acción” (Zabalza, 1994; pp. 915-944).

### 3. Principios de la gestión educativa

Es importante mencionar que tanto los principios de calidad como de gestión son transversales al desarrollo y al ejercicio de los componentes del MGEE, es decir, la base del liderazgo, del trabajo colaborativo, de la participación social, del diseño de la planeación y la realización de la evaluación, son principios que rigen la forma como los docentes se relacionan y ejercen en la práctica los componentes.

## Autonomía responsable

Esta cultura de trabajo diferente genera compromiso y responsabilidad en el colectivo, al otorgarle al centro escolar un nivel de autonomía para decidir el rumbo que ha de tomar en función del logro educativo de sus estudiantes, es por ello que la toma de decisiones deberá relacionar el desempeño de los actores escolares con los resultados educativos para generar acuerdos y compromisos que respalden las acciones en favor del aprendizaje de los alumnos.

La gestión estratégica implica la toma de decisiones centrada en los estudiantes. De esa manera, si el criterio fundamental para tomar decisiones son los alumnos, entonces estaremos siendo coherentes y congruentes con reconocer a la escuela y al alumnado en el centro de toda iniciativa y ampliar el margen de decisión para que suceda lo anterior.

En este aspecto, la investigación y las políticas educativas han sido orientadas, en las últimas décadas, a recuperar la capacidad interna de las escuelas para tomar decisiones respecto a la resolución de asuntos internos que les competen.

La promoción del desarrollo de ciclos de mejora en los centros escolares, donde los actores presentan un frente común para optimizar sus procesos y resultados, privilegia las decisiones internas que consideran la opinión y la voluntad de agentes externos, independientemente de la jerarquía institucional, quienes a partir de una visión y misión compartidas promueven la innovación de estrategias y acciones desde su propia concepción y realidad.

Se pretende que los centros educativos tengan mayor libertad de operación e innovación en sus planes y proyectos; pero eso implica que la estructura de la autoridad educativa no sólo fomente, sino que favorezca y apoye con información y herramientas a la escuela para que no sólo tome decisiones, sino que lo haga con responsabilidad en función del aprendizaje y el logro educativo de sus alumnos.

## Corresponsabilidad

Este principio de la gestión educativa estratégica alude al hecho de que implementar un enfoque estratégico requiere poner en práctica un trabajo colaborativo y un liderazgo compartido, y esto supone que cada uno de los integrantes del colectivo asuma la responsabilidad que les corresponda a partir de la visión escolar establecida.

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

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

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

Así, este principio de la gestión educativa estratégica o la gestión que apoya la toma de decisiones en función de lo que es mejor para los alumnos hace una diferencia entre la gestión que tiene un margen muy estrecho para tomar decisiones y no necesariamente en favor de los alumnos; es una cualidad que distingue a una escuela vanguardista, de aquella anclada a viejos modelos que se concretaban a seguir instrucciones.

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

## Transparencia y rendición de cuentas

Este principio permite establecer estrategias de información a la comunidad educativa de las actividades y de los resultados de la gestión; comprende el clima organizacional y el áulico, el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, el desempeño profesional, la participación social y la administración de los recursos.

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

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

- Una redefinición del papel del Estado.
- El fortalecimiento del discurso sobre autonomía escolar.
- El establecimiento de mecanismos para tomar decisiones.
- La producción de estándares y el desarrollo de sistemas de evaluación focalizados en resultados académicos.

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

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

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

Por lo tanto, la escuela debe prever canales específicos para recibir las quejas y demandas de los padres y determinar un modo específico para escucharlos. De lo contrario, los descontentos se expresan y amplifican afuera de la escuela en forma especulativa.

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

La transparencia y la rendición de cuentas son fuente generadora de confianza, valor sin el cual difícilmente pueden concretarse las más profundas aspiraciones de un equipo de trabajo que desarrolla una función pública. Rendir cuentas supone mostrar a la comunidad qué se hace y cómo se hace, con lo cual se generan condiciones para solicitar una colaboración más amplia de ésta, pues una comunidad bien informada está dispuesta a apostarse en favor de los asuntos relacionados con la fuente que genera la información y, en un dado caso, convertirse en la proyectora y difusora de esa información.

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

## Flexibilidad en las prácticas y relaciones

Este principio no solamente refiere a las prácticas y relaciones en el aula, también de la organización escolar y de todos los actores: alineamientos, acuerdos, etcétera, para atender lo importante; si bien, la escuela es un nivel y el aula es otro debemos tener claridad de que en ambas partes debe ocurrir lo mismo en cuanto a las prácticas y relaciones, para que la innovación se dé, lo que implica poner en práctica un pensamiento flexible.

Schmelkes (2009) comenta que las transformaciones globales, sociales, económicas y culturales hacen necesario que los sistemas educativos estén alertas a estos cambios para que puedan incorporarlos a su quehacer de manera pertinente y relevante, lo que conlleva a las escuelas, en lo particular, y a todo el sistema educativo, en lo general, a ser flexibles en sus prácticas y en sus relaciones para poder adaptarse a ese nuevo contexto.

Esta característica hace hincapié en que es preciso respetar e impulsar la auto-gestión de las organizaciones educativas para que, en el ámbito de su competencia, responda a la población que beneficia al satisfacer sus demandas con un sentido de empatía y responsabilidad. Las políticas, los programas y los proyectos educativos, desde su diseño, consideran el punto de vista de los beneficiarios; además, se mantiene la posibilidad de hacer las adaptaciones correspondientes en los diferentes niveles de concreción y temporalidad sin que se contravengan las normas y los criterios básicos de operación. Al respecto, Namó de Mello (1998) señala:

Hoy en día existe una necesidad de cambio constante para adaptarse a las nuevas circunstancias que demanda el desarrollo. Debe tenerse presente la necesidad de proceder a diseñar un sistema organizativo que se caracterice por su capacidad de adaptabilidad al entorno, por su flexibilidad para responder a aquellas situaciones no previstas o a aquellas demandadas por los usuarios y los actores de los sistemas. (p. 94)

En este contexto, la propuesta que el MGEE hace a los colectivos, respecto a las formas y los fines de sus prácticas y relaciones va más allá de conformarse con lograr un conjunto de contenidos curriculares, debe asegurar que los alumnos desarrollen competencias que les permitan integrarse y desenvolverse con plenitud en los niveles educativos posteriores y en la vida misma.

Por ello, resulta indispensable reflexionar sobre las diferentes y nuevas formas para lograr lo siguiente:

- Organizar grupos.
- Aprovechar los espacios.
- Crear ambientes de aprendizaje favorables.
- Utilizar las Tecnologías de la Comunicación y la Información.
- Crear estrategias y secuencias didácticas que impliquen a los alumnos el ejercicio de sus múltiples inteligencias y en la formación valoral.
- Analizar todas aquellas formas de gestión educativa susceptibles de ser tratadas en el marco de la mejora escolar.

Respecto a la dimensión pedagógica, la educación que se imparte en el sistema educativo tiene que adaptarse a las características de los estudiantes en los diversos contextos sociales y culturales, lo cual exige transitar de una pedagogía de la homogeneidad a una de la diversidad, para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, optimizando el desarrollo personal y social. Las instancias educativas han de partir de la singularidad que las caracteriza, para propiciar las formas de gestión pertinentes que la lleven a cumplir con sus propósitos institucionales.

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

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

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

Anticiparse al fracaso escolar significa que cada profesor, desde el momento de planear, considera los saberes previos, las características, capacidades, los estilos y ritmos de los estudiantes, que le permitan propiciar oportunidades diferenciadas. Debe ubicar, atender y, en su caso, canalizar a los alumnos que por alguna razón (condición física, psicológica, emocional, socioeconómica, familiar o cultural), tienen mayores dificultades de aprendizaje y, por ende, están expuestos a reprobar o a desertar.

Ubicar y atender desde un enfoque preventivo a un estudiante en situación de vulnerabilidad, contribuye a una mayor equidad, condición para la calidad educativa. Para ello, deberá contar con la información que arrojan las evaluaciones externas de carácter internacional, nacional y estatal; datos que aportan elementos para el diálogo y la discusión entre docentes, para plantear estrategias que permitan elevar el nivel de logro de la escuela a partir de la atención efectiva de los alumnos. Además, deberá compartir con sus colegas y con los servicios de asesoría interna y externa estas situaciones que le representen un factor de riesgo.

De ahí la importancia de reconocer que una práctica docente frontal, discursiva, unidireccional y homogénea, no puede atender las condiciones de los estudiantes como individuos para ser reconocidos diferenciadamente y, por lo tanto, no se atiende a su diversidad.

Por otra parte, se apuesta a que el equipo de docentes centre su preocupación y responsabilidad por orientar y reorientar permanentemente su desempeño frente al grupo, todas las acciones de la institución hacia el cumplimiento de la misión pedagógica, que determinen una práctica docente abierta, flexible, dinámica, planeada y sistemática, enfocada al logro de aprendizajes significativos y de calidad para sus alumnos.

En la actualidad en el Sistema Educativo Nacional se gestan reformas que se orientan al aspecto curricular. No obstante, el mismo sistema asume y reconoce que no hay reforma que pueda lograr resultados si no es atendida y ejercida por el docente, por esa razón, se sigue considerando como el eje principal de la reforma educativa y sobre quien recae la mayor de las responsabilidades: lograr que los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender en el tiempo destinado para ello.

## 4. Enfoque estratégico

Dentro de las directrices aprobadas en las Cumbres de los países iberoamericanos como en las Declaraciones de la UNESCO (ONU, 2000) se enfatiza destacar los nuevos roles de los sistemas educativos, cómo la escuela debe ampliar sus vínculos con la comunidad, la necesidad de que los estudiantes se formen como ciudadanos más plenos, que estén preparados para enfrentar los desafíos de este siglo y que se desarrollen en ellos valores propios de una comunidad democrática, equitativa y justa.

Para Ortiz (2006), a la escuela no le basta con ser eficiente, debe además ser eficaz. Ambas categorías son indispensables y complementarias y hoy se requiere, manejar criterios de calidad para que la escuela responda a las necesidades que satisfagan a la comunidad educativa, de acuerdo con los criterios de pertinencia. Estos cambios solo se logran si se transforman los estilos y las estrategias de dirección en los diferentes niveles, en especial, la escuela, dándole una nueva orientación a las formas tácticas y operativas, en el mediano, corto y largo plazos, con un enfoque estratégico.

De acuerdo con el IPEE-UNESCO (2000), 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.

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

Así, 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. Esto implica el desarrollo de diferentes tipos de pensamiento, que facilitarán el proceso que requiere este enfoque.

## Pensamiento holístico

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica se constituye en una respuesta integral a los retos educativos enmarcados en una sociedad del conocimiento globalizada. La aplicación del MGEE conlleva el desarrollo del pensamiento holístico, el cual garantiza contar con un panorama integral de la realidad escolar, analizando los factores pedagógicos, administrativos, organizativos y de participación social que impactan en el logro educativo y que hacen que cada escuela sea singular.

Wompner (2008) reconoce que estamos frente a un reto que sobrepasa la educación clásica, para iniciar una educación acorde con la naturaleza del ser, una formación holística defendida por la UNESCO. Hoy sabemos que la educación clásica plantea que la visión del mundo genera más problemas que soluciones, por lo que es fundamental un cambio que permita educar de forma diferente, para una sociedad sustentable, de manera integral, con una visión holística del ser humano del siglo XXI.

La educación holística entiende al mundo como un sistema de componentes inseparables, interrelacionados y en constante movimiento, donde el mundo natural es un mundo de infinitas variedades y complejidades; multidimensional, que no contiene líneas rectas, ni formas regulares, donde las cosas no suceden en secuencia sino todas juntas.

El pensamiento holístico se constituye por la visión que busca totalidades, en lugar de fragmentaciones; describe la tendencia de la naturaleza a crear conjuntos mediante el ordenamiento o agrupación de muchas unidades, “percibe las cosas en su conjunto y no analiza sus partes”. “Ve el bosque más que los árboles”. Según Smuts, las realidades básicas naturales son conductos irreductibles que no es posible separar para analizarlos según sus componentes sin perder su cualidad holística” (Yturalde, 2010, p. 1).

Yturalde (2010) comenta que este tipo de pensamiento es muy importante para el desarrollo de la creatividad, pues permite a los líderes, directivos, científicos o artistas considerar las distintas situaciones y oportunidades como un “todo”; deben ver las situaciones como un todo, para así evaluar la incidencia de los diferentes impactos independientes o relacionados, que en el gran impacto se genera sobre el resto y el todo.

Senge (1994) sintetiza la importancia que tiene el pensamiento holístico: “El punto de vista de cada persona constituye una perspectiva única acerca de una realidad más amplia. Si yo puedo ‘mirar’ a través de tu perspectiva y tú de la mía, veremos algo que no habríamos visto a solas”.

Desarrollar este tipo de pensamiento requiere de esfuerzo y práctica constante, de la lectura especializada, y sobre todo el ejercicio cotidiano, es decir, alcanzar e instaurar el pensamiento holístico conlleva *per se* la superación del individuo; implica romper en la práctica paradigmas educativos de un modelo burocrático, como: “La escuela es la única institución que brinda educación”, “la eficiencia escolar radica en el cumplimiento en tiempo de planes y programas”, “la calidad educativa depende de la infraestructura de las escuelas”, “el excelente alumno es aquel que domina el conocimiento”, “las mejores escuelas son las de mejores resultados en las pruebas estandarizadas”, entre otros.

El pensamiento holístico da la oportunidad de transformar la gestión escolar, porque permite observar con mayor amplitud el mundo que se vive dentro de la escuela; porque rebasa con mucho las posturas parciales, emergentes o urgentes para otras instancias; además, se posiciona como una estrategia comprensiva para reestructurar la educación en todos sus aspectos: la naturaleza y el contenido del currículo, la función del docente y los estudiantes, la manera en cómo el proceso de aprender es enfocado, la importancia de los valores y el desarrollo de la inteligencia, la forma en cómo el colectivo trabaja de manera colaborativa y corresponsable, la visión articuladora de proyectos y programas educativos, el redimensionamiento de la participación de los padres de familia, así como la generación de procesos de mejora continua guiados por una misión y una visión escolar a partir de su realidad educativa.

El asumir este tipo de pensamiento dentro de un centro escolar genera un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en toda la labor educativa. La Honorable Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (UNESCO) ha señalado un conjunto de recomendaciones para orientar la educación hacia las

necesidades e intereses de las comunidades del nuevo milenio; recomendaciones y otras más surgidas de diferentes experiencias educativas son recogidas por la educación holística, llegando a construir una propuesta integral y estratégica para educar a los seres humanos en un nuevo sentido de la experiencia humana.

En este contexto, la educación holística es considerada por la UNESCO (ONU, 2000) como el nuevo paradigma educativo para el siglo XXI, a partir de los cuatro pilares de la educación que es necesario desarrollar en las comunidades educativas: *Aprender a aprender*, *Aprender a hacer*, *Aprender a vivir juntos* y *Aprender a ser*; su relevancia la adquiere por ser una visión integral de la educación que va más allá del cumplimiento de planes y programas de estudio.

La educación holística reconoce que los seres humanos buscan significación, no solamente datos o destrezas, como aspecto intrínseco de un desarrollo completo y sano, partiendo de la premisa de que sólo los seres humanos sanos y realizados pueden crear una sociedad sana. La educación holística cultiva las aspiraciones más altas del espíritu humano.

Para el MGEE, el pensamiento holístico es determinante, ya que todos sus elementos intervienen en la mejora continua para alcanzar la escuela que se quiere a partir de la escuela que se tiene. El MGEE plantea estrategias integrales, al considerar el todo que constituye al centro escolar.

### Pensamiento sistémico

Para introducirnos en el análisis del pensamiento sistémico es necesario partir de la definición de sistema. Para la teoría general de los sistemas (Bertalanffy, 2004), éste se define como un conjunto de elementos que, relacionados ordenadamente entre sí, contribuyen a determinado objeto; los elementos parten de un principio de interacción, y a su vez, son sistemas; es decir: todo lo que nos rodea tiene una vinculación entre sí.

El pensamiento sistémico observa, analiza y reflexiona el todo y sus partes, así como las conexiones entre éstas; va más allá de identificar una situación causa-efecto, es un medio de reconocer las relaciones que existen entre los sucesos y las partes que los protagonizan; permite mayor comprensión y capacidad para poder influir o interactuar con ellos; posibilita descubrir patrones que se repiten en los

acontecimientos; es útil para realizar previsiones y prepararse hacia el futuro, proporciona métodos eficaces y mejores estrategias para afrontar los problemas.

Para Senge (1994), el pensamiento sistémico es una sensibilidad hacia las interrelaciones que hacen que un sistema sea único y sea posible identificar aquellas situaciones que permitirán generar procesos de mejora dentro del propio sistema; este tipo de pensamiento favorece diseñar soluciones inteligentes y estratégicas para resolver sus problemas.

El pensamiento sistémico (Checkland, 2008) es una disciplina para ver totalidades, un marco para ver interrelaciones, en vez de cosas; una oportunidad para ver patrones de cambio, en vez de “instantáneas” estáticas; es el análisis y la comprensión de un conjunto de principios que abarcan campos diversos; es también un conjunto de herramientas y técnicas que permiten la comprensión de una realidad para mejorarla.

La práctica del pensamiento sistémico comienza con la comprensión del concepto “retroalimentación”, que muestra cómo los actos pueden reforzarse o contrarrestarse entre sí. Éste ofrece una estrategia para describir una gama de interrelaciones y posibilidades de cambio, lo cual ayuda a ver los patrones más profundos que subyacen a los acontecimientos y los detalles.

Al respecto, Martínez Rizo (2009) comenta que para dar cuenta de la calidad educativa hay que basarse en el modelo sistémico, cuyos componentes son:

- El contexto o entorno, que plantea necesidades al sistema educativo y, al mismo tiempo, le ofrece recursos: la demanda social de educación, su composición y su distribución especial; las condiciones de vida de la población, así como su capital cultural y educativo, son algunos de los elementos del contexto.
- Los insumos que recibe el sistema educativo de su entorno permiten su operación e incluyen recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros.
- Los procesos del sistema se refieren no sólo al acceso y a la trayectoria de los alumnos, sino también a la gestión y al funcionamiento de los planteles, incluyendo procesos pedagógicos en el aula; de gestión escolar en cada centro educativo; de gestión o administración en mayor escala en los niveles de zona escolar, de región y nacional.

- Los productos o resultados del sistema, de corto y largo plazo. Los primeros incluyen los referidos al logro escolar (conocimientos, habilidades, actitudes y valores); los segundos se relacionan con la influencia de la educación en la transformación cultural y la mejora de los estándares de vida de la población adulta.
- Los objetivos son orientadores en la forma en que se organizan los procesos para utilizar los recursos, de manera que se generen los resultados esperados.

La visión transformadora del MGEE hace posible la apertura y el compromiso con la mejora continua de la acción educativa, donde todos sus elementos se complementan, implican, imbrican, correlacionan y muestran su interdependencia.

En este contexto, el pensamiento sistémico del MGEE explicita el sentido de sus principios y componentes, su proyección y sus significados, y aporta una correlación entre éstos, en un intento por explicarlos y alcanzar una nueva forma de ver, de entender y de hacer, es decir, una nueva cultura educacional donde lo cotidiano transcurra en un clima para desarrollar la tarea fundamental de formar para la vida. Favorecer el desarrollo de cada uno de estos principios y componentes no implica que se traten por separado, pues la línea que los divide es muy frágil, y ante una situación específica de la cotidianidad escolar puede entrar en juego más de uno de ellos, por lo que no existe entonces una forma única de interconexión. De ahí la importancia del pensamiento sistémico para el estudio de cada elemento, pero en función de la interdependencia con los otros.

## Pensamiento estratégico

Senge (1994) señala que el aspecto más sutil del pensamiento estratégico consiste en saber qué debe suceder, pero no basta con idear, es necesario tener una percepción de la realidad como “un todo”, para comprender su complejidad, analizar sus interrelaciones y actuar en consecuencia, por lo tanto, quien hace la reflexión y la observación no puede desprenderse de esa realidad, porque es parte de ella.

Uno de los resultados paralelos más esperados en el enfoque de planeación estratégica es el desarrollo del pensamiento estratégico, al que Kaufman y Herman (1991) definen como un cambio de perspectiva en que la organización es vista como una misión donde los esfuerzos conjuntos redundan en un beneficio común.

El pensamiento estratégico es definido por Ortiz (2006) como una actitud extrovertida, voluntarista, anticipada, crítica y abierta al cambio, que se ha plasmado en los conceptos de organización, planeación y dirección estratégica, lo anterior constituye su base fundamental. El pensamiento estratégico requiere:

- Tener una actitud extrovertida y abierta.
- Ser prospectivo, prever los futuros posibles.
- Sustentar una sólida base de principios y valores que sirvan de marco axiológico.
- Pasar de reacciones reactivas a proactivas.
- Desear y anticiparse a los cambios.
- Satisfacer las necesidades de la comunidad educativa, en especial del estudiante.
- Lograr la interrelación entre los componentes de la escuela y de ésta con el entorno.
- Explorar la complejidad de la realidad, profundizar en el diagnóstico estratégico.
- Ajustar el rumbo de la escuela, saber hacia dónde se dirige.
- Propiciar una mayor participación, compromiso y desarrollo individual y colectivo.
- Tomar decisiones en colegiado, en equipo, en especial, por el colectivo.
- Concebir las funciones de dirección de forma integrada, como parte de un mismo proceso.
- Establecer compromisos a largo plazo; pero en una concepción de visión de futuro.
- Construir, en el colectivo, una cultura estratégica.

De acuerdo con el contexto descrito, el desarrollo y ejercicio del pensamiento sistémico, estratégico y holístico es fundamental, sin ellos se complica aplicar el enfoque, pues implica mayores competencias.

En este sentido, una intervención holística, sistémica y estratégica supone identificar y seleccionar las alternativas a seguir; elaborar la ruta de acciones a implementar, para lograr los objetivos que se persigan; supone hacer de la planificación una herramienta para el trabajo cotidiano, el funcionamiento y la organización y, desde luego, considerar las competencias para orientar la intervención hacia la transformación.

## PENSAMIENTO HOLÍSTICO

- Permite observar la totalidad del centro escolar al otorgarle significado al trabajo educativo.
- Organiza y ordena la realidad de los centros educativos en conjuntos de información: Dimensiones pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social.
- Permite al colectivo escolar considerar las diferentes situaciones y oportunidades como un “todo” y no como aspectos aislados.
- Ubica las acciones educativas dentro de un marco integral en donde prevalece el *Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser*.

## PENSAMIENTO SISTÉMICO

- Permite observar, analizar y reflexionar el todo y sus partes, así como las conexiones entre éstas.
- Brinda una mayor comprensión y capacidad para poder influir o interactuar en el centro escolar.
- Permite descubrir patrones que se repiten en los acontecimientos.
- Facilita el poder realizar previsiones y prepararse hacia el futuro, proporcionando métodos eficaces y mejores estrategias para lograr la transformación escolar.
- Explica el sentido de los principios y componentes del MGEE, su proyección y sus significados.
- Aporta una correlación entre las partes del todo impulsando una nueva forma de ver, entender y hacer, es decir, una nueva cultura educacional, donde lo cotidiano transcurra en un clima para desarrollar la tarea fundamental de formar para la vida.

## PENSAMIENTO ESTRATÉGICO

- Parte del análisis y reflexión de los elementos que le dan vida a un centro escolar y permite plantear una visión de a dónde se quiere llegar.
- Implica una actitud creativa, innovadora, crítica y reflexiva que permite romper paradigmas educativos y enfrentarse a las situaciones de cambio.
- Permite identificar cuáles son aquellas situaciones prioritarias a abordar y que tendrán un mayor impacto para alcanzar la visión escolar establecida.
- Permite el desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo, la toma de decisiones compartida y para el seguimiento y la evaluación de las acciones.
- Desarrolla la capacidad proactiva que permite construir escenarios posibles de transformación en el centro escolar, así como la habilidad para anticiparse a los cambios en función de su realidad y visión escolar.



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

## ORIENTACIONES PARA ELABORAR EL PROGRAMA ESCOLAR DE MEJORA CONTINUA



SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA  
DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA



# Presentación

El reto actual de los sistemas educativos consiste en proporcionar al alumnado una educación de excelencia y para lograrlo, la escuela requiere de cambios en las maneras de organizarse y funcionar.

Una primera acción de los colectivos docentes debe ser la implementación de un proceso de planeación centrado en la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos.

Para ello propone que los colectivos docentes elaboren un Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) que permita orientar, planear y materializar procesos de mejora en los planteles escolares, en el que establezcan las prioridades, metas y acciones que llevarán a cabo para lograrlo.

Mediante esta acción, las escuelas en el ejercicio de su autonomía de gestión establecerán un programa de mejora, que tome en cuenta su contexto, en consideración de que la realidad de cada plantel es muy diversa en cuanto a las necesidades formativas del alumnado, el apoyo que se tiene de las familias, la historia de la propia escuela, etc., lo que crea puntos de partida diversos que precisan de distintos ritmos y prioridades en cada uno.

En este contexto, el objetivo del presente documento es ofrecer orientaciones a los colectivos docentes para la elaboración de su PECM, considerando que este será el instrumento de planeación que les permitirá dirigir y encauzar las acciones que contribuyan a la mejora de la calidad en el servicio educativo que se ofrece en las escuelas.

Se requieren comunidades educativas protagonistas de las acciones, de los procesos y las decisiones que forman parte de un ciclo de trabajo en común y que avanzan en mejorar la calidad de la educación que ofrecen, considerando no solo los resultados de aprovechamiento escolar sino también la inclusión, la colaboración y la participación de todos quienes forman la comunidad escolar.

La elaboración del PEMC es un primer paso para orientar la toma de decisiones ante el reto profesional que significa la mejora de la escuela, por lo que esta propuesta de orientaciones, deberá ser enriquecida con las aportaciones y sugerencias de todos los miembros de la comunidad escolar.

## ¿Qué es el programa escolar de mejora continua?

Es la expresión de las voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para organizar las acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos y transitar hacia la construcción de la Nueva Escuela Mexicana.

El Programa Escolar de Mejora Continua es una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos.

El Consejo Técnico Escolar tiene el compromiso de revisar de manera periódica los avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones que favorezcan el logro de la mejora escolar.

En ese contexto, el PEMC es un instrumento para la acción y no debe convertirse en un documento formalista o, simplemente en una serie de buenas intenciones, deseos y aspiraciones.

Un error frecuente que debe evitarse es considerar a los programas de mejora como un fin y no como un medio para ofrecer una educación integral y de excelencia para las niñas, niños y adolescentes (NNA).

## Características del programa escolar de mejora continua

El Programa Escolar de Mejora Continua se caracteriza por:

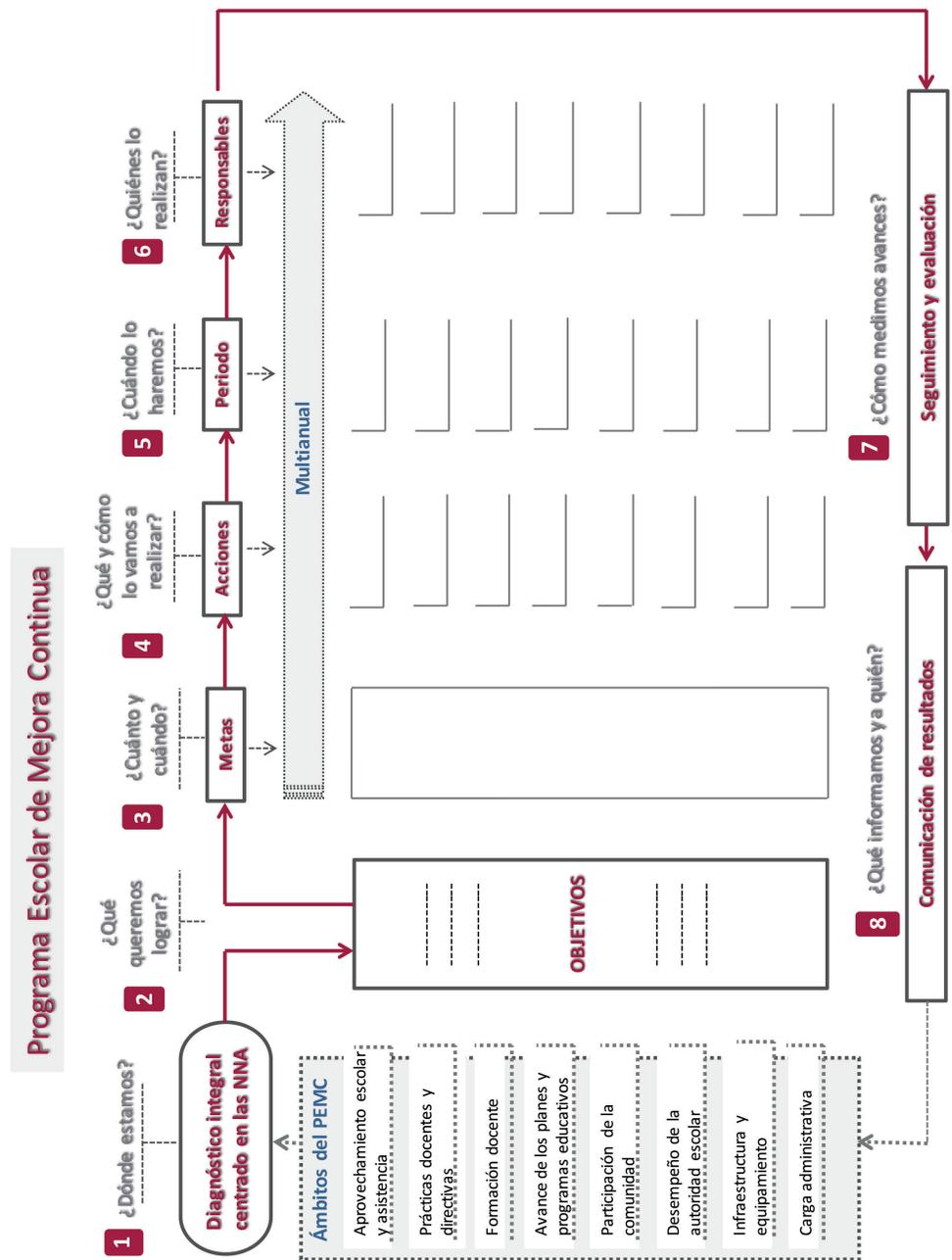
- ▶ Basarse en un diagnóstico escolar compartido por toda la comunidad educativa.
- ▶ Enmarcarse en una política de participación y colaboración.
- ▶ Tener una visión de futuro.
- ▶ Ajustarse al contexto.
- ▶ Ser multianual.
- ▶ Tener un carácter flexible.
- ▶ Contar con una adecuada estrategia de comunicación.

## Estructura

El Programa Escolar de Mejora Continua debe incluir:

- ▶ Diagnóstico
- ▶ Objetivos y metas
- ▶ Acciones
- ▶ Seguimiento y evaluación

## Pasos para elaborar el programa Escolar de Mejora Continua



El PEMC sirve como hoja de ruta que establece en un mismo documento las metas, procesos y tareas que debe de realizar el colectivo docente y la comunidad educativa para alcanzar los objetivos orientados a la mejora de los logros educativos de las niñas, niños y adolescentes.

## Diagnóstico. ¿Dónde estamos?

El diagnóstico es el punto de partida para la elaboración del PEMC; es el momento en que la escuela se mira a sí misma, haciendo un examen de su situación y la problemática que vive; se apoya en información que a su colectivo docente le permite analizar, reflexionar, identificar y priorizar las necesidades educativas para a partir de estas últimas, tomar decisiones consensuadas que favorezcan su atención.

Para llevar a cabo un diagnóstico integral centrado en las NNA, es necesario recolectar, comparar y analizar información referida a las características, intereses y necesidades de los alumnos así como de los siguientes ámbitos:

- a. Aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos
- b. Prácticas docentes y directivas
- c. Formación docente
- d. Avance de los planes y programas educativos
- e. Participación de la comunidad
- f. Desempeño de la autoridad escolar
- g. Infraestructura y equipamiento
- h. Carga administrativa

La escuela tiene información para iniciar este ejercicio de autoevaluación. Cuenta con reportes de evaluación, resultados de evaluaciones internas, evaluaciones externas, fichas descriptivas de alumnos en riesgo, gráficas de logro educativo, resultados de la encuesta aplicada a las NNA sobre sus intereses y experiencias escolares, asimismo de información complementaria de los registros escolares de su actividad cotidiana.

Además de la información que la escuela pueda tener, para contar con más elementos acerca de los intereses y necesidades de los alumnos, el colectivo docente se puede plantear las siguientes preguntas:

- ¿Qué les interesa a los alumnos de la escuela?, ¿qué les preocupa?, ¿qué expectativas de vida tienen?, ¿cuentan con apoyo en las tareas?, ¿qué estilos de crianza prevalecen en las familias (autoritarios, permisivos, negligentes, etc.)?
- ¿Cómo se vinculan entre compañeros?, ¿y con los docentes?, ¿cómo es la vida de la comunidad en términos de servicios, formas de celebrar, de convivir, de producir, etcétera?, ¿qué destaca de su sentido de identidad y pertenencia con su comunidad?

En el caso de los ámbitos antes señalados, algunas preguntas orientadoras pueden ser las siguientes<sup>1</sup>:

#### a. Aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos

- ◆ ¿Cuáles son las habilidades o conocimientos más sólidos de los alumnos de la escuela en general?
- ◆ ¿Cómo emplean los resultados de las evaluaciones internas y externas para mejorar las intervenciones, el diseño de estrategias y las experiencias de aprendizaje de los alumnos?
- ◆ ¿Qué mecanismos existen en la escuela para manejar el impacto del ausentismo de los alumnos?
- ◆ ¿Han llevado a cabo estrategias o campañas dirigidas a los padres y madres de familia para disminuir o erradicar el ausentismo de los alumnos? ¿Cuáles?

1 INEE-OEI-British Council (2018). *Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión*. México: pp.29-38.

- ◆ ¿Cómo evitan el abandono o ausentismo de alumnos en la escuela por temas de cuotas o procesos administrativos o el orillar al abandono a estudiantes "problemáticos" o focalizados, etcétera?
- ◆ Acerca de los alumnos con rezago en aprendizajes, ¿existe algún patrón en los conocimientos y las habilidades que necesitan reforzar?
- ◆ Para el caso de educación inicial: ¿Qué modificaciones se deben realizar en las estrategias de crianza compartida implementadas para favorecer la transición Hogar-Centro de Atención Infantil?

## b. Prácticas docentes y directivas

- ◆ ¿Cómo han puesto en el centro de su práctica docente el aprendizaje de los alumnos?
- ◆ ¿Qué mecanismos tienen para atender necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus alumnos y del propio equipo docente?
- ◆ ¿El trabajo en el colectivo docente se distribuye tomando en cuenta los talentos y los conocimientos de cada uno de sus integrantes?
- ◆ ¿Qué mecanismos tienen establecidos, como escuela, para solicitar apoyo en su práctica docente?

En el caso de educación inicial:

- ◆ ¿En qué medida su planeación ha considerado, en las actividades, la contención y el acompañamiento de la vida emocional de niñas y niños?
- ◆ ¿Has identificado qué acciones son las que apoyan el proceso de adaptación al Centro de Atención Infantil de niñas y niños acorde a sus necesidades y las de sus familias?

- ✦ ¿En qué medida las niñas y los niños tienen oportunidades de ser escuchados y atendidos en todas las actividades que se realizan en el Centro de Atención Infantil?
- ✦ En las situaciones cotidianas del Centro de Atención Infantil, ¿se informa a niñas y niños de lo que se va a realizar y se atienden sus cuestionamientos?

### c. Formación docente

- ✦ ¿Han orientado las actividades del Consejo Técnico Escolar para convertirlo en el espacio propicio para generar procesos de desarrollo profesional? ¿De qué manera?
- ✦ ¿Qué mecanismos tienen establecidos para contar con evidencias de su práctica pedagógica para analizarla reflexivamente con sus compañeros?
- ✦ ¿La reflexión en torno a la mejora del logro educativo ha contribuido al desarrollo profesional del equipo docente?
- ✦ ¿Cómo aseguran su actualización como equipo en temas de didáctica y recursos para la enseñanza?
- ✦ En el caso de educación inicial: ¿Qué acciones han impulsado como equipo del CAI para conocer los materiales dirigidos a madres y padres de familia y a los Agentes Educativos?

### d. Avance de los planes y programas educativos

- ✦ ¿Sistematizan y documentan sus avances en el trabajo con los programas de estudio y comparten esta información con sus pares?

- ◆ ¿En qué medida conversan con sus compañeros acerca de los problemas en el abordaje de los programas de estudio o prevalece el enfoque de cumplir con el programa de cada grado?
- ◆ ¿En qué medida existen prácticas de coordinación entre docentes para la enseñanza de contenidos de los programas de estudio relacionados a lo largo de varios años?

#### e. Carga administrativa

- ◆ ¿Han implementado algún mecanismo para eliminar procesos burocráticos al interior de la escuela? ¿Cuáles?

#### f. Desempeño de las autoridades escolares

- ◆ ¿Qué estrategias han puesto en marcha para hacer frente a las diversas solicitudes de tipo administrativo de las autoridades escolares?
- ◆ ¿Qué mecanismos tienen establecidos para solicitar, a las autoridades escolares, apoyo en su práctica docente?
- ◆ Cuando el colectivo ha solicitado apoyo y asesoría a las autoridades educativas, ¿cuál ha sido la respuesta?
- ◆ ¿Cuál ha sido la mejor vía para lograr que las autoridades escolares no solo transmitan información a la escuela sino que además participen de las decisiones y acciones para mejorarla?

#### g. Participación de la comunidad

- ◆ ¿Invitan, periódicamente, a miembros de la comunidad a participar en la vida de la escuela y a compartir sus conocimientos?

- ◆ ¿Establecen redes formales e informales de colaboración con los diferentes agentes comunitarios que permiten mantener y mejorar las relaciones, comunicar mensajes y aprovechar los recursos de la comunidad para fortalecer el programa escolar? ¿Cómo lo hacen?
- ◆ ¿Cómo se realizan las tareas en la comunidad en términos de distribución, coordinación y modos de participación social?
- ◆ ¿Cuentan con conocimientos acerca de diferentes aspectos de la vida de la comunidad en términos de servicios, formas de celebrar, convivir, de producir?
- ◆ ¿Han establecido estrategias para movilizar a la comunidad en la toma de decisiones para la mejora del programa escolar?

#### h. Infraestructura y equipamiento

- ◆ ¿Cuentan con materiales pertinentes para atender la diversidad presente en el aula, por ejemplo, textos en lenguas indígenas o referentes a la migración, la atención a la discapacidad o al rezago educativo, etcétera?
- ◆ ¿Tienen el mobiliario suficiente y adecuado para la realización de su tarea pedagógica y administrativa?
- ◆ ¿Cómo se aprovechan las instalaciones y los recursos materiales disponibles para contribuir al aprendizaje de las NNA?
- ◆ ¿Realizan gestiones para la adquisición y mejora del inmueble escolar?

Para obtener la información que haga falta, se sugiere la elaboración de sencillos instrumentos como son las listas de cotejo, guiones de observación, cuestionarios, guiones para entrevistas.

Plantéense las siguientes preguntas: ¿Qué información nos falta? ¿Dónde la podemos encontrar? ¿Cómo nos organizamos para obtenerla?

**¿En qué aspectos enfocar la atención?  
es decir, “¿qué vamos a mejorar de todo lo que  
tenemos que mejorar?”**

Una vez que se cuenta con toda la información disponible para decidir en qué aspectos debe centrarse la atención, es necesario:

- a) Analizar y sistematizar la información recuperada.
- b) Elaborar una lista de problemáticas más relevantes y recurrentes que afectan los aprendizajes de los alumnos y su desarrollo integral.
- c) Jerarquizar las problemáticas destacando las que demandan atención prioritaria, de acuerdo con algún criterio determinado (interés, urgencia, viabilidad, oportunidad, demanda...).
- d) Seleccionar los retos o situaciones problemáticas para formular alternativas de mejora y elaborar una lista. **Estos son los referentes para establecer los objetivos del PEMC.**

En la redacción del diagnóstico se deben tener las siguientes consideraciones:

- No solo describe datos que ya se tienen en cuadros, tablas o gráficas, refiere al contexto de la escuela, puntualiza las condiciones y características de las niñas, niños y adolescentes, de sus familias y comunidad, comenta sus resultados, sus logros y sus desafíos.
- La información está basada en datos y evidencias de varias fuentes, de manera articulada.
- Distingue problemáticas entre alumnos con rezago en aprendizajes y alumnos que llevan un avance adecuado.

- Identifica fortalezas y necesidades específicas en los aprendizajes de los alumnos de la escuela.
- Identifica los recursos, las posibilidades y los posibles obstáculos.

El diagnóstico debe darse a conocer a toda la comunidad educativa, a fin de verificar la información recabada, hacer los ajustes necesarios y además lograr una visión compartida que ayude a dirigir los pasos hacia la escuela que queremos.

### **Objetivos y Metas. ¿Qué queremos lograr? ¿Cuándo? ¿Cuánto?**

A partir de la lista de retos o situaciones problemáticas seleccionadas, se plantean los objetivos del Programa. Los objetivos son los que especifican lo que se pretende alcanzar y para qué lograrlo. Deben ser alcanzables y comunicables, que todos puedan comprenderlos, dado que son la guía de las acciones a realizar por la comunidad educativa durante el periodo establecido para el PEMC.

Para orientar la elaboración de los objetivos, es pertinente preguntarse;

- ¿Qué queremos lograr?
- ¿Hacia dónde queremos avanzar?
- ¿Qué nos dice el diagnóstico?

En tanto que el PEMC es multianual y reconociendo que los cambios orientados hacia la mejora llevan tiempo y no suceden en un ciclo escolar, es el colectivo quien decide en cuántos ciclos alcanzará los objetivos: dos, tres o cuatro años. No hay una receta única, pero es recomendable establecer uno o dos objetivos que planteen lo que se pretende lograr al término de la vigencia del PEMC. Diseñados los objetivos hay que determinar las metas.

Para la elaboración de metas es necesario definir lo más específicamente posible el punto de llegada; deben pensarse en términos de tiempo y resultados concretos que implican establecer un indicador que permita evaluar los niveles de logro alcanzados al final el ciclo para cada objetivo. Así, cada objetivo tiene su respectiva meta que lo irá transformando en una realidad visible para la comunidad escolar.

Las metas deben tener las siguientes características <sup>2</sup>:

Concretas: Las metas debe establecer un sólo resultado y debe evitar ambigüedades.

Alcanzables: Las metas deben ser realistas para ser logradas en corto y mediano plazo. Una meta irreal o inalcanzable deja de serlo, y pasa a ser más bien un sueño, una fantasía o una imaginación.

Medibles: Las metas deben especificar el parámetro con el que se evidenciará su cumplimiento por medio de una unidad de medida (cuantitativas).

Demostrables: El cumplimiento parcial o total de las metas obliga a presentar resultados concretos que permitan demostrar el avance o cumplimiento de las mismas; de otro modo no se podría saber cuándo están cumplidas.

Debe darse en un tiempo finito: Las metas deben poder cumplirse en un margen de tiempo determinado, no pueden ser eternas.

### **Acciones. ¿Qué vamos a realizar? ¿Cuándo lo haremos? ¿Quiénes?**

Las acciones son las que hacen realidad el cumplimiento de los objetivos y las metas. Una vez que han sido planteados los objetivos y las metas hay que decidir los caminos para lograrlo definiendo las acciones que se llevarán a cabo en cada uno de los ámbitos integrados en el diagnóstico. Es recomendable plantear al menos dos acciones por ámbito.

2 SEP (2018). *Lineamientos para la elaboración del Plan de Mejora Continua*. México. Dirección General de Bachilleratos p. 18.

En su formulación las acciones deben incorporar<sup>3</sup>:

- Descripción de la acción: es la especificación de sus aspectos centrales, detalla en qué consiste, cómo se desarrollará y a quiénes está dirigida.
- Fechas/Calendario: periodo en que se desarrollará la acción, fecha de inicio y término. Una acción puede ser repetida en el transcurso del tiempo o bien ser esporádica, y las diferentes acciones pueden iniciarse en momentos distintos. En el programa habrá que especificar el inicio y duración de cada acción.
- Responsables: es el encargado o encargados de asegurar que la acción se implemente de acuerdo con lo planificado, además, deberá estimar y comunicar si dicha acción está aportando a la fase de desarrollo para la cual fue diseñada. Asignar responsables del desarrollo de una acción contribuye a garantizar su realización y a identificar quién debe informar del resultado de la acción en el momento del seguimiento del Programa.
- Recursos: es la descripción de los recursos humanos, pedagógicos y técnicos que se necesitan para ejecutar la acción.

Se propone organizar la información en una tabla como la siguiente:

Ámbito	Acciones	Responsables	Fechas Periodo	Recursos
Aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos				
Prácticas docentes y directivas				
Formación docente				
Avance de los planes y programas educativos				
Participación de la comunidad				
Desempeño de la autoridad escolar				
Infraestructura y equipamiento				
Carga administrativa				

3 Ministerio de Educación (s/f). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo*. Chile División de Educación General. p. 37.

Al término de la redacción de las acciones por ámbito debe hacerse una revisión de estas, cuidando que haya coherencia con los objetivos y las metas. El PEMC tiene que darse a conocer a toda la comunidad educativa y sus aspectos básicos, en los que quedan reflejados los compromisos que adquiere la escuela y la familia, deben ser difundidos por los medios de comunicación que se consideren oportunos.

### **Seguimiento y evaluación. ¿Cómo sabemos que avanzamos?**

Es común que una vez que se implementan las acciones del PEMC, se pase de una actividad a otra sin dar el tiempo para revisar sus resultados, si las estamos realizando como las planeamos y si debemos continuar o no, por el mismo camino.

Por ello, **el seguimiento es pieza clave en el desarrollo del PEMC**, ya que la información que ofrece permite establecer si mediante la implementación del conjunto de acciones se favorece la incorporación de prácticas educativas y de gestión para el logro de los aprendizajes y reconocer la brecha entre lo planeado y lo que realmente se implementa. El proceso de seguimiento se alimenta con la información obtenida durante su implementación. Si no se realiza el seguimiento, el PEMC pierde validez.

Para contar con información que posibilite tomar mejores decisiones, es necesario contar con una estrategia para dar seguimiento al PEMC y evaluar sus resultados, es decir, establecer un mecanismo que permita saber, ¿qué avances se identifican y qué evidencias se tiene de ellos? ¿Cómo estos avances contribuyen en la mejora de los aprendizajes de los alumnos?

Esta estrategia debe ser eficaz y sencilla, debe considerar un reporte oportuno del avance de las acciones y presentar evidencias concretas.

El seguimiento es un proceso que permite identificar, analizar y evaluar las condiciones que obstaculizan y/o favorecen la implementación de la propuesta de mejoramiento. Se realiza en momentos definidos por la institución, de acuerdo con el avance en la implementación de las acciones.<sup>4</sup>

Al colectivo docente le corresponde:

- Definir y acordar la forma en que se dará seguimiento al resultado de las acciones planteadas, y establecer un mecanismo para revisar si lo que se está haciendo está funcionando conforme a lo que se esperaba lograr.
- Valorar las acciones para analizar si lo realizado dio los resultados esperados y contribuyó a los objetivos del PEMC.

Para dar seguimiento a las acciones se pueden plantear las siguientes preguntas:

- ¿Los resultados fueron los esperados?
- ¿Qué aspectos favorecieron el logro de buenos resultados?
- ¿Los resultados obtenidos contribuyen a alcanzar los objetivos propuestos?
- ¿Tenemos información suficiente o es necesario recabar alguna otra para tomar decisiones?
- ¿Qué ajustes haremos al PEMC?

El momento y las formas de realizar los registros y el análisis del seguimiento lo decide el colectivo docente. Asimismo, determina los medios a través de los cuáles obtendrá información para contrastar lo planeado con lo realizado. La revisión periódica de los avances se realizará en las sesiones de Consejo Técnico Escolar para prever las necesidades de cambio en la planeación.

4 Ministerio de Educación.  
*Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. 2019.*  
Chile, p. 41.

Al momento de establecer los mecanismos de seguimiento el colectivo docente tiene que considerar<sup>5</sup>:

El seguimiento debe tener un mínimo de elementos comunes, para garantizar que sirve al objetivo de re-  
trealimentación del programa:

- Todas las acciones del programa tendrán un responsable de implementación, que será también el encargado de proporcionar la información para el seguimiento.
- Para cada una de las acciones deberá comprobarse el cumplimiento de los plazos, la correcta utilización de los recursos asignados y el logro de los avances.
- El responsable del seguimiento recogerá la información para el seguimiento y elaborará el correspondiente informe.
- El seguimiento deberá concluir con una valoración global del grado de implantación del Programa.
- El seguimiento puede formalizarse a través de informes tipo o de fichas de seguimiento, con formatos preestablecidos, que faciliten la recogida de información y la extracción de conclusiones para la toma de decisiones.

El seguimiento permite corregir oportunamente las actividades que no produjeron los resultados esperados, fortalecer las que han funcionado y modificar o eliminar lo que no está permitiendo alcanzar las metas propuestas.

Llevar a cabo las acciones planeadas no es garantía de avanzar hacia los objetivos que el colectivo ha planteado; es necesario hacer un seguimiento de las mismas para verificar si están contribuyendo a la mejora de la escuela.

5 Francesc Pedró (coordinador, UPF) (2005) *Marco general para el establecimiento, el seguimiento y la revisión de los planes de mejora*. Catalunya. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, p. 26.

## Evaluación

La evaluación implica realizar una revisión crítica, al final del ciclo escolar, sobre el impacto de las acciones implementadas por ámbito; la información y conclusiones que surgen del seguimiento posibilitan la toma de decisiones en torno a las adecuaciones y reformulaciones necesarias para el año escolar siguiente.

La evaluación debe ser diseñada por el colectivo estableciendo plazos o periodos para la recuperación de información; es recomendable que la evaluación se realice dos veces durante el ciclo escolar, o al menos una evaluación al final de este; sin embargo, el colectivo docente decide la periodicidad de acuerdo con sus circunstancias específicas y la organización del plantel.

Dado que el grado final de ejecución de una acción puede estar relacionado con muchos factores, es necesario reflexionar sobre las causas que facilitaron o dificultaron la implementación de lo programado.

Si los resultados de la evaluación arrojan la necesidad de ajustar alguno de los elementos del PEMC, la comunidad educativa pueden realizarlo.

Al finalizar el periodo de vigencia del PEMC hay que efectuar una valoración global y de cierre del mismo, para que la escuela analice los efectos del Programa, las causas de sus logros y aciertos de las acciones implementadas. Esta reflexión final ayuda a la escuela para que pueda seguir adelante con su política de mejora continua e inicie un nuevo ciclo de evaluación y diagnóstico que derive en un nuevo programa de mejora.<sup>6</sup>

Es importante que la información y conclusiones que surgen de la evaluación anual se comuniquen a la comunidad escolar para revisar los logros y desafíos que deben abordar y fortalecer el siguiente ciclo escolar; todo ello enmarcado en una política de colaboración y participación.

6 *Ibidem.* p. 31.

El colectivo decide el formato de la comunicación (informe, asamblea, etc.), buscando que este sea administrativamente sencillo y que no impliquen carga administrativa a las escuelas.