GOBIERNO FEDERAL

SEP

SNTE Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

Subsecretaría de Educación Básica

MÉXICO 2010

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Vivir Mejor

DOCUMENTO BASE

ESTÁNDARES DE GESTIÓN PARA LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

VERSIÓN PRELIMINAR

Documento para discusión, no citar

México, D. F., mayo de 2010

CEI

exeb Empresarios por la Educación Básica

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS AC

SIEME

GOBIERNO FEDERAL
MÉXICO 2010
SEP
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SNTE Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
Subsecretaría de Educación Básica
Vivir Mejor

Documento Base

Estándares de Gestión para las Escuelas de Educación Básica en México

Versión preliminar

Documento para discusión, no citar

México, D. F., mayo de 2010

OEI
exeb Empresarios por la Educación Básica
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
cee CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS AC
SIEME

Secretaría de Educación Pública
Alonso Lujambio Irazábal

Subsecretaría de Educación Básica
José Fernando González Sánchez

Dirección General de Desarrollo Curricular
Leopoldo Felipe Rodríguez Gutiérrez

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

Dirección General de Materiales Educativos
María Edith Bernáldez Reyes

Dirección General de Educación Indígena
Rosalinda Morales Garza

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio
Leticia Gutiérrez Corona

Estándares de Gestión para las Escuelas de Educación Básica en México

Documento base. Estándares de Gestión para las Escuelas de Educación Básica en México. Versión preliminar fue elaborado por la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública

Este documento es para discusión, no citar ni referenciar.

COORDINACIÓN GENERAL
Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez
Leticia Gutiérrez Corona
Juan Martín Martínez Becerra
Edgar Jiménez Cabrera

COORDINACIÓN EDITORIAL
Ernesto López Orendain
Ilse Lobo Vázquez

REVISIÓN DE CONTENIDOS
Fernando Mejía Botero
Iván Marín Rodríguez
Bernardo Morales González

DISEÑO Y FORMACIÓN
Marisol G. Martínez Fernández

PRIMERA EDICIÓN, 2010
D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2010
Argentina 28, Centro, CP 06020, Cuauhtémoc, México, DF

Subsecretaría de Educación Básica
Viaducto Río de la Piedad 507, Granjas México,
CP 08400, Iztacalco, México, DF

Impreso en México
MATERIAL GRATUITO. Prohibida su venta

Índice

Presentación 7

Introducción 13

I. La noción de estándar de gestión escolar 21

II. Definición de los estándares de gestión escolar 29
- A. Dirección escolar 31
  - 1. Liderazgo efectivo 32
  - 2. Clima de confianza 34
  - 3. Compromiso de enseñar 36
  - 4. Decisiones compartidas 38
  - 5. Planeación institucional 40
  - 6. Autoevaluación 42
  - 7. Comunicación del desempeño 44
  - 8. Redes escolares 46
- B. Desempeño colectivo docente 48
  - 1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico 48
  - 2. Planeación pedagógica compartida 51
- C. Gestión del aprendizaje 53
  - 1. Centralidad del aprendizaje 54
  - 2. Compromiso de aprender 56
  - 3. Equidad en las oportunidades de aprendizaje 58
- D. Funcionamiento de los Consejos 60
  - 1. Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar 60
  - 2. Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social 62
- E. Participación social 64
  - 1. Participación de los padres en la escuela 64
  - 2. Apoyo al aprendizaje en el hogar 66
- F. Condiciones de operación de la escuela 68
- G. Legitimación social de la propuesta de estándares de gestión 69

1. Validación de los estándares de gestión escolar 71
2. Claridad de los estándares 75
3. Relevancia de los estándares para la mejora de las escuelas 80
4. El proceso de instalación de los estándares de gestión 86

III. Resultados generales 91
A. Cuaderno de autoevaluación y monitoreo con base en estándares 95
B. Experiencias adicionales de instalación de estándares de gestión 101
C. Lecciones aprendidas del proceso de formulación de estándares 102
1. Primera 102
2. Segunda 103
3. Tercera 103
4. Cuarta 103
5. Quinta 104

Referencias bibliográficas 105

Presentación

El presente libro es el testimonio escrito de la experiencia de implementación del programa piloto de

en las escuelas públicas, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), política integral que estamos llevando a escala nacional, haciendo frente a los retos y desafíos que nos plantea la tarea de generar soluciones e implementar procesos eficientes que eleven la calidad de los servicios educativos que brinda el Estado y potencien al máximo las capacidades de alumnos, maestros, directivos y comunidades escolares en su conjunto.

En este contexto, es de subrayarse el hecho de que hasta el año 2007 el sistema de educación básica de nuestro país contaba con escasos mecanismos de evaluación, los cuales sólo arrojaban cifras sobre la realidad que estaba viviendo este sector toral en la formación escolar de los mexicanos. Ante esta situación, la presente gestión de la Subsecretaría de Educación Básica decidió impulsar la RIEB, que comprende iniciativas de fondo tendientes a transformar la escuela mexicana desde sus cimientos, con el objetivo de aportar al país comunidades educativas capaces de desarrollar mecanismos de gestión exitosos, de proporcionar enseñanza de calidad en cada grado de educación preescolar, primaria y secundaria, preparando una nueva generación de ciudadanos para el futuro.

En el conjunto de iniciativas que sirven de acompañamiento a la RIEB se encuentran los , que implican toda una política integral, diseñada por especialistas en el tema, encaminada a fijar metas de desempeño, aprendizaje y logro esperado para docentes, alumnos y escuelas en un plazo determinado, para mejorar los resultados educativos.

Al respecto, el establecimiento de metas que optimicen las capacidades y desarrollen las competencias dentro de las escuelas es, hoy día, una realidad sin

precedentes en nuestra historia educativa. Cabe mencionar que a pesar de que los se encuentran en etapa piloto, han comenzado a marcar en los centros escolares en que se han implementado una diferencia significativa en cuanto a la identificación y solución de problemas y superar limitantes en la formación y práctica docente, rendimiento académico de los alumnos y de gestión de las escuelas. Además, han constituido para el sistema de educación básica nacional un referente público que le permite transparentar su labor, orientar su funcionamiento para satisfacer las necesidades del país en la materia y rendir cuenta a la sociedad del desempeño de las escuelas públicas.

La pertinencia de implementar estándares en la educación se ha visto reflejada en la mejora de logros educativos en países como Estados Unidos, Brasil, Chile, Colombia y Argentina, entre los más destacados. Al respecto, un estudio publicado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL)[1] señala:

> Los estándares encierran un reconocimiento del importante giro de prioridades que ha surgido en las políticas educativas. Un giro que dice que no sólo importa el acceso a instituciones educativas con buena infraestructura y equipamiento, sino que también importa la calidad de lo que ocurre al interior de esas escuelas. La preocupación por la calidad resulta ser primordialmente una preocupación por el contenido de la escolarización. Es decir, es una preocupación por lo que se aprende en la escuela y, por consiguiente, por lo que se enseña (Valverde, 2005).

En este sentido, la creación de estándares nacionales para la educación es una práctica que se ha venido realizando en diversos lugares del mundo con el propósito fundamental de crear criterios de calidad que orienten o fijen el camino de los esfuerzos educativos.

En esta línea, se observa que los implican una serie de medidas tendientes a determinar qué se debe aprender y qué se debe enseñar en las escuelas; cómo se deben evaluar los logros educativos, qué acciones se deben desarrollar en función a los resultados de la evaluación y seguimiento de éstos, y en qué plazo se deben cumplir las metas señaladas. De esta forma, los

[1] El movimiento a favor de los estándares en América Latina.

conforman un círculo virtuoso que propicia un constante progreso en materia educativa, toda vez que cada meta implica un punto de referencia, en tiempo y objetivo, para fijar una nueva expectativa a cumplir en la educación.

Al respecto, el especialista Alejandro Tiana, quien basa su trabajo en la experiencia de estándares en España, considera que la aplicación práctica de estos criterios –los estándares– cumple fundamentalmente con dos objetivos. En primer lugar, recoge indicadores para la aplicación de evaluaciones de la calidad de la educación en sus diferentes componentes (desempeño docente, efectividad de los recursos didácticos y otros recursos utilizados, desempeño de los estudiantes), en algunas oportunidades con fines de certificación de los aprendizajes entre países. Así, los estándares son normas académicas que pueden demandárseles a los estudiantes y a las escuelas; normas que son evaluables. En segundo lugar, se busca mejorar la calidad de la educación y garantizar una cobertura uniforme en los mismos términos de calidad (Tiana, 1995).

Por consiguiente, cuando nos referimos al objetivo práctico de evaluar por estándares hablamos de conocer con exactitud el estado que guarda la educación en México; cuestión fundamental para reconocer nuestras fortalezas y debilidades como sistema, crear modelos adecuados de gestión, atender y resolver de forma eficiente las problemáticas que aquejan a maestros y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, principalmente, fijar metas que señalen el rumbo que debe tomar la educación a nivel nacional. Lo anterior plantea que la evaluación mediante estándares nos proporciona los datos concisos con base en los cuales se desarrollan las acciones y estrategias pertinentes para dar cumplimiento a las metas del sector, como son: brindar un servicio educativo de calidad, mejorar el desempeño docente de forma sostenida, lograr la administración eficaz de las escuelas, optimizar el desempeño académico de los alumnos y, en una escala mayor, coadyuvar de forma decisiva a que el país alcance los más altos objetivos de desarrollo nacional, regional y global.

En cuanto al desempeño docente, los estándares, con su carga informativa, abren la puerta a un debate necesario sobre las pautas a seguir por autoridades y maestros dentro del proceso permanente de mejora de la práctica docente, que a través de los resultados obtenidos mediante su evaluación han permitido medir de forma clara, y en un grado hasta el momento desconocido en el sistema educativo nacional, el desempeño de los maestros dentro de las aulas. En el mismo orden, es de señalarse que los estándares aportan a cada maestro una serie de datos que le facilita autoevaluar con mayor rigor su desempeño, focalizar y subsanar sus

carencias y limitaciones profesionales en el ejercicio del magisterio, construir estrategias eficaces de enseñanza, contar con un referente para medir con certeza el grado de sus avances y desafíos dentro del aula y encauzar su trabajo hacia el cumplimiento de las metas que le han sido fijadas, la primera de las cuales es la de lograr que los alumnos adquieran los conocimientos y las capacidades que en el futuro inmediato le demandarán, la educación superior, la sociedad y el mundo laboral.

En el ámbito a la gestión escolar, los estándares permiten a cada escuela dimensionarse dentro del contexto nacional, contrastar sus resultados con los de otras escuelas y con los logros esperados, identificar los puntos vulnerables de la administración y las problemáticas específicas de la comunidad escolar, realizar una evaluación crítica de su desempeño mediante el análisis de los resultados obtenidos y construir, en base a estos y a las metas, los elementos, herramientas y estrategias necesarias para cumplir con los objetivos trazados en el proceso de mejora continua de la gestión escolar. Asimismo los estándares permiten que cada escuela asuma su responsabilidad de cumplir con la función que le ha sido encomendada y rinda cuenta de su desempeño como institución, lo cual resulta fundamental en el marco de esta sociedad del conocimiento.

En cuanto a los alumnos, los estándares son un instrumento preciso para establecer altas metas de aprendizaje esperado, determinar el tipo y nivel de conocimiento que éstos deben obtener para cubrir el perfil de egreso del grado correspondiente dentro de la educación básica. De esta manera se busca que al concluir sus estudios, cada alumno haya desarrollado las habilidades y competencias que le permitan vivir y desarrollarse plenamente en el seno de una sociedad que exige cada vez mejores ciudadanos.

Así, la implementación de estándares, en el marco de la RIEB, representa para este sector la obligación de fijarse metas de desempeño y la posibilidad de crecer social e institucionalmente para brindar un mejor servicio a la nación, y para México la posibilidad de tener un sistema de educación básica equitativo, que garantice una educación de calidad en todo el territorio, tanto en las zonas de alta marginación como en las regiones económicamente más desarrolladas.[2]

[2] Sobre este punto fundamental, Guillermo Ferrer señala que: el movimiento de estándares en educación se inscribe en un contexto internacional de reformas educativas centradas en la calidad y la equidad en el acceso de todos los estudiantes al conocimiento formal –socialmente relevante– a través de la educación escolar.

En síntesis, el establecimiento de estándares educativos para la educación básica es resultado del compromiso de esta Subsecretaría por atender el imperioso llamado social a mejorar la calidad educativa y contribuir a contrarrestar los efectos negativos causados por los acontecimientos económicos, políticos y sociales que se han generado en las últimas décadas en México. Sin embargo, esta posibilidad de integración de estándares curriculares para el docente en el aula y los alumnos debe analizarse desde dos puntos de vista totalmente opuestos. Desde una primera perspectiva podría pensarse que significarían el establecimiento de mecanismos de certificación que pondrían en desventaja a un importante número de habitantes en México al no existir totalmente igualdad en las condiciones de calidad de la educación. Desde la otra, el escenario es la ventaja que los estándares representan implícitamente ya que necesariamente empujarían hacia el mejoramiento cualitativo de todos los niveles, al cimentar desde la educación básica metas y objetivos a los docentes, alumnos y escuelas.

Concluyo señalando que de la misma forma en que lo hacen las escuelas a nivel nacional, la Subsecretaría de Educación Básica se encuentra entregada a la tarea de atender con eficacia los reclamos que el país le hace a este nivel educativo, el cual destina hoy todos sus esfuerzos para abatir el rezago histórico en la materia e impulsar de forma definitiva una formación de calidad para una generación de ciudadanos que requiere de una nueva educación, la cual les permita adquirir conocimiento, desarrollar nuevas competencias y crecer dentro de un marco de respeto hacia los valores humanos universales.

José Fernando González Sánchez
Subsecretario de Educación Básica, sep

Introducción[1]

"¿Cómo es una 'buena' escuela?" es una pregunta que, con frecuencia, se plantean padres de familia y autoridades. Es difícil, sin embargo, responder con claridad y de manera definitiva. En México, al igual que en varios países, se suele recurrir a los resultados de pruebas estandarizadas. De esta manera, muchos políticos y buena parte de la prensa son proclives a identificar las escuelas como "buenas", si éstas se ubican en los promedios más altos del ordenamiento jerárquico de las calificaciones promedio obtenidas en aquéllas. En consecuencia, las escuelas "malas" son las que tienen los promedios más bajos. Lo normal es que las escuelas privadas, cuyos alumnos forman parte del grupo social privilegiado y urbano, dominen entre las que obtienen los promedios más altos. En cambio, las escuelas públicas, especialmente las que son multigrado, rurales y donde dominan alumnos indígenas o pobres, son las únicas que se encuentran entre las que obtienen los promedios más bajos. La base de este tipo de conclusiones pareciera defendible: si el propósito de una escuela es que los alumnos aprendan, entonces aquellas cuyos estudiantes muestran evidencias de mayor aprendizaje son mejores que aquellas otras donde los aprendizajes son menores. El supuesto de la afirmación radica en que se atribuye a la escuela la aportación decisiva o clave de los aprendizajes de los alumnos, si no es que se le identifica como el único factor que influye.[2]

Sin embargo, en sociedades como la mexicana, la atribución de los aprendizajes sólo a la vida escolar no es razonable de manera definitiva y precisa. Una de las

[1] Documento elaborado por Heurística Educativa, S. C.

[2] Este aspecto es independiente de frecuentes errores metodológicos en el uso del ordenamiento jerárquico, como bien lo detallan Vegas y Petrow, 2008.

causas radica en la amplia brecha de desigualdad y de condiciones de aprendizaje de los alumnos, que determinan fisuras importantes incluso desde antes de iniciar su vida escolar, así como en factores que se ubican fuera de la escuela, especialmente en las familias y en el nivel de desarrollo de sus comunidades. Un sentido básico de "buena escuela" debería ser el que aporta más a los aprendizajes de sus alumnos que las contribuciones del ambiente familiar o de la cultura a la que pertenece el grupo social en el que se ubican los estudiantes. No obstante, es claro que la aportación de la escuela a los niveles de rendimiento académico de los alumnos varía según contextos sociales, culturales y económicos. Incluso, según algunos estudios, la escuela aporta más a los aprendizajes de los alumnos mientras mayor es el nivel de marginalidad social de éstos. Por eso, el posible "valor agregado" (la aportación específica al aprendizaje de los alumnos atribuible a la vida escolar) sería menor en las escuelas privadas de la élite, en las que las características de sus familias y de clase explicarían la mayor parte de la varianza en los niveles de logro académico, que el de escuelas –como muchas de las públicas– que logran rendimientos promedios más bajos, pero más atribuibles a la forma como enseñan sus maestros y a la manera como se configura el ambiente de aprendizaje en la escuela.

Ahora bien, el principal tema de una política de evaluación educativa no debe consistir sólo en medir, sino en ingeniar instrumentos y procedimientos que permitan, a partir de los resultados de la medición, mejorar paulatinamente la forma como se trabaja en la escuela.*

En un sistema educativo como el mexicano, en el que múltiples evaluaciones del rendimiento académico constatan, con frecuencia, que los niveles de aprovechamiento son decididamente bajos, urge orientar las acciones y las decisiones hacia su mejora. Ante la pregunta estratégica: ¿cómo saber que una escuela va cambiando por el rumbo correcto?, que consideramos esencial para la inmensa mayoría de las escuelas de México, poco tienen que decir los resultados de pruebas estandarizadas, vistos por muchos de los maestros y directores como derivados de factores sobre los que ellos no pueden influir de manera directa por medio de sus acciones y decisiones cotidianas. Algunos se cuestionan: ¿qué podemos hacer contra la pobreza y la marginación en que viven sus alumnos y familias? Incluso, ¿qué podemos hacer en cuestiones tan aparentemente cercanas como mejorar las condiciones de infraestructura de su escuela?

* Consúltense los documentos incluidos en el disco compacto anexo para conocer los antecedentes sobre el tema y los procedimientos e instrumentos utilizados para este propósito.

A su vez, las políticas de evaluación que priorizan los resultados de los logros académicos o, peor aún, que se basan sólo en ellos, promueven soluciones "fáciles" para "mejorar", tales como sustituir el currículo por una preparación de los alumnos específica para los exámenes estandarizados, o disminuir las posibilidades de que los alumnos con bajos rendimientos entren en la escuela (o por lo menos que asistan durante el tiempo en que se aplica la prueba) o generar incentivos no académicos a maestros tanto como a alumnos, que pervierten el sentido último de la política de evaluación. En mucho, estas soluciones equívocas se deben a que maestros y directivos no sienten tener el control de aspectos importantes para mejorar sus escuelas, o simplemente siguen "recomendaciones" que son consideradas como presiones de las autoridades educativas para mejorar los resultados de sus alumnos en los exámenes estandarizados.[3]

Con el fin de contar con instrumentos que orienten a las comunidades docentes a reconfigurar su forma de trabajo académico en aspectos directamente manejables en su contexto, se ha desarrollado el proyecto de formulación de estándares para la educación básica de México. Desde agosto de 2007, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) han impulsado el proyecto de formulación de estándares de desempeño de alumnos, docentes y escuelas. Éste surgió por iniciativa de la sociedad civil organizada, bajo la promoción de la Fundación Empresarios por la Educación Básica de México (ExEB). El impulso institucional del mismo se desarrolla, actualmente, bajo la coordinación de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), y el trabajo operativo de un consorcio de equipos de investigación, conformado por el Centro de Estudios Educativos (CEE), Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativas (SIEME), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Heurística Educativa (HE). El propósito de este documento consiste en informar, de manera particular y necesariamente breve, acerca del desarrollo de la formulación de los estándares de gestión escolar para valorar el desempeño de escuelas de educación básica.

Los propósitos del proyecto son tres. En primer lugar, generar herramientas de aplicación sencilla, para que maestros y padres de familia desarrollen procesos de mejora académica continua en sus escuelas, ejecutando acciones en el ámbito de sus posibilidades y facultades. Las hipótesis que sostenemos es que todos los par-

[3] Existe ya una muy amplia bibliografía con relación a las evaluaciones de alto impacto, pero son muy recomendables dos lecturas centrales: Koretz, 2008 y Jones, Jones y Hargrove, 2003.

ticipantes del proceso educativo requieren contar con propósitos claros y compartidos, tanto acerca de las competencias que se desean aprender, como de los mecanismos y procedimientos que configuran ambientes efectivos para el aprendizaje. En este sentido, los estándares curriculares son vistos como los acuerdos sobre las competencias y las evidencias de los aprendizajes que deberán desarrollar todos los alumnos, independientemente del contexto y modalidad de servicio. Los estándares clarifican a los maestros, directivos, alumnos y padres de familia los contenidos curriculares esenciales.

En segundo lugar, se proponen estándares de desempeño docente y de gestión de escuela, que den cuenta de prácticas pedagógicas básicas de los docentes y de buenas prácticas de gestión escolar. Consideramos que estos estándares son elementos mínimos a considerar en políticas meritocráticas, metodológicamente sustentables y justas, en las que docentes, directivos y padres de familia rindan cuentas de aspectos que estén a su alcance modificar y, por consecuencia, mejorar. Los estándares de desempeño docente y de gestión de escuela no pretenden homogenizar las prácticas. Lejos de ello, consideramos que se convierten en referentes que permiten a los docentes y a los colectivos reflexionar desde la singularidad de su contexto y de su historia. Proponemos que el principio fundamental de la mejora académica de las escuelas sea la genuina declaración de hartazgo del estado actual por parte de docentes y colectivos escolares, así como el desarrollo de auténticos procesos de reflexión y análisis de alternativas viables para mejorar los aprendizajes aula por aula y escuela por escuela, todo en el marco de la configuración de colectivos escolares constantes y responsables, así como de un ambiente propicio para la negociación de los intereses en conflicto y de compromiso claro por mejorar los aprendizajes de todos los alumnos.

En tercer lugar, nuestra propuesta de estándares no consiste sólo en un paquete articulado (desempeño de alumnos, docentes y gestión de escuelas), sino que se opera con diversos procedimientos de apoyo y acompañamiento, dependiendo de los recursos disponibles y de las condiciones de las escuelas. Entendemos que, en México, todos tenemos que trabajar para que la calidad de la educación sea un derecho básico, reconocido como legítimo de todos los estudiantes, no sólo de los mejores, y en todas las escuelas, no únicamente en algunas. Los modelos de acompañamiento permiten instalar los estándares en las escuelas, apoyar a los maestros a reflexionar de manera genuina sobre su situación con relación a esos referentes, e identificar las condiciones operativas de los centros escolares que inhiben o impiden que existan ambientes de aprendizaje básicos. Se trata de que el Estado se

comprometa, en lo concreto –escuela por escuela–, a mejorar las condiciones y a apoyar, con herramientas y procedimientos, acciones de autoevaluación conducidas por los propios directores, de monitoreo de la mejora académica, por parte de los equipos supervisores, y de certificación social, desarrollados por los Consejos Escolares de Participación Social.

La propuesta de estándares de gestión ha retomado lecciones aprendidas desde iniciativas ya generadas por el Sistema Educativo Nacional, como los estándares formulados en la Dirección General de Evaluación de Políticas de la SEP y el Programa Escuelas de Calidad (PEC), así como de resultados de una investigación documental sobre experiencias internacionales y estudios sobre buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas públicas mexicanas. Una vez que un conjunto de características de buenas prácticas de los actores escolares (directores, colectivo de maestros, madres y padres de familia) y otro de atributos deseables en los establecimientos escolares fueron considerados como estándares de gestión de escuelas, se les sometió a un doble proceso de validación y de legitimación en escuelas de la República. Como indica la amplia literatura internacional sobre el método de formulación de estándares, éste implica procesos que resultan de análisis técnicos tanto como de acuerdos con actores políticos clave.

De tal suerte, entendemos por validación el estudio de la claridad de la expresión de los estándares y la pertinencia de éstos como guías para mejorar las escuelas, específicamente para quienes forman parte de las comunidades escolares: maestros, directivos, padres de familia y alumnos. Para la validación se realizaron varios estudios. Primero, los estándares fueron piloteados en nueve modalidades de escuelas primarias y secundarias de cuatro entidades, con características socioculturales muy diferentes (Baja California, Chihuahua, Guerrero y Yucatán). A partir de este pilotaje se realizó una redefinición de los estándares y de los instrumentos a aplicar en las escuelas, tras lo cual se desarrolló un segundo estudio en el que se "instalaron" los estándares en una muestra de 574 escuelas primarias y secundarias de las 32 entidades de la República.

La aplicación consistió en animar un proceso de autoevaluación, en el que asesores de la UPN recogieron la información y retroalimentaron a los colectivos escolares sobre el estado de la escuela, considerando los estándares de gestión. La información se concentró en cuadernos para la mejora académica continua. Los resultados del estudio muestran que los instrumentos miden, de manera válida y confiable, los constructos de los estándares, que los estándares tienen sentido, son aceptados por la inmensa mayoría de los docentes que los conocen y los han

aplicado, y que los estándares de gestión escolar se asocian, de manera significativa, a resultados de aprovechamiento académico de los alumnos.

Además de la validación en el nivel de centro escolar, se desarrolló un proceso de legitimación social de los estándares. Entendemos por legitimación los procesos mediante los cuales se establecen acuerdos básicos entre actores sociales clave para formular, de manera institucional, una política pública que incorpore estándares; es decir, definiciones específicas sobre lo que es básico aprender del universo del currículo nacional y de las competencias presentes y futuras que requiere nuestra sociedad; cómo se debe enseñar y qué prácticas deben ser consideradas como deseables por parte de directivos, colectivos de maestros y padres de familia, así como las características organizacionales básicas para la escuela de educación básica en México. Hasta ahora hemos desarrollado algunas conversaciones con diferentes áreas de la SEP, particularmente de la SEB, con organizaciones de la sociedad civil lideradas por su principal promotor, la Fundación de Empresarios por la Educación Básica, así como con gobiernos estatales, algunos de los cuales han mostrado interés en su implementación, y grupos de investigadores. Además, se cuenta con la página en internet (www.referenteseducativos.net) para dar a conocer los documentos teóricos y los reportes técnicos detallados sobre la formulación, la validación y la legitimación del proyecto.[4] El proceso está, sin embargo, inacabado. El consorcio de equipos de investigación tiene claro que falta promover, más activamente, una discusión pública centrada en el tema que debe ser estructurada e informada por las evidencias que estamos recolectando desde las escuelas donde se están validando los estándares. Tal es, para nosotros, el aspecto vital de la propuesta. No importa sólo la formulación de los estándares por sí misma, sino aprender cómo y con qué herramientas se puede apoyar más y mejor a los maestros, directores y padres de familia para promover los desempeños académicos deseados.

Con los estándares de gestión de las escuelas se busca apuntalar establecimientos que operen bajo los principios mostrados por buenas prácticas de gestión escolar y participación social. En particular, se considera un conjunto de estándares de gestión en los ámbitos de liderazgo académico de los directores de escuela, de desempeño colectivo del equipo docente, de gestión del aprendizaje, del funcionamiento de los órganos oficiales de apoyo a la escuela y de participación significativa de los padres de familia.

[4] Para conocer los fundamentos y más detalles de la propuesta se recomienda Loera y Cázares, 2008.

Con la formulación de los Estándares para la Educación Básica se aporta al Sistema Educativo Nacional un instrumento articulador de diversos esfuerzos, con la posibilidad de generar una movilización nacional que tenga su motor en cada una de las escuelas de educación básica del país, ya que cada una de ellas puede dar cuenta de sus propios procesos de mejora académica continua, especialmente aquellas en las que hasta ahora han fracasado las intervenciones oficiales. Los procesos de evaluación pueden incorporar y articularse con procesos más auténticos de autoevaluación, de acompañamiento para la mejora y de certificación de las escuelas por parte de sus propias comunidades, en cuanto se va más allá, pasando de criterios técnicos a aspectos de pertinencia curricular que responden a la gran diversidad de contextos y a la singularidad de cada centro escolar. El monitoreo de diferentes modelos de implementación de los estándares permitirá explorar distintas opciones de procedimiento para insertar los estándares en la cultura escolar y docente de nuestro país.

1. La noción de estándar de gestión escolar

En política educativa se entiende por estándar una descripción de características mínimas o deseables como ideales o metas relativas a actores (específicamente maestros, directivos, personal de apoyo), insumos (como libros de texto, tecnología para la enseñanza, currículo, calendario, normas y reglas), procesos (como liderazgo, estrategias didácticas, actividades del Consejo Técnico, estrategia de solución de conflictos) o resultados (como niveles de desempeño en exámenes estandarizados por los estudiantes, nivel de satisfacción de expectativas) que se establecen de manera formal como mínimo aceptable, como ejemplo de buena práctica o modelo por costumbre, por normas o por autoridades.[5] Ravitch ha definido la noción fundamental de estándar cuando señala que:

> … es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (qué tan bien fue hecho). Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de educación realista; si no hubiera modo de saber si alguien en realidad está cumpliendo con el estándar no tendría valor o sentido. Por tanto cada estándar real está sujeto a observación, evaluación o medición (1996: 3).

No se deben confundir con los currículos, en cuanto que asignan prioridad selectiva al prescribir aspectos básicos que el sistema educativo debe garantizar a todos sus alumnos. Para lograr esa garantía los estándares deben ser públicos, explícitos y lo más claros posible. No sólo deben ser conocidos, sino estar basados en un am-

[5] Elementos importantes del concepto fueron tomados de Stake, 2004.

plio consenso acerca de los aprendizajes que necesita una sociedad y, por lo tanto, tienen que ser asumidos como guías valiosas para todos los actores, en especial para aquellos que son los practicantes directos, en este caso maestros, alumnos, padres, directivos y funcionarios. Con ellos, los maestros saben, con claridad, qué es lo que deben enseñar a todos; los alumnos, a su vez, saben qué es lo que deben aprender para aprobar los grados de manera satisfactoria; los padres, lo que sus hijas e hijos deben aprender en la escuela a la que asisten, lo que les resulta útil para apoyarlos y para exigir a la escuela; los directivos tienen más referentes para desempeñar acciones de gestión, planificación y evaluación que den cuenta del funcionamiento de la escuela como un centro de aprendizaje, no sólo como un centro de trabajo sin compromiso con los logros académicos; los funcionarios para diseñar las políticas y programas que expresen compromisos de todos los actores, a fin de que los alumnos logren los aprendizajes expresados en los estándares.

Una manera de entender la importancia de formular estándares consiste en observar qué sucede ante su ausencia. Como bien lo ha señalado Claudia Tamassia:

> Nuestra sociedad claramente espera que los estudiantes adquieran y demuestren un alto nivel de conocimientos y habilidades que les permita transformarse en participantes plenos de nuestra sociedad y de los futuros mercados laborales. A pesar de que todos los educadores concuerdan con este principio, sigue existiendo el problema de definir qué tipo y nivel de conocimientos y habilidades deben adquirir los estudiantes. Debido a la carencia de directrices claras y procedimientos documentados acerca de lo que se espera de las escuelas, son los profesores quienes deben asumir la responsabilidad de determinar qué debe enseñarse en sus aulas y la forma más apropiada de evaluar lo que enseñan. Esta falta de dirección obliga a los educadores a desarrollar sus propias listas de contenidos y rendimientos esperados con base en sus propias visiones de lo que es importante y lo que se espera. En consecuencia, lo que se enseña en las aulas y la forma en que ello es evaluado está sujeto a una gran variabilidad y se ve impactado por las calificaciones e ideas propias de los educadores (2006: 1).

Cualquiera puede hacer la prueba de asistir a las aulas y preguntar a los docentes de la misma escuela y grado qué debe saber un alumno para ser aprobado; con seguridad encontrará que maestros vecinos tienden a identificar contenidos muy diversos como importantes y significativos para sus alumnos, a pesar de que com-

partan antecedentes de desempeño individual muy semejantes, así como aspectos culturales y socioeconómicos propios y de sus familias, toda vez que forman parte de una misma comunidad. Pero no sólo los maestros suelen aplicar criterios de selección temática de manera arbitraria, sino que los alumnos no saben qué se espera que aprendan, ni los padres saben cómo apoyar a sus hijos.

Por eso, una estrategia para la mejora de la educación básica tiene que ver, entre otras acciones críticas, con la formulación de estándares de logro y la definición de estándares de desempeño de maestros y escuelas, como parte de un esfuerzo por disminuir la fragilidad de la escuela pública, ámbito central del Sistema Educativo Mexicano. Consideramos que un segmento importante de la fragilidad de nuestra escuela pública radica en la ausencia de una clara definición de los contenidos cuyo aprendizaje es prioritario, de la dilucidación de los procesos de enseñanza básicos a ser desarrollados en las aulas, así como de la caracterización de los criterios elementales de desempeño institucional de la escuela.

Los estándares, en buena medida, son tipos ideales que deben desarrollarse bajo condiciones generales.[6] Estos tipos ideales se sugieren como descriptivos del tipo de conocimiento, comportamiento, habilidad o destreza considerados deseables para un estudiante, los docentes o toda una escuela, en el marco de las normas y regulaciones de un sistema educativo. En ocasiones, los estándares son formulados como los desempeños mínimos, y en otras como aspectos prioritarios. En todo caso, se formulan como una fuerte recomendación o incluso como prescripciones obligatorias a partir de leyes que oficializan su generalización. En el continuo que va de la sugerencia a la norma obligatoria, nuestra propuesta se ubica en el primer punto. En estos momentos no es más que una simple sugerencia para iniciar lo que consideramos un debate necesario en torno a una de las bases para la mejora de la educación básica. Si la propuesta avanza y adquiere dimensiones prescriptivas, depende de la naturaleza de los acuerdos académicos y políticos que sea capaz de generar su proceso de legitimación.

En la discusión sobre los estándares tenemos que preguntarnos por qué razones, hasta ahora, el sistema educativo ha carecido de referentes básicos para identificar la calidad de los desempeños de alumnos, docentes y escuelas. En rigor, debemos empezar la conversación reconociendo que no se trata de un

[6] Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, en su vigésima segunda edición (2001) el término "estándar", cuando se usa como adjetivo, denota que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia; como nombre masculino se refiere a tipo, modelo, patrón, nivel.

simple "olvido" en las políticas y programas, sino que se ha debido a claras expresiones de rechazo bajo diversos argumentos. Uno de ellos, aparentemente el más persuasivo, se relaciona con las consecuencias que tiene para la dimensión de la equidad, que pueden ser incluyentes o excluyentes. Las posturas con consecuencias excluyentes definen estándares como uno de los elementos que legitiman a pocos estudiantes, docentes o escuelas, ya sea que se pretenda destacar u otorgar privilegios exclusivos sólo a unos pocos a través de procesos de certificación u otras formas de atribuciones. Se enfatiza que, en la mayor parte de los casos, no es posible atribuir las características consideradas, en la selección, al esfuerzo o al mérito desarrollado, sino más bien a factores del contexto en el que se ubica el estudiante, docente o escuela. Así, cada quien desarrolla los niveles de desempeño que su contexto le permite, por lo que más vale carecer de referentes comunes, ya que toda comparación sería injusta.

Por su parte, en la postura con consecuencias incluyentes se considera que la formulación de estándares no sólo es recomendable, sino que se ubica en la esencia misma del sentido del término "educación básica obligatoria". De esta manera, la existencia de un programa de estudios nacional obligatorio, como el que existe en México, tiene sentido sólo si todos los alumnos, docentes y escuelas cuentan con los mismos referentes, independientemente de su contexto. De esta forma, debe tenerse la misma expectativa de desempeño en el medio urbano que en aquellos contextos en los que normalmente se aceptan importantes niveles deficitarios, como los rurales o los indígenas. Por eso, el Estado nacional no debe justificarse en la lógica de las carencias y la pobreza. La calidad de la educación tiene que ser una garantía para todos los estudiantes, que se determine con base en su esfuerzo y mérito, más que en los contextos sociales, económicos y culturales. En consecuencia, los estándares mostrarían no los desempeños mínimos, ni aquellos que sólo una élite puede mostrar, sino lo que la sociedad mexicana espera garantizar como prioritario a quienes cursan la educación que el Estado ha identificado como obligatoria. En este sentido, los estándares son la expresión operativa de una garantía estatal de la calidad educativa.

Nuestro punto de partida se ubica en la postura incluyente. Consideramos que los referentes comunes son necesarios para disminuir los efectos perversos asociados a las diversas expectativas del nivel de desempeño, ante diferentes niveles de bienestar considerados en los contextos. Pero, al mismo tiempo, debemos partir de la innegable realidad de una muy amplia brecha en los niveles de calidad alcanzados por unos y otros. La formulación de los estándares de desem-

peño es, claramente, un esfuerzo limitado para la mejora del sistema. Por ello, es necesario que los referentes se enmarquen en un proceso de mejora académica continua, en particular por parte de los actores centrales de la garantía estatal por la calidad educativa: los docentes y los colectivos escolares. De ahí la importancia de entender los estándares como componentes de procesos de evaluación significativa, y la evaluación como un aspecto central en los esfuerzos de mejora educativa, en el nivel de los desempeños como resultados (curriculares) y como procesos (de docentes e institucionales de las escuelas).

La formulación de estándares y su proceso de consenso público permite contar con un criterio de alineación de las estrategias de diseño curricular, de materiales, de formación y actualización de docentes y de criterios de evaluación. Ante todo, facilita unificar lenguajes, expectativas y prácticas entre autoridades, directivos, maestros, padres de familia y los propios alumnos (Tucker y Codding, 1998). Sin embargo, algunos ven, en este proceso de alineación, una uniformidad forzada ante situaciones diversas, condición de la desigualdad en educación. Otros, en cambio, observan en los estándares el mejor instrumento para conocer la dimensión de la desigualdad, monitorear su comportamiento e identificar formas idóneas para disminuirla.

En los últimos años, afortunadamente, se ha generalizado la evaluación en el sistema educativo, en especial de programas y de alumnos. No existe duda de que ahora contamos con más información. Por desventura no siempre se han inferido conclusiones consistentes y válidas a partir de los resultados obtenidos, en particular de las pruebas estandarizadas de estudiantes. Entre las inferencias carentes de sustentación se encuentra la calificación a las escuelas, e incluso su ordenamiento jerárquico (expresado en). Éstas, sin duda, pueden considerar, en la valoración de su desempeño, los resultados de las evaluaciones del desempeño académico de los alumnos pero, al mismo tiempo, tienen que tomar en cuenta atributos de actores como los maestros, directores, padres de familia, de instancias como el Consejo Técnico o el Consejo Escolar de Participación Social, y aspectos como las condiciones de la escuela en cuanto a infraestructura, equipamiento, mobiliario, entre otros, a fin de determinar si cumple con lo esperado por el sistema para construir ambientes efectivos de aprendizaje. Es decir, se necesitan referentes institucionales de la organización escolar.

Por eso, los estándares de desempeño de las escuelas se refieren a los aspectos organizacionales que sirven como referentes para determinar la calidad de los centros escolares. En particular, permiten valorar el nivel del esfuerzo de un

colectivo considerando si aporta valor adicional a los aprendizajes esperados por el nivel del contexto. Además, se pueden utilizar como parámetros para definir y monitorear el nivel de expectativas de mejora plasmado en los procesos de planificación de los centros escolares.

La formulación de estándares de desempeño de la gestión de las escuelas se basa en dos fuentes complementarias. Por una parte, en la identificación de referentes comunes en iniciativas internacionales donde se formulan estándares de gestión de centros escolares. Por otra, en la identificación de referentes significativos para las escuelas del país, considerando las buenas prácticas mostradas por las escuelas públicas mexicanas (véase CEE/SIEME/HE, 2008).

Las evaluaciones internacionales, que se han venido generalizado cada vez más y han mejorando su sofisticación técnica, metodológica y comunicativa, sientan evidencias empíricas como uno de sus resultados más importantes, sobre las características fundamentales de los sistemas educativos cuyos alumnos aprenden más y mejor. En la mejora de la calidad de procesos y productos se conoce, desde hace tiempo, el , esto es, procesos que permiten indagar las características de otros que realizan las mejores empresas en un campo donde son ampliamente consideradas como las mejores del mundo. Se identifican hitos o puntos de referencia ( ). En educación, se estiman como descripciones de modelos o buenas prácticas o prácticas prometedoras. A través de las evaluaciones de los sistemas educativos estamos ahora en posibilidades de desarrollar un proceso de caracterización de buenas prácticas ([7]), en cuanto que están asociadas a modelos de aula o de escuela de altos niveles de aprendizaje.

Los aspectos metodológicos[8] más importantes en la caracterización de las buenas prácticas son:

1. Identificar qué se va a caracterizar.
2. Identificar organizaciones que desempeñan las características a nivel óptimo, satisfactorio o suficientemente bien, y con los que se pueda comparar.
3. Determinar una metodología de obtención de información y aplicarla.
4. Analizar los datos, estableciendo la brecha con la organización de referencia.

[7] La metodología ha evolucionado desde la gestión empresarial, cfr. McNair y Leibfried, 1992.
[8] Una descripción de varias alternativas técnicas, consideradas desde una perspectiva de gestión pública, se encuentra en Cohen y Eimicke, 1998.

5. Identificar procedimientos y objetivos para disminuir la brecha.
6. Monitorear el progreso.
7. Recalibrar las buenas prácticas a partir de los resultados del monitoreo.

Con base en el es posible promover la autoevaluación comparativa con desempeños que presentan algunos de los maestros más destacados. Los referentes deben ser otros desempeños reales, no teorías u opiniones. Esos otros desempeños deben ser expresión de "buenas prácticas", de acuerdo con algún criterio explícito. Desde esta perspectiva, Phelps (2001: 391-439) analiza las características virtuosas de los sistemas educativos que obtuvieron los mejores resultados del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS por sus siglas en inglés), que evaluó matemáticas en más de 40 países, en 4o., 8o. y 12o. grados, durante el ciclo escolar 1994-1995. En el ejercicio de TIMSS se aplicaron exámenes de rendimiento académico de los estudiantes. Posteriormente, en 1997, se aplicaron cuestionarios a expertos en los sistemas educativos de los países participantes y se desarrollaron entrevistas de grupo de enfoque entreversados de los países con rendimientos superiores y aquéllos con los inferiores. En los países con los más altos niveles de logro en matemática existe coherencia vertical y horizontal; es decir, hay integración entre los estándares de contenido curricular (currículo intencional), que se representa por los contenidos de programas, en los estándares de logro de los estudiantes y en los exámenes, tanto de los maestros como los aplicados para evaluar al sistema.

Configurar un sistema con coherencia vertical consiste en que las intenciones expresadas por el currículo intencional y las decisiones de los más altos funcionarios se representan de manera precisa por lo que acontece en la clase. Y configurar uno con coherencia horizontal radica en que lo que se enseña y la forma en que se enseña, en una parte del país, se hace de la misma manera en otra parte del mismo. La coherencia horizontal se facilita al contar con libros de texto únicos, formando maestros con un mismo programa, contando con un programa elemental de estudios de la educación básica, un sistema de supervisión bajo principios de valoración y un sistema único de estándares de escuela, de aula y de logro. En la formulación de los estándares se cuenta con la participación de maestros y expertos en educación de todas las regiones del país; además, se comunican los estándares al público para que se desarrollen sistemas de rendición de cuentas.

En los países con los más altos niveles de logro, el sistema educativo cuenta con más mecanismos de control de calidad en puntos críticos, a la entrada,

durante el proceso y a la salida de los grados y niveles. Los países con más altos niveles de logro alcanzan diez o más puntos de control; los de menor nivel, un máximo de siete. Por lo general, en los países de mayor nivel de logro se cuenta con exámenes diagnósticos o de selección a la entrada (dependiendo el nivel); durante el proceso se tienen estándares y procesos de supervisión de escuelas

programas y procesos sociales y culturales que se orienten al apoyo de las escuelas y sus colectivos.

	CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR				
	A. DIRECCIÓN ESCOLAR	B. DESEMPEÑO COLECTIVO DEL EQUIPO DOCENTE	C. LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE	D. LOS ÓRGANOS OFICIALES DE APOYO A LA ESCUELA	E. PARTICIPACIÓN SOCIAL
CONDICIONES DE OPERACIÓN DE LA ESCUELA	I Liderazgo efectivo	IX Fomento al perfeccionamiento pedagógico	XI Centralidad del aprendizaje	XIV Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar	XVI Participación de los padres en la escuela
	II Clima de confianza	X Planeación pedagógica compartida	XII Compromiso de aprender	XV Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación social	XVII Apoyo al aprendizaje en el hogar
	III. Compromiso de enseñar		XIII Equidad en las oportunidades de aprendizaje		
	IV Decisiones compartidas				
	V Planeación institucional				
	VI Autoevaluación				
	VII Comunicación del desempeño				
	VIII Redes escolares				

A. Dirección escolar[9]

En el director de la escuela recae la gran responsabilidad de conducir al equipo escolar al logro de las metas de la escuela, sobre todo las que giran alrededor del aprendizaje y de cómo conseguirlo de manera óptima y efectiva a través del desempeño pedagógico docente. El director es el principal soporte de la escuela. Sobre él se apoya el colectivo de maestros y la comunidad escolar; es quien establece conexiones, promueve y se asegura de que ocurran las acciones colectivas e individuales para apoyar el aprendizaje. Él se formula una visión global de las estrategias que delinean este camino, para lo que requiere habilidades. Cada director interpretará lo que conviene proponer al colectivo de acuerdo con buenas prácticas de gestión escolar, la experiencia colectiva y la historia de la escuela. Como responsable de conducir la escuela hacia los objetivos institucionales y de las metas que se plantearon en la comunidad escolar para ello, el director puede considerar cada una de las áreas donde su quehacer, como tal, es decisivo.

El ámbito de la dirección de la escuela se compone de ocho estándares. Con ellos se propone que el buen director de escuela sea reconocido porque ejerce un liderazgo eficaz, construye un clima escolar basado en la confianza y la colaboración, promueve compromisos de todos para la mejora de los aprendizajes de los alumnos, genera decisiones de manera participativa, facilita la planeación sistemática y colectiva, desarrolla procesos de autoevaluación, comunica el desempeño y promueve la participación en redes escolares.

Cada estándar se acompaña de descriptores operativos que pueden ser fácilmente reconocidos por los actores de la comunidad escolar, en diversos instrumentos que miden el nivel de implantación del estándar en la gestión de cada escuela en lo particular, además de una descripción jerárquica en cuatro niveles de cada uno de ellos.

[9] En este documento algunos estándares se han parafraseado, con el fin de mejorar su claridad, ya que están en constante proceso de revisión. Sin embargo, se mantienen sus definiciones y conceptos operativos.

1. Liderazgo efectivo

El director organiza a los maestros para orientarlos hacia la buena enseñanza, y a los alumnos para que aprendan. Genera acuerdos entre quienes configuran la comunidad escolar, asegurándose de que éstos se lleven a cabo y, por lo tanto, ganando terreno en el logro de los objetivos planeados en tiempo y forma. Concierta, siendo incluyente con el equipo y la comunidad escolar, las estrategias para conseguirlos. Produce convicciones del equipo y de la comunidad escolar a través de la reflexión colectiva sobre la importancia del aprendizaje. Estas convicciones se traducen en proyectos colectivos que reflejan un alto compromiso de los diversos actores para llevar a cabo las estrategias decididas. El director lanza una convocatoria para obtener mayores logros académicos, se asegura de que se lleven a cabo, ofrece los apoyos necesarios para cumplirlos y los liga con los objetivos planeados, directa o indirectamente, al aprendizaje.

El director ejerce liderazgo eficaz si:

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

	NIVEL DE DESEMPEÑO			
CATEGORÍA	4. ÓPTIMO ESTÁNDAR O REFERENTE	3. MUY IMPORTANTE (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)
I. LIDERAZGO EFECTIVO	Se representa por un director organizando y concertando acuerdos con la comunidad escolar, asegurándose de que éstos se lleven a cabo y por lo tanto ganando terreno en el logro de los objetivos planeados en tiempo y forma. Produce convicciones del equipo y de la comunidad escolar a través de la reflexión colectiva sobre la importancia del aprendizaje. Estas convicciones se traducen en contratos personales e institucionales que reflejan el alto compromiso de los diversos actores para llevar a cabo las estrategias decididas. El director convoca a la comunidad escolar para obtener mejores logros, se asegura que se lleven a cabo, ofrece los apoyos necesarios para cumplirlos y los liga con los objetivos planeados, directa o indirectamente al aprendizaje.	La escuela que organiza logra acuerdos casi siempre, llevándolos a cabo, aun cuando algunos pocos objetivos no se alcancen. A pesar de que la comunidad escolar no siempre se reúne cuando se le convoca, el director ha convencido a la mayoría (incluyendo a los profesores) sobre la importancia que tiene el aprendizaje como función esencial de la escuela. Prácticamente toda la comunidad escolar se ha dado cuenta por medio del director de que el aprendizaje requiere el compromiso de todos. Aunque ocurre pocas veces, el director se olvida de dar el apoyo necesario para que se consigan los objetivos de aprendizaje.	El director organiza a la comunidad en forma ocasional y normalmente llega a pocos acuerdos. Los objetivos que se fijaron representan bajos niveles de compromiso. Es poco convincente con la comunidad escolar y con los profesores sobre la importancia que se debe dar al aprendizaje. Por lo que hay un reducido nivel de compromiso de todos hacia el desarrollo y cumplimiento de actividades orientadas al aprendizaje. En él los profesores encuentran un apoyo débil para el desarrollo de sus actividades de enseñanza.	El director no organiza, ni llega a acuerdos con la comunidad escolar, por lo tanto no se asegura de que los compromisos se lleven a cabo. Son nulos los intentos del director de ganar convicciones de la comunidad escolar o de los profesores sobre la importancia del aprendizaje. No lleva a cabo acuerdos para obtener mejores logros.

2. Clima de confianza

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

En la escuela hay un clima de confianza si:

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

	NIVEL DE DESEMPEÑO			
CATEGORÍA	4. ÓPTIMO ESTÁNDAR O REFERENTE	3. MUY IMPORTANTE (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)
II. CLIMA DE CONFIANZA	La escuela goza de un excelente clima escolar donde existe comunicación, cooperación, intercambio, integración y el establecimiento de valores como el respeto, la tolerancia y la confianza entre los actores componentes de la comunidad escolar. El director cumple con esta responsabilidad, junto con el equipo docente, para que exista un ambiente de esta naturaleza en la escuela, apoyando la consolidación de su capital social.	En la escuela puede observarse que la comunicación, la cooperación y el intercambio entre los profesores se presenta en la mayoría de los casos, aun cuando existen algunos conflictos que se presentan de vez en cuando, no han impedido que la escuela se organice para servir de base al desempeño docente y la mejora del aprendizaje de los alumnos. En buena medida se ha desarrollado en la escuela un buen nivel de capital social. Aún falta, sin embargo, mejorar en las relaciones entre los docentes y los padres de familia.	Aunque algunos conflictos se han podido superar, todavía existen de manera importante porque impiden que la escuela tenga un ambiente favorable a la cooperación y colaboración mutua que es necesaria para un mejor desempeño de la escuela como organización que apoya el trabajo docente y el aprendizaje. El director ha hecho algunos avances para que la escuela pueda trabajar en armonía, pero no ha podido resolver favorablemente la poca integración de la comunidad escolar.	En la escuela son frecuentes los conflictos, ya sea entre los profesores en ocasiones con el director involucrado en ellos, o bien con los padres de familia. La confianza entre los integrantes de la comunidad es mínima o no existe. El respeto es un valor que en la escuela no se cultiva. Existe un capital social muy bajo. Por lo tanto, en la escuela la comunicación es deficiente y no se da la cooperación entre profesores, ni con el director, ni con padres de familia.

3. Compromiso de enseñar

El compromiso por enseñar se expresa en el deber y la responsabilidad. 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 director procede a ser convincente con la interiorización del compromiso, y está atento a que se asuma responsabilidad frente a los niveles de aprendizaje de los alumnos. El compromiso y la responsabilidad pueden expresarse en varios aspectos, pero todos importantes para que el proceso de enseñanza se ofrezca con mayor efectividad, desde desempeñar la jornada diaria de labores y con el máximo cumplimiento indicado por el calendario escolar.

En la escuela existe compromiso por enseñar si:

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

	NIVEL DE DESEMPEÑO			
CATEGORÍA	4. ÓPTIMO ESTÁNDAR O REFERENTE	3. MUY IMPORTANTE (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)
III. COMPROMISO DE ENSEÑAR	La responsabilidad en la escuela está relacionada con el cumplimiento puntual de la normatividad y también con la forma de asumir y aceptar los resultados obtenidos individual y colectivamente. El director es convincente con la interiorización del compromiso y está atento de la responsabilidad de cada integrante de la comunidad escolar.	Salvo algunas excepciones, los docentes tienen un alto sentido de la responsabilidad. Al director sólo le hace falta incorporar a algunos pocos de ellos para convertir a la escuela en una base sólida para el aprendizaje. El director se muestra convincente en la mayoría de las veces sobre la relación importante que existe entre la responsabilidad del desempeño y el compromiso por el aprendizaje.	El director de la escuela ha logrado reducir el incumplimiento de la normatividad aunado al mejoramiento del desempeño profesional. Se observan en la escuela algunos indicios de mejora en la responsabilidad del desempeño docente. Pero el camino por avanzar es mucho porque aún no se da completamente el compromiso ni la convicción por la mejora del aprendizaje.	La escuela se ha visto afectada por una serie de incumplimientos a la normatividad, desde inasistencias, puntualidad y también el desempeño profesional. No se han podido generar los compromisos necesarios para que la escuela funcione adecuadamente de acuerdo con las responsabilidades que a cada quien le toca desempeñar.

4. Decisiones compartidas

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

El director genera decisiones compartidas si:

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

NIVEL DE DESEMPEÑO				
CATEGORÍA	4. ÓPTIMO ESTÁNDAR O REFERENTE	3. MUY IMPORTANTE (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)
IV. DECISIONES COMPARTIDAS	La escuela, como una organización abierta, incorpora las perspectivas de la comunidad escolar para encontrar un camino más seguro y obtener el apoyo necesario para conseguir las metas propuestas. Por ello, en la escuela existe un ambiente de libertad para expresar los puntos de vista de cada quien y además se establecen los mecanismos para que esto suceda. En la escuela, estas perspectivas se recogen para ser discutidas, valoradas y, en todo caso, incorporadas al esquema de decisiones que se hayan tomado con fines de mejorar el aprendizaje de los alumnos.	La escuela se encuentra en un proceso franco de apertura a la comunidad escolar. Es un proceso cuyo avance es grande, pero le falta lograr consensos plenos. Se ha creado un ambiente de libertad que no ha sido aprovechado del todo, no se ha obtenido todo su potencial. En su mayoría se discuten y reflexionan las perspectivas de toda la comunidad escolar.	Existen incipientes indicios de que la escuela está incorporando las opiniones de los integrantes de la comunidad escolar. Pocos, aunque comienzan a existir, son los espacios en donde se reflexiona y discute con libertad. En sus etapas iniciales se encuentra la construcción de un esquema en el que las decisiones se comparten.	La escuela se cierra ante la comunidad escolar en general. No se toman en cuenta las ideas u opiniones de padres de familia o de maestros de la escuela. Se maneja un ambiente más individualista donde prácticamente se ha eliminado la participación, a veces con el argumento de que no es necesaria. Por eso, las contribuciones para la mejora del aprendizaje son escasas o no existen, y en todo caso se dan a partir de los profesores en forma completamente individual.

5. Planeación institucional

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

Se asume que la escuela ha elaborado un plan de mejora escolar, por lo que la planeación es colectiva si:

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

	NIVEL DE DESEMPEÑO			
CATEGORÍA	4. ÓPTIMO ESTÁNDAR O REFERENTE	3. MUY IMPORTANTE (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)
V. PLANEACIÓN INSTITUCIONAL	La escuela enfatiza la planeación institucional a nivel de organización escolar, lo que le permite tener siempre presente el rumbo que se ha tomado, con la finalidad de que los alumnos tengan un aprendizaje efectivo. Para la escuela no sólo es importante que se elabore un plan o proyecto escolar, sino que éste se constituye como el principio definitorio de las acciones y actividades que se desarrollan para conseguir las metas planeadas. En este plan o proyecto se delegan responsabilidades, se toman en cuenta los puntos de vista de la comunidad escolar y se lleva con éxito hasta el final, con el liderazgo del director jugando un papel central.	La escuela ya formula planes o proyectos institucionales de manera práctica, pero se encuentran algunas debilidades en su implementación. Sobre todo, falta afianzar más la idea de la planeación con relación al aprendizaje de los alumnos. Aunque no totalmente, las metas planeadas se consiguen mediante la planeación institucional elaborada por la escuela. Además, la escuela se encuentra muy cerca de lograr la participación plena de la comunidad escolar en la elaboración de planes o proyectos institucionales. El papel del director comienza a reconocerse como factor decisivo en la conducción del plan o proyecto.	Se están dando los primeros intentos por elaborar un plan o proyecto institucional para la escuela, sin embargo, no se ha enfatizado con la fuerza suficiente como para considerarse como una estrategia fortalecida con la unión de esfuerzos. El director no ha logrado incorporar a los integrantes de la comunidad escolar para que se consense un plan o proyecto colaborativo. Apenas comienza a relacionarse la importancia de la planeación institucional con el aprendizaje de los alumnos.	Por diversas circunstancias, la escuela no ha elaborado un plan o proyecto que conjunte las estrategias y las organice para alcanzar las metas propuestas por la educación. Aunque se reconoce la importancia de la planeación institucional, no existen condiciones suficientes para elaborar un proyecto para la escuela. En vista de estas circunstancias, el liderazgo directivo se ha visto disminuido al grado de mantenerse al margen de una propuesta de planeación participativa.

6. Autoevaluación

La autoevaluación escolar representa el mecanismo por el cual la escuela reconoce, reflexivamente, las condiciones en las que se encuentra con relación a la misión que le corresponde como parte del sistema educativo. También tiene la finalidad de cotejarse en relación con los estándares. Ésta es una de las más importantes iniciativas que el director incluye en su plan de actividades desde el principio del ciclo escolar. La importancia del proceso radica en que permite a todos los actores de la comunidad escolar observar con transparencia los resultados y los avances de la escuela, en función del desarrollo de actividades orientadas al aprendizaje de los alumnos. Al mismo tiempo, ofrece los elementos palpables y verificables que permiten mejorar la retroalimentación en los ámbitos que se detecten con esa necesidad.

El director de la escuela ejecuta procesos de autoevaluación si:

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

	NIVEL DE DESEMPEÑO			
CATEGORÍA	4. ÓPTIMO ESTÁNDAR O REFERENTE	3. MUY IMPORTANTE (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)
VI. AUTO-EVALUACIÓN	La autoevaluación escolar es el mecanismo por el cual la escuela reconoce, reflexivamente, las condiciones en las que se encuentra en relación con la misión que le corresponde como parte del sistema educativo. Ésta es una de las más importantes iniciativas que el director incluye en su plan de actividades desde el principio del ciclo escolar. Con ella se obtienen elementos verificables que retroalimentan a la propia escuela. Este proceso permite a todos los actores de la comunidad escolar observar con transparencia los resultados y los avances de la escuela en función del desarrollo de actividades orientadas al aprendizaje de los alumnos.	Se ha tratado, con bastante éxito, de sistematizar el proceso de autoevaluación institucional en la escuela. Cuenta con intentos importantes para implementar este proceso en la escuela, pero se requiere potenciarlo para que se empleen todos los elementos de retroalimentación necesarios. El director de la escuela se ha dado cuenta de los beneficios de la autoevaluación y se está esforzando por implementarla como un mecanismo de transparencia y conocimiento. La consolidación de este proceso es algo que la escuela está por alcanzar.	En la escuela, la autoevaluación es un proceso que no se ha establecido sistemáticamente. No se practica a nivel institucional, sino solamente en el caso de algunos profesores en su ámbito pedagógico. Por ello, los elementos derivados de éstas son mínimos para emplearlos hacia la mejora de la escuela. De igual manera, los integrantes de la comunidad escolar se nutren de pocos elementos para formarse criterios sólidos sobre el cómo retroalimentar el aprendizaje de los alumnos.	La autoevaluación es un concepto que no forma parte del esquema de acciones de la escuela. Se trata de un concepto cuyas implicaciones aún no han sido probadas en la escuela. El director no ha contado con las posibilidades de implementar aún este proceso.

7. Comunicación del desempeño

El primer paso de la comunicación del desempeño consiste en el hecho de que la escuela haya dispuesto de medios para que los padres conozcan los avances de los hijos. Posteriormente, se habrán de implementar mecanismos para que los padres no sólo reciban información sobre el aprovechamiento de los hijos, sino que encuentren espacios en la escuela donde discutirlos y reflexionar sobre sus implicaciones en la preparación académica de los alumnos. Al comunicar el desempeño, los integrantes de la escuela buscan obtener conocimiento sincero sobre la efectividad de sus acciones y decisiones cotidianas, especialmente sobre el nivel de aprendizaje. El director de la escuela es el primer promotor de otra actividad, en este caso, de la rendición de cuentas de la escuela. Él promueve e implementa los mecanismos adecuados para llevarla a cabo.

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

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

	NIVEL DE DESEMPEÑO			
CATEGORÍA	4. ÓPTIMO ESTÁNDAR O REFERENTE	3. MUY IMPORTANTE (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)
VII. COMUNICACIÓN DEL DESEMPEÑO	La escuela ha dispuesto de medios para que los padres conozcan los avances de los hijos, como primer paso para avanzar en el camino de la comunicación del desempeño. La escuela ha implementado mecanismos para que los padres reciban información sobre el aprovechamiento de los hijos y también encuentren espacios donde discutirlos y reflexionar sobre sus implicaciones en la preparación académica de los alumnos. Con la comunicación del desempeño, los integrantes de la escuela buscan clarificar la efectividad de sus acciones y decisiones, especialmente con relación a los niveles de aprendizaje de sus alumnos. La comunicación del desempeño es impulsada por el director y por los padres de familia, orientada al aprendizaje de los alumnos.	La comunicación del desempeño ya ha permeado como idea importante en la escuela. Se considera esencial dar a conocer a los padres los resultados de sus hijos y de las estrategias académicas que se llevan a cabo para conseguir que éstos sean los mejores. En la práctica, algunos de los mecanismos no se han perfeccionado lo suficiente para que sea un proceso sistemático. En la mayoría de las reuniones donde se convoca a la comunidad escolar, se analizan las estrategias en relación con los resultados de los alumnos.	La escuela comienza a abrirse a la comunidad escolar. Se producen intentos por reunir a los padres de familia para reflexionar colectivamente sobre los resultados académicos y las estrategias que se han realizado por la escuela y sus maestros. Sin embargo, la mayoría de estos intentos fracasan porque las condiciones de la escuela y la cooperación docente no son suficientes. El director ha llevado en forma individual los diálogos con los padres de familia y con cada profesor de manera aislada, sobre el tema del aprovechamiento de los alumnos.	El carácter cerrado de la escuela es poco propicio para que se lleve a cabo un proceso de comunicación del desempeño hacia la comunidad escolar. Los resultados de los alumnos se conocen por los padres de manera individual. Se cumple con el mínimo requisito de entregar las boletas de calificaciones a los padres de familia. Es poco probable que se responda a los cuestionamientos de los padres sobre los resultados de sus hijos. No se reflexiona colectivamente sobre las acciones que se estuvieran dando para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

8. Redes escolares

Como comunidades de aprendizaje, las escuelas no se encuentran aisladas. No representan parcelas del sistema educativo, ni de los acontecimientos relevantes que existen en otros ámbitos. Por el contrario, aprenden al estar insertas en un contexto de interacción constante. El director, en este aspecto, se convierte en el actor central (junto con la inspección de la escuela), al tener la iniciativa de buscar la formación de redes escolares. Las escuelas, en general, tienen posibilidades de aprender de otras escuelas, quizás mediante la identificación de lo que hacen las mejores (

lo que se consideran experiencias exitosas, o simplemente por pasar por problemas semejantes y contrastar las maneras de confrontarlos. Puede ser que, en el intercambio de estas experiencias, surjan ideas nuevas que abran mayores y mejores posibilidades de abordarlos para una adecuada solución. Las redes escolares no son algo nuevo; por el contrario, existen antecedentes desde mucho tiempo atrás. Sin embargo, el actual de las redes escolares reside en el avance de las tecnologías que permiten que la intercomunicación se dé con gran rapidez. De esta manera, cada escuela no puede considerarse aislada del resto, del sistema educativo o de los acontecimientos dados en otros contextos que afectan el desenvolvimiento interno de la escuela. Algunos elementos de los que componen las redes escolares podrían ser incorporados en un esquema de estándares, con el objeto de conocer qué tanto las escuelas se han involucrado en este tipo de procesos de aprendizaje. Los supervisores y los asesores técnicos pedagógicos pueden jugar un papel clave en la promoción de las redes de escuela, tanto al interior de sus zonas, como entre zonas escolares.

La escuela participa en redes escolares si:

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

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

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

B. Desempeño colectivo docente

El desempeño colectivo del equipo docente se diferencia del desempeño pedagógico del docente en que el primero se refiere a las prácticas de los profesores como colectivo a nivel de escuela, mientras que el segundo se relaciona más con las actividades que desarrolla el profesor en forma individual y directa con sus alumnos, con la finalidad de promover su aprendizaje. No existe una línea divisoria que separe ambos conceptos, y sí muchos espacios donde convergen ambas esferas de la actividad docente. El maestro, en este caso, tiene múltiples fuentes de aprendizaje. Parte del aprendizaje del profesor sobre el desempeño de su actividad pedagógica proviene de un ámbito externo a su práctica cotidiana en el salón de clases y a la escuela misma. Otra parte de este aprendizaje se da por pertenecer a la escuela e interactuar con otros integrantes de ésta (además del aprendizaje adquirido por iniciativa propia) y otra, finalmente, la obtiene por su experiencia constante con los alumnos. Los estándares que competen a esta área son aquellos que se ligan a lo que la escuela puede hacer desde su ámbito para mejorar la práctica docente, tomando en cuenta el desarrollo profesional del profesor; por eso se denomina "desempeño colectivo del equipo docente", enfatizando el término "colectivo", para insistir en el aprendizaje obtenido por su integración al equipo docente de la escuela. Este ámbito se compone de dos estándares: uno relacionado con la formación profesional impulsada desde la escuela, y el otro con las actividades colectivas de planeación pedagógica compartida.

1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico

La capacitación y la actualización, permanente, de los maestros, después de su preparación profesional inicial, se ofrece principalmente desde el sistema educativo para apoyarlos en su desempeño pedagógico. Sin embargo, una vez que los docentes están en la escuela, esta capacitación tiene un impacto determinado en gran parte del centro escolar. Es posible que la escuela valore la formación recibida por el maestro, bien que la ignore, bien que no la aprecie lo suficiente como para que tenga beneficios importantes hacia el aprendizaje de los alumnos. El profesor, en forma individual, como es el caso de la escuela, puede hacer lo mismo: valorar, ignorar o no apreciar esta formación. Puede ser también que cada uno reciba un tipo de formación que no comparte con el equipo docente. Tampo-

co la escuela ha implementado medios para que existan procesos de formación entre maestros (pares), lo cual se ha documentado en escuelas que llevan a la práctica este esquema con bastante éxito. Algunos maestros asimilan en muy alto grado la formación que les brinda el sistema educativo y llevan a la práctica estos aprendizajes, pero existen muchos casos en que se guardan para sí los conocimientos y las habilidades adquiridas.

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

Se ejecutan acciones de perfeccionamiento docente desde la escuela si:

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

NIVEL DE DESEMPEÑO				
CATEGORÍA	4. ÓPTIMO ESTÁNDAR O REFERENTE	3. MUY IMPORTANTE (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)
IX. FOMENTO AL PERFECCIO-NAMIENTO PEDAGÓGICO	La escuela valora la formación recibida por el maestro como un beneficio importante para el aprendizaje de los alumnos. El maestro, de manera individual, también valora esa formación, y toma de ésta lo más relevante para su práctica. Los maestros asimilan en muy alto grado la formación que les brinda el sistema educativo y llevan a la práctica con sus alumnos estos aprendizajes. La escuela deposita en el equipo docente una parte esencial de la apuesta por el aprendizaje de los alumnos, propicia la formación entre pares y disminuye los celos profesionales que impiden compartir innovaciones en la enseñanza.	La escuela ha adelantado pasos en relación con la convicción de los maestros sobre su propia formación profesional. La mayoría de los maestros asiste a los cursos por iniciativa propia. Hace falta que algunos pocos se convenzan de la importancia de su formación profesional, y lleven a cabo acciones para mejorar en ese sentido. La formación desde la escuela con los maestros capacitándose entre sí, comienza a adquirir relevancia en la escuela. Se piensa que estos procesos de formación están impactando mejor en el aprendizaje de los alumnos.	En la escuela sólo unos pocos maestros se distinguen de los demás por llevar procesos de capacitación y formación. Ellos asisten por iniciativa propia, pero la formación entre pares es un proceso que no se ha consolidado en la escuela. Esto es indicio de que la escuela no ha creado una plataforma que le permita tener una planta docente de alto nivel, generada a partir de una formación compartida en la que el aprendizaje es tarea de todos. En este caso, la formación docente tiene impacto de manera parcial.	Los maestros de la escuela asisten a los cursos cuando éstos son oficialmente obligatorios, pero la mayoría de las veces no acuden por iniciativa propia. En la escuela es frecuente que los maestros no compartan estos conocimientos y habilidades adquiridas. Tampoco la escuela ha implementado medios para que existan procesos de formación entre maestros (pares). Se ven disminuidos los insumos e innovaciones que se hayan podido adquirir en la formación profesional.

2. Planeación pedagógica compartida

La planeación pedagógica representa una de las tareas más importantes del profesor. Mediante ella expresan no sólo los objetivos de aprendizaje, sino también las estrategias y los recursos para alcanzarlos. Esto pareciera ser una actividad individual, muy personal. No obstante, en una escuela abierta, los profesores revisan constantemente, ante sus compañeros, los planes para sus clases. Se trata de una puesta en común que indica la disponibilidad del maestro para intercambiar observaciones y comentarios sobre su perspectiva didáctica y sus criterios de selección de contenidos. De todo esto se generan, como resultados, conversaciones que alimentan a la totalidad de los docentes que participan y les prodigan mayores estímulos hacia su propio trabajo. Es en un ambiente como el descrito donde ellos reciben y ofrecen retroalimentación sobre sus prácticas, descubren aciertos o posibles fallas que, ante los demás, podrían verse como parte del desempeño de cualquier maestro. De igual forma, es ahí donde se dan a conocer innovaciones que un profesor, en lo individual, puede compartir, por ejemplo, acerca de algunas modalidades diferentes para planear las clases, para el empleo original de recursos didácticos, para la forma en que cada uno revisa y evalúa su propia planeación, etc. Por otro lado, ahí se darán cuenta de la manera en que la planeación de cada docente está atendiendo a todos los alumnos y los mecanismos que se emplean para lograrlo; si la planeación toma en cuenta a los alumnos con algún tipo de desventaja en el aprendizaje, o si se considera el nivel socioeconómico de algunos de ellos o, en fin, si la planeación realizada en el papel tiene las variantes necesarias para atender a los alumnos según el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos.

La planeación pedagógica es compartida si los profesores:

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

- Diseñan en común sus estrategias para atender eficazmente a los alumnos en rezago académico.

	NIVEL DE DESEMPEÑO			
CATEGORÍA	4. ÓPTIMO ESTÁNDAR O REFERENTE	3. MUY IMPORTANTE (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)
X. PLANEACIÓN PEDAGÓGICA COMPARTIDA	En la escuela, los profesores revisan constantemente, ante sus compañeros, su propia planeación. Lo hacen como una puesta en común, que indica la disponibilidad del maestro para intercambiar observaciones y comentarios sobre ello. Así, existen, como resultados, conversaciones que alimentan la totalidad de los maestros que participan, lo que representa un estímulo hacia su propio trabajo. En este ambiente los maestros reciben y ofrecen retroalimentación sobre sus prácticas, descubren sus aciertos o posibles fallas, que ante los demás podrán verse como parte del desempeño de cualquier maestro.	Para la mayoría de los maestros son frecuentes las conversaciones entre sí sobre la planeación individual que cada uno lleva a cabo. Casi todos ellos comparten espacios donde se platica abiertamente de los beneficios o perjuicios de las formas que cada uno de ellos tiene para planear su clase. De esta manera, se está viendo que los maestros emplean innovaciones y, además, empleando estos espacios de conversación, las comparten con los demás. Se está creando un ambiente en el cual cada uno, en su mayoría, reciba y proporcione a los demás retroalimentación que le es útil como puntos de vista externos.	Sólo unos pocos maestros están llevando a cabo conversaciones entre sí sobre el tipo de planeación didáctica. Comienzan a observarse algunos indicios sobre la creación de espacios de conversación sobre el análisis de la planeación didáctica. Están saliendo a la luz algunas de las innovaciones que varios maestros están empleando para mejorar su planificación. Ya algunos maestros comienzan a dar a conocer a los demás sus planeaciones, a fin de compartirlas. También se están creando espacios donde se comentan los elementos de la planeación y cómo es que se atiende a todos los alumnos.	Los maestros llevan a cabo planeaciones didácticas de manera individual. Prácticamente no se han creado los espacios para que los maestros compartan o reflexionen entre sí sobre los diversos elementos de cada planeación. No ha sido posible entonces conversar abiertamente sobre la planeación de cada profesor. Por tanto, se reduce al mínimo la posible retroalimentación que los maestros puedan intercambiar. Por la falta de este tipo de colaboración entre los maestros, se ha impedido que las innovaciones de unos sean conocidas por los demás. Poco se sabe sobre si los profesores están empleando métodos para incorporar a todos los alumnos en un esquema inclusivo.

También salen a la luz innovaciones que un profesor, en lo individual, pueda compartir, como por ejemplo, algunas modalidades diferentes de planear; el empleo original de recursos didácticos; la forma en que cada uno revisa y evalúa su propia planeación.
Por otro lado, los profesores se dan cuenta de la forma en que la planeación de cada quien está atendiendo a todos los alumnos y los mecanismos que se emplean para lograrlo.

Además, se está en proceso de construir un esquema de planeación didáctica en que todos los alumnos (en un esquema inclusivo) sean atendidos con las mismas oportunidades de aprendizaje.

C. Gestión del aprendizaje

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

1. Centralidad del aprendizaje

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

La prioridad de la escuela es el aprendizaje si:

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

NIVEL DE DESEMPEÑO				
CATEGORÍA	4. ÓPTIMO ESTÁNDAR O REFERENTE	3. MUY IMPORTANTE (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)
XI. CENTRALIDAD DEL APRENDIZAJE	En la escuela hay convicción plena de que el aprendizaje es el motivo central de su origen, pues se considera que con éste los alumnos tendrán un mejor desarrollo y operarán con más éxito dentro de la sociedad, desempeñándose como individuos capaces de aprender a lo largo de la vida y de contribuir con este aprendizaje constante a una convivencia social más equitativa para todos. La escuela es uno de los más importantes pilares de los que dispone el sistema para lograr que esto se lleve a cabo con éxito.	La relevancia del aprendizaje como la parte fundamental que da sentido a la escuela, se muestra en las convicciones de los profesores sobre su propio desempeño. En su mayoría, los profesores dan sentido a su desempeño pedagógico de acuerdo con los resultados de sus propios alumnos. Pocos profesores son los que han permanecido al margen de esta idea; por el contrario, la mayoría piensa que debe introducir cambios en su enseñanza cuando el aprendizaje de los alumnos no ha sido el deseable.	Aunque en la escuela se habla de los procesos de aprendizaje, este tema apenas comienza a adquirir relevancia. En algunas reuniones entre los maestros de la escuela, algunos de ellos hablan acerca de la importancia del aprendizaje; sin embargo, este tipo de conversaciones no es sistemático, ni provee reflexiones que impacten en cambios en los estilos de enseñanza de los maestros.	En la escuela se llevan a cabo actividades que no se concentran en el logro de mejores aprendizajes. El tema sobre la importancia del aprendizaje aún no ha cobrado la relevancia necesaria. La escuela no ha podido establecerse como pilar de la comunidad, de tal manera que ésta deposita pocas expectativas en lo que puede proporcionar de utilidad a sus hijos.

2. Compromiso de aprender

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

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

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

NIVEL DE DESEMPEÑO				
CATEGORÍA	4. ÓPTIMO ESTÁNDAR O REFERENTE	3. MUY IMPORTANTE (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)
XII. COMPROMISO DE APRENDER	La escuela motiva a los alumnos a formar su propia ruta de aprendizaje, y los maestros les muestran las posibilidades y las metas para conseguirlo. Los maestros se convierten en una guía para sus alumnos. La escuela dispone de medios para que los maestros desarrollen actividades que propicien el compromiso de los alumnos hacia su propio aprendizaje.	Una parte importante de la planta de maestros ha adoptado la idea de que los alumnos tienen capacidades decisivas para incorporarse y comprometerse con el desarrollo de su propio aprendizaje. Los maestros, en su mayoría, implementan estrategias mediante las cuales se busca que el alumno se dé cuenta de la importancia del aprendizaje para su vida.	Algunos, aunque pocos maestros, se han dado cuenta de que los alumnos tienen capacidades de emprender sus propios procesos de aprendizaje, con la guía del maestro. Esta idea aún es muy incipiente, por lo que las estrategias implementadas en este sentido son reducidas y pocas veces son sistemáticas.	Se practica la educación tradicional con la afirmación de que el profesor es el que sabe y el alumno quien ignora. Con esta idea, en la escuela se diseñan las planeaciones y las estrategias de aprendizaje. Por lo que en la escuela no existen medios ni técnicas para propiciar que el alumno consiga tener un compromiso mayor sobre sí mismo y su aprendizaje.

3. Equidad en las oportunidades de aprendizaje

En la definición de contenidos y estrategias de enseñanza, se toman en consideración las necesidades y los retos planteados a los alumnos por sus condiciones específicas de aprendizaje a partir de su cultura, lengua, medio socioeconómico y expectativas futuras. Los alumnos que integran la escuela acuden para aprender, sean o no conscientes de ello; sin embargo, la escuela trata de que todos los estudiantes se den cuenta de que es el motivo central de su ingreso y permanencia. La escuela no distingue, en su oferta, entre sus alumnos por cuestiones de género, ni de cultura o lenguaje, raza, nivel socioeconómico de la familia, lugar de residencia, forma de vestir o preferencias personales.

En la escuela se ofrecen oportunidades de aprendizaje a todos sus alumnos de manera equitativa si:

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

NIVEL DE DESEMPEÑO				
CATEGORÍA	4. ÓPTIMO ESTÁNDAR O REFERENTE	3. MUY IMPORTANTE (CON ALGUNAS LIMITACIONES)	2. BAJO (CON MUCHAS LIMITACIONES)	1. NO EXISTE (CON AGUDAS LIMITACIONES)
XIII. EQUIDAD EN LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE	Los alumnos que integran la escuela acuden para aprender con conciencia de ello. Todos los alumnos se dan cuenta de que es el motivo central de su ingreso y permanencia. Para lograr el aprendizaje óptimo, la escuela proporciona atención a todos los alumnos tomando en cuenta sus diferencias, como el que algunos tengan mayores dificultades en aprender, debido a condiciones particulares, como desventajas socioeconómicas, físicas, intelectuales o de género. La escuela ha construido un ambiente pedagógico en el que todos los alumnos sin excepción gozan de las mismas oportunidades de aprender.	Los maestros de la escuela han desplegado actividades de enseñanza con las cuales están logrando que la mayoría de los alumnos se incorpore con éxito al aprendizaje. Un número pequeño de alumnos se encuentra aún rezagado por el hecho de que no se han encontrado las estrategias adecuadas para atenderlos, de acuerdo con sus condiciones particulares. La escuela está construyendo gradualmente un ambiente donde el aprendizaje para todos los alumnos es el motivo de las actividades de los maestros y de la escuela en general.	Existe una atención dispareja hacia los alumnos, aunque se habla ya en algunas reuniones de la necesidad de atender a los que se han rezagado en su aprendizaje debido a sus condiciones particulares. A pesar de ello son pocas las estrategias que los profesores están desplegando para superar estas dificultades de aprendizaje. En la escuela apenas es incipiente el diálogo para hacer que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de aprender de acuerdo con sus propias condiciones.	En la escuela, los alumnos no tienen muy claro lo que significa acudir a clases y el desarrollo de diversas actividades. Generalmente algunos alumnos reciben más apoyo que otros, dejando atrás a una gran cantidad de ellos que no goza de la misma atención o de la atención necesaria para alcanzar los niveles óptimos. La escuela no ha podido establecer un mecanismo para atender a todos los alumnos sin importar sus condiciones particulares.

D. Funcionamiento de los Consejos

Se espera que funcionen en la escuela de educación básica mexicana dos órganos dedicados a apoyar tareas diversas de la organización escolar: El Consejo Técnico, compuesto por los directivos y docentes, y el Consejo Escolar de Participación Social, formado por los directivos, docentes, padres de familia, exalumnos y miembros de la comunidad. En ambos, la normatividad promueve que se tomen decisiones de manera participativa. Son instancias oficiales que tienen la función de coadyuvar al logro más efectivo de las metas de la educación que a la escuela le ha tocado conseguir. Cada uno tiene sus propias estrategias para tal fin.

1. Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar

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

El Consejo Técnico Escolar cumple con su función si:

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

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

2. Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social

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

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

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

E. Participación social

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

1. Participación de los padres en la escuela

La escuela incorpora a los padres de familia en diversas actividades que tienen conexión con el aprendizaje. Desde allí se les convoca para que acudan al plantel con múltiples motivos, como el de participar en las clases que se imparten a los hijos, en actividades creativas junto a ellos dentro de la escuela, en talleres donde se les dan elementos para apoyar de mejor manera el aprendizaje, etc. Este tipo de actividades no se llevan a cabo a través del CEPS, sino que la escuela las planea, intencionalmente, con el objeto de obtener mayor apoyo de los padres de familia en el aspecto académico.

Los padres de familia participan activamente en la escuela si:

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

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

2. Apoyo al aprendizaje en el hogar

Cuando los padres de familia se incorporan de esta forma a la escuela, tienen más posibilidades de brindar el apoyo que requieren sus hijos. El aprendizaje es más significativo y eficaz cuando el maestro encuentra, en el hogar de sus alumnos, padres de familia capaces de continuar en parte con la tarea de enseñar. Además, la comunidad, en general, apoya el desarrollo integral de los alumnos estimulando la permanencia en la escuela y promoviendo valores y actitudes favorables a la vida escolar.

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

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

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

F. Condiciones de operación de la escuela

Además de la valoración del desempeño en la gestión en las escuelas a partir de los estándares, es deseable tomar en cuenta las condiciones de operación de las escuelas en la consideración del estado de la gestión. Estas condiciones influyen de manera importante en el desempeño de la escuela y muchas de ellas dependen de actores que se sitúan más allá de ésta, por lo que la responsabilidad recae en los gobernantes de diversos niveles o en la sociedad en general. Recomendamos considerar el estado de las condiciones de operación de la escuela, al igual que su historia, en la valoración de su desempeño. Un aspecto central de las condiciones operativas se relaciona con el apoyo de la comunidad. Ésta tiene importantes compromisos con la escuela, tales como valorar la asistencia y el egreso exitoso de la misma, configurar un ambiente social que impulse el desarrollo integral de niños y jóvenes, cuidar de la escuela y de sus miembros, apoyar el desarrollo de las actividades escolares y propiciar que los logros escolares sean objeto de aprecio y prestigio.

Otras de las condiciones críticas son la infraestructura de los planteles (estado general del edificio, su nivel de adecuación para los fines de la escuela, el estado de las aulas, patio, jardines, existencia de biblioteca), la presencia y suficiencia de apoyos didácticos, materiales instruccionales (como los libros, mapas, juegos de geometría) y recursos facilitadores del aprendizaje, como las computadoras, internet, proyectores. Además, un ambiente de aprendizaje se fomenta únicamente garantizando la seguridad y se promueva la salud, tanto para los alumnos como para los docentes.

Finalmente, existe una amplia correspondencia entre el hecho de que una escuela sea considerada “buena” con apreciaciones que, si bien son subjetivas, también son resultado de una buena gestión, como por ejemplo, ser “bonita”. Las buenas escuelas usualmente tienen prestigio, es decir, son especialmente apreciadas por la comunidad. Este aspecto suele manifestarse en una alta demanda estudiantil (algunas de ellas, aunque públicas, seleccionan a sus alumnos). El prestigio puede construirse más por fama a través de los años, que por evidencias reales de desempeño efectivo actual. Sin embargo, para todas las escuelas, ser prestigiosa es una de sus metas más apreciadas y concretas.

G. Legitimación social de la propuesta de estándares de gestión[10]

La versión inicial se difundió en el medio educativo, antes de las reuniones a las que posteriormente fueron convocados las organizaciones y grupos de interés, quienes tuvieron un amplio margen de tiempo para reflexionar tras la revisión de la propuesta. Después se les convocó a varias reuniones con el objeto de conocer y discutir sus opiniones al respecto. Expertos, investigadores, funcionarios públicos del ámbito educativo, miembros de ONG y equipos de consultores, todos especialistas en educación, aportaron, en una primera etapa, el conocimiento y la experiencia que permitió mejorar la propuesta del modelo original. Conforme se llevaban a cabo las reuniones, la propuesta se alimentó, de manera gradual, con las críticas y las aportaciones.

Participaron amablemente, a través de sus representaciones, las siguientes organizaciones o instituciones haciendo comentarios, críticas y sugerencias a la propuesta en reuniones de discusión y reflexión convocadas con este fin:

a. Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
b. Fundación "Mexicanos Primero".
c. Fundación "Empresarios por la Educación Básica".
d. Fundación "La Vaca Independiente".
e. SUMA por la Educación.
f. Instituto Cultural de Derechos Humanos.
g. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).
h. Dirección de Evaluación de Políticas (DGEP-SEP).
i. "Excelencia Educativa" (Excelduc).
j. Instituto de Educación (IESA, Ciudad Juárez, Chih.).
k. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).
l. Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC-SEP).
m. Fundación del Empresariado Chihuahuense (EDUCA-FECHAC).
n. Confederación Nacional de Escuelas Particulares.
o. Subsecretaría de Educación Básica (SEB-SEP).
p. Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex).
q. Fundación Azteca.

[10]Para un informe completo de los procesos de legitimación social y validación, véase CEE/SIEME/HE, 2008.

Es necesario enfatizar que la legitimación social de los estándares de gestión de escuela debe ser mucho más amplia y sistemática. Por eso, los resultados aquí descritos tienen que ser considerados como iniciales.

Los comentarios y las observaciones sobre la propuesta se concentraron en dos aspectos:

a. La selección de los factores o elementos que influyen en mayor grado en la mejora de la educación.
b. Las estrategias para implementar un sistema que incorpore estos factores o elementos en un modelo efectivo para la mejora de la educación en cada escuela.

En resumen, las observaciones y comentarios se dirigen a:

a. Considerar, primero, la capacidad técnica y financiera para llevar a cabo este proyecto.
b. Homogeneizar el estilo con que se han redactado los estándares y adecuar el lenguaje a los diferentes tipos de integrantes de la comunidad escolar.
c. Entrar en un consenso social para adoptar estándares para la educación mexicana. Se debe entrar en un proceso de certificación social de las escuelas.
d. Tomar en cuenta la legislación educativa para introducir un esquema como éste a las escuelas.
e. Adaptar las expresiones a los contextos de las diferentes escuelas.
f. Elaborar con la misma estructura el documento que porta la propuesta, para articular las tres facetas de la misma.
g. Orientar el modelo conceptual hacia el modelo de “comunidad de aprendizaje”.
h. Evitar que la esquematización del modelo se convierta en un trabajo mecánico.
i. Tomar en cuenta el trabajo adicional que se da a las escuelas con la incorporación del modelo.
j. Considerar el posible conflicto con otros esquemas con características semejantes.
k. Recopilar y tomar en cuenta las experiencias de otros países y de la propia República Mexicana.
l. Convocar a un debate para una posible certificación social de escuelas.

m. Elaborar modelos de estándares para diferentes regiones y también para diversas modalidades y niveles de las escuelas de educación básica.
n. Brindar las definiciones de los conceptos clave utilizados en los estándares.
o. Marcar la necesidad de validar los estándares a través de una muestra de escuelas.
p. Reconocer que debe haber un proceso de certificación para las escuelas que llevan avances en autoevaluación.
q. Considerar la necesidad de establecer una plataforma de infraestructura y equipamiento comunes a todas las escuelas para que se incorporen con más posibilidades a propuestas como ésta.
r. Respetar el federalismo educativo.
s. Hacerse cargo de la autoevaluación de cada escuela.
t. Incluir a la supervisión en este proceso.

El proceso de legitimación requiere extenderse y profundizarse. Como se sabe, una propuesta de estándares educativos, más que un ejercicio técnico, consiste en una sostenida negociación política, ya que los estándares reflejan, en mucho, las expectativas de los actores sociales sobre la educación, la escuela y el futuro del país.

1. Validación de los estándares de gestión escolar

Después de integrar e incorporar las sugerencias vertidas en la etapa de legitimación, para la validación se elaboró, a su vez, un mecanismo para recabar las perspectivas sobre la propuesta de los miembros de la comunidad escolar, en el entendido de que el conocimiento y el intercambio de los puntos de vista de cada uno de estos actores educativos daría más pertinencia, claridad, relevancia y sencillez a la misma. En este sentido, los puntos de vista de todos los profesores frente a grupo, los directivos (director y en su caso subdirector), supervisor (y auxiliares de la supervisión), una cantidad de alumnos y padres (dependiendo del tamaño de la escuela), y del personal de apoyo técnico y administrativo de la escuela, se tomaron en cuenta en lo individual y/o como grupo diferenciado.

Para cubrir esta etapa se desarrollaron instrumentos específicos que permitieron pilotear la propuesta directamente en las escuelas. Entre otras cosas, con ello se trató de precisar el grado de relevancia, claridad y pertinencia de la propuesta,

así como explorar el sentido que los integrantes de la comunidad escolar otorgan a la implementación de un esquema de mejoramiento como éste. Dado que, en todo caso, son las comunidades escolares las que llevarían a la práctica este proceso, fue vital someter la propuesta a su parecer. Con la información generada en esta etapa previa, el modelo se reestructuró y transformó con relación a las perspectivas recogidas. Éstas se sistematizaron, analizaron y se incorporaron en la versión de una nueva propuesta, que integró tanto los resultados de la legitimación, como los de la validación.

Esta etapa de validación del modelo se llevó a cabo entre mayo y junio de 2008. En él se consideraron escuelas de diferentes contextos socioeconómicos y culturales, con la finalidad de obtener comparaciones entre poblaciones de características contrastantes.

Los directivos y los maestros de cada escuela fueron entrevistados casi en su totalidad, mientras que no en todos los centros escolares fue posible la realización de entrevistas con los inspectores, aunque se extendió ampliamente la consigna. Alumnos y padres de familia fueron seleccionados con criterios basados en mecanismos de aleatoriedad.

Se trabajó el mismo modelo con todos los entrevistados, sin importar su rol dentro de la comunidad escolar. El procedimiento solicitó, entre otras cosas, que los informantes precisaran el nivel de claridad (comprensión) y relevancia (importancia para la escuela) de cada uno –en forma individual– de los estándares de gestión escolar. Además, se integraron aquellos aspectos en los cuales presentaron argumentos y consideraciones puntuales acerca de este proceso. Toda la información que se recabó a partir de este procedimiento se organizó y sistematizó de forma que ahora pueden apreciarse resultados que mejoraron la propuesta original.

Fueron seleccionadas, para la validación, 18 escuelas en cada uno de los estados participantes (Baja California, Guerrero y Yucatán), además de ocho escuelas del municipio de Ciudad Juárez, Chihuahua, lo que hace un total de 62 locaciones. En las tres entidades y el municipio participantes se realizó una selección polarizada de escuelas, considerando los puntajes de la prueba Enlace 2007-2008 efectuada a nueve modalidades de servicio educativo, ya que se tomó en cuenta que en esas escuelas se identificarían situaciones extremas (las mejores y las peores condiciones) sobre los estándares. De esa manera, se seleccionaron aquéllas con mayor y menor puntaje, de primarias urbanas públicas, primarias urbanas privadas, primarias rurales de organización completa, primarias rurales de

organización no completa, primarias indígenas de organización completa, primarias indígenas de organización no completa, secundarias generales, secundarias técnicas y telesecundarias. Como el municipio de Ciudad Juárez es básicamente urbano, en él se seleccionaron sólo escuelas primarias urbanas (públicas y privadas), secundarias generales y secundarias técnicas. En total, se practicaron 968 entrevistas a partir de cuestionarios dirigidos a los integrantes de la comunidad escolar, correspondiendo 299 a Baja California, 272 a Guerrero, 281 a Yucatán y 116 al municipio de Ciudad Juárez. En cada escuela se abordó, en particular, a los integrantes de la comunidad escolar, con la finalidad de realizarles entrevistas abiertas y guiadas por cuestionarios; para ello asistieron dos o más investigadores con experiencia de campo en este tipo de actividades.

El 50% de los profesores ha estado trabajando en esa misma escuela durante ocho años o menos, mientras que el otro 50% ha permanecido más tiempo, algunos con antigüedad en la escuela hasta de 49 años. Por otra parte, la antigüedad de los supervisores o inspectores en este mismo cargo va desde los que tienen un año solamente, hasta los que cuentan con 30 años desempeñando esta función. En promedio, este grupo de profesores tiene 7.7 años de antigüedad en ese puesto.

El grupo de profesores (incluyendo directivos, supervisores, asesores técnicos pedagógicos y profesores frente a grupo) en su mayor parte (62% del total de los entrevistados) han alcanzado el nivel de licenciatura o escolaridad profesional. El 13.9% dice contar con el grado otorgado por la Normal Superior; el 12.2%, con el grado de Maestría y el 9.5%, con Normal Básica. Además, siete personas tienen algún tipo de especialidad técnica y sólo dos de ellas dice haber obtenido el grado de doctorado.

En las entrevistas se consideraron alumnos de los tres últimos grados de primaria y los dos últimos grados de secundaria, cuyas edades oscilan entre los 10 (el más pequeño registrado) y los 16 años. El promedio de edad de este grupo es de 12.5 años. Algunos formaron parte de un grupo específico de alumnos identificados por sus maestros como de alto y bajo desempeño escolar.

Dentro del grupo de familiares de los alumnos participaron personas con diferentes grados de preparación escolar. En esta muestra algunos reconocen no haber asistido a la escuela (12.7%), otros que cursaron la primaria completa o la dejaron sin terminar (37.6%), unos más con secundaria (20.1%) y preparatoria (12.2%) y algunos dijeron haber llegado al nivel profesional en sus estudios (17.5%).

Durante la validación de los estándares de gestión escolar se tomó en cuenta su claridad y relevancia para los procesos de mejora académica continua, conside-

rando la opinión de los directivos, maestros, padres de familia y alumnos. Además, se solicitó que expresaran libremente sus observaciones, en general, sobre todo el proceso. Los instrumentos aplicados operacionalizaron los estándares a través de indicadores de un formato de encuesta que fue respondido por 968 informantes.

Los resultados más relevantes de la validación son:

a. El enunciado calificado con mayor índice de reunió el 97.6% de 920 opiniones vertidas, mientras que el enunciado con índice más bajo de claridad obtuvo el 79.2%, tomando en cuenta 927 opiniones. El promedio global para el total de enunciados en el aspecto de es de 88.2%.
b. El enunciado calificado como el más relevante obtuvo un 98.1% considerando 915 opiniones vertidas. El que marcó menor relevancia para la escuela reúne un 78.3%, también tomando en cuenta 915 opiniones. El promedio global para el grupo de 108 enunciados en cuanto a la reconocida es de 92.3%.
c. En cuanto a la relevancia de los estándares de gestión escolar, indican que más allá del promedio global referido, la mitad de las personas que responden asignando relevancia a los estándares se sitúa por encima del 98.1% y la respuesta más frecuente es de 100 puntos.
d. Como puede verse, ninguno de los estándares debe ser omitido con base en estos resultados, puesto que los porcentajes más bajos, de 79% de y 78% de , son relativamente altos de acuerdo con la gradación del 0 al 100. Principalmente por esta razón, todos los estándares están incluidos en la presente versión. En cambio, son introducidas nuevas variables derivadas de sugerencias y observaciones.
e. Por lo anterior y, sumando las observaciones presentadas, todos los estándares se conservan, pero se les sometió a revisión en mayor o menor grado, particularmente en lo que se refiere a su parafraseo y resignificación, con el fin de hacerlos más comprensibles a todos los actores educativos de la comunidad escolar.
f. El vacío en alguna respuesta puede ser indicio de desconocimiento del suceso marcado por el estándar. Es posible que eso signifique una determinada

distancia entre el actor que deja sin responder y los acontecimientos de la escuela. En todo caso, esta aparente disociación se describe como sigue: 817 personas (84.4%) respondieron totalmente a los 108 enunciados, afirmando o negando la con la que se presentaron. Por otra parte, 151 personas dejaron por lo menos algún enunciado sin una respuesta definida. La pérdida de datos en cuanto a las opiniones sobre la de los estándares es apenas del 4%.

g. En cuanto a que si se consideran o no para las escuelas, de 968 personas, 756 (78.1%) respondieron afirmativa o negativamente a las preguntas. Los datos que indican que las personas no contestaron con ninguna opción en algunos estándares por su suman el 5.9%, casi dos puntos porcentuales más que el dato obtenido en .

h. La correlación entre ambos promedios de en y es elevada (r = .766). Es decir, que en un nivel importante quienes responden que existe cierto grado de claridad se asocia con quienes contestan que lo tiene de relevancia.

2. Claridad de los estándares

La disminución del promedio en los alumnos indica que ha sido menor el nivel de comprensión de cada estándar. En menor grado, el grupo de familiares de los alumnos también tiene más problemas por comprender en su amplitud las expresiones que se formularon con esa intención. Por otra parte, los directivos de las escuelas y los asesores técnicos pedagógicos conformaron los grupos que más expresaron tener sobre los estándares en forma global. En los niveles intermedios se encuentran los profesores frente a grupo y los supervisores o inspectores escolares.

El nivel de comprensión de los estándares no sólo se refleja en la escala general, sino también en la escala de las categorías. En todas las categorías de los estándares con relación al criterio de , los alumnos como grupo de informantes aparecen con los más bajos promedios y enseguida sus parientes.

LA DIRECCIÓN ESCOLAR								DESEMPEÑO COLECTIVO DEL EQUIPO DOCENTE		GESTIÓN DEL APRENDIZAJE			ÓRGANOS DE APOYO A LA ESCUELA		PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y PADRES DE FAMILIA	
Liderazgo eficaz	Clima escolar	Responsabilidad y compromiso	Decisiones y visión compartidas	Planeación institucional	Autoevaluación	Rendición de cuentas	Redes escolares	Formación profesional del profesor desde la escuela	Planeación compartida	Prioridad en el aprendizaje	Compromiso del alumno con su propio aprendizaje	Atención a todos los alumnos	Consejo técnico escolar	Consejo escolar de participación social	Incorporación académica de los padres a la escuela	Apoyo directo de los padres en el aprendizaje de los alumnos
95.3	94.1	95.1	92.6	94.0	93.8	93.2	91.1	89.5	93.1	95.7	91.5	90.5	92.8	86.8	89.5	93.7
95.5	96.7	93.8	91.7	96.4	96.4	93.1	97.7	100	94.8	100	92.7	96.7	100	98.3	98.6	100
95.6	97.9	95.0	96.0	97.8	96.6	92.8	94.4	97.6	94.8	99.3	94.6	95.6	98.8	95.1	95.0	97.5
93.7	94.3	96.1	92.6	95.9	96.0	92.9	91.7	95.2	93.8	96.7	93.3	93.3	94.4	92.3	91.5	94.0
71.6	79.3	72.6	70.3	83.1	77.1	89.2	75.9	82.2	77.4	89.0	85.1	82.3	75.2	73.6	82.4	92.3
84.5	86.8	86.0	80.0	87.5	86.8	89.4	81.3	87.1	85.4	91.0	90.7	87.8	84.9	83.4	89.2	94.7
86.6	89.5	88.3	85.0	91.3	89.6	91.3	86.1	90.5	88.3	93.9	90.8	89.7	88.4	86.3	89.2	94.0
40.5	19.15	43.7	25.7	15.0	28.5	1.8	18.0	14.0	17.8	8.5	6.9	10.3	18.3	14.1	6.3	1.5
<.0005	<.0005	<.0005	<.0005	<.0005	<.0005	=.113	<.0005	<.0005	<.0005	<.0005	<.0005	<.0005	<.0005	<.0005	<.0005	=.178

Los promedios de los alumnos en las escuelas con menores rendimientos académicos reflejan, a la vez, un porcentaje menor de comprensión respecto de los estándares de gestión escolar. Sin embargo, también puede notarse que el nivel de desempeño académico es factor de este tipo de comprensión de los estándares cuando se observa un incremento lineal y progresivo que aumenta mientras el nivel es mayor.

NIVEL DE DESEMPEÑO ACADÉMICO POR ESCUELA						
	Estadísticos	Bajo	Insuficiente	Suficiente	Alto	Total
Supervisor o inspector escolar	Promedio	82	98.68	93.63	97.5	90.87
	Cantidad	14	7	11	6	38
	Desv. típica	30.5	2.77	7.29	3.34	19.85
Apoyo técnico pedagógico	Promedio	95		98.15	98.1	96.59
	Cantidad	6		4	2	12
	Desv. típica	4.57		3.7	1.28	4
Directivo de la escuela	Promedio	94.2	96.44	95.97	97.9	95.89
	Cantidad	18	13	15	11	57
	Desv. típica	11.9	8.6	8.39	2.47	8.9
Profesor de grupo	Promedio	86.3	94.4	95.25	97.4	93.68
	Cantidad	90	94	117	109	410
	Desv. típica	21.1	14.2	13.74	5.09	14.81
Alumno	Promedio	71.6	72.02	85.64	86.3	78.09
	Cantidad	66	60	53	48	227
	Desv. típica	21.5	20.56	12.75	14.9	19.42
Familiar del alumno	Promedio	83.6	75.67	88.02	90.2	84.18
	Cantidad	48	52	49	47	196
	Desv. típica	24.8	32.7	15.39	17	24.21

	Por encima del 90%
	Por debajo del 90%

También se observa que en las escuelas donde el nivel académico es más bajo, en casi todos los actores se presentan promedios por debajo del 90%, excepto los directivos y los ATP, quienes en términos generales se caracterizan por calificar con mayor los estándares.

El nivel de claridad de los estándares en las escuelas indígenas es el más bajo frente al resto de las modalidades escolares. Muestran también promedios relativamente bajos las primarias rurales, las secundarias generales y las Telesecundarias. Con relación a las escuelas indígenas, hay variaciones importantes respecto de las asignaciones dadas por los informantes. Este dato se analiza un poco más adelante.

ESTADÍSTICOS SOBRE EL CONJUNTO TOTAL DE LOS ESTÁNDARES / NIVEL Y MODALIDAD DE ESCUELAS

NIVEL	Modalidad	Cantidad	Promedio	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
PRIMARIA	Urbana	128	91.44	16.170	1.429	0	100
	Particular	104	95.25	7.458	0.731	57.4	100
	Rural	173	85.86	19.207	1.460	0	100
	Indígena	158	81.91	27.239	2.167	0	100
SECUNDARIA	General	171	87.37	18.558	1.419	16.7	100
	Técnica	135	94.07	10.805	0.930	37.5	100
	Telesecundaria	70	87.78	14.195	1.697	51.9	100
Total		939	88.60	18.623	0.608	0	100

ANOVA
$F = 9.287; p<.0005$

Se destaca que los padres de familia de las escuelas particulares son los que mejor asignación otorgan a la claridad de los estándares, frente a los del resto de las modalidades. Al mismo tiempo, en general, todos los actores en este tipo de escuelas proporcionan opiniones que dan un grado alto de claridad de los estándares.

ROL	ESTADÍSTICOS SOBRE EL CONJUNTO GLOBAL DE CLARIDAD TOTAL / NIVEL Y MODALIDAD																				
	P. Urbana			P. Particular			P. Rural			P. Indígena			Sec. General			Sec. Técnica			TeleSec.		
	PROM.	C.	D.T.	PROM.	C.	D.T.	PROM.	C.	D.T.	PROM.	C.	D.T.	PROM.	C.	D.T.	PROM.	C.	D.T.	PROM.	C.	D.T.
Supervisor	94.63	5	3.84	95.17	2	5.52	91.22	8	11.58	82.02	10	36.20	97.53	3	2.83	94.39	5	7.98	98.46	3	2.67
ATP				97.22	1	.	96.98	4	3.33	100.00	1	.	97.21	3	1.58	100.00	1	.	91.14	2	7.29
Directivo	91.86	8	13.94	98.61	8	2.27	94.85	12	11.16	99.07	10	1.15	94.18	7	13.37	97.84	6	2.79	97.22	5	4.24
Profesor	92.10	51	20.77	97.11	55	3.12	92.70	61	14.86	94.03	58	16.85	88.32	93	18.47	97.67	68	5.65	98.47	23	2.33
Alumno	89.27	29	11.48	85.90	18	12.81	72.24	49	15.99	69.24	44	25.90	83.53	36	17.76	85.45	27	14.63	78.35	20	14.48
Familiar	90.97	32	14.01	97.13	20	4.68	86.36	35	25.18	70.96	33	33.76	85.40	29	21.86	92.05	26	13.38	79.34	17	14.22
TOTAL	91.24	125	16.31	95.25	104	7.46	85.64	169	19.37	81.75	156	27.37	87.37	171	18.56	93.99	133	10.86	87.78	70	14.20

	Por encima del 90%
	Por debajo del 90%

3. Relevancia de los estándares para la mejora de las escuelas

Las categorías de los estándares presentados se valoran, en general, con un grado de relevancia alrededor del 93%. El caso de los alumnos se subraya debido a que otorgan menor valor o importancia a los estándares en su conjunto, aunque su promedio, a pesar de ser el más bajo de los grupos de informantes, es relativamente alto situándose un poco arriba del 88% en general. En este caso, los directivos de las escuelas otorgan, más que los demás grupos, un promedio definitivamente alto (96%), con lo que prácticamente se reconoce la relevancia de todos los estándares presentados. Los profesores de grupo y los padres de familia también tienen opiniones que se transforman en promedios altos, con alrededor del 95% en ambos grupos de personas.

Papel desempeñado dentro de la escuela	Estándares para la dirección escolar								Desempeño colectivo del equipo docente		Gestión del aprendizaje			Órganos de apoyo a la escuela		Participación de la comunidad escolar y padres de familia	
	Liderazgo eficaz	Clima escolar	Responsabilidad y compromiso	Decisiones y visión compartidas	Planeación institucional	Autoevaluación	Rendición de cuentas	Redes escolares	Formación profesional del profesor desde la escuela	Planeación compartida	Prioridad en el aprendizaje	Compromiso del alumno con su propio aprendizaje	Atención a todos los alumnos	Consejo técnico escolar	Consejo escolar de participación social	Incorporación académica de los padres a la escuela	Apoyo directo de los padres en el aprendizaje de los alumnos
Supervisor o inspector escolar	92.69	98.33	94.59	90.09	92.21	94.14	91.44	86.41	92.78	94.79	95.68	91.12	89.01	96.67	84.86	93.98	96.00
Asesor técnico pedagógico	93.77	98.33	95.83	94.44	90.48	98.81	84.72	90.91	96.36	90.63	95.00	91.67	85.83	91.67	73.33	87.50	90.91
Directivo de la escuela	97.02	98.85	95.26	96.55	97.78	97.78	92.69	90.13	98.28	96.77	95.17	95.39	95.91	96.49	95.09	95.03	97.32
Profesor de grupo	95.72	97.09	95.93	96.36	96.05	97.20	91.18	87.16	95.58	94.22	95.84	94.80	95.28	96.81	92.36	91.35	96.56
Alumno	86.30	90.76	86.26	83.17	89.25	88.05	91.45	81.52	89.66	87.52	91.17	92.15	90.72	85.56	84.65	91.01	93.78
Familiar del alumno	95.53	96.67	95.29	94.14	97.66	94.91	94.68	89.88	96.00	93.31	96.61	96.68	94.78	92.58	92.96	94.27	97.07
Total	93.40	95.73	93.47	92.66	94.72	94.58	91.98	86.59	94.39	92.63	94.84	94.41	93.80	93.34	90.38	92.15	95.98
ANOVA F =	13.02	7.1	10.2	13.5	7.32	9.4	1.65	3.5	5.1	4.86	3.93	2.58	3.90	7.99	4.69	1.25	2.06
Grado de significación bilateral	<.0005	<.0005	<.0005	<.0005	<.0005	<.0005	=0.145	=0.004	<.0005	<.0005	=0.002	=0.025	=0.002	<.0005	<.0005	=0.286	=0.068

En la escala del 0 al 100, la categoría menos valorada es , con una puntuación de 86.6%, la cual, en este rango, se sitúa en un grado alto.

Las dos categorías de estándares más valoradas son y con 97%; es decir, casi el 100% respondió que estos estándares son importantes o relevantes para incorporar a la escuela como parámetros de calidad.

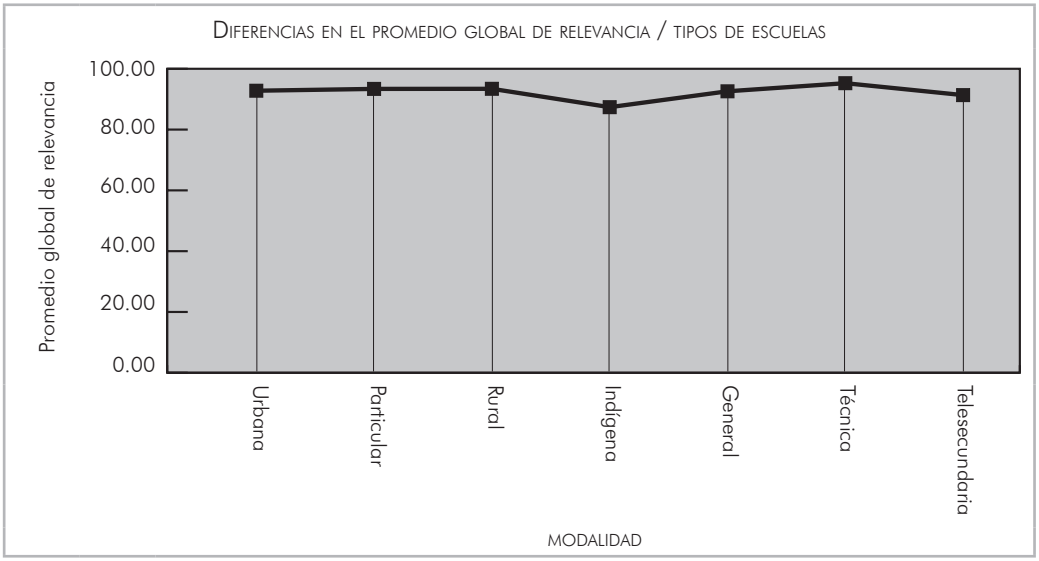
Existen dos categorías en las que las respuestas de los grupos de informantes son más homogéneas entre sí, o donde los promedios entre ellas se diferencian en menor grado: con 92.3% (F=1.25; p=.286) y con 86.6% (F=1.65; p=.145).

Como sucedió en el aspecto de la claridad de los estándares, la importancia que se les ha dado a éstos es semejante, según la modalidad y el nivel de la escuela. En el caso de las escuelas primarias indígenas, se observa el promedio más bajo de todos los demás grupos de escuelas. En contraparte, las escuelas secundarias técnicas tienen el promedio más alto que se asigna a este aspecto de relevancia (95.3%). Sin embargo, en todas las modalidades, teniendo en cuenta la consideración hecha para las escuelas indígenas, juzgan importante incorporar los como parámetros de calidad.

ESTADÍSTICOS SOBRE EL CONJUNTO TOTAL DE LOS ESTÁNDARES / NIVEL Y MODALIDAD DE ESCUELAS. RELEVANCIA

NIVEL	Modalidad	Cantidad	Promedio	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
PRIMARIA	Urbana	128	92.78	13.46	1.19	3.7	100
	Particular	104	93.38	8.26	0.81	64.81	100
	Rural	168	93.41	14.57	1.12	0	100
	Indígena	152	87.37	24.17	1.96	4.08	100
SECUNDARIA	General	171	92.59	13.18	1.01	28.7	100
	Técnica	134	95.26	9.30	0.80	49.53	100
	Telesecundaria	70	91.34	12.41	1.48	56.48	100
Total		927	92.29	15.08	0.50	0	100

ANOVA



F=3.962; p=.001

Para los directivos de las escuelas y los profesores de grupo de cualquier escuela, por su modalidad, prácticamente todos los estándares de desempeño institucional son relevantes en un grado mayor al 90%. Igual sucede para los supervisores, mientras que los ATP opinan mejor sobre la relevancia en escuelas primarias, que en las secundarias.

ROL	ESTADÍSTICOS SOBRE EL CONJUNTO GLOBAL DE CLARIDAD TOTAL / NIVEL Y MODALIDAD																				
	P. Urbana			P. Particular			P. Rural			P. Indígena			Sec. General			Sec. Técnica			TeleSec.		
	PROM.	C.	D.T.	PROM.	C.	D.T.	PROM.	C.	D.T.	PROM.	C.	D.T.	PROM.	C.	D.T.	PROM.	C.	D.T.	PROM.	C.	D.T.
Supervisor	91.42	5	12.57	99.05	2	0.03	77.39	8	38.47	90.51	10	26.91	99.38	3	0.53	91.68	5	11.14	96.91	3	2.67
ATP				98.15	1	.	96.53	4	4.43	98.15	1	.	89.14	3	8.26	89.81	1	.	77.27	2	18.92
Directivo	95.48	8	4.55	98.73	8	1.71	97.56	12	4.47	89.11	10	30.04	94.52	7	11.61	98.92	6	1.08	95.74	5	3.50
Profesor	92.55	51	13.27	93.09	55	6.26	96.22	61	5.71	93.46	58	18.37	91.62	93	15.31	97.49	68	4.82	98.87	23	1.80
Alumno	89.51	29	20.13	89.75	18	12.66	89.61	44	12.78	76.65	43	25.05	91.98	36	10.16	89.41	27	14.37	85.17	20	13.75
Familiar	94.97	32	6.69	94.54	20	9.09	97.33	35	9.43	88.31	28	27.46	95.64	29	10.06	95.39	25	10.41	87.78	17	15.15
TOTAL	92.61	125	13.57	93.38	104	8.25	93.87	164	12.76	87.23	150	24.29	92.59	171	13.18	95.22	132	9.35	91.34	70	12.41

	Por encima del 90%
	Por debajo del 90%

Son menos relevantes los estándares de desempeño institucional para los supervisores de las primarias rurales, los ATP de cualquier tipo de secundaria, la mayoría de grupos de informantes de las escuelas indígenas, prácticamente todos los alumnos de las escuelas indígenas y algunos padres de las escuelas indígenas y de las Telesecundarias. Todo ello considerando que el valor promediado más bajo es de poco más de 77% (para escuelas indígenas y Telesecundarias).

El análisis estadístico ha permitido concentrar la atención sobre diferentes tipos de escuelas, sus contextos e integrantes. Gracias a ello, es posible proceder con mayor certeza en la adecuación de los estándares.

Los resultados más importantes para la formulación de los estándares fueron, fundamentalmente:

a. Existe alta probabilidad de que, quien haya asignado poca claridad a un estándar, también lo haya calificado con poca relevancia. Si un enunciado es claro, es muy probable que se considere útil para la mejora de la escuela.
b. Es común en todas las escuelas, independientemente de su contexto o de otra característica, que los alumnos promedian con menor índice tanto la claridad como la relevancia de los estándares. Además, los padres de familia han sido el grupo de informantes que comprenden en menor grado, después de los alumnos, los estándares propuestos, al mismo tiempo que les asignan menor relevancia. Por ello se deben realizar procesos diferenciales para obtener información. Los maestros y los directivos pueden responder a encuestas, los alumnos y padres de familia, a entrevistas. Además, deben considerarse instrumentos diferentes.
c. Las escuelas ubicadas en el medio rural promedian con menores índices tanto claridad como relevancia.
d. Las escuelas fueron separadas a partir de contrastes de rendimiento académico. En ese sentido, las escuelas que menor rendimiento mostraron, fueron las que a la vez obtienen menores índices en los promedios de claridad y relevancia.
e. Las escuelas indígenas representan un reto especial, ya que el idioma, para este tipo de escuelas, es una dificultad muy importante para que los estándares sean comprendidos en toda su extensión y posteriormente sean calificados por su relevancia.
f. Es muy probable que por la diferencia de edades, los estándares fueron comprendidos en mayor grado por los alumnos de las escuelas secundarias que por los de las primarias.

g. De todas las modalidades de las escuelas analizadas, las particulares han sido las que, en mayor grado que las demás, comprenden mejor el ejercicio de determinar la claridad y la relevancia de los estándares.
h. Las escuelas Telesecundarias y las unitarias encuentran menor relevancia relativa en los estándares propuestos.

En consecuencia, se procedió a hacer una revisión exhaustiva del fraseo de los estándares y de las variables de las encuestas que permiten medirlos, así como a revisar el procedimiento ideado para su aplicación.

4. El proceso de instalación de los estándares de gestión

Una vez que se reformuló la versión inicial de los estándares y se publicaron los reportes iniciales en la página web (wwww.referenteseducativos.net) se inició, en 2009, con el diseño de un modelo articulador de los estándares de desempeño de alumnos, docentes y escuelas. El consorcio de centros de investigación acordó que el modelo articulador tendría que estar ubicado en un proceso de mejora académica continua, viable para las escuelas de educación básica del país. El modelo se compone de cinco principios básicos:

- Los estándares tienen sentido sólo si permiten a las escuelas mejorar las condiciones de enseñanza y, fundamentalmente, de aprendizaje de sus alumnos.
- La instalación de los estándares de desempeño docente y de gestión escolar se inicia con procesos de autoevaluación.
- La autoevaluación deberá establecer el conocimiento relativo al estado de la escuela, según los estándares de gestión, considerando la perspectiva de directivos (supervisor, director, subdirector), maestros, padres de familia y alumnos. La escuela deberá conocer los resultados a corto plazo, con el fin de retroalimentarse y promover análisis sobre alternativas de mejora académica. Es decir, la autoevaluación deberá ser reflexiva y participativa.
- Las escuelas requieren acompañamiento externo, tanto para iniciar su autoevaluación como para, a partir de ella, iniciar la mejora académica.
- El proyecto escolar es el instrumento por excelencia para enmarcar la autoevaluación y el acompañamiento de los procesos de mejora.

Con el propósito de desarrollar el proceso de instalación de estándares se diseñó un cuaderno de la autoevaluación escolar que se compone de cuestionarios para directivos, maestros, padres de familia y alumnos (de los tres últimos grados de primaria y de los dos últimos grados de secundaria), de un reporte para la escuela (que informa el índice de calidad de la gestión escolar, el estado de la escuela por cada uno de los cinco ámbitos y de los 17 estándares, así como de las variables que componen los cuestionarios). La información se desagrega por tipo de informante y se pone en una escala del 1 al 10, aunque se enfatiza el manejo de cuatro niveles de implementación de los estándares en las escuelas, lo que se maneja a través de los colores del semáforo de la gestión escolar. Además, se diseñó un que permitiera generar, en poco tiempo, la captura y el reporte del cuaderno de autoevaluación.

Reconociendo el liderazgo nacional de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) desde hace años en el tema de gestión escolar, se le solicitó integrarse al consorcio de investigación con el fin de desarrollar la instalación de los estándares en una muestra de escuelas a nivel nacional, con la participación de todas las entidades de la República Mexicana (32). La UPN aceptó y conformó un equipo de académicos para desarrollar el proceso de instalación de los estándares de desempeño docente y de gestión, así como de validación de los estándares curriculares. La SEB, financiadora y promotora del proyecto, decidió que las escuelas a seleccionar fueran parte de las que participan en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

El trabajo de campo se desarrolló en abril de 2009, en 574 escuelas, de diversas modalidades:

MODALIDAD			
		Cantidad	Porcentaje
Casos considerados	General	466	81.2
	Indígena	17	3.0
	Técnica	31	5.4
	Telesecundaria	57	9.9
	Total	571	99.5
Casos sin clasificar		3	0.5
Total		574	100.0

La mayor parte de las escuelas labora en el turno matutino (83.3%) y es urbana (67.9%). Según el indicador socioeconómico que se obtiene del Consejo Nacional de Población (Conapo), poco más del 70% está en comunidades donde la marginalidad es baja o muy baja.

GRADO DE MARGINALIDAD (Conapo)			
		Frecuencia	Porcentaje
Casos considerados	Muy alto	15	2.6
	Alto	82	14.3
	Medio	62	10.8
	Bajo	115	20.0
	Muy bajo	289	50.3
	Total	563	98.1
Casos no considerados		11	1.9
Total		574	100.0

En total, se aplicaron 29 534 cuestionarios del cuaderno de autoevaluación escolar en las 32 entidades.

		Cantidad	Porcentaje
ENTIDADES FEDERATIVAS PARTICIPANTES	AGUASCALIENTES	995	3.4
	BAJA CALIFORNIA	847	2.9
	BAJA CALIFORNIA SUR	1 007	3.4
	CAMPECHE	1 041	3.5
	CHIAPAS	1 062	3.6
	CHIHUAHUA	949	3.2
	COAHUILA	1 084	3.7
	COLIMA	1 061	3.6
	DISTRITO FEDERAL	951	3.2
	DURANGO	950	3.2
	GUANAJUATO	1 082	3.7
	GUERRERO	947	3.2
	HIDALGO	936	3.2
	JALISCO	958	3.2
	MÉXICO	1 150	3.9
	MICHOACÁN	249	.8
	MORELOS	812	2.7
	NAYARIT	1 030	3.5
	NUEVO LEÓN	928	3.1
	OAXACA	258	.9
	PUEBLA	525	1.8
	QUERÉTARO	979	3.3
	QUINTANA ROO	1 050	3.6
	SAN LUIS POTOSÍ	1 078	3.7
	SINALOA	954	3.2
	SONORA	1 085	3.7
	TABASCO	839	2.8
	TAMAULIPAS	973	3.3
	TLAXCALA	937	3.2
	VERACRUZ	1 072	3.6
	YUCATÁN	851	2.9
	ZACATECAS	894	3.0
	Total	29 534	100.0

El trabajo de campo se desarrolló entre abril y mayo de 2009, en la mayor parte de las entidades. Académicos de la UPN actuaron como coordinadores estatales. Los instrumentos y los procedimientos de campo fueron analizados y discutidos ampliamente en talleres nacionales. Buena parte del trabajo de campo fue desarrollada con estudiantes o egresados de la licenciatura en Intervención Educativa, una modalidad que mostró tener alto impacto en el éxito de los procesos de negociación de entrada en las escuelas y de su activación, para iniciar con la autoevaluación del proceso de instalación de estándares. En un principio, se había considerado que los acompañantes de las escuelas requerirían una semana de trabajo para desarrollar el levantamiento de los datos, pero la negociación y la obtención de información requirieron mucho más tiempo del inicialmente planeado (una semana por escuela).

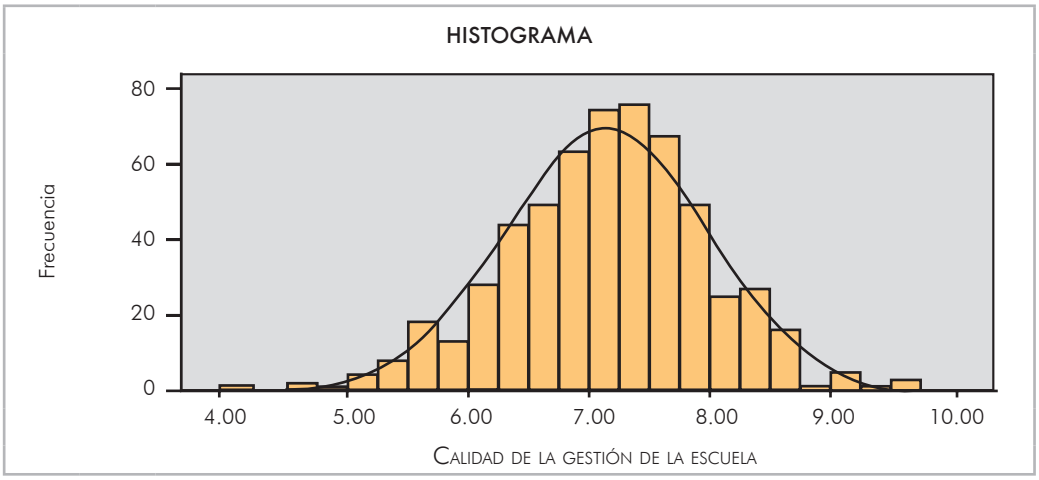
La información estuvo lista para regresarse a la escuela a inicios del ciclo escolar 2009-2010. Por cuestiones presupuestales ya no fue posible desarrollar una segunda fase de obtención de información, en el caso de los estándares de gestión.

Roles de los participantes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Autoridades del Sistema	597	2.0	2.2
Directivos de la escuela	507	1.7	1.8
Profesores de grupo	4 557	15.4	16.5
Alumnos	11 935	40.4	43.3
Padres de familia	9 947	33.7	36.1
Total	27 543	93.3	100.0
Sin identificación	1 991	6.7	
TOTAL	29 534	100.0	

Un análisis sobre la fiabilidad de las categorías (de) consideradas en los estándares, mostró que las variables pensadas miden adecuadamente esos conceptos. Los estándares con mayores índices de fiabilidad fueron los de liderazgo escolar y Consejo Técnico Escolar con 0.96. El estándar con el menor índice fue rendición de cuentas (con el nuevo fraseo “Comunicación del desempeño”), con 0.86; 15 de los 17 estándares obtuvieron índices mayores de 0.9, que implica un alto nivel de fiabilidad de los estándares de gestión como constructos conceptuales.

III. Resultados Generales

Los resultados generales muestran importantes diferencias en la forma de valorar el estado de la escuela, por parte de los actores escolares, considerando los estándares. El promedio obtenido en esta muestra de calidad de la gestión escolar, que se construye como promedio de todos los estándares, resultó de 7.15 y una distribución de 0.08, esto es, cercana a una distribución normal.

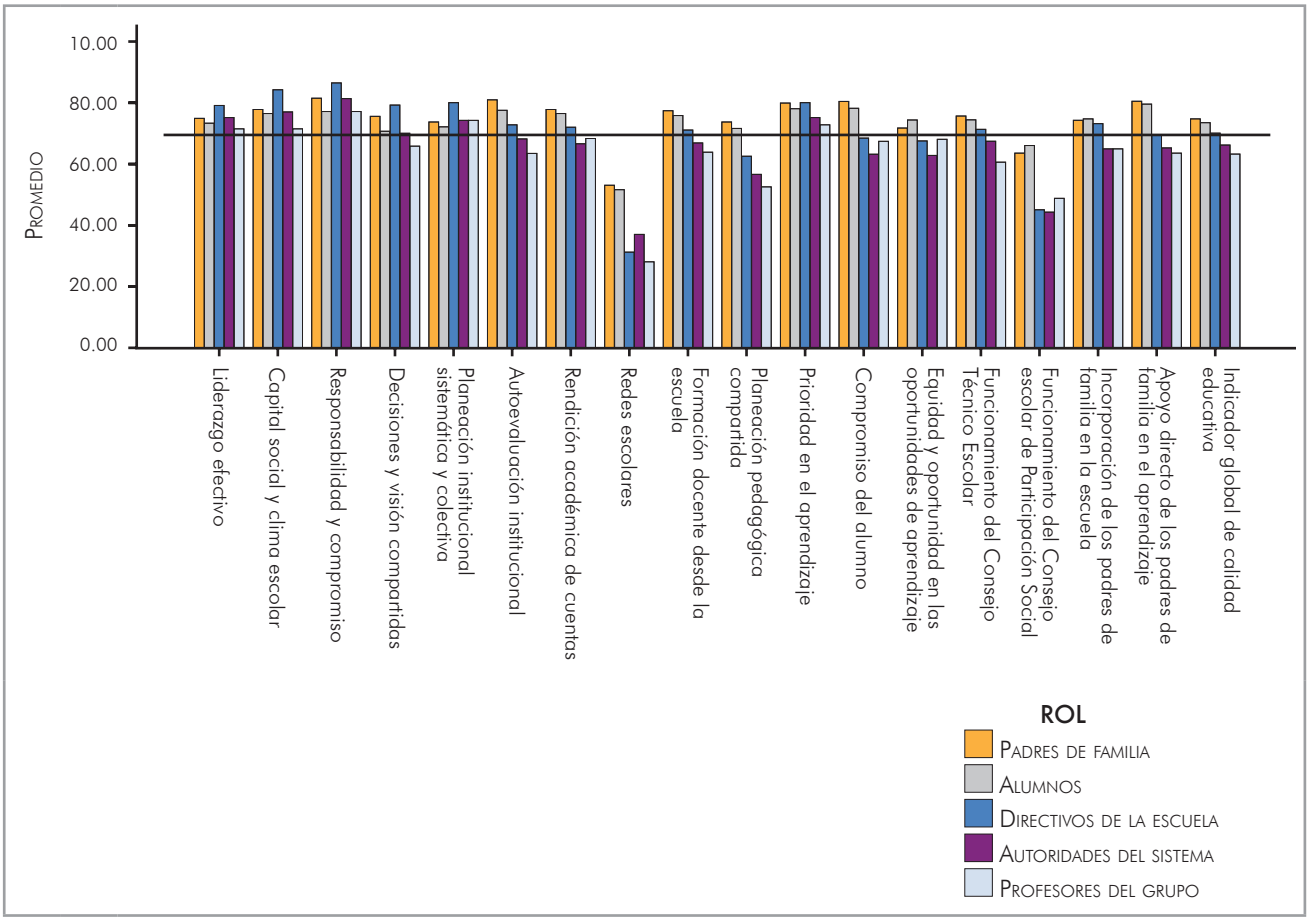


El estándar con mayor promedio fue responsabilidad y compromiso, con 7.9, y el de menor promedio fue redes escolares, con 4.7. Éste, junto con el relativo al funcionamiento de los Consejos de Participación Social, son los que muestran menor presencia en las escuelas.

	Autoridades del Sistema	Directivos de la escuela	Profesores de grupo	Alumnos	Padres de familia	Total
Responsabilidad y compromiso	8.1	8.6	7.7	7.7	8.1	7.9
Prioridad en el aprendizaje	7.5	8.0	7.3	7.8	7.9	7.7
Compromiso del alumno	6.3	6.8	6.7	7.8	8.0	7.6
Apoyo directo de los padres de familia en el aprendizaje	6.5	6.9	6.3	7.9	8.0	7.6
Capital social y clima escolar	7.7	8.4	7.1	7.6	7.7	7.6
Autoevaluación institucional	6.8	7.3	6.3	7.7	8.0	7.6
Rendición académica de cuentas	6.6	7.2	6.8	7.6	7.7	7.5
Formación docente desde la escuela	6.7	7.1	6.3	7.5	7.7	7.4
Liderazgo efectivo	7.5	7.9	7.1	7.3	7.5	7.3
Planeación institucional sistemática y colectiva	7.4	7.9	7.4	7.2	7.3	7.3
Incorporación de los padres de familia en la escuela	6.5	7.3	6.5	7.4	7.4	7.2
Equidad y oportunidad en las oportunidades de aprendizaje	6.2	6.7	6.8	7.4	7.2	7.2
Funcionamiento del consejo técnico escolar	6.7	7.1	6.0	7.4	7.5	7.2
Decisiones y visión compartidas	7.0	7.9	6.6	7.0	7.5	7.1
Planeación pedagógica compartida	5.7	6.2	5.2	7.1	7.3	6.8
Funcionamiento del consejo escolar de participación social	4.4	4.5	4.9	6.6	6.3	6.2
Redes escolares	3.7	3.1	2.8	5.2	5.3	4.7
Indicador global de calidad educativa	6.6	7.0	6.4	7.3	7.4	7.2

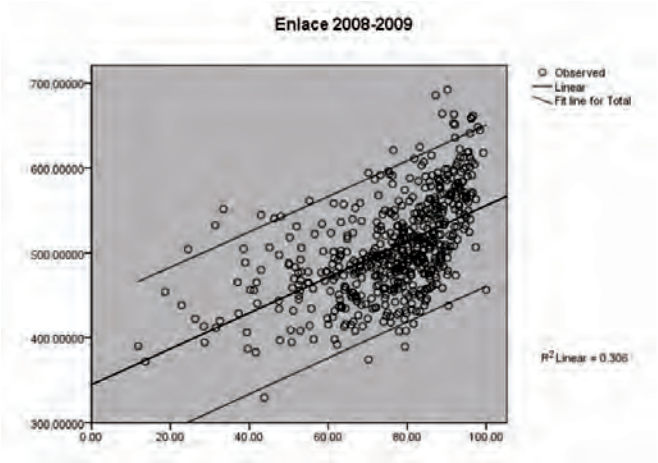
Es posible observar que las estimaciones de los profesores promedian, en casi todos los casos, las valoraciones más bajas frente al resto de los grupos de integrantes, lo que indica que están lejos de mostrar autocomplacencia con sus escuelas.

Promedios en estándares de gestión según el rol

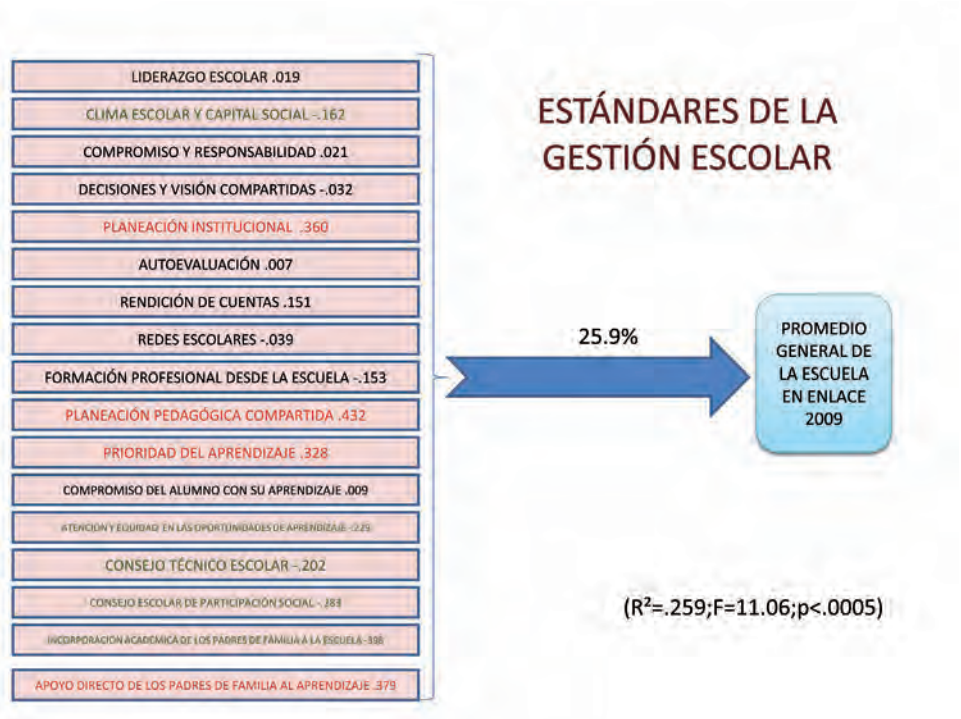


Con la información recolectada se configuró una base de datos, que incluyó indicadores sobre las condiciones de operación de la escuela, especialmente infraestructura, resultados históricos en la prueba ENLACE y niveles socioeconómicos de las localidades donde se ubica, así como de las familias de los alumnos de los planteles.

El índice del nivel socioeconómico de las familias de los alumnos, construido a partir de los datos que proporcionaron los padres de familia, predice un 30% de la varianza en el promedio de la prueba ENLACE del ciclo 2008-2009 (R^2=.306; F=242.49; p<.0005), siendo la variable que mejor predice el aprovechamiento académico.



Cuando se efectúa una estimación de regresión múltiple considerando el conjunto de los 17 estándares de gestión escolar, se explica alrededor del 26% de la varianza de aprovechamiento escolar (R^2= 259; F=11.06; p<.0005). Entre los estándares de gestión más asociados al aprovechamiento medido por la prueba ENLACE, resaltan la planeación pedagógica compartida, la planeación institucional, la prioridad del aprendizaje y el apoyo directo de los padres de familia al aprendizaje en el hogar.



Esto significa que el conjunto de estándares se asocia linealmente al nivel de aprovechamiento en los aprendizajes de los alumnos.

A. Cuaderno de autoevaluación y monitoreo con base en estándares[11]

Uno de los principales productos surgidos de la implementación de esta propuesta es el cuaderno de autoevaluación y monitoreo de la mejora académica continua. Este instrumento se propone que la escuela haga un manejo sencillo de la información procedente de la autoevaluación escolar, en especial por parte del director. Se ha elaborado en papel y también en un formato electrónico que puede emplearse desde una computadora sin conexión a internet (con sólo instalar el), o bien aprovechando la conexión a internet. En estos últimos casos, los resultados se generan de manera automática con el ingreso de la información requerida. La escuela, entonces, tiene la posibilidad de conocer los resultados en un periodo relativamente corto (en cuanto se termine la captura de los datos), de tal forma que tengan a tiempo el reporte para una planeación que aborde temas críticos y de atención inmediata.

[11]Para conocer al detalle este instrumento se recomienda consultar los diversos instrumentos relativos a cuadernos de autoevaluación y monitoreo de los estándares de gestión en www.referenteseducativos.net.

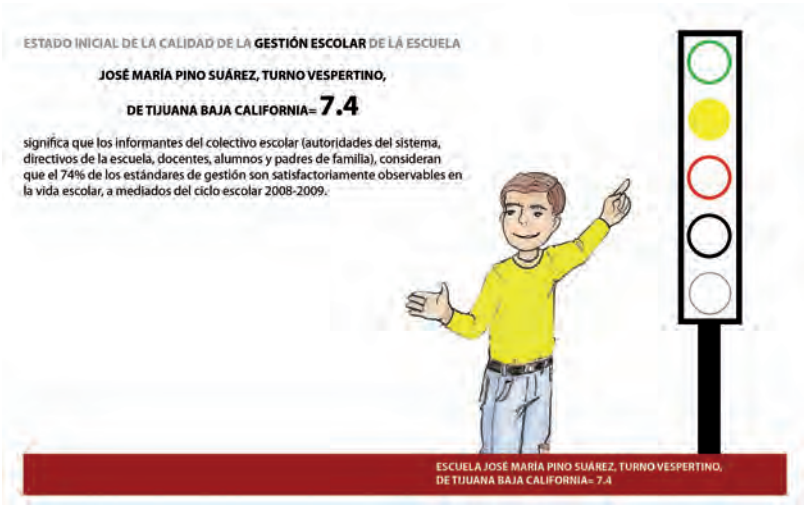
El cuaderno para el monitoreo de la mejora académica continua tiene como propósito constituirse en una de las herramientas para que directores y maestros conozcan mejor su escuela, identifiquen problemas y den seguimiento puntual a los aspectos que ellos pueden mejorar poco a poco, ya que se relacionan con las formas en que se ejercen los liderazgos, se trabaja en el equipo docente, se gestionan los recursos y las condiciones idóneas para el aprendizaje, así como con la manera como funcionan los consejos y participan los padres de familia. Éstos son aspectos críticos en la formación de ambientes de aprendizaje. El monitoreo recoge las valoraciones de la vida de la escuela por parte de actores centrales, como las autoridades del sistema (jefes de sector y supervisores), los directivos (directores y subdirectores), los maestros frente a grupo, los estudiantes y padres de familia. Es claro que no todos ellos tienen los mismos niveles de información, ni de involucramiento en los aspectos considerados en las encuestas que se aplican, por lo que en cada aspecto se informa sobre el nivel de información de cada tipo de actor. Para fines del ejercicio, los alumnos y los padres de familia de las escuelas que muestran mejoras académicas de manera continua conocen los esfuerzos que hacen los directores y los docentes.

En el cuaderno se informa sobre el estado de la gestión de la escuela, considerando los referentes de desempeño que, de manera externa, se les ofrecieron. Con base en esta información, se trata de que identifiquen problemas, tomen decisiones y seleccionen cuáles de los referentes son pertinentes a su historia y a sus condiciones para ofrecer el servicio educativo y, si así lo estiman necesario, desarrollen sus propios criterios para evaluar su desempeño como colectivos escolares.

El cuaderno se elaboró con una inclinación gráfica e ilustrativa, por lo que parece accesible a todos los integrantes de la comunidad escolar. En general, se manejan cuatro niveles de desempeño que representan el grado de implementación que la escuela está llevando a cabo. Los rellenos coloreados dan cuenta de ellos. Por un lado, aparecen como un semáforo y, por otro, con representaciones de rostros con diferentes expresiones.

Un primer resultado que se presenta en el cuaderno es el de la calidad de la gestión escolar; se enfatiza, más que el número, el color (es decir el nivel) en el que se ubica el desempeño de la escuela.

INDICADOR DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR



Dependiendo de los resultados (como se ha expuesto en la sección anterior) sobre la valoración del desempeño según estándares, el cuaderno puede ser empleado para elaborar estrategias que ayuden a la escuela a fortalecer y mejorarlos.

ESTÁNDARES DE LA GESTIÓN ESCOLAR

REFERENTES DE DESEMPEÑO	Autoridades del sistema	Directivos de la escuela	Profesores de grupo	Alumnos	Padres de familia	Total
LIDERAZGO EFECTIVO	7,8	9,1	7,4	6,5	7,3	7,6
CAPITAL SOCIAL Y CLIMA ESCOLAR	8,3	10,0	8,1	7,2	7,9	8,3
RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO	8,3	10,0	8,2	7,2	7,7	8,3
DECISIONES Y VISIÓN COMPARTIDAS	7,5	8,9	7,7	6,8	8,4	7,9
PLANEACIÓN INSTITUCIONAL SISTEMÁTICA Y COLECTIVA	8,1	9,5	8,5	7,1	7,3	8,1
AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL	7,9	9,0	8,4	7,9	7,0	8,1
RENDICIÓN ACADÉMICA DE CUENTAS	7,8	8,3	7,7	7,6	7,4	7,7
REDES ESCOLARES	3,9	3,0	4,3	4,4	3,7	3,9
FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA ESCUELA	7,1	8,7	7,6	7,7	7,9	7,8
PLANEACIÓN PEDAGÓGICA COMPARTIDA	6,2	5,8	6,5	6,9	6,2	6,3
PRIORIDAD EN EL APRENDIZAJE	8,7	8,7	8,9	8,1	7,5	8,4
COMPROMISO DEL ALUMNO	8,5	8,7	8,1	8,1	8,6	8,4
EQUIDAD Y OPORTUNIDAD EN LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE	7,8	7,2	8,1	7,4	6,5	7,4
FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR	8,0	10,0	9,2	6,9	6,1	8,0
FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO ESCOLAR DE PARTICIPACIÓN SOCIAL	6,4	2,5	6,7	5,6	3,4	4,9
INCORPORACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LA ESCUELA	8,1	6,7	7,7	6,7	8,7	7,2
APOYO DIRECTO DE LOS PADRES DE FAMILIA EN EL APRENDIZAJE	7,9	6,7	7,2	8,2	7,7	7,5
PROMGLO_PONDERADOa1	7,6	7,8	7,7	7,1	6,9	7,4
GRADO DE DESCONOCIMIENTO DE LOS CRITERIOS DE DESEMPEÑO						
DESCONOCIMIENTO GLOBAL (ponderado)	11,8	0,0	2,1	24,0	31,0	13,8

Posteriormente, se detallan los resultados por cada estándar, llegando incluso a pormenorizar los resultados por cada una de las variables que los miden.

INDICADORES POR ESTÁNDAR

INDICADORES DE LA GESTIÓN ESCOLAR

LIDERAZGO

REFERENTE

Se representa por un director organizando y concertando acuerdos con la comunidad escolar, asegurándose de que éstos se lleven a cabo y por lo tanto ganando terreno en el logro de los objetivos planeados en tiempo y forma. Produce convicciones del equipo y de la comunidad escolar a través de la reflexión colectiva sobre la importancia del aprendizaje. Estas convicciones se traducen en contratos personales e institucionales que reflejan el alto compromiso de los diversos actores para llevar a cabo las estrategias decididas. El director lanza una convocatoria para obtener mejores logros, se asegura que se lleve a cabo este proceso, ofrece los apoyos necesarios para cumplirlos y los liga con los objetivos planeados, directa o indirectamente al aprendizaje.

LIDERAZGO	Autoridades del sistema	Directivos de la escuela	Profesores de grupo	Alumnos	Padres de familia	Total
1.1. El director hace que los profesores se apoyen entre sí, en su trabajo dentro de la escuela.	8,3	10,0	7,3	7,5	8,7	8,4
1.2. El director hace que los padres y los profesores participen más en las actividades de la escuela.	7,5	6,7	7,3	6,7	7,5	6,9
1.3. El director y sus profesores comparten el sueño de cómo quisieran que fuera su escuela en el futuro.	7,5	10,0	7,7	7,8	6,9	7,5
1.4. El director hace que los padres de familia y los profesores de la escuela tengan responsabilidad de trabajar unidos para mejorar el aprendizaje de los alumnos.	7,5	10,0	7,3	7,8	7,5	8,0
1.5. El director resuelve bien los problemas que se presentan a veces entre los profesores o con los padres de familia o también con los alumnos.	8,3	10,0	7,6	8,6	8,7	8,5
1.6. El director siempre está buscando recursos y materiales para que la escuela tenga mejor funcionamiento y los alumnos aprendan más y mejor.	8,3	10,0	7,3	7,9	8,7	8,0
1.7. El director habla o se reúne con directores de otras escuelas para platicar de lo que hace cada quien para mejorar el aprendizaje de los alumnos.	7,5	6,7	7,4	5,2	5,6	6,5
1.8. El director se lleva mucho tiempo realizando actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje de los alumnos.	5,8	6,7	7,7	5,4	7,8	6,7
1.9. El director ha hecho de esta iniciativa "una buena escuela", según dicen los padres de familia.	8,3	10,0	8,0	7,6	9,1	8,6
1.10. El director ha hecho que las familias de los alumnos estén a gusto por su forma de organizar la escuela.	8,3	10,0	8,0	7,9	8,9	8,6
1.11. El director ha hecho que los profesores se sientan contentos trabajando en esta escuela.	10,0	10,0	6,7	6,2	8,3	8,3

De esta forma se detectan, inicialmente, las áreas de mejora o atención y los compromisos que se adquieren en torno a su mejoramiento. Con ello se inicia la segunda sección del cuaderno, que puede ser usada para planear el proceso de mejora, en caso de que la escuela no cuente con un proyecto escolar.

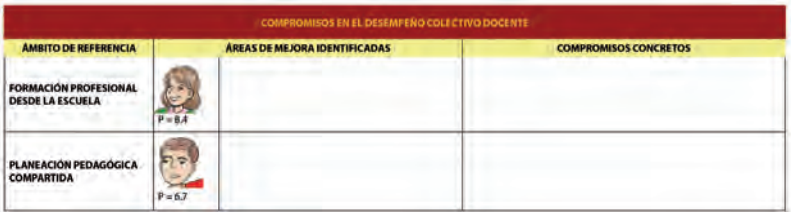
IDENTIFICACIÓN DE ÁREAS DE MEJORA

SEGUNDA SECCIÓN DEL CUADERNO

IDENTIFICACIÓN DE LAS ÁREAS DE MEJORA Y COMPROMISOS

COMPROMISOS PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR			
ÁMBITO DE REFERENCIA	ÁREAS DE MEJORA IDENTIFICADAS		COMPROMISOS CONCRETOS
LIDERAZGO EFICAZ	P = 8.3		
CAPITAL SOCIAL Y CLIMA ESCOLAR	P = 8.2		
RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO	P = 8.3		
DECISIONES Y VISIÓN COMPARTIDAS	P = 8.2		

Los rostros por cada estándar representan los niveles de desempeño observados a raíz de la autoevaluación. Con base en esto, la escuela puede determinar el tipo de estrategias más útiles de acuerdo con este nivel de desempeño.



COMPROMISOS EN EL DESEMPEÑO COLECTIVO DOCENTE			
ÁMBITO DE REFERENCIA	ÁREAS DE MEJORA IDENTIFICADAS		COMPROMISOS CONCRETOS
FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA ESCUELA	P = 8.4		
PLANEACIÓN PEDAGÓGICA COMPARTIDA	P = 6.7		

Como consecuencia de la autoevaluación, en la que se identifican áreas de mejora, se solicita a los actores que asuman compromisos para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Posteriormente, se insta a que en esta secuencia se describa lo que se puede hacer para mejorar esas situaciones relacionadas con la formación profesional del personal docente. Hacia la derecha se encuentran los niveles de desempeño deseables, pero del nivel inmediato superior, como mínimo a lograr (la escuela puede ambicionar según lo decida). En

esta fase, se incorporan plazos concretos y una descripción de estos estándares, según su situación actual (conocida a través de la autoevaluación).

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO COLECTIVO DOCENTE			
ÁMBITO DE REFERENCIA	SITUACIÓN ACTUAL	CON LOS RECURSOS ACTUALES ¿QUÉ PUEDE HACERSE PARA LLEGAR DE UNA SITUACIÓN A OTRA?	SITUACIÓN DESEADA
FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA ESCUELA	P = 8.4		META: P=
PLANEACIÓN PEDAGÓGICA COMPARTIDA	P = 6.7		META: P=
TIEMPOS	FEBRERO 09	TRECHO	Fecha de la segunda valoración LOGROS VALOR AGREGADO (DIFERENCIAL)
ETAPAS DE LAS VALORACIONES	LÍNEA DE BASE	ESTRATEGIAS LLEVADAS A CABO	RESULTADOS DE LA SEGUNDA VALORACIÓN

Se analizan también las posibilidades y el grado de involucramiento de quienes sean los responsables de organizar y llevar a cabo las acciones propuestas.

DESEMPEÑO COLECTIVO DOCENTE				
ÁMBITO DE REFERENCIA	SITUACIÓN ACTUAL	SITUACIÓN DESEADA	NUEVA SITUACIÓN	EVIDENCIAS QUE SUSTENTAN LOS CAMBIOS
FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA ESCUELA	P = 8.4	META: P=	IMAGEN PROMEDIO DIFERENCIAL	
PLANEACIÓN PEDAGÓGICA COMPARTIDA	P = 6.7	META: P=		

La fase posterior produce el enlace con la siguiente etapa de autoevaluación de la escuela. En ésta se expresa cuál es la situación deseada a partir del entorno actual, y se mide el diferencial. En este caso, otras evidencias deberán fundamentar las perspectivas de los actores en una segunda autoevaluación.

DESEMPEÑO COLECTIVO DOCENTE			
ÁMBITO DE REFERENCIA	SITUACIÓN ACTUAL	RESPONSABLES DE LAS ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO COLECTIVO DOCENTE	SITUACIÓN DESEADA
FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA ESCUELA	P = 8.4		META: P=
PLANEACIÓN PEDAGÓGICA COMPARTIDA	P = 6.7		META: P=

En esta fase se siguen recogiendo datos relativos a la perspectiva de los actores, pero se añaden evidencias que, en todo caso, deben sustentarse. A partir del contraste entre evidencias y perspectivas, se sentará la base de la sesión de seguimiento y monitoreo de la mejora continua de la escuela. Si este proceso

se establece de manera permanente, siempre habrá posibilidades de que la escuela esté continuamente mejorando sus resultados y perfeccionado sus mecanismos de autoconocimiento y evaluación. Sin duda, la primera etapa de la autoevaluación dejará aprendizajes y lecciones que aprender. Por esto se pide que se redacte un resumen de ella.

La instalación de estándares de gestión en escuelas primarias y secundarias ha mostrado ser viable en la mayor parte de los establecimientos (con reto especial en las escuelas pequeñas y en las de educación indígena) y para la mayor parte de los actores educativos (con especial reto para padres y alumnos). Se espera que a fines del ciclo 2009-2010 se cuente con las condiciones necesarias para probar que pueden ser instrumentales en procesos de mejora académica continua.

B. Experiencias adicionales de instalación de estándares de gestión

La formulación de estándares de gestión escolar ha desarrollado dos procesos adicionales de instalación en escuelas públicas de educación primaria y secundaria, que están en proceso de ejecución. El primero consiste en constituirse en la base del modelo de certificación social de escuelas denominado "Proyecto 100", que opera la Fundación de Empresarios por la Educación Básica en 89 escuelas del Estado de México, Guanajuato y Nuevo León. Este modelo instala los estándares de gestión escolar a través de un proceso de asesoramiento por parte de personal capacitado, que activa a los Consejos Escolares de Participación Social como motores de la mejora académica, fortalece el liderazgo participativo de los directores y promueve redes de escuelas en algunas de las zonas escolares. Durante el ciclo escolar 2009-2010 se inició la primera etapa de autoevaluación y toma de decisiones colectivas con base en el cuaderno de la autoevaluación. El reporte que describe esta experiencia está próximo a publicarse.

Una segunda experiencia consiste en un proceso de reformulación de los estándares de gestión para hacerlos más pertinentes a las escuelas de educación indígena, de manera que puedan ser usados especialmente por los asesores técnicos pedagógicos, a fin de que aporten la estructura básica de su acompañamiento a las escuelas (Loera, Cázares y Cardenal, 2009). Esta experiencia ha sido impulsada, de manera activa, por la Dirección General de Educación Indígena (SEB-SEP). Con este propósito, se rediseñó el cuaderno y el proceso de la autoeva-

luación escolar para adecuarlo a las condiciones de trabajo académico de la escuela de educación indígena. Se desarrolló un taller nacional con asesores técnicos pedagógicos, quienes los discutieron ampliamente. Durante el ciclo escolar 2009-2010 se desarrolló una primera aplicación del instrumento, cuyo reporte será publicado en breve. Se prevé que, para el inicio del ciclo escolar 2010-2011, se dé seguimiento a esta modalidad de instalación de los estándares.

Finalmente, el Programa Escuelas de Calidad, que constituye el más extenso de la reestructuración de la gestión escolar de la SEB, ha sostenido conversaciones con el consorcio de equipos de investigación a fin de articular una política nacional unificada de estándares de gestión para la educación básica. Se espera que en el ciclo 2010-2011 se puedan dar avances decisivos en este sentido.

C. Lecciones aprendidas del proceso de formulación de estándares

Los estándares de gestión escolar han mostrado ser claros y pertinentes entre los actores escolares, además de ser viables en el desarrollo de procesos de autoevaluación con base en ellos; ahora estamos empeñados en mostrar que, con su ayuda, es posible generar condiciones de mejora académica. Sin embargo, consideramos que, hasta el momento, el proceso de formulación de estándares ha permitido aprender lecciones importantes:

1. Primera

Una de las estrategias más valiosas que se empleó para replantear el modelo y los estándares en sí fue la participación. En la primera fase, no es suficiente decir que se consultó, sino que se reflexionó y discutió este modelo y su probable repercusión en la organización de la escuela, así como su consecuente impacto en la mejora del aprendizaje de los alumnos. En diferentes reuniones con representantes de grupos de interés –que se dan a conocer más adelante en este mismo documento–, el modelo propuesto se presentó de manera completa, con el objeto de obtener sus reacciones y críticas. Con la excelente disposición de estos asistentes, su participación aportó propuestas de mejoras al modelo. En este sentido, un aprendizaje de importancia ha sido el enriquecimiento de la propuesta por la

apertura, antes de ser implementada. Esto permitió que hubiera una valiosa retroalimentación para el perfeccionamiento del modelo que, finalmente, se llevó a las escuelas. No se presentaron participaciones que apuntaran al rechazo del modelo como tal, por lo cual, tácitamente, se reconoció como viable y pertinente. Por otra parte, las observaciones, y en general las participaciones, se orientaron más a algunos elementos del modelo. Estas observaciones terminaron plasmadas en una nueva versión.

2. Segunda

La validación del modelo de estándares por las comunidades escolares dejó a la luz una cantidad importante de sugerencias para su reestructuración. De nueva cuenta, el aprendizaje obtenido se da cuando se supera el temor de que los profesores puedan considerar que este modelo carezca de sentido para ellos. Sus contribuciones, considerando la gran cantidad de escuelas en esta muestra de todo el país, ayudaron a modificar, sobre todo, las formas de expresión que presentaba el modelo original. Sus sugerencias obligaron a retomar el manejo del lenguaje para hacerlo más accesible, claro y sencillo para los integrantes de las comunidades escolares a quienes se dirigió inicialmente.

3. Tercera

La revisión extensa sobre la literatura de estándares, de autoevaluación escolar y, en general, sobre el manejo de estos temas en los sistemas educativos de varios países, condujo a un planteamiento del modelo mucho más actualizado. Se aprovecharon los estudios sobre el tema y las políticas educativas que se despliegan para obtener más fundamentos que redundaron en mayor solidez a la propuesta original. Este aprendizaje quedó plasmado en el modelo.

4. Cuarta

Los eventos posteriores a la reestructuración del modelo se suscitaron con los integrantes del grupo de interventores que propuso la UPN. Ellos proporcionaron

ideas muy importantes, sobre todo relacionadas con las estrategias y, en general, el proceso de implementación en las escuelas. También en este caso sus ideas fueron muy valiosas, porque su tarea se dio en el trato directo con las escuelas. Y justamente como el contacto se dio de manera directa con los miembros de las comunidades escolares, los interventores encontraron algo que podría ser parte de la naturaleza de esta implementación: la tensión de los integrantes de la escuela. El temor causado, en algunos casos, por la llegada de los interventores a las escuelas se manifestó de varias maneras. Algunos directivos de escuelas y supervisores escolares pusieron obstáculos para que se desarrollara la implementación. Se trata de un aprendizaje duro que exige elaborar, con anticipación, estrategias dirigidas a reducir la tensión entre interventores e integrantes de las escuelas.

5. Quinta

A partir de la legitimación social y de la validación (por las comunidades escolares) se pueden describir varios aprendizajes:

a. Construir, en general, con mayor grado de comprensibilidad y simplicidad, como recomendación para elaborar los estándares.
b. Adaptar los estándares de gestión escolar en modalidades para familiares de las alumnas y los alumnos como un grupo independiente, y reestructurar el conjunto de estándares para quienes forman parte de la escuela como directivos, profesores frente a grupo, ATP y diversos apoyos académicos.
c. Conservar para los directivos, inspectores, profesores de grupo, ATP y apoyo académico de la escuela la terminología apropiada para designar instancias y procedimientos específicos para la educación y la escuela. Por ejemplo, CTE (Consejo Técnico Escolar), CEPS (Consejo Escolar de Participación Social), etc., mientras que para los alumnos y sus familias, esa terminología debe transformarse en conceptos equivalentes o semejantes, pero claros y comprensibles.
d. Puntualizar, en ambos esquemas, cuando se trata de un estándar no aplicable a cierto tipo de escuelas como las telesecundarias, las unitarias, etcétera.
e. En la medida de lo posible, traducir en los lenguajes apropiados a la diversidad cultural, especialmente (aunque no únicamente) la presente en las escuelas indígenas, en forma escrita u oral.

Referencias bibliográficas

CEE/SIEME/HE. "Fundamentos conceptuales y metodológicos de los referentes para la mejora de la educación básica: estándares de contenido y desempeño curricular, de desempeño docente en el aula y de gestión de escuela", México, SEP/SNTE/ExEB/CEE/SIEME/HE, 2008. Disponible en: (http://www.referenteseducativos.net/index.php?option=com_content&view=article&id=46:fundamentos-conceptuales-y-metodologicos&catid=35:fundamentos&Itemid=59)

Cohen, S. y W. Eimicke. , San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1998.

Ferrer,J. Guillermo (2006), "Estándares en educación, implicancias para su aplicación en América Latina". Disponible en: http://www.educared.edu.pe/directivos/articulo/1320/estandares-en-educacion/

Jones, M. G., B. D. Jones y T. Y. Hargrove. , Nanham, Maryland, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2003.

Koretz, D. , Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2008.

Loera, A. y O. Cázares. "Referentes para la mejora de la Educación Básica: estándares para la gestión de escuelas", Heurística Educativa, octubre, 2008. Disponible en http://www.referenteseducativos.net/index.php?option=com_content&view=article&id=66:referentes-para-la-mejora-de-la-educacion-basica&catid=39:gestion-de-escuelas&Itemid=61

Loera, A., O. Cázares y F. Cardenal. "Modelo de mejoramiento educativo basado en estándares de la gestión escolar para las escuelas indígenas", Heurística Educativa, 2009. Disponible en http://www.referenteseducativos.net/index.php?option=com_content&view=article&id=66:referentes-para-la-mejora-de-la-educacion-basica&catid=39:gestion-de-escuelas&Itemid=61

McNair, C. J., K. Leibfried y H. J. , Nueva York, John Wiley & Sons, 1992.

Phelps, R. P. "Benchmarking to the World's Best in Mathematics: Quality control in Curriculum and Instruction among the Top Performers in the TIMSS", en , vol. 25, núm. 4, agosto de 2001, pp. 391-439.

Ravitch, D. "Estándares Nacionales en Educación" (versión resumida de . Washington, DC, The Brookings Institution, 1995), Santiago de Chile, PREAL, 1996.

Stake, R. E. , Thousand Oaks, Sage Publications, 2004.

Tamassia, C. "Los estándares educacionales ¡pieza faltante!", Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO, Santiago de Chile, 11-13 de mayo de 2006.

Tiana, A. (1995), "Performance Standards in Education", , OCDE, pp. 163-193.

Tucker, M. S. y J. B. Codding. , San Francisco, Jossey Bass Publishers, 1998.

Valverde, Gilbert A. (2005), "El movimiento a favor de los estándares en los Estados Unidos". Disponible en: http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2032.pdf

Vegas, E. y J. Petrow. , Washington, D. C., The World Bank, 2008.