

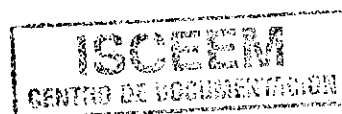


Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

“FACTORES DE LOS DIRECTORES ESCOLARES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA”

Reporte Final de Investigación Educativa

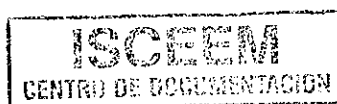
Mra. María Luisa Mendieta Hernández



Toluca, México, agosto 31 de 2010

INDICE

	PAGINA
INTRODUCCIÓN	4
RESUMEN	7
CAPÍTULO I	
MARCO METODOLÓGICO.	8
1.1. Situación problemática.	8
1.1.1. Formulación de la pregunta central de investigación.	13
1.1.2. Preguntas de investigación.	15
1.2. Objetivos.	16
1.2.1. Objetivo general.	16
1.2.2. Objetivos específicos.	16
1.3. Justificación.	17
1.4. Diseño de investigación	19
1.4.1. Determinación de variables.	20
..... 1.4.2. Instrumentos para la recolección de datos	21
 CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO.	27
2.1. Aspectos conceptuales del rendimiento escolar.	27
2.2. Perfil profesional del director escolar.	32
2.2.1. Contexto histórico y geográfico del director escolar.	32
2.2.2. El director escolar en México.	36
2.2.3. El director y la calidad educativa	38
2.3. Calidad y eficacia en las escuelas.	44
2.3.1. La calidad en la educación primaria.	44
2.3.2. Escuelas eficaces.	46
2.4. Revisión de la literatura.	51
2.4.1. Investigaciones sobre rendimiento escolar.	51
2.4.2. Investigaciones de dirección y rendimiento en planteles educativos.	53



CAPÍTULO III	60
MARCO CONTEXTUAL.	
3.1. La educación básica en el Estado de México	60
3.1.1. Evolución histórica del servicio educativo.	60
3.1.2. Desarrollo del modelo educativo en el nivel primaria.	69
3.1.3. La educación primaria en el Estado de México.	74
3.2. Las pruebas nacionales.	80
3.2.1. Antecedentes de las pruebas nacionales.	81
3.2.2. Las pruebas ENLACE	85
3.3. La prueba ENLACE en el Estado de México.	87
CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	
DE LAS CATEGORÍAS RELACIONADAS.	90
4.1. Identidad del director.	91
4.2. Estabilidad laboral.	103
4.3. Ambiente laboral.	115
4.4. Desempeño del director.	120
CONCLUSIONES	134
RECOMENDACIONES	141
FUENTES DE INFORMACIÓN	142

INTRODUCCIÓN

Algunas de las definiciones conocidas sobre rendimiento escolar reflejan una visión parcial del concepto, el cual es atribuido específicamente al estudiante. En este sentido al hablar de alto rendimiento académico (cuando hay resultados académicos sobresalientes en las calificaciones), se considera que el estudiante tiene un alto mérito individual, en el que se observa una alta congruencia entre lo que se le enseña y lo que éste demuestra poseer al término del proceso educativo, por tanto el fenómeno del éxito y del fracaso escolar se centra en el alumno.

En otro sentido los investigadores del tema atribuyen el rendimiento escolar a diferentes aspectos del proceso enseñanza aprendizaje, entre los que se identifican los conocimientos y la formación de los docentes; el currículo y su aplicación; la organización escolar, las estrategias pedagógicas y aspectos relacionados con los directores escolares.

En el Estado de México se llevan a cabo acciones dirigidas a mejorar los centros escolares para obtener en ellos la calidad educativa. De acuerdo con Reynolds (2002), el director escolar es quien promueve los aspectos

organizativos y genera los procesos para la mejora del plantel educativo a su cargo, por tanto, la formación profesional y su actualización constante pueden tener relación con el estilo de dirigir, y con la forma de tomar decisiones relacionadas con los resultados del proceso educativo que se da en la escuela, y que son susceptibles de evaluar directamente como es el rendimiento escolar de los alumnos.

El problema central de la investigación, tiene su origen en la rendición de cuentas emitido a través un decreto de la presidencia de la República en el año 2005. En respuesta a la disposición planteada, las autoridades del Sistema Educativo Mexicano consideraron entre los principales aspectos a reportar, la evaluación del rendimiento escolar de los alumnos de educación primaria y secundaria a nivel nacional, realizado a través de la aplicación de las pruebas ENLACE como medio para identificar las habilidades adquiridas.

Al observar los datos de las escuelas primarias evaluadas en el Estado de México, surgió el cuestionamiento ¿Qué características profesionales de los directores escolares influyen en el rendimiento de los niños de educación primaria?. Con la intención de contestar la pregunta se presenta la necesidad de analizar e identificar los factores profesionales de los directores de educación primaria que inciden en el rendimiento escolar de los alumnos en el Estado de México, a partir de los resultados de la prueba ENLACE para

proponer acciones de mejoramiento cualitativo, así como para contribuir y acceder a la calidad de los servicios educativos de la Entidad.

La estrategia metodológica para el desarrollo de la investigación se realizó a través de un estudio correlacional porque se orientó a la determinación del grado de relación existente entre dos o más variables. En este caso las escuelas primarias de tres municipios del Estado de México evaluadas por ENLACE y el perfil profesional de sus directores.

La información de las escuelas evaluadas contiene la clave del centro de trabajo de cada una, por medio de ésta clave se identificó al director del plantel educativo y se le solicitó el llenado del cuestionario con el propósito de identificar los factores profesionales de los directores escolares que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos de educación primaria de la Entidad.

RESUMEN

En el marco de la rendición de cuentas del sistema educativo a través de las pruebas nacionales aplicadas a los alumnos y los estudios de los factores que influyen en la efectividad del director entre los que se menciona el rendimiento escolar del alumnado (Sergiovanni, 1988, Murphy 1999 y Reynolds, 2002), se plantearon las preguntas de investigación: ¿Qué características profesionales tienen los directores de primaria?, ¿Cuál es la influencia que tienen los factores profesionales del director escolar en el rendimiento escolar de los alumnos evaluados por ENLACE? y ¿Cuál es el nivel de rendimiento de los alumnos de primaria de tres municipios en Estado de México?.

El estudio aplicado fue de tipo correlacional, se orientó a determinar la relación entre el rendimiento de los alumnos y el perfil profesional del director integrado por los factores de identidad personal, de estabilidad laboral, de ambiente laboral y de desempeño en la función directiva.

Los datos sobre el perfil profesional se obtuvieron en un instrumento de medición, aplicado a 35 titulares de dirección escolar que participaron en la prueba ENLACE, de ésta se obtuvo el rendimiento escolar agrupado por nivel de logro académico (*excelente, bueno, elemental e insuficiente*).

Factores como la mayor antigüedad en la función directiva, el grado de estudios realizados, el mantener la integración de la comunidad en el plantel educativo, así como propiciar el trabajo en equipo y el dar seguimiento al proyecto escolar posibilitan acceder a un mejor rendimiento de los alumnos.

CAPTÍTULO I

MARCO METODOLÓGICO

1.1. Situación problemática.

En el acuerdo establecido por la presidencia de la República en Decreto del Ejecutivo Federal, publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el día 14 de septiembre de 2005, el aprovechamiento escolar de los alumnos a nivel nacional es uno de los puntos importantes contemplados en la rendición de cuentas. El resultado del proceso enseñanza aprendizaje en las escuelas es un aspecto que se asocia a la capacidad de conducción de los directores escolares y que concretiza la idea de que "las características del ejercicio del rol directivo y, de modo más específico, las de los directores y directoras de escuelas, presentan una importante correlación con la posibilidad de gestar instituciones apropiadas para promover aprendizajes de calidad". (Braslavsky, 2006).

Las recomendaciones que hace la UNESCO para disminuir las diferencias en el rendimiento escolar de los grupos de estudiantes en el ámbito nacional e internacional, se incluye el desarrollo profesional de maestros, *directores de escuela*, supervisores y jefes de enseñanza. (Backhoff E, 2006).

Uno de los factores importantes para la educación de calidad se refiere a las características de los directores que logran que en las escuelas se enseñe lo que se tiene que enseñar, lo cual se sustenta en tres aspectos básicos: la función formativa de los establecimientos educativos; la capacidad que tienen los directores escolares de "construir sentido" tanto para el establecimiento en su conjunto, como para cada grupo de las personas que lo integran; y la capacidad que poseen los directores de "construir eficacia". (Braslavsky, 2006).

En los trabajos de investigación realizados sobre el rendimiento escolar que han sido publicados en el *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe de la UNESCO* autores como Rojas (1995), Schiefelbein, (1992), Prawda y Velez (1992), coinciden en señalar que las condiciones socioeconómicas de los alumnos y su entorno familiar repercuten en forma determinante en el rendimiento escolar. A nivel internacional existen estudios

e investigaciones, como el de escuelas eficaces, donde se presentan una serie de factores. Sin embargo en México son pocos los estudios acerca del tema entre los que se puede mencionar el de Juárez (2006).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México (Treviño, 2003), presentó un análisis descriptivo sobre los factores socioculturales asociados al rendimiento de los alumnos de educación primaria donde se hace la asociación entre el género del estudiante con el rendimiento académico. En el artículo también se analiza la relación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y el rendimiento.

Treviño (2003) presenta por una parte la del rendimiento con la historia escolar y la expectativa de escolarización de los estudiantes, y por otra estudia la relación entre el acceso a material escrito en el hogar y el rendimiento académico. También se analizan las disposiciones escolares en el hogar frente al rendimiento. Se encuentra además un análisis que relaciona la forma en que las características de los docentes se vinculan al desempeño de las escuelas y en este sentido da a conocer como conclusión, que los estudiantes tienden a obtener mejores resultados académicos en escuelas donde los docentes consideran que sus estudiantes son muy buenos, esto los impulsan a seguir estudiando, usan palabras que los estudiantes entienden y piden opinión a los alumnos en la toma de decisiones.

356

En el estudio de Treviño (2003) se observa que el desempeño de los estudiantes parece estar favorecido por la existencia de un clima escolar de armonía y compañerismo y lo mismo sucede cuando los insumos de la escuela son suficientes. Los docentes con mejores perfiles y los mejores entornos educativos parecen encontrarse con menor frecuencia en las escuelas indígenas, rurales y de cursos comunitarios.

La evidencia de las últimas cuatro décadas en Estados Unidos, el Departamento de Instrucción Pública del Norte de Carolina (2004) indica que en el rendimiento escolar inciden tanto, la educación preescolar, las prácticas escolares, como las expectativas familiares sobre el rendimiento escolar y el nivel socioeconómico de la familia, (entre otros). Pero también son importantes el consenso general que resulta de relacionar el análisis de variables tales como la preparación y motivación de los maestros, así como variables sobre el nivel académico y la participación en cursos para el desarrollo de sus pericias pedagógicas, y variables poco observables como la motivación. (Wolff, 2002).

La investigación en la administración de organizaciones educativas establece claramente una alta correlación entre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que tiene lugar en las escuelas, y la calidad del liderazgo del director en relación a la efectividad de las organizaciones. También está la investigación acerca de los factores que influyen en la efectividad del

director, que constituye una vasta área dentro de la investigación en administración educativa. Sin embargo la mayor parte de los estudios se han centrado en las características y dimensiones de liderazgo efectivo. (Sergiovanni, 1988, Murphy, 1999).

Existen pocos estudios acerca del papel del contexto sociocultural en la conducta del líder (Sergiovanni, 1984). Como afirma Walker (2002), la mayor parte de las investigaciones se han centrado en el estudio de la influencia de la organización y su relación con el papel del líder y la vida escolar, pero en donde realmente existe una laguna en la investigación es en "la investigación acerca de la influencia que la sociedad o el contexto sociocultural tiene en el papel del líder y en la conducta organizacional" (Bastarrachea, 2004).

El director de la escuela primaria, como líder efectivo, se enfoca en el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos de la escuela que dirige. Su labor se destaca por su compromiso de proveer el mejoramiento de la educación hacia una enseñanza de calidad (Sergiovanni, 2000). Sin embargo el director de escuela juega un rol importante en la sociedad, ya que contribuye a la formación de personas con la capacidad moral e intelectual necesarias para participar de manera importante en el mejoramiento económico, social y cultural de nuestro país.

Para realizar las funciones de una dirección eficaz acorde al contexto y planes de estudio vigentes, el director requiere de una formación personal y profesional sustentada en una cultura axiológica con actitudes y pensamientos de calidad humana; con relaciones laborales y motivacionales que orienten la fuerza interior de cada miembro de la comunidad escolar en la búsqueda de superar negligencias, indiferencias, estancamientos, simulaciones y el tedio cotidiano de quienes se acostumbran a realizar lo mínimo desde su función. El director precisa un estado de ánimo alerta, capacidad para anticipar situaciones y resolver problemas antes de que se tornen críticos y agilidad y destreza para enfrentar conflictos, contradicciones y problemas generados por la misma dinámica escolar, al buscar y dar respuesta a las necesidades, retos y expectativas.

1.1.1.1. Formulación de la pregunta central de investigación

La responsabilidad profesional del director escolar es dirigir, orientar y concretar compromisos colectivos; analizar lo medular de lo que se vive en la realidad del aula y en los diferentes ámbitos de formación, con el objeto de construir y operar propuestas de mejora continua a los procesos de enseñanza, aprendizaje y servicios escolares, en favor del desarrollo y consolidación de la misión y visión de la escuela. (Hurtado, 1999).

La mejora de las escuelas en el marco de la calidad educativa es producto de los procesos a nivel organizativos que proporcionan los directores de los centros educativos. En éstos se centra la responsabilidad de la gestión global y el establecimiento de las políticas, particularmente relacionado con la asignación de recursos y con las estrategias de desarrollo para el profesorado en apoyo a los esfuerzos de mejorar a la escuela (Reynolds, 2002). Así las características inherentes a los directores en cuanto a su formación académica y contexto socioeconómico, son factores que pueden influir en el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria.

Diversos estudios como Sergiovanni (1988), Murphy (1999) y Reynolds (2002) evidencian una relación directa entre las características del director escolar como líder y el rendimiento de sus alumnos, sin embargo es interesante cuestionarse si, ¿Las características profesionales del director del centro escolar influyen en el rendimiento de los alumnos?

Responder a esta pregunta constituye el problema de investigación de este trabajo.

La pregunta central de investigación que trata de dar respuesta a esta investigación es la siguiente:

¿Qué factores profesionales del director influyen en el rendimiento escolar de los alumnos de educación primaria en tres municipios del Estado de México?

1.1.2. Preguntas de investigación

Los cuestionamientos particulares que guían la investigación son los siguientes:

- ¿Qué características profesionales tienen los directores de primaria?
- ¿Cuál es la influencia que tienen los factores profesionales del director escolar en el rendimiento escolar de los alumnos evaluados por ENLACE?
- ¿Cuál es el rendimiento de los alumnos de primaria en Estado de México evaluado por la prueba ENLACE?

1.2. Objetivos.

1.2.1. Objetivo general.

Analizar los factores profesionales de los directores de escuelas primarias que inciden en el rendimiento escolar de los alumnos en el Estado de México, para proponer acciones de mejoramiento cualitativo.

1.2.2. Objetivos específicos.

- Identificar las características profesionales de los directores de planteles educativos de nivel primaria.
- Conocer la influencia que tienen los factores profesionales de los directores escolares en el rendimiento escolar de los alumnos de educación primaria evaluado por la prueba ENLACE.

- Describir el rendimiento de los alumnos de primaria en el Estado de México a partir de los resultados de la prueba ENLACE.

1.3. Justificación.

La investigación sobre el análisis de los factores profesionales de los directores de educación primaria que influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes de nivel primaria en el Estado de México, es importante, porque a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de las pruebas de español y matemáticas permitirá proveer de información representativa sobre ambos aspectos, además permitirá aportar elementos sobre el panorama de la educación del sistema educativo estatal.

En otro sentido, se considera "que resultaría de gran utilidad fomentar investigaciones que estudiaran este ámbito, con objeto de subsanar los problemas de índole institucional, procedentes de la dirección y organización de centros, que pueden estar obstaculizando el rendimiento escolar de los alumnos" (Álvaro Page, 1990), y que también se especifiquen los factores

profesionales del director de primaria que inciden en los resultados académicos de los niños.

El producto que se pretende obtener de la investigación es la identificación de factores profesionales de los directores de primaria que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos.

En cuanto al beneficio que podrá generar el estudio incluirá, tanto a los alumnos de las escuelas primarias, como a las autoridades educativas, quienes tendrán conocimiento sobre la necesidad de contar con directores escolares que reúnan determinadas características que garanticen el aprendizaje de los alumnos, y al sector de la sociedad integrado por los padres familia interesados, quienes tendrán una mayor certeza sobre las áreas en que podrá mejorarse el rendimiento escolar sus hijos.

El interés profesional se enmarca en dos sentidos, en el deseo de contribuir en la explicación de los factores asociados al rendimiento escolar de los alumnos y en el otro, realizar una investigación que contribuya a identificar los factores del aprendizaje efectivo en los alumnos que se refleje en las

348

evaluaciones estatales y nacionales de tal forma que se vea como un claro acceso a la calidad educativa.

De manera personal, se considera que el tema sobre el rendimiento escolar y el entorno del mismo en las escuelas de educación primaria es donde debe iniciarse el intento por solucionar algunos de los principales problemas que en materia educativa se observan en las escuelas que integran el sistema educativo estatal y por tanto nacional

1.4. Diseño de la investigación.

En el plano metodológico referido a las formas de acercamiento a los factores del perfil profesional del director de las escuelas de educación primaria se plantea la construcción de un diseño de investigación que delimite las técnicas que permitan el acceso al campo y la recolección de datos, de tal forma que se proyecte una estrategia lógica para la conducción de la investigación que reflejen los datos reunidos con la información y el conocimiento (Woods, 1987), como medio para describir la realidad.

La investigación es un estudio de tipo correlacional porque se orienta a la determinación de la relación existente entre dos fenómenos o eventos observados, en este caso las escuelas primarias de tres municipios del Estado de México evaluadas por ENLACE y el perfil profesional de sus directores. Es una investigación *expostfacto* porque se realizó después del hecho, *post-hoc ergo propter* (posterior, luego provocado por ello). (Segó, 2003).

La evaluación de los estudiantes de cada escuela ubicó al centro escolar en un nivel de logro académico (excelente, bueno, elemental e insuficiente), cada plantel educativo se identifica con una clave de centro de trabajo, por medio de ésta, se identificó a su director para solicitarle el llenado del instrumento para la recolección de datos que contiene el perfil de los directores con el propósito de relacionar la información e identificar los factores de los directores de educación primaria que inciden en el rendimiento escolar de los alumnos.

1.4.1 Determinación de categorías.

Las categorías o variables a utilizar para el desarrollo de la investigación son las siguientes:

Variable dependiente.

- Rendimiento escolar.

Basado en los resultados de ENLACE, la cual se aplicó a los alumnos de las escuelas primarias y ubicó a los planteles escolares en alguno de los niveles de logro académico (excelente, bueno, elemental e insuficiente).

Variables independientes.

- Identidad del director.
- Estabilidad laboral.
- Ambiente laboral.
- Desempeño del director.

1.4.2. Instrumentos para la recolección de datos.

De acuerdo con las categorías a estudiar y con base al "Cuestionario de contexto para directores de las escuelas" (INEE, 2003) se planteó el instrumento para identificar los factores profesionales de los directores que

influyen en el rendimiento escolar de los alumnos de primaria en el Estado de México.

Los datos para determinar el perfil de los directores de educación primaria recabaron a través de un cuestionario en el que se captó su identidad, la estabilidad laboral en la que realiza su trabajo, el ambiente laboral que propicia y percibe en su centro educativo y finalmente su propio desempeño.

Los objetivos a lograr con la aplicación del cuestionario para la evaluación del trabajo de los directores de las escuelas primarias se plantean a continuación.

- Identificar las características personales del director escolar de primaria.
- Definir los aspectos de la estabilidad laboral de los directores que tienen influencia en el rendimiento de los alumnos.
- Conocer el tipo de ambiente laboral que propician los directores de los centros escolares y que inciden en el rendimiento de los estudiantes.

- Evaluar el desempeño que los directores perciben sobre su quehacer en el centro educativo que dirigen.

Las categorías del instrumento se determinaron por una variable dependiente relativa al rendimiento escolar, que fue generada por los resultados de ENLACE (ver Cuadro 1.1).

Cuadro 1.1. CATEGORÍAS DEL INSTRUMENTO: VARIABLE DEPENDIENTE.

VARIABLE DEPENDIENTE	UNIDAD DE MEDIDA	MEDIDA DE LA VARIABLE
Rendimiento escolar	Nivel de logro en que se encuentra la escuela.	Resultados de la prueba nacional ENLACE Estado de México.

Las cuatro categorías definidas para el estudio (la identidad del director; la estabilidad laboral del director; el ambiente laboral de la escuela y el desempeño del director) integraron las variables independientes, y se captaron a través del Cuestionario aplicado a los directores de educación primaria.

El Cuadro 1.2 describe las categorías o constructos que se integran por las variables independientes, asimismo se pueden observar las dimensiones, los indicadores que fueron definidos, el enunciado de cada una de las preguntas del cuestionario.

En la última columna se encuentra el número de la pregunta que le fue asignado en el cuestionario.

Cuadro 1.2. CATEGORIAS INTEGRADAS POR LAS VARIABLES INDEPENDIENTES.

CONSTRUCTO	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEMS	NÚMERO DE PREGUNTA
IDENTIDAD DEL DIRECTOR	Atributos	Género	¿Es usted hombre o mujer?	1
		Edad	¿Cuántos años cumplidos tiene?	2
		Escolaridad	Grado máximo de estudios	3
	Escolaridad de los padres	Nivel de estudios	¿Cuál es la escolaridad máxima su padre?	4
			¿Cuál es la escolaridad máxima su madre?	5
ESTABILIDAD LABORAL DEL DIRECTOR	Condiciones laborales	Sueldo	¿Es su ingreso económico el principal o es complemento del de su hogar?	8
			Tipo de plaza o nombramiento tiene en esta escuela	14
		Antigüedad	¿Cuántos años en total tiene de trabajar en el Sistema Educativo?	6
			¿Cuántos años tiene de trabajar como director?	7
	Actualización	Carrera Magisterial	¿Participa actualmente en el Programa de Carrera Magisterial?	9
	Cursos	Asistencia a algún curso de capacitación o actualización en los últimos 12 meses	10	
AMBIENTE LABORAL DE LA ESCUELA	Integración	Integración del plantel educativo	Entre todos se tratan como miembros de una gran familia.	11.01
	Trabajo en equipo	Desempeño conjunto	El personal docente trabaja estrechamente en equipo.	11.02
DESEMPEÑO DEL DIRECTOR	Planes institucionales	Proyecto escolar	¿Existe el proyecto escolar en su escuela?	12
			En su opinión, ¿el proyecto escolar... Permite dar seguimiento a los resultados académicos en cada grupo de alumnos Permite dar seguimiento al avance y resultados del proyecto escolar	13.01 13.02
			Conocimiento del resultado obtenido en la prueba ENLACE	14
	Rendimiento escolar	Nivel de logro académico	Establecimiento de alguna medida para mejorar los resultados de la prueba ENLACE ¿Cuál(es)?	15.01
			Se aplicó un plan de nivelación para los alumnos con bajo rendimiento. Se analizaron los resultados conjuntamente con los docentes del centro educativo.	15.02
Se proporcionó capacitación a los docentes para mejorar el rendimiento de los alumnos.			15.03	

El cuestionario se aplicó a 35 directores de escuela primaria 21 de Toluca que representan el 60%, 10 de Metepec, es decir el 28.57% y 4 de Zinacantepec con el 11.43%. Los directores fueron elegidos debido a la importancia que tienen en el planeamiento de las actividades didácticas de la institución, y porque en su tarea deben mostrarse positiva y profundamente interesados en la eficiencia de la enseñanza e impulsados por el deseo de perfeccionamiento al proceso educativo que se lleva en el centro educativo que dirigen, así

como el resultado obtenido en ENLACE. En la Figura 1.1 se presenta el cuestionario que se aplicó a los directores de educación primaria.

Figura 1.1. CUESTIONARIO APLICADO A DIRECTORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CUESTIONARIO A DIRECTORES DE PRIMARIA

El cuestionario que se presenta es uno de los instrumentos que forma parte de una investigación, cuya finalidad es identificar cuáles son los factores profesionales de los directores escolares que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos de primaria en el Estado de México a partir de los resultados de ENLACE. Se agradece anticipadamente su colaboración. Es importante mencionarle que las respuestas particulares que proporcione serán resguardadas en forma confidencial y sólo se dará a conocer el resultado de manera general.

Instrucciones: C. Director (a) se le pide atentamente contestar el siguiente cuestionario, en el desarrollo del mismo se proporcionan detalles como guía para dar respuesta a las preguntas.

Clave de la escuela _____

PREGUNTA

1	¿Es usted ...	Hombre ()	Mujer ()				
2	¿Cuántos años cumplidos tiene?	_____					
En las siguientes escribir el número que corresponda.							
3	¿Cuál es su grado máximo de estudios?	()					
	1. Bachillerato						
	2. Normal básica de 3 años						
	3. Normal básica de 4 años						
	4. Normal superior y/o especialidad						
	5. Lic. en educación preescolar, primaria, secundaria o especial						
	6. Licenciatura en la UPN						
	7. Otra licenciatura						
	8. Maestría						
	9. Doctorado						
4	¿Hasta qué nivel estudió su padre?	()					
	1. No fue a la escuela						
	2. Primaria						
	3. Secundaria						
	4. Preparatoria o bachillerato						
	5. Licenciatura o más						
5	¿Hasta qué nivel estudió su madre?	()					
	1. No fue a la escuela						
	2. Primaria						
	3. Secundaria						
	4. Preparatoria o bachillerato						
	5. Licenciatura o más						
6	Antigüedad en el Sistema Educativo	_____ años					
7	Antigüedad como director	_____ años					
8	El ingreso económico que percibe por sus funciones como director ¿es el principal o es complemento?	Principal ()	Complemento ()				
9	¿Participa actualmente en el Programa de Carrera Magisterial? (marcar con X solo una opción)	No ()	Sí ()				
10	Asistencia a algún curso de capacitación o actualización en los últimos 12 meses.	No ()	Sí ()				
11	¿Cómo considera ambiente escolar de su plantel educativo?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	• Entre todos se tratan como miembros de una gran familia	()	()	()	()	()	()
	• El personal docente trabaja estrechamente en equipo.	()	()	()	()	()	()

Continuación Figura 1.1.

12	¿Existe el proyecto escolar en su escuela?	No ()	Si ()
13	En su opinión, ¿el proyecto escolar...	No ()	Si ()
	•Resultados académicos en cada grupo de alumnos	()	()
	•Avance y resultados del proyecto escolar	()	()
14	¿Conoce los resultados que su escuela obtuvo en ENLACE?	No ()	Si ()
15	¿Implantó alguna medida para mejorar los resultados obtenidos por su escuela en ENLACE?	No ()	Si ()
	•Se aplicó un plan de nivelación para los alumnos con bajo rendimiento.	()	()
	•Se analizaron los resultados conjuntamente con los docentes del centro educativo.	()	()
	•Se proporcionó capacitación a los docentes para mejorar el rendimiento de los alumnos.	()	()

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Aspectos conceptuales del rendimiento escolar.

En la revisión de definiciones sobre rendimiento escolar, el traslado del concepto rendimiento al ámbito educativo generalmente ha resguardado su contexto económico. Habitualmente se le ha ubicado sólo en un plano descriptivo, se le ha ceñido a ser comprendido a través de los resultados de un proceso escolar, con lo cual se tiende a reconocer el rendimiento a partir del aprovechamiento escolar, calificaciones, aprobación, reprobación, repetición, deserción, egreso y eficiencia terminal. (Cruz, 2006).

Lo anterior permite destacar las dos grandes visiones contemporáneas del rendimiento escolar. La primera, considera que el rendimiento escolar se expresa en una calificación escolar que asigna el profesor, quien cuenta con el aval de la sociedad. Por lo tanto es el resultado de una evaluación que

hace el docente de acuerdo a lo que espera que el estudiante deba poseer el estudiante. Desde esta visión lo más importante es el resultado o producto de lo aprendido, las causas del rendimiento se ubican en él (ANUIES, 2002).

La segunda, considera que el rendimiento escolar va más allá del conocimiento que abarcan aspectos como: habilidades, destrezas, actitudes y valores; incluye el proceso enseñanza aprendizaje. Esta visión adopta una postura más flexible que pudieran considerar otras formas de identificar al estudiante que tiene rendimiento académico, además de la evaluación (Cáceres y Cordera, 1992). Ambas posiciones no contemplan un análisis crítico de lo que aportan otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo, la propia escuela o los factores profesionales del director escolar.

La real academia de la lengua define el rendimiento como producto o utilidad que rinde o da alguien o algo, o bien la proporción entre el producto o el resultado obtenido y los medios utilizados. En el sentido etimológico procede del latín «rendere» que se manifiesta en dos formas, una, significa vencer sujetos, someter una cosa al dominio de uno, dar fruto o utilidad a una cosa, es decir, rendimiento es la productividad que algo nos proporciona, y la otra, es la relación de la utilidad de algo con el esfuerzo realizado (Repetto, 1984).

El concepto de rendimiento tiene algunos antecedentes históricos respecto a cómo fueron dándose en la sociedad normas y jerarquías de excelencia, elementos que están ligados al rendimiento académico, por ello resulta común que los estudiantes que alcanzan un alto nivel sean considerados de excelencia académica, que puede ser definida como la imagen ideal de una práctica dominada a la perfección, que se valora positivamente y en ciertos casos no se deja a la libertad del sujeto, sino que se convierte en obligatoria como es el caso de la escuela (Perrenoud, 1991).

El rendimiento de los alumnos abarca las distintas dimensiones del ámbito educativo, tales como el saber docente, la configuración e instrumentación de los planes de estudio, métodos y estrategias psicopedagógicas, además de la gestión escolar, la sociología educativa entre otros; es decir, el rendimiento escolar de los alumnos se relaciona con aspectos que deben explorarse puesto que está visto que potenciar las capacidades del alumno es un propósito multidimensional que supera el trabajo en las aulas y trasciende los discursos políticos en torno a la educación. Desde otro criterio algunos investigadores han adoptado el criterio de las calificaciones escolares para definir operativamente el rendimiento académico.

En el Cuadro 2.1 se presentan algunas definiciones relacionadas con el rendimiento académico (Cruz, 2006).

Cuadro 2.1. DEFINICIONES DE RENDIMIENTO

DEFINICIÓN	ENFASIS	AUTOR
Edad de instrucción - edad mental = rendimiento intelectual .	Rendimiento intelectual	Alonso (1965)
Los resultados dependen de la voluntad del estudiante para rendir en la escuela.	La voluntad	Kacsynska (1965)
El alumno rinde dependiendo de su capacidad y es predecible el rendimiento.	La capacidad	Muñoz (1977)
Es el producto de todas las actividades formativas. Consumo de energías físicas y psíquicas para obtener un resultado en el trabajo escolar.	Como producto	Marcos (1966) Plata (1919)
Es el resultado que obtiene el alumno al finalizar el curso. Es el aspecto cuantitativo que el trabajo escolar produce. Es el grado de conocimientos que un individuo posee, es un grado cognoscitivo al que se le asigna una calificación escolar expresada en términos de una escala numérica.	Calificaciones	Gimeno (1976) Pacheco (1970) ANUIES (2002)
El aprendizaje es el fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno en cuanto a persona en evolución.	Aprendizaje	González (1975)

FUENTE: Cruz, S. (2006) *El Rendimiento Académico: Desde la Práctica de la Orientación Educativa*. México. Revista Mexicana de Orientación Educativa N° 9, Julio-Octubre.

Como se observa en las definiciones anteriores reflejan la visión parcial que se tiene sobre el rendimiento, atribuyéndolo específicamente al estudiante, en este sentido cuando se habla de alto rendimiento académico (cuando hay resultados académicos sobresalientes en las calificaciones), se considera al estudiante de alto mérito individual, es decir se observa una alta congruencia entre lo que se le enseña y lo que éste demuestra poseer al término del proceso educativo, por tanto el fenómeno del éxito y del fracaso escolar se centra en el alumno.

En otro sentido Rutter y colaboradores (1979) partieron de la premisa de que los factores que influyen en el rendimiento escolar están "abiertos a la modificación por parte del personal docente más que fijados por fuerzas externas", afirma que la escuela puede, y en efecto sirve, para marcar un cambio y que este cambio puede ser realizado de forma significativa mediante la construcción de lo que llama "comunidades de aprendizaje" (learning communities), que se basan en la colaboración y son potencializadoras, aunque también pueden llegar a ser impermeables a la influencia de las fuerzas sociopolíticas si el trabajo de las escuelas no se guía desde fuera.

Las "comunidades de aprendizaje", sostiene que fomentan las relaciones positivas y permiten que se escuchen y sean reconocidas todas las voces por medio de la movilización de los recursos humanos que conforman la escuela

y la comunidad, dejando atrás lo que llaman una cultura del aislamiento y del individualismo para instalarse en lo que definen como "un sentido renovado de responsabilidad social" (Clarke, 2000) para asegurar el rendimiento.

2.2. Perfil profesional del director escolar.

2.2.1. Contexto histórico y geográfico del director escolar.

La figura del director escolar ha evolucionado en contextos históricos diferentes desde el modelo "administrador", común en la mayor parte de los países europeos de los años cincuenta, hasta las diferentes tipologías de directivos que han ido surgiendo en los diferentes estados de la Unión Europea, producto de la evolución histórica de la escuela en cada país. El modelo francés más conocido y cercano a la cultura mexicana se caracteriza por el director que dirige una escuela cuyos profesores son funcionarios pertenecientes al cuerpo docente. Su perfil profesional y sus funciones más importantes se circunscriben a la gestión administrativa y económica. Es el coordinador (chef d'établissement) y el nombre se modifica de acuerdo al nivel como en la primaria se le llama señor o señora directora (monsieur o madame le directeur), en el colegio (collège) se le denomina "el principal" (le Principal); y "el que provee" (proviseur) si se trata del director de bachillerato o formación profesional. Accede a la función directiva a través de un

concurso oposición de carácter nacional, además después de haber cumplido con éxito los dos años de prácticas y formación inicial se convierte en funcionario del gobierno a cuyo ministro de educación representa en el centro. (Egido, 1998).

Asimismo las funciones que desempeña se orientan básicamente a la gestión y administración del centro, a la representación institucional, al mantenimiento de la disciplina escolar y al seguimiento y supervisión del desarrollo del programa de estudios. No suele intervenir casi nunca en cuestiones pedagógicas ni didácticas ni en la gestión de los recursos humanos o solución de problemas que puede causar el profesorado. (Álvarez, 2002).

Las características de los directores escolares de los centros educativos cambió de un perfil administrador que representa a la comunidad local, a un perfil manager, entre pedagógico y organizador en Inglaterra y Gales, así como en los países de su área de influencia histórica y cultural. En este perfil se observa mucha más autonomía y responsabilidad profesional que en el director francés. (García, 2001). El director del Reino Unido, también llamado el headteacher (jefe de maestros) es seleccionado y contratado por la autoridad local de educación de entre numerosos candidatos a quienes se valora su experiencia previa y formación específica, así como su proyecto de

gestión en el que consta sus intenciones y los objetivos que pretende conseguir en la escuela. (Álvarez, 2002).

En cuanto al perfil de los directores alemanes son funcionarios que se encuentran bajo un sistema educativo federal y acceden a la función directiva mediante un concurso público convocado por el Länder. Casi todos los directivos son elegidos por una comisión del ministerio de educación que valora su experiencia docente y su formación específica en administración y dirección escolar. En Austria, Hungría u Holanda, el Schulleiter o guía escolar, tiene diferentes nombres, competencias y responsabilidades en función del nivel educativo, el jardín de infancia (Kindergärten), Escuela Primaria (Grundschule), secundaria inferior o superior (Hauphschule, Realschule, Gymnasium y dual). (Álvarez, 2003).

En otra visión, Álvarez (2005) considera que el perfil del director escolar más innovador lo tienen los países escandinavos que apunta hacia un modelo en el que participan algunos países como Noruega, Suecia, Dinamarca y Finlandia, con algunas características comunes como son: el proceso de selección suele recaer en una comisión cuyo objetivo es proponer a la autoridad local un candidato, capaz de dirigir el centro educativo con sentido de éxito y responder con recursos propios a los problemas del centro y a las expectativas de la comunidad escolar y autoridad local. La selección es dirigida por el responsable local de educación con un grupo compuesto por

expertos y profesionales con amplia experiencia y reconocido prestigio en la zona, representantes de asociaciones de directores, representantes sociales generalmente integrada por profesores jubilados conocidos y apreciados por la comunidad.

Una vez seleccionados los dos o tres mejores candidatos, el representante de la autoridad local de educación pondera en cada centro al más idóneo, en unos casos, en otros ofrece los perfiles de los candidatos preseleccionados al consejo escolar del centro para que ellos decidan. A partir del nombramiento, el nuevo director que tiene un claro perfil profesional goza de una gran autonomía, autoridad y responsabilidad en el sistema educativo sueco y noruego solo controlada por la auditoria periódica, cada cuatro o cinco años a que debe someter su gestión en función de indicadores de calidad pactados previamente en su proyecto de dirección.

Los factores profesionales del director de escuela primaria se observan delimitados por aspectos socioculturales y la experiencia laboral. Según la Real Academia de la lengua el término sociocultural, se define como perteneciente o relativo al estado cultural de una sociedad o grupo social. Tienen distintas formulaciones según las mentalidades, las costumbres, las inclinaciones y orientaciones políticas y sociales de unos y otros.

Por otra parte, los factores socioculturales son estereotipos culturales de referencia, pertenencia a minorías: el contexto sociocultural inmediato (barrio, colonia, etc), influencia y hábitos respecto a los medios de comunicación (TV, revistas, internet, videojuegos, etc). Estos aspectos conforman un estilo de vida condicionado por una serie de factores, que según Mena (1991) son: características individuales -genéticas o adquiridas- (personalidad, intereses, educación, etc.); entorno microsocia (vivienda, familia, amigos, etc.); entorno macrosocia (cultura imperante, medios de comunicación, sistema social, etc.). Todo ello conlleva a una variación significativa del estilo de vida y provoca cambio en las conductas que son influidas por la publicidad de los medios de comunicación más que por decisiones libres e individuales.

2.2.2. El director escolar en México.

La definición del perfil profesional del director escolar está en función de contextos históricos de cada país. En México se tiene un problema en el sistema educativo público primordialmente por la carencia de heterogeneidad en la formación, dedicación, capacidad y experiencia de los directores escolares, quienes se encuentran sujetos a un proceso escalafonario en el sistema educativo, donde privan los derechos sindicales antes que la capacidad realmente medida, el sistema por lo tanto tiene varios casos de

mala aplicación de las técnicas de gestión, que perjudican el funcionamiento del sistema como un todo. No se puede aceptar que para muchos, la manera de obtener una mejor jubilación sea simple y llanamente, buscar por todos los medios el ascenso a director mediante la acumulación de puntos por cursos y años de servicio. (Juárez, 2006).

Particularmente en el Estado de México, el artículo 26 del Reglamento Escalonario para los Trabajadores Educativos al Servicio del Estado de México (1993) señala que el perfil profesional del docente (el director escolar es también un docente o profesor normalista a quien se le asigna una categoría de director) debe estar constituido por los conocimientos que un profesor posee en función a su grado máximo de estudios y su permanente actualización y superación profesional, comprende además los aspectos de grado máximo de estudios y los cursos de actualización y superación profesional que recibe, que se dividen en: Grado máximo de estudios, cursos de actualización y superación profesional y experiencia profesional. (GEM, 1993).

Por tanto el perfil del director escolar se encuentra definido como una directriz general que clasifica la actividad total que realiza y determina los meritos del trabajador educativo, cuyo peso es del 40% de una valoración escalonario, que representa el porcentaje más alto en comparación al perfil

de experiencia laboral con el 30%, el perfil de desempeño laboral con 20%, y el perfil de antigüedad con 10%.

2.2.3. El director y la calidad educativa.

Este aspecto puede decirse que en las instituciones donde existe un esfuerzo sistemático por la renovación académica y por el logro de la calidad educativa, aparece, el liderazgo que ejerce el director reflejado en su conocimiento del plan y programas de estudio, en las estrategias de participación que genera entre los profesores, en el establecimiento de las prioridades institucionales y, en general, en el tipo de ambientes de trabajo que promueve para la realización de las diversas tareas. También se ha observado –y reforzado con opiniones de maestros– que un freno para favorecer dichos cambios es justamente la observación y seguimiento del proceder de algunos directivos, ya que algunos continúan enfocando su desempeño a cuestiones administrativas, además de que su estilo de trabajo no propicia la participación de las comunidades en las decisiones institucionales (Gobierno Federal, 2002). No obstante los directivos se ven sometidos permanentemente a fuertes presiones académicas, administrativas, políticas y sindicales, provenientes tanto del interior de la escuela como del contexto inmediato.

Uno de los aspectos de la calidad educativa tiene que ver con la manera en que los directores ejercen las funciones directivas, donde Bass (1985) lo vislumbra desde el liderazgo transformacional, el cual ha sido aplicado en centros educativos por varios investigadores (Pascual y colaboradores, 1993 y Borrel y Severo, 2000) cuyo significado esencial está en hacer de los colaboradores verdaderos líderes. Bass define el liderazgo como indicador fundamental en la mejora de la eficacia de los centros docentes y los estudios atribuyen a un liderazgo eficaz del director el éxito en los centros escolares, definido como aquel formado por carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y en el caso de la organización escolar agrega un quinto factor denominado tolerancia psicológica. (Pascual y colaboradores, 1993).

Stephen Ball (1989) explica las funciones del director escolar como el ejercicio del liderazgo a partir de la micropolítica de la vida escolar y lo relaciona con el poder en la diversidad de metas, la disputa ideológica, el conflicto, los intereses, la actividad política, el liderazgo y con el control. Señala que en las instituciones escolares los directores se asumen en tres tipos principales de liderazgo: interpersonal, administrativo y político. Dentro de éste último, hay dos variantes: el antagonista y el autoritario.

Puede observarse que en el Cuadro 2.2 se encuentran los tipos en que los directores escolares ejercen el liderazgo con el estilo en el manejo en las formas de participación, además la respuesta que se da a la oposición de la comunidad y las estrategias de control que asume cada uno.

Cuadro 2.2. ASPECTOS QUE ASUME EL DIRECTOR ESCOLAR

LIDERAZGO		FORMAS DE PARTICIPACIÓN	RESPUESTA A LA OPOSICIÓN	ESTRATEGIAS DE CONTROL
Administrativo		Comités formales, reuniones y grupos de trabajo	Canalización y aplazamiento	Estructuración, planificación, orden del día, tiempo y contexto
Interpersonal		Charlas informales, consultas y conversaciones personales	Fragmentación y Compromiso	Actuaciones privadas de persuasión
Político	Autoritario	Suprimir la expresión pública	Suprimir la conversación	Aislamiento, ocultamiento y secreto.
	Antagónico	Reuniones públicas y debate abierto	Enfrentamiento	Actuaciones públicas de persuasión

Fuente: Elaboración propia a partir del cuadro de Ball, (1989) debido que no señala el liderazgo político que refiere en el desarrollo del texto.

El estilo de liderazgo que ejerce el director de acuerdo a las formas de participación en el centro educativo, da origen a una forma particular de organizar la conversación política entre los integrantes de la comunidad escolar y que repercute en la adopción de políticas y en la asignación de

recursos en el centro educativo. La conversación es considerada crítica o problemática para el control de la organización por el líder.

Los casos de los estilos autoritario y administrativo, se da importancia al control del flujo de información dentro de la organización. Para el líder autoritario, el medio más efectivo de control es suprimir esa conversación, se intenta que los subordinados no puedan expresarse públicamente. La conversación se limita a la conversación en un solo sentido, de arriba abajo y entre bambalinas y a tratos con los que tienen alguna influencia política. La norma la constituyen el aislamiento, el ocultamiento y el secreto.

Para el líder administrador, el control se logra mediante la canalización y formalización de las conversaciones en una estructura de comités y grupos de trabajo. El único modo válido de tener voz es a través de esa estructura. La estructura misma crea la jerarquía y limita la participación de los subordinados, el control de la orden del día y del tiempo de discusión por el administrador proporciona otra forma de veto sobre el contenido de la conversación.

Los casos de los estilos de liderazgo interpersonal y antagónico, el control se logra mediante la movilización simbólica del apoyo, se exalta la adhesión y la persuasión. El líder interpersonal emplea actuaciones privadas de la persuasión, la charla personal e informal es el vehículo primario de la

conversación. Las quejas y los problemas personales son tratados de este modo y los canales informales son considerados válidos y abiertos, pues la meta es poner al subordinado en relación con el líder. (Ball, 1989).

El líder antagonista en cambio, utiliza las actuaciones públicas de la persuasión. El debate público es la tribuna principal para ventilar quejas y opiniones, la meta es persuadir a los vacilantes, descubrir y hacer frente a los oponentes y neutralizar las expectativas alternativas. Aquí los canales de conversación son definidos como no válidos e inaceptables, se ofrece a los subordinados oportunidades de expresarse sobre, si están dispuestos a aprovecharlas. Se valoran las habilidades verbales y el debate lleva a dar gran importancia a las alianzas públicas.

Los estilos de liderazgo son medios que, por una parte permiten alcanzar la estabilidad política dentro de la organización y por otra proporcionan formas de solución al dilema político básico del director de una escuela, concerniente al logro del control 'dominio' y la adhesión 'integración, ésta última obtiene su sentido de la autonomía y la participación de docentes y padres de familia en el centro educativo. (Ball, 1989 y Bardisa, 1997).

Las relaciones públicas y la toma de decisiones son procesos micropolíticos que incluyen esferas formales y también informales de interacción, confrontación y negociación, que se dan principalmente en reuniones o

asambleas oficiales donde todos pueden opinar y participar, para presentar iniciativas o para cambiar y articular la insatisfacción o para afianzar la solidaridad colectiva, situaciones que definen el estilo de liderazgo que manifieste el director.

Las formas de conducir una organización tienen que ver con el cómo y qué de la toma de decisiones, las cuales son determinadas por los intereses de unos sobre otros y refieren inevitablemente al conflicto, que es orientado a la negociación y al consenso (Escudero, 1990). Desde la visión tecnocrática el conflicto se considera negativo y en consecuencia como algo que evitar, sin embargo puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de los centros escolares con carácter democrático y participativo. (Jares, 1997).

La visión general del ejercicio de las funciones atribuidas al director escolar permite entender que se encuentran ligadas al estilo del liderazgo que asumen y a la calidad educativa, sin embargo no se identifican los aspectos profesionales que les hace ejercer sus acciones en beneficio de la escuela y por tanto del rendimiento de los alumnos.

2.3. Calidad y eficacia en las escuelas.

2.3.1. La calidad en la educación primaria.

La calidad del servicio educativo puede ser analizada desde distintas perspectivas. Puede definirse globalmente como el grado en el cual el sistema responde a las demandas educativas de la población en términos de oportunidad, condiciones objetivas de prestación del servicio, eficiencia y equidad. Puede analizarse también desde la perspectiva de los resultados, en términos de lo que se espera de los estudiantes a su paso por las instituciones educativas.

La dimensión de la calidad que tiene que ver con la capacidad de la escuela para lograr que los resultados de la educación se distribuyan socialmente, donde los aspectos del interior de escuela se asocian al desempeño de los alumnos en las pruebas de logro, los resultados son asociados al nivel socioeconómico del alumno.

La calidad de la educación en el nivel de primaria ha sido uno de los conceptos sobre los cuales más se ha discutido en los últimos años. La perspectiva tradicional, centrada en las condiciones de prestación del servicio (plantas físicas, dotaciones pedagógicas, y el nivel de preparación de los

docentes), ha dado paso a una visión centrada en los resultados de la escuela, formulados (y medidos) en términos de objetivos que se espera que los estudiantes alcancen a su paso por la educación básica. La controversia emerge cuando se trata de precisar cuáles son estos objetivos.

La educación básica tiene como objetivo central garantizar que todos los estudiantes adquieran y desarrollen las competencias necesarias para funcionar en la sociedad en igualdad de condiciones y para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, por tanto la noción de calidad tiene dos perspectivas: la de la calidad de los resultados propiamente dicha, y la de la distribución social de dichos resultados.

Esta última perspectiva de la calidad educativa tiene que ver con la capacidad del sistema para desarrollar en las personas las competencias para el desempeño ciudadano y productivo exitoso (CEPAL, 1992). La Declaración mundial sobre Educación para Todos (1990), señala competencias como la comprensión lectora, la comunicación verbal y escrita, el razonamiento matemático y la resolución de problemas e insiste, además, en competencias no académicas, como son la capacidad de trabajar en grupo y de tomar decisiones informadas, así como en la capacidad de convivir con otros.

La evaluación internacional PISA en el 2003, con respecto a la calidad de los aprendizajes calificó la educación del sistema educativo mexicano como de baja calidad y poco competitiva en términos de los saberes y habilidades que se requieren para el desempeño ciudadano y productivo, a lo cual se agrega la existencia de las diferencias en el desempeño de estudiantes de distintos estratos socioeconómicos.

En OREALC (1994) se señala que la mayoría de las investigaciones concuerdan en la necesidad de determinar con la mayor exactitud posible los niveles de calidad existentes, si se quieren tomar medidas que tiendan a un mejoramiento de la calidad de la educación, se tomarán en cuenta qué y cuánto se aprende en la escuela; cuán relevante resulta este aprendizaje dentro de la cultura del alumno y cuánto capacita este aprendizaje a los individuos para producir cambios en la sociedad.

2.3.2. Escuelas eficaces.

Diversos estudios como el de Sheerens (1997) sobre las escuelas eficaces permiten cuestionar la lógica según la cual la escuela no tiene herramientas para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas, por cuanto éstas están enteramente determinadas por su procedencia social y cultural, sin desconocer el enorme peso que ésta tiene sobre las

posibilidades de éxito de los alumnos. El estudio señala trece factores que comparten las buenas escuelas para el incremento y logro de la calidad educativa:

- Enfoque en resultados/altas expectativas/expectativas de los maestros.
- Liderazgo educativo.
- Consenso y cohesión entre los miembros del equipo directivo.
- Calidad del currículo/oportunidades para aprender.
- Clima escolar.
- Potencial evaluativo (evaluación utilizada como base para el aprendizaje).
- Participación de los padres de familia.
- Clima del salón de clase.
- Tiempo efectivo de aprendizaje (gestión del salón de clase).
- Enseñanza estructurada.
- Aprendizaje independiente.
- Enseñanza diferenciada de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.
- Retroalimentación y estímulo a los estudiantes.

Los trabajos de investigación sobre escuelas eficaces realizadas entre 1970 y 1990 tuvieron como finalidad "tratar de aislar los factores que inciden sobre la calidad de un centro con el fin de que, una vez identificados, se puedan implementar otros y así paliar las desigualdades existentes en los resultados". En esta línea se orientan los trabajos de Brookover y colaboradores (1979), Rutter y colaboradores (1979), Edmonds (1979), Madaus, Airasian y Kellaghan (1980), Purkey y Smith (1983), Mortimore y colaboradores (1988), Creemers y Scheerens (1989). Edmonds y colaboradores (1978) identifican cinco factores que presentan mayor correlación con la eficacia de una escuela, tomando como criterio el rendimiento de los alumnos, medido a través de pruebas estándar:

- Liderazgo del director y atención que presta a la instrucción.
- Grandes expectativas de los profesores sobre los alumnos.
- Énfasis del trabajo en el aula sobre las habilidades básicas.
- Control continuo del progreso del alumno.
- Clima ordenado y seguro en el centro.

Los trabajos de investigación posteriores realizados en esta línea constatan que la eficacia depende de los factores señalados y el clima y la cultura de la institución, y que este clima y/o cultura está a su vez mediatizado por factores que dependen del modo cómo realizan la gestión los órganos de gobierno del centro y especialmente, su director. La aplicación de la teoría de

la cultura organizacional al ámbito de las instituciones educativas (Greenfield, 1975) ha supuesto un nuevo enfoque del concepto de eficacia y de los factores que contribuyen a la misma dentro de los centros escolares.

En este mismo sentido Purkey y Smith (1983) vuelvan a establecer un catálogo de factores relacionados con las escuelas eficaces, partiendo de una concepción del centro educativo como una organización, tanto desde el punto de vista de su estructura como de su funcionamiento. Desde este supuesto, estos autores identificaron las siguientes variables organizativas y estructurales relacionadas con la eficacia de los centros escolares:

- Autonomía en la gestión de la escuela.
- Liderazgo del director.
- Claridad en las metas y objetivos.
- Reconocimiento del progreso del alumno.
- Participación y apoyo de la familia.
- Clima instruccional: tiempo dedicado al aprendizaje.
- Estabilidad y continuidad del personal del centro.
- Desarrollo profesional del personal del centro.
- Apoyos de las autoridades y de la comunidad.

Además de estos factores relativos a las organizaciones educativas, existían otros - denominados de "proceso" - inicialmente identificados por Fullan (1985), que señalan su incidencia en relación con los resultados y con las posibilidades de transformación y mejora del centro. Este autor resalta la importancia de factores como:

- Liderazgo del director y toma de decisiones compartidas.
- Consenso en relación con las metas y objetivos del centro.
- Intensa comunicación e interacción entre los miembros.
- Trabajo colaborativo entre el profesorado del centro

En cada una de las perspectivas observadas se puede identificar el liderazgo del director, según Mortimore y Sammons (1997) el liderazgo profesional es considerado como el factor principal para la eficiencia escolar en la mayoría de las investigaciones; la inversión económica en la formación de los directores de escuela produce resultados favorables para el plantel educativo (Levine y Lezotte, 1990), asimismo el desarrollo de una planeación participativa de la toma de decisiones donde se incluye a la estructura organizacional en sus niveles de gestión y de enseñanza en la escuela, lleva a un mejoramiento significativo (Smith y Tomlinson, 1989) del propio centro escolar.

2.4. Revisión de la literatura.

La investigación en la administración de organizaciones educativas establece claramente una alta correlación entre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que tiene lugar en las escuelas y la calidad del liderazgo del director en relación a la efectividad de las organizaciones (Sergiovanni, 1988, Murphy, 1999). La posibilidad de investigar acerca de los factores que influyen en la efectividad del director constituye una vasta área dentro de la investigación en administración educativa, la mayor parte de los estudios se han centrado en las características y dimensiones de liderazgo efectivo.

2.4.1. Investigaciones sobre rendimiento escolar.

En cuanto a las investigaciones realizadas sobre el rendimiento escolar en latinoamérica muestran una relación sistemática entre las condiciones socioeconómicas de los alumnos y su entorno familiar, pero no así se ha estudiado ampliamente la influencia que ejercen las características del director escolar en los resultados del rendimiento. (Marchesi y Martín, 1998).

El aprendizaje inicial que los padres dan a los hijos es el más importante (Bradley, et al., 1989; Bralic, et al., 1978; Bronfenbrenner, 1979; Gordillo y Santoyo, 1990; Lira, et al., 1974; Mathiesen, et al., 2001). Otros autores

como Brunner y Elacqua (2003), señalan que el factor familiar es el más importante para explicar los resultados de aprendizaje de los alumnos. En algunos trabajos de investigación se observa que los antecedentes de estudio de los padres se relacionan con el rendimiento escolar de sus hijos (Feijin, 1995; Hernan y Villarroel, 1990; Palafox et al., 1994; Prawda y Vélez, 1992), incluso algunos asignan una mayor importancia a la educación de la madre, sobre todo para aquellos grupos de niños más vulnerables. (Rama, 1991, cit. en Arancibia et al., 1995).

En otro aspecto, se encuentran los alumnos que fracasan en el sistema escolar, que son generalmente los niños que provienen de sectores más desposeídos. Las principales causas del fracaso son diferencias en la interacción familiar y en la calidad de la comunicación lingüística al interior del hogar. (Bravo, 1991). En algunos trabajos de investigación se observa que la calidad del ambiente familiar tiene relación con el desarrollo, la salud y el aprendizaje de los niños durante sus primeros años de vida (Alarcón, 1998 y Bloom, 1964 cit. en Bralic et al., 1978; Bradley y Tedesco, 1982, Gottfried y Gottfried, 1984, Kagan, 1984, Lerner, 1986 cit en Bradley, et al., 1994; Herrera et al., 2001; Lira et al., 1974; Mathiesen et al., 2001; O'Brien, 1996; Tietze et al., 1996).

Los indicadores más frecuentemente referidos para medir el impacto de la familia en el aprendizaje de los alumnos corresponden a la ocupación y

educación de los padres, los recursos del hogar, el entorno del vecindario y el clima del hogar (Scheerens, 2000 cit en Brunner, 2003 y Marzano, 2000).

2.4.2. Investigaciones sobre dirección y rendimiento escolar.

Una nueva serie de trabajos de investigación han empezado a centrarse en el por qué de la eficacia de las escuelas. Se pone de relieve que los centros docentes de primaria donde se obtienen buenos resultados reúnen, por regla general, las siguientes características: un sólido espíritu de liderazgo; un entorno de la escuela y las aulas donde reinan el orden y la seguridad; un esfuerzo centrado en la adquisición de las competencias básicas; unas expectativas altas por lo que respecta a los resultados de los alumnos; y una evaluación frecuente de los progresos realizados. (UNESCO, 2005).

De acuerdo con Álvarez (2003) las competencias del director escolar son muy importantes y sus responsabilidades, que comparten con las autoridades locales y el gobierno, abarcan la organización del centro, el seguimiento de los distintos programas de estudios, tanto de sus áreas fundamentales que son objeto del control externo, como de las áreas de los programas opcionales del propio del centro, así como de la evaluación y supervisión del profesorado.

El perfil del director escolar se puede definir entre gestor y líder, cuya diferencia ha sido objeto de estudio e investigación. Kotter (1997) presenta sus conclusiones basándose en el análisis de distintos estudios sobre la dirección y el liderazgo realizados en espacios profesionales, los cuales no son muy distintos a los estudios realizados posteriormente, en EE.UU. por Bennis y Nanus, Levinson y Rosenthal, del "Center for creative Leadership", MacCall y Lombardo y los trabajos de Bass y de Tichy-Devanna, citados por Kotter, los cuales concluyen que el liderazgo es imprescindible para conseguir objetivos de calidad y para satisfacer las expectativas de los alumnos (clientes) y la comunidad del centro educativo (la empresa).

En general el liderazgo profesional de un director escolar es considerado como el factor principal para la eficiencia escolar (Murphy, 1989), al igual que la formación de los directores de escuela y de los profesores (Levine y Lezotte, 1990; Stoll y Fink, 1994) y el desarrollo de un planteamiento participativo de la toma de decisiones que implica a los niveles de la gestión y de la enseñanza en la escuela (Smith y Tomlinson, 1989).

Los trabajos de investigación de las escuelas eficaces, presentan como factor relevante el liderazgo instructivo o pedagógico del director, tanto en el

522

estudio denominado de los cinco factores (Edmonds, 1979), como también en el de los doce de Mortimore (Creemers, 1997).

Los modelos iniciales integrados de eficacia escolar de Scheerens (1990) vuelven a remarcar esta función o proceso de gestión escolar como factor relevante para la eficacia e incremento de la calidad educativa entre las variables de funcionamiento del centro educativo.

En México se realizó un estudio (Juárez, 2006), entre directivos de secundarias públicas del municipio Guadalupe de Nuevo León, se llevó a cabo entre 61 de 64 directivos de las secundarias públicas del sistema estatal y del transferido. Se aplicó una encuesta con el propósito de conocer la situación de la función directiva y para detectar las necesidades formativas que los directivos en su función.

La formación académica de los directivos reflejó que es muy diversa, de los 61 encuestados uno no tiene formación normalista y casi la mitad (27 directivos) tiene estudios universitarios, donde predominan los licenciados en derecho (14). Se aprecia la tercera parte de ellos (21 directivos) han cursado tres o más programas en instituciones formadoras y actualizadoras de docentes (IFAD), según muestra el Cuadro 2.3.

Cuadro 2.3. PROGRAMAS CURSADOS POR DIRECTIVOS

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	TOTAL
Un programa IFAD	6
Dos programas IFAD	33
Tres o más programas IFAD	21
Directivos con carrera universitaria	27
Directivos con posgrado	25

FUENTE: Juárez (2006). *Formación gerencial para la eficacia escolar*. México. EUMED.

En relación a la formación administrativa de los directivos, se encontró que de los 61 encuestados, un 47.54% afirma haber recibido formación para ejercer como directivo y un 52.46% refiere no haberla recibido, del porcentaje que afirma haber recibido formación, se encontró que a un 79% de ellos (directivos de escuelas transferidas), sí se les brindaba formación a través de formación específica.

El estudio contempló también la experiencia de los directores escolares por años de servicio en los centros educativos, se encontró que varía entre 23 y 41, con una media de 30.8 años.

Además se estudió el número de años que los directores tienen en la función directiva, se observó una media de 6.6 años. Se puede apreciar que el ascenso a dirección es un medio para una jubilación digna, ya que en promedio, el directivo espera 24 años para llegar a serlo, desde su ingreso al sistema. Por tanto Juárez (2006) concluye que existe la "necesidad de una formación específica para el desempeño eficiente de los directivos de los centros escolares, ya que su ascenso al puesto puede ser por antigüedad, por derechos escalafonarios o por una preparación profesional no acorde al desempeño de sus funciones".

Murillo (2003) elaboró un análisis de diez investigaciones realizadas en Iberoamérica que se refieren a estudios sobre eficacia escolar y señala que a pesar de la complejidad de los resultados, difíciles de desenredar, contribuyen a un mejor conocimiento de la realidad educativa, hace aportes a la revisión de los distintos factores asociados al rendimiento de los alumnos.

En el Cuadro 2.4 se puede observar un resumen de las aportaciones que consideró significativas.

519

Cuadro 2.4. FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR EN 10 INVESTIGACIONES

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
FACTORES ESCOLARES											
Clima escolar											9
Infraestructura											7
Recursos de la escuela											8
Gestión económica del centro											6
Autonomía del centro											3
Trabajo en equipo											5
Planificación											5
Participación e implicación de la comunidad educativa											7
Metas compartidas											8
Liderazgo											6
FACTORES DE AULA											
Clima del aula											8
Dotación y calidad en el aula											5
Ratio maestro-alumno											3
Planificación docente (trabajo en el aula)											4
Recursos curriculares											5
Metodología didáctica											8
Mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno											4
FACTORES ASOCIADOS AL PERSONAL DOCENTE											
Cualificación del docente											3
Formación continua											4
Estabilidad											7
Experiencia											5
Condiciones laborales del profesorado											2
Implicación											7
Relación maestro-alumno											5
Altas expectativas											5
Refuerzo positivo											4
TOTAL ASPECTOS	10	8	18	17	23	14	23	12	8	11	

1. CIDE. Muñoz-Repiso et al (1995)
2. LLECE (2001)
3. Herrera y López (1996)
4. Concha (1996)
5. Cano (1997)

6. Himmel et al (1984)

7. CIDE. Muñoz-Repiso et al (2000)
8. Castejon (1996)
9. Piñeiros (1998)
10. Barbosa y Fernández (2001)

FUENTE: Elaboración propia a partir Murillo, F. J. (2003). El Movimiento Teórico-Práctico de Mejora de la Escuela. Algunas Lecciones Aprendidas para Transformar los Centros Docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol 1, Núm 2.*

Del Cuadro 2.4 se puede concluir que estos aspectos comparten elementos de otras revisiones clásicas, entre los factores escolares, el clima del centro educativo es el más tratado con nueve investigadores que lo aluden, los recursos de la escuela y las metas compartidas son incluidas en ocho de los trabajos, así como el clima del aula y la metodología didáctica como factores del aula y la estabilidad e implicación como factores asociados al personal docente y que de acuerdo con Murillo (2003) se encuentran relacionados directamente con el rendimiento de los alumnos y, por tanto, implicados directamente en la calidad de la educación. Otros elementos que persisten son los relacionados con la profesión docente, concretamente su formación inicial y permanente, su estabilidad o sus condiciones laborales.

CAPÍTULO III

MARCO CONTEXTUAL

3.1. La educación básica en el Estado de México.

3.1.1. Evolución histórica del servicio educativo.

El servicio educativo de la educación básica en el Estado de México comprendido de 1921 al año 2007, constituye un marco de referencia conformado a partir del desarrollo del servicio educativo proporcionado a través de las políticas educativas del país, actualmente la educación básica comprende los niveles: preescolar, primaria y secundaria. El Sistema Educativo Nacional se ha conformado a lo largo de la historia política y social del Estado Mexicano, los cambios que se produjeron por la Revolución Mexicana del siglo XX dieron forma a la definición del sistema educativo actual. Autores como Vázquez (1979), Meneses (1983) y Oliver (1999) han descrito los proyectos del sistema educativo mexicano de forma histórica, los cuales se esbozan brevemente. Este último estudió particularmente el desarrollo del sistema educativo de la entidad mexiquense.

- Educación nacionalista (1921-1924).

En la nueva Constitución de 1917, se redactó el artículo 3° que fue inspirado en los principios de justicia social, en él se estipuló la educación gratuita, obligatoria y laica, para que todo niño mexicano tuviera acceso a ella, estos principios se llevaron a cabo por el presidente Álvaro Obregón a través de José Vasconcelos como Rector de la Universidad, quien impulsó la idea de establecer la Secretaría de Estado que se encargara de la educación a fin de diseñar y administrar los asuntos relacionados con la cultura que la sociedad que el México posrevolucionario exigía. Fue así que la SEP fue creada. (Meneses, 1983).

- Educación rural e indígena (1921-1942).

De las acciones llevadas a cabo por Vasconcelos surgió el proyecto de educación rural como una de las mejores y más amplia alternativa de solución adecuada al contexto económico, sociopolítico y cultural de México, para enfrentar y resolver los problemas de la educación del campesinado. La primera generación de maestros rurales, estuvo

integrada por José Vasconcelos y por un amplio grupo de distinguidos profesores como Gregorio Torres Quintero, Rafael Ramírez, Enrique Corona, Ignacio Ramírez López, José María Bonilla y José Guadalupe Nájera, su objetivo fue llevar educación a las poblaciones indígenas y rurales más apartadas del país. (Oliver, 1999).

- Educación socialista (1934-1942).

El presidente Lázaro Cárdenas impulsó la educación técnica y rural, se propuso dar solución al problema agrario sobre la entrega de las tierras a los campesinos. Con el impulso que se dio a las poblaciones rurales también se dio precedente a las bases de la industrialización del país. El reparto de tierras e industrialización, fueron los dos grandes rubros que determinaron el tipo de educación en esta etapa. Una educación para el campo a través de la escuela rural en donde está presente la educación vasconcelista y una educación técnica que dio origen a la fundación del Instituto Politécnico Nacional de donde saldrían los técnicos para promover la industrialización del país. (Lerner, 1978).

De acuerdo con Meneses (1983) los pedagogos que influyeron en este periodo, fueron Rafael Ramírez, Makarenko, Blonski, Pinkevich y Pistrak, quienes continuaron las ideas pedagógicas de Dewey en donde la propuesta de la escuela activa se ajusta a las condiciones del campesino mexicano como escuela de la acción, donde se aprendería a explotar la tierra de tal forma que se dieron las bases para la industrialización del país.

- Educación técnica (1915-1998).

Este proyecto se inició con el presidente Venustiano Carranza quien impulsó la expansión de la educación técnica y con la gestión de Vasconcelos se consolidó la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), aspecto que formó parte del plan para la creación de un sistema de institutos tecnológicos y las recientes universidades tecnológicas. Posteriormente cuando las relaciones entre el Gobierno mexicano y la Universidad Nacional de México, llegaron a la ruptura, el presidente Lázaro Cárdenas apoyó al IPN, porque representaba una alternativa de educación superior para la clase trabajadora y una alternativa de educación general. Se han autorizado a partir de ese

sexenio el establecimiento de escuelas universitarias de sostenimiento privado principalmente por el sector empresarial, como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). (Oliver, 1999).

- Unidad nacional (1940-1958).

La política de unidad nacional se inició desde la administración del presidente Lázaro Cárdenas, y se consolidó durante los gobiernos de los presidentes Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines, se intentó limitar los alcances de la educación socialista para neutralizar el sentido abiertamente antirreligioso y orientarlo a la democracia, al nacionalismo, a la distribución de la tierra, al reconocimiento del valor educativo del trabajo productivo, al uso de la lengua materna en la educación indígena, a la divulgación de la ciencia y a la cooperación internacional bajo la dinámica de la industrialización del país y del incremento progresivo de la población urbana. En conclusión, se suprimió la educación socialista y se propusieron las bases para el crecimiento y la preponderancia de la educación urbana (Oliver, 1999 y SEP 2000).

- Plan de Once Años (1959-1970).

El plan se estableció en el gobierno de Adolfo López Mateos debido a que para fines de los años 50 en el país existían cerca de 10 millones de analfabetas, más de tres millones de niños en edad escolar no asistían a la escuela, la eficiencia terminal era muy baja, ya que sólo era del 16 % a nivel nacional y en el medio rural era del 2 %. Durante este periodo se caracterizó por lograr un crecimiento sostenido del gasto educativo y una importante expansión de la educación básica. La escolaridad promedio de la educación adulta era de 2 años y más de 27 mil maestros ejercían sin título. (SEP, 2000).

Se formuló un plan nacional para mejorar la educación primaria, cuyas metas principales fueron incorporar al sistema de enseñanza primaria a los niños en edad escolar de 6 a 14 años que no la recibían; establecer plazas suficientes de profesores de primaria para inscribir anualmente a todos los niños de 6 años y lograr que en 1970 terminaran la educación primaria y el 38 % de los que la iniciaron en 1965. (Oliver, 1999).

- Modernización del sistema educativo (1970-2007)

La política educativa mexicana se caracterizó por cuatro proyectos entorno a la educación básica que fueron: la reforma de la educación; la descentralización de la SEP; la revolución educativa y la modernización de la educación. Este último se encuentra en proceso desde 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. (SEP, 2000).

- *La reforma de la educación (1970-1976)*

Especialistas e investigadores del IPN y el CINVESTAV revisaron y reformularon los programas de estudio basados en el método científico y centrados en la formación integral del educando, asimismo se readecuaron los libros de texto gratuito para primaria. Con el propósito de operar esta reforma, se creó el Centro de Estudios, Medios y Procedimientos Avanzados de Educación (CEMPAE), que realizó los libros de texto de primaria intensiva para adultos. También durante ese periodo se fundó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (Oliver, 1999, SEP, 2000).

- *Descentralización de la SEP (1979 y 1982).*

Este proyecto tuvo como estrategia fundamental la creación de dos programas prioritarios: el Programa de Primaria para Todos los Niños y el Programa de Desconcentración de los Servicios Educativos de la SEP, que fue operado mediante el establecimiento de las delegaciones generales de la SEP en los estados. (SEP, 2000). Durante este periodo se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que inició con un programa de licenciatura en educación básica destinado a los maestros en servicio y antes de que egresara la primera generación se fragmentó en tres licenciaturas: las de preescolar, primaria y secundaria. (Oliver, 1999).

- *La revolución educativa (1982-1985).*

La educación básica durante este proceso se llevó a cabo a través de siete proyectos estratégicos: la integración de la educación preescolar, primaria y secundaria en un ciclo de educación básica; la formación de profesores para la educación normal; la reorganización y reestructuración y desarrollo de la educación; la formación de directivos de planteles escolares; el autoequipamiento de planteles

educativos; el apoyo a los comités consultivos para la descentralización educativa; y mejoramiento de la calidad de la educación bilingüe y bicultural.

o *La modernización de la educación. (1992-2007).*

Este proceso se encuentra descrito en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que se dio a conocer en mayo de 1992 y se integra por aspectos relacionados con la eficiencia y calidad de la educación, con la cobertura de la oferta educativa, la búsqueda de nuevos modelos educativos y nuevas formas de participación social en la educación. (Gaceta Oficial de la Federación, 1992).

La estrategia para abatir el rezago en la educación básica fue de primordial importancia ya que se necesitaba concentrar esfuerzos en las zonas urbano marginadas, en la población rural y en la indígena, con el fin de asegurar la cobertura universal de la primaria y la permanencia de los niños hasta su conclusión. El cambio estructural requería de la participación de otras instancias gubernamentales para

elaborar una propuesta integral, (Oliver, 1999) concretamente la participación de la sociedad civil y los sectores empresariales.

3.1.2. Desarrollo del modelo educativo de la educación básica.

En el Programa de modernización educativa, se incluyó un modelo de modernización para el Sistema Educativo Nacional, con tres aspectos, un aspecto básico enfocado al nivel de educación básica; un aspecto innovador, enfocado a la educación superior y, un aspecto complementario, enfocado a la educación de adultos, a la educación extraescolar y a la capacitación para el trabajo, con el propósito de operar el programa se propusieron modelos a través de varias instancias, que se describen en seguida.

El modelo pedagógico

La propuesta del modelo pedagógico tuvo su origen en una interpretación general de la educación básica y se definieron, separadamente, los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. Se caracterizó por ser un modelo integral, flexible, nacional y regional, con una amplia participación. El modelo se integró por las líneas de formación de Identidad nacional y democrática, de solidaridad internacional, de formación científica,

tecnológica, estética, en comunicación, ecológica y para la salud. Con base en estas líneas de formación se elaboraron nuevos planes de estudio, con la formulación de unidades de aprendizaje para la educación preescolar, y con la elaboración de cuadros de materias para la educación primaria y secundaria. (DOF, 1988; Oliver, 1999).

El modelo educativo del CONALTE

El Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) como organismo consultivo de máxima jerarquía en el sector educativo del país consideró que el modelo pedagógico propuesto no era claro para llevar a cabo la modernización educativa, por lo cual propuso un modelo educativo integrado por cuatro aspectos: la filosofía educativa, la teoría pedagógica, la política para la modernización educativa y el proceso educativo. El aspecto teórico del modelo consideró el aprendizaje como un esquema de relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno. En cuanto al aspecto político de este modelo educativo se complementó de tres elementos que tienen relación con tres campos de acción educativa: naturaleza y contenido de la educación; la distribución de la función educativa; y la organización de los servicios educativos. (CONALTE, 1991).

La estrategia para la operación del modelo fue establecer comisiones que elaboraron nuevos libros de texto para la educación preescolar y primaria, estos, que fueron rechazados por haber excluido del proceso a cientos de instituciones y miles de maestros. Durante la gestión del presidente Ernesto Zedillo, los nuevos textos se guardaron dando marcha atrás bajo el argumento denominado prueba operativa. (Oliver, 1999).

Propuestas para modernizar la escuela primaria (SNTE).

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), publicó una serie de propuestas para modernizar la escuela primaria (SNTE, 1992). Cabe mencionar que algunas de estas se consideraron positivas y claras, sin embargo se observó que tiene dos limitantes, por una parte se elude enfrentar el problema de la definición e integración de la educación básica; y la otra omite una consideración adecuada de la necesidad de descentralización, los dos aspectos se encuentran en el Programa de Modernización Educativa, entre los planteamientos se encuentran los siguientes:

- Cambiar los planes, programas y textos gratuitos, que se serían definidos siguiendo la propuesta del método de la UNESCO

- Elaborar programas prioritarios para el mejoramiento de la calidad en campos específicos, como el aprendizaje, la lectura y la escritura en la escuela; las matemáticas y desarrollar habilidades con la computadora; la formación y el razonamiento básico en las ciencias naturales; y la cultura cívica y de contenidos sobre la identidad nacional.
- Impulsar el programa nacional para la actualización y profesionalización de los maestros en servicio a través de la definición y puesta en marcha de los mecanismos del Programa de Carrera Magisterial. La carrera magisterial se entiende como un sistema de estímulos a la calidad, la constancia y los esfuerzos de autoformación.
- Reformar y articular las instituciones existentes en un sistema para la formación inicial de maestros y de personal técnico y de investigación para la educación pública.
- Programar las reformas a la organización y evaluación de la escuela. Se consideraron algunas líneas de acción como: evitar la sobrecarga de tareas administrativas o contables, ajenas a la labor docente; construir la comunidad escolar para la

participación de los consejos técnicos consultivos y las organizaciones de padres de familia; flexibilizar los calendarios y la extensión del año escolar a 200 días; reforzar el programa o turno para la prevención del fracaso escolar; realizar la evaluación diagnóstica para verificar los logros del aprendizaje al nivel de los centros escolares.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

El Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica (DOF, 1992) fue firmado por tres instancias fundamentales: el Gobierno Federal, los gobiernos de cada uno de los Estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Se encuentra integrado por tres puntos principales: la reorganización del sistema educativo; la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revalorización de la función magisterial.

Los gobiernos, federal y estatales, se comprometieron a través de la firma del Acuerdo a transformar el sistema de educación básica, con el fin de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los formara como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos para su ingreso a la vida productiva y social y en general para propiciar mejores niveles de

vida., de tal forma que la educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, para fortalecer la unidad nacional y consolidar la cohesión social; que además impulsa a promover una más equitativa distribución del ingreso, a fomentar hábitos racionales de consumo y el respeto a los derechos humanos, aprecio a la posición de la mujer y los niños, facilitar la adaptación social al cambio tecnológico. Así mismo se consideró que una educación básica de buen nivel generaría niveles más altos de empleo bien remunerado, mayor productividad agrícola e industrial y mejores condiciones generales de alimentación y salud. (DOF, 1992).

3.1.3. La educación primaria en el Estado de México.

En el Estado de México la escolaridad de la población tiene un nivel superior a la media nacional, como lo muestran los indicadores: la población analfabeta mayor de 15 años es de 6.4%, frente a un promedio nacional de 8.2%; la población con primaria incompleta asciende a 12.3%, frente a 15.8% nacional (GEM, 2006) y el grado de escolaridad es superior en medio año a la media nacional (8.7 frente a 8.1) como puede observarse en el Figura 3.1.

Figura 3.1. GRADO PROMEDIO DE ESCOLARIDAD POR ENTIDAD FEDERATIVA

Distrito Federal	10.2
Nuevo León	9.5
Coahuila de Zaragoza	9.0
Baja California Sur	8.9
Sonora	8.9
Baja California	8.9
Tamaulipas	8.7
Aguascalientes	8.7
Estado de México	8.7
Sinaloa	8.5
Quintana Roo	8.5
Colima	8.4
Morelos	8.4
Querétaro Arteaga	8.3
Chihuahua	8.3
Tlaxcala	8.3
Jalisco	8.2
Nayarit	8.1
Tabasco	8.0
Nayarit	8.0
Durango	8.0
Campeche	7.9
San Luis Potosí	7.7
Yucatán	7.6
Hidalgo	7.4
Puebla	7.4
Zacatecas	7.2
Veracruz de Ignacio de la Llave	7.2
Guanajuato	7.2
Michoacán de Ocampo	6.9
Guerrero	6.8
Oaxaca	6.4
Chiapas	6.1

FUENTE: INEGI. II Censo de Población y Vivienda, 2005.

De acuerdo con los datos del Plan de Desarrollo Estatal 2005-2011 (GEM, 2006), el Estado de México cuenta con 22 mil 499.5 kilómetros cuadrados de territorio, divididos en 125 municipios, la población está compuesta por 15 millones de habitantes. El Sistema Educativo Estatal atiende a 4.3 millones de alumnos, que representan 12.6% de la matrícula nacional, con una planta magisterial de 197 mil docentes, incluyendo modalidad escolar y extraescolar, en más de 21 mil planteles. Los alumnos que reciben educación son 3

millones 196 mil alumnos en la modalidad escolar, de los cuales 483 mil corresponden a preescolar, casi 2 millones a primaria y 807 mil a secundaria. (Cuadro 3.1.)

Cuadro 3.1. ALUMNOS POR MODALIDAD ESCOLAR

Año	Modalidad Escolar						Modalidad Extraescolar	Total
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Subtotal		
1999	310,179	1,849,088	657,710	250,428	166,109	3,233,514	251,077	3,484,591
2000	312,331	1,869,702	669,345	276,839	171,882	3,300,099	459,095	3,759,194
2001	317,268	1,892,485	688,763	286,184	173,010	3,357,710	463,472	3,821,182
2002	324,029	1,911,051	706,903	300,177	191,665	3,433,825	591,974	4,025,799
2003	355,792	1,910,498	732,975	329,778	202,227	3,531,270	509,083	4,040,353
2004	387,095	1,900,585	755,128	345,278	217,977	3,606,063	591,974	4,198,037
2005	483,139	1,906,143	807,305	410,725	236,009	3,843,321	500,378	4,343,699

Fuente: Elaboración propia a partir de Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral del Estado de México (IGECEM) En Plan de Desarrollo del Estado de México 2005-2011. (GEM, 2006).

En el Estado de México la educación básica (primaria y secundaria) a través de los años llega a más lugares, sin embargo muchos jóvenes, por diversas razones, no asisten a la escuela y por lo tanto algunos de ellos no saben leer ni escribir, el analfabetismo en algunos municipios es severo y superior en varios puntos a la media nacional (8.2%). La situación más apremiante se presenta en: Sultepec con 27.5%; Donato Guerra con 27.4%; San Felipe del Progreso con 27% y Tlatlaya con 26.7%. (GEM, 2006a).

La matrícula del Sistema Educativo Estatal para el ciclo escolar 2005-2006 alcanzó 4.48 millones de estudiantes en todos los niveles, modalidades y tipos educativos. En la prestación de los servicios de educación participan 204

mil 513 maestros que prestan sus servicios en 22 mil 547 planteles escolares, (Cuadro 3.2.) para cubrir el servicio educativo el Estado de México eroga de forma directa un gasto en educación de una proporción mayor a cualquier entidad. (GEM, 2006b). Por otra parte, los indicadores de calidad en el nivel primaria, muestran que la deserción es de 1.2 %, la reprobación de 3% y la eficiencia terminal de 93.9 %. (GEM, 2006b y GEM, 2006a).

Cuadro 3.2. PERSONAL DOCENTE POR MODALIDAD ESCOLAR

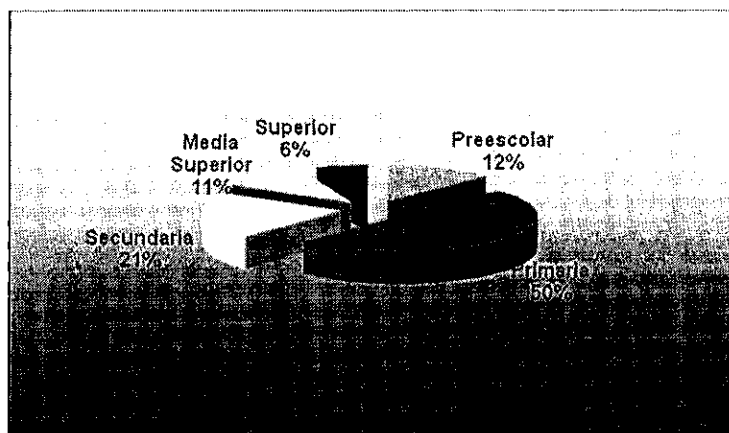
Año	Modalidad Escolar						Modalidad Extraescolar	Total
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Subtotal		
1999	12,599	60,980	36,327	19,589	18,455	147,950	19,129	167,079
2000	12,805	62,223	37,238	22,543	19,349	154,158	15,828	169,986
2001	13,319	63,414	38,189	23,450	19,324	157,696	12,822	170,518
2002	13,761	64,773	39,179	25,862	21,486	165,061	15,794	180,855
2003	14,515	65,646	40,100	27,405	23,002	170,668	16,580	187,248
2004	15,452	66,415	41,170	28,370	23,762	175,169	15,534	190,703
2005	19,500	66,828	41,563	29,547	25,933	183,371	13,617	196,988

Fuente: Elaboración propia a partir de Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral del Estado de México (IGECEM). En Plan de Desarrollo del Estado de México 2005-2011 (GEM, 2006a).

El Plan de Desarrollo Estatal 2005-2001 (GEM, 2006a), señala que en general, los resultados en escolaridad y aprendizaje son insatisfactorios, persisten focos de exclusión y de deficiente desempeño, en particular en lectura, matemáticas y ciencias.

La educación primaria en el Estado de México representa el 49% del servicio educativo otorgado a esta modalidad escolar a nivel estatal, y para secundaria el 21% lo que indica que la educación básica se destina la atención en 70% como puede observarse en la Gráfica 3.1.

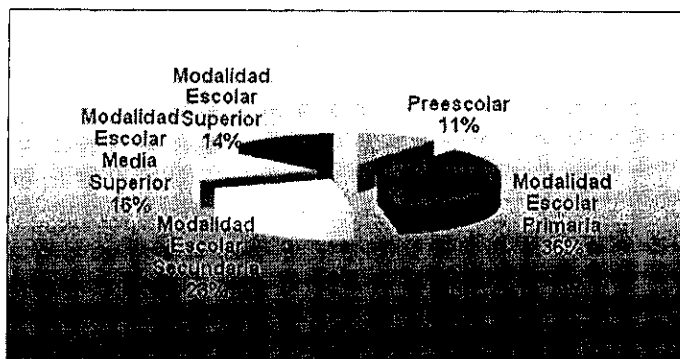
Gráfica 3.1. DISTRIBUCIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO EN EL ESTADO DE MÉXICO



Fuente: Elaboración propia a partir de Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral del Estado de México (IGECEM). En Plan de Desarrollo del Estado de México 2005-2011. (GEM, 2006a)

En cuanto a los profesores que prestan sus servicios a la educación en la modalidad escolar, el 36% atiende al nivel primaria y el 23% al nivel secundaria, como puede observarse en la gráfica siguiente, entre ambos niveles integran el 59% de los maestros se dedican a atender la educación básica del Estado de México. (Gráfica 3.2.).

Gráfica 3.2. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES EN EL ESTADO DE MÉXICO



Fuente: Elaboración propia a partir de Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral del Estado de México (IGECEM). En Plan de Desarrollo del Estado de México 2005-2011. (GEM, 2006a)

En el sistema educativo del Estado de México existen escuelas con rezagos de infraestructura y equipamiento educativo, así como limitaciones presupuestales para impulsar programas para mejorar la calidad de los servicios y corregir los desequilibrios regionales, las disparidades en educación especial, indígena y de género, sin embargo destina 27.6% de sus participaciones a este propósito.

Otra forma de ilustrar esta desigualdad es considerando que la entidad tiene 13% de la matrícula escolar en educación básica del país y solamente recibe 9.3% del Fondo de Apoyo a la Educación Básica (FAEB) (GEM, 2006a).

3.2. El rendimiento escolar y las pruebas nacionales.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 dentro de sus políticas fijó como prioridad el de la calidad educativa. Uno de sus programas específicos fue el de las Escuelas de Calidad. Como se sabe la calidad es difícil de medir porque es un constructo multidimensional, que está interconectado con varios factores, entre otros, la habilidad innata del alumno, la habilidad del maestro para conducir el proceso enseñanza aprendizaje, la eficiencia organizativa de las escuelas, el apoyo en el hogar para afirmar los conocimientos adquiridos en la escuela, la relevancia y pertinencia del currículo y la disponibilidad de materiales e infraestructura escolar.

Aunque se han hecho esfuerzos por definir en forma más concreta la calidad educativa, dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el

desarrollo afectivo y creativo del educando. Como el logro de estos últimos objetivos no se puede evaluar fácilmente, es difícil efectuar comparaciones entre países a este respecto (UNESCO, 2005). Pero si bien hay un consenso amplio sobre el uso de las pruebas nacionales como indicadores aproximados a la calidad, sin embargo las pruebas no han resultado un medidor exacto de la calidad educativa, sino un indicador de grandes aspectos que pueden referirse a los componentes del sistema educativo que necesitan atenderse para aumentar la calidad de la educación.

Los resultados de las pruebas nacionales que miden objetivamente lo que los estudiantes saben de español y matemáticas, permiten realizar comparaciones entre lo que deberían saber (el contenido de la prueba) y lo que saben. (Mella, 1999, Mena, 1991, Poggi y Tiramonti, 1995). Parecería ser que los resultados de las pruebas son producto únicamente del aprendizaje que los alumnos vivencian con el maestro de su grupo y en donde únicamente intervendrían las características personales, de formación académica y contexto socioeconómico de los profesores.

3.2.1. Antecedentes.

En 1998 se llevó a cabo, en la República Mexicana, la primera aplicación de las Pruebas de Estándares Nacionales, para recolectar información objetiva

acerca del nivel de desarrollo de los niños de primaria en las asignaturas de Español y Matemáticas, tuvieron énfasis en dos de las competencias fundamentales en el quehacer escolar: la comprensión de la lectura y las habilidades matemáticas. Con ello se avanzó hacia la evaluación educativa en el país.

El diseño y contenido de las pruebas estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Pública, la cual involucró a diferentes dependencias internas, como la entonces Dirección General de Contenidos y Métodos Educativos, encargada de los planes y programas de estudio de la educación básica, así como a la Dirección General de Evaluación. En el levantamiento de datos, correspondiente al ciclo escolar 2003-2004, tuvo participación directa el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con la estructuración de las pruebas EXCALE (Exámenes de la Calidad y Logro Educativos). Para esta aplicación, el INEE conservó la estructura, contenido, estilo y forma de administrar las pruebas que la SEP venía implementando desde 1998, con la finalidad de dar continuidad al esfuerzo realizado hasta el momento. (INEE, 2005).

Es de notar que para poder relacionar los resultados académicos de los alumnos con la calidad educativa es necesario relacionar los puntajes obtenidos con todos los factores pedagógicos, sociales y económicos que supuestamente inciden sobre el aprendizaje y particularmente en el presente

estudio con los factores profesionales que definen a los directores escolares. De esta forma se puede aproximar un diagnóstico de la calidad educativa en forma indirecta: examinando el comportamiento de los factores profesionales del director escolar que como líder del centro educativo propicia en docentes y alumnos los elementos necesarios para hacer efectivo el aprendizaje.

Las pruebas nacionales son los instrumentos más importantes que tiene la Secretaría de Educación Pública en el ámbito nacional y de los estados para determinar los alcances, logros y debilidades del Sistema Educativo. Por tanto el uso de las pruebas para evaluar el rendimiento académico es una de las actividades prioritarias de los gobiernos.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) realizó en junio de 2004 pruebas en matemáticas y español para el 3er. y 6º grado de primaria a nivel nacional. Este esfuerzo se hizo dentro de un marco teórico y logístico de estándares internacionales, lo que permitió el uso de las pruebas para analizar el rendimiento académico de los alumnos.

Las pruebas se acompañaron de cuestionarios dirigidos a docentes y directores de las escuelas para conocer las condiciones socioeducativas en donde se desenvuelven los niños mexicanos. Las pruebas aplicadas fueron:

- Cuestionario de contexto de Alumnos de 6º primaria.

- Cuestionario de contexto de Docentes de 6º primaria
- Cuestionario de contexto de Instructores de Cursos Comunitarios.
- Cuestionario de contexto de Alumnos de 3º de Secundaria.
- Cuestionario de contexto de Docentes de Español de 3º de Secundaria.
- Cuestionario de contexto de Docentes de Matemáticas de 3º de Secundaria.
- Cuestionario de contexto de Directores de Primaria y Secundaria.

Particularmente sobre éste último que se menciona, se aplicó a los directores tanto de primaria como de secundaria y se integró por 63 preguntas. (INEE, 2005).

El INEE (2006) dio a conocer su publicación "La Calidad de la Educación Básica en México 2006", la cual contiene una síntesis de los principales resultados de las evaluaciones, indicadores y estudios generados desde agosto de 2002. En uno de sus apartados se define el contexto de los lugares donde se aplicaron las pruebas nacionales, y se considera importante porque permite tener una percepción general del entorno educativo y no solo la lectura de los datos que puede dar lugar a visiones simplistas en las que se destaquen de manera unilateral los "logros" o bien "la catástrofe educativa" en la que se encuentra la educación del país, de tal forma que permite

relacionar los indicadores educativos con las tendencias demográficas y las realidades socioculturales locales.

3.2.2. Las pruebas ENLACE.

La Dirección General de Políticas Educativas de la SEP, planteó la Evaluación Nacional de Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE) como una propuesta para impulsar la evaluación con el fin de conocer la situación de la educación nacional, además de explicar sus avances y limitaciones para sustentar sus procesos de planeación y toma de decisiones y para rendir cuentas a la sociedad, tal como refiere la página electrónica de resultados ENLACE¹.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de su estructura aplicó las pruebas nacionales, ENLACE a los alumnos de tercer y sexto grado de las escuelas primarias y tercero de secundaria. La prueba consiste en calificar e identificar el nivel de logro académico de cada estudiante del país a partir del dominio y de las habilidades del alumno en matemáticas y en español, materias consideradas internacionalmente como aquellas que promueven el desarrollo de competencias básicas para la vida del alumnado.

¹ Dirección electrónica de la SEP www.dgep.sep.gob.mx

Los objetivos que se señalan para la prueba ENLACE se hicieron públicos entre otros medios de comunicación con la página electrónica de la SEP y son los siguientes:

- Crear una sola medida de carácter nacional que proporcione información indicativa a diversos actores y programas.
- Propiciar aprendizajes individuales y organizacionales y el uso pedagógico de los resultados.
- Promover la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos y en la mejora de la escuela donde estudian.

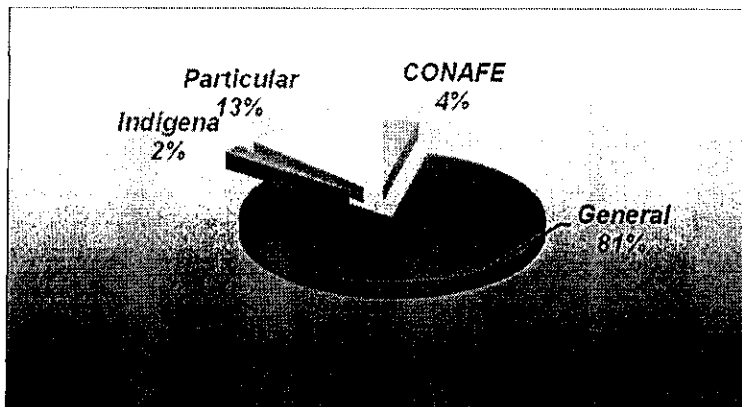
Las instancias de la SEP realizaron una clasificación con base a los resultados de las escuelas medidas por un puntaje que corresponden a un nivel de logro académico (insuficiente, elemental, bueno y excelente) en los que se ubicaron los centros escolares después que los alumnos fueron evaluados, en el nivel excelente se encuentran ubicados los de mejores resultados y muestran el esfuerzo que llevan a cabo las escuelas en la enseñanza del español y las matemáticas.

La misma Secretaría advierte que la calidad educativa de una escuela va más allá de los resultados de ENLACE, debido a que no mide el esfuerzo que llevan a cabo las escuelas en la formación integral de sus alumnos, sin embargo, los resultados son un indicador sobre cómo se está llevando la enseñanza para el desarrollo de los alumnos y de nuestro país.

3.3. La prueba ENLACE en el Estado de México.

Los resultados de la prueba ENLACE aplicada fueron publicados en el portal electrónico de la Secretaría de Educación Pública. En el Estado de México, se aplicó a 1'158,250 alumnos distribuidos en 7,411 escuelas de educación primaria (portal electrónico de la SEP) las cuales se clasificaron en: generales públicas con porcentaje de 81 por ciento, escuelas particulares con 13 por ciento, las dependientes de la Comisión Nacional de Fomento educativo (CONAFE) con 4 por ciento y las indígenas con 2 por ciento del total de centros evaluados tal como puede observarse en la Gráfica 3.3.

Gráfica 3.3. ESCUELAS PRIMARIAS EVALUADAS POR ENLACE EN EL ESTADO DE MÉXICO



FUENTE: Elaboración propia, a partir de los resultados correspondientes a las escuelas evaluadas por ENLACE 2006 publicadas en el la página electrónica de la SEP.

El resultado de los datos procesados reflejó en 500 el puntaje nacional promedio, para el Estado de México significa que por modalidad las escuelas primarias generales se encuentran próximas a la media del país, las escuelas primarias obtuvieron puntaje por encima de la media y en general el nivel de educación primaria se encuentra por debajo de la media. (Cuadro 3.3.)

Cuadro 3.3. RESULTADOS DEL ESTADO DE MEXICO EN RELACIÓN A LA MEDIA NACIONAL

MODALIDAD	PUNTAJE
CONAFE	457.56
General	480.17
Indígena	428.25
Particular	563.98
Primaria global	482.49

FUENTE: Elaboración propia a partir de los resultados correspondientes a las escuelas evaluadas por ENLACE publicadas en el la página electrónica de la SEP.

La evaluación de la educación en los últimos años ha cobrado relevancia para las autoridades del Gobierno el Estado México a través de su Secretaría de Educación, a cuyas instancias, la información del producto de una investigación sobre el tema, puede orientar de alguna forma la toma de decisiones y el establecimiento de políticas públicas en torno a la educación. Además puede ser útil para la inducción de programas destinados a mejorar el contexto sociocultural de los directores de las escuelas primarias como medio de acceder a la calidad educativa. Por tanto es posible acceder a la información documental y de campo para la elaboración de la presente investigación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS CATEGORÍAS RELACIONADAS

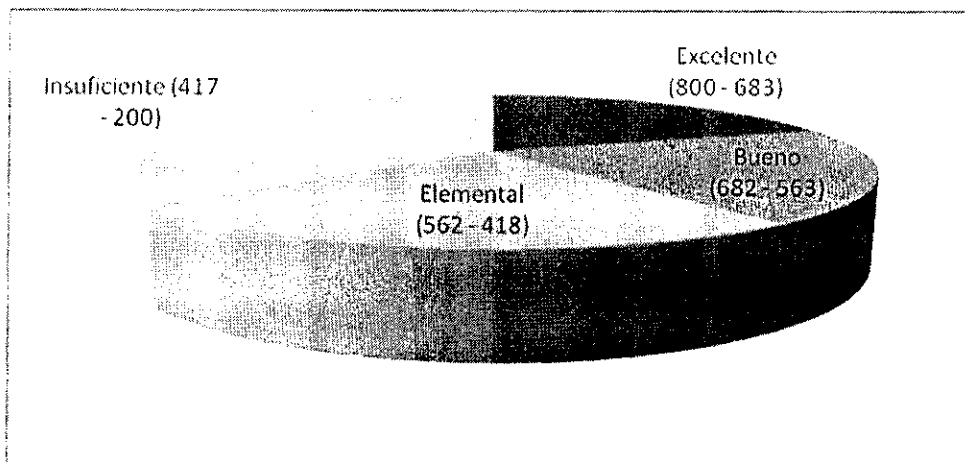
La preparación para el análisis consistió en el traslado de los datos a dos bases de datos al programa SPSS versión 15 bajo el ambiente de Windows Vista: una para los resultados de la prueba ENLACE y otra para los factores del perfil profesional de los directores de educación primaria

Fue necesario codificar los datos e identificar las categorías de análisis a través de la ejecución del programa automatizado. En un sentido las escuelas y en otro el perfil profesional de los directores.

La evaluación de los alumnos en la prueba ENLACE generaron un puntaje para las escuelas, el que ubicó al plantel escolar en el nivel de logro, que consta de cuatro niveles: ***excelente***, con promedio entre 800 y 683; ***bueno*** cuyo promedio se encuentra entre 682 y 563; ***elemental*** que abarca el

promedio entre 562 y 418; e *insuficiente* con promedio de 417 y 200 puntos (IEEM, 2008). (Ver Gráfica 4.1).

Gráfica 4.1. PUNTAJES Y NIVEL DE LOGRO



Los aspectos del perfil profesional del director escolar, se agruparon en cuatro categorías: los atributos personales del director; la estabilidad laboral de la escuela donde se encuentra adscrito; el ambiente laboral del plantel educativo; y el desempeño de función directiva.

4.1. Identidad del director.

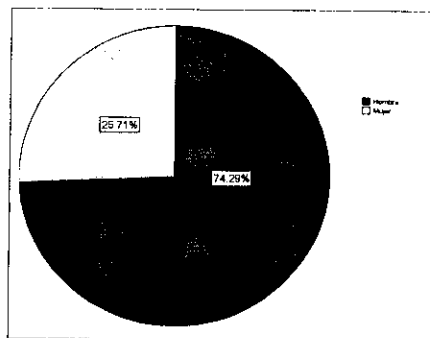
Los factores profesionales de los directores escolares se integran por la estructura de su personalidad constituida por sus *atributos* individuales como

son sus atributos (género, edad, grado máximo de estudios) y se anexó a manera de contexto social la *escolaridad de los padres*.

- *Atributos*

Los datos del cuestionario muestran que los directores de las escuelas son en la mayoría *hombres* con el 74.29% y las *mujeres* representan el 25.71% (Gráfica 4.1).

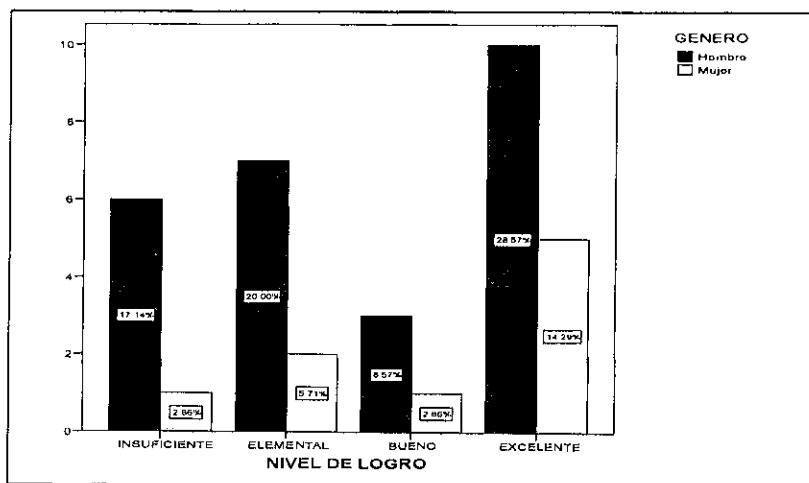
Gráfica 4.1. GÉNERO DE LOS DIRECTORES



Sobre el *género* de los directores en relación al logro académico de los alumnos se observa que en las escuelas ubicadas en el nivel insuficiente, en su mayoría son *varones* en un 17.14% y *mujeres* un 2.86%. Para el nivel de logro excelente el 28.57% son hombres y el 14.29% mujeres. Como se puede observar en la Gráfica 4.2 la proporción de las directoras y directores se va incrementando en relación al nivel de logro. La mayor proporción de

directores varones se encuentra en las escuelas con mejores rendimientos académicos.

Gráfica 4.2. NIVEL DE LOGRO Y GÉNERO



En un estudio previo sobre el ejercicio de las funciones directivas en los centros escolares en México se encontró un alto nivel del género masculino para México (Bastarrachea, 2004; Döring, 1995), que describe al Sistema Educativo Mexicano con un alto grado de diferencia en los roles de género; donde el hombre domina un porcentaje significativo de la sociedad y la estructura del poder. En este análisis, se puede observar, la acción del género femenino en relación al desempeño del género.

La *edad* de los directores escolares tiene una media de 44 años, la desviación estándar es de 7.6 y la varianza es de 59.1. Los directores más jóvenes son de 29 años y los más maduros de 62. (Cuadro 4.1.).

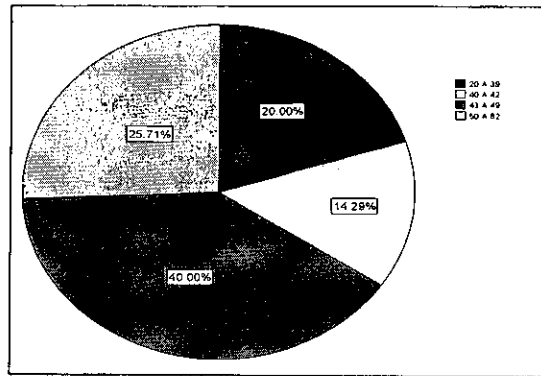
Cuadro 4.1. DESCRIPCIÓN DE EDAD DE LOS DIRECTORES

CONCEPTO		VALOR
Número de directores		35
Media		44.51
Mediana		44
Desviación estándar		7.690
Varianza		59.139
Mínimo		29
Máximo		62
Percentiles	25	40.00
para rangos	50	43.00
de edad	75	50.00

El rango de la *edad* de los directores escolares se dividió de acuerdo a los cuartiles calculados en el Cuadro 4.1 el programa computacional SPSS versión 15.

En el primer bloque se encuentran los directores menores de 40 años, en el segundo quienes tienen entre 40 y 42 años, en el tercero los directores de 43 a 49 y en el último grupo los mayores de 50 años, tal como se puede observar en la Gráfica 4.3.

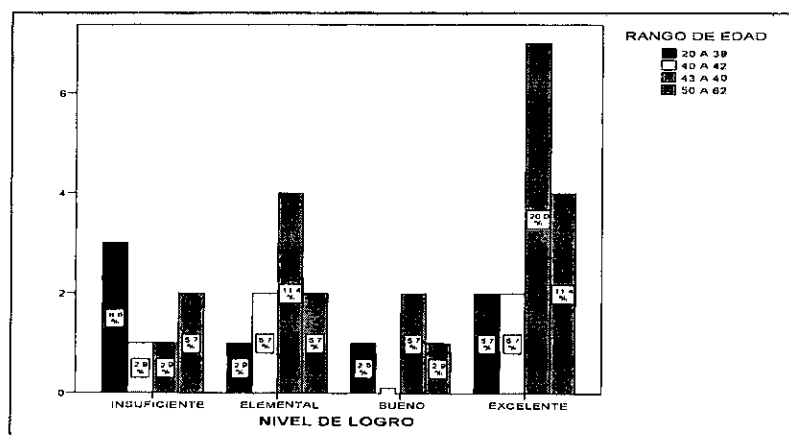
Gráfica 4.3. RANGO DE EDAD DE LOS DIRECTORES



Los directores más jóvenes representan el 20%, los que se encuentran entre los 40 y 42 años integran el 14.29%, la mayoría de ellos se encuentra entre los 43 y 49 años con 40% y los más maduros representan el 25.71%.

En relación con el nivel de logro y la edad de los directores (Gráfica 4.4) se encontró que los más jóvenes se ubican en el nivel insuficiente con 8.6% y en éste se encuentra en menor cantidad a los directores más maduros; el nivel de logro elemental se compone de directores entre 43 y 49 años en su mayoría con 11.4%.

Gráfica 4.4. RANGO DE EDAD Y NIVEL DE LOGRO

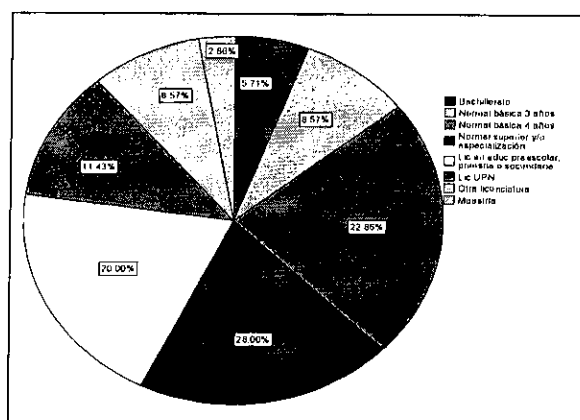


En el nivel de logro bueno, la mayoría de los directores se encuentran entre 43 y 49 años con 5.7% y se observa que en éste nivel se encuentra la menor cantidad de los más jóvenes 2.9%; y finalmente el nivel excelente se integra con la mayoría de directores entre 43 y 49 años (20%).

El análisis realizado por Robbins (1998) sobre la edad de un individuo estudiado en el ámbito laboral tiene relación con el logro efectivo en el desempeño de sus funciones. En los jóvenes trabajadores, (para el caso los directores escolares) el desarrollo eficiente en el trabajo tiende a bajar en los primeros años de empleo después tiende a subir con el transcurso de los años como se observa en la Gráfica 4.4.

La escolaridad de los directores escolares en promedio es de normal básica de cuatro años con 22.86%, le sigue los que tienen licenciatura en educación preescolar, primaria o secundaria y los directores de normal superior y/o especialización con 20%. (Gráfica 4.5).

Gráfica 4.5. ESCOLARIDAD DE LOS DIRECTORES

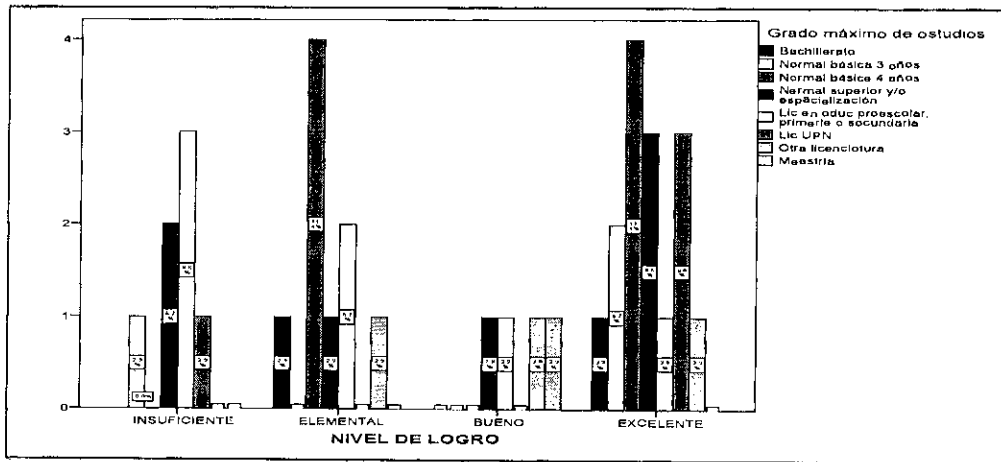


En menor cantidad con estudios de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con 11.43%. Finalmente con menos proporción los directores con normal básica de tres años y otra licenciatura con 8.57%, y bachillerato 5.71% y maestría con 2.86%. (Gráfica 4.5.)

En relación al *grado de estudios* académicos de los directores se encontró que los directores de escuelas con nivel de logro insuficiente en su mayoría tienen estudios de licenciatura en educación preescolar, primaria o secundaria con 8.6%. (Gráfica 4.6).

En el nivel de logro elemental la mayoría de los directores cuenta con Normal básica de cuatro años con 11.4% seguido de licenciatura en educación preescolar, primaria o secundaria con 5.7%.

Gráfica 4.6. GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS Y NIVEL DE LOGRO



En el nivel de logro bueno no hay directores con estudios de Normal básica y en nivel excelente la mayoría cuenta con Normal básica de tres años con 11.4, cabe mencionar que en este nivel se encuentra mayor proporción de directores con estudios de Normal superior y/o especialización y quienes estudiaron en la UPN.

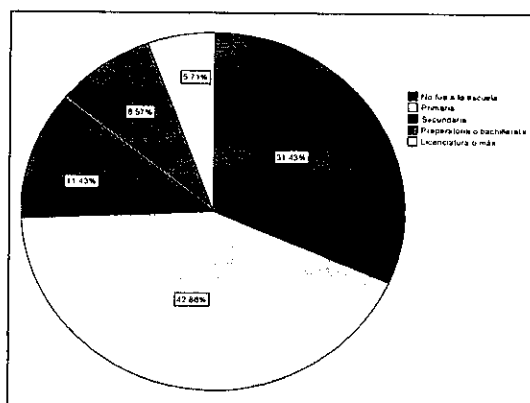
El análisis de la escolaridad de los directores y el desempeño en el nivel de logro académico de los alumnos de sus centros educativos confirma como señala Domínguez (2006) que la relación es débil.

- *Escolaridad de los padres de los directores.*

Las respuestas emitidas por los directores escolares en cuanto a las condiciones familiares con respecto a la *escolaridad de los padres* se obtuvo que el 42.86% de los padres de los directores cursaron educación primaria.

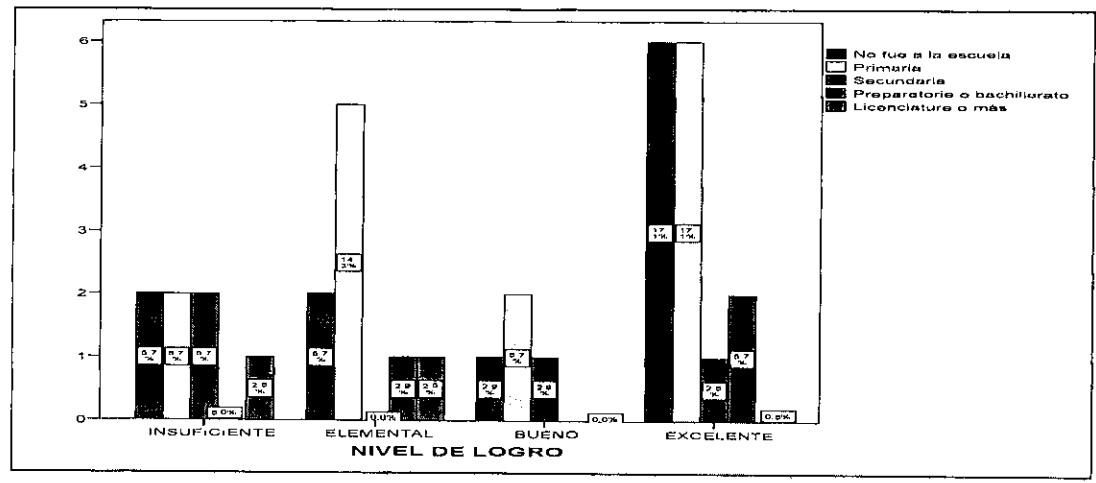
Le sigue con 31.43% los padres que no tuvieron estudios. Con 11.43% los padres que cuentan con secundaria, con 8.57% los que estudiaron la preparatoria o bachillerato. Y finalmente el 5.71% de los padres estudiaron licenciatura. (Gráfica 4.7).

Gráfica 4.7. ESTUDIOS DEL PADRE DEL DIRECTOR



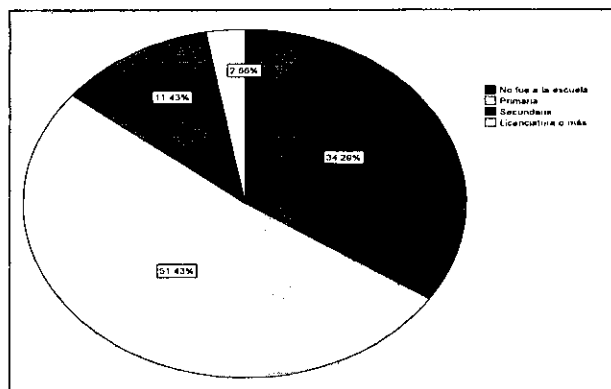
En relación a los estudios del padre del director y el nivel de logro insuficiente el mayor porcentaje se ubica el de los padres que estudiaron licenciatura con el 2.9%. En el nivel elemental y bueno la mayoría estudio la primaria con 14.3% y 5.7% respectivamente. En el nivel excelente se concentra la mayoría de padres que estudiaron la primaria y quienes no fueron a la escuela. (Gráfica 4.8).

Gráfica 4.8. ESTUDIOS DEL PADRE DEL DIRECTOR Y NIVEL DE LOGRO



En cuanto a la *escolaridad de las madres* de los directores se puede observar que la mayoría el 51.43% cursó la primaria, el 34.29% no fue a la escuela, el 11.43% cursó la secundaria, el 2.86% tiene estudios de licenciatura. (Gráfica 4.9).

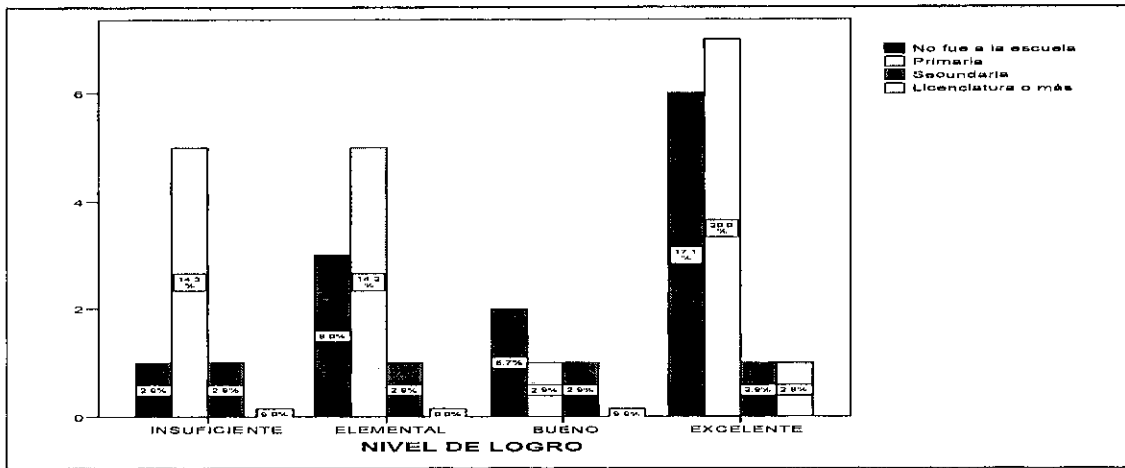
Gráfica 4.9. ESTUDIOS DE LA MADRE DEL DIRECTOR



En relación al nivel del logro académico insuficiente (Gráfica 4.10) indica que el grado de estudios de las madres de los directores es en su mayoría de primaria con el 14.3% y se encuentra la menor proporción de quienes no fueron a la escuela. En el nivel elemental el 14.3% estudiaron la primaria, el 8.6% no fue a la escuela; para el nivel de logro bueno la mayoría no fueron a la escuela con el 5.7%.

El nivel excelente describe que las madres en su mayoría estudiaron educación primaria con 20%, asimismo quienes no asistieron a la escuela con 17.1%. Cabe mencionar estas dos últimas concentran la mayor proporción de madres con respecto a los otros niveles.

Gráfica 4.10. ESTUDIOS DE LA MADRE DEL DIRECTOR Y NIVEL DE LOGRO



Los estudios sobre rendimiento como los de Morales (2008), Halpern (1986), Berstein (1986) y Jaude (1996), estudian la escolaridad de los padres en relación al rendimiento escolar de los alumnos. Asimismo se considera como parte del nivel cultural de las familias el hecho de que los padres y madres que no tienen estudios se relaciona directamente con un rendimiento escolar malo; y en las familias donde los padres o madres tienen estudios superiores la relación con el rendimiento escolar bueno, no significa que cuando el alumno forme parte del aparato productivo o de servicios como es el de la educación y principalmente en el caso de los directores escolares influya para rendir los resultados del nivel académico excelente.

4.2. Estabilidad laboral de los directores.

Las características de la estabilidad laboral de los directores se divide en dos categorías que son las *condiciones laborales* y la *actualización profesional* a la que accede.

- *Condiciones laborales.* Las cuales describen la manera en que los directores desarrollan sus actividades directivas como son: el *sueldo* y sus características específicas que refieren ingreso económico y el tipo de nombramiento asignado, y la *antigüedad* en dos aspectos en relación al servicio educativo y al puesto como director en la escuela donde se encuentra adscripto.

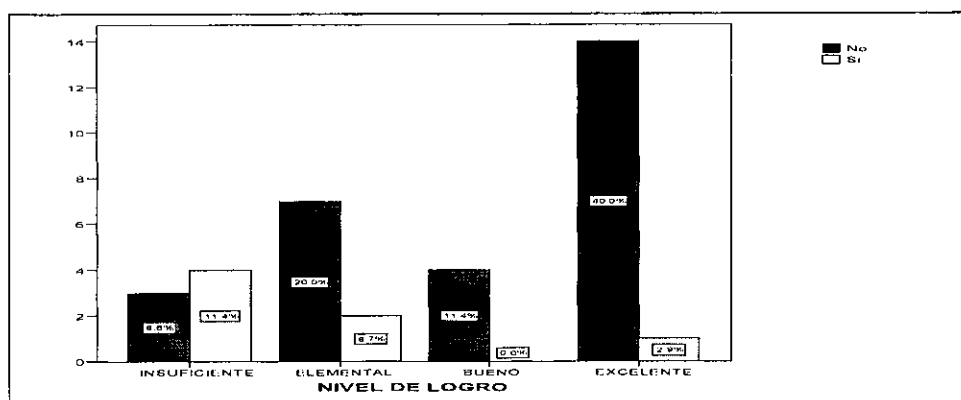
Sueldo.

¿Es su ingreso económico el principal de su hogar?

El *sueldo* como ingreso económico principal de los directores es del 80% y el 20% laboran en otra actividad para satisfacer sus necesidades monetarias. Los directores escolares que únicamente cuentan con ésta fuente de ingresos económicos en su mayoría se encuentran en las escuelas donde los alumnos

obtuvieron resultados excelente en el nivel de logro académico con el 11.4%. Le siguen las escuelas ubicadas en el nivel elemental con 5.7%.

Gráfica 4.11. INGRESO ECONÓMICO PRINCIPAL Y NIVEL DE LOGRO

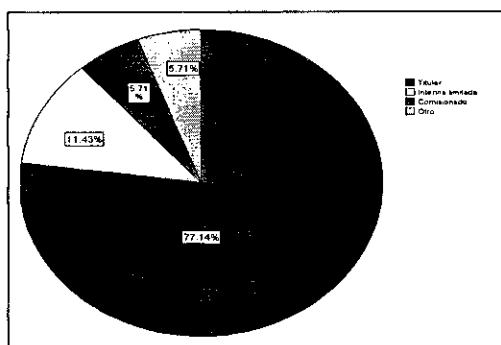


Las escuelas en el nivel excelente tienen al 2.9% de los directores sin otra fuente de ingresos, en este se concentran la mayoría de los directores que trabajan en otro lugar con el 40%. (Gráfica 4.11).

Tipo de plaza o nombramiento tiene en esta escuela

En la revisión de los datos sobre el *nombramiento o tipo de plaza* que los *directores escolares* tienen asignada se encontró que el 77.14% de los directores tienen titularidad en su plaza laboral. (Gráfica 4.12).

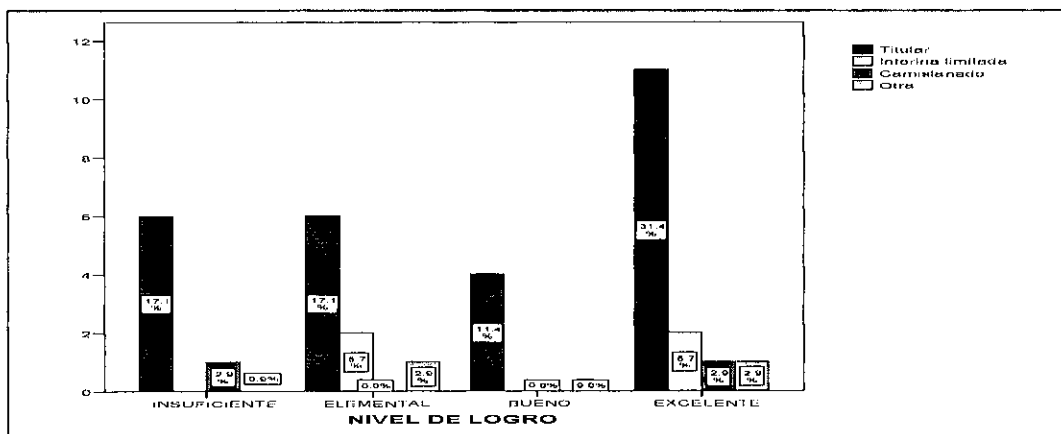
Gráfica 4.12. PLAZA O NOMBRAMIENTO DE LOS DIRECTORES



En seguida con 11.43% de los directores tienen nombramiento interino. Con 5.71% se encuentran comisionados para ejercer las funciones de director así como quienes tienen otra categoría laboral. (Gráfica 4.12).

La plaza laboral asignada a los directores como tal se concentra proporcionalmente en el nivel de logro insuficiente con el 17.1%, con el 2.9% de directores comisionados. (Gráfica 4.13).

Gráfica 4.13. PLAZA ASIGNADA AL DIRECTOR Y NIVEL DE LOGRO



El nivel de logro elemental los directores titulares representan el 17.1%, los interinos con 5.7% y otro tipo de nombramiento con el 2.9. Los directores con plaza titular representan la mayor proporción (31.4%) concentrada en el nivel de logro excelente.

La relación entre puesto, nombramiento o plaza laboral, ha sido estudiada por Hackman y Oldhman (1980) y Hodgetts y Altman (1991). Consideran que las funciones del nombramiento no repercuten directamente en la conducta laboral pero si se produce una influencia atribuida a las experiencias subjetivas o psicológicas y a la vez provocan alteraciones en la motivación y en la conducta laboral.

A la vez se considera un determinante del desempeño en el mismo, en este el estudio de los directores escolares se presentó de acuerdo a lo previsto puesto que quienes ejercen la titularidad de la plaza en su mayoría se ubicaron en el nivel de logro excelente.

Antigüedad.*¿Cuántos años en total tiene de trabajar en el Sistema Educativo?*

La media en los años de servicio de los directores es de 22 años, el menor es de un año y el máximo es de 38. La moda es de 25 años. Y la desviación estándar de 9.6. En cuanto a los percentiles dados en cuartiles el primero marcó menos de 16 años de servicio, el segundo entre 16 y 24 años, el tercero entre 25 y 31, finalmente cuarto de 31 en adelante. (Cuadro 4.2.).

Cuadro 4.2. DESCRIPCIÓN DE EDAD DE LOS DIRECTORES

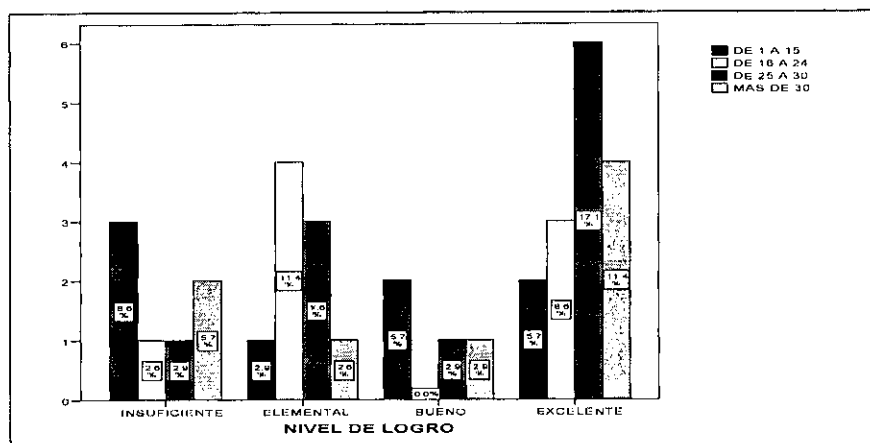
CONCEPTO		VALOR
Media		22.69
Mediana		24.50
Moda		25
Desviación estándar		9.628
Mínimo		1
Máximo		38
Percentiles	25	16.00
	50	25.00
	75	31.00

Para hacer manejables los datos obtenidos se determinaron rangos de los años servicio, se utilizaron los cuatro percentiles que marca el Cuadro anterior, con éstos se obtuvo la siguiente información.

469

Como se puede observar en la Gráfica 4.14 en el nivel de logro insuficiente los directores cuentan en su mayoría de 1 a 15 años de servicio, es decir 8.6%.

Gráfica 4.14. ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO EDUCATIVO DEL DIRECTOR Y NIVEL DE LOGRO



Los directores escolares entre 16 y 24 años de servicio se concentran en el nivel de logro elemental con 11.4%. Le siguen quienes se encuentran entre 25 y 30 años con 8.6%.

El nivel de logro bueno se caracteriza por directores que en su mayoría se encuentran entre 1 y 15 años de servicio con 5.7%. En el nivel de logro excelente, se concentraron con mayor proporción los directores entre 25 y 30 años de servicio (17.1%) y los que tienen más de 30 años de servicio que significa el 11.4% del total.

168

¿Cuántos años tiene de trabajar como director?

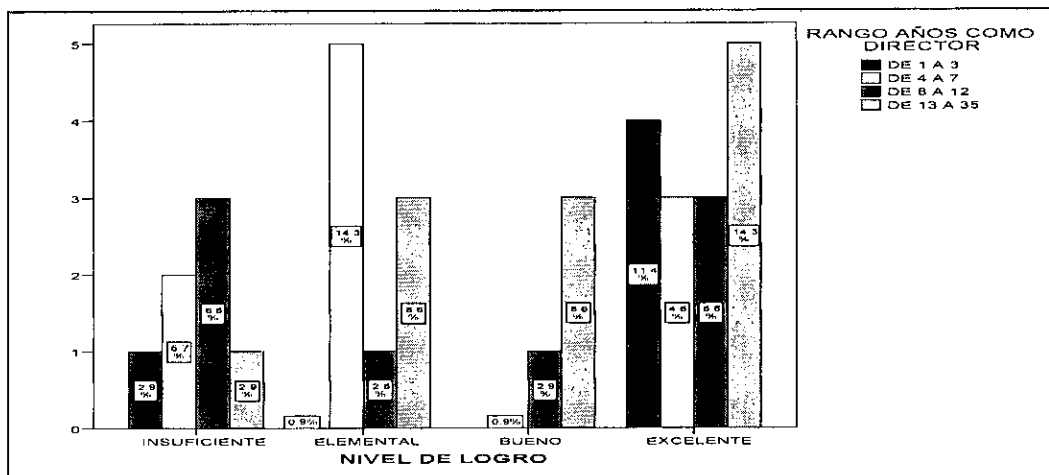
La antigüedad como directores varía desde 1 año hasta 35; con media de 10 años; moda 3; y desviación estándar 7.6. Para el manejo de los datos se obtuvieron cuatro rangos percentiles como se observa en el Cuadro 4.3.

Cuadro 4.3. DESCRIPCIÓN DE EDAD DE LOS DIRECTORES

CONCEPTO		VALOR
Media		10.18
Mediana		8.00
Moda		3
Desviación estándar		7.603
Mínimo		1
Máximo		35
Percentiles	25	4.00
	50	8.00
	75	13.00

La experiencia que tienen en el puesto los directores para el nivel de logro insuficiente como se observa en la Gráfica 4.15 concentra a la mayoría de 8 a 12 años desempeñando las funciones directivas con el 8.6%, le siguen quienes tienen de 4 a 7 con 5.7%, en éste nivel se concentra la menor proporción de directores con más años en el puesto con 2.9% entre 13 y 35 años. El nivel de logro elemental concentra la mayoría de los directores entre 8 y 12 años con 14.3%.

Gráfica 4.15. ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO DE DIRECTOR Y NIVEL DE LOGRO



Los directores con más años en el puesto se concentran en el nivel de logro excelente con 14.3%. También se concentra la mayor proporción de directivos entre uno y tres años con 11.4%. (Gráfica 4.15).

La antigüedad de los directores escolares en el servicio educativo, es decir el número de años que han permanecido en el Sistema Educativo y en el puesto de dirección donde desarrollan sus funciones, en el presente estudio no está relacionada a la edad, como señalan Davis y Newstroom (1997) y Robbins (1998) los cuales consideran que a mayor edad de los individuos las perspectivas sobre el trabajo disminuyen y no aspiran a realizar cambios laborales.

4.16

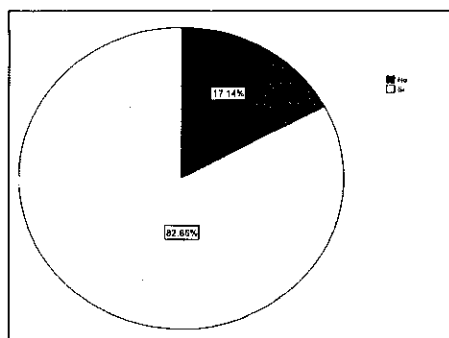
- *Actualización.* La actualización profesional en los directores escolares se realiza a través del programa de *Carrera Magisterial* que permite la asistencia a *cursos* de actualización.

Carrera Magisterial.

¿Participa actualmente en el Programa de Carrera Magisterial?

Los directores de las escuelas primarias evaluadas que participan en el programa de carrera magisterial 82.86% y el resto 17.14% no forman parte del programa. (Gráfica 4.16).

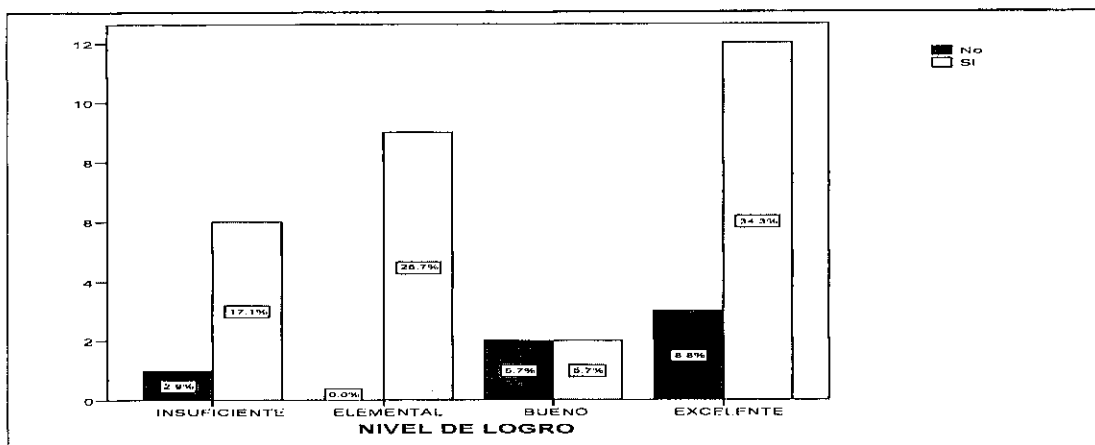
Gráfica 4.16. DIRECTORES QUE PARTICIPAN EN CARRERA MAGISTERIAL



El nivel de logro insuficiente, como se observa en la Gráfica 4.17 los directores que no pertenecen al programa de Carrera Magisterial son el 2.9% y el 17.4% participan en él.

En el nivel elemental pertenecen al programa con el 25.7% y en el nivel de logro bueno el 5.7 participa en él.

Gráfica 4.17. DIRECTORES EN EL PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL Y NIVEL DE LOGRO

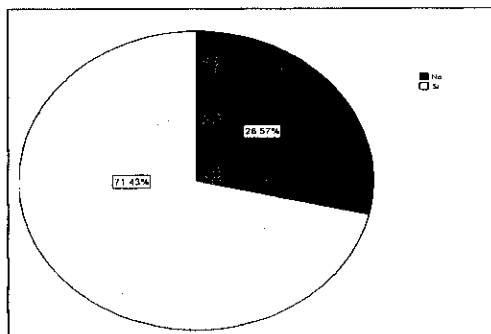


El nivel de logro excelente se integra con la mayor proporción de directores que pertenecen al programa de Carrera Magisterial con el 34.3%.

Asistencia a algún curso de capacitación o actualización en los últimos doce meses

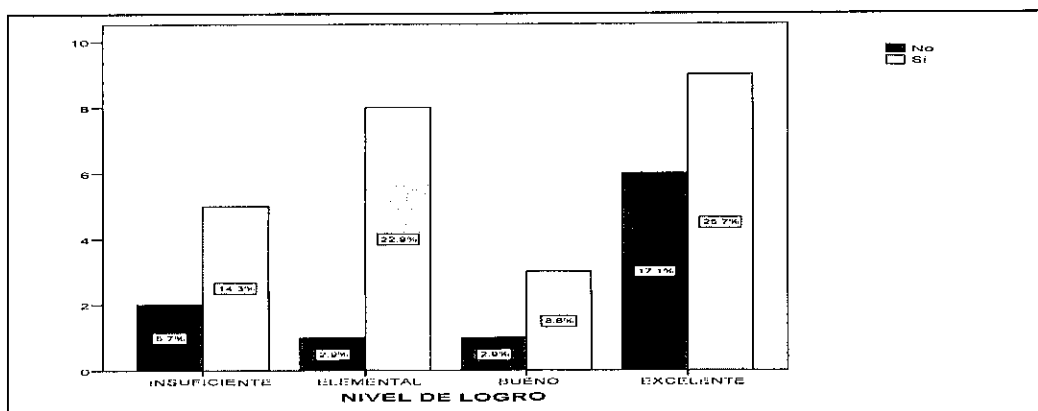
Los directores que han recibido cursos de actualización son el 71,43% como se puede observar en la Gráfica 4.18.

Gráfica 4.18. CURSOS DE CAPACITACIÓN DE LOS DIRECTORES



En las respuestas de los directores en los cursos de capacitación en relación al nivel de logro, se encontró que el nivel insuficiente que quienes han tomado cursos de capacitación representan el 14,3%. En el nivel de logro elemental el 22,9% ha tomado los cursos. En el nivel de logro bueno se encuentra la menor proporción de quienes han tenido capacitación con el 8,6%. (Gráfica 4.19).

Gráfica 4.19. CURSOS DE CAPACITACIÓN DE LOS DIRECTORES Y NIVEL DE LOGRO



En el nivel de logro excelente el 25.7% de los directores han asistido a cursos de capacitación en el último año.

Los estudios sobre la actualización o capacitación del magisterio de Millán (1995) y de la SEP (1998), consideran que estas son un conjunto de espacios de trabajo académico para que los profesores –que incluye a los directores– recuperen sus saberes y prácticas con el fin de desarrollar eficazmente su labor.

El análisis de la información refleja que la mayoría de los directores recibió capacitación a través de cursos de actualización y que estos resultados se encuentran concentrados principalmente en el nivel de logro académico excelente.

4.3. Ambiente laboral de la escuela.

El ambiente laboral de la escuela o clima laboral se dividió en dos categorías: la integración y el trabajo en equipo.

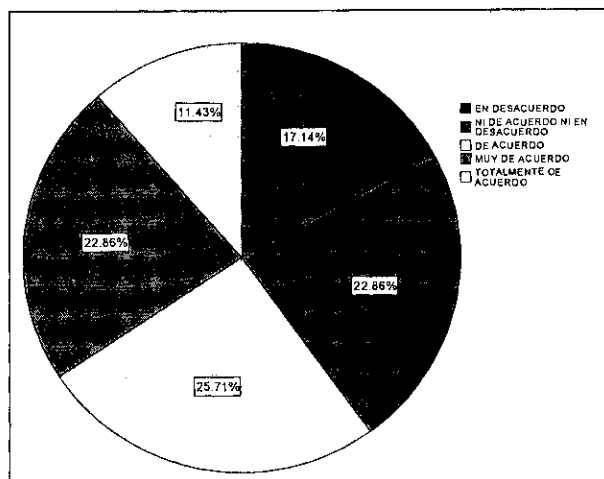
- *Integración.* Es la función a través de la cual director elige y se allega de los recursos necesarios para poner en marcha las decisiones previamente establecidas para ejecutar el proyecto escolar y se percibe con la integración del plantel educativo.

Integración del plantel educativo.

Entre todos se tratan como miembros de una gran familia

Las respuestas emitidas por los directores escolares en cuanto a que *entre todos nos tratamos como miembros de una gran familia*, se obtuvo que el 42.86% está en desacuerdo, el 25.71% de acuerdo y en muy de acuerdo y totalmente de acuerdo el 22.86% respectivamente. (Gráfica 4.20).

Gráfica 4.20. INTEGRACIÓN DEL PLANTEL EDUCATIVO

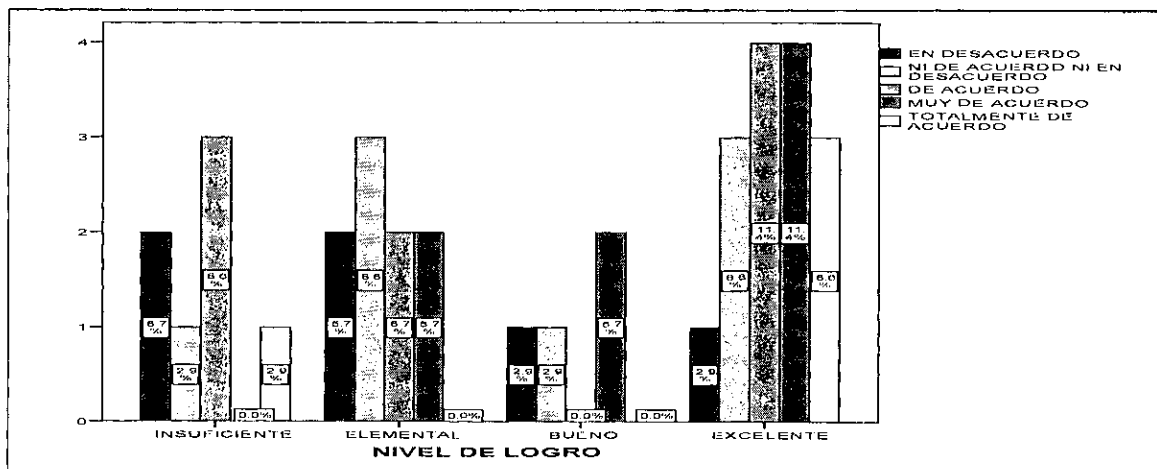


En la relación con el nivel de logro insuficiente se encontró la mayor proporción de directores que se consideran en desacuerdo con su plantel integrado y representan el 5.7% y quienes están de acuerdo el 8.6%.

En el nivel de logro elemental concentra la mayor proporción de quienes no están ni de acuerdo ni de acuerdo con el 8.6% ha tomado los cursos. En el nivel de logro bueno la mayoría de los directores consideran que muy de acuerdo en la integración de su escuela con el 5.7%. (Gráfica 4.21).

460

Gráfica 4.21. INTEGRACIÓN DEL PLANTEL EDUCATIVO Y NIVEL DE LOGRO



En el nivel de logro excelente los directores consideran que sus escuelas están integradas con respuestas de acuerdo y muy de acuerdo con 11.4% respectivamente

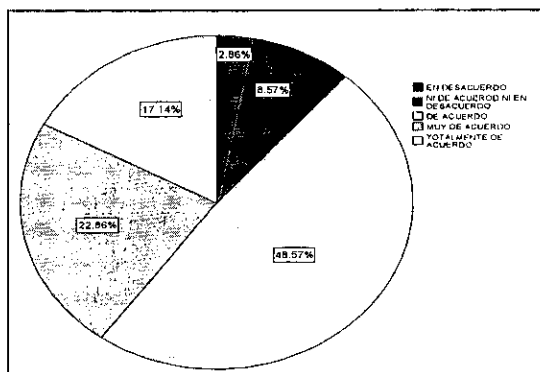
- *Trabajo en equipo.* Es un conjunto de personas que se organizan de una forma determinada para lograr un objetivo común y los directores escolares lo perciben en el desempeño conjunto de las actividades del centro escolar.

Desempeño conjunto.

El personal docente trabaja estrechamente en equipo

Las respuestas dadas por los directores escolares en cuanto a que *el personal docente trabaja estrechamente en equipo* se obtuvo que el 48.57% está de acuerdo, el 22.86% muy de acuerdo, totalmente de acuerdo el 17.14% y quienes respondieron en desacuerdo fueron el 2.86%. (Gráfica 4.22).

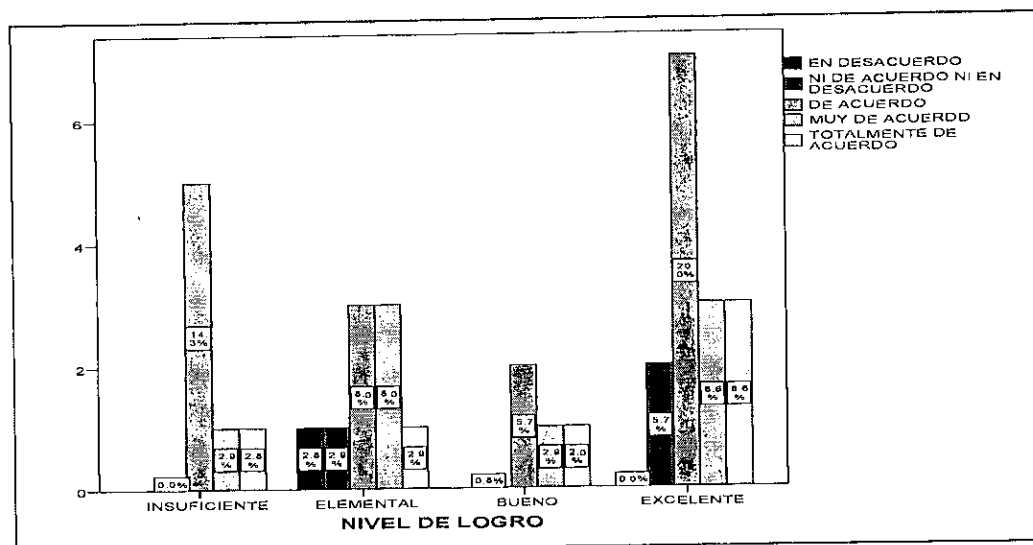
Gráfica 4.22. DESEMPEÑO CONJUNTO



En la relación con el nivel de logro insuficiente los directores consideran que en sus escuelas se trabaja en equipo en sus tres respuestas (de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo) con 20.1 % en total. En el nivel de logro elemental concentra la mayor proporción de quienes no están de acuerdo con el 2.9% en trabajar en equipo. En el nivel de logro bueno los

directores respondieron estar de acuerdo (en las tres modalidades) con 11.5%. (Gráfica 4.23).

Gráfica 4.23. DESEMPEÑO CONJUNTO Y NIVEL DE LOGRO



En el nivel de logro excelente los directores consideran que en sus escuelas se trabaja en equipo en sus respuestas de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo con 37.2% en total.

El clima o ambiente del centro escolar influye positivamente en el trabajo de los docentes, en el aula y a través de éste en el rendimiento de los alumnos. Entre las características de las escuelas eficaces se tiene un profesorado satisfecho de sus relaciones con el centro, sus integrantes expresan altas expectativas, trabajo en equipo, introduciendo innovaciones y adaptando la enseñanza a las características de los alumnos y por lo tanto se cuenta con

estabilidad docente que influye positivamente en el funcionamiento del equipo directivo, del claustro y del aula (Murillo, 2003).

4.4. Desempeño del director.

El desempeño del director de plantel educativo se describe a través de tres categorías: planes institucionales y rendimiento escolar.

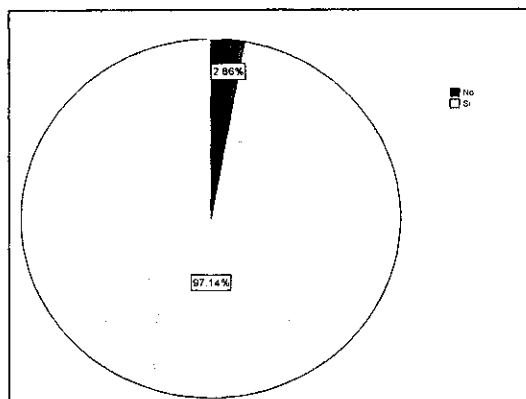
- *Planes institucionales.* Se integran por los procesos sistemáticos que se elaboran para llevar a cabo una acción, de forma que puedan ser dirigidos con el propósito de obtener resultados educativos planteados en el proyecto escolar.

Proyecto escolar.

¿Existe el proyecto escolar en su escuela?

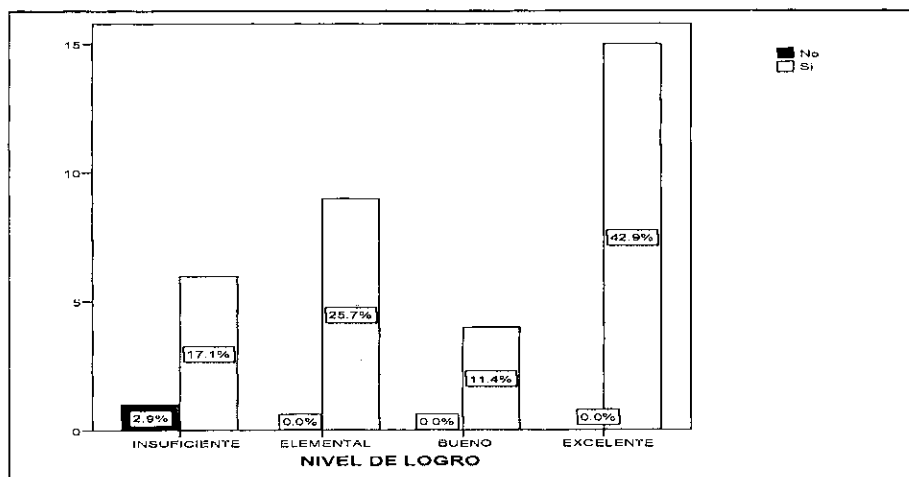
El proyecto escolar es uno de los planes institucionales dentro de las escuelas, además es la forma en que la mayoría del personal docente, administrativo, directivo y padres de familia se organiza para la ejecución de sus actividades, con el fin de conocer la percepción que tienen los directores al respecto se encontró que efectivamente el 97.14% de los centros escolares tiene un *proyecto escolar*. (Gráfica 4.24).

Gráfica 4.24. PROYECTO ESCOLAR



En la Gráfica 4.25 se puede observar que el nivel de logro insuficiente concentra a los directores que respondieron que no existe un proyecto escolar en sus planteles educativos. En el nivel de logro elemental el 25% tiene proyecto escolar y en el nivel de logro bueno el 11.4%. (Gráfica 4.25).

Gráfica 4.25. PROYECTO ESCOLAR Y NIVEL DE LOGRO



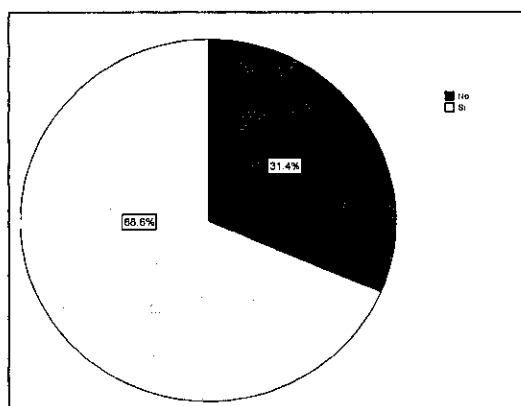
El nivel de logro excelente concentra a la mayor proporción de los directores que contestaron afirmativamente a la existencia de un proyecto escolar en sus centros educativos con 42.9%.

En su opinión, ¿el proyecto escolar...

Permite dar seguimiento a los resultados académicos en cada grupo de alumnos

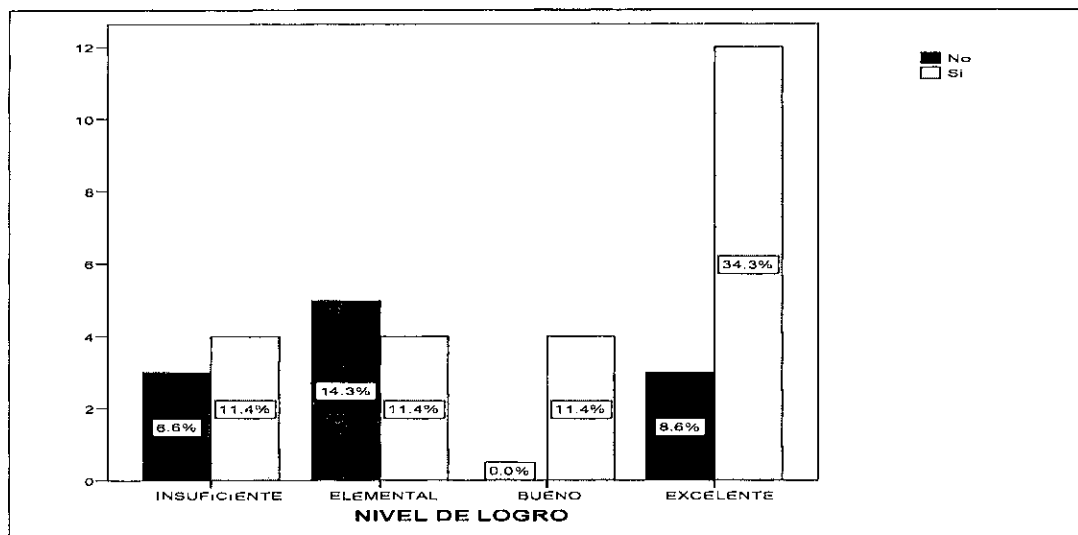
Los directores opinaron en relación al proyecto escolar si este *permite dar seguimiento a los resultados académicos en cada grupo de alumnos*, y se obtuvo que el 68.6% lo afirma y el 31.4% contestó negativamente. (Gráfica 4.26).

Gráfica 4.26. EL PROYETO ESCOLAR PERMITE DAR SEGUIMIENTO A LOS RESULTADOS ACADÉMICOS



La relación sobre si el proyecto escolar permite dar seguimiento a los resultados académicos de los alumnos y el nivel de logro insuficiente los directores contestaron afirmativamente en un 11.4% y 8.6% de forma negativa. En el nivel de logro elemental concentra la mayor proporción de quienes respondieron que el proyecto escolar no lo permite con 14.3%. En el nivel de logro bueno ningún director contestó negativamente. (Gráfica 4.27).

**Gráfica 4.27. EL PROYETO ESCOLAR PERMITE DAR SEGUIMIENTO
A LOS RESULTADOS ACADÉMICOS Y NIVEL DE LOGRO**



17
453

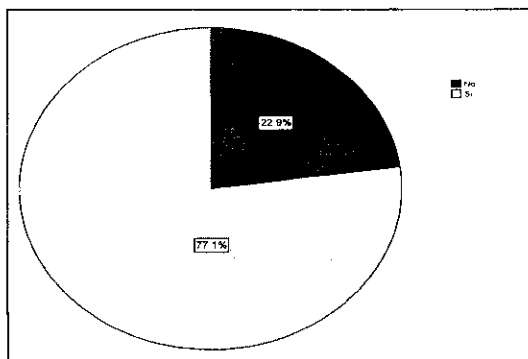
La mayor proporción de directores del nivel de logro excelente contestaron que el proyecto escolar permite dar seguimiento a los resultados académicos en cada grupo de alumnos con el 34.3%.

En su opinión, ¿el proyecto escolar...

Permite dar seguimiento al avance y resultados del proyecto escolar

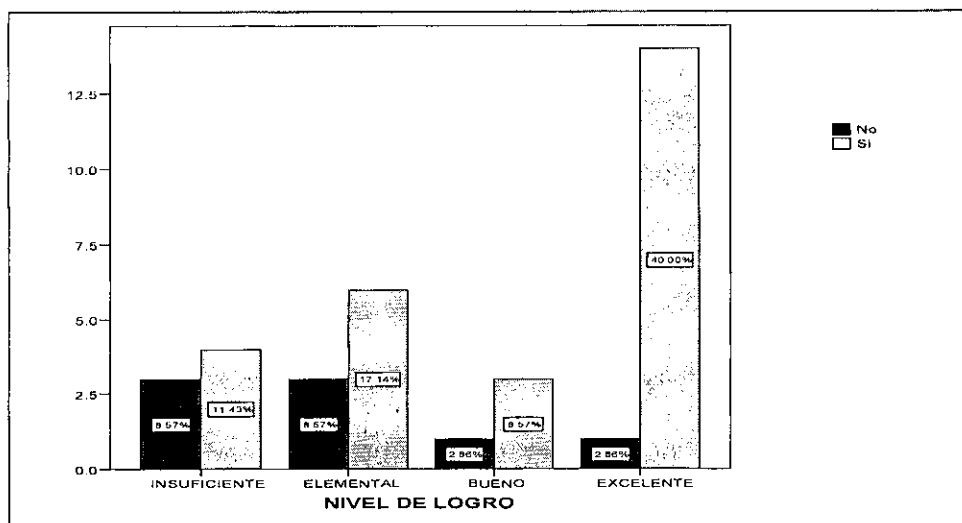
Los directores opinaron en relación al proyecto escolar si este *permite dar seguimiento al avance y resultados del proyecto escolar*, y se obtuvo que el 77.1% opina afirmativamente y el 22.9% contestó de forma negativa. (Gráfica 4.28).

Gráfica 4.28. EL PROYETO ESCOLAR PERMITE DAR SEGUIMIENTO AL AVANCE Y RESULTADOS



La mayor proporción de directores, (40%) en el del nivel de logro excelente contestaron que el proyecto escolar permite dar seguimiento al avance y resultados. (Gráfica 4.29).

Gráfica 4.29. EL PROYETO ESCOLAR PERMITE DAR SEGUIMIENTO AL AVANCE Y RESULTADOS Y NIVEL DE LOGRO



La relación sobre si el proyecto escolar permite dar seguimiento al avance y resultados, los directores contestaron en mayor proporción de forma negativa en los niveles de logro insuficiente y elemental con 8.57% respectivamente. (Gráfica 4.29).

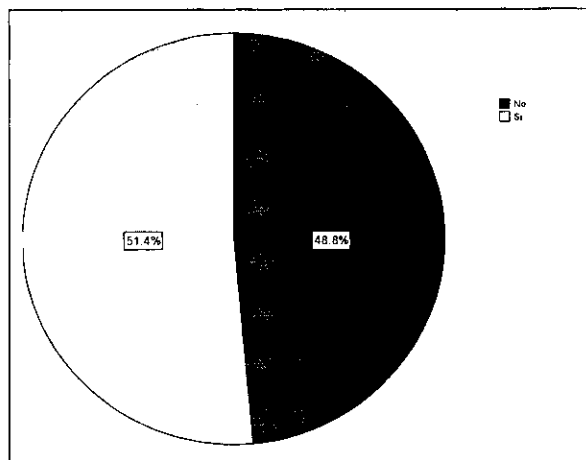
- Rendimiento escolar. Es el resultado que obtiene el alumno al finalizar el curso, además de considerarse como un aspecto cuantitativo que el trabajo escolar produce. (Gimeno, 1976 y Pacheco, 1970). En el mismo sentido es el grado de conocimientos que un individuo posee, es un grado cognoscitivo al que se le asigna una calificación escolar expresada en términos de una escala numérica (ANUIES, 2002).

Conocimiento del resultado obtenido en la prueba ENLACE

La Evaluación del Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE) realizada a las escuelas de educación básica específicamente al nivel primaria ha sido parte de la política educativa del sistema educativo actual, ha propiciado opiniones diversas para esta investigación. Se preguntó a los directores su percepción al respecto en el marco de las actividades que se desarrollan en la escuela, específicamente al cuestionar sobre el *conocimiento del resultado obtenido en la prueba ENLACE*.

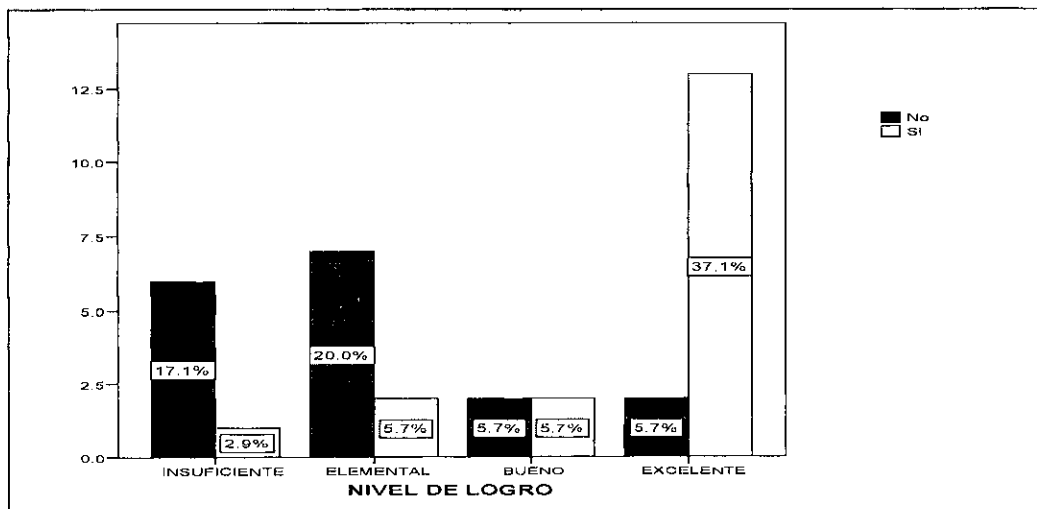
El Gráfica 4.30 muestra que los directores contestaron afirmativamente sobre el conocimiento de los resultados de la prueba en 51.4%, es decir poco más de la mitad.

Gráfica 4.30. CONOCIMIENTO DE LOS RESULTADOS DE ENLACE



La mayor proporción de directores (37.4%) se concentró en el del nivel de logro excelente, porque contestaron conocer los resultados de ENLACE obtenidos por los alumnos de las escuelas que dirigen, como se puede observar en la Gráfica 4.31.

Gráfica 4.31. CONOCIMIENTO DE LOS RESULTADOS DE ENLACE Y NIVEL DE LOGRO

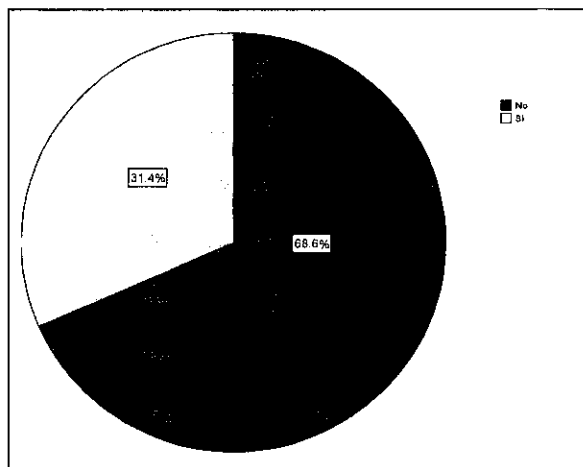


En los niveles de logro insuficiente y elemental se concentra la mayor proporción de directores que respondieron desconocer los resultados obtenidos por el alumnado en la prueba ENLACE.

Se aplicó un plan de nivelación para los alumnos con bajo rendimiento

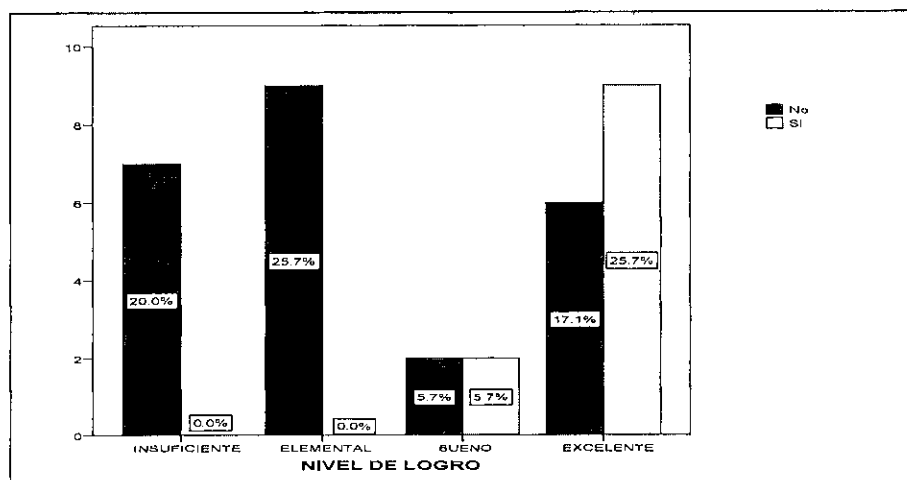
A cada director se le cuestionó si aplicó un plan de nivelación para los alumnos con bajo rendimiento, el 31.4% contestó afirmativamente y en su mayoría no lo aplican en las escuelas que dirigen. (Gráfica 4.32).

Gráfica 4.32. APLICA UN PLAN DE NIVELACIÓN A ALUMNOS CON BAJO RENDIMIENTO



La mayor proporción de directores que aplican un plan de nivelación para los alumnos con bajo rendimiento se concentraron en el del nivel de logro excelente, como se observa en la Gráfica 4.33.

**Gráfica 4.33. APLICA UN PLAN DE NIVELACIÓN A ALUMNOS
CON BAJO RENDIMIENTO Y NIVEL DE LOGRO**

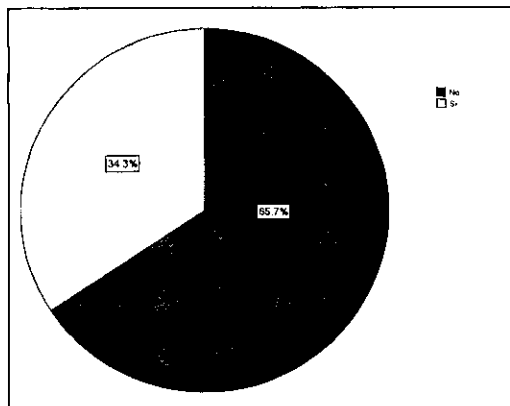


En los niveles de logro insuficiente y elemental se concentra la mayor proporción de directores que aplican no cuentan con un plan de nivelación para los alumnos con bajo rendimiento con 20% y 25.7% respectivamente. (Gráfica 4.33).

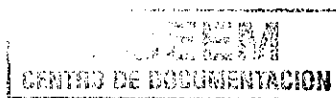
Se analizaron los resultados conjuntamente con los docentes del centro educativo

El aspecto sobre si se analizaron los resultados de la prueba ENLACE conjuntamente con los docentes del plantel educativo, los directores contestaron negativamente en un 65.7%. (Gráfica 4.34).

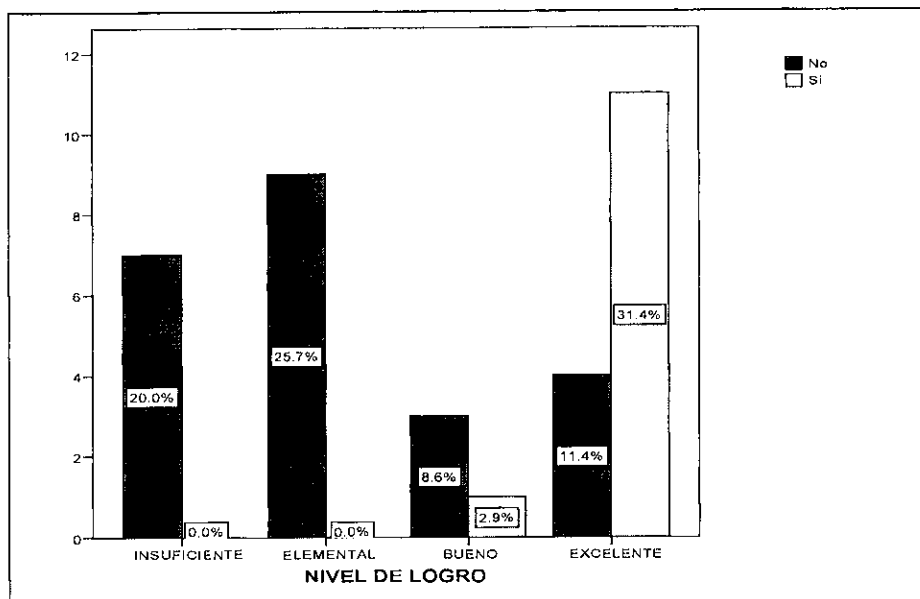
Gráfica 4.34. ANALISIS DE LOS RESULTADOS CON LOS DOCENTES



En relación al análisis conjunto con los docentes y el nivel de logro, los directores contestaron afirmativamente en mayor proporción al nivel excelente con el 31.4%. (Gráfica 4.35).



Gráfica 4.35. ANALISIS DE LOS RESULTADOS CON LOS DOCENTES Y NIVEL DE LOGRO

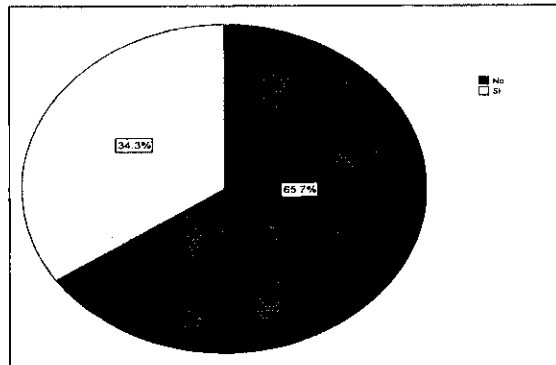


En los niveles de logro más bajos (insuficiente y elemental) la mayoría de los directores contestaron que analizaron los resultados de la prueba con los docentes de sus plateles educativos. (Gráfica 4.35).

Se proporcionó capacitación a los docentes para mejorar el rendimiento de los alumnos.

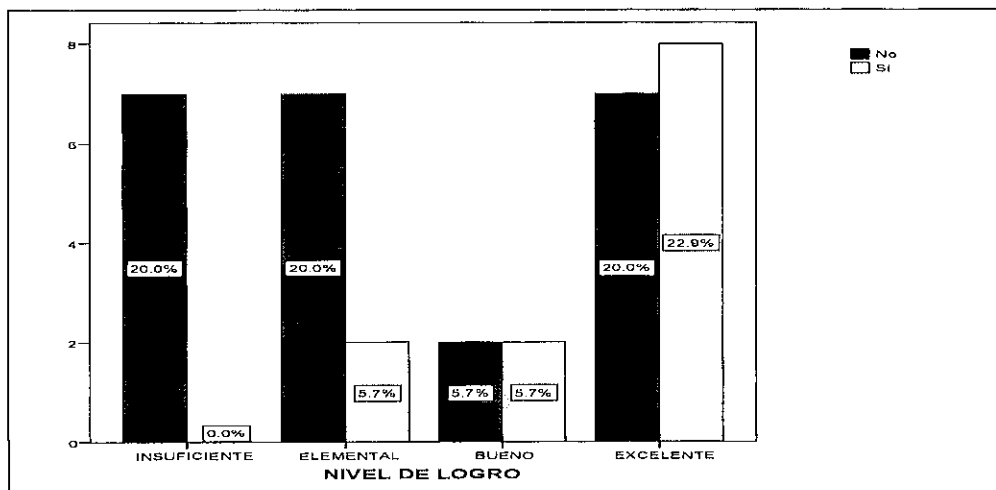
En el aspecto sobre si se proporcionó capacitación a los docentes para mejorar el rendimiento de los alumnos los directores en su mayoría contestaron negativamente. (Gráfica 4.36).

Gráfica 4.36. CAPACITACIÓN A DOCENTES PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO



La capacitación de los docentes para mejorar el rendimiento académico de los alumnos y el nivel de logro excelente se concentró la mayor proporción de directores que respondieron de forma afirmativa con el 22.9%. (Gráfica 4.37).

Gráfica 4.37. CAPACITACIÓN A DOCENTES PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO Y NIVEL DE LOGRO



En los niveles de logro insuficiente y elemental se concentra el 40% (20% respectivamente) de los directores que no cuentan con un programa de capacitación para los docentes con el propósito específico de mejorar en el rendimiento escolar de los alumnos.

CONCLUSIONES

Las características del director escolar y el rendimiento de los alumnos tienen relación directa como lo ha afirmado Reynolds (2002). Los factores profesionales del director son influidos por el entorno social y económico. Estos se agrupan en dos apartados: los que definen su identidad como son el género, edad, grado académico, escolaridad de la madre y del padre; y los inherentes a su desarrollo profesional.

Los aspectos concernientes al desarrollo profesional en que se desenvuelve el director escolar para este estudio fueron: las condiciones laborales, la actualización académica de la que es partícipe, y el desempeño de las funciones directivas que determinan a su vez el ambiente laboral de la escuela que dirigen y generan diferencias en los resultados de rendimiento escolar de los alumnos.

- **Características e influencia de los factores profesionales del director escolar en el rendimiento escolar**

Los factores profesionales de una persona son permeados por su entorno social y económico, y se consideran parte de su identidad, aspectos tales como: el género, edad, grado académico, escolaridad de la madre y del padre. Otras características inherentes al desempeño profesional, son las percepciones económicas, las condiciones laborales en que se desenvuelve y la actualización académica, que se reflejan en el desempeño de sus funciones directivas, entre las que se menciona: el ambiente laboral de la escuela que dirigen.

La descripción y relación del *género* de los directores señaló que son más directores que directoras, sin embargo en el nivel de logro excelente hay más varones dirigiendo las escuelas y en el nivel insuficiente hay menos de ellos.

La *edad* de los directores escolares más jóvenes se concentra en el nivel de logro insuficiente. Los directores entre 43 y 49 años, es decir maduros, En se ubican en el nivel de logro excelente, con lo que se

afirma de acuerdo con Robbins (1998) que los jóvenes trabajadores, (para el caso los directores escolares) el desarrollo eficiente en el trabajo tiende a bajar en los primeros años de empleo después tiende a subir con el transcurso de los años.

El *grado académico* de los directores escolares reflejó que el promedio es de Normal básica de cuatro años. El grado académico y el desempeño en el nivel de logro escolar de los alumnos de los centros educativos confirma lo señalado por Domínguez (2006) que la relación es débil.

La *escolaridad de los padres y madres* de los directores escolares indica que la escolaridad de educación superior de los padres se encuentra presente en todos los niveles de logro académico. Esto significa que si el director se educó con padres o madres con estudios su rendimiento escolar propio debió haber sido bueno. Sin embargo al integrarse al aparato productivo o de servicios como es la educación, no garantiza que su desempeño profesional ubique a los alumnos del centro escolar en un rendimiento académico más favorable.

La *estabilidad laboral* de los directores escolares observada en la antigüedad en el servicio y en las funciones directivas relaciona que a mayor antigüedad, el rendimiento de los alumnos ubicó a las escuelas

en el nivel de logro bueno y excelente. Los directores con menos antigüedad se ubicaron en el nivel insuficiente.

El *sueldo* que perciben como directores escolares, en su mayoría, se obtiene en términos de condiciones salariales desfavorables, y ubica a la mayoría de ellos en el nivel de logro académico insuficiente, por tanto el ingreso económico insuficiente refleja bajo rendimiento en los alumnos. Cabe mencionar que las instancias educativas superiores no prohíben que los directores incrementen sus percepciones a través de otras plazas compatibles o fuera del horario de trabajo.

En el mismo sentido sobre la estabilidad laboral, los directores con *tipo de plaza* o nombramiento titular se concentraron en el nivel de logro excelente. De acuerdo, con Hodgetts y Altman (1991) las funciones del nombramiento no repercuten directamente en la conducta laboral pero si se produce una influencia atribuida a las experiencias subjetivas o psicológicas y a la vez provocan alteraciones en la motivación y en la conducta laboral.

La *antigüedad* de los directores escolares en el servicio educativo, es decir el número de años que han permanecido en el Sistema Educativo y en el puesto de dirección donde desarrollan sus funciones, en el presente estudio no está relacionada a la edad, como

señalan Davis y Newstroom (1997) y Robbins (1998) los cuales consideran que a mayor edad de los individuos las perspectivas sobre el trabajo disminuyen y no aspiran a realizar cambios laborales.

La *actualización* que reciben los directores escolares a través de la capacitación del magisterio mediante los cursos del programa de *Carrera Magisterial*, se observa que de acuerdo a los estudios sobre la actualización o capacitación del magisterio de Millán (1995) y de la SEP (1998), consideran que son un conjunto de espacios de trabajo académico para recuperar sus saberes y prácticas con el fin de desarrollar eficazmente su labor.

El *ambiente laboral* en las escuelas es propiciado por los directores escolares y se observó que en la consecución de los objetivos planteados, el rendimiento de los alumnos se ve favorecido si estos saben lo que se espera de ellos y cuando se realiza un plan de nivelación para los alumnos con bajo rendimiento. En el mismo sentido, de acuerdo con Murillo (2003) un profesorado satisfecho de sus relaciones con el centro, sus integrantes expresan altas expectativas, trabajo en equipo, introduciendo innovaciones y adaptando la enseñanza a las características de los alumnos y por lo tanto se cuenta con estabilidad docente que influye positivamente en el funcionamiento del equipo directivo, del claustro y del aula.

El *desempeño* de las actividades inherentes a la dirección escolar considera que el proyecto escolar debe *dar seguimiento a los resultados académicos en cada grupo de alumnos, y al avance y resultados del mismo*, estos aspectos conllevan a ubicar el rendimiento de los alumnos en un mejor nivel de logro académico.

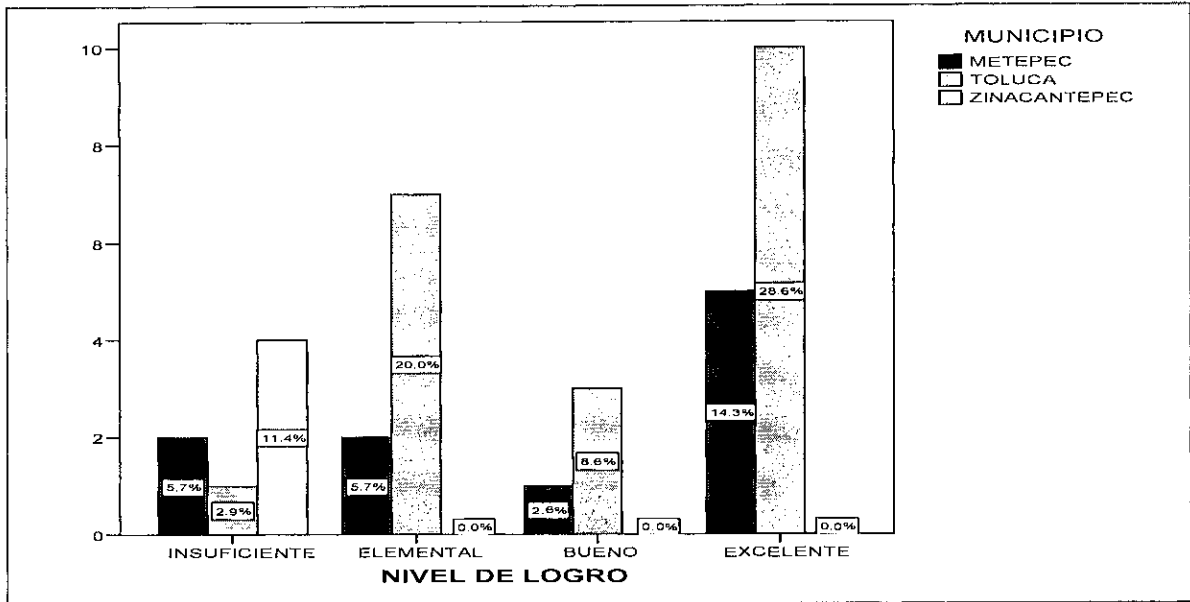
- **Rendimiento escolar de los alumnos.**

El rendimiento por nivel de logro académico que obtuvieron los alumnos en la prueba de ENLACE en los tres municipios del Estado de México analizados, permitieron realizar la Gráfica siguiente, en la que se observa que el municipio de Toluca concentra la mayor proporción de las escuelas con nivel de logro excelente con 28.6%.

En el mismo sentido el municipio de Metepec también se concentra en el nivel excelente con el 14.3% de las escuelas.

El nivel de logro elemental concentra el 20% de las escuelas de Toluca y el 5.7 de los centros escolares de Metepec.

RENDIMIENTO ESCOLAR POR MUNICIPIO



El nivel de logro insuficiente concentra la mayor proporción de escuelas del municipio de Zinacantepec con 11.4%, este resultado afirma lo señalado por Marchesi y Martín (1998), sobre el rendimiento escolar en Latinoamérica donde se muestra una relación sistemática entre las condiciones socioeconómicas de los alumnos y su entorno familiar.

RECOMENDACIONES

La investigación deja opciones para continuar con estudios subsecuentes, entre las que se sugiere a partir de los datos de ENLACE realizar la revisión entre otros municipios, o bien incrementando el número de escuelas y directores.

Asimismo pudiera realizarse el estudio en regiones con semejanzas en el entorno socioeconómico, por ejemplo en zonas rurales, urbanas o semiurbanas; o el estudio específico por algún nivel de logro académico.

En otro sentido, la prueba ENLACE como forma de medir el rendimiento debe considerarse con cautela debido a sus características específicas, entre las que se puede mencionar, que el propósito principal es la evaluación de los alumnos, por tanto, no se evalúan los programas, ni el sistema educativo. El objetivo específico es proporcionar un diagnóstico de cada estudiante en el grado de dominio sobre las competencias disciplinares.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Álvaro Page, M. et al. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid. MEC.
- Álvarez, M. (2002). *La dirección y funcionamiento de los centros* en Informe educativo 2002, la calidad del sistema educativo. Madrid. Santillana-FUHEM.
- Álvarez, M. (2003). *La dirección escolar en el contexto europeo* en Revista organización y gestión educativa. Madrid. Abril 2003.
- Álvarez, M. (2005). *La función directiva hoy*. Ponencia presentada en el congreso de directores de centros La Salle. El Escorial, España. Noviembre de 2005.
- ANUIES. (2002). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. ANUIES.
- Arancibia, V., K. Strasser, Herrera, P. y Martínez, R., (1995). *Factores de las padres que afectan el rendimiento escolar*. Revisión de investigaciones educacionales 1980-1995. CEPAL.
- Backhoff E, (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México: sexta de primaria y tercero de secundaria*. México. INEE.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós-MEC.
- Barbosa, M. E. F (2001). *Modelas Multinivel*. Río de Janeiro. Relatoria Técnica.
- Bardisa, R. Teresa. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. en *Revista Iberoamericana de educación. micropolítica en la escuela*. Madrid. Organización de los Estados Americanos. No. 15. Septiembre diciembre.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New Cork. The Free Press.
- Bastarrachea A. W. (2004). Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo escolar en México. México. Universidad de Yucatán.
- Bozhovich, L. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana, Cuba. Pueblo y Educación.
- Bradley, R., M. Caldwell, S. Rock, K. Barnard, C. Gray, M. Hammond, S. Mitchell, L. Siegel, C. Ramey, A. Gottfried y D. Johnson, (1989). Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America. En *Developmental Psychology*, 25.

Bradley, H, Mundfrom D. y Whiteside, L., (1994). A factor analytic study of the infant toddler and early childhood versions of the HDME Inventory administered to white, black and Hispanic American parents of children born preterm. En *Child Development*, 65.

Bralic, S., Haeussler, I. y Lira, M., (1978) *Estimulación temprana: importancia del ambiente para el desarrollo del niño*. Santiago. . UNICEF.

Bravo, L., (1991). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura y diferencias socioeconómicas*. en: Anales de la Facultad de Educación, PUCCH, 12: 69-89.

Bonfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard. University Press.

Borrel, N. y Severo, L. (2000): *El liderazgo transformacional de los directivos de los cursos de graduación en educación física de las universidades del estado de Paraná, Brasil*. Actas del III congreso internacional sobre dirección de centros educativos. Liderazgo y organizaciones que aprenden. ICE Deusto.

Brunner, J. J. y Elacqua, G., (2003). *Informe capital humana en Chile*. Santiago: Documento de Universidad Adolfo Ibáñez. Escuela de Gobierno.

Cáceres, L., Cordera, R. (1992). *Perfil del Estudiante Sobresaliente del Bachillerato de la UNAM*. Dirección General de Apoyo y Servicios a la Comunidad. Secretaría de Asuntos Estudiantiles. UNAM.

Cano, F. (1997) *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3º, 5º (1993-1994)*. Bogotá. MEN.

CEPAL - UNESCO. *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1992.

Castejón, J. L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de las estudiantes en centros educativos modelos y factores*. Alicante. Universitario.

Clarke, P. (2000). *Learning schools, learning systems*. Londres: Continuum Press.

Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Santiago de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Consejo Nacional Técnico de la Educación CONALTE. (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo*. CONALTE. México. SEP.

Cruz, S. (2006) *El Rendimiento Académico: Desde la Práctica de la Orientación Educativa*. México. Revista Mexicana de Orientación Educativa N° 9, Julio-October.

D'Angelo, O. (1997). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. Argentina. Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales.

DOF- Diario Oficial de la Federación, (1988). *Acuerdo por lo que se aprueba el modelo pedagógico de educación primaria*. México. Diario Oficial de la Federación del 13 de noviembre de 1988.

DOF- Diario Oficial de la Federación, (1992). *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. Diario Oficial de la Federación del 18 de mayo de 1992.

Edmonds, R.R. (1979). *Search for effective schools: The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*. Michigan. State University.

Egido, I. (1998): *Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España. Escuela Española*. Madrid. UM.

Escudero M. (1990). *El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración*, en Congreso interuniversitario de organización escolar. Barcelona. Areas de didáctica y organización escolar de Cataluña.

García G, J. L. (2001): La dirección escolar en la Unión Europea. En *Dirección escolar y la calidad educativa*. Madrid. Fuhem.

GEM- Gobierno del Estado de México. (1993). *Reglamento escalafonario para los trabajadores educativos al servicio del Estado*. México. Gaceta de Gobierno 3 de junio de 1993.

GEM- Gobierno del Estado de México. (2006a). *Plan de Desarrollo Estatal 2005-2006*. México. Gaceta Oficial del Estado de México, 2 de marzo 2006.

GEM- Gobierno del Estado de México. GEM (2006b). *Presupuesto de egresos del Gobierno del Estado de México para el ejercicio fiscal de 2007*. México. Gaceta Oficial del Estado de México, 29 de diciembre 2006.

Gimeno Sacristan, J. (1995). *La dirección de centros. Análisis de tareas*. Madrid. CIDE.

Gobierno Federal, (2002). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales en Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas*. México.

Hackman, J. R. y Oldham, G. (1980). *Work redesign*. Mass. Reading.

Herrera, M. D., Mathiesen, M. E., Merino, J. M., Villalón, M. y Suzuki, E. (2001). *Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil*. Buenos Aires. En: Boletín de Investigaciones Educativas. PUC.

Herrera, M. y López, M. (1996). *Estudio comparativo de Fe y Alegría y escuelas oficiales (nacionales y municipales)*. Caracas. Banco Mundial/CICE.

Himmel, E. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Hodgetts, R. y Altman, S. (1991). *Comportamiento en las organizaciones*. México. McGraw-Hill.

- Hurtado V. G. (1999). *El liderazgo y la dirección en la escuela normal*. México. Magisterio.
- INEE, 2005. *Estándares Nacionales ciclo 2003-2004*. México INEE.
- INEE, 2006. *La Calidad de la Educación Básica en México 2006*. México INEE.
- INEGI, 2005. *II Conteo de Población y Vivienda*. México. INEGI.
- Jares, X., (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar, en *Revista Iberoamericana de educación. micropolítica en la escuela*. Madrid. Organización de los Estados Americanos. No. 15. Septiembre diciembre 1997.
- Juárez, G. D. (2006). *Formación gerencial para la eficacia escolar*. México. EUMED.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2001). *Maneras de Ver: El Análisis de Datos en Investigación Cualitativa*. México. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Kotter, P.J, (1997). *El factor liderazgo*. Madrid. Díaz de Santos.
- Lerner, V. (1978). La educación socialista. En *Historia de la Revolución Mexicana*. México. El Colegio de México.
- Levine, D. y L. Lezotte (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*, Madison, Wisconsin: National Centre of Effective Schools Research and Development.
- Lira, M. I., Rodríguez S. y Montenegro, H., (1974). *Estimulación precoz*. Santiago de Chile. Publicaciones del SNS.
- LLECE- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile. UNESCO.
- Lorenzo, M. (1999). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid. La Muralla.
- McIaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Marchesi, A. y Martín, E., (1998). *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza.
- Mella O. (1999). *Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos*. en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos México*. Centro de estudios educativos. Vol. XXIX, 1er. Trimestre, Número 1.
- Mena, M. (1991). *Conceptualizaciones sobre la calidad y variables utilizadas en las evaluaciones efectuadas en América Latina*. PRONATASS. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación.
- Meneses, E. (1983). *Tendencias Educativas oficiales en México*. México. Porrúa.

Mortimore, P. y Sammons P., (1997). Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research, en J. White y M. Barber (eds.), *Perspectives an school effectiveness and school improvement*. Londres. Institute of Education.

Muñoz Repiso, M., Cerdán, J. Murillo, F. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid. CIDE.

Muñoz Repiso, M. y. Murillo, F. (Coords). (2000). *Mejorar las escuelas, mejorar las resultados. Investigación europea sobre mejara de la eficacia escolar*. Bilbao. Mensajero.

Murillo, F. J. (2003). *El Mavimiento teórica-práctico de mejaro de la escuela*. Algunas Lecciones Aprendidas para Transformar los Centros Docentes. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol. 1, Núm. 2, 2003.

Murphy, J. (1989). Principal instructional leadership. en *Advances in educational leadership*. Greenwich. Jai Press.

Murphy, J. (1999): *Handbaok of research an educational administration*. San Francisco, CA, Jossey Bass.

NCDPI- North Carolina Department of Public Instruction, (2004). *Movement in the Village: Variables affecting student achievement*. Raleigh, North Carolina, USA.

O'Brien, C. M., (1996). *Health and enviranmental effects on the academic readiness af schaal-age children*. Developmental Psychology.

Obujowsky, K. (1976). *La autonamía individual y la personalidad*. Revista Dialectics and Humanismn. No.1 Varsovia.

OECD (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Jomtiem, Tailandia.

Oliver, M. (1999). *Evaluación histórica de la educación básica a través de los prayectos naciales*. México. SEP.

OREALC. UNESCO, (1994). *Medición de la calidad de la educación básica:Resultada de siete Paises*, Santiago, Chile. UNESCO.

Pascual, R., y Villa, A., (1993): *El liderazgo transformacional en las centras dacentes*. Bilbao. Ediciones Mensajero.

Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxita y del fracaso escolar*. Morata. Madrid.

Piñeiros, L. J y Rodríguez A., (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académica de los estudiantes, un estudio en Colombia*. Washington D. C. Banco Mundial.

Prawda, J. y Velez, E. (1992). Políticas para mejorar la calidad de la educación primaria. En *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO OREALC, No.29. Santiago de Chile. Diciembre.

Repetto, T. (1984). *Inteligencia, personalidad y rendimiento académico: un análisis de correlación canónica*: Tercer seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y profesional. Michoacán México.

Reynolds, C. (2002). Feminist frameworks for the study of administration and leadership in educational organizations. En *Women and leadership in Canadian Education*. Calgary. Detselig.

Rojas, E. (1995). Factores condicionantes del nivel de escolarización en Guatemala. En: *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. UNESCO/OREALC, n. 37. Agosto.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. y Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Londres. Open Books.

Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. New York. Pergamon.

Schiefelbein, E. (1992). Relación entre la calidad de la educación y el modelo de enseñanza frontal en América Latina. En: *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO/OREALC, n.29. Santiago, Chile. Diciembre.

Segó J. (2003). *Quaderns digitals*. Valencia, Centre d'Estudis Vall.

SEP, (1993). *Plan de estudios de educación primaria*. México. SEP.

SEP, (1998). *El programa de carrera magisterial*. México. SEP.

SEP, (2000). *Perfil de la educación en México*. México. SEP, 3ª edición.

Smith, D. y S. Tomlinson (1989). *The school effect: A study of multiracial comprehensives*, Londres: Policy Studies Institute.

Sergiovanni, T. J., y Corbally, J. E. (1984): *Leadership and organizational culture: new perspectives on administrative theory and practice*. Urbana, Illinois. University of Illinois Press.

Sergiovanni, T. J., y Starratt, R. J. (1988): *Supervision: human perspectives*, 4ª ed., Nueva York. McGraw Hill.

Sergiovanni, T. J. and Starratt R. J. (2002). *Supervision: o redefinition*. McGraw Hill.

SNTE- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, (1992). *Siete propuestas de acción del SNTE. Modernizar la escuela primaria*. México. SNTE.

Stoll, L. y D. Fink. (1996). *Chonging our schaaals: linking schaal effectiveness and schaal improvement*, Buckingham: Open University Press.

Tietze, W., Creyers, D., Bairrao, J., Palacios, J. y Wetzel, G. (1996). *Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries*. En: *Early Childhood Research Quarterly*, 11.

Treviño, E. (2003). *Factores socioculturales asociados al rendimiento de los alumnos al término de la educación primaria: Un estudio de las desigualdades educativas en México*. México. INEE.

UNESCO (2005). *Educación para todos imperativo de la calidad*. Informe del seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. UNESCO.

Walker, A. (2002). *Moving school leadership beyond its narrow boundaries: developing a Cross-Cultural Approach*. Second Handbook of Educational Leadership and Administration. Part I. Kluwer Academic Publishers.

Wolff, L., Schiefelbein, E., y Schiefelbein, P., (2002). *Primary education in Latin America: the unfinished agenda*. Sustainable Development Department, Technical Paper Series, Banco Interamericano de Desarrollo. Washington DC, USA.

Woods. (1987). *La escuela por dentro, la etnografía en investigación educativo*. Paidós. España.

www.dgep.sep.gob.mx. Dirección electrónico de lo Secretaría de Educación Pública. México.