



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

联合国教育、
科学及文化组织

Servicio de Supervisión Interna
Sección de la Evaluación

IOS/EVS/PI/87

Original: español

**Evaluación de la Red de Liderazgo Escolar de la
OREALC-UNESCO**

Armando Loera Varela, Esteban García Hernández y
María del Rosario González Silva.
Heurística educativa, S.C.

Marzo 2008

Las opiniones expresadas en este documento son las del autor y no representan necesariamente las opiniones de la UNESCO o del IOS. Las designaciones empleadas y la presentación del material a través de este documento no implican la expresión de ninguna opinión cualquiera de parte de la UNESCO referente a la personalidad jurídica de cualquier país, territorio, ciudad o área de sus autoridades, o de referirse a sus fronteras o límites territoriales.

CONTENIDOS

LISTA DE ABREVIATURAS.....	3
Evaluation of UNESCO Santiago’s Regional Network of School Leadership Development - Executive Summary.....	4
Resumen Ejecutivo.....	9
1. El programa de la Red de liderazgo escolar de OREALC- UNESCO.....	14
2. Propósito y perspectiva teórica de la evaluación.....	22
3. Metodología.....	25
4. Principales resultados.....	31
4.1 Relevancia.....	31
4.2 Eficiencia del programa.....	36
4.3 Efectividad del programa.....	40
4.4 Impacto del programa.....	42
4.5 Sostenibilidad.....	83
5. Lecciones aprendidas.....	85
6. Recomendaciones.....	87
6.1 Sugerencias de los directores entrevistados.....	87
6.2 Sugerencias de los socios del programa.....	87
6.3 Sugerencias desde el equipo evaluador.....	88
Apéndices.....	89
I. Terms of reference.....	89
II. Instrumentos.....	95
III. Semi-structured interview format for OREALC-UNESCO.....	101
III. Análisis de información actividades/presupuesto realizado por la Coordinación General del Programa.....	145
IV. Estudios de caso: versiones extensas.....	149
V. INFORMANTES.....	208
VI. MANAGEMENT RESPONSE TABLE.....	217

LISTA DE ABREVIATURAS

APA. Metodología Aprendo, Practico y Aplico.

BID. Banco Interamericano de Desarrollo.

CECATI. Centros de Capacitación para y en el Trabajo.

CENAISE. Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas.

CESA. Central Ecuatoriana de Servicios Agrícolas.

DGCFT. Dirección General de Centros para la Formación en el Trabajo. SEP.

EFA. Iniciativa de Educación para Todos (Education for All).

FAO. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.

INDES. Instituto Interamericano para el Desarrollo Social del BID.

INPRHU. Instituto de Promoción Humana.

ISO. Internacional Standard Organization.

IOS. Internal Oversight Service de la UNESCO-Paris.

MINED. Ministerio de Educación.

MINSA. Ministerio de la Salud.

ONG. Organismo No Gubernamental (o de la sociedad civil).

OREALC-UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

PEI. Plan Educativo Institucional.

PRELAC. Proyecto Regional de América Latina y el Caribe.

SEP. Secretaría de Educación Pública (México).

UANL. Universidad Autónoma de Nuevo León.

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

VIH. Virus de inmunodeficiencia humana

Evaluation of UNESCO Santiago's Regional Network of School Leadership Development - Executive Summary

Program background

1. The Regional Network of Leadership Development was established by the UNESCO Regional Office for Education in Santiago (OREALC-UNESCO), Chile, in 1999. The objective of the program was to build a critical mass of school principals who would pioneer transformational leadership and actively promote student learning in Latin America and the Caribbean. The program was expected to contribute to achieving the goals of the *Education for All (EFA)* initiative, in particular that related to the improvement of quality of education. It also sought to reduce school repetition and dropout rates, primarily in areas with the most cultural and economic marginalization.
2. The theoretical and methodological bases of the program were drawn from “The Santiago School”, which emphasizes the need for reshaping social relations by reframing the ways in which people communicate. This school, shaped by the various Latin American experiences in managing change in schools, emphasizes the central role that principals play in bringing about effective change and the importance of their attitudes and competencies.
3. The program places training at its core and has four major components: (1) training courses, offered by OREALC-UNESCO and external partners; (2) a social network of NGOs, ministries, universities and OREALC-UNESCO interested in promoting transformational leadership among the region's school systems; (3) on line training courses; and (4) development of instructional materials. The training courses, the core of the program, are partially subsidized and focus on pedagogical and strategic leadership for school principals and typically last for four days. The fourth component has led to the development of instructional materials such as a computer simulation program called *The Leader* and a textbook summarizing the key theoretical concepts of the program.
4. The program has been implemented in nine Latin American countries: Chile, Mexico, Argentina, Ecuador, Bolivia, Paraguay, Nicaragua, El Salvador, and the Dominican Republic. In each country the program has been managed differently, depending on the financial and operational support provided by the sponsor institutions and partners such as education ministries (at the central and local government levels), NGOs, multilateral organizations and universities.

Evaluation methodology

5. This evaluation addressed the relevance, efficiency, effectiveness, impact and sustainability of the program. Carried out by a team of three independent consultants, the evaluation makes recommendations to improve the program. The evaluation applied a mixed methodology approach: a survey to principals who had received training; in-depth focus group interviews to OREALC-UNESCO functionaries and program consultants; a review of relevant documents; in depth case-studies of participating schools; and statistical analysis of repetition and dropout rates.

Evaluation findings

Relevance

6. The information gathered throughout the evaluation shows that the program has been highly relevant for UNESCO's institutional goals related to improvements in the quality of education. In fact, the program's placing of schools at the centre of efforts to change the management of school systems was ahead of its time and pre-empted UNESCO recommendations in 2007. The evaluation team concluded that the conceptual approach was innovative and highly relevant to Latin American school contexts with the program meeting the demands of beneficiaries. For instance, the majority of school principals who were interviewed stated that the course improved their leadership competencies and gave them new skills for improving their school management capabilities.

7. Although the program was acknowledged as relevant to national-level school system objectives, it is also true that many activities have been isolated from national policy frameworks. The program needs to become more strategically positioned by becoming directly involved in national policy discussions.

Efficiency

8. Considering the available resources and institutional arrangements, the management of the program has been efficient. Almost all the programmed activities were appropriately undertaken in the planned timeframe. The use of UNESCO's resources was optimized through financing of basic coordination and administrative roles. The other costs, comprising logistical support, external consultant fees and travel expenses, were funded by extrabudgetary resources secured through agreements with sponsor institutions. Many of these activities were undertaken at times when the program had not received any budgetary support from OREALC-UNESCO, such as during 2002 and 2003.

9. The major challenges for maintaining the efficiency of the program have been to meet the extensive demand and to increase participation of principals from marginalized areas. When the training course for principals has been offered by universities or conducted on-line, participation of school principals from marginalized areas has been significantly lower than when courses have been offered through other means. In order to promote participation of principals from marginalized areas, a subsidy scheme should be developed so that principals from marginalized areas pay a lower proportion of the total training cost. We note that the training fees of the course are competitive with other similar courses offered in the Latin American region.

Effectiveness

10. For assessing program effectiveness, the evaluation team took into account the main program goal of building a critical mass of trained school principals in Latin America. How many school principals should be trained to build critical mass in a region with hundreds of thousands of schools? The evaluation team estimated that over 1,250 school principals were trained by the program between 1999 and 2007. In addition, 45 education professionals from different academic backgrounds attended the teacher training course.

11. The critical question, however, is not how to maximize the number of principals trained, but, rather, whether the course principles are being embedded into the core of

school management policies and whether the training courses have been replicated by other institutions. This program has benefited a small percentage of its potential beneficiaries, if only the relatively small number of school principals that have actually been trained are considered. However, the program has shown that it can be managed in a more strategic fashion and thus instrumental for local school management policy frameworks, if a significant percentage of principals have received the training and there is an appropriate follow up methodology implemented by local authorities.

12. In the recent past, pilot projects were necessary for testing whether certain activities were effective. Now that these projects have proven their worth, they are no longer needed. The opening of the course offerings online and the maturity of the social network have helped meet demand. However, it is now necessary that the program also become strategic in nature and focus, and specifically become directly involved in the policy agenda of education ministries.

Impact

13. Three different kinds of sources of information were used to assess the impact of the training course for principals. The first source was responses by trained principals to questions related to (1) individual principal capacity and practice; and (2) school organisation and environment. Next, repetition and dropout rates were examined to assess changes following the training courses. Thirdly, in depth case-studies were conducted at the school level in which the evaluators visited schools led by trained principals who had received training.

14. The data provides sufficient empirical support to conclude that the training course has brought about changes in daily leadership practices and in school organizational environments. For example, the principals' responses to the 28 survey questions related to school organisation and environment showed that changes occurred across all of the dimensions asked. The greatest changes were in: student motivation; teachers' ability to accept critical thinking; class planning; teachers' willingness to accept directors in their classrooms; acknowledging common project goals and strategies; and the joy of coexisting.

15. The responses to the 25 survey questions on individual principal capacity also showed that the program had significant impact in this area. The practices that showed the most change after the course were: the ability to make clear and precise requests; confidence building in the teaching team; establishing standard procedures in administrative and educational routines; and equity in expressing judgment. The following showed the least change: defense and dignified representation of the school; knowledge of the curriculum; teaching and assessment strategies; provision of materials and opportunities of continuing learning for teachers; and their involvement in design and implementation of teacher education or institution evaluation.

16. Most of those school principals who were interviewed for the survey questions¹ were able to narrate specific applications of the skills developed by the leadership course. Most felt that teachers and their supervisors/superiors were able to recognize changes and considered them to be long-lasting. In contrast, principals accepted that those outside the

¹ Not all school principals were able to receive and send the survey by post.

core school team, specifically parents and students, were less able to report changes. The most widely recognized changes, both related to principals and the general school environment, are consistent with the skills that the program explicitly seeks to promote and embed through the training course.

17. The program made large-scale interventions on two school modalities in Mexico (secondary schools in the state of Chihuahua and national job training centers (CECATI)) through training almost all of the principals. Only the secondary school level intervention had relevant indicators to assess impact. Although the data is only illustrative, it showed that dropout and repetition rates fell after the leadership course had been introduced on a large scale. Although the changes in the indicators cannot be solely attributed to the intervention, they do show that progress has been made towards the program's objectives.

18. The case studies were of two primary rural schools (one in each of Nicaragua and Ecuador) and a CECATI in Mexico City. These case studies also showed the impact the leadership course can bring to schools, in particular by improving conditions under which the program and additional initiatives operate at the school level. The studies also showed that the leadership course cannot be considered as an isolated, albeit important, factor in the process of inducing change in schools.

19. The impact of the program would be even greater if monitoring and follow-up received more attention. Most program partners and the principals themselves emphasized the need to develop a follow-up process for the principals given that changing attitudes and behaviors is difficult and cannot be reduced to a four-day course. In particular, trained principals need to receive regular feedback and be a part of a permanent network where learning and reflections on how to improve the learning environment of their schools can be exchanged.

Sustainability

20. The major challenge to the sustainability of the program is to reduce dependency on the present sole coordinator who currently devotes much of his time and energy to the program. His knowledge, expertise, creativity and drive have enabled OREALC-UNESCO to develop the program to its current level of success. However, there are no arrangements to institutionalize the program and ensure that the program can continue in the absence of the current coordinator.

Recommendations

21. The key recommendations are as follows:

To ensure the institutionalization of the program, OREALC-UNESCO should negotiate with the education ministries in the region to integrate the program into national policies and programs for school-based management and initiatives to improve quality of education. At the same time, more local universities should be involved as partners of the program.

UNESCO should develop closer institutional ties with other institutions working towards improving learning environments at the school level. This could include agreement on a declaration of good practices and school management policies for

the Latin American and the Caribbean region. This should be specifically communicated to key multilateral institutions that influence educational policies in Latin America such as The World Bank, The Inter-American Development Bank, the Organization of Ibero-American States and the Organization of American States.

To improve the teaching leadership courses run by the education ministries in the region and in recognition of the fact that school transformation and improvement require the whole community, the program should explore a more systematic intervention at the school level so as to impact not only principals but also other key actors, such as teachers, parents and students.

The programme should be integrated into other initiatives promoted by OREALC-UNESCO, such as the KIPUS and Innovemos networks, with adequate human and financial resources provided.

Funding alternatives should be considered to increase subsidization of the program, especially for principals from rural and marginalized areas.

To efficiently build up a critical mass of trained school principals in the region, the use of self-learning kit and materials should be explored.

Those training courses that do not have proper monitoring and follow-up processes should be significantly reduced to allow resources to be reallocated to more strategic interventions.

The program should include follow-up processes to further enhance the impact at the school level.

The program should install a monitoring system to enable systematic assessment of the program's impact.

Resumen Ejecutivo.

Antecedentes del programa.

1. El programa de la Red de Liderazgo Escolar fue establecido por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC-UNESCO) en 1999. El objetivo del programa consiste en construir una masa crítica de directores de escuela que sean pioneros en liderazgo transformacional y promuevan activamente la mejora de los rendimientos académicos de los estudiantes de la Región. Se espera que el programa contribuya a alcanzar las metas de la iniciativa mundial “Educación para Todos”, en particular las relacionadas con la calidad educativa. Al mismo tiempo busca reducir las tasas de reprobación y deserción, especialmente en las áreas de mayor pobreza y marginalidad cultural.

2. Las bases conceptuales y metodológicas del programa considera aportaciones de la denominada “Escuela de Santiago”, que enfatiza la necesidad de reestructurar la comunicación entre las personas. Además se toman en cuenta diversas experiencias Latinoamericanas de gestión del cambio de las escuelas, asignando prioridad al papel que juegan los directivos como promotores del cambio, especialmente sus actitudes y competencias.

3. El programa se conforma por cuatro componentes principales, ubicándose como el central la formación en liderazgo transformacional. El primer componente se refiere a los cursos de formación, ofrecidos tanto por OREALC-UNESCO como por socios externos. El segundo componente es la red social de ONG’s, Ministerios, Instituciones de Educación Superior coordinada por OREALC-UNESCO en torno a la promoción del liderazgo transformacional en las escuelas. El tercer componente son los cursos de formación en liderazgo en línea. Finalmente, el cuarto componente se refiere al diseño de materiales instruccionales en apoyo de los procesos de formación. Los cursos de capacitación han sido parcialmente subsidiados. Estos cursos se enfocan al desarrollo de competencias en liderazgo estratégico y pedagógico; típicamente durante cuatro días. El componente de diseño de materiales ha generado un programa de simulación computacional denominado “El Líder” y un libro en el que se resumen los conceptos claves del curso.

4. El programa ha sido ejecutado en nueve países Latinoamericanos: Chile, México, Argentina, Ecuador, Bolivia, Paraguay, Nicaragua, El Salvador y la República Dominicana. El programa se ha gestionado de manera diferente en cada país, dependiendo del apoyo financiero y operativo que aportan las instituciones patrocinadoras y socias, tales como Ministerios de Educación (tanto centrales como locales), ONG’s, organizaciones multilaterales e Instituciones de Educación Superior.

Metodología de la evaluación.

5. La evaluación identifica la relevancia, eficiencia, efectividad, impacto y sustentabilidad del programa. Se llevó a cabo por un equipo de tres consultores independientes, quienes desarrollaron técnicas de investigación que corresponden a la perspectiva de métodos mixtos: una encuesta a directores egresados de los cursos de capacitación, entrevistas de

grupos de enfoque entrevistas a profundidad a funcionarios de OREALC-UNESCO y a consultores del programa, la revisión de documentos del programa, casos de estudio de escuelas gestionadas por directores que recibieron la formación del curso y análisis de las estadísticas de indicadores de deserción y reprobación de un sistema educativo local.

Resultados principales.

Relevancia.

6. Las evidencias obtenidas en el proceso de evaluación señalan que el programa ha sido altamente relevante para las metas institucionales de la UNESCO, especialmente las que se relacionan con la calidad educativa. De hecho, el programa se adelantó a su tiempo al poner a la escuela en el centro de los esfuerzos para transformar la gestión de los sistemas educativos, como lo expresan las recomendaciones de la UNESCO del año 2007. El equipo evaluador concluyó que la perspectiva teórica es innovadora y altamente adecuada a los contextos de las escuelas latinoamericanas, satisfaciendo las demandas de los beneficiarios. Así, por ejemplo, la mayor parte de los directores entrevistados afirmaron que el curso mejoró sus competencias de liderazgo y les ofreció nuevas habilidades para mejorar las capacidades de gestión de la escuela.

7. Si bien el programa es relevante para los sistemas educativos, también es cierto que se han operado muchas de las actividades de manera aislada respecto a los marcos de las políticas de gestión de los Ministerios de Educación. Por lo que el programa requiere posicionarse de manera más estratégica, involucrándose en la formación de las agendas de gestión escolar.

Eficiencia.

8. Considerando los recursos disponibles así como los arreglos institucionales existentes, el programa ha sido gestionado de manera eficiente. Casi todas las actividades programadas fueron ejecutadas en el tiempo anticipado. Los recursos de la UNESCO fueron usados de manera óptima para el financiamiento de las funciones de coordinación y administración. Costos adicionales, como apoyo logístico y honorarios y viáticos para consultores externos, fueron cubiertos por medio de recursos extra-presupuestales provistos por instituciones patrocinadoras y socias del programa. Incluso algunas actividades fueron realizadas en periodos en los que el programa no recibió recursos presupuestales de la OREALC-UNESCO, como sucedió en los años 2002-2003.

9. Los mayores retos para mantener la eficiencia del programa consisten en satisfacer una amplia demanda de los cursos y en aumentar la participación de los directivos de las escuelas de las zonas marginales. La participación de los directivos de estas áreas ha disminuido de manera importante cuando el curso se ha ofrecido por Universidades o en la modalidad en línea ya que se les ha transferido el costo del curso. Para promover la participación de los directores de escuela de escuelas ubicadas en zonas de pobreza se requiere ampliar el esquema de subsidios, de manera que se les transfiera los menores costos posibles a los directores. El costo del curso de capacitación es competitivo si se consideran costos de cursos semejantes que se ofrecen en la Región.

Efectividad.

10. Para determinar la efectividad del programa el equipo evaluador consideró la meta del programa consistente en la construcción de una masa crítica de directores de escuela en Latinoamérica y se cuestionó: ¿cuántos directivos deben ser formados en liderazgo transformacional para conformar esa masa crítica en una región de cientos de miles de escuelas? En el periodo que comprende la evaluación se estima que el número de directores capacitados es de 1, 250 directores. Además, 45 profesionales de la educación con diversos antecedentes académicos han recibido el curso de formador de formadores.

11. La cuestión crítica no consiste en aumentar el número de directores capacitados sino, más bien, en hacer que los principios y conceptos básicos del curso influyan en las políticas de gestión escolar así como en promover que el curso sea ampliamente replicado por otras instituciones. Hasta ahora el programa ha beneficiado a un pequeño porcentaje de sus beneficiarios potenciales, considerando el total de la demanda potencial. Sin embargo el programa ha demostrado que puede ser gestionado de una manera más estratégica y ser instrumental para la ejecución de políticas nacionales, siempre y cuando las autoridades locales provean de acompañamiento y monitoreo.

12. El programa ha demostrado ser efectivo y ya no requiere ser tratado como un programa en etapa de proyecto piloto. La apertura de la oferta en la modalidad en línea y la maduración de la red social han contribuido a mejorar la satisfacción de la demanda. Sin embargo, para incrustarse en las agendas de políticas formuladas por los Ministerios de la Región es necesario que el programa se ubique de manera más estratégica y se focalice mejor.

Impacto.

13. Para determinar el impacto del programa se consideraron tres fuentes de información. La primera de las fuentes consistió en las respuestas de los directores capacitados con relación a (1) competencias y prácticas individuales de los directivos y (2) posibles cambios en la organización y ambiente de la escuela. Además se examinaron cambios en las tasas de repetición y deserción en una zona en que casi todos los directivos de escuela recibieron la capacitación en liderazgo. Finalmente, se realizaron estudios de caso a profundidad a nivel de escuelas cuyos directivos participaron en el curso.

14. Los datos proveen de suficiente apoyo empírico para concluir que el curso de capacitación está asociado a cambios en prácticas cotidianas de liderazgo y en la mejora del ambiente académico de las escuelas. Por ejemplo, los resultados del cuestionario aplicado a los directivos muestran mejoras en todas las dimensiones consideradas como resultantes del curso, especialmente la motivación de los estudiantes, la aceptación de juicios críticos por parte de los maestros, la planeación de clase de manera adecuada, la aceptación de directivos en las aulas por parte de los maestros, el conocimiento de metas y estrategias del proyecto común y la alegría en la convivencia. La seguridad y limpieza de la escuela son las dimensiones en las que menos directivos reconocen cambios.

15. Los resultados del cuestionario de las capacidades individuales mostró también cambios importantes en todas las dimensiones consideradas. Las prácticas directivas en la que existe más frecuencia de reconocimiento de cambio después del curso, y a consecuencia de él,

son: la capacidad para formular peticiones claras y precisas, la construcción de confianza en el equipo docente, el establecimiento de estándares de procedimiento y rutinas administrativas y pedagógicas y la equidad en cuanto a la expresión de los juicios. Entre los cambios reconocidos por menos directores está la defensa y representación digna de la escuela, el conocimiento de currículo, didáctica y estrategias de evaluación, la provisión de materiales y oportunidades de actualización a los maestros y el involucramiento en el diseño e implementación de instrucción de maestros o evaluación de la institución.

16. La mayoría de los directores de escuela que fueron entrevistados identificaron situaciones concretas en las que aplicaron las habilidades de liderazgo aprendidas en el curso. La mayor parte consideró que sus maestros, sus superiores y los supervisores son capaces de reconocer los cambios y consideran que sus habilidades son permanentes. En contraste, actores que están fuera del equipo docente, como padres de familia y estudiantes, son menos capaces de reconocer los aprendizajes obtenidos en el curso. Los cambios más ampliamente reconocidos corresponden a las habilidades que el programa explícitamente trata de promover con el curso de capacitación.

17. El programa ha realizado intervenciones a gran escala en dos modalidades de escuela en México, en cuanto que la mayor parte de sus directivos recibieron el curso de liderazgo: las escuelas secundarias del estado de Chihuahua y los Centros de Capacitación para el Trabajo, conocidos como CECATIs. Únicamente las escuelas secundarias tienen indicadores relevantes para estimar el impacto de los cursos. Aunque el análisis es básicamente ilustrativo en el periodo posterior a los cursos declinaron las tasas de deserción y reprobación con relación al periodo previo. Si bien es poco viable que el cambio se deba a una única intervención muestra mejoras a nivel del sistema, en el sentido que los formulan los objetivos del programa.

18. Los estudios de caso se realizaron en dos escuelas primarias rurales, una de Nicaragua y otra de Ecuador, y en un CECATI de la ciudad de México. Los tres estudios de caso mostraron que las competencias aprendidas en el curso mejoran las condiciones de operación de las escuelas, aunque al mismo tiempo ponen en evidencia que los efectos del curso se combinan con otros factores que también inciden en los cambios de las escuelas.

19. El impacto del programa sería mayor si el acompañamiento y monitoreo recibieran más atención. La mayor parte de los socios del programa y los propios directores egresados del curso enfatizaron la necesidad de darle seguimiento al curso ya que el cambio de actitudes y práctica es difícil y no puede reducirse a un curso de cuatro días. En particular, los directores necesitan recibir retroalimentación constante y formar parte de una red permanente que promueva intercambios de aprendizaje y reflexión sobre estrategias para mejorar el ambiente de las escuelas.

Sustentabilidad.

20. El mayor reto para la sustentabilidad del programa es reducir su dependencia del Coordinador del mismo, quien actualmente le dedica mucho de su tiempo y energía. Su conocimiento, capacidad y motivación le ha permitido a OREALC-UNESCO desarrollar el programa a su actual nivel de éxito. Pero no existen arreglos para institucionalizar el programa y asegurar que continúe en caso de ausencia de su coordinador.

Recomendaciones.

21. Las principales recomendaciones son las siguientes:

- Para asegurar la institucionalización del programa OREALC-UNESCO debe negociar con los Ministerios de Educación de la Región para integrar el programa a sus políticas y programas de gestión de escuelas, así como iniciativas para mejorar la calidad de la educación. Al mismo tiempo, deben involucrarse más Instituciones de Educación Superior en la oferta del programa, especialmente las relacionadas con formación de maestros.
- UNESCO debe desarrollar relaciones más cercanas con otras instituciones para mejorar los ambientes de aprendizaje en las escuelas. Entre otros eventos deben incluirse acuerdos sobre una declaración de buenas prácticas y políticas de liderazgo escolar para América Latina y el Caribe. En esta tarea debe incluirse a instituciones multilaterales claves por su influencia en las políticas educativas de los países de la Región, como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización de Estados Iberoamericanos y la Organización de Estados Americanos.
- Ya que la transformación de la escuela requiere de un esfuerzo comunitario el programa debe explorar modalidades de intervención más sistemáticas a nivel de las escuelas, de manera que se impacto no sólo a los directores sino a otros actores claves, como los maestros, los padres y los alumnos.
- El programa debe integrar otras iniciativas desarrolladas por OREALC-UNESCO, como las redes Innovemos y KIPUS, con adecuados apoyos humanos y financieros.
- Deben considerarse modalidades de financiamiento alternativo para mejorar la capacidad de subsidio del programa, especialmente para los directivos de las áreas marginales.
- Pudiera explorarse la conformación de un paquete de materiales para la autoenseñanza, que permita ampliar la oferta del curso.
- Deben reducirse significativamente los cursos que no cuenten con procesos de acompañamiento y monitoreo, de manera que los recursos disponibles se oriente a las intervenciones de carácter más estratégico y sólido en su implementación.
- El programa debe contar con un sistema de seguimiento que permita mejorar los impactos a nivel de la escuela.
- El programa debe instalar un sistema de monitoreo que permita evaluar de manera sistemática su diseño, desarrollo e impactos.

1. El programa de la Red de liderazgo escolar de OREALC- UNESCO.

El programa de la Red de liderazgo escolar, operado por la oficina Regional para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO), tiene como objetivo constituir una masa crítica de directores y directivos líderes que den lugar a una expresión progresiva de liderazgo transformacional². El programa se enmarca dentro de las redes promovidas por el Proyecto Regional de América Latina y el Caribe (PRELAC), aprobado por los Ministros de Educación de la Región en el 2002 con el fin de alcanzar las metas formuladas por la iniciativa mundial “Educación para Todos”.

Desarrollo.

El programa inicia a partir de una iniciativa que se presenta en la OREALC-UNESCO para influir directamente en la vida de las escuelas de la Región. Para ello se designa como coordinador a uno de los funcionarios de la oficina, quien cuenta con amplia experiencia como docente (profesor de escuela pública y maestro universitario), como investigador de escuelas, como formador de funcionarios públicos y como gerente de redes entre universidades y organismos no gubernamentales.

En 1999 se desarrolla un taller en Santiago de Chile, en el que se explora la pertinencia y sentido que debe tener el curso. Desde un principio el programa se posiciona de manera singular en la oferta de cursos de liderazgo de directores de escuela al basarse en la Escuela de Santiago de pensamiento filosófico, especialmente con aportaciones de Humberto Maturana, Francisco Varela, Fernando Flores y Rafael Echeverría³. Éste último incluso ha participado en eventos académicos de la red de manera personal.

En el año 2000, con apoyo de la Fundación Andes, se diseña la estructura de los cursos, con un fuerte énfasis en el manejo de dinámicas y emociones (por lo que se ubica en la perspectiva dramática de la didáctica) y se inician contactos con instituciones formadoras. Se incorpora al curso un programa computacional de simulación (en su primera versión), El programa computacional facilita la generación de proyectos escolares en un marco de conversaciones estructuradas entre directivos y maestros.

En el 2001 se extienden la oferta de cursos para directores de escuelas municipales de Chile y se celebra un convenio para apoyar el programa de “*Mejora Escolar de la Secundaria*”, con el estado mexicano de Chihuahua, logrando la capacitación de un importante número de asesores y de la mayor parte de los directivos de ese nivel en el estado (550 de 591

² Esta formulación objetivo no se encuentra expresado de esta manera en los documentos oficiales del programa pero fue expresado así dentro de las dinámicas desarrolladas en esta evaluación por el coordinador del programa.

³ Este grupo de pensadores no forma un grupo consistente pero comparten algunos conceptos centrales que se reconocen a nivel mundial como la “Escuela Filosófica de Santiago”. Algunas de las obras centrales del grupo son: Maturana, H. R. y F. Varela, *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*, Santiago de Chile, Lumen Editorial Universitaria, 1984; Varela, Francisco, *El fenómeno de la vida*, Santiago de Chile, Océano, 2000; Maturana, H., *La Objetividad: un argumento para obligar*, Santiago de Chile, Dómine Ediciones, 1996; Flores, Fernando, *Creando organizaciones para el futuro*, Santiago de Chile, Dolmen ediciones, 1994; Echeverría, Rafael, *La Ontología del Lenguaje*, Santiago, Chile, Dómine Ediciones, 1994.

directores). También en México se capacita a directores de las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Nuevo León y se realiza un taller demostrativo con directores en Mexicali, Baja California. Además se desarrolla un taller demostrativo en San Salvador, El Salvador. Se continúa mejorando el diseño del programa de simulación usado para el diseño de proyectos escolares.

En el 2002 se desarrollan talleres en Chile a pesar de carecer de recursos. En el 2003 se firma un convenio con la Universidad de Concepción en Chile para ofrecer el curso de capacitación. Además se inicia el contacto con “empresarios del curso”, que posteriormente va a derivar en un esquema de franquicias, que permite descentralizar y expandir el curso.

En el 2004 se inicia la consecución de convenios con Organismos No Gubernamentales, al asociarse a “Save the Children” de Noruega, para cursos en Centroamérica, y el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE) de Ecuador, para ampliar la oferta a ese país. Se desarrollan talleres tanto en Chile como en Argentina, y se articula la perspectiva de liderazgo a temas de VIH y convivencia. La conformación de la red se ve cada vez más viable a partir de este periodo ya que se organiza el primer taller de formadores de liderazgo con 30 formadores que provienen de Argentina, Bolivia, Ecuador, Chile y México.

En el 2005 se desarrolla una segunda intervención masiva, también en México, se enfoca a mejorar las competencias de liderazgo de los directores de una de las modalidades de educación media más relevantes para la mejora de la equidad educativa, los Centros de Capacitación en y para el Trabajo (CECATIs). Esta es una oferta especialmente relevante para los jóvenes más pobres de las áreas urbanas de México, que ya no pueden continuar a la educación universitaria. La intervención tuvo como socia a la Universidad Autónoma de Nuevo León, una de las mayores universidades públicas del país, y abarcó a todas las entidades de la República Mexicana. En esta modalidad se inscribieron en el ciclo escolar 2003-2004, según estadísticas oficiales, 315,844 jóvenes. Se ofrecen cursos tanto en la oficina de OREALC en Santiago, como en varias ciudades mexicanas. De manera adicional se organizan cursos de capacitación para maestros de normal superior de Chihuahua, México; con la Universidad Tres de Febrero de Buenos Aires, Argentina; la Universidad de Concepción, Chile; la Universidad de Tucumán, Argentina; la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Mexicana; la Universidad Autónoma de Nuevo León, México y la Universidad de Chimborazo, Ecuador.

En el año 2006 se organiza el Primer Encuentro Latinoamericano de Liderazgo en Educación y Capacitación, que durante tres días reunió a egresados, socios del programa y facilitadores de los cursos en la sede Santiago de UNESCO. El encuentro termina con una declaración denominada Manifiesto para la Educación Latinoamericana. Sin embargo no logra consolidarse la red de formadores y se considera que la respuesta a la convocatoria estuvo acotada. En este año se produce el primer curso en línea, ofrece la primera modalidad de curso de Liderazgo para la educación rural y se sistematizan sus bases

conceptuales con la producción del libro “*Bases de Liderazgo en Educación*”⁴, que se constituye en el material escrito por excelencia del curso.

En el año 2007 continúa la gestión del curso en línea, se recibe la demanda de cursos por el Ministerio de Educación de El Salvador y se consolida el diseño del programa de simulación El Líder. Se cuenta con una red de asesores que cuentan con un alto nivel de motivación y competencias en la conducción de cursos. Se desarrollan cursos en municipios rurales de Nicaragua, Ecuador y Paraguay. Finalmente, se produce la versión 3.0 del programa computacional “El Líder”, con importantes innovaciones para el curso.

A fines del 2007, cuando se inicia esta evaluación, el programa cuenta con materiales propios (libro, programa computacional y material adicional), un cuerpo de formadores asociados a OREALC-UNESCO, una versión operando en línea, convenios con países centroamericanos, una página exclusiva en la red y una red de directores y formadores egresados de los cursos que mantienen comunicación constantemente en al menos 9 países de América Latina y el Caribe.

Enfoque conceptual⁵

En el mundo anglosajón el debate y capacitación sobre liderazgo escolar se ha estado centrando en la noción de liderazgo balanceado, que se soporta empíricamente en el estudio de meta-análisis que desarrollaron Waters, Marzano y McNulty⁶, en el que consideraron 70 estudios realizados entre 1970 y 2000. El tamaño del efecto del liderazgo en logros académicos resultó de .25, es decir, de una desviación estándar en cada 10 percentiles, asumiendo paralelismo en el resto de las características y el contexto. Además encontraron que está asociación con el nivel de logro se obtenía cuando el director de la escuela desarrollaba una serie de rasgos como parte de sus responsabilidades en la escuela. Con este sustento empírico se ha diseñado una serie de cursos de capacitación, en la que se enfatizan los rasgos distintivos de los directores como líderes escolares⁷.

En Latinoamérica los cursos de liderazgo escolar se han diseñado más con bases conceptuales teóricas que empíricas. La oferta es amplia, tanto por parte de los ministerios de educación como por parte de fundaciones y organismos multilaterales. Entre las ofertas semejantes al curso de liderazgo de OREALC-UNESCO se puede considerar la del Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES), que ofrece un curso de seis días

⁴ Rojas, Alfredo y Fernando Gaspar, *Bases del Liderazgo en Educación*, Santiago, Chile, OREALC-UNESCO, 2006.

⁵ Obviamente este reporte no es el lugar apropiado para realizar un estado del arte sobre la relevancia del liderazgo en los procesos de mejora académica, aspecto ampliamente aceptado en la literatura de gestión de escuelas. Por lo que en el segmento nos concretamos a resumir las principales características del enfoque que se sostiene en el programa.

⁶ Para un resumen véase: Waters, T., R. J. Marzano, B. McNulty, *Balanced Leadership: what 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*, A Working Paper, McReal, 2003.

⁷ Entre otros sitios en donde se ofertan cursos de liderazgo con bases empíricas puede observarse: www.mcrel.org y the Nacional Collage for School Leadership www.ncsl.org.uk/ Es importante señalar que los rasgos de este metaestudio fueron tomados en consideración para el diseño de los instrumentos para nuestro estudio.

en la sede del Banco Interamericano para el Desarrollo en Washington, para gerentes sociales y directores de escuelas, con una visión más de gestión y orientada al aprendizaje organizacional⁸, aunque con fundamentos teóricos compatibles con los del curso UNESCO, especialmente con relación al manejo de la interacción el desarrollo de las habilidades de liderazgo, la relevancia de la dimensión emocional y la importancia del clima organizacional en la escuela.

El enfoque del programa OREALC-UNESCO⁹ se fundamenta tanto en bases conceptuales teóricas como empíricas. La dimensión teórica se ubica en la corriente fenomenológica, considerando las importantes aportaciones de la Escuela de Santiago a la Biología, la filosofía de la ciencia, del conocimiento y al lenguaje, muy especialmente a la estructura lingüística de las interacciones y estructuras organizacionales. En la dimensión empírica retoma los resultados de investigaciones educativas relacionadas con los factores predictores de logro académico, escuelas eficientes y, de manera muy especial, escuelas de alto nivel de logro académico en zonas de altos niveles de marginalidad social.

Desde la perspectiva teórica el enfoque considera que los líderes son personas o grupos de personas competentes en el arte de conducir a una comunidad en la construcción de un futuro deseable por y para esa comunidad. Tanto el proceso de la construcción de futuro como la articulación de acciones requeridas para alcanzarlo requieren de múltiples conversaciones, aspecto que nos descubre la centralidad de la ontología del lenguaje, las acciones y las emociones como constitutivos que son escasamente reconocidos en las visiones tradicionales de la gestión social.

Los rasgos esenciales que se reconocen en los líderes son:

- a) La conexión genuina con el dolor o la frustración de una comunidad.
- b) El desarrollo de una explicación que aporta sentido a ese dolor o frustración.
- c) La oferta de una opción de futuro en el que se supera el dolor o frustración.
- d) En el presente se oferta la generación de estados de ánimo de esperanza o exaltación,

Los rasgos del liderazgo aplicados a la mejora de la calidad deben desarrollarse al interior de la comunidad educativa, sin esperar que existan apoyos externos. Es característico de las escuelas de calidad superar las condiciones que algunos consideran determinantes como la pobreza y diversos factores de vulnerabilidad, para desarrollar una pedagogía del cambio, centrados en el contexto específico del alumno y en los proyectos institucionales que articulan acciones de todos los que componen la comunidad educativa. Los líderes se enfocan dentro de la escuela a la comunicación para la acción, en los estados de ánimo de los diversos actores, como en el diseño, organización y gestión de los planes de la escuela.

⁸ El curso está descrito en <http://indes.org/liderazgo/> Un documento en donde se describe su enfoque conceptual es Contreras, Manuel, E., *Aprender a desaprender en la búsqueda de un aprendizaje transformativo. Apuntes para la capacitación de gerentes sociales*, Serie de Documentos de Trabajo I-54, Abril, 2005, Washington, D.C. BID.

⁹ La caracterización se basa principalmente en Rojas, Alfredo y Fernando Gaspar, *Ibidem*, así como en presentaciones usadas en el curso.

Retomando los resultados de estudios de campo en escuelas de educación básica se afirma que los constituyentes de la mejora de las escuelas se concretizan en clima escolar con alto nivel de confianza, considerada como elemento básico del capital social organizacional, y en la articulación impecable de las acciones, entre directivos, maestros, padres y alumnos. Para lograrlo se necesita un manejo adecuado del lenguaje, que se base en distinguir los actos del habla, especialmente las peticiones, ofertas, promesas, declaraciones y juicios.

La conformación de un clima organizacional de la escuela adecuado al aprendizaje como tarea cotidiana de los líderes escolares reconoce la relevancia de los estados de ánimo, ya que de ellos depende que una persona o el colectivo se abra o se cierre a diversos repertorios de acciones. El reconocimiento de las emociones propias y ajenas, así como los límites en el compromiso por satisfacer diversos niveles de necesidades emocionales son puntos críticos en las habilidades de liderazgo efectivo y democrático. Sin embargo se expresa un auténtico rechazo a la resignación y al resentimiento en el ámbito de las escuelas latinoamericanas para ser sustituidos por la motivación, la laboriosidad y la ambición por la calidad. En concreto, la nueva carga de emociones se expresa en un “!basta!”, que señala el nuevo estado de resolución por el cambio dentro de la comunidad escolar.

El enfoque resulta sumamente novedoso tanto por considerar la peculiar aportación a la conducción de organizaciones escolares como por equilibrar aspectos que pueden ser meramente especulativos con resultados de investigaciones. Además debe considerarse que los ejemplos y situaciones ilustrativas del curso son tomados de situaciones reales de las escuelas latinoamericanas, por lo que son fácilmente reconocibles por los directores. El nivel de pertinencia del curso es sumamente alto en la vida cotidiana de la escuela latinoamericana, en la que las tensiones más importantes que se tienen que resolver pasa por el reconocimiento del impacto de la pobreza pero por otra en la capacidad de los agentes educativos para retar los condicionamientos y superarlos con creatividad y compromiso.

Componentes del programa.

Actualmente el programa de liderazgo se conforma por cuatro componentes:

1) Componente de formación.

Consiste en cursos de liderazgo escolar que se ofrecen directamente por OREALC-UNESCO en Santiago de Chile o a través de instituciones socias. Además de la versión presencial actualmente funciona una versión en línea. Los cursos tienen una duración promedio de 40 horas. Además de ofrecerse el curso básico de liderazgo se han desarrollado cursos de liderazgo pedagógico y de liderazgo estratégico. Este componente es el que dio origen al programa en 1998. No existen datos confiables de cuántos directores se han capacitado pero en la coordinación del programa estiman en unos dos mil profesionales de la educación, la gran mayoría directores de escuela, los que se han participado en el curso.

2) Componente de cooperación.

Consiste en la asociación con organizaciones, programas o proyectos que se orienten a la mejora de la educación, a nivel nacional, estatal o municipal. Los socios del programa han sido universidades, Organizaciones de la Sociedad Civil, tanto internacionales (como Save the Children de Noruega) como locales. La cooperación típicamente ha consistido en la oferta de los cursos de liderazgo a directivos de escuela. Sin embargo en los últimos dos años se han desarrollado actividades que han permitido escalar en la complejidad del componente de cooperación al haberse iniciado una etapa de conformación efectiva de una red social. Así se ha conformado una comunidad de Facilitadores de Liderazgo social, con alrededor de 40 profesionales de la educación de Argentina, Chile, República Dominicana y México. Además, en la sede de UNESCO en Santiago se desarrolló una reunión con egresados del curso, denominada Primer Encuentro Latinoamericano de Liderazgo en Educación y Capacitación, que tuvo un resultado concreto a través de una declaración pública, en la que se reafirma la promoción de los objetivos de la iniciativa de Educación para Todos y del PRELAC.

3) Componente de red en línea.

Se constituye por un sitio en internet: <http://liderazgo.unesco.cl> y por la oferta del curso de liderazgo en línea. Además se conecta a otros foros y redes en línea, entre los que destaca otra red de UNESCO-OREALC, la red Kipus, que es la red docente para América Latina y el Caribe, con la que se ha colaborado conjuntamente en algunos proyectos, como en Ecuador.

4) Componente de diseño y producción de materiales.

Se ha conformado por programas computacionales de simulación que se han diseñado especialmente para apoyar el curso de liderazgo. Sin embargo los programas tienen la posibilidad de usarse independientemente del curso para desarrollar competencias en gestión escolar. A partir del 2006 se ha incorporado a los materiales el libro “Bases del liderazgo en Educación”, coescrito por el coordinador de la red¹⁰. El libro desarrolla de manera organizada los temas centrales del curso de capacitación para líderes, pero, al igual que los programas computacionales, además de ser un apoyo para el curso tiene uso independiente del mismo, por lo que la producción de material y los servicios de apoyo se programan en función de los cursos de capacitación que se organizan.

La coordinación del programa y el equipo central de asesores consideran que el programa necesita redimensionarse a nivel institucional y disminuir la dinámica de “muchísima inspiración pero poca gestión”¹¹ que consideran que ha dominado en su desarrollo hasta ahora. Se identifican como problemas serios de gestión la ausencia de procedimientos para dar seguimiento y acompañamiento a los cursos de capacitación, así como a la falta de un sistema de monitoreo.

¹⁰ Rojas, Alfredo, Fernando Gaspar, *Bases del Liderazgo en Educación*, OREALC, UNESCO, Santiago, Chile, 2006.

¹¹ Entrevista de grupo de enfoque con la Coordinación general de programa y algunos de sus facilitadores y formadores, agosto, 2007.

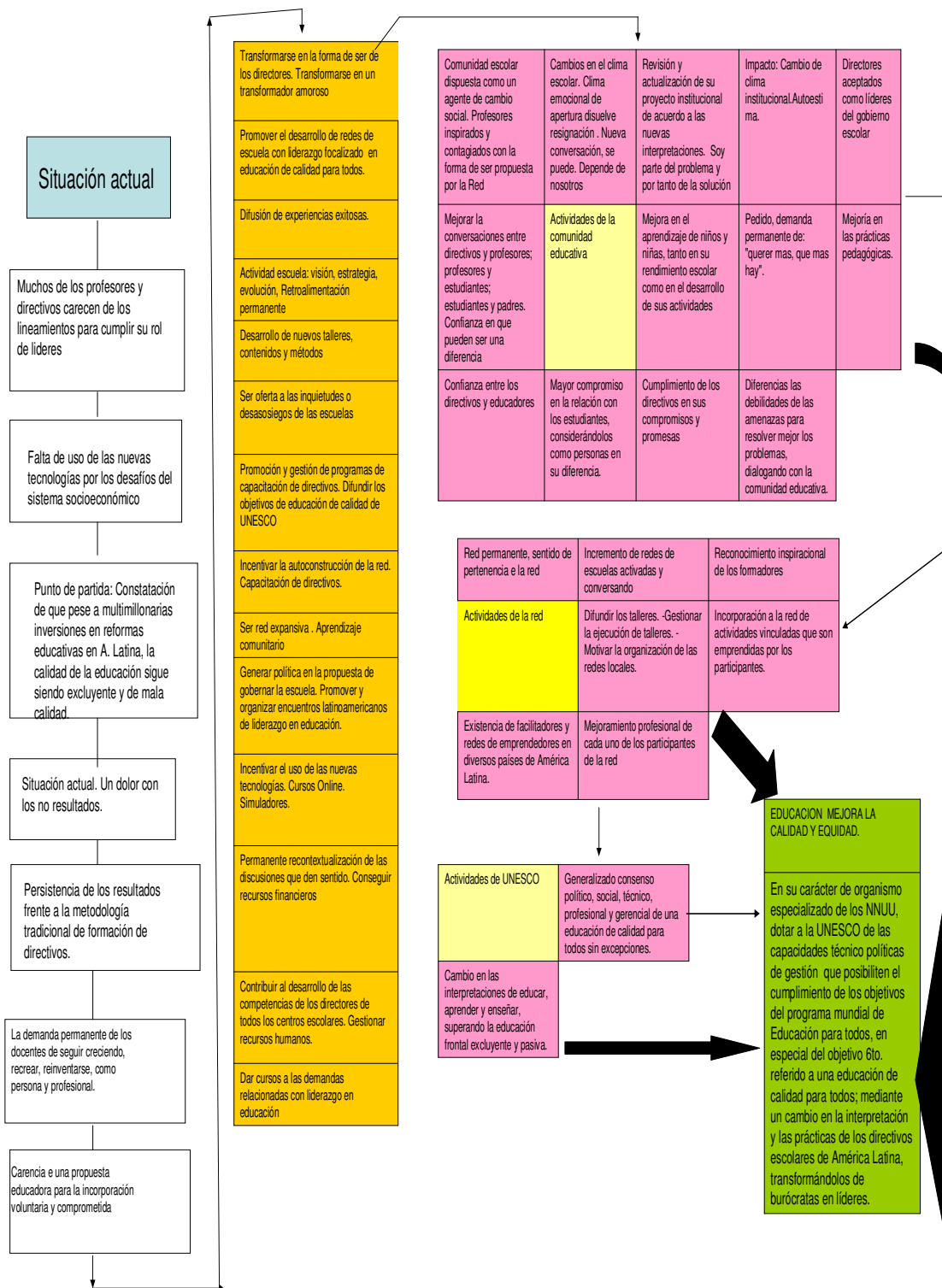
Con el fin de clarificar el proceso de la evaluación se desarrolló en Santiago una dinámica grupal con el Coordinador General y asesores del programa. La teoría del cambio que busca propiciar el programa de la red de Liderazgo Escolar OREALC-UNESCO¹², que se presenta en la gráfica 1, identifica los microprocesos que se requieren para generar las transformaciones que permitan alcanzar el propósito del programa. De manera sintética el esquema de la teoría identifica los aspectos centrales a los que apuesta el programa para llegar de la situación actual a la consecución del objetivo central del programa. Destacan tres niveles de cambios requeridos por el programa: la comunidad educativa, las actividades de la red y las actividades de OREALC-UNESCO. La teoría del cambio no sólo identifica desde los diseñadores y operadores del programa, la perspectiva conceptual, sino considera la agenda a desarrollar para que la implementación sea exitosa.

El equipo central del programa considera como insostenible la situación actual de baja calidad y equidad educativa, por lo que se requiere de políticas y programas orientados a influir en los factores que se conocen que influyen efectivamente en los aprendizajes a nivel de centro escolar. La instalación de competencias operativas de liderazgo entre los directores, a través de una amplia comunidad crítica, debe impactar a las comunidades educativas en la conformación de climas organizacionales mejor orientados al aprendizaje, mejor comunicación y confianza en el equipo docente, así como mayor compromiso y cumplimiento de metas. Además la estructuración de una red que estimula el acompañamiento en el proceso de mejora y la promoción desde UNESCO de una resignificación de las prácticas escolares. Con la transformación de burócratas a líderes, se espera alcanzar el objetivo del programa: mejores niveles de logro académico y mejor eficiencia terminal en los sistemas educativos de la región, particularmente en las zonas con mayor pobreza.

¹² La dinámica se basa en la sugerencia de Carol Weiss a los evaluadores de programas: siempre consideren la teoría del cambio, implícita o explícita en todos ellos: Weiss, Carol H., "Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-Based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families", in *New Approaches to Evaluating Initiatives: Concepts, Methods, and Contexts 1*, eds. J. P. Conell et al, Washington, D.C., The Aspen Institute, 1995. Esta sugerencia es específicamente aplicada a temas de liderazgo por Gutiérrez, M and T, Tasse, Leading with theory: using a theory of change approach for leadership development evaluations, en Hannum, K. M., J. W. Martineau, and C. Reinelt, *The Handbook of leadership development evaluation*, John Wiley & Sons, San Francisco, Cal., 2007.

Gráfica 1

TEORÍA DEL CAMBIO DEL PROGRAMA RED DE LIDERAZGO ESCOLAR



2. Propósito y perspectiva teórica de la evaluación.

El propósito general de la evaluación del programa de Liderazgo Escolar de la OREALC-UNESCO consiste en determinar niveles de relevancia, eficiencia, efectividad, impacto y sostenibilidad del programa, dentro del marco institucional de UNESCO. La evaluación se acota a las acciones realizadas por el programa entre 2002 y 2007, en diversos países latinoamericanos. Las preguntas centrales del estudio son las siguientes:

a) ¿Cómo se enmarcan las metas del programa dentro de los propósitos generales de UNESCO?

b) ¿Hasta qué punto el programa impacta metas de calidad y equidad de los sistemas educativos?

En la evaluación de programas de capacitación el modelo de referencia es el de Donald Kirkpatrick's¹³, por lo que se considerarán la reacción, el aprendizaje, el comportamiento y los resultados, hasta donde el diseño del estudio y la información que es viable obtener lo permitan. Como se reconoce ampliamente en la literatura especializada en la evaluación de capacitación¹⁴, en ellas difícilmente alcanzan a desarrollar objetivos en los dos niveles superiores, ya sea de comportamiento o resultados, debido a que pocos programas de capacitación cuentan con un diseño que permita determinar de una manera causal la influencia de los cursos de capacitación en los cambios del comportamiento o práctica de sus participantes. El diseño cuasi-experimental¹⁵, que es el más factible de aplicar en los procesos educativos, de manera que se permita legítimamente determinar los procesos de causalidad es difícil de aplicar ya que necesita compararse ya sea en el tiempo, con estudios longitudinales (ya sean cuantitativos, cualitativos o mixtos) o con una estrategia de selección de la muestra que satisfaga las condiciones de comparabilidad entre muestras de tratamiento y control o comparación. Es difícil identificar el estado de los conocimientos, habilidades y actitudes antes de tomar cursos de capacitación. Incluso pocos son los estudios que generan una línea de base contra la cual se contraste; menos aún los que obteniendo estos datos se orientan a describir el estado de la práctica, ya que la mayor parte se orienta al autoreconocimiento de los aspectos ya identificados como conocimientos, habilidades o actitudes¹⁶.

¹³ Kirkpatrick, Donald L., *Evaluating Training Programs: the four levels*, second edition, San Francisco, Berret-Koehler Publishers, Inc., 1998.

¹⁴ McLean, S. and Gwenna Moss, "They're happy, but did they make a difference? Applying Kirkpatrick's framework to the evaluation of a national leadership program", *The Canadian Journal of Program Evaluation*, Vol. 18, No. 1, 2003.

¹⁵ Campbell, D.T., and J. C. Stanley, *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1963; Cook, T. D. and D. T. Campbell, *Quasi-experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1979; *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*, W. R. Shadish, T. D. Cook, and D.Y. Campbell, Houghton Mifflin Company, Boston, 2002.

¹⁶ Incluso algunas propuestas de evaluación del impacto de los cursos se basan únicamente en este tipo de autoreconocimientos, que a lo más llega a los dos primeros niveles identificados en el modelo de Kirkpatrick, véase por ejemplo, Merwin, S. *Evaluation: Ten Significant Ways for Measuring and Improving Impact*, Jossey-Bass Pfeiffer, , San Francisco, Calif., 1992.

El esquema de Kirkpatrick es útil para distinguir los diversos niveles de impacto del programa entre los participantes de los cursos de capacitación. Sin embargo, ya que éste es una evaluación formativa deben considerarse dimensiones adicionales, tales como la sostenibilidad organizacional y financiera, su relevancia institucional, la capacidad operativa, la solidez conceptual del programa, así como el nivel de funcionalidad del esquema de implementación hasta ahora considerado. .

La evaluación de la Red de Liderazgo OREALC-UNESCO ha enfrentado diversos retos y riesgos, entre los más importantes deben considerarse:

a) La baja tasa de retorno de las encuestas enviadas por correo electrónico. Ya es conocida la muy reducida tasa de retorno de las encuestas autoadministradas, particularmente las enviadas a través de correo electrónico. Con el fin de afrontar los problemas normales de este tipo de encuestas seguimos las recomendaciones formales y procesales señaladas por Bourque y Fielder¹⁷. Después de revisar varias opciones de comunicación preferimos dar a los informantes la opción de contestar por sí mismos el cuestionario y aplicar algunas de las recomendaciones de las encuestas por teléfono, como recordar varias veces a los informantes de la fecha límite de envío y decirles que se podía contestar por teléfono. Como se verá la inmensa mayoría de los que contestaron la encuesta lo hicieron a través de entrevistas telefónicas¹⁸, en las que se pactaba una cita y se les llamaba a la hora convenida, sin ningún costo para los informantes.

b) La identificación del valor diferencia de la capacitación recibida en el curso de liderazgo, principal componente del programa. La estrategia del procedimiento metodológico se basa en dos estrategias. La primera consiste en la atribución por parte de los mismos informantes. Es claro que los directores que han asistido y/o recibido estos cursos de capacitación han recibido formación docente-al menos un importante segmento de ellos-, al igual que múltiples cursos de capacitación. No es fácil identificar la aportación específica de cada curso, ni para los investigadores ni para los propios informantes. Pero es igualmente evidente que los informantes deben tener prioridad en la confiabilidad de sí mismos, por lo que en las entrevistas telefónicas el valor se funda en la auto-atribución. En cambio, en los estudios de caso el investigador procuró registrar prácticas recomendadas en el curso de capacitación. Por lo que al menos en el estudio de profundidad, contamos con la posibilidad de confirmar si los principios operativos del liderazgo escolar que se conforma en el curso de capacitación son aplicados de manera cotidiana, en al menos tres ambientes escolares muy diversos entre ellos.

c) La concreción operativa de los objetivos generales del programa a nivel de escuela y de aula. Esta dimensión es particularmente compleja en un programa que explícitamente formula una perspectiva post-racionalista, con un énfasis en el manejo de la dimensión emotiva en la configuración del clima organizacional de las escuelas que dirigen los

¹⁷ Bourque, L. B. & E.P. Fielder, *How to conduct self-administered and mail surveys, The Survey Kit* No. 3, Thousand Oaks, Sage Publications, 1995.

¹⁸ En la forma de desarrollar las entrevistas telefónicas se siguieron los lineamientos señalados por Frey, J. H. & S M. Oishi, *How to conduct interviews by Telephone and in Person, The Survey Kit* No. 4, Thousand Oaks, Sage Publications, 1995

directores capacitados. En un artículo del coordinador general del programa, y principal formador¹⁹, se formulan cuatro cambios concretos, los que nos servirán de guía para identificar el nivel de impacto a nivel de escuela y aula en los estudios de caso:

- 1.- Incremento en el tiempo dedicado a actividades académicas a nivel de las aulas, debido a una disminución de la tasa de ausentismo de los maestros.
- 2.- Incremento de la calidad y relevancia de los planes de las lecciones.
- 3.- Mejora en la calidad del clima organizacional de la escuela, en particular por la profundización de las conversaciones entre los directores y sus maestros, mejor nivel de comunicación y mejor capacidad para negociar conflictos.
4. Mejora de los planes de mejora de la escuela, capaces de mostrar nuevo significado para el trabajo académico.

De cualquier manera en todos los casos es claro que el curso de capacitación no puede ser considerado como la única variable, sino, en todo caso, como un factor que se articula con otros en un escenario deseable.

d) La información que se nos hace disponible no fue suficiente o de la mejor calidad para valorar suficientemente las cuatro dimensiones por igual, especialmente las dimensiones en las que dependimos para organizar información y evidencias en cuanto eficiencia, eficacia y sostenibilidad del programa. En la dimensión de impacto la producción de información y evidencias fue autónoma. Es por ello que en la sección de resultados ese segmento es el más extenso.

¹⁹ Rojas Figueroa, Alfredo, "La cara oculta de la luna: liderazgo y crítica al racionalismo en la formulación e implementación de políticas educacionales", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 4e, 2006, pp. 36-37.

3. Metodología.

La evaluación se basa en una perspectiva de investigación mixta²⁰, en cuanto que se diseñaron instrumentos cuantitativos como encuestas, datos estadísticos; así como instrumentos cualitativos, como entrevistas semi-estructuradas, entrevistas abiertas, entrevistas de grupo de enfoque, registros de observación. Los procedimientos de campo para la obtención de información son muy diversos en cuanto se componen de entrevistas a actores clave, encuestas telefónicas a quienes asisten a cursos de capacitación y estudios de caso a profundidad a nivel de escuela en tres países, en diversas modalidades y niveles educativos.

En el diseño de los instrumentos y procedimientos se tomaron en consideración los lineamientos establecidos en los términos de referencia, formulados por la IOS-UNESCO, así como la experiencia y procesos de validación del equipo evaluador, muy especialmente con relación a los estudios de caso.

Los instrumentos y procedimientos distinguirán cuatro ámbitos del estudio en cuanto a las cinco dimensiones requeridas del estudio: relevancia, eficiencia, efectividad, impacto y sustentabilidad. En cada uno se considerarán diferentes objetivos y preguntas de la evaluación. Los ámbitos se configuran por informantes, instrumentos y procedimientos diferentes. Algunas de las mismas preguntas se hacen a diversos tipos de informantes, por lo que los datos se triangulan con el fin de encontrar hallazgos pertinentes.

Los ámbitos del estudio son:

- a) la oficina de OREALC-UNESCO (incluye al coordinador del programa, la directora en funciones de OREALC, oficiales de cursos que se han asociados al programa y el administrador de OREALC).
- b) las entrevistas a participantes del curso de Liderazgo escolar.
- c) las entrevistas a socios del programa (se considera como socios a los directivos de las instituciones con las que OREALC estableció convenios y sirvieron de enlaces locales para facilitar la realización de los cursos).
- d) los estudios de caso a nivel de escuela.

La estrategia de análisis de los datos cuantitativos será básicamente descriptiva ya que el diseño y el tipo de muestra no permiten identificar factores predictores de las valoraciones del curso de capacitación. Sin embargo se triangularán los hallazgos estadísticos con los obtenidos en los estudios de caso.

Estrategia de muestreo.

La información relacionada con los participantes en el programa se encontraba atomizada y en una situación de alto nivel de desorganización, con variantes en los datos recolectados y con información ambigua o errónea. La coordinación del programa comenzó a proveer de diversas bases al consultor desde la visita de campo en la OREALC en Santiago. En total se colectaron veinte bases, relativa a diversos cursos de capacitación, incluyendo los cursos en

²⁰ Creswell, J. W. and V. L. P. Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Thousand Oakes, Calif.: Sage Publications, 2007; Tashakkori, A and C. Teddlie, *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, Thousand Oakes, Sage Publications, 2003.

línea. No existe un listado cierto y definitivo de los participantes de los cursos de capacitación en liderazgo, considerando tanto los de modalidad presencial como la modalidad en línea. Por lo que el estudio carece de un parámetro objetivo para establecer un muestreo probabilístico. Sin embargo, la mejor información sistematizada por la propia coordinación del programa permite estimar con certidumbre que han participado en el curso de liderazgo 1, 367 directores de escuelas y 45 formadores de líderes.

De las veinte bases parciales se configuró una base única, que también incluyó información obtenida de sitios de internet (como es el caso con los participantes de los cursos que recibieron los directores del CECATI), así como datos obtenidos a partir de informantes entrevistados. Esta base de datos se compuso de información sobre tres aspectos: curso, nombre y datos de localización, que podía ser correo electrónico y/o teléfono. Esta base inicialmente se conformó por 786 personas con las diferentes bases que hizo llegar la coordinación del programa (este grupo representaría alrededor del 73% de los directores y/o formadores que han participado en el curso). Se hizo necesario depurar esa base considerando varios criterios, de manera que quedara un grupo de directivos efectivos, laborando como tales, que hubiesen tomado el curso de liderazgo y que fuera posible comunicarse con ellos a través del correo electrónico o por teléfono. Una vez que se eliminaron funcionarios públicos, personas que se habían inscrito en el curso o que no tenían forma de comunicarse con ellos quedó una lista de 333 personas que potencialmente podían ser entrevistados para esta evaluación²¹. De la lista de 333 personas, el 61.3% son hombres y 38.7% mujeres. El 23.2% han recibido el curso en su modalidad virtual. Los medios para localizarlos consistieron en correo electrónico (muchos de ellos institucionales y no personales) junto con teléfono en 61.0%, sólo teléfono en 30.3%, únicamente correo electrónico 8.1% y .6% a través de entrevistas personales.

Descripción de la muestra de informantes efectivos.

La muestra de informantes efectivos se conforma por 117 (de los cuales 14 son al momento de la entrevista docentes y el resto de directores) de los 293 posibles candidatos, que representan un 39.94%. De esta muestra, fueron entrevistados telefónicamente 93 informantes (79.5%); de ellos 22 (18.8%) enviaron las respuestas a las encuestas a través de correo electrónico y 2 (1.7%) fueron entrevistados de manera personal (corresponden a los estudios de caso de Nicaragua y Ecuador). Las entrevistas telefónicas tuvieron una duración promedio de 49 minutos, la más breve duró 16 minutos y la de mayor duración de 1 hora con 45 minutos.

Con base en la lista de informantes potenciales fueron enviados 380 correos electrónicos. Se realizaron 424 llamadas telefónicas a 195 personas, logrando entrevistar de manera efectiva a 117 de ellas,²² por este medio.

Considerando los cuestionarios efectivamente obtenidos, tanto por correo electrónico como por teléfono resultó una tasa de cobertura efectiva de 35.1%, con relación a los informantes potenciales.

²¹ Se incluyen los directores de los estudios de caso de Nicaragua, Ecuador y México.

²² Las entrevistas telefónicas se efectuaron entre el 17 de septiembre y el 19 de octubre, 2007.

Por género, se entrevistaron 69 (59.0%) informantes del sexo masculino y 48 (41.0%) del sexo femenino.

La lista de informantes potenciales consideraba directores de nueve países en que se ha impartido el curso. Se logró obtener información de directores de siete países²³. Ecuador es el país con más cuestionarios obtenidos con relación a la lista de sus directivos potenciales y México es el país con más informantes. Debe señalarse que la muestra de México resultó la más actualizada en los datos no tanto por las bases de datos entregadas por la coordinación del programa sino por la existencia de los datos en las páginas de internet correspondientes al programa, tanto por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), socia del programa, como por la propia instancia del CECATI.

Descripción de la muestra de informantes efectivos.

La edad promedio de los informantes es de 47.26 años. El directivo más joven cuenta con 28 años y el directivo de más edad tiene 70 años. Considerando la experiencia general con la que se cuenta como directivo, el promedio es de 12.67 años (con un rango de 43 años). Tomando en cuenta la experiencia como directivo en la escuela en la que actualmente labora, el promedio resulta de 7.0 años (con un rango de 43 años).

Existe una amplia diversidad en las instituciones en las que actualmente laboran los directores capacitados. La mayor parte de ellos trabajan en los CECATIs mexicanos, que son instituciones del nivel medio orientados a capacitación laboral (vocacional) y le siguen las escuelas de nivel básico. El grupo multinivel corresponde a instituciones que combinan los niveles de básico, medio y superior.

Tabla 1. Nivel educativo de la institución en donde se labora

Nivel educativo	Número	Porcentaje válido
Básico (Preescolar a secundaria)	26	22.2%
Preparatoria o vocacional	74	63.2%
Superior	7	6.0%
Multinivel	7	6.0%
No respondieron	3	2.6%
Total	117	100.0%

La población estudiantil de las instituciones en las que laboran los directores entrevistados es de 164, 043 alumnos, con un promedio de 1, 478 por institución, siendo la más pequeña la que cuenta con 30 alumnos y la más grande la que cuenta con 4,722 alumnos. El total de maestros dirigidos por los participantes es de 3,688; el promedio de maestros de las instituciones en las que laboran los directores capacitados es de 32.64. El director de la institución más pequeña dirige 2 maestros, mientras que el de la más grande 250 maestros.

²³ No se obtuvo información de egresados de República Dominicana únicamente.

El más bajo nivel de escolaridad de los directivos entrevistados es el de educación media y el máximo de doctorado. Dominan los directivos sin educación formal (61.6%) ya que sólo un poco más de un tercio (38.4%) cursó carreras profesionales en las que se formó en educación. La relación entre nivel de escolaridad y educación formal en educación se muestra en la siguiente tabla (de cinco personas no se cuenta con datos).

Tabla 2. Nivel de escolaridad de los informantes.

Nivel de escolaridad	Educación formal		Total
	Sí	No	
Media	0	5 (7.2%)	5 (4.5%)
Normal	8 (18.6%)	0	8 (7.1%)
Licenciatura	16 (37.2%)	53 (76.8%)	69 (61.6%)
Maestría	17 (39.5%)	10 (14.5%)	27 (24.1%)
Doctorado	2 (4.7%)	1 (1.4%)	3 (2.7%)
Total	43 (100.0%)	69 (100.0%)	112 (100.0%)

Además de la educación formal los directivos han recibido cursos de capacitación en sus procesos de actualización docente. Según la información proporcionada por los directivos, el promedio es de 16.6 cursos de capacitación por persona. La mayor parte de los directivos han recibido algún tipo de capacitación como directivo, entre ellos todos los directores de Argentina. Sin embargo, cuatro directivos entrevistados indican que han recibido de 40 hasta 95 cursos de capacitación, lo que confirmaron en una segunda entrevista de verificación.

Los entrevistados reconocieron 316 temas de los cursos de capacitación que han recibido, independientemente del curso de liderazgo educativo. Casi la mitad de los cursos se relacionan con la gestión escolar, por lo que aspectos del curso de liderazgo de UNESCO ya son conocidos para este grupo de directivos. Se les solicitó a los informantes calificar los cursos de capacitación a los que habían asistido usando únicamente tres categorías: excelentes, promedios y malos.

La gran mayoría, 71.27%, de los cursos de capacitación son calificados por los directores como excelentes; sólo un 28.18% como promedio y un 0.56% como malos.

Tabla 3. Temas sobre los que versan cursos de capacitación ya recibidos.

Temas de los cursos de capacitación como directivo	Frecuencia	%
Gestión escolar	154	48.74
Administración	53	16.78
Pedagogía	46	14.56
Psicología	26	8.23
Currículo	12	3.80
Temas del campo profesional del directivo	4	1.27
Valores	4	1.27
Idiomas	2	0.64
Otros temas	15	4.75
Total	316	100.0

La información sobre el curso de liderazgo de UNESCO fue recibida por la inmensa mayoría de los directores entrevistados (75.7%) a través de los canales oficiales, un pequeño grupo (14.4%) a través de un colega director y otro menos numeroso aún (9.9%) a través de los medios de comunicación o internet (3 casos únicamente por este medio).

La participación en los cursos distingue tres modalidades: curso básico, pedagógico y estratégico. Un 98.29% de los entrevistados han participado en el curso básico, con una duración promedio de 40 horas, según lo recuerdan (la mitad de los informantes no recuerda la duración). Los que declaran haber tomado el curso básico en línea son 26 (22.2%). Los que han participado en cursos presenciales, 56% lo han tomado en Santiago y el resto en otras ciudades de Latinoamérica.

Tabla 4. Año en el que participó en el curso básico.

Año en que participó en el curso básico	Frecuencia	%
1999	2	1.7%
2000	3	2.6%
2001	1	0.9%
2003	1	0.9%
2004	9	7.7%
2005	67	57.3%
2006	1	0.9%
2007	31	26.5%
Sin dato	2	1.7%
Total	117	100.0

De los entrevistados al menos 64.10% participaron también en el curso de liderazgo pedagógico, con un promedio de 40 horas.

Tabla 5. Año de participación en el curso de liderazgo pedagógico.

Año en que participó en el curso de liderazgo pedagógico	Frecuencia	%
1999	1	0.9
2000	1	0.9
2004	2	1.7
2005	66	56.4
2006	2	1.7
2007	3	2.6
Sin dato	42	35.9
Total	117	100.0

La modalidad de liderazgo estratégico fue recibida por al menos 59% de los entrevistados, también con una duración de 40 horas promedio.

Tabla 6. Año de participación en el curso del liderazgo estratégico.

Año en que participó en el curso de liderazgo estratégico	Frecuencia	%
2000	1	0.9
2002	1	0.9
2004	1	0.9
2005	63	53.8
2006	2	1.7
2007	1	0.9
Sin dato	48	41.0
Total	117	100.0

De los directores entrevistados, 40 (34.2%) han tomado únicamente el curso básico de liderazgo, 10 (8.5%) tanto el curso básico como el pedagógico y 67 (57.3%) las tres modalidades: básico, pedagógico y estratégico. Además, 21 (17.9%) participantes del curso de liderazgo de UNESCO han participado en cursos de liderazgo ofrecidos por otras instituciones, por lo que cuentan con referentes para comparar el curso.

Es claro que la estrategia de muestreo aplicada no permite generalizar los resultados a todos los egresados del curso de liderazgo, por lo que los hallazgos del estudio deben de ser acotados únicamente al grupo de 117 egresados efectivamente entrevistados. En todo caso los resultados deberán considerar que los directores que proporcionaron los datos pertenecen a un número importante de países, con diversos sistemas educativos, laborando en diferentes modalidades y egresando de diversas modalidades del curso de liderazgo. Finalmente, el diseño del estudio y la naturaleza de la información recolectada permiten únicamente realizar un estudio descriptivo.

4. Principales resultados.

En la presentación de los resultados se identificará la fuente de la información: estudios de campo en UNESCO-OREALC, encuestas telefónicas a participantes del curso, encuestas a socios y estudios de caso. En lo posible se triangularán los datos considerando las fuentes comparables.

4.1 Relevancia.

La dimensión de relevancia considera un análisis descriptivo de los datos recolectados en las entrevistas telefónicas a egresados del curso de directivos se considerará su valoración general, las dimensiones de aprendizaje y la forma como se responde a sus expectativas y necesidades. Además se tomarán en cuenta los resultados de análisis de documentos y de entrevistas realizadas en el trabajo de campo realizado en la sede Santiago de UNESCO.

4.1.1. Para UNESCO.

El marco de política institucional que sirve de referencia para el programa de la Red de Liderazgo Educativo en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: la Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje, de Jomtiem Thailandia de 1990, enfatiza la necesidad de que los sistemas educativos se orienten a los aprendizajes, no sólo la matrícula. En forma específica, en el Artículo VII se hace un llamado para concertar acciones en favor de acciones del reconocimiento de los actores educativos, enfatizando el rol de los docentes y de los administradores. En el posicionamiento de OREALC más reciente de la iniciativa “Educación para Todos”²⁴ se afirma la necesidad de contar con políticas que consideren a las escuelas el centro de transformación para que se orienten más a los aprendizajes y sean más inclusivas. Entre las políticas que se proponen a los Ministerios de Educación de la región para garantizar que las escuelas se centren más en los aprendizajes para todos sus alumnos se listan aquellas que permitan que los directivos desarrollen las competencias de liderazgo académico y promuevan climas escolares participativos y armónicos, bajo una estructura organizacional que permita el liderazgo compartido (p. 103). En concordancia, entre las recomendaciones aprobadas por los Ministros, la número 25 señala que se sugiere:

“Reforzar los procesos de formación de quienes forman a los docentes y de los equipos que dirigen las escuelas para que se generen cambios pedagógicos e institucionales en los centros educativos.”

Consideramos que el programa no sólo es coherente con los principios de política que UNESCO a nivel mundial y OREALC para la región promueve entre los Ministerios y otros actores críticos de los sistemas educativos, sino que constituye una práctica aplicada de una de las políticas institucionales centrales. Es más, al revisar los programas actualmente existentes, así como las diversas iniciativas y acciones de la oficina de UNESCO-OREALC, podemos darnos cuenta que el programa de la Red de Liderazgo Escolar es el único que influye *directamente* a actores concretos de los centros escolares, con lo que gana legitimidad y apoyo para la institución. Adicionalmente, para los

²⁴ Documento de discusión de políticas educativas en el Marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), 29 y 39 de marzo de 2007, UNESCO-OREALC, Buenos Aires, Argentina.

directivos capacitados y las instituciones socias es muy gratificante contar con la posibilidad de acceder a servicios ofrecidos y apoyados por UNESCO.

La OREALC ha tenido ya experiencias de formación directa de actores educativos, como los cursos de gestión escolar y análisis de políticas educativas que previamente se promovieron en la sede UNESCO de Santiago, así como procesos de formación de responsables de evaluación de los sistemas educativos desarrollados por el Laboratorio Latinoamericano de Calidad Educativa. Por lo que la Red forma parte de una cultura organizacional desarrollada por la oficina que ha sido ampliamente aceptada por los Ministerios de Educación.

4.1.2. Para los beneficiarios en general.

Los beneficiarios directos del curso son básicamente los directores de centros escolares que han egresado del curso de liderazgo. Los hallazgos del estudio se presentan inicialmente considerando las respuestas de todos los participantes en alguno de los cursos de capacitación, quienes fueron entrevistados por teléfono o se recibieron sus cuestionarios por correo electrónico.

4.1.2.1. Cumplimiento de expectativas.

Se solicita a los directivos que valoren el porcentaje de cumplimiento de sus propias expectativas sobre el curso. La lista de expectativas es amplia y diversa, pero se concentra en desarrollar competencias de liderazgo (39.3%), aprender temas, modelos y conceptos sobre el tema (25.6%) y tener la posibilidad de experimentar un nuevo país (12.8%). Algunos reconocen haber asistido al curso sin suficiente información, por lo que no tenían expectativas (2.6%). El cumplimiento de expectativas resultó en 91.97%, con un rango que va del 34% de un directivo (que declara que se debe más a sí mismo ya que no terminó el curso por cuestiones personales) a un 100%. Sin duda es sobresaliente que 43.6% de los directivos que valoraron el curso consideraron que sus expectativas se cumplieron en un 100%.

4.1.2.2. Valoración de aspectos críticos del curso.

El curso de capacitación ha sido valorado considerando diez aspectos. La dimensión mejor valorada del curso consiste en lo concreto que puede ser para aplicarlo a la práctica cotidiana de los directivos. Siguen aspectos que tienen que ver con el clima del curso y la capacidad de los facilitadores. Aspectos operativos del curso, como el material, las instalaciones y la calidad del equipo empleado merecen una calificación relativamente más baja.

Tabla 7. Valoración de aspectos relevantes para el aprendizaje.

Valoración de aspectos relevantes para el aprendizaje	Promedio (Escala: 1 nada a 5 excelente)	% de informantes que lo califica de “excelente”
Relevancia para su práctica cotidiana como directivo escolar	4.87	83.8%
Relevancia para la perspectiva conceptual de la dirección escolar	4.85	83.8%
Relaciones personales entre participantes	4.82	80.3%
Comunicación entre facilitadores y participantes	4.79	81.2%
Logística y organización del curso	4.79	77.8%
Desempeño didáctico del docente del curso	4.75	77.8%
Equipo (proyectores, computadores)	4.73	74.4%
Horario del curso	4.65	71.8%
Instalaciones	4.62	70.1%
Material usado en la capacitación	4.61	68.4%

4.1.2.3. Temas recordados.

En el cuestionario se pide a los entrevistados que recuerden hasta un máximo de cinco temas específicos vistos en el curso y se les solicita indicar de qué fuente aprendió el concepto en el curso, indicándosele como ejemplo de fuente del tema las presentaciones del facilitador, materiales de lectura, programas computacionales de simulación, dinámicas, discusiones de caso, participación de otros participantes. No se les proporcionó a los informantes pistas acerca de los temas a recordar.

Se les preguntó a los directivos capacitados sobre los temas que recordaban del curso. Un 90.6% de los informantes recordaron un tema del curso, 76.07% dos temas, 50.43% tres temas, 21.37% cuatro temas y 9.41% cinco temas. Se mencionaron un total de 30 temas recordados, de los cuales 13 fueron expresados por un sólo informante. Por otra parte, 37 informantes mencionaron más bien dinámicas que temas. La perspectiva general sobre liderazgo es el tema recordado por casi una cuarta parte de los informantes. De forma más concreta se recuerda por un número importante de los informantes los conceptos relacionados con la “ontología del lenguaje”, la “perspectiva de las emociones” y la corporalidad.

Tabla 8. Temas del curso que son recordados al momento de la entrevista.

Temas recordados	Frecuencia	%
Perspectiva de liderazgo	69	23.8%
Ontología del lenguaje	45	15.5%
Perspectiva acerca de las emociones	37	12.8%
Mencionan dinámicas más que temas	37	12.8%
Corporalidad	15	5.2%
Perspectiva sobre la comunicación	12	4.1%
Coordinación de acciones	12	4.1%
Gestión escolar/ diseño de proyecto escolar	12	4.1%
Biología del conocimiento	8	2.8%
Juicios/prejuicios	7	2.4%
Manejo de conflictos	7	2.4%
Estrategia de cambio institucional	4	1.4%
Factores predictores de logro académico	4	1.4%
Trabajo en equipo	2	0.7%
Aprender/ser	2	0.7%
Programa de simulación	2	0.7%
Niveles de competencia	2	0.7%
Temas mencionados una única vez	13	4.4%
Total	290	100.0%

Una vez que se identificó el tema aprendido se consideró la fuente de aprendizaje sobre ese tema. Casi la mitad de los informantes menciona el impacto de las presentaciones de los facilitadores del curso, muy en particular la alta calidad y capacidad docentes del coordinador general del programa.

Tabla 9. Fuentes de aprendizaje.

Fuente de aprendizaje	Frecuencia	%
1. Presentaciones de docentes.	132	46.5%
2. Material de lectura	75	26.4%
3. Dinámicas o dramatizaciones	58	20.5%
4. Videos	6	2.1%
5. Programa de simulación	6	2.1%
6. Discusión de casos	5	1.8%
7. Trabajo en equipos	1	0.4%
8. Intercambio de experiencias	1	0.4%
Total	284	100.0%

4.1.2.4. Aprendizaje de conceptos claves del curso.

En acuerdo entre el evaluador y el coordinador del programa se identificaron seis conceptos claves que los directores deberán no sólo recordar sino que deberían ser referentes para su práctica cotidiana. En el cuestionario se solicitó a los directivos que expresaran qué le sugerían esos conceptos. Las respuestas se analizaron en dos sentidos. Primeramente en

cuanto a si expresa un concepto cercano a la expresión. En segundo lugar, y con relación al grupo que responde de manera cercana únicamente, si el manejo del concepto es cercana a la forma como se maneja en el curso.

Los seis conceptos fueron recordados por la gran mayoría de los directores capacitados. El concepto del curso de capacitación mejor recordado es “la importancia de los juicios en la construcción de climas escolares”, siguiendo “la resignación está instalada en la escuela Latinoamericana”. El concepto relativamente menos recordado, o que provocó menos aceptación es “los juicios son actos de amor”.

Tabla 10. Sugerencia de expresiones esenciales del curso.

Sugerencia de expresiones	Concepto		Noción correcta	
	Si	No	Si	No
Importancia de los juicios en la construcción de climas escolares	110 (94.0%)	7 (6.0%)	98 (89.1%)	12 (10.9%)
La resignación está instalada en la escuela Latinoamericana	110 (94.0%)	7 (6.0%)	90 (81.8%)	20 (18.2%)
Coordinación de acciones impecable	106 (90.6%)	11 (9.4%)	85 (80.2%)	21 (19.8%)
Las emociones abren y cierran posibilidades de acción	101 (86.3%)	16 (13.7%)	66 (65.3%)	35 (34.7%)
Los líderes son capaces de decir “Basta”	88 (75.2%)	29 (24.8%)	85 (96.6%)	3 (3.4%)
Los juicios son actos de amor	73 (62.4%)	44 (37.6%)	72 (98.6%)	1 (1.4%)

4.1.2.5. Cambio en la noción de liderazgo a partir del curso.

La gran mayoría del grupo de directores, 93 (79.5%), señalan que el curso les cambio definitivamente la idea que mantenían de las características del liderazgo; por otra parte 14 directores (12.0%) señalan que les cambió en el sentido de haber reforzado la idea que ya tenían del liderazgo; y, finalmente, 6 directores (5.1%) indican que no cambió su noción de liderazgo, y que su concepto es diferente al del curso. En todo caso los indicios apuntan a que los directores cuentan con una visión de liderazgo más operativa para su rol escolar y para el entorno propio de los centros escolares.

4.1.2.6 Valoración general del curso de capacitación.

Se les solicitó a los informantes que calificaran el curso de liderazgo UNESCO-OREALC considerando todos sus aspectos, usando una escala del 1 al 10 (esta escala es frecuentemente usada en varios países de América Latina para calificaciones escolares y evaluaciones de calidad).

El promedio de la calificación de los directores que califican (4 de los 117 directivos no lo hacen) es de 9.29 (con una desviación estándar de 0.72). La mínima calificación fue de 8 (15.9%), un 39.8% de directores capacitados le asignan un 9 y, la gran mayoría, un 44.2% le asignan un 10, como un curso excelente.

Un complemento de la evaluación general se refiere a las sugerencias que hacen los directores con el fin de mejorar el curso. La primera línea de sugerencias se refiere a identificar los temas que les hubiera gustado profundizar. La segunda consiste en señalar los temas que ya les eran conocidos. Finalmente, la tercera identifica sugerencias para mejorar el curso.

En cuanto a los temas que les hubiera gustado profundizar, en total los directores entrevistados señalaron 133 temas, 75.2% de ellos formularon al menos una; 24.8% al menos dos; 8.5% tres; 4.3% cuatro y .9% cinco sugerencias. Sin embargo la lista de temas es muy amplia y dispersa, va de intereses personales o la consideración de que todos los temas del curso son importantes y deben dedicárseles mucho más tiempo. Los temas que más participantes mencionan que les hubiera gustado profundizar se refieren a las emociones, a la ontología del lenguaje y los atributos de los líderes.

Al menos 35.9% de los directivos entrevistados considera que ya conocía en general los temas desarrollados en el curso pero, al mismo tiempo, todos ellos aceptan que la perspectiva del curso les es sumamente novedosa. Para un 28.2% de los directivos les era conocido algunos de los temas, pero de igual manera consideran que la perspectiva es nueva para ellos. No sólo no la conocían sino que les parece convincente. Un 35.9% no conocía ninguno de los temas, mucho menos la perspectiva sobre ellos. Entre los temas de los que declaran tener mayor conocimiento se encuentran los relativos a la planeación educativa, el concepto básico de liderazgo, aspectos de pedagogía y algunas de los temas relativos a las emociones.

4.2 Eficiencia del programa.

Como ya se ha señalado, el componente central del programa consiste en el desarrollo de los cursos de capacitación. El resto de los componentes, en consecuencia, derivan la eficiencia de su funcionamiento con relación a la programación de los cursos.

Al revisar los programas anuales de actividades del programa se obtiene como resultado que la mayor parte de las actividades planeadas se han realizado en tiempo y forma, aunque no de manera perfecta (96.23% de actividades programadas efectivamente implementadas)²⁵. Ha habido cambios en la programación que se explican fundamentalmente por que todas las actividades centrales, tanto académicas como administrativas, recaen en una única persona: el coordinador del programa.

El tiempo que el Coordinador General del Programa tiene formalmente asignado a la red es de sólo un tercio de su tiempo. La única persona que cuenta por parte de UNESCO es su secretaria, con un tercio de su tiempo, ya que ella tiene dos jefes más. Esta situación administrativa explica la poca o nula organización que existe de las bases de datos sobre los

²⁵ La información proporcionada por la Coordinación del programa señala que entre el 2000 y el 2007 se han programado 53 cursos de capacitación, de los cuales únicamente se cancelaron se cancelaron dos cursos (uno en Ecuador y otro en República Dominicana), ambos en el año 2005.

participantes del programa, problemas de comunicación y una inusitada carga de trabajo en el coordinador, por lo que se presentan empalmes de actividades con alguna frecuencia.

Sin embargo, la coordinación del programa ha sido efectiva. Uno de sus factores es su capital social personal ya que por su experiencia en gestionar redes cuenta con contactos estratégicos en Ministerios de Educación, ONG's, centros de investigación y universidades en toda América Latina. Por lo que se ha facilitado la celebración de convenios y el desarrollo de actividades en forma y tiempo.

Los datos y análisis de la propia coordinación general de la red de liderazgo muestran que el programa ha requerido de una inversión baja para la institución²⁵. Así, en el bienio 2000-2001 el diseño inicial del modelo de capacitación requirió de una inversión de US\$159,000, de los cuales UNESCO asumió un poco más de la mitad como gastos "in kind", tales como las remuneraciones del Coordinador General, de una Experta Asociada; más secretaria, apoyos administrativos y de gestión. La diferencia, el 52.83%, (US\$84,000) que provinieron de la Fundación Andes, de Chile²⁶. En ese periodo se capacitaron 220 directores, académicos e investigadores en Chile, México y El Salvador. En el caso del estado de Chihuahua la capacitación de 30 facilitadores repercutió en que ellos a su vez capacitaran alrededor de 550 directores de secundaria. La inversión directa de UNESCO consistió en el tiempo del Coordinador General del Programa, quien realizó la capacitación. Sin considerar los recursos aportados por las instituciones socias, que invirtieron en logística y transporte de los participantes en los talleres, el costo que mostró un amplio rango, ya que el director evaluado en Chile costó US\$282.35, mientras que los directores que fueron capacitados en Baja California, México requirieron de un costo unitario de apenas US\$16.97.

En el bienio 2002-2003 el programa no recibió recursos del presupuesto de OREALC o extrapresupuestales. Sin embargo se realizaron dos talleres en Chile (el de Talca con una asistencia de 40 directores y el de Curanilahue, con 35 directores).

En cambio, el bienio 2004-2005 fue de intensa actividad para el programa ya que recibió tanto recursos regulares como extrapresupuestarios. Con los recursos regulares, que se refieren a dos líneas de gasto, una por US\$13, 675 y otra por US\$53,960 , a las que se une un aporte "in kind" de 21 semanas de remuneraciones del Coordinador del Programa y que posibilitaron la capacitación de 448 directores, 77 formadores y 40 maestros universitarios (565 personas), de seis países. En este periodo se incluyó un evento en el que se integraron participantes de cinco países latinoamericanos. No es posible estimar con exactitud los costos ya que se desconocen los datos relacionados con los viajes, viáticos y logística involucrados, que en algunos casos fueron compartidos por OREALC-UNESCO y por las instituciones sociales (los costos unitarios directos para la institución varía de \$455.83 por el Taller Internacional de Formadores a \$95.50 por los directores y académicos capacitados). Los recursos extrapresupuestarios ascendieron a US\$26,918, con los que se realizaron cuatro talleres en Chile y Argentina, y un taller internacional de liderazgo en la prevención del VIH. Con estos recursos se capacitaron 102 directores. Los costos unitarios

²⁶ Para los detalles véase el anexo III. Análisis de Información actividades / presupuesto.

directos (es decir, sin considerar los costos indirectos como viajes, viáticos y logística) ascienden a US\$263.90.

En el bienio 2006-2007 el programa no recibió recursos de fondos regulares. Los recursos de fondos extrapresupuestales del 2006 ascienden a US\$80,813 (fondo de cooperación del gobierno japonés), más un aporte “in kind” de 18 semanas del salario del Coordinador General, y de una Experta Asociada; permitieron pagar viajes, viáticos, pago de consultores, materiales y logística. Las actividades que se realizaron consistieron en el 1er. Encuentro Latinoamericano de Liderazgo en Educación, el taller de formadores, materiales, libro y dos cursos de liderazgo en línea. Se contó con 840 participantes en Encuentro, se capacitaron 35 formadores, se publicó el libro “*Bases del Liderazgo en Educación*” y se desarrolló la versión 3 del software. Además, se inició la operación del curso en línea.

Entre el año 2000 y el 2007 el programa ha recibido de manera directa un total de US\$268,544.00, de los cuales US\$67,635 (25.18%) provienen de los fondos regulares de OREALC-UNESCO y US\$200,909 (74.81%) de fondos extrapresupuestales. Con estos recursos se han capacitado 1,030 directores, 42 formadores de líderes (de quienes se cuenta con información confiable de que al menos han capacitado unos 550 directores) y 840 participantes en encuentros. Con los recursos se han cubiertos el salario del Coordinador del Programa, los gastos de viaje, viáticos y la logística de los cursos (renta de espacios, computadoras, mobiliario y equipo). Típicamente las organizaciones socias asignan recursos de sus fondos presupuestales para traslado de las personas a capacitar. Como regla general los participantes no pagan colegiatura. Sin embargo algunas de las instituciones socias, que por lo normal son universidades privadas, si han trasladado una parte del costo directamente a los participantes. En las entrevistas a directores egresados de estos cursos nos informaron que les fue difícil cubrir esos costos, especialmente en Argentina y Colombia.

Por lo que en ese periodo se han beneficiado alrededor de 1,412 personas (en esta estimación no se considera el curso en línea, que se encuentra en plena operación). Considerando la inversión directa el costo unitario durante este periodo ha sido de \$190.18. Este costo se compara de manera ventajosa con cursos más breves (dos días, en comparación al curso de la red de cuatro días) que tienen un costo para los participantes de 350 dólares por una sesión de dos días²⁷.

En el periodo estudiado el curso ha operado en nueve países (Chile, Argentina, Bolivia, Ecuador, México, Nicaragua, Paraguay, El Salvador y República Dominicana). En cada país el programa se ha operado a partir de convenios específicos, en los que típicamente la oferta de la Red de Liderazgo apoya a programas que se están realizando por esas instituciones desde hace tiempo, usualmente en coordinación con los Ministerios de Educación de cada país. En estos casos es usual que los directivos sean invitados por la institución y reciban una beca por el curso, así como el pago total o parcial del viaje y los

²⁷ Se tomó la información presentada en <http://www.mcrel.org/topics/services/169/> (consultada el 14 de febrero, 2008) con relación a los cursos de liderazgo para directivos de escuela en EEUU por la empresa McReal.

viáticos. Las instituciones socias asumen, además, los gastos de reproducción de materiales y la logística del curso (espacios, equipos, mobiliario, entre otros aspectos).

Los convenios entre OREALC-UNESCO y las instituciones socias establecen como marco las actividades de seguimiento del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe 2003-2015, mediante su incorporación a la Red de Liderazgo Escolar coordinada por UNESCO OREALC. Las instituciones se asumen como en institución formadora en liderazgo escolar, impartiendo los cursos de capacitación en liderazgo educativo. En el caso de las universidades éstas asumen el compromiso de integrar los cursos de liderazgo en su currícula, dando prioridad a que participen de manera gratuita directores de escuelas públicas de zonas urbanas y rurales. A cambio la red entrega los materiales y contenidos de los cursos. Además, se sugiere que en calidad de institución formadora de la red de Liderazgo, la Universidad con las que se celebra el convenio proponga a otras Universidades latinoamericanas destacadas que puedan formar parte de la Red; coordinando su incorporación de a la red.

En entrevista personal para esta evaluación la Coordinadora de “Save the Children” que es la institución socia en Nicaragua considera que el curso permite tener una propuesta conceptual y metodológica con un enfoque muy adecuado para la escuela latinoamericana, ya que la asume en muy diversas dimensiones pero siempre con la idea de impactar los aprendizajes de los alumnos y la participación activa de ellos en la escuela. Estos aspectos no lo observan que se ofrezca por cursos con temáticas semejantes que se ofrecen en América Latina. Aprecia la influencia del curso en la mejora del clima de las escuelas y las altas expectativas académicas de los directores. Desde su percepción la coordinación entre Save the Children, OREALC-UNESCO y el Ministerio de Educación se ha desarrollado sobre bases de respeto, lo que ha permitido que sea el propio Ministerio que haya solicitado la incorporación del curso en escuelas en las que participan en el programa Excelencia. Expresa la expectativa de que la temática del curso sea retomado en los procesos de reforma de la gestión educativa en el país.

Otros socios del programa fueron entrevistados vía telefónica, como fue el caso del coordinador del Programa de Liderazgo en los CECATI’s en México, quien es funcionario de la Universidad Autónoma de Nuevo León (la entrevista incluyó el equipo de facilitadores), la coordinadora de la Red en la Universidad Tres de Febrero de Argentina, el Director del Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE) de Ecuador, la responsable de la Red de Liderazgo por la Universidad de la Sabana, de Colombia y el ex-coordinador de la Red de Liderazgo en Chihuahua, México, junto con unos de los formadores de directores de secundaria. Ellos coinciden en el alto aprecio que tienen del impacto del curso tanto para facilitar el logro de los objetivos de sus instituciones como por los cambios que producen en los directores de las escuelas que participan. De manera enfática y unánime señalan la facilidad con la que una institución tan apreciada como UNESCO se liga a sus organizaciones y les permite desarrollar acciones directas a las escuelas, con un mínimo de trámites administrativos y muy bajos costos para ellos. Las universidades, de manera concreta, identifican el alto valor que tiene el sustento filosófico del curso (especialmente el tema de la Ontología del Lenguaje y las bases biológicas de la acción), que ha permitido desarrollar reflexiones al interior de sus facultades de educación y enriquecer su currícula. Señalan que las acciones conjuntas que se han planeado se han

desarrollado de manera adecuada, salvo en tres ocasiones en que por circunstancias ajenas a OREALC-UNESCO se vieron obligados a cambiar la planeación inicial.

También existe unanimidad en la identificación del principal reto de la Red, del cual dependerá su futuro: el sistema de apoyo y seguimiento a los directores que han recibido la capacitación de los cursos de liderazgo. Señalan que les ha sido imposible dar seguimiento a los directores y que una vez que egresan de los cursos no existen mecanismos para mantener las expectativas del cambio escolar. Adicionalmente identifican un alto nivel de dependencia respecto a la Coordinación General para continuar desarrollando su oferta de cursos, especialmente en aspectos curriculares y del contenido del curso. Siguen viendo como esencial para la red la animación y gestión que se realiza desde la oficina de UNESCO en Santiago.

4.3 Efectividad del programa.

El objetivo del programa, como ya se señaló, consiste en formar una masa crítica de directores de escuela que den lugar a una expresión progresiva de liderazgo transformacional. Las estrategias que el programa ha implementado en siete años han permitido capacitar, de manera directa, cerca de 1,367 directores, 45 formadores de líderes (se estima que éstos han capacitado más de 500 directores). Además han participado cerca de 840 personas en reuniones de reflexión y afianzamiento en la red. No existe una estimación sobre el número de directores formados únicamente por las instituciones socias, a excepción de los directores de secundaria del estado mexicano de Chihuahua. Si se mira el cumplimiento del objetivo desde la demanda sin duda que está muy lejos de poder cubrir, así sea de manera focalizada en las escuelas de mayor marginación, las necesidades de los sistemas educativos latinoamericanos. Sin embargo, si se analiza desde las condiciones en las que ha operado el programa y se asume la apuesta por la resignificación de la función directiva en los centros escolares entonces, nos parece, el programa se ha estado paulatinamente acercando al cumplimiento de su objetivo.

Obviamente los recursos y condiciones institucionales de OREALC-UNESCO no van a permitir jamás tener una cobertura directa en la capacitación de los directores de escuela de la región, ni siquiera en su versión en línea. Por ello las estrategias que ha seguido la Coordinación General para constituir la red nos permite ser optimistas, en especial:

- a) La influencia del curso en los programas de estudio de las escuelas normales y en las universidades.
- b) La producción y diseminación de materiales de alta calidad, como el libro de liderazgo, los materiales de las dinámicas y el programa computacional “El Líder”.
- c) La organización de reuniones, foros y encuentros, que permiten debatir y profundizar la propuesta conceptual del programa y configurar la red social que la haga sustentable.

El mayor reto que ha afrontado el curso es la alta demanda y los escasos recursos con los que cuenta. Para afrontarlo la coordinación decidió iniciar con el diseño de red, la que

todavía no ha logrado consolidarse, por una parte, y desarrollar un esquema de franquicias para multiplicar los puntos de oferta, aspecto que también está en vías de consolidación. La versión en línea está en desarrollo y puede ser una alternativa, pero no parece que pueda masificarse de manera significativa por las restricciones de acceso a internet que se tienen en América Latina. Ciertamente existe ofertas dispersas de cursos de liderazgo en América Latina, pero sus niveles de pertinencia y significado no han sido hasta ahora estimados en general²⁸.

Por otra parte, la coordinación del programa ha mostrado un alto nivel de flexibilidad en su oferta, buscando constantemente mantener un alto nivel de pertinencia. Observamos un alto nivel de consistencia entre las evidencias recolectadas por nosotros y encuestas de valoración del curso aplicadas a los egresados de los cursos.

Como ya vimos en los socios del programa y veremos en la sección de impacto, los objetivos del curso se logran entre sus participantes y existe un alto nivel de motivación al egresar del mismo. De igual manera se aprecia la incorporación de categorías que permiten reestructurar las experiencias cotidianas de la gestión de los centros escolares, mejorando su clima organizacional y las condiciones de enseñanza y aprendizaje significativo en los centros escolares.

A pesar de su lenguaje complejo la mayor parte de los egresados aprecia la aplicabilidad de las competencias desarrolladas en el curso, al mismo tiempo que la incorporación de una perspectiva novedosa de liderazgo escolar. Como veremos en la sección dedicada al impacto, existen algunos indicios de que versiones masificadas del programa se asocian al mejoramiento de los indicadores que expresamente busca mejorar, como los índices de reprobación y deserción. Pero, como lo aclaran los estudios de caso, no debe verse la influencia del curso de capacitación en liderazgo como la intervención que hace la diferencia, sino más bien como factor que se instala en un repertorio de acciones públicas y de prácticas específicas de los actores que tienen como consecuencia la mejora de los ambientes de aprendizajes en los centros escolares.

Influir en los programas de estudio de las universidades e instituciones formadoras de maestros tal vez sea la mejor vía, aunque requiere de tiempo para mostrar sus efectos. En este sentido consideramos que para hacer más factible alcanzar los objetivos la red a un plazo mediano necesita instalarse en la discusión a nivel de la formación de las políticas educativas con mayor respaldo institucional, especialmente en los foros que UNESCO propicia para realizar acuerdos y darles seguimientos. Los retos para la red consistirían en integrar, de manera más vigorosa, a equipos técnicos de los Ministerios de Educación, tanto a nivel central como en los niveles locales, especialmente los que están reformulando las

²⁸ El Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES), instancia capacitadora que depende del Banco Interamericano para el Desarrollo, cuenta con su propia versión de liderazgo para gerentes sociales, tanto en su versión presencial como en línea. Este curso si ha sido evaluado y probablemente sería la oferta metodológicamente más cercana (aunque dudo que conceptualmente), a la de OREALC-UNESCO (<http://indes.iadb.org/>, consultado el 14 de febrero, 2008). Una evaluación de la modalidad del curso en línea se presenta por Contreras, Manuel E. y M. Dolan, "Participant Interaction in a Latin American Online Leadership training Course, INDES Working Paper, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., July, 2006.

estrategias de gestión escolar y la reformulación de la función directiva y supervisora. La masificación de los materiales del curso y una estrategia de amplia difusión serían acciones consistentes.

4.4 Impacto del programa.

El concepto de impacto no es apropiado para esta evaluación en su sentido estricto ya que el diseño del estudio y la calidad de los datos disponibles no permiten establecer con certidumbre que el curso de capacitación que reciben los directores sea el factor que causa la transformación en las escuelas que dirigen. Por este motivo la noción de impacto del programa de la Red de Liderazgo Escolar se usará de manera más bien amplia, considerando las perspectivas de los actores escolares y tomando en cuenta las características de las prácticas, así como de los desempeños escolares, según indicadores importantes desde el punto de vista de los documentos del mismo programa y de las percepciones de los directivos entrevistados.

Por lo que en la noción de impacto del programa de la Red de Liderazgo escolar se considerarán tres tipos de indicios:

a) El autoreporte de cambios asociados al curso de capacitación según la perspectiva de los directivos entrevistados.

b) Los cambios en reprobación y deserción de las escuelas secundarias del estado de Chihuahua en México, un subsistema en el que casi todos los directores recibieron el curso de liderazgo.

c) La transformación y enriquecimiento de la práctica de gestión de los directores capacitados en tres casos de estudio a profundidad.

4.4.1. Impacto desde la perspectiva de los directivos entrevistados.

En el cuestionario aplicado a los directores egresados del curso de capacitación del programa se consideran dos dimensiones básicas sobre la influencia del curso en la reestructuración y revitalización del rol directivo en los centros escolares; la relativa a cambios que se perciben en las escuelas y los cambios que se reportan en su propia práctica.

4.4.1.1. Reporte de cambios en la escuela a partir del curso de liderazgo.

El evaluador identificó dimensiones que corresponden a los atributos de comunidades escolares exitosas en calidad y equidad, tanto desde la literatura especializada, como de resultados de estudios anteriores. Es importante señalar que si bien se acordó el dictado con el coordinador del programa, el lenguaje que se usa para describir las dimensiones es más “típico” de estudios de escuelas eficientes y no corresponde a la fraseología propia del curso.

Se les solicitó a los informantes que indicaran si percibían esa característica en su comunidad educativa antes de asistir al curso y si la percibían después del curso (las opciones que se les ofrecieron fueron tres: sí, no sé y no para antes y después del curso. En

la tabla se consideran únicamente las respuestas afirmativas, tanto para antes como después del curso. La variación indica, por lo tanto, el número de directores capacitados que observa cambios en la misma dimensión de la escuela y como consecuencia de haber participado en el curso de Liderazgo.

Si bien los resultados deben tomarse con suma precaución en cuanto que son percepciones reportadas por los propios directores, ante las cuales no tenemos posibilidad de triangular con información o con informantes diferentes, es importante que se refieran a atribuciones detalladas sobre sus escuelas. El principal hallazgo es la poco probable generalización de variación positiva en todos los rasgos considerados de las comunidades escolares. Por la mecánica de la formulación y la estrategia de análisis de los datos difícilmente es viable planear una variación simétricamente positiva, como muestran los resultados.

Como es posible observar en la tabla 11, más directivos consideran cambios en las dimensiones esperadas de manera explícita por la teoría del curso: comunidades motivadas, el rol de la crítica, el impacto en la planeación de clases, la orientación al aprendizaje, la capacidad para construir acuerdos y planificar con base en ellos, la función de las emociones positivas, entre otras. Las dimensiones en las que los directivos identifican dimensiones menos cambios en sus escuelas a partir, y como consecuencia, del curso, se relacionan con la participación de los padres de familia, el estado físico de la escuela y la comunicación informal en la escuela.

Tabla 11. Identificación de cambios en la escuela a partir del curso de liderazgo.

Dimensión de cambios de la escuela	Antes del curso	Después del curso	Variación
Los estudiantes están altamente motivados	41.9%	71.8%	29.9%
Todos los maestros aceptan juicios críticos fundados de los directivos para mejorar su desempeño	47.0%	73.5%	26.5%
Todos los maestros planean sus clases de manera adecuada	54.7%	79.5%	24.8%
Los maestros aceptan la presencia de los directivos como observadores en sus aulas	70.1%	82.9%	24.7%
Todos los maestros conocen las metas y estrategias del proyecto escolar	69.2%	89.7%	20.5%
Los maestros conviven con alegría entre ellos.	66.7%	87.2%	20.5%
Todos los maestros participan en el diseño del proyecto escolar.	61.5%	80.3%	18.8%
Los temas relacionados con la enseñanza y los maestros de la escuela	70.9%	83.8%	12.9%
La convivencia se mantiene de manera apropiada	75.2%	88.0%	12.8%
La escuela desarrolla planes enfocados a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.	73.5%	86.3%	12.8%

La escuela facilita un proceso colaborativo entre maestros y la comunidad para lograr su misión y metas.	78.6%	90.6%	12.0%
Todos los estudiantes tienen igual oportunidad de aprender	75.2%	87.2%	12.0%
La escuela desarrolla una visión y creencias compartidas entre maestros, padres y estudiantes.	73.5%	85.5%	12.0%
La participación de los maestros es decisiva en el aprendizaje esperado por los planes de estudio	77.8%	89.7%	11.9%
Confianza y colaboración son factores claves en el aprendizaje escolar.	80.3%	91.5%	11.2%
La escuela se mantiene en un proceso de mejora académica continua	78.6%	89.7%	11.1%
Existe un ambiente pacífico y adecuado para aprender.	78.6%	89.7%	11.1%
Los temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje son centrales en las conversaciones maestros-estudiantes.	67.5%	78.6%	11.1%
La organización de la escuela es eficiente y efectiva.	72.6%	82.9%	10.3%
Lo que aprenden los alumnos en la escuela es relevante para sus vidas	79.5%	89.7%	10.2%
Los maestros son respetados en la escuela	80.3%	89.7%	9.4%
Los padres se sienten bienvenidos en la escuela.	76.9%	86.3%	9.4%
La participación de los padres es decisiva en el aprendizaje esperado por los planes de estudio	27.4%	36.8%	9.4%
En mi comunidad se encuentran desterrados los rumores y chismes.	23.1%	31.6%	8.5%
La escuela se acerca a los lugares de vida o trabajo de los padres	65.0%	71.8%	6.8%
Todos los estudiantes son capaces de aprender	85.5%	91.5%	6.0%
La escuela esta limpia	83.8%	88.9%	5.1%
La escuela es segura.	80.3%	83.8%	3.5%

4.4.1.2. Reporte de cambios en la práctica como director de escuela.

Manteniendo un formato similar a la identificación de atributos de la escuela y la comunidad escolar antes y después del curso, y como consecuencia de él, además se les solicito a los informantes que indicaran cambios en su práctica personal como directores de escuela.

De nuevo, el principal hallazgo consiste en la variación positiva, por lo que los directores atribuyen cambios personales en su práctica como consecuencia de su participación en el curso en todas las dimensiones sugeridas, algo que era muy difícil de esperar.

Las dimensiones de cambios en la práctica fueron acordadas entre el evaluador y el coordinador del programa, aunque un importante número de rasgos forman parte de la literatura sobre directores efectivos. Entre las dimensiones en las que más directores observan cambios en su propia práctica destacan dimensiones enfatizadas en el curso y que corresponden a su teoría del cambio, como el manejo de un lenguaje más claro y asertivo, la construcción de relaciones de confianza, la función de los juicios en las relaciones personales y la agencia de cambio, entre otras dimensiones concretas y generales de liderazgo.

Entre los rasgos en los que se observan menos directores considerando cambios en su práctica se ubican aspectos que no corresponden a la teoría del programa, como la representación con dignidad de la escuela, competencias pedagógicas específicas. Aunque también se ubican rasgos que si forman parte de esa teoría y que se esperaría más directores considerando cambios en ellas (aunque existen en general en buen número de prácticas de directores y la variación del cambio es positiva), como es el ejercicio de inspirar y conducir innovaciones significativas en la escuela y la demostración de afecto al personal de la escuela.

Tabla 12. Identificación de cambios en su práctica como director, a partir del curso.

Dimensión de cambios en la práctica	Antes del curso	Después del curso	Variación
Soy capaz de formular peticiones claras y precisas.	64.1%	94.0%	29.9%
Sé como construir confianza entre mis colaboradores.	70.1%	94.0%	23.9%
Establece un conjunto de estándares de procedimientos y rutinas administrativas y pedagógicas.	70.9%	94.0%	23.1%
Cuando corresponde, juzgo por igual a quienes me apoyan y a quienes no hacen	59.8%	82.9%	23.1%
Esta conciente de los detalles y es capaz de prepararse adecuadamente para disminuir riesgos y amenazas.	72.6%	92.3%	19.7%
Reconoce y premia logros individuales.	70.9%	88.0%	17.1%
Claramente establece metas y las mantiene visibles para la comunidad.	76.1%	91.5%	15.4%
Adapta su liderazgo a las necesidades de cada situación y no le molesta la disidencia.	77.8%	91.5%	13.7%
Se me reconoce mi capacidad de cumplimiento de compromiso	77.8%	91.5%	13.7%
Promueve creencias compartidas y sentido de comunidad y cooperación.	81.2%	94.0%	12.8%
Protege a los maestros de asuntos que pueden provocarle distracción o pérdida de su tiempo en la enseñanza.	62.4%	75.2%	12.8%
Establece fuertes líneas de comunicación con	79.5%	91.5%	12.0%

maestros y estudiantes.			
Involucra a los maestros en el diseño e implementación de políticas escolares relevantes.	75.2%	87.2%	12.0%
Es proactivo en la superación de las limitaciones que el contexto impone a la escuela.	83.8%	93.2%	9.4%
Mantiene excelentes relaciones con maestros y estudiantes.	82.9%	91.5%	8.6%
Se asegura de que los docentes se encuentren actualizados.	82.9%	91.5%	8.6%
Comunica y pone en práctica ideales y convicciones sobre educación.	78.6%	87.2%	8.6%
Monitorea la efectividad de las prácticas escolares y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.	76.9%	85.5%	8.6%
Inspira y lidera innovaciones significativas para la escuela	82.1%	90.6%	8.5%
Demuestra afecto al personal docente y administrativo de la escuela.	86.3%	93.2%	6.9%
Reconoce y celebra los logros de toda la comunidad.	84.6%	91.5%	6.9%
Se involucra directamente en el diseño e implementación de la instrucción y la evaluación de maestros y la institución.	78.6%	83.8%	5.2%
Provee a los maestros con materiales y oportunidades de capacitación con el fin de mejorar su efectividad como docentes.	85.5%	88.9%	3.4%
Conoce sobre curriculum, didáctica y técnicas de evaluación.	83.8%	87.2%	3.4%
Defiende y representa dignamente a la escuela.	92.3%	93.2%	0.9%

4.4.1.3. Ejemplos de aplicación del curso.

Un 94% de los directores capacitados fueron capaces de recordar situaciones específicas que ha enfrentado como director y en las que le ha ayudado lo aprendido en el curso de Liderazgo UNESCO-OREALC. Llama la atención que los directores mencionan tanto elementos generales de una perspectiva de liderazgo como ejemplos muy concretos y específicos, en los que sobresale el manejo de los conceptos y palabras específicas usadas en el curso. Como ilustración se listan ejemplos seleccionados aleatoriamente de las situaciones señaladas por los directivos.

Tabla 13. Ejemplos de aprendizajes concretos.

Caso	Situación ilustrativa en la que se aplica lo aprendido
74	Sobre todo en la cuestión de los acuerdos y que ya no es la autoridad la que llega impone y dicta, sino a través del acuerdo y buena comunicación se establecen acuerdos en la mejora de un servicio.
103	En todo lo que hago aquí, pero en la planeación de los cursos, en los proyectos que nos piden de dirección general. Hace poco nos pidieron 3 proyectos y me sirvió muchísimo la metodología que me enseñaron
100	Si, una de ellas fue la cuestión de la credibilidad, aprender que a la gente no hay que contarle mentiras y hay que cumplir lo que uno planea y les dice, ese es el secreto para ser un buen líder.
151	Son por ejemplo el decir no... el planear, el dar instrucciones claras, concisas, concretas y precisas. Las posturas e imágenes para sumir autoridad ante la población las actitudes que se vieron durante el curso.
340	Por ejemplo en las reuniones que en mi función debo tener con los padres de familia, me es muy útil no solo transmitir sino yo misma estar consiente, mirarme yo misma, en cuanto a los juicios y mis emociones.
28	Nuestra institución estaba demandando recursos y reparaciones del techo, nos organizamos y dijimos “basta”, y fuimos escuchados, nos enviaron recursos e instalaron un techo nuevo.
12	Me ha ayudado mucho porque trabajamos con jóvenes que quizá son algo rebeldes y persuadir al joven, el enamorarlo a hacer lo positivo. El líder tiene que aprender eso y conseguir que la gente haga lo mejor.
497	Estoy en una escuela de alto riesgo, llegamos y nos encontramos con la visión de que con estos chicos no se puede y de eso salió un proyecto maravilloso y empezamos un trabajo que se ha destacado en la región.
298	Sobre todo en el manejo de las emociones cuando entablo comunicación con padres, estudiantes, compañeros, superiores, etc. Debo decir que el primer impacto es a nivel personal.
554	El manejo de las emociones, eso me ha sido de mucha utilidad y en la jornada institucional replicamos ese trabajo con los docentes de la escuela porque es un tema sumamente importante que de pronto se le olvida.
393	Uno de los problemas que hemos tenido aquí es la coordinación poco efectiva de las acciones y el curso nos ha ayudado enormemente en eso; de hecho falta, recién estamos dando los primeros pasos pero estamos mejorando.
586	En tomar un poco más de distancia en los conflictos, el manejo de situaciones conflictivas con los docentes
56	Una vez que regrese de Santiago en el transcurso de dos o tres semanas puse en conocimiento de mis compañeros todos los temas que recibí y eso me permitió socializar la información y entendernos entre todos.
63	Ser más consciente de mi lenguaje de mis emociones, de mis estados de ánimo de mis juicios en tanto sean actos de construcción, así como con las personas que trato cotidianamente para la coordinación de acciones.
152	Que no hay que tomar juicios precipitados, el saber escuchar, el poder ver la actitud de las personas cuando hacen una petición, tomar la determinación analizando las posibles respuestas.

4.4.1.4. Reporte del impacto del curso según los directivos lo perciben en otros actores. Se les solicitó a los informantes que indicaran si maestros, padres de familia, estudiantes y superiores habían considerado el impacto del curso en ellos. Además que señalaran evidencias de esa percepción y que definieran si identificaban esos cambios como definitivos. Los resultados muestran que los directivos perciben el impacto del curso primeramente en los maestros (poco más de la mitad) y en los superiores (una tercera parte). Muy pocos directivos observan que estudiantes o padres de familia consideran cambios a partir del curso. Por lo que parece que la perspectiva de liderazgo recibido en el curso no los acerca más y mejor a actores educativos tradicionalmente menos involucrados en las decisiones de las escuelas: los estudiantes y sus familias.

Tabla 14. Miembros del colectivo escolar que han percibido cambios.

Miembros del colectivo escolar que han percibido cambios	% de directivos que consideran que se ha visto el impacto	% de directivos que consideran que el cambio en ellos es definitivo
Maestros	62 (53.0%)	57 (48.7%)
Superiores	34 (29.1%)	31 (26.5%)
Estudiantes	15 (12.8%)	10 (8.5%)
Padres de familia	12 (10.3%)	8 (6.8%)

Las evidencias que reportan los directores como cambios percibidos por sus maestros consisten en mejorar la intensidad y calidad de la participación de los maestros en la planificación y en la programación de actividades de la escuela, ser capaz de construir un ambiente laboral con base en la confianza, con mejor comunicación y empatía, así como mayor orientación a las actividades académicas, por encima de las administrativas. Los directores son también ricos en detalles en cuanto a las reacciones de sus superiores. Por ejemplo, mencionan que después de llegar al curso les expresaron que los notan con mayor flexibilidad al tener mayor capacidad de negociación, mejor participación al ser más claros e incluso la demanda de ellos de replicar secciones del curso (al menos tres lo hacen). Los pocos directores que mencionan reacciones de estudiantes mencionan mejor comunicación y capacidad para entenderlos. De igual forma, los pocos que mencionan a los padres enfatizan más disponibilidad y mejor comunicación.

4.4.2. Impacto en indicadores de un subsistema educativo.

Según el Marco Lógico elaborado por la coordinación del programa se formulan como metas medibles del impacto del curso mejorar los niveles de logro académico de la escuela y disminuir la reprobación y la deserción, como consecuencia de la mejora de los aprendizajes, además de mejorar la matrícula. Estos indicadores de eficiencia terminal pueden medirse tanto a nivel de centro escolar como de sistema educativo. El mismo Marco Lógico señala que en cada curso se obtendría información relevante de las escuelas en las que laboran los directores para determinar el logro del objetivo, sin embargo la coordinación del programa no cuenta con esta información. En todo caso, el estado

deseable de los indicadores considera que la matrícula debe mejorar, así como la reprobación y la deserción disminuir. No se cuentan con instrumentos de logro académico que permitan comparar la gran diversidad de centros escolares en los que laboran los directores capacitados.

Los impactos del curso de liderazgo escolar se estiman en dos dimensiones: la dimensión subsistema, en donde se consideran los cambios en indicadores de eficiencia terminal mostrados por parte de los subsistemas educativos en los que el programa ha sido capaz de capacitar a un número significativo (más del 90%) de los directivos de sus centros escolares en los estudios de caso: las escuelas secundarias del estado de Chihuahua y la modalidad de centros de formación para el trabajo conocida como Centros de Capacitación para y en el Trabajo (previamente conocido como Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial, CECATIS), ambos del sistema educativo mexicano. Se considerará únicamente el probable impacto del programa en los indicadores de eficiencia terminal del estado de Chihuahua en el periodo en que opera la capacitación de los directores.

4.4.2. Dimensión subsistema en el estado de Chihuahua.

La capacitación de los directores del nivel de secundaria bajo el convenio UNESCO-OREALC y la Secretaría de Educación del gobierno de Chihuahua, México, en un programa de mejora de la calidad de la educación secundaria. El convenio sustentaba el programa de “Mejora Escolar en Secundaria”, que bajo el lema “Colaboremos en la escuela; confiemos en nuestros maestros”, que se desarrolla entre el periodo que comprende del año 2001 al año 2003. El objetivo del programa consistió en mejorar los indicadores de eficiencia terminal de la educación secundaria de Chihuahua, nivel que mostraba la problemática más compleja en la entidad. El convenio incluyó capacitación de asesores y funcionarios en Santiago, así como la realización de múltiples cursos de capacitación de directores, tanto de manera directa por el coordinador del programa, como por los asesores dirigidos por él. No se pudieron obtener datos específicos de los directores capacitados debido a la pérdida de datos, pero la estimación de los responsables del programa de mejoramiento del nivel secundario coinciden en señalar que se capacitó al menos al 90% de los directores, además de un número importante de asesores (cerca de 40). El modelo de intervención en las escuelas consistía en que una vez capacitados los directores con el curso de liderazgo se incluía un sistema de acompañamiento en procesos de mejora de la gestión por parte de los asesores. Tanto el coordinador de la actividad por parte de la entidad como uno de los asesores fueron entrevistados. Coinciden en identificar al programa como sumamente exitoso, mencionan la alta valoración de los cursos de capacitación por parte de los directores y asesores, así como son capaces de identificar múltiples casos prometedores en los cambios de las escuelas, especialmente en la promoción de una gestión escolar participativa y comprometida.

A pesar de la ausencia de datos sobre los directores capacitados se logró recuperar los resultados de una encuesta aplicada a 27 de los directores de escuela en uno de los cursos ofrecidos en 2003²⁹, que da cuenta de sus percepciones del curso. Los directores califican al curso como altamente pertinente para su trabajo escolar (81%), que les ha permitido

²⁹ Cervantes Chavira, Socorro, *Evaluación Preliminar del Curso Básico de Liderazgo Escolar: opiniones de los participantes*, Informe No. 2, Gobierno del Estado de Chihuahua, México, 2003.

descubrir una nueva perspectiva de liderazgo (48.1%), y con un alto aprecio por las estrategias didácticas aplicadas en el curso. La evaluación concluye con comentarios muy positivos de los directores capacitados sobre la experiencia del curso y el valor de las competencias adquiridas para el mejor desarrollo de su trabajo académico.

Con el fin de estimar el probable impacto del curso de capacitación en liderazgo escolar en el estado de Chihuahua consideraremos los cambios en indicadores en el periodo de intervención considerados por los objetivos del programa. Es claro que los cambios en los indicadores se deben a múltiples factores y no existe posibilidad de atribuir los cambios a un único factor, en este caso al curso de liderazgo de la Red OREALC-UNESCO. Por lo que el ejercicio analítico es meramente ilustrativo del tipo de efectos deseados por el programa.

El programa de la Red de liderazgo escolar aspira a mejorar los niveles de logro académico y, en consecuencia a afectar indicadores de eficiencia terminal, específicamente la tasa de reprobación y la de deserción. Para el periodo entre el 2000 y el 2004 no existen indicadores comparativos de logro académico para las entidades de la República Mexicana, por lo que se comparan los indicadores de reprobación y deserción, según las estimaciones del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación³⁰.

La tasa de reprobación en el nivel de secundaria en el ciclo escolar 2000-2001, cuando inició la capacitación de todos los directivos de ese nivel en el estado de Chihuahua, era de 14.80%. El Estado ocupaba el cuarto lugar en México con mayor tasa de reprobación.

Para el ciclo escolar 2004-200 la tasa de reprobación en el estado de Chihuahua disminuyó a 11.0%, y el estado ocupaba el sexto lugar nacional en ese indicador, disminuyendo dos lugares en el orden nacional en el periodo.

Si se compara la variación en la tasa de reprobación de todas las entidades de la República Mexicana (gráfica 2) en ese periodo se observa que el estado de Chihuahua disminuyó en -25.8%. Comparando ese cambio en el resto de las entidades se observa que Chihuahua ocupa el cuarto lugar con mayor disminución en el indicador entre las 32 entidades de la República.

³⁰ Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, La Calidad de la Educación Básica en México, Informe anual 2006, México, D.F.

Como ya se ha señalado, no es posible inferir que las mejoras en los indicadores sean atribuibles únicamente a la capacitación recibida por los directores escolares en los cursos de liderazgo. Sin embargo, es importante anotar estos cambios considerando el hecho de que hayan participado en los cursos más del 90% de los directores, que el programa tenga como propósito disminuir precisamente la reprobación y la deserción, y que ese estado mexicano efectivamente los logró disminuir en el sentido esperado por el programa. Es importante anotar que las mejoras de esos indicadores para primaria por el mismo estado de ninguna manera lograron mostrar los niveles de cambio de los indicadores de secundaria.

4.4.3. Estudios de caso a nivel escuela.

Los estudios de caso se usan en esta evaluación tanto para aportar evidencias ilustrativas del impacto del programa de la red de liderazgo escolar OREALC-UNESCO, como para reflejar su contextualización concreta en tres escenarios muy diferentes. Los criterios de selección de los casos fueron decididos de manera conjunta entre el coordinador del programa y el evaluador, y fueron tres:

- a) Identificar directivos cuyas prácticas de gestión escolar muestren que el curso es capaz de reestructurarlas y darle nuevos sentidos a su labor. Deberían tener alguna dimensión de buena práctica o práctica prometedora en las escuelas, como consecuencia de haber tomado el curso.
- b) Las escuelas deberían atender a estudiantes con alto nivel de marginalidad social, ya que el curso pretende instalar competencias especialmente relevantes para directores de ese tipo de centros escolares.
- c) Los países en los que se ubican las escuelas deberían reflejar el pasado y futuro del programa. De esta manera México y Ecuador ilustran impactos del pasado y Nicaragua el futuro del programa, ya que el coordinador del programa considera que Centro América será la región que el programa buscará activamente operar en los próximos años.

Siguiendo estos principios se han elaborado tres estudios de caso, dos correspondientes a escuelas primarias de Nicaragua y Ecuador y un Centro de Capacitación para y en el Trabajo (CECATI) de México. En dos de los casos las instancias socias del programa participaron activamente en la identificación de las escuelas. En Nicaragua Save the Children y en Ecuador CENAISE. El caso mexicano se identificó a partir de una positiva reacción de la directora a la entrevista telefónica.

Las escuelas fueron estudiadas por el mismo investigador, quien cuenta con amplia experiencia en estudios cualitativos de caso en escuelas. En todos los casos el trabajo de campo se realizó en una semana laboral, aunque en Nicaragua sólo se contó con trabajo efectivo en la escuela de tres días. Si bien la perspectiva de los estudios de caso es netamente cualitativo, y por lo tanto inferencial, se buscaron evidencias de las prácticas que busca el curso instalar en las prácticas de los directivos. Se consideraron tres criterios referenciales para identificar evidencias a partir de los estudios de caso.

El primer criterio se basa en los parámetros establecidos por la OIS en sus términos de referencia. Así se estudia la relevancia del programa en cuanto a la forma como el

programa de la Red de Liderazgo ha respondido a las necesidades de los directivos y a la consideración de su valoración del curso; la efectividad, en cuanto a alcanzar los objetivos del programa a nivel escuela; y el impacto, en cuanto a observar la forma como los principios rectores del curso de liderazgo operan en las escuelas, considerar las lecciones derivadas de los casos y definir la sostenibilidad de las prácticas de los directivos.

El segundo criterio se basa específicamente en las acciones operativas que el curso de liderazgo busca instalar de manera específica entre los directivos, ya definidas en la sección de metodología:

- 1.- Incremento en el tiempo dedicado a actividades académicas a nivel de las aulas, debido a una disminución de la tasa de ausentismo de los maestros.
- 2.- Incremento de la calidad y relevancia de los planes de las lecciones.
- 3.- Mejora en la calidad del clima organizacional de la escuela, en particular por la profundización de las conversaciones entre los directores y sus maestros, mejor nivel de comunicación y mejor capacidad para negociar conflictos.
4. Mejora de los planes de mejora de la escuela, capaces de mostrar nuevo significado para el trabajo académico.

El tercer criterio se basa en la perspectiva metodológica de estudios de caso holísticos “embebidos”³¹. En su presentación se optó por la perspectiva de “retratos”³², en los que el investigador ubica la unidad de análisis específica: las prácticas directivas, dentro del contexto organizacional de la escuela en un sentido más amplio. Se siguió la recomendación de Brinkerhoff³³ de identificar el valor de un programa en casos que satisfacen algún criterio de “éxito”, desde el criterio de socios y el coordinador del programa en los casos de Nicaragua y Ecuador. Como ya se indicó, el caso mexicano fue seleccionado por los evaluadores por la respuesta en la entrevista telefónica.

Se parte del supuesto de que cada caso es singular. Por lo que la influencia de la capacitación de los directivos interactúa con factores del contexto institucional, social, educativo, de manera muy concreta con los programas y políticas de Ministerios de Educación, al igual que con la historia de las escuelas y los estilos personales de cada director de entender y desarrollar su función. Al final de cada caso se presenta un esquema que pretende graficar la manera como en cada situación la capacitación recibida interactúa con estos factores.

³¹ Para las características de este tipo de caso véase Yin, Robert K., *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications, Beverly Hills, California, 1984, y Stake, Robert E., *The Art of Case Study Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, California, 1995.

³² Lawrence, Lightfoot, Sara y Hoffmann Davis, Jessica, *The Art and Science of Portraiture*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1997.

³³ Brinkerhoff, Robert O., *The Success Case Method: Find out what's working and what's not*, San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2002.

Caso de Nicaragua: Escuela Hérmenes Gómez López.

La escuela Hérmenes Gómez López, de la comunidad de Mosonte, Departamento de Nueva Segovia, Nicaragua. Este caso fue seleccionado de manera conjunta entre la Coordinación general de la Red y la organización Save the Children. Con este caso se trata de ilustrar la interacción del programa con las políticas e iniciativas de OREALC-UNESCO, socios del programa como Save the Children y el Ministerio de Educación de Nicaragua. Además, es un caso especialmente interesante como caso del estudio de liderazgo porque forma parte del programa “*Excelencia*” del gobierno Nicaragüense, por lo que la directora de la escuela no sólo esta a cargo de esta escuela, que es considerada base, sino que también conduce quince escuelas más, que son rurales, a las que se les denomina satélites o irradiadas, en las que cuenta con el apoyo de un subdirector y la asistencia de un asesor del Ministerio de Educación (MINED). Las escuelas irradiadas son más pequeñas, con menos alumnos, a excepción de la escuela de Las Cruces que tiene seis docentes y en donde se ha nombrado un director sin grupo a su cargo. El resto son escuelas que trabajan bajo la modalidad multigrado y que son atendidas por uno, dos, tres o cuatro docentes, dependiendo del número de alumnos. Todas ellas están ubicadas en el área rural y presentan diferentes condiciones en su infraestructura. El estudio de caso se enfocó a la escuela mentora.

Los directores de escuela son considerados por el programa como gerentes del proceso de expansión de capacitación, al irradiar su experiencia pedagógica a las escuelas de su área, con el apoyo de asesores pedagógicos departamentales y municipales. Para el proyecto *Excelencia* estas actividades resultan básicas para establecer una red de capacitación descentralizada³⁴. El personal de la escuela base se conforma por la directora, el subdirector, doce docentes frente a grupo, un bibliotecario, un docente de apoyo del Centro de Recursos Educativos, un docente de educación física, una inspectora, un vigilante nocturno y una persona dedica a la intendencia.

La directora de la escuela, y quien asistió al curso de liderazgo de OREALC-UNESCO es maestra de educación primaria y Licenciada en Psicología, con 16 años de experiencia en el ámbito educativo; tres como docente y trece como directora precisamente de esta escuela, aunque en dos periodos, de manera inicial en un periodo de nueve años y de manera reciente hace cuatro años pues en el año 2003 se reintegra a la institución. En ese ciclo se observó una relación tirante entre los padres de familia y los docentes. Esta situación ha cambiado, se han aclarado situaciones y se ha enfatizado la necesidad de trabajar en armonía. Desde hace tres años se ha enfatizado la necesidad de que los padres no únicamente participen en actividades relacionadas con el mantenimiento y campañas de limpieza de la escuela, sino que se involucren en aspectos relacionados directamente con el aprendizaje de sus hijos.

La directora y maestros describen importantes cambios en el ámbito pedagógico, que son atribuidos a la participación de la escuela en el Proyecto *Excelencia*. Mencionan que antes el aprendizaje de los alumnos era tradicionalista, la planificación didáctica se basaba en orientaciones que enfatizaban el uso de resúmenes, carteles y lecciones, se llenaban

³⁴ MINED. Proyecto Excelencia, *Estudio Anual 2006 sobre el Programa de Escuelas Mentoradas*, Nicaragua. p. 8

pizarras, se copiaban recuadros y se hacían dictados de textos muy extensos. Con la aplicación de dinámicas, se buscan evitar las prácticas frontales y en la planificación se solicitan matrices mensuales y semestrales con contenidos, dosificación de tiempos y presentación de fichas diarias que incorporan diferentes dinámicas y que atienden al clima emocional del aula, con el manejo de la metodología APA que se inicia desde el año 2003 y que se ha venido enfatizando hasta la actualidad.

Como impactos de los cambios en la forma de realizar la práctica pedagógica se observa que los alumnos son más abiertos, menos tímidos, su expresión oral ha mejorado "...ahora plantean sus dudas al maestro, son más participativos...". Los docentes tratan temas relacionados con la práctica pedagógica de manera central, de manera informal se les escucha comentar acerca del trabajo en el aula ¿Cómo diste ese contenido?, ¿qué materiales utilizaste? En ocasiones buscan apoyo del docente bibliotecario para contar con materiales necesarios para desarrollar algún tema. La directora comenta que tal vez este tipo de intercambios siempre se ha presentado, pero que antes no le prestaba atención "...he observado que los docentes cuentan sus experiencias, si a uno le dio resultado una actividad se lo cuenta a otros, se preguntan, buscan aclarar dudas que surgen en el trabajo, esto de manera libre pero también orientados en reuniones donde la conversación es más rica". En dos años consecutivos el mejor alumno en un concurso académico realizado a nivel departamental ha sido un alumno de esta escuela.

La matrícula de la escuela ha estado aumentando. En el ciclo escolar 2007 la matrícula inicial de los alumnos fue de 432; 204 mujeres y 228 hombres, con edades de 5 a 15 años y más, distribuidos en grupos de 1°. a 6°. grado. Los alumnos mencionan que la escuela es un lugar seguro y limpio "Se mantiene limpia y pintada" observan cambios a partir de proyectos de aula en los que han participado y que tienen como objetivo lograr una mejor ambientación "Ahora está más ordenada que nunca". Observan algunos cambios recientes, principalmente en la infraestructura, hacen alusión al centro de recursos, la biblioteca, las baterías sanitarias, la reforestación y creación de áreas verdes, la dotación de agua, valoran además de la alimentación que se les proporciona el contar con platos, vasos y cucharas y el apoyo que reciben de útiles escolares.

Los cursos de Liderazgo de la Red OREALC-UNESCO.

La directora ha tomado varios cursos de capacitación sobre dirección de escuelas. Entre los cursos que recuerda, por ser recientes y por la importancia que tienen en el ejercicio de sus funciones, menciona en primer lugar el curso de Gerencia educativa impartido por el MINED y en segundo lugar el curso de Liderazgo escolar impartidos en la Red OREALC-UNESCO. Para la directora el curso de Gerencia educativa del MINED fue extenso y se impartió en varios módulos durante el año 2004, en este curso se trataron temas como las características del líder, la importancia de ser creativo, innovador y autocrítico, ser democrático y tomar a las personas en cuenta además de los procedimientos administrativos para llevar la contabilidad de las escuelas, "...en ese entonces había autonomía y manejábamos recursos económicos". El subdirector también asistió al curso de Gerencia educativa del que opina resultó un apoyo para realizar de manera adecuada su trabajo de seguimiento en escuelas irradiadas.

En relación a los cursos de Liderazgo que ofreció OREALC-UNESCO la directora plantea que fue invitada a participar por la entonces Delegada Municipal, cuando de manera reciente se había integrado a la dirección de la escuela. Participó en el año 2005 en los cursos de Liderazgo básico y Liderazgo pedagógico, y en el 2006 en el de Liderazgo estratégico en 2006. Los tres fueron impartidos en la Ciudad de Managua. Los cursos tuvieron una duración de una semana.

Ambos cursos de liderazgo son valorados de manera muy positiva ya que expresa que son pocas las oportunidades que los directores tienen de recibir capacitación específica para el desarrollo de sus funciones. La directora además aprecia su participación en cursos destinados a maestros de grupo, pues los debe conocer de manera directa para realizar un seguimiento del trabajo docente. Al haber participado de manera consecutiva en dos cursos de capacitación que tuvieron como tema coincidente el tema de liderazgo no llevó a cuestionar sus fundamentos. Sin embargo la directora al hacer un comparativo entre ambos establece que una diferencia básica consistió en la dinámica de trabajo en la que se involucra a los participantes. Específicamente en relación a los cursos de Liderazgo de UNESCO afirma que “La parte lúdica fue tomada en cuenta en ese curso, era importante. No sólo era estar sentados...”.

Acerca de la pertinencia, la directora afirma que el curso de la Red OREALC-UNESCO le brindó a su trabajo cotidiano, establece que le proporcionaron empoderamiento al ampliar los recursos para tomar sus propias decisiones. “El curso me despertó y me llevó a verme con la capacidad de decidir, me motivó”. Recuerda que “...en el curso se analizó la temática de juicios fundados y sin ser tan drástica con el docente, poder llegar con decisión afirmativa, no tan *tambaleante*, pues antes no siempre les llamaba la atención”. Al parecer para la directora las posibilidades de aplicación que observan como derivadas del curso, más que tener relación con una nueva concepción global del liderazgo, se asocian a aspectos muy puntuales, relacionados directamente a situaciones específicas, como observar la necesidad de hacer llamados de atención al personal. Incluso se puede asociar directamente este impacto de alguno de los ejemplos presentados en el curso de Liderazgo básico.

La directora con facilidad identifica ejemplos de actividades que favorecieron que los asistentes mantuvieran una activa participación y realiza planteamientos en torno a la relevancia que para ella tuvieron dichas actividades. Además, afirma que el curso de liderazgo le proporcionó herramientas “...para saber *liderar* el grupo, saberlo conducir y mejorar su trabajo”. Además del alto grado de satisfacción que expresa por haber participado en los cursos de liderazgo, pues esta era una de sus principales expectativas al asistir. Adicionalmente otro aspecto que la directora valora del curso es el desempeño didáctico del facilitador del curso. Considera que dominaba ampliamente los temas que se trataron y propiciaba la participación: “La comunicación era adecuada pues se abrían espacios para escuchar y exponer (...) los asistentes podían emitir sus propias opiniones (...) No se presentaron roces, siempre hubo acuerdos”, era abierto, tomaba en cuenta al grupo, en sus comentarios la directora añade que las explicaciones que brindaba eran comprensibles “...se daba a entender”. En este aspecto considera sin embargo que “...se requiere (por parte del facilitador) más conocimiento del contexto nicaragüense, de

políticas educativas, de planes de desarrollo escolar... *enchufarse* un poco más”. De los temas que la directora más recuerda y sus fuentes señala:

- Liderazgo pedagógico a partir de las presentaciones en *data show* realizadas por el docente.
- La incidencia de la familia en la escuela, tema analizado de manera grupal.
- Los juicios fundados, a partir de la dramatización realizada.
- Gestión escolar, de manera específica como alcanzar competencia en los centros escolares, tema que se trabajó a partir de las experiencias de los directores participantes.
- Políticas educativas, factores asociados al aprendizaje escolar y modelos pedagógicos que revisaron a partir de materiales de lectura.

La directora además menciona que los temas que conocía, aunque aclara que parcialmente eran los relacionados con liderazgo pedagógico pues en el curso de gerencia que recibió por parte del MINED analizaron las características que debía tener el director para dirigir un centro, cómo evitar la fiscalía y convertirse en apoyo.

El material de capacitación utilizado lo califica como excelente debido a la entrega de materiales: “Contar con los materiales nos da la posibilidad de consultarlos y recordar los temas vistos”, también menciona que tuvieron acceso al trabajo en computadoras y que los medios (proyectores) facilitaron la comprensión de los temas. La logística y organización del curso fueron excelentes pues se garantizaba a los asistentes hospedaje, alimentación y transporte, el horario lo considera adecuado. Las relaciones que se propiciaron entre los participantes las considera adecuadas, menciona incluso que se relacionaron de manera muy fraterna, intercambiaron experiencias y lazos de amistad.

En las entrevistas con la directora se le solicitó identificar cambios en sus prácticas y establecer las posibles asociaciones de estos a partir de los cursos de liderazgo. La tarea no resultó fácil para ella. Menciona que los cursos de liderazgo la han apoyado en su trabajo, inicialmente declara de manera enfática: “Me sirvió para asumir mi cargo”. A lo largo de diferentes entrevistas se logró identificar que el principal impacto del curso se refleja en el clima escolar de la escuela, aspecto en el que coinciden docentes, padres de familia y alumnos de la escuela base. Los aspectos específicos que valora que cambiaron a partir del curso de liderazgo son:

1. Contar con mayores recursos para la toma de decisiones.

Considera que tuvo apoyos para la toma de decisiones, de manera concreta ejemplifica con el compromiso que asume al aceptar la instalación del Centro de Recursos en la escuela.

2. Mejorar en la comunicación con docentes y personal de la escuela

En concreto se puede identificar aspectos como:

- a) Llegar a acuerdos con los otros.

Menciona, en coincidencia con los contenidos del curso: “Lo importante es la comunicación, el futuro se construye conversando”. Posteriormente agrega: “...en

el curso se analizó el lenguaje y la comunicación, “(...) porque si no uno conversa, está aislado, por ideas brillantes que tenga, Usted se las guarda y nunca va a tener una escuela de calidad, pero si uno, con los maestros conversa, con los padres con los estudiantes, quiere tener una escuela de calidad quiere ver el cambio, uno se propone proyectos y tiene una escuela de calidad...”. Las docentes confirman en todo momento que la relación con la directora es adecuada, que coordinan con ella las actividades de la escuela: “Siempre pide la opinión...”, “Cuando quiere coordinar un trabajo conmigo me dice: -Fíjate que tengo esta dificultad, quiero que me apoyes-”.

b) Cumplir promesas.

Expresa la necesidad de cumplir promesas por el impacto que se tiene en el comportamiento de otros. Ejemplifica con una situación en donde los alumnos presentaban problemas de disciplina y rendimiento académico, se les prometió algo si mejoraban y lo hicieron. Enfatiza: “Después del curso es cuando yo comprendo de la importancia de cumplir lo que se promete, aprendí que es fundamental para crear confianza. Si le digo a un maestro que voy a visitarlo a su grupo, ahora lo hago. Me acuerdo del curso y estoy clara que no debo de incumplir. Además tengo la capacidad de comprender que si no lo voy a hacer no lo prometo, en el curso uno reflexiona acerca de estas situaciones...”. La directora concluye diciendo: “Antes sabía construir confianza de una manera empírica, ahora tengo más elementos”. Los acuerdos a los que directora y docentes llegan tienen un seguimiento, los docentes coinciden en señalar que después de un periodo de evaluación, cada grado presenta sus resultados y si algo no se cumple, se plantea un propósito a lograr: “Nos reunimos después de cada evaluación, identificamos en qué aspectos fallamos y revisamos los problemas que debemos resolver”.

En este mismo sentido, se lleva a cabo la difusión de resultados, en reuniones con padres de familia se dan a conocer los logros que hasta esa fecha se ha obtenido, la directora reúne a los padres de familia para indicarles del avance de sus hijos y les brinda estrategias para que los apoyen en caso necesario. En este aspecto algunos de los docentes señalan: “La directora primero se reúne con los maestros, luego informa a los padres y al final a los alumnos, presenta logros (...) identifica cosas no logradas y se impulsa el seguimiento”; “La directora coordina reuniones evaluativas: se hacen evaluaciones, se indican problemas y se plantean problemas que requieren solución: insiste en todo momento en el trato a los niños, evitar formas de violencia, atender sus características individuales y demandas y aplicación de la metodología que se aprende en las capacitaciones que se reciben”.

c) Tomar decisiones en conjunto.

Declara que en el curso se analizó la importancia de tomar en cuenta a los involucrados en una decisión: “Actualmente para cualquier toma de decisiones considero maestros, alumnos y padres de familia (...) antes decidía yo nada más, ahora tomo en cuenta las opiniones de todos (...) No impongo, no sólo va a estar mi palabra”. Los docentes confirman, ya que señalan que: “Las metas en la escuela son importantes. De manera conjunta con la directora proponemos las metas que queremos lograr para la escuela, estas metas se derivan a partir de la identificación de dificultades o de objetivos que no

se lograron en el año escolar”. Los docentes coinciden en señalar que las metas que tienen se relacionan con el rendimiento escolar, la permanencia e incremento de la matrícula y la participación de padres de familia y alumnos en actividades de la escuela.

d) Llamar la atención cuando se requiere.

La directora comenta que anteriormente por no entrar en contradicción con el docente evitaba llamarle la atención “Pensaba tal vez se va a molestar si le digo...” Considera que esa actitud cambió después del curso pues reflexionó “No, si yo estoy ahí, yo tengo que ejercer la autoridad yo no estoy *ahí de muñeca de sala tengo que realizar* mi trabajo”, y concluye: “A raíz de ese curso ya agarré fortaleza”. Las estrategias que los docentes comentan que utiliza la directora para hacer llamados de atención ante faltas que llegan a cometer los docentes o el personal de la escuela son de tres tipos:

Principalmente llama a la persona de manera individual para dialogar con ella, maneja la situación de manera oral y directa, no hace uso de reportes escritos; en ocasiones, indica una de las maestras, el llamado de atención se realiza de manera general por medio de la presentación de situaciones sobre la que nos pide que realicemos alguna reflexión. Si algún docente que se muestre renuente a participar, mencionan que la directora lo cuestiona acerca del motivo de su actitud, le plantea sugerencias, sobretodo le pide que pruebe alternativas de trabajo antes de decir que no funcionan o nos invita directamente a colaborar con él con frases como “Vamos a trabajar juntos, apoyemos a ese maestro para que se motive...”. Una de las maestras añade: Cuando algún docente dice: “Eso no se puede, los padres no asisten...”, la directora se muestra paciente y explica: “Eso no se va a lograr de la noche a la mañana, a lo mejor viene uno, luego ese le platica a otro que la maestra necesita de su apoyo y a la próxima ya son dos y entonces...”. También mencionan que en otras ocasiones la directora es más directa e indica las actividades a realizar: “Hay que continuar con las visitas a los hogares de los alumnos...” o pone alto a algunas situaciones “Maestra, los problemas que Usted tiene en su hogar, déjelos en el portón de la escuela para atender mejor a los estudiantes...”, incluso busca cambios en conductas específicas: “...venga un momentito, vamos a platicar, cuando Usted conteste el teléfono debe decir; buenos días, Escuela profesor Hérmenes López...”. En las reuniones de capacitación la directora se muestra atenta al uso del tiempo, marca las horas de entrada, receso y salida. “Con palmadas nos indica; a ver *chingüines* es hora de entrar...”.

Una de las docentes menciona la actitud que asume la directora ante rumores: “Siempre hay alguien que no esté de acuerdo en alguna decisión y no se queja al frente, sino lo dice por allá, hacemos los rumores por allá, cuando llega el rumor a la dirección la directora lo habla y lo aclara”.

e) Motivar a quien lo merece.

Siempre se hace reconocimiento de los logros de los docentes, esto los motiva a ser cada día mejores a hacer las cosas con calidad. Cuando el rendimiento de un grupo es alto o se cumplen con los preceptos de la escuela mentora anota una felicitación en el pizarrón, o voy a la aula y menciono que han salido bien. En el curso hacíamos juegos y reflexionábamos acerca de este tema. Acerca de las estrategias de reconocimiento y motivación al trabajo realizado por el personal de la escuela, los docentes entrevistados

coinciden en indicar que la directora presenta el trabajo que sobresale de algún docente, lo nombra en público, hace reconocimientos públicos en reuniones. “En mi caso - recuerda uno de los maestros- además de reconocer mi trabajo ante los compañeros me dio un agradecimiento por la disposición y tiempo destinado al apoyo a los alumnos...” Una maestra comenta que en reuniones con los padres de familia les da a conocer a los padres de familia los nombres de los maestros que se están esforzando y agrega “...incluso en reuniones con la comunidad se da un reconocimiento por medio de un certificado o de manera verbal”. Finalmente se identifican acciones en las cuales el reconocimiento que la directora realiza tienen un fin práctica, una de las docentes menciona que en una reunión con docentes planteó: “Miren, la ficha que llevaba la maestra es muy buena, la aplicó de esta manera (...) que les parece, ¿se podría aplicar?... se refería a mi trabajo y eso me levantó el ánimo”. En un desfile reciente realizado en la comunidad, se determinó que a partir de los resultados académicos obtenidos por los alumnos de la escuela de Los Arados, debían ir adelante del contingente, a partir de esta decisión algunos padres de familia de esa comunidad comentaron que iban a seguir apoyando a sus hijos. La directora menciona que ahora los docentes le dicen “Vaya, mire mi aula...” “Mire el trabajo que hicimos hoy...” “Vea el aseo...”

f) Juicios fundados.

La directora llama a los docentes a reuniones y plantea problemas con base en datos específicos, se evalúan situaciones y se brindan alternativas. Comenta que el curso le brindó herramientas para realizar este tipo de acciones, ejemplifica con la revisión de resultados de aprendizaje de los alumnos en donde es posible observar problemas y plantear la necesidad de acciones para resolverlos.

3. Gestionar apoyo de la comunidad a la escuela.

a) Solicitud de apoyos para la escuela.

La directora considera que el desarrollo de proyectos en beneficio de la escuela ha constituido una estrategia clave: “He hablado con los encargados de proyectos y les he hecho ver que no se han preocupado por la escuela. Ellos han *caído en razón* y han aceptado que en proyectos que se hacen en beneficio de la comunidad no se ha incluido a la escuela. A partir de esto se generó un proyecto que contempla la construcción de aulas”.

b) Mejoras con el trabajo de padres de familia.

En general la directora presenta buenas relaciones con los padres de familia, pero señala: “Al estar en el curso se reflexionó acerca de la necesidad de decir ¡basta!, a situaciones que requerían mejoras, a partir de esto algo que he observado es que se tiene que incorporar a los padres de familia en las actividades de la escuela”. Los docentes hacen alusión a las buenas relaciones de la directora con la comunidad en general: “La gente se entiende con ella pues es originaria de la comunidad”. La directora confirma lo anterior, y afirma que aprovecha otras reuniones a las que asisten padres de familia, ya sea en la iglesia, la alcaldía u otras reuniones y les comenta acerca de la importancia de su participación en actividades de la escuela.

La directora coincide con los padres de familia en señalar que los proyectos que se realizan en la escuela tienen en gran medida relación con las solicitudes a instituciones u Organismos No Gubernamentales, identificar la presencia de algunos de estos programas, proyectos o acciones con diferentes propósitos, apoyos, requisitos y tiempos de llegada a la escuela, pero todos necesarios, puede ayudar a entender la dificultad de congregarlos en un proyecto escolar único.

Independientemente de la percepción del impacto del curso desde la perspectiva de los actores escolares buscó obtener información sobre los objetivos del programa a nivel escuela.

- La atención al tiempo dedicado al aprendizaje.

La directora reconoce y da prioridad a la importancia del tiempo destinado al aprendizaje de los alumnos. La relevancia que atribuye a este factor la deriva de su propia experiencia, del curso de la Red OREALC-UNESCO y como respuesta a una demanda del Ministerio de Educación. Menciona que una de sus metas consiste en mejorar el aprovechamiento académico de los alumnos, y para lograrlo resulta imprescindible que no falten a la escuela. Por lo que las acciones que tengan relación con la asistencia de los alumnos son prioritarias. Por ejemplo, los maestros realizan visitas domiciliarias cuando los alumnos no se presentan a la escuela. En estas visitas se involucra además a padres de familia y alumnos del gobierno estudiantil. De acuerdo al proyecto se les recuerda constantemente la necesidad de realizar estas visitas que además permiten tener un acercamiento a los hogares de los padres y conocer el ambiente en el que se desarrollan los alumnos. Antes no daba tanta importancia al tiempo de clases. A partir del curso se preocupa por optimizarlo, incluso ahora está más pendiente de la hora de entrada, comenta que busca no obstaculizar en tiempo de trabajo del docente frente a grupo y generar responsabilidad en docentes y en ella misma en ese aspecto.

Una segunda medida que se ha tomado para propiciar mayor tiempo de aprendizaje es la atención que se brinda a alumnos de primer grado ya que se trabaja con ellos en contraturno. Dos de las maestras atienden los casos de alumnos que presentan rezago en su aprendizaje. Una de ellas comenta que el apoyo a alumnos de bajo aprovechamiento ha sido efectivo: "...los alumnos han avanzado de acuerdo con los muestreos realizados por el MINED *ya levantaron el rendimiento*". Las docentes utilizan estrategias diferentes a las que se aplican en su grupo, considera que la asistencia es buena: "De quince niños que se citan asisten doce", menciona que recibe una compensación económica de 300 córdobas y que ese pago lo hace Save the Children.

Algunos de los docentes han apoyado desde hace algunos años en sus casas, a alumnos que requieren trabajar con los contenidos que les resultan difíciles: "Cito en mi casa a los alumnos en los que observo que presentaron dificultades en clase. Si el niño tiene una pizarra la lleva o si una madre tiene una pizarra en casa ahí llevo seis o siete alumnos a trabajar (...) Me facilitan la casa para formar los círculos de estudio para ayudar a los niños en turno opuesto y en sábados. La asistencia de los alumnos a la escuela se incrementa cuando se provee de alimentos a los niños, expresa una madre. En algunos periodos hay un desfase en la entrega de despensas y no se da almuerzo a los niños: "es entonces cuando los niños faltan más a clases".

- La calidad del plan de lecciones.

Las evidencias recolectadas en la escuela señalan que este aspecto ha mejorado en la escuela pero los informantes señalan que es debido a la intervención de los programas nacionales, más que el cursos de la RED OREALC-UNESCO. Se enfatiza la importancia que tiene la aplicación de la metodología interactiva Aprendo, Practico y Aplico³⁵ (APA), promovida por el MINED, con el apoyo del Proyecto *Excelencia*. La Directora, el subdirector y el personal del MINED (Asesora Pedagógica Municipal) asisten a las escuelas y dan seguimiento a programas que las escuelas tienen, observan clases, la metodología aplicada, las estrategias y actividades realizadas. Se destaca la aplicación de la metodología APA en las escuelas irradiadas, aspecto que en el estudio anual 2006 coincide al señalar que este es el elemento más importante que los docentes deben aprender para apoyar el programa de escuelas mentoras.

El subdirector menciona que en las visitas se monitorean los temas que se analizan en las asesorías y menciona algunos de ellos:

- Planeamiento didáctico.
- Estrategias metodológicas previamente impartidas en capacitaciones.
- Uso de libros de texto.
- En primer grado se trabaja con tres proyectos secuenciados, se valora el avance de los estudiantes con ellos, los alumnos mencionan si les es provechoso a los alumnos, plantean dudas acerca del trabajo del proyecto.

Los docentes de las escuelas rurales coinciden en señalar que reciben capacitaciones para trabajar de manera estandarizada. Además, consideran importante las posibilidades de realizar intercambio de experiencias pues se apoyan entre todos, además participan de manera conjunta en encuentros de gobiernos estudiantiles. Señalan que se planifica de manera integrada español y matemáticas y se pueden incluir actividades diferentes a las presentadas en el proyecto.

- Aumento de matrícula.

Al observar la matrícula de la escuela se identifica estabilidad en el número de alumnos inscritos en los ciclos escolares 2002 y 2003 (363 y 366 alumnos respectivamente), para el 2004 se observa un incremento (394 alumnos), luego un decremento (387 alumnos) y en los ciclos recientes 2006 y 2007 el incremento ha sido constante (415 y 432 alumnos respectivamente). Tanto en el curso de la Red OREALC-UNESCO como el MINED han impulsado la necesidad de ampliar la cobertura y el incremento se puede asociar a el trabajo realizado por directora, docentes y padres de familia que han insistido en que las familias

³⁵ De acuerdo con el resumen preparado por el director técnico del proyecto, las estrategias de aprendizaje de APA enfatizan actividades que los estudiantes deben realizar de manera individual, con sus compañeros, con su familia o comunidad, se promueve así la construcción de aprendizajes significativos. En la etapa Aprendo, se favorece la reflexión ante experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, en la etapa Practico las actividades buscan integrar teoría y práctica, actuar de acuerdo al nuevo conocimiento, actitud o valor, finalmente en Aplico se busca que los estudiantes manejen el aprendizaje en situaciones cotidianas concretas de los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve.

de la comunidad inscriban a los niños y los envíen con regularidad a la escuela, siendo las visitas domiciliarias la principal estrategia, además de la asistencia a sus domicilios para inscribirlos al inicio del ciclo escolar.

Al observar la matrícula de la escuela se identifica estabilidad en el número de alumnos inscritos en los ciclos escolares 2002 y 2003 (363 y 366 alumnos respectivamente), para el 2004 se observa un incremento (394 alumnos), luego un decremento (387 alumnos) y en los ciclos recientes 2006 y 2007 el incremento ha sido constante (415 y 432 alumnos respectivamente). No se cuenta con datos de reprobación o deserción.

- El proyecto escolar.

Con referencia al proyecto escolar la directora y el subdirector comentan que se elabora de manera continua y mencionan que los docentes elaboran sus proyectos de aula. Al cuestionar a las maestras acerca de el proyecto escolar mencionan que si existe, pero que ellas centran su atención en los proyectos de aula, ejemplifican el trabajo que realizan a partir de esos proyectos en actividades de ornamentación, limpieza y multiplicación de materiales didácticos. Los padres de familia, hacen referencia a la participación de la escuela en múltiples proyectos, asocian los proyectos a los diversos programas en los que la escuela participa y mencionan proyectos de lectura, de mejoramiento de instalaciones, de apoyos a alumnos de primero y segundo grado de bajo rendimiento. La directora explica que antes la Delegación solicitaba el plan y les presentaba un modelo "...entonces nosotros nos íbamos basando en ese modelo, pero no íbamos viendo muestras propias características de la escuela, del municipio".

Añade que el plan escolar se realizaba de manera periódica "...pero no era un trabajo compartido, lo elaborábamos aquí en el escritorio, entre el subdirector y yo". Considera que esta situación va a cambiar a partir de este año (2007), pues ahora se solicita un plan educativo concertado con instituciones, maestros y padres de familia. Además comenta: "Tenemos que romper con la idea de que el proyecto se elabora y se entrega sólo para cumplir". La directora menciona que para elaborar el plan escolar se hace necesario hacer uso de todas las capacitaciones que han recibido "...cursos como el de gerencia y liderazgo nos van a ayudar para elaborar ese plan".

En resumen, en el caso Nicaragüense encontramos que la formación recibida por la directora en los cursos de liderazgo de la Red OREALC-UNESCO coinciden en el tiempo y propósito con cursos ofrecidos por el Ministerio de Educación sobre gerencia escolar. La directora atribuye un impacto mayor y más significativo al curso de la Red, sin ser exclusivo, ya que le permite mayores recursos en la toma de decisiones, en particular negociando la llegada de nuevos programas a la escuela, mejoras en la capacidad de gestión de la escuela y mejoras en el manejo de la comunicación con docentes y padres de familia. Los programas externos han permitido incrementar la calidad de la oferta escolar con el programa de alimentos y mejora en las instalaciones de la escuela, de manera muy particular la biblioteca, el Centro de Recursos de Aprendizaje y las baterías sanitarias; además, el proyecto Excelencia del Ministerio ha permitido mejorar los métodos y los materiales. El desarrollo de la competencia de liderazgo por la directora le ha permitido asignar mayor prioridad a los niños con mayor rezago, ser más cuidadosa de la relevancia

del clima escolar orientado a la mejora del aprovechamiento escolar y a cuidar que disminuya el ausentismo en la escuela, por lo que ha aumentado la población.

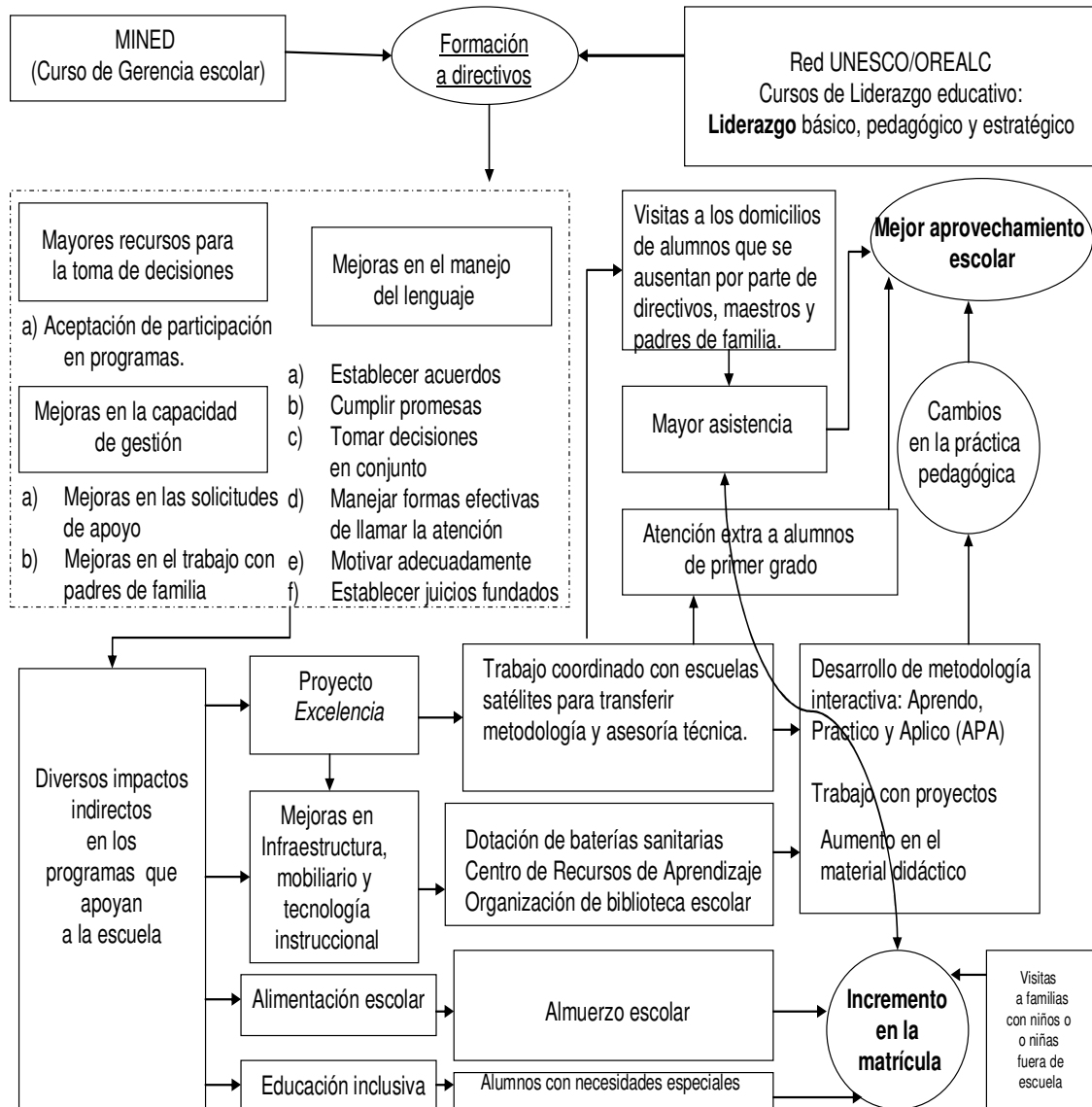
Observamos que en este caso se han logrado los cuatro objetivos del programa de liderazgo de la Red OREALC-UNESCO a nivel escuela, al mejorar el tiempo de aprendizaje (disminuyendo deserción y ausentismo), mejorando la calidad de las lecciones, aumentando la matrícula y gestionando de manera eficiente el proyecto escolar. Sin embargo estos propósitos no son efectos directo y único de la formación recibida en el curso sino también de la confluencia de programas y recursos que el Ministerio y ONG's han estado proporcionando como apoyos a la escuela.

La directora recuerda de manera muy clara los principales recursos que le proporcionó el curso de liderazgo, especialmente en la motivación para mejorar la calidad de la enseñanza, la relevancia de la comunicación para desarrollar una gestión basada en equipo y una orientación para privilegiar a los alumnos con mayor rezago. Además la valoración que hace la directora del curso es muy positiva, le atribuye su capacidad de gestión. Por otra parte, los maestros, padres de familia y alumnos dan cuenta de forma concreta que la directora de manera efectiva muestra estas competencias en su práctica cotidiana.

De manera muy general consideramos que la siguiente gráfica trata de simplificar la dinámica de factores que dan cuenta del proceso de mejora académica en esta escuela y de la ubicación del curso de liderazgo entre los aspectos que nos permiten entender el proceso en que se encontraba la escuela en el ciclo escolar 2007.

Gráfica 4

Caso Nicaragua
Escuela Primaria Hérmenes Gómez López
Mosonte.
Departamento de Nueva Segovia.
Nicaragua.



2. Caso de Ecuador: escuela Primaria Fiscal Mixta San Juan Bosco.

El caso ecuatoriano se seleccionó considerando las recomendaciones de la Coordinación General y del Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE), que fue la institución socia del programa en ese país. La escuela se ubica en el cantón Chunchi, que se localiza en una de las estribaciones de la Cordillera de los Andes Centrales, en la parte sur de la provincia de Chimborazo de Ecuador. El cantón se localiza a 130 Km. de Riobamba y cuenta con una población aproximada de 12,000 habitantes, quienes se dedican a actividades agrícolas, ganaderas y comerciales. La región presenta diversos climas que van desde el subtropical hasta el frío húmedo por lo que su vegetación es variada.

La cabecera cantonal Chunchi, es la ciudad de 7,000 habitantes, (principal lugar donde se concentra la población) de acuerdo al Censo de Población y Vivienda (2001). En los últimos años ha aumentado la importancia económica del envío de remesas de la población migrante, tanto a otros puntos del país como al extranjero, especialmente provenientes de España y Estados Unidos. En el periodo 1990-2001 la tasa de crecimiento anual de la población fue de -7.9%. La cabecera cantonal Chunchi, es la ciudad de 7,000 habitantes, (principal lugar donde se concentra la población) de acuerdo al Censo de Población y Vivienda (2001). Uno de los impactos de la migración consiste en un alto porcentaje de niños y jóvenes que no viven con sus padres. También es alto el índice de padres de familia que después de migrar no han regresado a la comunidad. Ante esta situación en el municipio se brinda atención a niños, niñas y jóvenes hijos de migrantes con alimentación escolar, apoyo psicopedagógico y actividades para la optimización del tiempo libre.

El promedio de años aprobados por la población de Chunchi es de 3.8, inferior a la que se presenta en la provincia de Chimborazo (5.8%) y de Ecuador (7.0%)³⁶ en general. Su tasa de repitencia es de 3 % y de deserción es de 5.6%, mientras que en Ecuador es de 2.5% y 4.2%, respectivamente. De acuerdo con el Proyecto Institucional de los centros educativos del sector urbano pertenecientes al Circuito 7, al que pertenece la comunidad³⁷, "...alrededor de un 12% de los niños de entre 5 y 13 años no se encuentran matriculados... Respecto a la reprobación se afirma que los mayores porcentajes se detectan en segundo y tercer de básica (1.78% y 2.08%), lo que se asocia al ingreso de estudiantes a segundo de básica que no cursaron el primer año de básica (educación preescolar).

En el cantón Chunchi se han realizado acciones para apoyar una mejor educación,³⁸ se tienen como ejemplos el Plan de Universalización de la Educación Básica (2005-2006) que tuvo como responsables el Proyecto Educavida (OREALC-UNESCO), Central Ecuatoriana de Servicios Agrícolas (CESA), Centro Nacional de Investigaciones Educativas (CENAISE) y el Gobierno del Cantón Chunchi, con el liderazgo del Municipio. Es un

³⁶ Contrato social por la educación en el Ecuador (CSE). Serie: Diálogo provincial sobre educación. Chimborazo. Ecuador 2007, p. 6

³⁷ Alvarado Murillo, Alfonso Wilfrido, et al. *Proyecto Institucional de los Centros Educativos del Sector Urbano*, Circuito 7. Chunchi, Chimborazo, Ecuador. 2005.

³⁸ Idem. p. 14

proyecto piloto denominado Educación para las Poblaciones Rurales, patrocinado por la UNESCO y la FAO, que se ejecuta en Nicaragua, Ecuador y Paraguay y cuyos objetivos generales son:

- Mejorar el acceso, la calidad, la equidad y la pertinencia de la oferta educativa para la población rural.
- Vincular y potenciar el rol de la educación en los procesos de desarrollo local integral.

El alcalde plantea que la visión de la administración municipal es mejorar la calidad de la educación con el apoyo del proyecto Educavida de OREALC-UNESCO, que ha servido de marco para la oferta del curso de liderazgo. El proyecto se compone de tres vertientes;

1) Capacitación de docentes, sensibilizarlos de un liderazgo distinto de copertenencia con la comunidad, con los actores económicos del Cantón.

2) Mejoramiento de la infraestructura educativa con el apoyo del Ministerio de Educación.

3) El proyecto de microemprendimientos con una fundación.

En la propuesta de capacitación se insertó el Curso de Liderazgo de la Red OREALC-UNESCO, que fue impartido directamente por el Coordinador General del Programa. Para la realización de los cursos, la municipalidad se apoyó con personal que se encargó de la logística para que los cursos se dieran en tiempos y espacios adecuados, además de apoyar con viáticos a los directores de las escuelas participantes.

La escuela se convierte en mixta en el ciclo escolar 2002-2003. Este cambio se asocia a dos situaciones: favorecer la equidad de género a partir de brindar mayor desarrollo a la coeducación y el hecho de que una de las escuelas centrales decidió cambiar a una modalidad mixta pues necesitaba captar mayor alumnado ante una constante baja en su matrícula, lo que desencadenó que el resto de las escuelas realizaran un cambio similar. Al inscribir alumnas a la escuela San Juan Bosco se habían hecho las provisiones necesarias y se contaba con la preparación de baterías sanitarias exclusivas para niñas y esto animó a los padres de familia a inscribirlas en una institución que tradicionalmente había atendido a varones. El director menciona que se advirtió a los niños acerca del respeto en el trato que debían tener con sus nuevas compañeras y el personal docente advirtió el reto de ganarse la confianza de las familias, en el trabajo en el aula se brindaba especial atención a su participación y formas de brindarles apoyo, de manera inicial en tercer año no se inscriben alumnas y en quinto sólo se inscribe una. En la Tabla es posible observar el aumento paulatino en el número de alumnos inscritos, principalmente a partir de los ciclos escolares 2005-2006 y 2006-2007. El incremento en la matrícula se asocia a que ahora son más favorables las expectativas de los padres de familia hacia el aprendizaje de sus hijos así como a la oferta de las clases de inglés y computación, materias de reciente introducción en la escuela. En la escuela se presenta el aumento constante el porcentaje de alumnas inscritas en la escuela, hasta llegar a un 38.2%. Se

considera que se ha logrado el reto de los maestros de tener la confianza de los padres de familia y tutores.

En la escuela San Juan Bosco el personal está conformado por el director que a la vez es docente de séptimo grado y cinco maestros de grupo (tres hombres y dos mujeres), una maestra de laboratorio y dos maestros de cultura estética (un hombre y una mujer). Todos ellos cuentan con estudios de nivel superior. Se contrataron dos maestros que imparten la clase de inglés y cómputo

El Ministerio de Educación ofrece cursos de actualización que tienen como tema el trabajo con los libros de texto gratuitos. En fechas recientes asistieron doce maestros de Chunchi seleccionados por la supervisión escolar a recibir una capacitación en Riobamba durante un día para definir el manejo de guías didácticas, de la escuela San Juan Bosco fueron tres docentes que actualmente preparan la estrategia para dar a conocer la información que recibieron a la totalidad de profesores de las escuelas del Cantón, uno de ellos comenta: “La próxima semana se trabajará con docentes del Cantón y para la primera semana de noviembre pueden estar poniendo en práctica los nuevos lineamientos”. Por su parte, una de las maestras enfatiza la importancia de estos cursos al mencionar que anteriormente se había trabajado con libros de apoyo y se observaba que sus contenidos eran acordes a lo establecido por la reforma curricular. “Utilizábamos los libros pero sin saber como estaban estructurados, a partir de la capacitación sabemos que técnicas y métodos podemos trabajar, dónde ubicar las destrezas, qué es lo que se pretende y con qué material se pueden auxiliar”.

El interés del director por atender cuestiones relacionadas con el mantenimiento y mejoramiento de las instalaciones de la escuela además de su equipamiento con mobiliario y materiales, es una constante desde su llegada hace ya 30 años. A partir del año 2006 se ha observado la posibilidad de contar con un mayor ingreso derivado de la entrega de partidas económicas por parte del MINED, se reciben 25 dólares por alumno, lo que representa un aumento considerable en los ingresos que llegan a la escuela, anteriormente los padres apoyaban con dos dólares al inscribir a sus hijos a la escuela “...el Gobierno Nacional en cumplimiento de lo dispuesto en el Art. 67 de la Constitución Política de la República ha ordenado la transferencia de los recursos económicos fiscales a los establecimientos educativos del primero al séptimo año de educación básica, para sustituir el aporte económico voluntario que entregaban los padres de familia”³⁹.

En el 2007 el director cumple 30 años en esa función en la escuela a la vez que es maestro de grupo. El profundo arraigo de los docentes es una característica que se presenta en el personal de la institución. Los docentes de los grados superiores (5°. a 7°.) son originarios de la comunidad, el resto, incluso los maestros de apoyo tiene a sus familias en Riobamba y Cajabamba y viajan los viernes de cada semana y regresan a la comunidad los domingos por la tarde. Mencionan que es difícil lograr un cambio de

³⁹ Ministerio de Educación de Ecuador <http://www.educacion.gov.ec/inicio/inicio.php>

adscripción a su lugar de origen. El hecho de estar lejos de la familia representa una situación difícil sobretodo para las maestras. La docente de 4° grado llegó a la región cuando inició su servicio educativo hace trece años, doce de los cuales ha trabajado en la Escuela San Juan Bosco; menciona que busca llevar una relación con su familia durante los fines de semana y periodos vacacionales pero que no siempre resulta fácil. La maestra de 3° grado opina además del problema económico que representa pagar arriendo en Riobamaba que es donde está su familia, y en Chunchi que es donde vive durante la semana. Sin embargo ambas, al igual que el personal de la escuela consideran que en la escuela existe un buen ambiente de trabajo.

Existen expectativas favorables acerca del personal de la escuela por padres, madres y tutores de los alumnos. Una de las principales causas por la que eligieron la escuela San Juan Bosco es por las características del personal de la escuela. Opinan que los profesores son respetuosos y buenos, consideran que el personal de la escuela es unido, “Es como una casa...”, menciona una madre de familia. Para ellos la armonía que se refleja en las relaciones del personal es importante, muchos de ellos han tenido a sus hijos en otras escuelas de la comunidad así que realizan comparaciones “...y en la otra escuela los maestros no son unidos, los niños se dan cuenta y aprenden a pelear a hacer problemas”.

Los padres enfatizan la importancia de las relaciones que los docentes de esta escuela establecen con sus alumnos. “Aquí les suben el autoestima (...) hay honestidad pues tratan bien a los niños, sean del campo o la ciudad”. En segundo termino agregar que perciben que los profesores están bien preparados y enseñan más. En otros casos se menciona que por tradición inscriben a sus hijos en la escuela San Juan Bosco “...aquí estudiaron mis hermanos cuando era escuela para varones y aquí inscribí a mis hijos”. Uno de los alumnos de sexto menciona que su papá lo envía a esta escuela desde Charrón, una comunidad rural, porque aquí estudió él. También hay casos, y así lo reconocen las madres o tutores de los niños, que son los mismos alumnos quienes eligen a que escuela asistir, “Envío a mi hijo a esta escuela porque es la que le gusta, esa fue su decisión, sus amiguitos le platicaron las actividades que aquí hacían y por eso la escogió...”.

En cuanto a los alumnos, su principal rasgo consiste en su heterogeneidad. Proviene de familias con distintos niveles socioeconómicos; algunos viven con sus padres, otros se han integrado con algunos de sus familiares (abuelos, tíos, hermanos), viven en Chunchi, pero muchos de ellos viajan a diario de comunidades rurales. Un alto porcentaje tiene como antecedente haber estudiado en otras escuelas, incluso religiosas particulares. Un atributo de los alumnos que resalta a los observadores es el alto nivel de respeto que muestran hacia sus maestros y las personas mayores, al saludarlos y dirigirse a ellos, dentro y fuera de la escuela.

El Curso de liderazgo OREALC-UNESCO.

El director menciona que hace nueve años (1998) recibió un curso de Administración Educativa con una duración de 10 meses en una modalidad semipresencial dirigida a directores e impartido por la Dirección Nacional Capacitación y Perfeccionamiento Docente que se recibía los fines de semana. Además ha asistido a otros cursos en años recientes, como son los de Supervisión por objetivos, Organización y Administración y

Planificación. El director comenta que en 2005 y 2006 participó en tres cursos de 40 horas cada uno, relacionados con su función como director, dentro de las acciones de Educavida, impartidos por personal de UNESCO/OREALC. El curso de Liderazgo básico lo realizó en la Cd. de Quito en septiembre del 2005, el de Liderazgo pedagógico en Chunchi en noviembre del 2005 y el de Liderazgo estratégico en marzo del 2006.

El director califica de “excelente” la conceptualización que se manejó en los cursos acerca de la dirección pues le permitió contar con elementos para mejorar el clima administrativo de la institución y las relaciones entre los participantes. Del trabajo realizado por el conductor del taller opina de manera favorable pues considera que es una persona preparada y con experiencia. Para el director, el material de capacitación utilizado favoreció la motivación de los asistentes pues las exposiciones se apoyaban en trabajos prácticos. Añade que la logística y organización del curso se llevaron a cabo sin inconvenientes. “Todo lo planeado se llevaba a efecto”, incluso considera adecuado el hecho de haber trabajado en doble jornada, pues las instalaciones eran cómodas y el equipo técnico (proyectores, computadoras) permitió apoyar el conocimiento de los temas presentados. En relación a las interacciones que se presentaron; comunicación entre facilitador y participantes y relaciones entre los participantes menciona que el Maestro Rojas demostró capacidad para acoplarse al grupo y que entre los participantes se generaron relaciones adecuadas pues no hubo un clima de inestabilidad ni preocupaciones.

De los temas que recuerda y las formas como fueron presentados menciona tres:

- El tema de liderazgo, del cual refiere que se analizó con base en materiales de lectura, proyecciones e intercambios de experiencias entre los participantes.
- El tema de desarrollo de proyectos, basado en un software en el que se presentó el caso de una comunidad de Chile.
- El tema de interacción humana entre docentes que se trabajó con dinámicas de grupo.

El director expresa que los temas del primer curso le resultaron novedosos, de los tratados en el segundo curso conocía aspectos de administración educativa y del tercer curso identificó que manejaba elementos relacionados con la planificación curricular. Al presentarle al director algunos de los conceptos centrales del curso asoció aspectos importantes de la vida cotidiana como director.

Con relación a los impactos del curso en el trabajo del director, éste plantea que básicamente le permitió coordinar la dirección de un circuito en el Cantón Chunchi con directores de escuelas centrales urbanas durante el ciclo 2005-2006. Presenta como evidencia el Proyecto Institucional de los centros educativos del sector urbano, que tiene el propósito de fortalecer proyectos institucionales orientados hacia el mejoramiento de la calidad educativa. En este documento elaborado por directores de las escuelas Fernando Pons, Manuel de Jesús Calle y el Jardín Adelina Cornara Dellpi y coordinados por él, en su calidad de director de la escuela San Juan Bosco. El director considera que este Proyecto representa el producto obtenido en los cursos de liderazgo y muestra el nivel de su relevancia para su trabajo cotidiano.

Otro aspecto que el director identifica como impacto del curso es que “...se robusteció la parte personal al ser líder con los docentes de su escuela”. En este aspecto se observó a

partir de las entrevistas que los docentes valoran algunos aspectos de la forma de comunicación y organización del director sin percibir necesariamente cambios recientes en estos aspectos pues consideran que han sido una constante en su actuar. Cabe mencionar que durante la semana de trabajo realizada en la escuela se pudieron observar de manera directa aspectos en su forma de apoyar el trabajo que permitieron fluidez y cumplimiento de las actividades planeadas, de manera específica se puede mencionar la planeación específica de acciones, la designación de espacios de trabajo en las formas convenidas y la puntualidad en la realización de las acciones programadas en las que tenía que intervenir él directamente o personal de la escuela, padres de familia o alumnos que convocaba.

En la recopilación de información y posteriormente en el análisis se buscó focalizar en el posible impacto del curso de Liderazgo en los aspectos de la escuela que explícitamente trata de afectar: el tiempo de aprendizaje, la calidad en la planeación didáctica, el proyecto escolar (en este caso el Plan Educativo Institucional) y el incremento en la matrícula.

- La atención a tiempos destinados para el aprendizaje

En la escuela San Juan Bosco se respetan los horarios de trabajo, incluso en ocasiones se cita a los docentes a reuniones fuera del horario escolar. Sin embargo no se identifican cambios a partir del curso, en todo caso se refuerza una práctica ya instalada. Un aspecto que disminuye el horario destinado a trabajar con materias curriculares es la introducción de clases de inglés y computación. Se cuida que el tiempo destinado al desayuno sea mínimo, a partir de la organización de esta actividad. Cabe recordar que uno de los aspectos por los que los padres de comunidades rurales prefieren las escuelas urbanas es debido al menor ausentismo de los docentes.

- La calidad del plan de lecciones.

Los docentes elaboran y entregan su plan de clase de manera regular, en este aspecto no ha habido cambios recientes. Sin embargo los procesos más prometedores de cambio pedagógico se pueden dar más bien a partir de la capacitación para trabajar con los libros de texto gratuitos, según expectativa de los propios docentes.

- El Plan Educativo Institucional (PEI).

Con relación a las actividades de planificación de la escuela una de las maestras dice “Si, es lo mismo, pero va tomando diferentes nombres ahora el PEI”. Director y docentes afirman que el PEI se elabora entre todo el personal, con regularidad y que no se han presentado cambios en su formulación. Uno de los docentes explica que hace tiempo lo elaboraron y que aún está en vigencia. Un docente plantea que a partir de un curso de educación sexual que se impartió, el PEI se renovó a solicitud de la supervisión. La docente del laboratorio de ciencias declara que elabora su PEI con otros docentes de esa área y que posteriormente lo modifican de acuerdo a las características de las escuelas donde laboran. En relación a la organización de la escuela un docente la resume de la siguiente manera: “El director coordina las actividades, es la cabeza, nosotros somos las partes que hacemos todo”. La organización de las actividades que se realizan en la escuela se presenta a partir de la conformación de comisiones en las que los docentes participan, elaboran su plan de trabajo y lo entregan al director para su revisión y aprobación, en su ejecución no únicamente participan los responsables, sino involucran a la totalidad del personal, incluido el director

quien está atento a que las acciones planeadas se llevan a cabo. “El director solicita informes de las actividades; las que se cumplen y las que no y pide las causas de éstas”, comenta una maestra, en relación a esto otro docente agrega “Las cosas hay que hacerlas cumplidas para no tener problemas con él”.

- Aumento de matrícula.

En referencia al incremento de la matrícula se explicó que ha aumentado de manera paulatina debido a que la escuela se convierte en mixta y se ofertan clases de computación e inglés.

- Toma de decisiones.

Un cambio en el que algunos docentes coinciden en enfatizar como cambio reciente en el estilo de liderar la escuela es en conexión con la forma como se toman las decisiones. Anteriormente el director establecía de manera directa las actividades a realizar, ahora reúne al personal para tomar decisiones, acepta que se presenten ideas alternas a las que él plantea y se converse para identificar las mejores opciones. Con relación a este cambio algunas de las opiniones que se expresan indican:

-“He visto cambios en las relaciones con el director, hay más confianza y participación, ahora solicita sugerencias”.

-“Ahora todos damos nuestros puntos de vista”.

-“Nos permite opinar, a veces no estamos de acuerdo con sus ideas y en consenso sacamos una resolución”.

-“Percibo un cambio por parte del Señor Director, antes él daba la última palabra y listo”

-“Ahora el director es más abierto al criterio de los compañeros, antes no nos comunicaba las cosas, ahora nos llama a una reunión y no únicamente él asume las responsabilidades sino que las comparte”.

En resumen, el caso de Ecuador se ubica en un contexto de alto nivel de marginalidad social y educativa, en el que se presenta un bajo nivel de escolaridad, alto porcentaje de repitencia, deserción y analfabetismo. El contraste se mantiene si se le compara con los índices de la provincia de Chimborazo a la que pertenece y a la media del país.

La alcaldía buscó trabajar con UNESCO en el Proyecto Educavida, en coordinación con la Central Ecuatoriana de Servicios Agrícolas (CESA), Centro Nacional de Investigaciones Educativas (CENAISE), en las vertientes del proyecto se plantean como acciones básicas apoyo a microemprendimientos, mejoramiento de infraestructura educativa y capacitación a directivos escolares, de manera específica con atención a liderazgo, razón por la que se inserta el Curso de Liderazgo dirigido a directores.

El actual director de la escuela participó en los cursos de liderazgo básico, pedagógico y estratégico y afirma que el principal impacto de su asistencia a dichos cursos ha

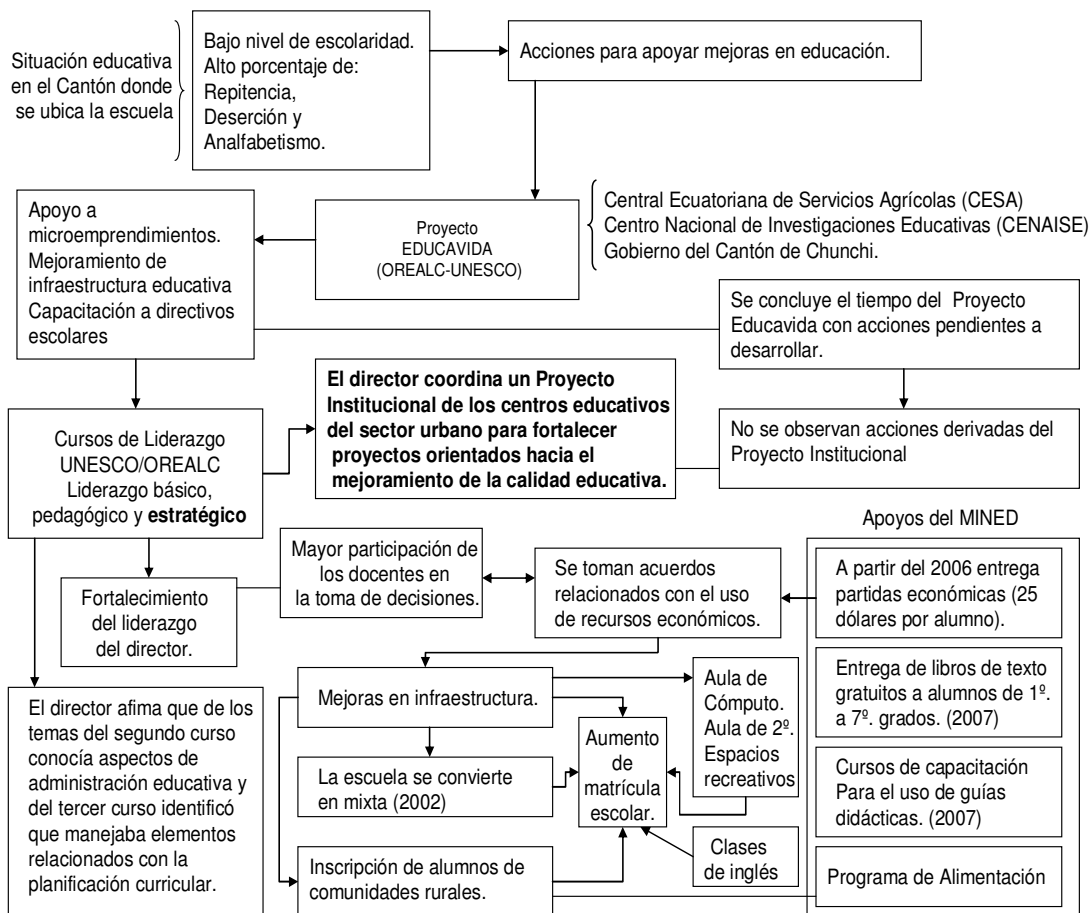
consistido en la coordinación de un Proyecto Institucional de los centros educativos del sector urbano para fortalecer proyectos orientados hacia el mejoramiento de la calidad educativa. Con relación a los impactos del curso en el trabajo del director, éste plantea que básicamente le permitió coordinar la dirección de un circuito en el Cantón Chunchi con directores de escuelas centrales urbanas durante el ciclo 2005-2006, apoya lo anterior con un documento, es el Proyecto Institucional de los centros educativos del sector urbano, que tiene el propósito de fortalecer proyectos institucionales orientados hacia el mejoramiento de la calidad educativa. Sin embargo no se observan acciones derivadas de dicho proyecto pues se concluyó el tiempo del Proyecto Educavida con acciones pendientes a desarrollar.

Un segundo impacto del curso es que retroalimentó al director en temas relacionados con la administración educativa y la planificación curricular. Se observó que los docentes valoran algunos aspectos de la forma de comunicación y organización del director sin percibir necesariamente cambios recientes en estos aspectos pues consideran que han sido una constante en su estilo de dirección. Un cambio que algunos docentes concuerdan que en años recientes se ha presentado en el director de la escuela es la forma como toma decisiones. Anteriormente el director establecía de manera directa las actividades a realizar, ahora reúne al personal para tomar decisiones, acepta que se presenten ideas alternas a las que él plantea y se converse para identificar las mejores opciones. Un ejemplo consiste en acuerdos que se relacionan con el uso de recursos económicos que el MINED entrega a partir del 2006 (25 dólares por alumno) en mejoras a infraestructura. Los cambios en infraestructura (aula de cómputo, aula para 2º. grado y espacios recreativos), son uno de los elementos que han influido en el aumento de la matrícula escolar, otros factores importantes que se identifican son la constitución de la escuela como mixta (hasta el 2002 la escuela era para varones) y la introducción de clases de inglés. Los padres de familia de comunidades rurales aledañas observan mejores expectativas de aprendizaje en escuelas de la ciudad por lo que inscriben a sus hijos en ellas, un apoyo adicional que se presenta es que el Programa de Alimentación Escolar les brinda diariamente desayuno y almuerzo.

En general los docentes no observan cambios en su práctica pedagógica, sin embargo algunos consideran que se ha modificado a partir de la presencia de niñas en las aulas y el aumento del número de alumnos por grupo, y que influirá el hecho de contar con libros de texto gratuitos a alumnos de 1º. a 7º. grado y la asistencia a los cursos de capacitación para el uso de guías didácticas que se impartirán en el 2007.

Gráfica 5.

**Caso Ecuador:
Escuela Primaria Fiscal Mixta San Juan Bosco.**



3. Caso de México: Centro de Capacitación para y en el Trabajo (CECATI) 173.

El caso mexicano se seleccionó a partir de la reacción positiva de la directora a la entrevista telefónica ya que solicitó que su escuela fuera conocida por los evaluadores. Los CECATI tienen como propósito la formación de recursos humanos capacitados para cubrir puestos laborales operativos de la industria y el sector de servicios. Los cursos con lo que se inicia son confección industrial de ropa, diseño de modas, contabilidad, computación, artesanías familiares, repostería, servicios de belleza, inglés, francés, dibujo publicitario y secretariado. Por lo que constituye una oferta educativa muy diferente a las escuelas primarias.

El CECATI 173 se localiza en la Delegación Benito Juárez, una de las 16 divisiones políticas y administrativas en las que se divide el Distrito Federal de la ciudad de México. Se ubica en la región central de la Cd. de México, por lo que es fácil acceder a ella, es un cruce de caminos entre las zonas de la ciudad (por aquí pasan tres líneas del metro y cuenta con catorce estaciones del mismo servicios. Actualmente el CECATI 173 ofrece cursos de Secretariado asistido por computadora, operación de computadoras (programas de cómputo de hojas de cálculo, Internet y procesador de palabras), inglés, artes gráficas, diseño de modas, confección industrial de ropa, servicios de belleza y repostería.

El tiempo de permanencia de los alumnos en los cursos es corto si se compara con la educación escolarizada. Por ejemplo, en el área de cultura de belleza hay cursos como Maquillaje del rostro que tiene una duración de 100 horas, los cursos de Cuidados faciales y corporales y Cuidados de manos y pies, que duran 120 horas; y el de Embellecimiento del cabello 400 horas, aunque hay alumnos que se inscriben en todos los cursos que conforman una especialidad.

Al ingresar al plantel se observa limpieza y pulcritud de sus muebles, paredes y pisos, con algunas macetas con plantas colocadas en lugares estratégicos, que le dan un toque especial. En uno de los muros destaca una placa que avala el logro realizado en julio del 2005, la certificación del plantel en la Norma ISO 9001:2000 (ukas quality management) de Bureau Veritas Certification y el alcance “Servicios de Inscripción e impartición de Cursos para y en el Trabajo”. Existe un módulo donde se brinda información de manera personal. A la izquierda se encuentran oficinas y en las paredes de éstas, muestras del trabajo realizado y proyectos de acciones a realizar. A la derecha un mostrador con un buzón de sugerencias que poco uso tiene, ya que los planteamientos de los alumnos se hacen de manera directa a los docentes e incluso si lo desean a la directora; y es ella quien precisamente comenta: “Se ha establecido un buzón de quejas y sugerencias, pero es tal la comunicación con los alumnos que somos buzones ambulantes (hace referencia a docentes y directivos) y se procura dar respuesta a las solicitudes de los alumnos”. Tras el mostrador se encuentra personal para responder a requerimientos de alumnos, aspirantes a serlo y de aquéllos que concluyeron sus estudios. Es claro distinguir el personal que labora en el CECATI 173 pues principalmente las mujeres lucen un uniforme básico, sin llegar a ser homogéneo, que las identifica.

La heterogeneidad descrita representa sin duda un reto para los docentes que cuentan con un programa específico que deben adecuar para que todos los alumnos cumplan con los objetivos básicos que contiene. En el CECATI se han incorporado personas con

capacidades diferentes, ante las solicitudes que se reciben directivos y docentes hacen una valoración previa acerca de las posibilidades reales de los alumnos, durante los cursos el monitoreo es constante pues se considera importante brindarles oportunidades de éxito. En el 5°. Informe de rendición de cuentas se indica que en el ciclo escolar 2006-2007 se atendieron a 49 personas con capacidades diferentes.

En los grupos tan heterogéneos que se conforman las relaciones entre los alumnos se perciben como adecuadas, en las aulas se observa respeto básico hacia las diferencias y se valora el objetivo común que todos siendo tan diferentes tienen, aprender en corto tiempo un oficio que los apoye en actividades de su vida diaria o les permita incorporarse al mercado laboral o mejorar en sus estudios o en su empleo actual. Un 98.4% de los alumnos considera que siempre o casi siempre se observa respeto hacia los docentes de la institución. Una de las maestras coincide con lo anterior y afirma, trabajamos con adultos que saben lo que quieren y a que vienen a esta escuela, con eso no tenemos ningún problema. Un alto porcentaje de alumnos afirma tener confianza a sus docentes para solicitarle apoyo en cuestiones académicas. Se considera que el Programa de las 5 S" se encuentra en operación y esto ha ayudado a tener orden y limpieza en el plantel.

El CECATI 173 cuenta con un total de 16 docentes (en junio del 2007 se jubiló una instructora que cumplió 50 años de servicio), en esta institución la rotación de personal es poca, los cambios se dan principalmente por jubilación. Para cubrir la demanda y atender los cursos adicionales que se brindan se contrata personal externo, esta posibilidad permite que se seleccione personal acorde a las necesidades del plantel, básicamente experiencia en el sector productivo y experiencia docente, además de interés y compromiso para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. Los niveles de escolaridad de los docentes van de secundaria a profesional.

En general los porcentajes de aprobación de los cursos son altos, los docentes explican que el nivel de aprovechamiento se asocia al trabajo individual que se realiza con los alumnos, lo que permite darles un seguimiento muy puntual y el apoyo necesario. Al final del curso debe generarse un producto; alguna prenda de vestir un peinado, un pastel, un estampado, un trabajo mecanografiado, el uso del programa computacional o la posibilidad de comunicarse en otro idioma. De ahí la necesidad que observan los docentes de estar atentos a brindar apoyo a sus alumnos durante su proceso de aprendizaje en las cuestiones específicas donde presentan problemas. No hay posibilidad de dejar a medias un proceso de capacitación de este tipo. Una estrategia utilizada por una de las maestras es brindar mayor tiempo de clases a algunos alumnos en los que detecta problemas "Les permito llegar una hora antes o permanecer una hora después de su clase y trabajan en mi computadora hasta superar el problema y alcanzar a sus compañeros". Con el fin de brindar las mejores oportunidades de aprender a los alumnos se asiste a cursos que les proporcionen herramientas para apoyar a los alumnos que presentan capacidades diferentes. Una de las docentes comenta que tuvo la oportunidad de asistir a un curso que le permite identificar posibilidades reales de éxito de los alumnos con necesidades educativas especiales al integrarse en un taller específico.

Los docentes señalan que en la institución existe armonía en el trato entre el personal en general. "Desde que llega uno hay un trato amable, el personal saluda. Valoran que desde la

dirección y las jefaturas estén al pendiente de sus necesidades: “...suben a los talleres y preguntan qué nos hace falta, cómo pueden apoyar nuestro trabajo”. Entre los docentes se respetan, en algunos casos tienen que coordinar acciones para mantener el área laboral que comparten en las mejores condiciones, y lo hacen para poder realizar su trabajo en las mejores condiciones. Se coincide al señalar que los alumnos que las causas por las que los alumnos no concluyen un curso son problemas de horario en su trabajo o escuela o situaciones de tipo familiar.

Algunos expresan el peso de las demandas que desde la dirección se les plantean al estar en un proceso de certificación, el tiempo adicional que deben invertir en su trabajo, no únicamente en el centro, sino que es tiempo de trabajo en su casa. En relación a esto desde una de las jefaturas se menciona: “Cuando nos certificamos, ella nos entusiasmaba y nos decía, nos quedamos a trabajar y nos quedábamos. Aquí hubo desvelos, en una ocasión trabajamos durante toda la noche, nos llevábamos trabajo a la casa, pero lo hemos hecho con mucho amor gracias al entusiasmo que ella nos emana”. La presión ha sido fuerte, se comenta, y las alternativas reales pocas, o quedarse en el plantel y aprender de este proceso o buscar salir. Algunos señalan que esa presión ha motivado solicitudes de cambio entre las personas que no estaban de acuerdo, o no desean trabajar bajo el nuevo sistema establecido. Sin embargo se encuentran historias como la de una de las secretarias que por motivos de salud cambia de centro de trabajo para estar cerca de su casa y al sanar solicita a la directora reintegrarse al plantel “...pedí regresar, porque aquí se trabaja bastante y el trabajo tiene sentido, es importante lo que se hace, sentimos que nuestro trabajo es valioso y lo vemos en la formación que se le brinda a los alumnos y en los logros y reconocimientos que el plantel obtiene”. De manera explícita son muchos los docentes que expresa gran satisfacción de laborar en el CECATI 173, “Me siento como en mi casa, espero continuar trabajando aquí”.

La directora del CECATI 173 ha laborado en este plantel desde hace 19 años, ocupa el cargo desde hace cinco años, anteriormente estuvo al frente de las tres jefaturas en diferentes momentos. La experiencia de la directora es reconocida por el personal de apoyo, se menciona: “La directora ha estado en las cuatro áreas y nos dice lo que tenemos que hacer y sabe las funciones que se deben realizar, los pasos a seguir para el logro de los objetivos”.

El Curso de liderazgo OREALC-UNESCO.

La directora al llegar a la dirección de la institución tenía como una de sus metas la certificación del plantel, dentro de las capacitaciones que ha recibido como directivo destaca el curso ISO 9000 para directivos de educación y el curso de Gestión y Liderazgo para directivos de la DGCFT impartido por UNESCO/OREALC.

Los jefes de área han conocido a partir de la directora algunos aspectos del curso de liderazgo, específicamente del primero, que se impartió en Santiago de Chile y cuentan que: “La directora regresó del curso muy motivada, nos contaba de los maestros de la puntualidad, de la parte humana del líder. Nos mencionaba de manera enfática que trabajamos con personas, que es necesario tomar en cuenta el aspecto humano (...) yo

siento que a partir del curso mejoró su trato, la vislumbro más humana después de que llega del curso, la sensibilización que le dieron fue muy buena...”.

La directora ha enfatizado de manera explícita cuatro aspectos que valora especialmente del curso de liderazgo:

1. La limpieza que percibió en el país.
2. La importancia de la puntualidad.
3. La necesidad del trabajo en equipo.
4. La posibilidad de disfrutar los alcances y logros.

Personal de trabajo social opina que la directora a partir de su participación en el curso de liderazgo plantea dos aspectos importantes: Respeto a las personas y la necesidad de disfrutar el trabajo.

A unos meses de haber asumido la dirección del plantel se le informó que asistiría a Santiago de Chile a un curso de capacitación. La directora hace referencia a una tarea previa al primer curso presencial, “...nos pidieron que nos preparáramos y empecé a leer historias exitosas de maestros y de escuelas y observé que las escuelas mejor equipadas no son las que necesariamente tienen éxito...”, ya en el curso se nos pidió que estuviéramos con una actitud abierta para aprender, que ese era un requisito básico, dejar a un lado la soberbia. Inicié entonces el curso pensando “Aquí vengo a aprender...” Otras de sus expectativas fueron: que los nuevos aprendizajes tuvieran relevancia para su desempeño como directora, conocer otra cultura y forma de pensar, mejorar la percepción de sus actos y eliminar los prejuicios, en todos los casos valora que se cumplieron totalmente. Afirma que cada uno de los puntos tratados fueron significativos para su labor, de manera específica valora la relevancia de la perspectiva conceptual de la dirección escolar por el apoyo que le ha dado para crear un ambiente de trabajo interno adecuado que ha permitido el logro eficiente de los objetivos de la organización, además del logro de los objetivos personales de los miembros que la conforman. La directora menciona que se trabajó en tres momentos, cursos de 30 horas que realizó de manera presencial: el curso de Liderazgo Básico en Santiago de Chile y posteriormente los cursos de Liderazgo Pedagógico y Liderazgo Estratégico en México, D.F.

La directora aprecia el trabajo del Coordinador general de la Red OREALC-UNESCO, quien fue el docente del curso. Lo considera una persona inteligente, que inspira a conocer, serio en su compromiso como docente y un gran conocedor de la materia que imparte. Con relación al material utilizado plantea que le fueron proporcionados los elementos necesarios para el curso, que se contó con equipo el necesario y de manera oportuna “...esto permitió darle fluidez y continuidad al proceso”. En relación a la logística opina que la organización en Santiago de Chile fue adecuada a pesar de lo estrecho del salón para el número de asistentes, mientras que en la Ciudad de México se presentaron algunos pormenores al respecto. De la organización se destaca el desarrollo del programa “Mis felicitaciones, si algo aprendí y admiré del curso fue el respeto por el cumplimiento de un programa, situación que tomé como aprendizaje para mi quehacer”. Esta situación la ha externado en diferentes momentos con el personal de la escuela, hay quien menciona lo siguiente: “Cuando la directora llegó del curso de Chile nos comentó que uno de los participantes llegó tarde a una sesión de trabajo y el maestro planteó ante el grupo -Si no tienen interés

en el curso entonces a que vienen-, la importancia otorgada a la puntualidad le agradó. Ella solicita puntualidad al personal del centro, los trabajos se hacen bien y a la primera, se entregan los trabajos el día que se piden”. El hecho de cumplir en los tiempos establecidos es muy importante en la institución, esto genera que en ocasiones se trabaje en tiempos adicionales. Fue posible observar que ante una solicitud de tipo administrativo la directora y jefes de área permanecieron en la institución laborando durante la noche hasta concluir otro día a las 5:00 a.m. y continuar labores en horario normal. En general la directora opina que durante el curso las relaciones que se presentaron entre los participantes fue excelente, el grupo de directores que tomaron los cursos ya se conocían y presentan buenas relaciones, lo que propició un ambiente cordial, considera que los facilitadores brindaron atención permanente a los participantes y estuvieron prestos a resolver sus dudas, lo que se constituyó en un apoyo para el curso.

De algunos temas, la directora menciona que ya tenía algunos antecedentes, como ejemplos identifica juicios y prejuicios, el amor y sus consecuencias, los sentimientos y el líder. Al hacer una valoración de los temas que considera importantes de profundizar en los cursos de liderazgo plantea que son: aprender a escuchar, eliminar los prejuicios, la Importancia del amor como necesidad del ser humano, el aprender a escuchar, la percepción. Son múltiples los temas del curso que la directora recuerda y los asocia a las variadas formas en las que fueron presentados, en un primer momento destaca: liderazgo, juicios, sentimientos y reconocimiento de la organización.

Con relación a los impactos del curso de liderazgo de UNESCO la directora establece que la apoyó en concretar el proceso de certificación del centro en la norma ISO 9001:2000 para establecer un Sistema de Gestión de Calidad, además de permitirle ser conciente de la forma en la que la naturaleza y las emociones influyen en todos los actos de la vida, lo que le ha ayudado a estar más cerca del personal de la institución y motivarlos para cambiar juntos. En el curso del liderazgo reelabora el proyecto, en una revisión que le hacen le responden y le indican que es muy ambicioso, la directora comenta al respecto, “... con la motivación que traía de Chile, pensé: “Si se puede hacer, esto es algo posible (...) es cuestión de actitud es querer hacer algo mejor y comprometerse (...) Lo único que voy a hacer es demostrarles que este puede ser un plantel modelo”.

Al cuestionar a la directora acerca de cómo logró asociar certificación con liderazgo ella contesta de manera enfática: “El sistema de gestión de calidad tiene principios fundamentales y el liderazgo es uno de ellos. Si no existe un liderazgo dentro de una organización el sistema no funciona. Obviamente yo tomo el curso antes de la certificación, entonces el curso de liderazgo me dio elementos de apoyo. Cierto hay una formación y una experiencia acerca de la organización de los recursos humanos, técnicos y financieros que se trabajan en un arreglo armonioso, pero requería ese liderazgo para llevar a mis compañeros a lo que yo quería que era la certificación”. Afirma además: “No hay certificación si no hay liderazgo, porque el liderazgo implica tener una visión muy clara...”.

La directora menciona que el curso de liderazgo al que asistió en Santiago de Chile fue relevante para su vida por el énfasis que se pone en las personas. “Empiezas por saber que trabajas con seres humanos que son diferentes... (...) El curso de Chile lo más importante

que me dijo es: trabajas con gente. Eso me lo enseñó el curso. La directora continúa diciendo, “Siempre he buscado hacer bien mi trabajo y lograr números, pero una necesidad que detecté fue que no veía a mis compañeros de trabajo como seres humanos...con necesidades y cuando regreso del curso valoro mucho a cada uno de ellos y observo sus necesidades y solicitudes, el curso me dio muchos elementos para hacerlo, para cambiar, para modificar mi actitud. Estos 3,287, son personas y a través de la escuela tengo que impactar en su vida. No es el número, sino qué impacto tienes en su vida”. También observa que a partir del curso fue posible lograr una mejor comunicación con el personal de la institución en general, acerca de la atención al alumnado considera que brindó mayor importancia a las necesidades de los alumnos y en lo posible ha buscado darles respuesta. Con esto se cambia el sentido de muchas de las acciones que en el plantel se habían venido realizando.

Los principales cambios que se han observado en la institución hasta el ciclo 2006-2007 son los siguientes:

Incremento de matrícula.

En la Tabla se aprecia de manera cuantitativa ese aumento. El incremento en la población atendida ha sido una constante del ciclo escolar 2002-2003 hasta el ciclo 2006-2007. El mayor porcentaje se observa un año después de que la actual directora del centro asume este cargo. En los ciclos escolares recientes el aumento continúa pero en porcentajes más estables (9%). Los 3,287 son alumnos que asisten al centro, a cursos de extensión, acciones móviles, cursos CAE y exámenes ROCO, diseñados para atender a las necesidades de la comunidad.

Mayor eficiencia terminal

Se ha logrado aumentar el porcentaje de eficiencia terminal de manera constante, pasando de un 79% en el ciclo escolar 2001-2001 a un 87% en el ciclo escolar 2006-2007, en relación a lo anterior, la deserción y los alumnos no acreditados presentan menores porcentajes. El seguimiento a alumnos que desertan arroja que situaciones familiares y laborales de los alumnos son la principales causas de deserción.

Decremento en el costo por alumno.

El costo del servicio es un aspecto crítico para que participen en el centro alumnos de bajos ingresos. En el ciclo escolar 2006-2007 se exentaron del pago de la cuota de inscripción a 415 personas y no hubo aumento en las cuotas de inscripción. Por lo anterior se afirma que se logró hacer un uso eficiente de la capacidad instalada.

En resumen, el trabajo de la directora del CECATI 173 se explica a partir de su formación profesional como Licenciada en Administración de Empresas, la experiencia directiva que ha adquirido en los diferentes jefaturas del CECATI y cursos recientes de actualización: ISO 9000 para directivos de educación y los de Liderazgo para directivos impartidos por UNESCO/OREALC. A partir de su nombramiento estableció como una de las metas para la institución la certificación. Para lograrlo se han generado cambios en la organización de la escuela. En este aspecto la directora identifica como un apoyo fundamental el curso de liderazgo de UNESCO/OREALC. Son múltiples los temas de los cursos que la directora recuerda (principalmente del curso de liderazgo básico al que asistió en Chile, no tanto los

que recibió en México) y los asocia a las variadas formas en las que fueron presentados, en un primer momento destaca: liderazgo, juicios, sentimientos y reconocimiento de la organización, el principal impacto directo del curso de liderazgo que plantea es el proceso de implantación y certificación de la Norma ISO 9001:2000 para establecer un Sistema de Gestión de la Calidad, en donde todo el personal participó. Es precisamente en el curso del liderazgo donde reelabora el proyecto, en una revisión que le hacen le responden y le indican que es muy ambicioso, la directora comenta al respecto, "... con la motivación que traía de Chile, pensé; Si se puede hacer, esto es algo posible (...) es cuestión de actitud es querer hacer algo mejor y comprometerse (...) Lo único que voy a hacer es demostrarles que este puede ser un plantel modelo". En julio del 2005 se logra la certificación del plantel en la Norma ISO 9001:2000 (ukas quality management) de Bureau Veritas Certification y el alcance "Servicios de Inscripción e impartición de Cursos para y en el Trabajo".

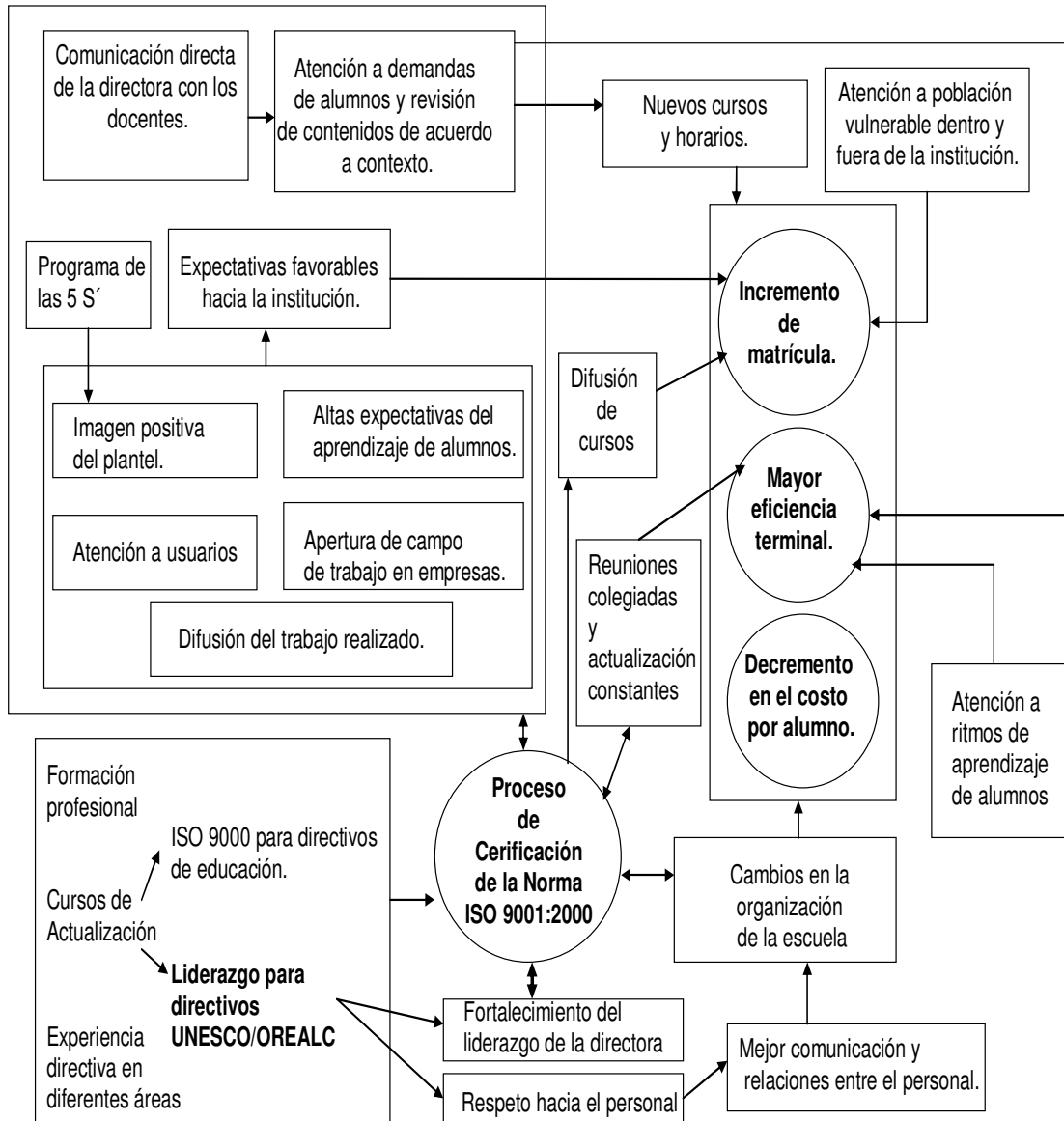
De manera asociada al proceso de certificación se han presentado diferentes cambios en la institución como el fortalecimiento del liderazgo de la directora y el énfasis que plantea en el respeto hacia el personal (ambos aspectos son asociados por la directora con los cursos de liderazgo), a partir de lo que se propician cambios en la organización del centro. Se coincide en señalar que como impactos de la certificación se ha logrado mayor eficiencia "...hemos trabajado bien, de manera controlada. Ahora observamos oportunidades de mejora de manera constante". Otros cambios relevantes en el CECATI 173 son el incremento en la matrícula, una mayor eficiencia Terminal y el decremento en el costo por alumno.

Es posible establecer que el incremento en la matrícula se asocia directamente a las expectativas favorables hacia la institución que a su vez se derivan de una imagen adecuada del plantel (relacionada con el Programa de las 5 S'), el clima de atención y respeto hacia los usuarios, la difusión del trabajo realizado, la apertura de campo de trabajo y altas expectativas de aprendizaje de los alumnos, aunado a lo anterior se identifica una constante difusión de cursos y la atención que se brinda a población vulnerable, dentro y fuera de la institución, otro aspecto importante es la creación de nuevos cursos y horarios. En relación a la mayor eficiencia terminal se puede asociar a la atención que los docentes brindan a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y a las demandas que plantean, además de la revisión de contenidos de acuerdo a necesidades laborales.

Finalmente, otro cambio es en relación al costo del servicio que se brinda, debido a que se presentó un decremento en el costo por alumno, ya que en el ciclo escolar 2006-2007 se exentaron del pago de la cuota de inscripción a 415 personas y no hubo aumento en las cuotas de inscripción.

Gráfica 6

**Caso México:
Centro de Capacitación para y en el Trabajo (CECATI) 173,
Ciudad de México, D.F.**



4.5 Sostenibilidad.

Los principales retos para la sostenibilidad del programa constituyen, paradójicamente, sus actuales fortalezas centrales. Por una parte, el papel clave desarrollado por el Coordinador de la red. Por otra parte la cobertura institucional de OREALC-UNESCO, que tiene una profunda legitimación entre muy diversos actores educativos, desde los Ministerios de educación hasta los maestros frente a grupo de toda la Región.

Existe consenso en el equipo técnico central y entre los maestros capacitados que actualmente no es concebible el programa de Liderazgo Escolar sin la presencia activa del coordinador general del programa. Si bien el programa se inicia a partir de la iniciativa de la Directora General de UNESCO quien apoya de manera clara un programa que afectaría de manera directa la vida de las escuelas de la región los apoyos económicos e institucionales tienen que negociarse en cada una de sus etapas.

El programa no ha llegado a “institucionalizarse” en el sentido de que sea el programa fácilmente transferible a algún funcionario diferente dentro de OREALC. Los contactos con las universidades y Organismos No Gubernamentales han sido hasta ahora más personales que institucionales. Sin embargo, en todos los casos los socios del programa reconocen que el marco institucional de UNESCO aporta una legitimidad esencial del curso de liderazgo ante los directivos.

En las entrevistas con los funcionarios de OREALC parece que el estado de la red no es inusual dentro de los programas de la institución, debido a los arreglos institucionales de su labor: deben manejar varios temas, existe alta estima por la oferta de la oficina, existen pocos incentivos para articular colaboración y los apoyos logísticos son mínimos.

Por otra parte, el Coordinador de la red se jubilará en el 2012 por reglamentación relativa a la edad. Considerando las evidencias que se han podido recolectar es posible sostener que el programa operará hasta el momento en el Coordinador desempeñe el papel central que hasta ahora ha venido jugando. Sus colaboradores son consultores externos a la institución y es muy poco probable que tengan los atributos para sostener la red. De igual forma, el programa sin el sustento institucional de la red difícilmente puede tener la aceptación y demanda actual.

Sin duda la sustentabilidad organizacional del programa dependerá de que en los próximos años pueda formarse un equipo técnico central, que haga menos dependiente el programa de la presencia personal del coordinador, para lo cual él mismo deberá colaborar a formar. Por su parte la OREALC pudiera colaborar en facilitar la formación del equipo central, centrar esfuerzos de mercadeo público sobre los impactos del curso e incentivar la articulación de la Red de liderazgo con otras redes e iniciativas internas.

Es claro que el programa necesita de más apoyos logísticos y financieros por parte de UNESCO, además de continuar facilitando los acuerdos con instancias financiadoras y socias externas, pero actualmente debe rediseñarse para situarse de manera más estratégica dentro de la institución y dentro de las iniciativas que se impulsan dentro del marco de Educación para Todos. Las estrategias de franquicias que actualmente se han experimentado, así como la modalidad en línea, han probado limitaciones importantes en

cuanto a sustentabilidad, ya que los costos recaen sobre los directores. Pocos son los directores, más de escuelas marginadas, que puedan pagar el costo de los cursos. Por lo que se corre el riesgo de perder el foco central del programa. En este sentido consideramos que la autosustentabilidad financiera del programa, que ya ha probado ser sumamente exitoso, debe recaer en el nivel de Ministerios de Educación, agencias financiadoras multilaterales y Organismos No Gubernamentales que sean capaces de absorber los costos, no trasladarlos a los directores.

En el momento que se ha desarrollado la presente evaluación la OREALC-UNESCO ha iniciado el proceso de selección de su director, quien sin duda será un actor central en la sustentabilidad del programa. En especial, la visión que él o ella sostenga acerca del papel de la oficina en la promoción de acciones que afecten de manera directa en las escuelas de América Latina.

5. Lecciones aprendidas.

Las lecciones aprendidas de las evidencias recolectadas en este estudio se centran en ocho aspectos:

1) El curso de capacitación en liderazgo escolar impacta en las cuatro dimensiones consideradas en el modelo de Kirkpatrick, que forma parte del marco conceptual de la evaluación: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados. En reacción se ha evidenciado el alto nivel de satisfacción expresado por los cursos. En cuanto al aprendizaje los directores han recordado y aplicado adecuadamente los conceptos centrales del curso. En comportamiento se ha visto que reportan cambios en su propia práctica, así como se registran en concordancia atributos del clima organizacional en los estudios de caso, de acuerdo a los principios operativos desarrollados en el curso. En resultados se ha visto que los objetivos factuales del programa se han obtenido, aunque sea difícil de atribuirse únicamente a la intervención del programa. Estos resultados se muestran reportados por los propios directores así como se registran por los investigadores externos y se reporta por múltiples actores en los estudios de caso. Además se muestra una interesante coherencia de objetivos en una intervención masiva del programa con el comportamiento de los indicadores de reprobación y deserción a nivel de una entidad mexicana.

2) El curso de liderazgo logra articular dos atributos difíciles de combinar: ser teóricamente bien sustentados y ser pertinentes para la práctica cotidiana de la gestión escolar innovadora en la escuela latinoamericana. Aspectos conceptuales complejos, relacionados con la naturaleza de la acción humana, el lenguaje, una revaloración de las emociones y las condiciones de la construcción social del conocimientos se ponen en juego de manera concreta a través de las dinámicas y de una perspectiva “dramática” de la didáctica aplicada al curso, dando por consecuencia que una sofisticada noción postracionalista logre ser clara y aporte rutas concretas a los directores.

3) El valor agregado del curso de liderazgo escolar no es posible identificarlo en este estudio de manera nítida, ni a nivel personal ni organizacional, ya que se tiene que considerar la influencia de múltiples acciones que experimentan los directores y sus escuelas. La perspectiva de la propia valoración, por lo tanto es muy relevante. Sin embargo, una perspectiva que considere la influencia del curso como “embebida” en la persona y en la organización escolar es sumamente crítica. En este sentido, más que identificar la influencia específica se considera la concordancia general entre los propósitos de la intervención y el estado del director como persona y de las escuelas como organización. Los casos son sumamente ilustrativos de como los efectos del curso se han embebido en la estructura de la personalidad de los directores como líderes y en el ambiente de aprendizaje de sus escuelas.

4) El clamor generalizado de directores egresados de los cursos y de los socios del programa es hacia la necesidad de contar con un sistema de acompañamiento eficiente. De manera interesante una de las intervenciones masivas, la llevada a cabo en el estado mexicano de Chihuahua, integró este componente en su operación. Los operadores del programa reportan el ejercicio como sumamente exitoso (y los indicadores parecen corroborarlo). Este principio operativo requiere de gran esfuerzo personal para el

coordinador del programa y para las instituciones socias, pero, sin duda, debe de incorporarse como un principio operativo del programa.

5) De los tres tipos de cursos de capacitación los indicios apuntan a que el más exitoso es el curso básico⁴⁰, siguiendo el estratégico y el más débil es el de liderazgo pedagógico. De igual forma, la dimensión de impacto más difícil de encontrar fue la reestructuración de la práctica pedagógica y el mejoramiento de la planeación a nivel de aula. Estos elementos indican la necesidad de que se exploren alternativas conceptuales y prácticas para hacer pertinente el concepto de liderazgo en la enseñanza y el aprendizaje. En concordancia, los alumnos parecen excluidos en las operaciones de liderazgo que de manera específica se desarrollan en los cursos.

6) Los materiales desarrollados por el programa, específicamente el programa de simulación “*El Líder*”, y el libro “*Bases de liderazgo en educación*”, son de alta calidad para la capacitación. Además, pueden ser promovidos ampliamente, y de manera independiente, con relación al curso. Su incorporación en programas de formación y actualización de maestros ya ha sido probada, por lo que UNESCO pudiera promoverlos como materiales centrales de la institución.

7) Si bien la modalidad de curso en línea no ha podido ser estudiada de manera sistemática en este estudio (lo cual constituye una de sus limitaciones importantes), debido a que no se cuenta con suficientes egresados entrevistados al ser demasiado reciente su oferta, no existe duda que constituye una modalidad que el programa debe explorar.

8) La gestión del programa hasta ahora ha seguido una lógica de proyecto piloto, que busca afanosamente un clima propicio que le permita legitimarse y generalizarse. El programa, considerando sus recursos y condiciones ya ha probado ser suficientemente exitoso. Ahora debe seguir una lógica de institucionalización plena, que significa incorporarse a las principales iniciativas promovidas por OREALC para la región y OREALC responder adecuadamente procurando recursos para que el programa se articule a programas nacionales de amplia cobertura.

⁴⁰ Ya que los informantes suelen confundir los tres tipos de cursos no se realizó el análisis estadístico específico. Pero, si bien no a nivel de evidencia, el indicio si existe.

6. Recomendaciones.

Si bien, la cultura organizacional de OREALC-UNESCO impulsa a sus funcionarios a desarrollar iniciativas innovadoras, la situación del programa de la Red Escolar es la única de ellas que actualmente opera que toca la instancia central de los sistemas educativos: las escuelas. Obviamente ni UNESCO, ni ninguna otra instancia, puede tener la capacidad para afrontar la enorme demanda que existe en América Latina. Por lo que la configuración de una masa crítica de directivos con competencias de liderazgo, propósito del programa, requiere de estrategias que necesariamente pasen por la formulación de políticas y la capacitación de nodos centrales en la formación y capacitación de los directivos, como son Ministerios de Educación, Organizaciones no gubernamentales y Centros de capacitación privados. La fórmula de la red es correcta pero necesita gerenciarse de manera adecuada.

Las sugerencias se considerarán desde las recomendaciones básicas aportadas por los directores egresados del curso, los socios del programa y el equipo evaluador.

6.1 Sugerencias de los directores entrevistados.

Se solicitó a los directores hasta cinco sugerencias para mejorar el curso de liderazgo. Al menos 88.9% expresaron al menos una sugerencia, 35.0% dos sugerencias, 9.4% tres sugerencias, 2.6% cuatro sugerencias y apenas un .9% cinco sugerencias. La lista de sugerencias para mejorar es muy diversa, aunque dominan las propuestas a darle seguimiento a quienes han tomado los cursos, mantener el contacto entre los egresados, profundizar en los temas y proveer de materiales en donde se incluyan instrucciones sobre las dinámicas (con el fin de reproducir el curso).

6.2 Sugerencias de los socios del programa.

Las recomendaciones que se recabaron de los socios del programa⁴¹ que se lograron entrevistar se centran en cinco aspectos:

- a) La necesidad de dar seguimiento a los cursos, con un acompañamiento efectivo y permanente a los directores que egresan de ellos. Las actividades de la red se expresan como insuficientes para este propósito.
- b) La red debe gerenciarse de manera que cuente con recursos para incorporar más miembros, articule iniciativas de liderazgo escolar con diversas perspectivas y desarrolle resultados tangibles, que se puedan promover ampliamente.
- c) Los cursos deben evaluarse de manera sistemática, con el fin de identificar resultados que se puedan comunicar.
- d) Generar mayor compromiso institucional de OREALC en la centralidad del curso para sus propósitos institucionales, como una iniciativa que ha probado ser exitosa.

⁴¹ Se consideran socios de México, Nicaragua, Ecuador, Chile, Colombia y Argentina.

e) Mayor difusión del curso, utilizando múltiples canales. Las Universidades no siempre han mostrado ser excelentes receptoras y replicadoras de la iniciativa. Todo depende de su ubicación con relación a las escuelas públicas y sus directores.

6.3 Sugerencias desde el equipo evaluador.

Las sugerencias que aquí se listan se refieren a las acciones del coordinador del programa, ya que actualmente se carece de las condiciones institucionales para darle viabilidad a sugerencias institucionales, al carecer OREALC de director seleccionado. Por lo tanto, consideramos que los hallazgos de este estudio indican que urge que el coordinador del programa desarrolle, con cierta urgencia, las siguientes líneas de acción:

a) Planear y organizar, a mediano plazo, un equipo técnico multi-institucional que impulse una currícula sistemática del curso de liderazgo en sus tres modalidades, con el diseño y desarrollo de más materiales adicionales. Este equipo pudiera gerenciar la red en caso de ausencia del actual coordinador. Se sugiere desenfatar (aunque no eliminar) la noción de microempresarios, si ello implica la transferencia de los costos del programa a los directores. Evitar la confusión entre la consolidación de este equipo técnico y la consolidación de la red social.

b) Negociar con los Ministerios de Educación de la región la incorporación del programa en sus políticas y programas nacionales de gestión escolar e iniciativas de mejora de la calidad centradas en la escuela. En particular, luce prometedora la posibilidad de que el programa sustente estándares o criterios de desempeño oficiales aplicados a la dirección escolar de los centros escolares. La sustentabilidad organizacional y financiera del programa dependería del nivel de éxito en esta negociación.

c) Hacer más pertinente y significativa la modalidad pedagógica del curso de liderazgo. Examinar la posibilidad de intervenir en comunidades escolares completas (conformadas por directores, maestros, alumnos y padres de familia, al menos), no únicamente con directores. Así como analizar la posibilidad de desarrollar procedimientos y materiales de autocapacitación por parte de esas comunidades escolares. La capacitación masiva in situ es una opción que vale la pena que se explore a través de paquetes de autocapacitación. El programa de simulación y el libro son materiales prometedores en ese sentido.

d) Disminuir radicalmente la oferta de cursos desarticulados de procesos de seguimiento y acompañamiento, que aseguren procesos de cambio significativo de las comunidades escolares, liberando tiempo y recursos para asignarlos más estratégicamente a intervenciones masivas más sistémicas.

e) Instalar un sistema de monitoreo que permita dar cuenta de los impactos del curso y permita aprender a desarrollar mejoras desde su implementación. Las bases de datos de los participantes deben estar bien organizadas así como los procesos de evaluación interno de los cursos.

Apéndices.

I. Terms of reference.

OREALC/UNESCO Santiago

5 June 2007

ANNEX I Terms of Reference for Evaluation of UNESCO Santiago's Regional Network of School Leadership Development

1. Background information

The Regional Network of Leadership Development was established by UNESCO Regional Office for Education in Santiago, Chile in 1998. The initiative was based on several critical observations about the current state of education in Latin America and the Caribbean, which can be summarized as follows.

- Despite considerable investment by governments, the quality of education in the region has remained low with high drop-out rates, disproportionately affecting children of lesser economic means. In other words, the low quality of education in the region is reinforcing the disparity between the rich and the poor, and is impeding the attainment of the principles of EFA.
- Studies indicate that School Principals, through their leadership roles, have the potential to improve the quality of education particularly among the most economically challenged.

Therefore, the primary goal of the Regional Network is to strengthen the technical and institutional leadership capacities of Principals as well as their Directive Teams, particularly those that work directly with the underprivileged population in the region.

The main activities and outputs of the network are:

- Training Workshops

A series of four-day intensive training workshops are offered in three stages: 1) Basic Course on Leadership Development; 2) Course on Pedagogical Leadership; and 3) Course on Strategic Leadership. These workshops are also incorporated into Curricula for future teachers and leaders, based on formal institutional agreements between UNESCO Santiago and educational institutions region-wide.

- Networking and Software production

The network offers its members online and other IT tools related to the development of leadership skills. Through an on-line mailing group, members actively exchange information and news, request and receive advice on a variety of educational matters. An on-line newsletter is published periodically to disseminate information on the activities that are being realised region-wide.

- Development and dissemination of conceptual frameworks on school-leadership

UNESCO School Leadership Network carried out its First Latin American Meeting on School Leadership in Santiago, in September 2006. The Meeting led to the development of a conceptual framework on school leadership, guided by the Education for All principles, in special the objective number six referred to achieve quality education.

To date 14 institutions from Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, México and Nicaragua are associated with the Network, and over 30 workshops have been held with over a thousand participants. The Network is designed to promote the systematisation and dissemination

of capacity-building activities in each of the target country, following an initial introduction to the basic concepts and tools developed by UNESCO Santiago.

2. Purpose of Evaluation

The purpose of the evaluation is to assess the School Leadership Network by reviewing all activities, funded by both regular programme as well as extrabudgetary contributions, conducted between 2002 and 2007 by UNESCO Santiago in the Latin America and the Caribbean region. The evaluation will consider all activities undertaken by both UNESCO as well as those implemented in collaboration with key partners at the national and regional levels by:

- assessing the extent to which the School Leadership Network activities are contributing towards the overall goals of UNESCO and the extent to which these activities have achieved the purposes and expected results;
- assessing the effectiveness and efficiency of the organizational arrangements for planning and implementing the activities;
- providing suggestions and recommendations, based on the findings, for future decision making on programmes, planning and implementation.

3. Scope of Evaluation

The external evaluation will mainly cover the period of the 31 C/4 Medium-Term Strategy 2002-2007. However, reference to the period prior to 2002 may also be necessary given that the history of this programme dates back to only 1998.

The geographical scope is limited to Latin America and the Caribbean in terms of the regional mandate of the programme under the UNESCO Santiago Office. However, in order to effectively evaluate the programme, specific countries will be included for analysis in order to look at the details of implementation and results achieved in order to provide an appropriate analytical framework for the specific questions below.

Evaluation questions:

The following broad issues and specific questions are to be answered by the evaluation. The listed questions are indicative and not exhaustive, and could be further elaborated during the evaluation process.

Relevance:

- How relevant has been the programme to UNESCO's mission, EFA goals (particularly Goal 6) and objectives of PRELAC (Regional Education Project for Latin America and the Caribbean)?
- In what way has the programme responded to the needs of targeted countries and beneficiaries?
- To what extent is leadership capacity a priority issue in each of the target countries?
- How have the target beneficiaries valued the Network activities?

Efficiency:

- Has the programme been delivered in a timely manner according to work plans in terms of human, financial and technical resources available?
- What was the amount of resources (budgetary and extra budgetary) available for the Network during last two biennia? Were these resources

used effectively?

- At planning stage, were any alternatives to achieve the same outcomes considered to select the most cost effective modality? How cost effective can the project be judged?
- Have the different constituents of UNESCO (i.e. Headquarters, Field Offices, Institutes and Centres) worked together efficiently to deliver the programme?
- Has coordination between UNESCO and its partners been effective in achieving the expected results?

Effectiveness:

- Were the expected results of the School Leadership Network programme achieved and its objectives reached?
- To what extents were activities (such as development and dissemination of conceptual frameworks on school-leadership, elaboration and implementation of models and mechanisms to train school directors and other education authorities and training of school-directors and other authorities) effective in achieving the overall objectives of the programme?
- What were the challenges faced in achieving these results?

Impact:

- What have been the impacts of the Network, in particular at the school level? Is it possible to find influences of the Network activities aimed towards EFA and PRELAC objectives, at the school level?
- What lessons have been learned that can usefully inform future programme management and development in this area?

Sustainability:

- Is the positive impact of the network likely to be sustained after the withdrawal of UNESCO's intervention?
- Has there been a sufficient level of resources and collaboration with educational institutions and government authorities to ensure the impact on institutional development and sustainability of leadership development?
- Have there been any efforts to make the Network technically and financially self-sustainable? Have there been any factors to impede or facilitate self sustainability of the Network?
- Is the cost-recovery scheme for the on-line training programme appropriate to ensure self-sustainability? What are the particular challenges the Santiago Office has faced in terms of collecting the tuitions? What are possible solutions to solve the problems?

A fundamental task of the evaluation will be to establish whether a common understanding exists between the evaluator(s), the education sector and UNESCO Santiago about expected results, the necessary criteria, measures, or performance indicators that will be used to assess whether or not the expected results have been achieved. As such the evaluators should, if necessary, undertake an appropriate logical analysis with the participation of the implementing unit to establish and agree on the said criteria, measures, or performance indicators, within the context of completing the evaluation plan. An output

of this process will be the production of a monitoring framework which will set out the key output and impact indicators to support monitoring of the initiatives. The evaluation's initial measurements of these indicators should be provided as first benchmark for the future monitoring of progress.

4. Evaluation Methodology

The evaluators would have to build a detailed analytical framework prior to the implementation of the evaluation and the framework and evaluation methodology should be elaborated in the Evaluation Plan. The followings are of indicative evaluation methods which can be considered by the evaluators.

- Document analysis:
 - Documents related to UNESCO's strategies and biennial programming (e.g., C/4 and C/5) and ED Sector's key documents (EFA Dakar Framework for Action; GAP, etc.)
 - Documents related to UNESCO regional frameworks (PRELAC)
 - Documents, website and training materials related to the Leadership network (to be provided by UNESCO/Santiago)
- Face-to-face interviews with UNESCO/Santiago (Director, project manager and others as needed)
- Distance interviews (by email, telephone, etc.) of key stakeholders within countries
- Field visit to 2 or 3 countries (tentatively, Chile, Ecuador, and/or Mexico or Nicaragua) to hold face-to-face interviews with school directors and education system authorities related with the leadership project
- Focus group discussion with stakeholders at the final stage to seek further clarification and discuss the preliminary results of the evaluation.

5. Evaluation Consultant

The consultant should have a background in school leadership, knowledge management networks and related areas of expertise with experience in evaluation methodology and processes. More specifically, the consultant will have:

- Experience and technical knowledge and understanding of issues related to school leadership and knowledge management networks in particular
- Knowledge (either direct or indirect) in UNESCO's operations in general and in the Latin America and Caribbean region;
- At least 5 year prior experience in programme evaluation with strong knowledge of evaluation methods and data collection skills;
- Relevant regional experiences;
- Excellent English and Spanish language and writing skills;
- Experience in working in domains requiring sensitivity to intercultural issues.

Tenders which do not meet these professional selection criteria above, will not be retained for further evaluation. The tender submitted by the proposed contractor will be evaluated by a team of staff within UNESCO who will award merit points to each bid in turn according to the degree to which the bid meets the following quality criteria:

1. Quality, rigour and feasibility of the methodology and methods proposed (60%)
2. Qualification and experience of key staff (40%)

Offers will be evaluated on these two quality criteria (1 and 2 above) and a total score allocated. This score will be compared with the price of the offer to establish the best value for money on the basis of the best quality to price ratio.

6. Planning and Implementation Arrangements

To initiate this evaluation, UNESCO Santiago, in consultation with the Internal Oversight Service (IOS) in Paris, is calling for proposals from Evaluation Consultants based on this Terms of Reference. The estimated number of professional days required for the assignment is between 25 and 30 person-days.

The overall timeframe is as shown below:

June:	Call for proposals from potential consultants Selection process and award of the contract
July:	Work with UNESCO staff to plan for the evaluation process (1 week) and submit the evaluation plan
July-August:	Meetings, interviews and field visits (3 weeks)
*August:	Prepare and submit draft report (1 week) Feedback from UNESCO and stakeholders (2 weeks)
September:	Finalize and submit report (2 weeks)
End of September:	Edit, print and disseminate report (2 weeks)

A detailed **Evaluation Plan (Deliverable 1)** will be prepared by the prospective evaluators to include the proposed methodology showing how each evaluation question will be answered by way of a) proposed sources of data; b) methods; c) evaluation criteria and indicators to assess performance; d) data collection procedures; and e) proposed timetable of activities. The role of Internal Oversight Service (IOS) would be to review and approve the plan along with the Santiago office for the evaluation and to ensure quality, rigor and appropriateness of methodologies selected. The contract will thus cite the evaluation plan as a deliverable identified in the payment schedule.

The evaluation team will be responsible for being self sufficient in terms of logistics (office space, administrative and secretarial support, telecommunications, printing of documentation, etc.). While the evaluation team is primarily responsible for the dissemination of all methodological tools (surveys, interviews etc.), UNESCO will seek to facilitate this process where possible (providing contact information, email addresses, etc.). It is envisaged that the evaluation team will hold a debriefing session in Santiago on major findings upon the completion of field missions.

The draft Evaluation Report (Deliverable 2) will be submitted by **20 August 2007**. Adequate time will be provided to allow stakeholders discussion of the findings and recommendations. **The Final Report (Deliverable 3)** will be submitted by **17 September 2007**.

7. Suggested Outline for the Evaluation Report

- Executive summary (Background, Achievement and Challenges and Recommendations)

- Programme description
- Evaluation purpose
- Evaluation methodology
- Major findings
- Results achieved (including contributing factors to the achievement, or lack thereof)
- Lessons learnt
- Recommendations
- Annexes (TORs, list of people consulted and interviewed, list of key documents consulted or reviewed, etc.)

The draft and final evaluation reports should be prepared in Spanish only. The executive summary should be translated into English.

II. Instrumentos

A. Instrumentos para el trabajo de campo en UNESCO-OREALC, Santiago.

1. Entrevista inicial al Coordinador de la Red de liderazgo.

Fecha: Tiempo inicial. Tiempo final.

Lugar: Oficina UNESCO/OREALC, en Santiago de Chile.

1. ¿Cuáles fueron las circunstancias bajo las cuales se diseñó inicialmente el programa de la Red de liderazgo?, ¿Con cuáles circunstancias se desarrolló a partir de 1998?

2a. En el diseño del programa, ¿qué persona realizó la mayor contribución teórica?, ¿qué persona ha hecho mayor contribución teórica durante la implementación?

2b. ¿Quién o quienes han realizado su mayor contribución a la forma como opera el programa?,

2c. ¿Cómo las contribuciones se han traducido en diversos productos y servicios específicos, dentro del marco del programa?

3. ¿La implementación del programa se ha llevado a cabo puntualmente, de acuerdo al programa y los recursos financieros y técnicos disponibles?

a) Evidencias positivas relativas a recursos humanos.

b) Evidencias negativas relativas a recursos humanos.

c) Evidencias positivas de recursos financieros.

d) Evidencias negativas de recursos financieros.

e) Evidencias positivas de recursos técnicos.

f) Evidencias negativas de recursos técnicos.

4. Durante los últimos dos años, ¿a cuánto ascienden los recursos presupuestales y extra-presupuestarios?

4a. Datos:

4b. ¿Han sido usados de manera efectiva los recursos?

a) Evidencias positivas:

b) Evidencias negativas:

5a. ¿Al momento de diseñar el programa, se consideraron alternativas que permitieran lograr los mismos resultados con una modalidad más efectiva en cuanto a costos?

a) Evidencias positivas:

b) Evidencias negativas:

5b. ¿Cómo pueden ser estimados aspectos de efectividad de costos en el marco del programa?

6. ¿Los diferentes ámbitos de UNESCO (la sede central, OREALC, los institutos y los Centros) han trabajado de manera efectiva para que funcione el programa?

a) Evidencias positivas.

b) Evidencias negativas:

7. ¿La coordinación entre UNESCO y sus asociados ha sido efectiva para fines del programa?

a) ¿Quiénes son los asociados de UNESCO en este programa?

b) Evidencias positivas:

c) Evidencias negativas:

8. ¿El programa ha logrado sus objetivos?

a) Evidencias positivas:

b) Evidencias negativas:

9. ¿Hasta qué punto los componentes del programa (talleres de capacitación, elaboración de materiales, programas de simulación) han contribuido al logro de los objetivos del programa?

a) Actividades con alta efectividad.

¿Por qué?

b) Actividades con baja efectividad:

¿Por qué?

10. ¿Cuáles son los principales retos que ha tenido que afrontar para lograr los objetivos del programa?, ¿cómo los ha podido solventar?

a) Reto:

- ¿Cómo se le enfrentó?:
- ¿Qué tan efectiva ha sido la experiencia?
- Evidencia positiva:
- Evidencia negativa:

b) Reto:

- ¿Cómo se le enfrentó?:
- ¿Qué tan efectiva ha sido la experiencia?
- Evidencia positiva:
- Evidencia negativa:

c) Reto:

- ¿Cómo se le enfrentó?:
- ¿Qué tan efectiva ha sido la experiencia?
- Evidencia positiva:
- Evidencia negativa:

11a. ¿Cuál considera que ha sido el impacto del programa a nivel de las escuelas cuyos directores han participado?

11b. ¿Es posible encontrar influencias del programa de las metas de Educación para todos y PRELAC a nivel de las escuelas?

a) Evidencias positivas.

b) Evidencias negativas.

12. ¿El nivel de los recursos y la colaboración con las autoridades educativas y las autoridades gubernamentales han sido suficientes para asegurar impacto y sostenibilidad del programa?

a) Evidencias positivas:

b) Evidencias negativas:

13a. ¿Ha habido esfuerzos por hacer el programa autosostenible?

- Evidencias positivas:

- Evidencias negativas:

13b. ¿Ha habido esfuerzos por hacer el programa autosostenible desde el punto de vista financiero?

- Evidencias positivas:

- Evidencias negativas:

14a. ¿Qué factores han impedido la sustentabilidad de la Red?

- Evidencias:

14b. ¿Ha habido factores que facilitan la sustentabilidad de la Red?

- Evidencias:

15a. ¿Tiene la modalidad de capacitación en línea un esquema apropiado de recuperación de costos?

15b- ¿Cómo es eso?

15c. ¿Cuáles son los retos que OREALC ha tenido que enfrentar en recolectar los pagos de los participantes?

15d. ¿Qué estrategias pueden implementarse para resolver este problema?

Adicional (a partir de la conversación preliminar con Alfredo Rojas en la mañana del 3 de septiembre).

16. ¿Cómo se hace la configuración de la base de datos de la red?

16a Me comentabas de problemas en la base, ¿cuáles han sido?

17. Acerca del diseño de “paquetes de intervención”, ¿Cuáles son las experiencias?

17a ¿Cómo distinguir la aportación específica del programa? (efecto escuela)

18. ¿Cuál es el futuro del programa?

19. ¿Cómo hacer útil los resultados de la evaluación para el programa?

2. Entrevista semiestructurada para la directora substituta de UNESCO-OREALC

Informante:

Entrevistada por:

Fecha:

Hora de inicio:

Hora final:

Lugar:

1. ¿Bajo qué circunstancias en UNESCO y en OREALC se origina el programa de liderazgo de directores en 1998?

UNESCO:

OREALC:

2. ¿Cuáles son los eventos críticos en el desarrollo del programa?

3. ¿Ha contribuido el programa de liderazgo al logro de objetivos estratégicos y metas de UNESCO y OREALC?

3a: UNESCO:

3b: OREALC:

4. ¿Ha sido capaz el programa de entregar productos y servicios de acuerdo al programa de actividades y bajo los recursos técnicos y financieros disponibles?

5. ¿Cómo evalúa la efectividad de la aplicación de los recursos del programa?

6. ¿Es un programa efectivo considerando costos opcionales?

7a. ¿Qué tanta coordinación y apoyo han dado al programa los diversos ámbitos de UNESCO (la sede en París, OREALC, institutos y centros)?

7b. ¿Puede mejorarse esa colaboración?, ¿cómo?

8a. ¿Cómo considera que ha sido la coordinación entre UNESCO y otras instituciones asociadas (incluyendo ministerios)?

8b. ¿Puede mejorar? ¿cómo?

9a. ¿Se han realizado esfuerzos por hacer autosostenible el programa?

9b. ¿Qué factores impiden la autosostenibilidad del programa?

9c. ¿Qué factores facilitan la autosostenibilidad del programa?

10. ¿Se han aprendido lecciones que permitan mejorar la gestión y diseño del programa en el futuro?

11. ¿Qué sugiere para mejorar el programa?

12. ¿Qué visión tiene sobre el futuro del programa?

Un año:

Cinco años:

Diez años:

III. Semi-structured interview format for OREALC-UNESCO.

Informant:

UNESCO-OREALC position or role (administration):

Interviewed by:

Date: Initial time: Final time:

Place:

1. What were the circumstances at UNESCO and OREALC in 1998 that surrounded the beginning of the Leadership Network Program?

UNESCO:

OREALC:

2. How is the relationship between your role in UNESCO-OREALC and the Leadership Development Network program?

3. What is the major contribution of the Leadership Development program to UNESCO general goals and OREALC strategic objectives?

3a: UNESCO:

3b: OREALC:

4. Has the program been delivered in a timely manner according to work plans in terms of human, financial and technical resources available?

5. What was the amount of resources (budgetary and extra budgetary) available for the Network during last two biennia? Were these resources used effectively?

6. At planning stage, were any alternatives to achieve the same outcomes considered to select the most cost effective modality? How cost effective can the project be judged?

7. Have the different constituents of UNESCO (i.e. Headquarters, Field Offices, Institutes and Centers) worked together efficiently to deliver the program?

8. Has coordination between UNESCO and its partners been effective in achieving the expected results?

9. What lessons have been learned that can usefully inform future program management and development in this area?

10. Has there been a sufficient level of resources and collaboration with educational institutions and government authorities to ensure the impact on institutional development and sustainability of leadership development?

11. Is the cost-recovery scheme for the on-line training program appropriate to ensure self-sustainability?

12. What are the particular challenges the Santiago Office has faced in terms of collecting the tuitions?, What are possible solutions to solve the problems?

4. Instrumento para obtener información de funcionarios de Secretarías Nacionales o locales de Educación.

Evaluación del programa sobre la Red de liderazgo educativo.

Cuestionario por el teléfono o correo electrónico.

Nombre:

Posición:

País:

Entrevistador:

Date:

Tiempo de inicio:

Tiempo final:

E-mail:

Teléfono:

1. ¿Cómo se justifica la participación de directores de escuela de su país en la red de liderazgo de UNESCO-OREALC?

2. ¿Considera que la red de liderazgo satisface una necesidad crítica para el mejoramiento de su sistema educativo?, si es así, ¿cómo?

3. ¿Qué expectativas tiene usted sobre el programa de liderazgo de UNESCO-OREALC?, ¿cómo califica los logros actuales por cada expectativa:

- | | |
|----|---|
| 1. | (1) Poco (2) Promedio (3) mejor que lo esperado |
| 2. | (1) Poco (2) Promedio (3) mejor que lo esperado |
| 3. | (1) Poco (2) Promedio (3) mejor que lo esperado |
| 4. | (1) Poco (2) Promedio (3) mejor que lo esperado |
| 5. | (1) Poco (2) Promedio (3) mejor que lo esperado |

4. ¿Qué tan relevante es el programa para que se logren las metas de Educación para todos/PRELAC (de manera particular las metas relacionadas con la mejora de la calidad y la equidad)?

- (1) Claramente irrelevante.
- (2) Probablemente irrelevante
- (3) No lo sé.
- (4) Probablemente relevante
- (5) Claramente relevante

5. ¿Qué tan relevante es el liderazgo de los directores un tema prioritario en su país
- (1) Definitivamente no es una prioridad.
 - (2) Probablemente no es una prioridad.
 - (3) No lo sé
 - (4) Probablemente es una prioridad
 - (5) Definitivamente es una prioridad
6. ¿Considera que la coordinación entre UNESCO-OREALC y su gobierno (u organización) ha sido efectiva en cuanto al logro de los resultados?
- 6a. ¿Puede describir evidencias positivas?
- 6b. ¿Puede describir evidencias negativas?
7. ¿Hasta qué punto los componentes del programa han sido efectivos en permitir alcanzar los objetivos del programa (tales como los talleres, los materiales, la red, etc.).
- 7a. ¿Puede describir evidencias positivas?
- 7b. ¿Puede describir evidencias negativas?
8. ¿Qué retos han tenido que ser enfrentados para lograr esos resultados?, ¿Cómo se enfrentaron esos retos?
9. ¿Qué lecciones han sido aprendidas desde el diseño y gestión del programa?
10. ¿Considera que el impacto de la red se mantendrá después de que UNESCO deje de intervenir?, ¿Cómo planea hacer eso
11. ¿Ha habido suficientes recursos para asegurar el impacto sobre el desarrollo institucional y la sostenibilidad de la agenda sobre el liderazgo?
- (1) Definitivamente los recursos son insuficientes.
 - (2) Probablemente no.
 - (3) No puedo elegir
 - (4) Probablemente si
 - (5) Definitivamente los recursos son suficientes.
12. ¿Ha habido suficiente colaboración con las instituciones educativas y las autoridades gubernamentales para asegurar el impacto sobre el desarrollo institucional y la sostenibilidad de la intervención sobre liderazgo?
- (1) Definitivamente no hay suficiente colaboración.
 - (2) Probablemente no
 - (3) No puedo elegir
 - (4) Probablemente si
 - (5) Definitivamente si hay suficiente colaboración.

13. ¿Ha habido suficientes esfuerzos para hacer a la red técnica y financieramente autosostenible?

- (1) Definitivamente no hay esfuerzos.
- (2) Probablemente no
- (3) No puedo elegir
- (4) Probablemente si
- (5) Definitivamente si hay esfuerzos

14. ¿Qué factores impide la autosostenibilidad de la red

Factor 1:

Factor 2:

Factor 3:

15. ¿Qué factores permiten la autosostenibilidad de la red?

Factor 1:

Factor 2:

Factor 3:

16. ¿Qué sugiere para mejorar la red de liderazgo

a)

b)

c)

17. ¿Qué visión tiene de este programa en uno, cinco y diez años?

Un año:

Cinco años:

Diez años:

Evaluación del programa sobre la Red de liderazgo educativo.

Encuesta a ser aplicada a los directivos que han tomado el curso de liderazgo o han participado en actividades de la red de liderazgo.

1. Cuestionario para directivos escolares que han participado en la red de liderazgo, a ser aplicado a través de correo electrónico o entrevistas telefónicas.

A. Información general.

1. Nombre del directivo:

2.- Género: (1) Masculino
(2) Femenino

3. Edad:

4. Escuela en la que labora:

5. Número de alumnos:

6. Número de maestros:

7. Nivel educativo:

- (1) Preescolar.
- (2) Primaria.
- (3) Secundaria.
- (4) Preparatoria /vocacional.
- (5) Educación superior.

8. Ciudad:

9. País:

10. Entrevistado por:

11. Fecha

12. Medio: a) correo electrónico:

b) Teléfono: inicio: terminación: duración:

B. Características del directivo.

1. Máximo nivel de escolaridad:

2. Años de experiencia como directivo:

3. Años como directivo en la escuela en que labora actualmente:

4. Años de experiencia como docente frente a grupo:

5. ¿Cuántos cursos para capacitación como directivo escolar ha recibido durante su vida profesional?

6. ¿Recuerda los temas de estos cursos?, si es así, ¿como los califica?

a)

(1) malo _____ (2) promedio _____ (3) excelente. _____

b)

(1) malo _____ (2) promedio _____ (3) excelente _____

c)

(1) malo _____ (2) promedio _____ (3) excelente _____

d)

(1) malo _____ (2) promedio _____ (3) excelente _____

e)

(1) malo _____ (2) promedio _____ (3) excelente _____

C. Reacción, aprendizaje y comportamiento.

1. ¿Cómo supo del curso de liderazgo que ofrece UNESCO-OREALC?

(1) Canales oficiales de comunicación (autoridades).

(2) A través de un colega director de escuela.

(3) A través de medios de comunicación

(4) Otro: _____

2. ¿En qué curso de liderazgo ha participado?, ¿cuándo?, ¿en dónde?, ¿en qué modalidad?, ¿cuántas horas?

Cursos	Cuándo (año)	Dónde (ciudad)	Modalidad: 1.- Presencial (Santiago) 2 Presencial (otra ciudad) 3 En línea 4 Combinación	Horas por modalidad
Liderazgo básico				
Liderazgo pedagógico				
Liderazgo estratégico				
Otro:				

3. ¿Cuáles eran sus expectativas del curso?, ¿Cómo valora la satisfacción de cada expectativa? (0% significa no satisfacción en absoluto a 100% satisfacción completa)

Expectativas	Valoración
a.	%
b.	%
c.	%
d.	%
e.	%

4. Tomando todo en consideración, ¿como califica los siguientes aspectos del curso?

4a. Relevancia para su práctica cotidiana como directivo escolar.

ninguna malo promedio muy bien excelente
 ¿Por qué?

4b. Relevancia para la perspectiva conceptual de la dirección escolar:

ninguna malo promedio muy bien excelente
 ¿Por qué?

4c. Desempeño didáctico del docente del curso:

ninguna malo promedio muy bien excelente
 ¿Por qué?

4d. Material de capacitación:

ninguna malo promedio muy bien excelente
 ¿Por qué?

4e. Logística y organización del curso:

ninguna malo promedio muy bien excelente

¿Por qué?

4f. Horario del curso:

ninguna malo promedio muy bien excelente

¿Por qué?

4g. Instalaciones:

ninguna malo promedio muy bien excelente

¿Por qué?

4h. Equipo (proyectores, computadores, etc.)

ninguna malo promedio muy bien excelente

¿Por qué?

4i. Comunicación entre facilitadores y participantes.

Ninguna malo promedio muy bien excelente

¿Por qué?

4j. Relaciones personales entre participantes:

ninguna malo promedio muy bien excelente

¿Por qué?

5. ¿Recuerda algunos de los temas del curso?, ¿Cuál fue la fuente del tema? (Presentación del facilitador, material de lectura, modelos de simulación, dinámicas, discusiones de casos, otros participantes, etc.)

TEMAS RECORDADOS	FUENTES
a.	
b.	
c.	
d.	
e.	
() No recuerdo temas específicos.	

6.- Que le sugiere a usted las siguientes expresiones:

6a “Coordinación de acciones impecable”

6b “Importancia de los juicios en la construcción de climas escolares”

6c “Los juicios son actos de amor”

6d Las emociones abren o cierran posibilidades de acción.

6e “La resignación está instalada en la escuela Latinoamérica”

6f “Los líderes son capaces de decir “Basta””

7. ¿Qué temas del taller de liderazgo le hubieran gustado profundizar?

a.
b.
c.
d.
e.
() No recuerdo

8. ¿Cuál de los temas vistos en el curso ya era conocido?

a.
b.
c.
d.
e.
() No recuerdo

9. ¿Recuerda alguna situación específica que haya enfrentado como director en la que le haya ayudado a enfrentar lo que aprendió en el curso de liderazgo de UNESCO?

10. ¿Cambió su noción personal de “liderazgo” como resultado del curso?, ¿Por qué?

11. ¿Considera que otras personas en su escuela (como maestros, padres, estudiantes, sus superiores) han observado evidencias de la influencia del curso en usted?, ¿puede identificar detalles de esa evidencia?, ¿Qué tan definitivo es ese cambio en usted?

Personas que le han comentado de los cambios	Evidencias	¿Cambio definitivo?
Maestros.		
Padres		
Estudiantes		
Superiores		

D. Práctica.

1. Trate de comparar un antes y después (y como consecuencia) del curso de liderazgo, en cuanto a cómo describiría/interpretaría usted a su comunidad escolar. Señale el atributo o rasgo como claramente presente (sí) o claramente ausente (no).

Antes del curso			En mi comunidad escolar, y como consecuencia de mi liderazgo...	Después del curso		
Sí	No sé	No		Sí	No sé	No
			Todos los estudiantes son capaces de aprender			
			Todos los estudiantes tienen igual oportunidad de aprender			
			Los estudiantes están altamente motivados			
			La participación de los padres es decisiva en el aprendizaje esperado por los planes de estudio			
			La participación de los maestros es decisiva en el aprendizaje esperado por los planes de estudio			
			Los maestros son respetados en la escuela			
			Existe un ambiente pacífico y adecuado para aprender.			
			Todos los maestros participan en el diseño del proyecto escolar.			
			Todos los maestros conocen las metas y estrategias del proyecto escolar			
			La escuela es segura.			
			La escuela está limpia			
			Los maestros conviven con alegría entre ellos.			
			La convivencia se mantiene de manera apropiada			
			Todos los maestros planean sus clases de manera adecuada			
			Todos los maestros aceptan juicios críticos fundados de los directivos para mejorar su desempeño			
			Los maestros aceptan la presencia de los directivos como observadores en sus aulas			
			Lo que aprenden los alumnos en la escuela es relevante para sus vidas			
			Los temas relacionados con la enseñanza y los maestros de la escuela			
			Los temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje son centrales en las conversaciones maestros-estudiantes.			
			La escuela facilita un proceso colaborativo entre maestros y la comunidad para lograr su misión y metas.			
			La escuela desarrolla una visión y creencias compartidas entre maestros, padres y estudiantes.			
			La escuela desarrolla planes enfocados a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.			
			La organización de la escuela es eficiente y efectiva.			
			Confianza y colaboración son factores claves en el aprendizaje escolar.			
			La escuela se mantiene en un proceso de mejora académica continua			

			Los padres se sienten bienvenidos en la escuela.			
			La escuela se acerca a los lugares de vida o trabajo de los padres			
			En mi comunidad se encuentran desterrados los rumores y chismes.			

2. Trate de compararse consigo mismo antes y después (y como consecuencia) del curso de liderazgo, en cuanto a cómo describiría/interpretaría usted a su práctica como director. De igual manera, identifique el rasgo como claramente presente o ausente.

Antes del curso			Práctica como director	Después del curso		
Sí	No sé	No		Sí	No sé	No
			Promueve creencias compartidas y sentido de comunidad y cooperación.			
			Establece un conjunto de estándares de procedimientos y rutinas administrativas y pedagógicas.			
			Se me reconoce mi capacidad de cumplimiento de compromiso			
			Sé como construir confianza entre mis colaboradores.			
			Soy capaz de formular peticiones claras y precisas.			
			Cuando corresponde, juzgo por igual a quienes me apoyan y a quienes no hacen			
			Protege a los maestros de asuntos que pueden provocarle distracción o pérdida de su tiempo en la enseñanza.			
			Provee a los maestros con materiales y oportunidades de capacitación con el fin de mejorar su efectividad como docentes.			
			Se involucra directamente en el diseño e implementación de la instrucción y la evaluación de maestros y la institución.			
			Claramente establece metas y las mantiene visibles para la comunidad.			
			Conoce sobre currículo, didáctica y técnicas de evaluación.			
			Mantiene excelentes relaciones con maestros y estudiantes.			
			Reconoce y premia logros individuales.			
			Establece fuertes líneas de comunicación con maestros y estudiantes.			
			Defiende y representa dignamente a la escuela.			
			Involucra a los maestros en el diseño e implementación de políticas escolares relevantes.			
			Reconoce y celebra los logros de toda la comunidad.			
			Demuestra afecto al personal docente y administrativo de la escuela.			
			Es proactivo en la superación de las limitaciones			

			que el contexto impone a la escuela.			
			Inspira y lidera innovaciones significativas para la escuela			
			Comunica y pone en práctica ideales y convicciones sobre educación.			
			Monitorea la efectividad de las prácticas escolares y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.			
			Adapta su liderazgo a las necesidades de cada situación y no le molesta la disidencia.			
			Esta conciente de los detalles y es capaz de prepararse adecuadamente para disminuir riesgos y amenazas.			
			Se asegura de que los docentes se encuentren actualizados.			

E. Sugerencias.

1. ¿Qué sugerencias puede aportar para mejorar el curso?

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

F. Evaluación general.

1. Considerando todo, y en una escala del 1 al 10, ¿Cómo valora el curso de liderazgo de UNESCO?

Muy malo									Excelente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA
RED DE LIDERAZGO ESCOLAR**



HEURÍSTICA
EDUCATIVA

Historia de la escuela

Tópico	Aspectos históricos	Información	Informante o fuente de información
Datos generales de la escuela	Nombre		
	Clave		
	Domicilio		
Fundación de la escuela	Fecha de fundación		
	Causa de la fundación de la escuela		
	Características del edificio escolar inicial		
	Cambios que se han presentado en la infraestructura		
	Participantes en la gestión de los cambios identificados		
	Características del personal que inicia en la escuela		
	Cambios en el personal		
	Causas de dichos cambios		
Trabajo	Rotación de		

directivo	directores de la escuela		
	Sucesos o acciones relevantes asociadas a los directivos que ha tenido la escuela		
Personal docente	Rotación de docentes en los últimos 6 años.		
	Principales causas de cambios de docentes.		
	Consecuencias de la rotación de docentes en esta escuela		
	Opiniones que ha generado el trabajo de los docentes		
	Docentes destacados por alguna razón especial		
Descripción de documentos y objetos relacionados con sucesos importantes de la escuela	Actividades y competencias académicas		
	Actividades y competencias deportivas.		
	Actividades y competencias cívicas		
	Actividades y competencias artísticas		
	Actividades de participación con la comunidad		
	Reconocimiento de la comunidad a la escuela.		
Descripción de anexos a la escuela, surgimiento y funciones que tienen.	Trabajo social Enfermería Comedor Talleres Laboratorio Sala de cómputo. Biblioteca Otros (especificar)		

--	--	--	--

CRONOGRAFÍA

Acontecimientos más importantes de la historia de la escuela

Fecha	Suceso	Breve descripción del suceso
	Acontecimientos previos a la fundación de la escuela	
	Fundación de la escuela	

Matrícula de la escuela

Total de alumnos inscri	Ciclo Escolar											
	2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres

tos en:													
1ro.													
2do.													
3ro.													
4to.													
5to.													
6to.													

Egresados

Total de alumnos inscritos en:	Ciclo Escolar												
	2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
1ro.													
2do.													
3ro.													
4to.													
5to.													
6to.													

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA
RED DE LIDERAZGO ESCOLAR**

Información de docentes



I. Datos de identificación

- 1.1 Nombre.- _____
- 1.2 Género.- _____
- 1.3 Edad.- _____ años.
- 1.4 Tipo de nombramiento.- _____
- 1.5 Grado y grupo que atiende.- _____
- 1.6 Máximo nivel de escolaridad.- _____
- 1.7 Antigüedad en el servicio educativo.- _____
- 1.8 Funciones que ha ejercido.- _____
- 1.9 Antigüedad en la escuela.- _____
- 1.10 Funciones que ha ejercido.- _____
- 1.11 Tiempo que piensa permanecer laborando en esta escuela.- _____

II. Actualización.

2.1 Cursos, talleres o seminarios en los que ha participado de manera reciente.

a) Curso, taller o seminario.				
b) Instancia que lo impartió.				
c) Fecha (mes y año).				
d) Duración en horas.				
e) Propósito principal.				
f) Apoyos específicos que le brinda para su trabajo.				

2.2 Percepción de cambios en las formas de actualización

III. Funciones que realiza en la escuela

3.1 Principales funciones en la escuela

a) Descripción de la actividad.			
b) Organización (individual o grupal).			
c) Forma de asignación.			
d) Monitoreo o supervisión.			
e) Presentación de productos.			
f) Cambios recientes en las funciones mencionadas			

IV. Relaciones con el colectivo

4.1 Descripción de las relaciones que establece con:

a) Alumnos.

b) Padres de familia.

c) Docentes.

d) Directivos.

4.2 Identificación de cambios recientes en los tipos de relación.

V. Reuniones con el colectivo (con especial atención a las reuniones donde participa el director de la escuela).

5.1 Motivos de reunión.

5.2 Periodicidad.

5.3 Duración.

5.4 Temas que se tratan.

5.5 Participantes.

5.6 Forma de convocatoria.

5.7 Organización.

a) Coordinación.

b) Acuerdos a los que se llega.

c) Tipos de registro que se utilizan.

d) Seguimiento de acuerdos.

e) Presentación de productos.

f) Cambios recientes en las reuniones efectuadas.

VI. Opiniones acerca del director de la escuela.

Grupo de enfoque con padres de familia



INSTRUMENTO No. 7

Pregunta base	Preguntas de apoyo
¿Cuándo asisten a la escuela?	¿Quién(es) los citan? ¿Cómo son convocados? ¿Con qué frecuencia? ¿Con qué propósito(s)? ¿De qué tratan las reuniones? ¿Cómo llegan a acuerdos?

<p>¿Cómo participan en las actividades de la escuela?</p>	<p>de trabajo?</p> <p>¿Quiénes participaron en la actividad?</p> <p>¿Quién coordinó la actividad?</p> <p>¿Qué se hizo para motivar la participación de los padres de familia?</p> <p>¿Para qué se realizó?</p> <p>¿Qué resultados se obtuvieron?</p> <p>¿Quién les informó de esos resultados?, ¿cuál fue el medio de información que utilizó?</p>
<p>¿Cómo se puede mejorar la escuela?</p>	

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA
RED DE LIDERAZGO ESCOLAR**

REGISTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS



Nombre del director (a) _____

Este instrumento se conforma por dos listas de cotejo para identificar la presencia y uso de anexos y recursos de aprendizaje con los que cuenta la escuela.

Anexos	Existencia		Año en el que se construyeron	Principales apoyos recibidos para su construcción, mantenimiento y funcionamiento.	Propósitos que se buscan lograr con su funcionamiento	Descripción del uso más frecuente que reciben	Nivel de suficiencia (1 al 5), siendo 1 insuficiente y 5 suficiente.
	Si	No					
Biblioteca							
Videoteca							
Ludoteca							
Aula de cómputo							
Sala de usos múltiples							

Sala de juntas							

Anexos	Existencia		Año en el que se construyeron	Principales apoyos recibidos para su construcción, mantenimiento y funcionamiento	Propósitos que se buscan lograr con su funcionamiento	Descripción del uso más frecuente que reciben	Nivel de suficiencia (1 al 5), siendo 1 insuficiente y 5 suficiente.
	Si	No					
Explanada cívica							
Cancha deportiva							
Cocina y/o comedor							
Auditorio o teatro							
Otro:							
Otro:							
Otro:							
Otro:							
Otro:							

Recursos	Existencia		Año en el que se adquirieron	Principales apoyos recibidos o gestiones realizadas para su adquisición.	Descripción amplia del uso más frecuente que reciben	Nivel de suficiencia (1 al 5), siendo 1 insuficiente y 5 suficiente.	Nivel de calidad (1 al 5), siendo 1 insuficiente y 5 suficiente.
	Si	No					
Libros de texto							
Juegos de geometría							
Juegos de mesa							
Juegos didácticos							
Material concreto							
Maquetas							
Globo terráqueo							

Recursos	Existencia		Año en el que se adquirieron	Principales apoyos recibidos o gestiones realizadas para su adquisición.	Descripción amplia del uso más frecuente que reciben	Nivel de suficiencia (1 al 5), siendo 1 insuficiente y 5 suficiente.	Nivel de calidad (1 al 5), siendo 1 insuficiente y 5 suficiente.
	Si	No					
Material gráfico							
Material natural							
Material para experimentos							
Carpeta de evaluación o portafolio pedagógico							
Diario de grupo							
Útiles escolares							
Material deportivo							

Recursos	Existencia		Año en el que se adquirieron	Principales apoyos recibidos o gestiones realizadas para su adquisición.	Descripción amplia del uso más frecuente que reciben	Nivel de suficiencia (1 al 5), siendo 1 insuficiente y 5 suficiente.	Nivel de calidad (1 al 5), siendo 1 insuficiente y 5 suficiente.
	Si	No					
Material para psicomotricidad							
Teatrino, guiñoles							
Instrumentos musicales							
Banda de guerra							
Televisión							
Videos							
Videgrabadora							

Recursos	Existencia		Año en el que se adquirieron	Principales apoyos recibidos o gestiones realizadas para su adquisición.	Descripción amplia del uso más frecuente que reciben	Nivel de suficiencia (1 al 5), siendo 1 insuficiente y 5 suficiente.	Nivel de calidad (1 al 5), siendo 1 insuficiente y 5 suficiente.
	Si	No					
Videocasetes							
CD's o DVD's							
Grabadora							
Audio cassetes							
Computadoras							
Programas de computadora (software)							
Pizarrón electrónico							

Recursos	Existencia		Año en el que se adquirieron	Principales apoyos recibidos o gestiones realizadas para su adquisición.	Descripción amplia del uso más frecuente que reciben	Nivel de suficiencia (1 al 5), siendo 1 insuficiente y 5 suficiente.	Nivel de calidad (1 al 5), siendo 1 insuficiente y 5 suficiente.
	Si	No					
Retroproyector							
Cañón							
Pantalla							
Copiadora							
Equipó de sonido							
Bancas, sillas, mesas							
Archiveros, estantes							
Libreros							
Otros:							

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA
RED DE LIDERAZGO ESCOLAR**

Información de funcionarios

Nombre: _____

Posición: _____

Lugar: _____

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

E-mail: _____

Teléfono: _____

Entrevistador: Esteban García Hernández

1. ¿Cómo se justifica la participación de directores de escuela de su país en la red de liderazgo escolar UNESCO-OREALC?

2. ¿Considera que la red de liderazgo satisface una necesidad crítica para el mejoramiento de su sistema educativo?, si es así, ¿cómo?

3. ¿Qué expectativas tiene usted sobre el programa de liderazgo de UNESCO-OREALC?, ¿cómo califica los logros actuales por cada expectativa?:

1. (1) Poco (2) Promedio (3) Mejor que lo

- esperado
- 2 (1) Poco (2) Promedio (3) Mejor que lo esperado
3. (1) Poco (2) Promedio (3) Mejor que lo esperado
4. (1) Poco (2) Promedio (3) Mejor que lo esperado
5. (1) Poco (2) Promedio (3) Mejor que lo esperado

4. ¿Qué tan relevante es el programa para que se logren las metas de Educación para todos/PRELAC (de manera particular las metas relacionadas con la mejora de la calidad y la equidad)?

- (1) Claramente irrelevante.
- (2) Probablemente irrelevante
- (3) No lo sé.
- (4) Probablemente relevante
- (5) Claramente relevante

5. ¿Qué tan relevante es el liderazgo de los directores un tema prioritario en su país

- (1) Definitivamente no es una prioridad.
- (2) Probablemente no es una prioridad.
- (3) No lo sé
- (4) Probablemente es una prioridad
- (5) Definitivamente es una prioridad

6. ¿Considera que la coordinación entre UNESCO-OREALC y su gobierno (u organización) ha sido efectiva en cuanto al logro de los resultados?

6a. ¿Puede describir evidencias positivas?

6b. ¿Puede describir evidencias negativas?

7. ¿Hasta qué punto los componentes del programa han sido efectivos en permitir alcanzar los objetivos del programa (tales como los talleres, los materiales, la red, juegos de simulación, etc.)?

7a. ¿Puede describir evidencias positivas?

7b. ¿Puede describir evidencias negativas?

8. ¿Qué retos han tenido que ser enfrentados para lograr esos resultados?, ¿Cómo se enfrentaron esos retos?

9. ¿Qué lecciones han sido aprendidas desde el diseño y gestión del programa?

10. ¿Considera que el impacto de la red se mantendría después de que UNESCO deje de intervenir?, ¿Cómo planea hacer eso?

11. ¿Ha habido suficientes recursos para asegurar el impacto sobre el desarrollo institucional y la sostenibilidad de la agenda sobre el liderazgo?

- (1) Definitivamente los recursos son insuficientes.
- (2) Probablemente no.
- (3) No puedo elegir
- (4) Probablemente si
- (5) Definitivamente los recursos son suficientes.

12. ¿Ha habido suficiente colaboración con las instituciones educativas y las autoridades gubernamentales para asegurar el impacto sobre el desarrollo institucional y la sostenibilidad de la intervención sobre liderazgo?

- (1) Definitivamente no hay suficiente colaboración.
- (2) Probablemente no
- (3) No puedo elegir
- (4) Probablemente si
- (5) Definitivamente si hay suficiente colaboración.

13. ¿Ha habido suficientes esfuerzos para hacer a la red técnica y financieramente autosostenible?

- (1) Definitivamente no hay esfuerzos.
- (2) Probablemente no
- (3) No puedo elegir
- (4) Probablemente si
- (5) Definitivamente si hay esfuerzos

14. ¿Qué factores **impiden** la autosostenibilidad de la red?

Factor 1:

Factor 2:

Factor 3:

15. ¿Qué factores **permiten** la autosostenibilidad de la red?

Factor 1:

Factor 2:

Factor 3:

16. ¿Qué sugiere para mejorar la red de liderazgo?

a)

b)

c)

17. ¿Qué visión tiene de este programa en uno, cinco y diez años?

Un año:

Cinco años:

Diez años:

18. ¿Conoce la perspectiva la mirada del taller?

19. ¿Cómo reacciona al taller?

20. ¿Qué cambios ha observado en la gente que lo tomó?

Cuestionario para alumnos

Datos  **HEURISTICA
EDUCATIVA generales**

Nombre.- _____

Género.- _____

Edad.- _____ años cumplidos.

Grado.- ___ Grupo.- _____

¿Has repetido algún grado? _____

Anota la escuela en donde cursaste:	
1er. Grado	
2do. Grado	
3er. Grado	
4to. Grado	
5to. Grado	

INSTRUCCIONES: LEE CON ATENCIÓN LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES Y MARCA (X) UNA DE LAS OPCIONES QUE SE PRESENTAN. TUS RESPUESTAS SON IMPORTANTES PARA NOSOTROS, POR LO QUE TE PEDIMOS QUE CONTESTES LO QUE TÚ PIENSAS.

1. El director de la escuela conversa con los alumnos

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2. El director comenta con los alumnos acerca de los problemas de la escuela

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

3. El director escucha con atención a los alumnos cuando le comentan de los problemas que se presentan en la escuela

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

4. El director solicita a los alumnos participar en actividades para beneficio de la escuela

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

5. ¿Has apoyado en la realización de actividades que propone el director de tu escuela?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

6. El director permite que los alumnos propongan actividades para mejorar la escuela

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

7. El director cumple las promesas que hace a los alumnos

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca

No sé

8. El director cumple las promesas que hace a los padres de familia

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

9. El director cumple con las promesas que hace a los maestros de la escuela

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

10. El director reconoce a los alumnos que participan con entusiasmo en alguna actividad

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

11. El director nos comenta acerca del proyecto escolar

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

12. Los alumnos colaboramos en algunas actividades del proyecto escolar

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

13. Los alumnos tenemos buenas relaciones con nuestro director

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

14. Los alumnos respetamos a nuestros maestros

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

15. Conversamos con nuestros maestros acerca de temas personales

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

16. Confiamos a los maestros nuestros problemas personales

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

17. Existe una convivencia armónica entre los alumnos de la escuela

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

18. Los alumnos obedecemos el reglamento escolar

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

19. Los alumnos participamos en la elaboración del reglamento escolar

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

20. En mi escuela todos los niños aprendemos

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

21. Mi escuela es un lugar seguro

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

22. Asisto con gusto y alegría a la escuela

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

Muchas gracias.

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DEL CECATI

I. DATOS GENERALES

1.1 Género.- _____

1.2 Edad.- _____ años cumplidos.

1.3 Estado Civil.- _____

1.4 Ocupación.- _____

1.5 Grado máximo de escolaridad.- _____

1.6 Nombre del curso al que asiste.- _____

1.7 ¿Ha asistido a otros cursos anteriormente? _____

1.8 Si su respuesta anterior es afirmativa anote:

Nombre del curso	Año
a)	
b)	

II. INSTRUCCIONES: LEA CON ATENCIÓN CADA UNA DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES RELACIONADAS CON EL CECATI 173, Y MARQUE (X) UNA DE LAS OPCIONES QUE SE PRESENTAN.

2.1 La directora conversa con los alumnos

- () Siempre
- () Casi siempre
- () A veces
- () Nunca
- () No sé

2.2 La directora da a conocer a los alumnos aspectos importantes del CECATI 173

- () Siempre
- () Casi siempre
- () A veces
- () Nunca
- () No sé

2.3 La directora escucha con atención a los alumnos cuando le comentan las necesidades que se presentan en el CECATI 173

- () Siempre
- () Casi siempre
- () A veces
- () Nunca
- () No sé

2.4 La directora solicita a los alumnos participar en actividades para beneficio del CECATI 173

- () Siempre
- () Casi siempre
- () A veces
- () Nunca
- () No sé

2.5 ¿He apoyado en la realización de actividades que propone la directora del CECATI 173?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.6 La directora permite que los alumnos propongan actividades para mejorar el CECATI 173

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.7 La directora cumple las promesas que hace a los alumnos

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.8 La directora cumple con las promesas que hace a los maestros de la escuela

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.9 La directora reconoce a los alumnos que participan con entusiasmo en alguna actividad escolar

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.10 La directora reconoce el trabajo de los maestros

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.11 La directora nos comenta acerca de los proyectos de trabajo del CECATI 173

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.12 Los alumnos colaboran en proyectos de trabajo del CECATI 173

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.13 Los alumnos tienen buenas relaciones con la directora

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.14 Los alumnos respetamos a los maestros

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.15 Tengo confianza para preguntar a mi maestro(a) cuando tengo alguna duda en clase

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.16 Converso con mi maestro(a) acerca de temas personales

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.17 Existe una convivencia armónica entre los alumnos del CECATI 173

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.18 Los alumnos obedecemos el reglamento del CECATI 173

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.19 Los alumnos participamos en la elaboración del reglamento escolar

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.20 La preparación que recibimos en el CECATI 173 es adecuada

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.21 El CECATI 173 cuenta con los materiales necesarios para apoyar mi aprendizaje

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.22 El CECATI 173 es un lugar seguro

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.23 El CECATI 173 es un lugar limpio

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

2.24 Asisto con gusto al CECATI 173

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- No sé

Muchas gracias por su participación.

III. Análisis de información actividades/presupuesto realizado por la Coordinación General del Programa.

Tabla A					
BIENIO 2000-2001					
TIPO DE FONDOS	COSTOS CUBIERTOS POR UNESCO	ACTIVIDADES	RESULTADOS	RECURSOS APORTADOS POR INSTITUCIONES SOCIAS	ÍNDICE DE EFICIENCIA
Extrapresupuestales Código 406CH10	30 meses. 1/2 tiempo Oficial Nacional de Programas (ONP) \$75,000. 1/2 tiempo experta asociada alemana. 1/3 tiempo secretaria Total US\$ 84,000	1er. Taller con 50 directores de escuelas municipales Chile. Elaboración de Versión completa del Taller de Liderazgo Básico y del Juego de Simulación versión 1.0.	Un modelo completo de capacitación de directores, con sus contenidos y materiales, probado en campo y aplicado.	Fundación Andes de Chile asumió el pago de consultores y de la logística.	Costo del Modelo de capacitación US\$159,000
	1/2 tiempo ONP. 1/2 tiempo experta asociada alemana. 1/3 tiempo secretaria. 6 meses. Total US\$24,000	Talleres con Directores. Chile.	85 directores capacitados.	Fundación Andes de Chile, pago de consultores y logística.	Costo directos unitarios (considerando únicamente el taller), US\$282.35
	1 semana tiempo completo ONP US\$ 764	Taller con Directores de Preparatorias de la Universidad Autónoma de Nuevo León. México.	35 directores capacitados	Universidad Autónoma de Nuevo León. Pago de logística	Costos directos unitarios US\$21.82
	1 semana tiempo completo ONP US\$ 764	Taller de Formación de Facilitadores con el Gobierno del Estado de Chihuahua, México	30 facilitadores, quienes a su vez capacitaron a 500 directores	Gobierno del Estado de Chihuahua. Baja de logística y réplicas	Costos directos unitarios US\$25.46
	1 semana tiempo completo ONP US\$ 764	Taller demostrativo San Salvador, el Salvador	25 investigadores y académicos	Sin información	Costos director unitarios \$30.56
	1 semana tiempo completo ONP US\$ 764	Taller demostrativo, Mexicali, Baja California México	45 directores	Gobierno del estado de Baja California Baja, pago de logística	Costos directos unitarios US\$16.97

Tabla B					
BIENIO 2004-2005					
TIPO DE FONDOS	COSTOS CUBIERTOS POR UNESCO	ACTIVIDADES	RESULTADOS	RECURSOS APORTADOS POR INSTITUCIONES SOCIALES	ÍNDICE DE EFICIENCIA
Fondos regulares Código 21111125 US\$ 13, 675	2 semanas tiempo completo ONP US\$ 1528; 2 semanas tiempo completo experta asociada. Pago de consultores y de logística	1er. Taller Internacional de Formadores en Liderazgo	30 formadores capacitados. Provenientes de Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, México	Sin información	Costos directos unitarios US\$455.83
Fondos regulares Código 21121143 US\$ 53,960	1 semana tiempo completo ONP US\$ 760 más viaje y viáticos.	Taller con docentes en la Escuela Normal Superior de Chihuahua, México	35 docentes formadores de maestros capacitados	Sin información	Costos directos unitarios US \$95.50
	1 semana tiempo completo ONP US\$ 760 más viaje y viáticos.	Diplomado en Liderazgo en Universidad Tres de Febrero, Buenos Aires	43 directores participantes	Sin información	
	3 semanas tiempo completo ONP US\$ 760 más viaje y viáticos. Pago de consultores	Diplomado en Liderazgo en Universidad de Concepción, Chile	30 directores participantes	Sin información	
	1 semana tiempo completo ONP US\$ 760 más viaje y viáticos.	Taller con Directores en Universidad Nacional de Tucumán, República Argentina	32 directores capacitados	Sin información	
	1 semana tiempo completo ONP US\$ 760 más viaje y viáticos. Pago de Consultores	Taller con Directores de la Provincia de Curicó, Chile, con Dirección Provincial de educación	53 directores capacitados	Sin información	
	1 semana tiempo completo ONP US\$ 760 más viaje y viáticos.	Taller de formación de formadores Universidad Autónoma de Nuevo León, Ciudad de México, México	12 formadores capacitados	Sin información	
	1 semana tiempo completo ONP US\$ 760 más viaje y viáticos.	Diplomado en Liderazgo con la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana	40 participantes capacitados	Sin información	
	Pago consultor más viaje y viáticos	Taller con Directores en la Universidad de Chiborazo, Ecuador	40 participantes capacitados	Sin información	
	10 semanas de tiempo completo ONP, más logística	8 Talleres de liderazgo con Directores de CECATIS de México, en Chile	250 participantes capacitados	Sin información	

Tabla C					
BIENIO 2004-2005					
TIPO DE FONDOS	COSTOS CUBIERTOS POR UNESCO	ACTIVIDADES	RESULTADOS	RECURSOS APORTADOS POR INSTITUCIONES SOCIALES	ÍNDICE DE EFICIENCIA
Fondos extrapresupuestales Código 247RLA1001 US\$ 26,918	2 semanas tiempo completo ONP US\$ 1528 más viajes y viáticos. Consultores, materiales y logística	2 Talleres de Liderazgo con Directores del Municipio de Calama, Chile	30 directores capacitados	Sin información	Costos directos unitarios US\$ 263.90
	2 semanas tiempo completo ONP US\$ 1528 más viajes y viáticos. Consultores, materiales y logística	2 Talleres de Liderazgo con Directores de la Provincia de Mendoza, Argentina	20 directores capacitados	Sin información	
	1 semana tiempo completo ONP US\$ 764 más viajes y viáticos. Consultores, materiales y logística	1 Taller Internacional de Liderazgo en la Prevención del VIH con Directores de Chile y de Argentina	52 directores capacitados	Sin información	

Tabla D

BIENIO 2006-2007

TIPO DE FONDOS	COSTOS CUBIERTOS POR UNESCO	ACTIVIDADES	RESULTADOS	RECURSOS APORTADOS POR INSTITUCIONES SOCIALES	ÍNDICE DE EFICIENCIA
Fondos extrapresupuestales Código 552RLA1001 US\$ 80,813	18 semanas ONP más viajes y viáticos. Pago de consultores, logística y materiales	1er Encuentro Latinoamericano de Liderazgo en Educación. Taller de Formadores. Materiales, libro, dos cursos de liderazgo en línea	840 participantes en Encuentro. 35 formadores capacitados. Libro publicado. Software elaborado (versión 3). Un curso en línea operando	Sin información	No es posible estimarlo ya que no se desagrega información por actividad.
Fondos extrapresupuestales Código 534RLA1000 US\$17,628	10 semanas ONP US\$ 10,000, más viajes y viáticos.	10 Talleres con docentes/directores de escuelas rurales en tres municipios rurales (Nicaragua, Ecuador, Paraguay).	150 docentes y directores capacitados	Sin información	Costos directos unitarios: US\$ 117.52

IV. Estudios de caso: versiones extensas.

1. CASO NICARAGUA: Escuela Hérmenes Gómez López.

La escuela Hérmenes Gómez López, de la comunidad de Mosonte, Departamento de Nueva Segovia, Nicaragua, es un caso especialmente interesante como caso del estudio de liderazgo porque forma parte del programa “*Excelencia*” del gobierno Nicaragüense, por lo que la directora de la escuela no sólo esta a cargo de esta escuela, que es considerada base, sino que también conduce quince escuelas más, que son rurales, a las que se les denomina satélites o irradiadas, en las que cuenta con el apoyo de un subdirector y la asistencia de un asesor del Ministerio de Educación (MINED). Las escuelas irradiadas son más pequeñas, con menos alumnos, a excepción de la escuela de Las Cruces que tiene seis docentes y en donde se ha nombrado un director sin grupo a su cargo. El resto son escuelas que trabajan bajo la modalidad multigrado y que son atendidas por uno, dos, tres o cuatro docentes, dependiendo del número de alumnos. Todas ellas están ubicadas en el área rural y presentan diferentes condiciones en su infraestructura. El estudio de caso se enfocó a la escuela mentora. El trabajo de campo se realizó del 17 al 21 de octubre del 2007.

El municipio de Mosonte se encuentra ubicado a 234 Km. de Managua, la capital de Nicaragua y a 5 kms. de Ocotol, la Cabecera Departamental y cuenta con una población estimada de 6,000 habitantes, de los cuales cuatro quintas partes son de descendencia indígena. La población indígena local conserva su estructura sociopolítica propia. La población se dedica a actividades agrícolas, ganaderas, forestales. Actualmente algunas familias se dedican a la producción de piezas de cerámica en barro de gran variedad y colorido. Mosonte es considerado como uno de los municipios de extrema pobreza en el país factor que se asocia a bajos niveles educativos, pues principalmente en el área rural se incorpora a los niños al trabajo agrícola en tiempo de cosecha, lo que genera baja asistencia a clases. Además de la falta de recursos económicos se presentan grandes distancias o condiciones de difícil acceso entre las comunidades rurales y Mosonte, que es la comunidad donde se ubica el instituto que atiende secundaria. Se estima que menos de la mitad de la población estudiantil logra concluir el quinto grado, y que los alumnos de El Caracol prácticamente no tienen alternativas para continuar estudiando al egresar de la primaria ya que la comunidad se encuentra a veinte kilómetros de Mosonte y es de difícil acceso.

La escuela inició de manera informal, sin un edificio propio, Los alumnos asistían a casas de la comunidad y contaba con un solo maestro. En 1954 se construyen más aulas y se asignan maestros contratados por el Ministerio de Educación se considera formalmente fundada la escuela. En 1990 el alcalde Hérmenes Gómez López se dedica a la reconstrucción de la escuela, la ampliación del pabellón y la dotación de mobiliario, realiza las gestiones necesarias y el edificio escolar mejora sustancialmente. La escuela lleva su nombre por el reconocimiento de la comunidad al mejoramiento de la infraestructura de la escuela. Posteriormente se le amplió y reparó en el año de 1997 con apoyos del Fondo de Inversión Social de Emergencia (FISE).

El ambiente general de la escuela es agradable por la limpieza y amplitud de sus espacios, así como las áreas verdes que rodean los edificios, en las que se observa el cuidado y esmero que se ha puesto para contar con diversas plantas. Se cuenta con una biblioteca amplia, regularmente dotada y con mobiliario básico para realizar su función. Además de

libros la biblioteca cuenta con diversos materiales para trabajar con contenidos matemáticos; fracciones, cuerpos sólidos, juegos de geometría o el paquete denominado “Canasta matemática” que entrega el proyecto *Excelencia*. Para contenidos de ciencias se cuenta con globos terráqueos, mapas y esquemas. En el plan de trabajo mensual se observa que el docente bibliotecario tiene también la responsabilidad de realizar un programa de formación de lectores. Además, a partir de 2007, se instala el Centro de Recursos de Recursos de Aprendizaje, con televisión, videoreproductora, computadora, Cd’s, Dvd’s, impresora, fotocopidora, retroproyector, escáner, cámara digital, engargoladora, además de mobiliario contenedor de los aparatos mencionados. En el Centro se ha elaborado material para apoyar a los maestros de grupo, en esta actividad se busca involucrar a alumnos, e incluso a padres de familia. A partir del año 2006 la escuela cuenta con baterías sanitarias adecuadas y un sistema de captación de agua. La donación la realizó UNICEF a través del Programa Escuelas Amigas y Saludables, la contraparte fue el trabajo de padres de familia. La directora organizó las actividades necesarias con ellos, motivando de manera constante su participación y revisando que los padres que no podían asistir enviaran a otra persona o pagaran para que realizaran el trabajo que les correspondía. Esta actividad requirió de su trabajo en el periodo vacacional.

Las aulas tienen como característica común su ambientación. Las maestras buscan que sean espacios acogedores para los niños, de manera periódica las arreglan con diferentes motivos acordes a la época del año o fechas que se conmemoran. En algunas se observan móviles vistosos en cuya elaboración participan docentes, alumnos e incluso padres de familia. En las paredes se observan trabajos realizados por los alumnos derivados del desarrollo de proyectos pedagógicos de aula, además de la organización de áreas de trabajo de matemáticas. La organización de las aulas se relaciona con tres de los diez componentes de propuesta pedagógica que se han establecido para una escuela mentora:

- Ambientación pedagógica del aula y la escuela.
- Rincones de trabajo.
- Proyectos pedagógicos de aula.

Destaca también en cada aula y en la dirección de la escuela la presencia de carteles elaborados por los docentes con información referente a las características de la metodología Aprendo, Practico y Aplico (APA) y de una escuela mentora:

Funciones de la escuela mentora

Desarrollar en forma creativa e innovadora la propuesta pedagógica del proyecto EXCELENCIA hasta obtener una escuela de calidad donde el punto de llegada es la escuela como proyecto educativo.

Compartir sus conocimientos, saberse, experiencias a las escuelas satélites a través de un proceso de irradiación.

Ampliar su compromiso, asesoría, acompañamiento de padres y madres de familia de las escuelas satélites que han sido seleccionadas.

Trabajar en red es un proceso organizado, articulado de consenso y participación gradual de transferencia de metodología y asesoría técnica.

Propiciar la transformación de las escuelas satélites en mentoras...

La escuela participó en los Proyectos Base I y II⁴², en los que el MINED brindó asistencia pedagógica para que fuera sede de capacitación de otras escuelas de su área geográfica cercana. Posteriormente el MINED solicita apoyo técnico y financiero a la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y el Proyecto Base se convierte en el proyecto “*Excelencia*”⁴³, modelo educativo que promueve el aprendizaje activo y la participación comunitaria y que busca que los alumnos tengan acceso a la primaria completa, los padres y madres de familia participen y se comprometan con las actividades de la escuela y mejorar la formación profesional de los docentes para que se constituyan en facilitadores del proceso de aprendizaje y promotores de clases activas.

⁴² “Los Proyectos BASE I y BASE II, desarrollaron y validaron en el país un modelo de aprendizaje activo que demostró su efectividad en el mejoramiento de las formas de enseñanza de los docentes y el rendimiento, retención y promoción de los estudiantes, tanto en escuelas de modalidad primaria regular como multigrado monolingüístico e interculturales bilingües”. <http://www.mined.gob.ni/excelencia.php>

⁴³ Objetivo: Apoyar al Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua en el mejoramiento de la calidad de la educación primaria, por medio de la implementación progresiva de un método de aprendizaje activo (Aprendo-Práctico-Aplico) en las escuelas del país, la introducción de cambios en las formas de enseñanza, en consonancia con la realidad local y la promoción de la participación comunitaria activa.

Financiamiento: USAID, a través del "Cooperative Agreement" 524-A-00-06-00004-00

Duración: Noviembre 2005 - 2009

Presupuesto: US\$11.5 millones (sujeto a la disponibilidad de recursos).

Ejecutoras: American Institutes for Research (AIR), Academy for Educational Development (AED), Save the Children Federation USA.

Contrapartes: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Municipalidades, Consejos Regionales de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica, sector privado interesado, Comité Nacional de EXCELENCIA. <http://www.mined.gob.ni/excelencia.php>

Los directores de escuela son considerados por el programa como gerentes del proceso de expansión de capacitación, al irradiar su experiencia pedagógica a las escuelas de su área, con el apoyo de asesores pedagógicos departamentales y municipales. Para el proyecto *Excelencia* estas actividades resultan básicas para establecer una red de capacitación descentralizada⁴⁴.

El personal de la escuela base se conforma por la directora, el subdirector, doce docentes frente a grupo, un bibliotecario, un docente de apoyo del Centro de Recursos Educativos, un docente de educación física, una inspectora, un vigilante nocturno y una persona dedicada a la intendencia.

La directora de la escuela, y quien asistió al curso de liderazgo de OREALC-UNESCO es maestra de educación primaria y Licenciada en Psicología. La directora cuenta con 16 años de experiencia en el ámbito educativo; tres como docente y trece como directora precisamente de esta escuela, aunque en dos periodos, de manera inicial en un periodo de nueve años y de manera reciente hace cuatro años pues en el año 2003 se reintegra a la institución. La directora considera que la capacidad de trabajo en equipo de los directivos y maestros constituye un ejemplo del Programa de Irradiación impulsado por el MINED a través del proyecto *Excelencia*. Específicamente en que la escuela mentora transmite experiencias tanto de tipo pedagógico como organizativo a las escuelas irradiadas. La importancia que se otorga al liderazgo del director de una escuela mentora para tener éxito en el programa de irradiación de acuerdo a los asesores pedagógicos es primordial⁴⁵. La actualización de los maestros se basa en monitoreo y asesoría pedagógica.

El subdirector de la escuela realiza el análisis de los datos estadísticos y elabora informes. En cuanto a actividades de actualización enfatiza la importancia que tiene la aplicación de la metodología interactiva Aprendo, Practico y Aplico⁴⁶ (APA) promovida por el MINED con el apoyo del Proyecto *Excelencia*. Tiene a su cargo la asesoría de los maestros de la zona rural pues son las escuelas de más difícil acceso, coordina su trabajo con la directora en general y de manera específica con la Asesora Pedagógica Municipal; van a las escuelas y dan seguimiento a programas que las escuelas tienen, observan clases, la metodología aplicada, las estrategias y actividades realizadas. Se destaca la aplicación de la metodología APA en las escuelas irradiadas, aspecto que en el estudio anual 2006 coincide al señalar que este es el elemento más importante que los docentes deben aprender para apoyar el programa de escuelas mentoras. Desde su perspectiva, los docentes observan un cambio en las asesorías ya no es de tipo fiscalizador, sino que se constituye como un apoyo, un

⁴⁴ MINED. Proyecto EXCELENCIA, Estudio Anual 2006 sobre el Programa de Escuelas Mentoras, Nicaragua. p. 8

⁴⁵ Proyecto *Excelencia*. Estudio anual 2006 sobre el programa de Escuelas Mentoras. p. 22

⁴⁶ De acuerdo con el resumen preparado por el Sr. Oscar Mogollón, director técnico del proyecto, las estrategias de aprendizaje de APA enfatizan actividades que los estudiantes deben realizar de manera individual, con sus compañeros, con su familia o comunidad, se promueve así la construcción de aprendizajes significativos. En la etapa Aprendo, se favorece la reflexión ante experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, en la etapa Practico las actividades buscan integrar teoría y práctica, actuar de acuerdo al nuevo conocimiento, actitud o valor, finalmente en Aplico se busca que los estudiantes manejen el aprendizaje en situaciones cotidianas concretas de los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve.

acompañamiento. Por lo que ha cambiado la percepción de los maestros desde hace tres años. El subdirector considera que desde hace un año es cuando su rol se transforma, pues reciben un curso en 2006 de Gerencia administrativa⁴⁷. Comenta que antes se trabajaba de manera empírica, que el curso le dio los elementos para modificar su trabajo. En el ciclo escolar 2007 se reporta que se visitaron las quince escuelas rurales, "...se priorizaron a los maestros nuevos en el municipio. Otros aspectos que se consideran en el trabajo tanto de la escuela mentora como en las escuelas irradiadas son los referentes a Gobierno Estudiantil y consejos de Padres y Madres de Familia, a ambos se busca integrarlos en procesos de toma de decisiones. El último día del trabajo de campo se pudo confirmar el proceso de asesoría y monitoreo que realiza el equipo de campo ya que los docentes de las escuelas irradiadas participaron en una capacitación en la escuela, por lo que hubo posibilidades de entrevistarlos. Estos maestros consideran importante realizar intercambio de experiencias pues se apoyan entre todos, además participan de manera conjunta en encuentros de gobiernos estudiantiles. Uno de ellos, docente de la escuela rural de Los Arados, menciona que la lecto-escritura se trabaja actualmente con una metodología basada en actividades centradas en el nombre propio de los niños, lo que permite que se trabaje de manera simultánea con las letras del abecedario. Se enfatiza el trabajo centrado en el aula letrada, indica que se presentan los objetos presentes en el aula con su nombre, indica que las láminas se elaboran por los docentes, los padres de familia e incluso en esto participan alumnos. Recientemente se reconoció ante la comunidad que los alumnos de esta escuela obtuvieron un alto rendimiento académico.

La escuela base cuenta con seis maestros, con un alto nivel de estabilidad en la misma escuela ya que en promedio tienen una antigüedad de 10 años. Incluso declaran que permanecerán trabajando en esta institución hasta su retiro. Una de las docentes, que vive en Ocotál, menciona que le plantearon recientemente la posibilidad de cambiarla a ese lugar, pero declinó la propuesta, pues opina que el ambiente de trabajo de la escuela es adecuado. Señalan que los cursos de actualización son permanentes, los temas que se tratan son variados al igual que la duración de las capacitaciones que pueden realizarse en módulos de una o dos horas hasta sesiones semanales de varias horas durante varios meses. Mencionan que los cursos los oferta el MINED y ONG's como Save the Children. Enfatizan la utilidad de los cursos asociados directamente al trabajo docente y mencionan como ejemplos el trabajo con temas referidos a la metodología APA, manejo de guías de aprendizaje de diferentes áreas, revisión de competencias lingüísticas, estrategias para trabajar con lectura y escritura, actividades de trabajo con cálculos matemáticos, trabajo con proyectos. Todos los maestros coinciden en señalar que los cursos mencionados permiten lograr mejores aprendizajes a los estudiantes. De igual forma, mencionan un grupo de cursos que los apoyan en las relaciones que establecen con alumnos y padres de familia, relaciones humanas, dominio de grupos, manejo de dinámicas para observar comportamientos de los alumnos, consejería escolar, liderazgo en la escuela.

Las relaciones entre los docentes se caracterizan por su camaradería. En algunos casos incluso de trabaja de manera conjunta, se comparten experiencias de trabajo al realizar

⁴⁷ El subdirector hace referencia al curso de Gerencia del MINED, él no participó en los cursos de Liderazgo de UNESCO/OREALC.

algunas de las actividades o al manejar algunos materiales con los que cuenta la escuela. En general identifican las metas de la escuela en su calidad de escuela mentora, además de las metas que la escuela tiene en relación a lograr evitar la deserción, aumentar el aprovechamiento académico y propiciar la participación de alumnos y padres de familia. Las docentes muestran atención al aprendizaje de los alumnos, por lo que un aspecto que priorizan de manera inicial es la asistencia. Para evitar el ausentismo llevan a cabo visitas domiciliarias en los casos que se requiere, además brindan atención especial a alumnos de primer grado, en contraturno dos maestras atienden los casos de alumnos que presentan rezago en su aprendizaje. Una de las maestras comenta que el apoyo a alumnos de bajo aprovechamiento ha sido efectivo, hay quien comenta "...los alumnos han avanzado de acuerdo con los muestreos realizados por el MINED *ya levantaron el rendimiento*" Las docentes utilizan estrategias diferentes a las que se aplican en su grupo, considera que la asistencia es buena "De quince niños que se citan asisten doce", menciona que recibe una compensación económica de 300 córdobas y que ese pago lo hace Save the Children. También se presentan casos de docentes que apoyan en sus casas a alumnos que requieren trabajar con un contenido que les resulta difícil. "Cito en mi casa a los alumnos en los que observo que presentaron dificultades en clase. Si el niño tiene una pizarra la lleva o si una madre tiene una pizarra en casa ahí llevo seis o siete alumnos a trabajar (...) Me facilitan la casa para formar los círculos de estudio para ayudar a los niños en turno opuesto y en sábados".

Cuando la directora de la escuela asume en 2003 por segunda vez la dirección de la escuela, se observó una relación tirante entre los padres de familia y los docentes. Esta situación ha cambiado, se han aclarado situaciones y se ha enfatizado la necesidad de trabajar en armonía. Desde hace tres años se ha enfatizado la necesidad de que los padres no únicamente participen en actividades relacionadas con el mantenimiento y campañas de limpieza de la escuela, sino que se involucren en aspectos relacionados directamente con el aprendizaje de sus hijos. Este aspecto no se ha logrado, los padres acuden a recoger el boletín de sus hijos y a las actividades de celebración de la escuela pero sin lograr que atiendan el proceso de aula. Con los padres de familia se busca tener una comunicación constante, se les informa de manera periódica acerca del avance académico de sus hijos y el comportamiento que presentan y se les convoca a participar en actividades de limpieza del centro escolar y de las aulas de manera particular, de manera reciente algunos padres participan en la elaboración de materiales didácticos.

La directora y maestros describen importantes cambios en el ámbito pedagógico, que son atribuidos a la participación de la escuela en el Proyecto *Excelencia*. Mencionan que antes el aprendizaje de los alumnos era tradicionalista, la planificación didáctica se basaba en orientaciones que enfatizaban el uso de resúmenes, carteles y lecciones, se llenaban pizarras, se copiaban recuadros y se hacían dictados de textos muy extensos. Con la aplicación de dinámicas, se buscan evitar las prácticas frontales y en la planificación se solicitan matrices mensuales y semestrales con contenidos, dosificación de tiempos y presentación de fichas diarias que incorporan diferentes dinámicas y que atienden al clima emocional del aula, con el manejo de la metodología APA que se inicia desde el año 2003 y que se ha venido enfatizando hasta la actualidad.

Como impactos de los cambios en la forma de realizar la práctica pedagógica se observa que los alumnos son más abiertos, menos tímidos, su expresión oral ha mejorado "...ahora plantean sus dudas al maestro, son más participativos...". Los docentes tratan temas relacionados con la práctica pedagógica de manera central, de manera informal se les escucha comentar acerca del trabajo en el aula ¿Cómo diste ese contenido?, ¿qué materiales utilizaste? En ocasiones buscan apoyo del docente bibliotecario para contar con materiales necesarios para desarrollar algún tema. La directora comenta que tal vez este tipo de intercambios siempre se ha presentado, pero que antes no le prestaba atención "...he observado que los docentes cuentan sus experiencias, si a uno le dio resultado una actividad se lo cuenta a otros, se preguntan, buscan aclarar dudas que surgen en el trabajo, esto de manera libre pero también orientados en reuniones donde la conversación es más rica". En dos años consecutivos el mejor alumno en un concurso académico realizado a nivel departamental sea de esta Escuela.

La matrícula de la escuela ha estado aumentando. En el ciclo escolar 2007 la matrícula inicial de los alumnos fue de 432; 204 mujeres y 228 hombres, con edades de 5 a 15 años y más, distribuidos en grupos de 1°. a 6°. grado. Los alumnos mencionan que la escuela es un lugar seguro y limpio "Se mantiene limpia y pintada" observan cambios a partir de proyectos de aula en los que han participado y que tienen como objetivo lograr una mejor ambientación "Ahora está más ordenada que nunca". Observan algunos cambios recientes, principalmente en la infraestructura, hacen alusión al centro de recursos, la biblioteca, las baterías sanitarias, la reforestación y creación de áreas verdes, la dotación de agua, valoran además de la alimentación que se les proporciona el contar con platos, vasos y cucharas y el apoyo que reciben de útiles escolares. Con relación a las necesidades de la escuela, los alumnos mencionan que existen problemas en el suministro de agua y energía eléctrica, que es necesario contar con mayores áreas verdes y mejorar la limpieza. Enfatizan la necesidad de contar con un auditorio, una tarima y canchas y materiales deportivos. Consideran también necesario que algunos de sus compañeros mejoren su conducta debido a que consideran que no respetan a los docentes y son ofensivos y groseros.

Los alumnos, especialmente de los últimos grados, de manera favorable acerca de la directora. Algunos de ellos consideran que tiene un trato adecuado hacia ellos y presentan buenas relaciones con ella. Mencionan que les hace recomendaciones constantemente, principalmente estudiar y que les plantea actividades en las que tienen que cooperar. En general los alumnos expresan opiniones muy favorables de sus docentes. Mencionan que las maestras les brindan un trato cordial y están atentos a sus necesidades: "...muestran gran entusiasmo y siempre nos prestan atención cuando las necesitamos", "Son estupendas con nosotros y prestan mucha atención cuando queremos hablar con ellas del tema de clase o de los problemas que tenemos". Las relaciones entre docentes y alumnos han mejorado, antes se llegaban a detectar problemas por maltrato verbal e incluso físico hacia los estudiantes, el cambio se atribuye a la capacitación que se ha brindado a los docentes. Desde el programa de Escuelas Amigas y Saludables se hacen campañas para que se brinden aprendizajes con calidez y éxito, en algunos casos el cambio se ha dado por la presión que sienten los docentes ante el Código de la niñez y la adolescencia. De manera reciente se integraron alumnos a la escuela con alguna discapacidad que antes no tenían suficientes oportunidades de aprendizaje, con educación inclusiva con apoyo de Handicap

Internacional se han dado capacitaciones y se ha logrado sensibilizar a la comunidad educativa de la necesidad de integrar a esos alumnos.

El gobierno estudiantil se elige anualmente, los alumnos coordinan acciones con una docente que los guía, especialmente en acciones en las que *apadrinan* a alumnos y están al pendiente de su avance académico. El *apadrinamiento* se realiza con niños que no saben leer en primer grado, se asignan a niños de 5°. y 6°. grado para que los apoyen, el maestro le dice cómo, cuándo y dónde hacerlo. Además se participa en la celebración de efemérides y en la limpieza del centro. Además representan a la escuela en las reuniones con los gobiernos estudiantiles de otras escuelas.

Los padres y madres de familia que constituyen el Consejo Escolar de Padres de Familia comentan que participan en la organización y el desarrollo de proyectos, para lo que son convocados por la directora de manera periódica. Enfatizan que dentro de sus funciones se encuentra el apoyo a alumnos de bajo rendimiento académico por medio de visitas a sus padres, mencionan que son bien recibidos e indican el tipo de apoyo que se puede realizar con las guías. En otras ocasiones las visitas se realizan en los casos en los que los alumnos presentan problemas de conducta en la escuela “vamos a hablar con los padres para conocer las causas de que sean insolentes con sus maestras”. La directora menciona que la participación de los padres ha aumentado poco, sin conseguirse una participación total.

Los cursos de Liderazgo de la Red OREALC-UNESCO.

La directora ha tomado varios cursos de capacitación sobre dirección de escuelas. Entre los cursos que recuerda, por ser recientes y por la importancia que tienen en el ejercicio de sus funciones, menciona en primer lugar el curso de Gerencia educativa impartido por el MINED y en segundo lugar el curso de Liderazgo escolar impartidos en la Red OREALC-UNESCO. Para la directora el curso de Gerencia educativa del MINED fue extenso y se impartió en varios módulos durante el año 2004, en este curso se trataron temas como las características del líder, la importancia de ser creativo, innovador y autocrítico, ser democrático y tomar a las personas en cuenta además de los procedimientos administrativos para llevar la contabilidad de las escuelas, “...en ese entonces había autonomía y manejábamos recursos económicos”. El subdirector también asistió al curso de Gerencia educativa del que opina resultó un apoyo para realizar de manera adecuada su trabajo de seguimiento en escuelas irradiadas.

En relación a los cursos de Liderazgo que ofreció OREALC-UNESCO la directora plantea que fue invitada a participar por la entonces Delegada Municipal, cuando de manera reciente se había integrado a la dirección de la escuela. Participó en el año 2005 en los cursos de Liderazgo básico y Liderazgo pedagógico, y en el 2006 en el de Liderazgo estratégico. Los tres fueron impartidos en la Ciudad de Managua. Los cursos tuvieron una duración de una semana.

Ambos cursos de liderazgo son valorados de manera muy positiva ya que expresa que son pocas las oportunidades que los directores tienen de recibir capacitación específica para el desarrollo de sus funciones. La directora además aprecia su participación en cursos destinados a maestros de grupo, pues los debe conocer de manera directa para realizar un seguimiento del trabajo docente. Al haber participado de manera consecutiva en dos cursos

de capacitación que tuvieron como tema coincidente el tema de liderazgo no llevó a cuestionar sus fundamentos. Sin embargo la directora al hacer un comparativo entre ambos establece que una diferencia básica consistió en la dinámica de trabajo en la que se involucra a los participantes. Específicamente en relación a los cursos de Liderazgo de UNESCO afirma que “La parte lúdica fue tomada en cuenta en ese curso, era importante. No sólo era estar sentados...”.

Acerca de la pertinencia, la directora afirma que el curso de la Red OREALC-UNESCO le brindó a su trabajo cotidiano, establece que le proporcionaron empoderamiento al ampliar los recursos para tomar sus propias decisiones. “El curso me despertó y me llevó a verme con la capacidad de decidir, me motivó”. Recuerda que “...en el curso se analizó la temática de juicios fundados y sin ser tan drástica con el docente, poder llegar con decisión afirmativa, no tan *tambaleante*, pues antes no siempre les llamaba la atención”. Al parecer para la directora las posibilidades de aplicación que observan como derivadas del curso, más que tener relación con una nueva concepción global del liderazgo, se asocian a aspectos muy puntuales, relacionados directamente a situaciones específicas, como observar la necesidad de hacer llamados de atención al personal. Incluso se puede asociar directamente este impacto de alguno de los ejemplos presentados en el curso de Liderazgo básico. La directora identifica ejemplos de actividades que favorecieron que los asistentes mantuvieran una activa participación y realiza planteamientos en torno a la relevancia que para ella tuvieron dichas actividades. La tabla A1 presenta un resumen de sus comentarios en torno a las posibilidades de participación activa que tuvieron los asistentes a los cursos y los aprendizajes que de esta participación se generaron desde su punto de vista. Además ilustra aspectos relevantes en la construcción de su aprendizaje.

Tabla A1

Actividades realizadas	Afirmaciones de la directora
Trabajo en equipo	“Cada equipo trabajaba en consenso y buscaba hacerlo mejor, en cada equipo se veía la capacidad de todos y de quien coordinaba el equipo, siempre aplicando lo fundamental para el líder, el manejo del lenguaje, con sentimiento y emoción para impactar en las acciones de otros”.
Armado de rompecabezas	“Se ocuparon rompecabezas con diversos tópicos, lo que permitió compartir experiencias, desarrollar iniciativa, competitividad, estábamos atentos a quien lo armaba primero...” “Nos daban rompecabezas, teníamos que movernos ir a buscar las piezas entre los diferentes grupos, el armado dependía de la agilidad del grupo. Era necesario poner en práctica la iniciativa, eso está asociado al trabajo de nosotros los directores, teníamos que buscar ayuda, de ahí se hace necesaria la gestión, además de solidarizarnos con los demás, compartir aprendizajes no ser egoístas...”
El tren	“Los participantes formaban un tren, el que iba guiando al grupo iba con los ojos vendados, el resto que íbamos tomados del hombro lo seguíamos, luego cambiábamos, el de atrás pasaba adelante. También lo hacíamos con los ojos abiertos. Al final evaluábamos cómo era

	mejor, los temores asociado al cargo que nosotros desempeñamos, cuando se nos hace difícil enfrentar una situación, la existencia de temores, en ocasiones el director puede estar con los ojos cerrados, pero el equipo, lo mueve, le ayuda...”
Sociodramas	<p>“Uno de los participantes hacía de docente y el otro de director, luego se cambiaba el rol y de esa manera también reflexionábamos acerca de los juicios fundados”.</p> <p>“Se representó a un docente que improvisa su clase y analizábamos los aspectos negativos de esto”.</p> <p>“Representábamos los llamados de atención con amor (...) era una manera de llevar la teoría a la práctica”.</p>
Juegos de simulación	<p>“Se proporcionó un programa para observar el desarrollo de una escuela, esto sirvió para elaborar un ejercicio con la realidad de nuestras escuelas, aplicando la metodología del FODA”.</p> <p>“Hubo también ejercicios de simulación para construir el concepto de líder...”</p>

Afirma que el curso de liderazgo le proporcionó herramientas “...para saber *liderar* el grupo, saberlo conducir y mejorar su trabajo”. Además del alto grado de satisfacción que expresa por haber participado en los cursos de liderazgo, pues esta era una de sus principales expectativas al asistir. Adicionalmente otro aspecto que la directora valora del curso es el desempeño didáctico del facilitador del curso. Considera que dominaba ampliamente los temas que se trataron y propiciaba la participación: “La comunicación era adecuada pues se abrían espacios para escuchar y exponer (...) los asistentes podían emitir sus propias opiniones (...) No se presentaron roces, siempre hubo acuerdos”, era abierto, tomaba en cuenta al grupo, en sus comentarios la directora añade que las explicaciones que brindaba eran comprensibles “...se daba a entender”. En este aspecto considera sin embargo que “...se requiere (por parte del facilitador) más conocimiento del contexto nicaragüense, de políticas educativas, de planes de desarrollo escolar... *enchufarse* un poco más”. De los temas que la directora más recuerda y sus fuentes señala:

- Liderazgo pedagógico a partir de las presentaciones en *data show* realizadas por el docente.
- La incidencia de la familia en la escuela, tema analizado de manera grupal.
- Los juicios fundados, a partir de la dramatización realizada.
- Gestión escolar, de manera específica como alcanzar competencia en los centros escolares, tema que se trabajó a partir de las experiencias de los directores participantes.
- Políticas educativas, factores asociados al aprendizaje escolar y modelos pedagógicos que revisaron a partir de materiales de lectura.

La directora además menciona que los temas que conocía, aunque aclara que parcialmente eran los relacionados con liderazgo pedagógico pues en el curso de gerencia que recibió por parte del MINED analizaron las características que debía tener el director para dirigir un centro, cómo evitar la fiscalía y convertirse en apoyo.

El material de capacitación utilizado lo califica como excelente debido a la entrega de materiales: “Contar con los materiales nos da la posibilidad de consultarlos y recordar los temas vistos”, también menciona que tuvieron acceso al trabajo en computadoras y que los medios (proyectores) facilitaron la comprensión de los temas. La logística y organización del curso fueron excelentes pues se garantizaba a los asistentes hospedaje, alimentación y transporte, el horario lo considera adecuado. Las relaciones que se propiciaron entre los participantes las considera adecuadas, menciona incluso que se relacionaron de manera muy fraterna, intercambiaron experiencias y lazos de amistad.

En las entrevistas con la directora se le solicitó identificar cambios en sus prácticas y establecer las posibles asociaciones de estos a partir de los cursos de liderazgo. La tarea no resultó fácil. Menciona que los cursos de liderazgo la han apoyado en su trabajo, inicialmente declara de manera enfática: “Me sirvió para asumir mi cargo”. A lo largo de diferentes entrevistas se logró identificar que el principal impacto del curso se refleja en el clima escolar de la escuela, aspecto en el que coinciden docentes, padres de familia y alumnos de la escuela base. Los aspectos específicos que valora que cambiaron a partir del curso de liderazgo son:

3. Contar con mayores recursos para la toma de decisiones.

Considera que tuvo apoyos para la toma de decisiones, de manera concreta ejemplifica con el compromiso que asume al aceptar la instalación del Centro de Recursos en la escuela.

4. Mejorar en la comunicación con docentes y personal de la escuela

En concreto se puede identificar aspectos como:

g) Llegar a acuerdos con los otros

Menciona, en coincidencia con los contenidos del curso: “Lo importante es la comunicación, el futuro se construye conversando”. Posteriormente agrega: “...en el curso se analizó el lenguaje y la comunicación, “(...) porque si no uno conversa, está aislado, por ideas brillantes que tenga, Usted se las guarda y nunca va a tener una escuela de calidad, pero si uno, con los maestros conversa, con los padres con los estudiantes, quiere tener una escuela de calidad quiere ver el cambio, uno se propone proyectos y tiene una escuela de calidad...”. Las docentes confirman en todo momento que la relación con la directora es adecuada, que coordinan con ella las actividades de la escuela: “Siempre pide la opinión...”, “Cuando quiere coordinar un trabajo conmigo me dice: -Fíjate que tengo esta dificultad, quiero que me apoyes-”.

h) Cumplir promesas.

Expresa la necesidad de cumplir promesas por el impacto que se tiene en el comportamiento de otros. Ejemplifica con una situación en donde los alumnos presentaban problemas de disciplina y rendimiento académico, se les prometió algo si mejoraban y lo hicieron. Enfatiza: “Después del curso es cuando yo comprendo de la importancia de cumplir lo que se promete, aprendí que es fundamental para crear confianza. Si le digo a un maestro que voy a visitarlo a su grupo, ahora lo hago. Me acuerdo del curso y estoy clara que no debo de incumplir. Además tengo la capacidad de comprender que si no lo voy a hacer no lo prometo, en el curso uno reflexiona acerca

de estas situaciones...”. La directora concluye diciendo: “Antes sabía construir confianza de una manera empírica, ahora tengo más elementos”. Los acuerdos a los que directora y docentes llegan tienen un seguimiento, los docentes coinciden en señalar que después de un periodo de evaluación, cada grado presenta sus resultados y si algo no se cumple, se plantea un propósito a lograr: “Nos reunimos después de cada evaluación, identificamos en qué aspectos fallamos y revisamos los problemas que debemos resolver”.

En este mismo sentido, se lleva a cabo la difusión de resultados, en reuniones con padres de familia se dan a conocer los logros que hasta esa fecha se ha obtenido, la directora reúne a los padres de familia para indicarles del avance de sus hijos y les brinda estrategias para que los apoyen en caso necesario. En este aspecto algunos de los docentes señalan: “La directora primero se reúne con los maestros, luego informa a los padres y al final a los alumnos, presenta logros (...) identifica cosas no logradas y se impulsa el seguimiento”; “La directora coordina reuniones evaluativas: se hacen evaluaciones, se indican problemas y se plantean problemas que requieren solución: insiste en todo momento en el trato a los niños, evitar formas de violencia, atender sus características individuales y demandas y aplicación de la metodología que se aprende en las capacitaciones que se reciben”.

i) Tomar decisiones en conjunto.

Declara que en el curso se analizó la importancia de tomar en cuenta a los involucrados en una decisión: “Actualmente para cualquier toma de decisiones considero maestros, alumnos y padres de familia (...) antes decidía yo nada más, ahora tomo en cuenta las opiniones de todos (...) No impongo, no sólo va a estar mi palabra”. Los docentes confirman, ya que señalan que: “Las metas en la escuela son importantes. De manera conjunta con la directora proponemos las metas que queremos lograr para la escuela, estas metas se derivan a partir de la identificación de dificultades o de objetivos que no se lograron en el año escolar”. Los docentes coinciden en señalar que las metas que tienen se relacionan con el rendimiento escolar, la permanencia e incremento de la matrícula y la participación de padres de familia y alumnos en actividades de la escuela.

j) Llamar la atención cuando se requiere.

La directora comenta que anteriormente por no entrar en contradicción con el docente evitaba llamarle la atención “Pensaba tal vez se va a molestar si le digo...” Considera que esa actitud cambió después del curso pues reflexionó “No, si yo estoy ahí, yo tengo que ejercer la autoridad yo no estoy *ahí de muñeca de sala tengo que realizar* mi trabajo”, y concluye: “A raíz de ese curso ya agarré fortaleza”. Las estrategias que los docentes comentan que utiliza la directora para hacer llamados de atención ante faltas que llegan a cometer los docentes o el personal de la escuela son de tres tipos:

Principalmente llama a la persona de manera individual para dialogar con ella, maneja la situación de manera oral y directa, no hace uso de reportes escritos; en ocasiones, indica una de las maestras, el llamado de atención se realiza de manera general por medio de la presentación de situaciones sobre la que nos pide que realicemos alguna reflexión. Si algún docente que se muestre renuente a participar, mencionan que la directora lo cuestiona acerca del motivo de su actitud, le plantea sugerencias, sobretodo

le pide que pruebe alternativas de trabajo antes de decir que no funcionan o nos invita directamente a colaborar con él con frases como “Vamos a trabajar juntos, apoyemos a ese maestro para que se motive...”. Una de las maestras añade: Cuando algún docente dice: “Eso no se puede, los padres no asisten...”, la directora se muestra paciente y explica: “Eso no se va a lograr de la noche a la mañana, a lo mejor viene uno, luego ese le platica a otro que la maestra necesita de su apoyo y a la próxima ya son dos y entonces...”. También mencionan que en otras ocasiones la directora es más directa e indica las actividades a realizar: “Hay que continuar con las visitas a los hogares de los alumnos...” o pone alto a algunas situaciones “Maestra, los problemas que Usted tiene en su hogar, déjelos en el portón de la escuela para atender mejor a los estudiantes...”, incluso busca cambios en conductas específicas: “...venga un momentito, vamos a platicar, cuando Usted conteste el teléfono debe decir; buenos días, Escuela Prof. Hérmenes López...”. En las reuniones de capacitación la directora se muestra atenta al uso del tiempo, marca las horas de entrada, receso y salida. “Con palmadas nos indica; a ver *chingüines* es hora de entrar...”.

Una de las docentes menciona la actitud que asume la directora ante rumores: “Siempre hay alguien que no esté de acuerdo en alguna decisión y no se queja al frente, sino lo dice por allá, hacemos los rumores por allá, cuando llega el rumor a la dirección la directora lo habla y lo aclara”.

k) Motivar a quien lo merece.

Siempre se hace reconocimiento de los logros de los docentes, esto los motiva a ser cada día mejores a hacer las cosas con calidad. Cuando el rendimiento de un grupo es alto o se cumplen con los preceptos de la escuela mentora anota una felicitación en el pizarrón, o voy a la aula y menciono que han salido bien. En el curso hacíamos juegos y reflexionábamos acerca de este tema. Acerca de las estrategias de reconocimiento y motivación al trabajo realizado por el personal de la escuela, los docentes entrevistados coinciden en indicar que la directora presenta el trabajo que sobresale de algún docente, lo nombra en público, hace reconocimientos públicos en reuniones. “En mi caso -recuerda uno de los maestros- además de reconocer mi trabajo ante los compañeros me dio un agradecimiento por la disposición y tiempo destinado al apoyo a los alumnos...” Una maestra comenta que en reuniones con los padres de familia les da a conocer a los padres de familia los nombres de los maestros que se están esforzando y agrega “...incluso en reuniones con la comunidad se da un reconocimiento por medio de un certificado o de manera verbal”. Finalmente se identifican acciones en las cuales el reconocimiento que la directora realiza tienen un fin práctica, una de las docentes menciona que en una reunión con docentes planteó: “Miren, la ficha que llevaba la maestra es muy buena, la aplicó de esta manera (...) que les parece, ¿se podría aplicar?... se refería a mi trabajo y eso me levantó el ánimo”. En un desfile reciente realizado en la comunidad, se determinó que a partir de los resultados académicos obtenidos por los alumnos de la escuela de Los Arados, debían ir adelante del contingente, a partir de esta decisión algunos padres de familia de esa comunidad comentaron que iban a seguir apoyando a sus hijos. La directora menciona que ahora los docentes le dicen “Vaya, mire mi aula...” “Mire el trabajo que hicimos hoy...” “Vea el aseo...”

l) Juicios fundados.

La directora llama a los docentes a reuniones y plantea problemas con base en datos específicos, se evalúan situaciones y se brindan alternativas. Comenta que el curso le brindó herramientas para realizar este tipo de acciones, ejemplifica con la revisión de resultados de aprendizaje de los alumnos en donde es posible observar problemas y plantear la necesidad de acciones para resolverlos.

3. Gestionar apoyo de la comunidad a la escuela.

a) Solicitud de apoyos para la escuela.

La directora considera que el desarrollo de proyectos en beneficio de la escuela ha constituido una estrategia clave: “He hablado con los encargados de proyectos y les he hecho ver que no se han preocupado por la escuela. Ellos han *caído en razón* y han aceptado que en proyectos que se hacen en beneficio de la comunidad no se ha incluido a la escuela. A partir de esto se generó un proyecto que contempla la construcción de aulas”.

b) Mejoras con el trabajo de padres de familia.

En general la directora presenta buenas relaciones con los padres de familia, pero señala: “Al estar en el curso se reflexionó acerca de la necesidad de decir ¡basta!, a situaciones que requerían mejoras, a partir de esto algo que he observado es que se tiene que incorporar a los padres de familia en las actividades de la escuela”. Los docentes hacen alusión a las buenas relaciones de la directora con la comunidad en general: “La gente se entiende con ella pues es originaria de la comunidad”. La directora confirma lo anterior, y afirma que aprovecha otras reuniones a las que asisten padres de familia, ya sea en la iglesia, la alcaldía u otras reuniones y les comenta acerca de la importancia de su participación en actividades de la escuela.

La directora coincide con los padres de familia en señalar que los proyectos que se realizan en la escuela tienen en gran medida relación con las solicitudes a instituciones u Organismos No Gubernamentales, identificar la presencia de algunos de estos programas, proyectos o acciones con diferentes propósitos, apoyos, requisitos y tiempos de llegada a la escuela, pero todos necesarios, puede ayudar a entender la dificultad de congregarlos en un proyecto escolar único.

- El Proyecto Excelencia, con múltiples acciones descritas con anterioridad que van desde la dotación de materiales hasta acciones de capacitación y actualización constante.

- La Iniciativa de escuelas Amigas y Saludables lleva a cabo el proyecto de baterías sanitarias con fondos de UNICEF en la escuela mentora y en escuelas irradiadas.

- El proyecto del Instituto de Promoción Humana (INPRHU) – Somoto que apoya acciones de dotación de agua, higiene escolar y saneamiento ambiental en general.

- El Ministerio de Salud (MINSa) apoya a los niños con la aplicación de fluor, desparasitación, vacunación y administración de sulfato ferroso.

- El apoyo de alimentación escolar está bajo el Programa Integral de Nutrición Escolar (PINE) que entregó de manera inicial vasos, cucharas y platos, envía aceite, carne, maíz, cereal, arroz, arvejas y frijol de manera periódica a la escuela. Se organiza un rol con las madres de familia para que cocinen en sus casas, la escuela no cuenta con cocina y lleven los alimentos a los niños, además de cocinar deben complementar los alimentos con otros comestibles como sal, azúcar y verduras. En la escuela el alimento se brinda diariamente a la totalidad de los alumnos, en el patio de la escuela se ponen mesas donde se entrega el alimento a los niños pues no se cuenta con un comedor. Las entregas de alimento por parte del PINE se calculan para periodos de 40 días laborales o dos meses, en ocasiones la entrega de alimentos no llega a tiempo, Durante la semana que se realizó el trabajo de campo en la escuela no se observó actividad en la escuela, pues los alimentos no habían llegado: Acerca del desfase en la entrega una de las docentes opina que en las épocas que no se dan alimentos baja la asistencia de los alumnos, pues desde su opinión esta es una motivación más para que los padres los envíen a la escuela.

- Handicap Internacional apoya con cursos para propiciar sensibilidad en la comunidad educativa, participación de padres y tutores y capacitación a docentes. Los docentes brindan atención a niños con necesidades educativas especiales a partir del Programa de Educación inclusiva desde hace tres años aproximadamente, anteriormente los niños eran atendidos en una escuela especial. Los docentes han recibido capacitación, participan en reuniones para evaluar y valorar la atención que brindan y cuentan con la visita de promotoras sociales que visitan las familias de los niños que se han integrado, además de brindar apoyo a los docentes. Se menciona que se hacen tres visitas en el año. En la escuela tienen aproximadamente quince estudiantes distribuidos en todos los grados, uno de ellos estudia en sexto grado y este año va a egresar su discapacidad es de tipo motor, el resto de los alumnos presenta dificultades para aprender, uno de ellos tiene una lesión cerebral, los problemas de deficiencia visual son apoyados por un programa que dona lentes.

- Ayuda en Acción que promueve acciones tendientes a la mejora de la calidad educativa con acciones asociadas a capacitaciones y trabajo con el gobierno estudiantil.

- Finalmente, el parque de las ciencias facilita recorridos de alumnos de diferentes grados que visitan *Estelimar*, un parque con temáticas científicas y propone el trabajo con Ligas del saber, olimpiadas en español y matemáticas

En síntesis, los cursos de Liderazgo de la Red OREALC-UNESCO en la directora han influido en la directora en cuanto a su capacidad de reflexión y toma de decisiones, con cambios en la forma de comunicarse con el personal de la escuela, los alumnos, los padres de familia y personas de la comunidad, que realiza gestiones para atender las necesidades de la escuela.

Independientemente de la percepción del impacto del curso desde la perspectiva de los actores escolares buscó obtener información sobre los objetivos del programa a nivel escuela.

- La atención al tiempo dedicado al aprendizaje.

La directora reconoce y da prioridad a la importancia del tiempo destinado al aprendizaje de los alumnos. La relevancia que atribuye a este factor la deriva de su propia experiencia,

del curso de la Red OREALC-UNESCO y como respuesta a una demanda del Ministerio de Educación. Menciona que una de sus metas consiste en mejorar el aprovechamiento académico de los alumnos, y para lograrlo resulta imprescindible que no falten a la escuela. Por lo que las acciones que tengan relación con la asistencia de los alumnos son prioritarias. Por ejemplo, los maestros realizan visitas domiciliarias cuando los alumnos no se presentan a la escuela. En estas visitas se involucra además a padres de familia y alumnos del gobierno estudiantil. De acuerdo al proyecto se les recuerda constantemente la necesidad de realizar estas visitas que además permiten tener un acercamiento a los hogares de los padres y conocer el ambiente en el que se desarrollan los alumnos. Antes no daba tanta importancia al tiempo de clases. A partir del curso se preocupa por optimizarlo, incluso ahora está más pendiente de de la hora de entrada, comenta que busca no obstaculizar en tiempo de trabajo del docente frente a grupo y generar responsabilidad en docentes y en ella misma en ese aspecto.

Una segunda medida que se ha tomado para propiciar mayor tiempo de aprendizaje es la atención que se brinda a alumnos de primer grado ya que se trabaja con ellos en contraturno. Dos de las maestras atienden los casos de alumnos que presentan rezago en su aprendizaje. Una de ellas comenta que el apoyo a alumnos de bajo aprovechamiento ha sido efectivo: “...los alumnos han avanzado de acuerdo con los muestreos realizados por el MINED *ya levantaron el rendimiento*”. Las docentes utilizan estrategias diferentes a las que se aplican en su grupo, considera que la asistencia es buena: “De quince niños que se citan asisten doce”, menciona que recibe una compensación económica de 300 córdobas y que ese pago lo hace Save the Children.

Algunos de los docentes han apoyado desde hace algunos años en sus casas, a alumnos que requieren trabajar con los contenidos que les resultan difíciles: “Cito en mi casa a los alumnos en los que observo que presentaron dificultades en clase. Si el niño tiene una pizarra la lleva o si una madre tiene una pizarra en casa ahí llevo seis o siete alumnos a trabajar (...) Me facilitan la casa para formar los círculos de estudio para ayudar a los niños en turno opuesto y en sábados. La asistencia de los alumnos a la escuela se incrementa cuando se provee de alimentos a los niños, expresa una madre. En algunos periodos hay un desfase en la entrega de despensas y no se da almuerzo a los niños: “es entonces cuando los niños faltan más a clases”.

- La calidad del plan de lecciones.

Las evidencias recolectadas en la escuela señalan que este aspecto ha mejorado en la escuela pero los informantes señalan que es debido a la intervención de los programas nacionales, más que el cursos de la RED OREALC-UNESCO. Se enfatiza la importancia que tiene la aplicación de la metodología interactiva Aprendo, Practico y Aplico⁴⁸ (APA),

⁴⁸ De acuerdo con el resumen preparado por el director técnico del proyecto, las estrategias de aprendizaje de APA enfatizan actividades que los estudiantes deben realizar de manera individual, con sus compañeros, con su familia o comunidad, se promueve así la construcción de aprendizajes significativos. En la etapa Aprendo, se favorece la reflexión ante experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, en la etapa Practico las actividades buscan integrar teoría y práctica, actuar de acuerdo al nuevo conocimiento, actitud o valor, finalmente en Aplico se busca que los estudiantes manejen el aprendizaje en situaciones cotidianas concretas de los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve.

promovida por el MINED, con el apoyo del Proyecto *Excelencia*. La Directora, el subdirector y el personal del MINED (Asesora Pedagógica Municipal) asisten a las escuelas y dan seguimiento a programas que las escuelas tienen, observan clases, la metodología aplicada, las estrategias y actividades realizadas. Se destaca la aplicación de la metodología APA en las escuelas irradiadas, aspecto que en el estudio anual 2006 coincide al señalar que este es el elemento más importante que los docentes deben aprender para apoyar el programa de escuelas mentoras.

El subdirector menciona que en las visitas se monitorean los temas que se analizan en las asesorías y menciona algunos de ellos:

- Planeamiento didáctico.
- Estrategias metodológicas previamente impartidas en capacitaciones.
- Uso de libros de texto.
- En primer grado se trabaja con tres proyectos secuenciados, se valora el avance de los estudiantes con ellos, los alumnos mencionan si les es provechoso a los alumnos, plantean dudas acerca del trabajo del proyecto.

Los docentes de las escuelas rurales coinciden en señalar que reciben capacitaciones para trabajar de manera estandarizada. Además, consideran importante las posibilidades de realizar intercambio de experiencias pues se apoyan entre todos, además participan de manera conjunta en encuentros de gobiernos estudiantiles. Señalan que se planifica de manera integrada español y matemáticas y se pueden incluir actividades diferentes a las presentadas en el proyecto.

- Aumento de matrícula.

Al observar la matrícula de la escuela se identifica estabilidad en el número de alumnos inscritos en los ciclos escolares 2002 y 2003 (363 y 366 alumnos respectivamente), para el 2004 se observa un incremento (394 alumnos), luego un decremento (387 alumnos) y en los ciclos recientes 2006 y 2007 el incremento ha sido constante (415 y 432 alumnos respectivamente). Tanto en el curso de la Red OREALC-UNESCO como el MINED han impulsado la necesidad de ampliar la cobertura y el incremento se puede asociar a el trabajo realizado por directora, docentes y padres de familia que han insistido en que las familias de la comunidad inscriban a los niños y los envíen con regularidad a la escuela, siendo las visitas domiciliarias la principal estrategia, además de la asistencia a sus domicilios para inscribirlos al inicio del ciclo escolar.

Al observar la matrícula de la escuela se identifica estabilidad en el número de alumnos inscritos en los ciclos escolares 2002 y 2003 (363 y 366 alumnos respectivamente), para el 2004 se observa un incremento (394 alumnos), luego un decremento (387 alumnos) y en los ciclos recientes 2006 y 2007 el incremento ha sido constante (415 y 432 alumnos respectivamente). No se cuenta con datos de reprobación o deserción.

- El proyecto escolar.

Con referencia al proyecto escolar la directora y el subdirector comentan que se elabora de manera continua y mencionan que los docentes elaboran sus proyectos de aula. Al

cuestionar a las maestras acerca de el proyecto escolar mencionan que si existe, pero que ellas centran su atención en los proyectos de aula, ejemplifican el trabajo que realizan a partir de esos proyectos en actividades de ornamentación, limpieza y multiplicación de materiales didácticos. Los padres de familia, hacen referencia a la participación de la escuela en múltiples proyectos, asocian los proyectos a los diversos programas en los que la escuela participa y mencionan proyectos de lectura, de mejoramiento de instalaciones, de apoyos a alumnos de primero y segundo grado de bajo rendimiento. La directora explica que antes la Delegación solicitaba el plan y les presentaba un modelo "...entonces nosotros nos íbamos basando en ese modelo, pero no íbamos viendo muestras propias características de la escuela, del municipio".

Añade que el plan escolar se realizaba de manera periódica "...pero no era un trabajo compartido, lo elaborábamos aquí en el escritorio, entre el subdirector y yo". Considera que esta situación va a cambiar a partir de este año (2007), pues ahora se solicita un plan educativo concertado con instituciones, maestros y padres de familia. Además comenta: "Tenemos que romper con la idea de que el proyecto se elabora y se entrega sólo para cumplir". La directora menciona que para elaborar el plan escolar se hace necesario hacer uso de todas las capacitaciones que han recibido "...cursos como el de gerencia y liderazgo nos van a ayudar para elaborar ese plan".

En resumen, en el caso Nicaragüense encontramos que la formación recibida por la directora en los cursos de liderazgo de la Red OREALC-UNESCO coinciden en el tiempo y Propósito con cursos ofrecidos por el Ministerio de Educación sobre gerencia escolar. La directora atribuye un impacto mayor y más significativo al curso de la Red, sin ser exclusivo, ya que le permite mayores recursos en la toma de decisiones, en particular negociando la llegada de nuevos programas a la escuela, mejoras en la capacidad de gestión de la escuela y mejoras en el manejo de la comunicación con docentes y padres de familia. Los programas externos han permitido incrementar la calidad de la oferta escolar con el programa de alimentos y mejora en las instalaciones de la escuela, de manera muy particular la biblioteca, el Centro de Recursos de Aprendizaje y las baterías sanitarias; además, el proyecto Excelencia del Ministerio ha permitido mejorar los métodos y los materiales. El desarrollo de la competencia de liderazgo por la directora le ha permitido asignar mayor prioridad a los niños con mayor rezago, ser más cuidadosa de la relevancia del clima escolar orientado a la mejora del aprovechamiento escolar y a cuidar que disminuya el ausentismo en la escuela, por lo que ha aumentado la población.

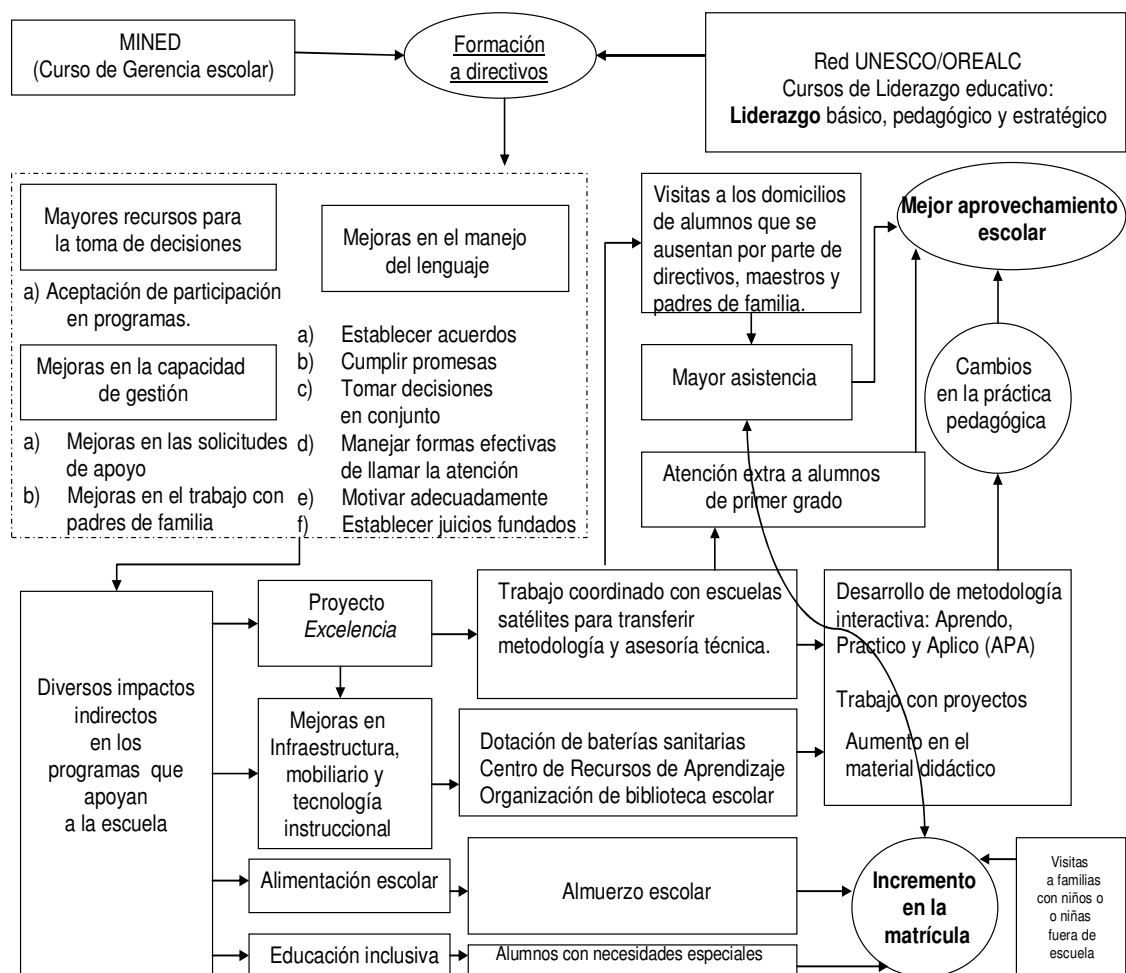
Observamos que en este caso se han logrado los cuatro objetivos del programa de liderazgo de la Red OREALC-UNESCO a nivel escuela, al mejorar el tiempo de aprendizaje (disminuyendo deserción y ausentismo), mejorando la calidad de las lecciones, aumentando la matrícula y gestionando de manera eficiente el proyecto escolar. Sin embargo estos propósitos no son efectos directo y único de la formación recibida en el curso sino también de la confluencia de programas y recursos que el Ministerio y ONG's han estado proporcionando como apoyos a la escuela.

La directora recuerda de manera muy clara los principales recursos que le proporcionó el curso de liderazgo, especialmente en la motivación para mejorar la calidad de la enseñanza, la relevancia de la comunicación para desarrollar una gestión basada en equipo y una orientación para privilegiar a los alumnos con mayor rezago. Además la valoración que

hace la directora del curso es muy positiva, le atribuye su capacidad de gestión. Por otra parte, los maestros, padres de familia y alumnos dan cuenta de forma concreta que la directora de manera efectiva muestra estas competencias en su práctica cotidiana.

De manera muy general consideramos que la siguiente gráfica trata de simplificar la dinámica de factores que dan cuenta del proceso de mejora académica en esta escuela y de la ubicación del curso de liderazgo entre los aspectos que nos permiten entender el proceso en que se encontraba la escuela en el ciclo escolar 2007.

Gráfica A1
Caso Nicaragua
Escuela Primaria Hérmenes Gómez López
Mosonte.
Departamento de Nueva Segovia.
Nicaragua.



2. Caso ecuatoriano: Escuela Primaria Fiscal Mixta San Juan Bosco.

La escuela se ubica en el cantón Chunchi, que se localiza en una de las estribaciones de la Cordillera de los Andes Centrales, en la parte sur de la provincia de Chimborazo de Ecuador. El cantón se localiza a 130 kms. de Riobamba y cuenta con una población aproximada de 12,000 habitantes, quienes se dedican a actividades agrícolas, ganaderas y comerciales. La región presenta diversos climas que van desde el subtropical hasta el frío húmedo por lo que su vegetación es variada.

La cabecera cantonal Chunchi, es la ciudad de 7,000 habitantes, (principal lugar donde se concentra la población) de acuerdo al Censo de Población y Vivienda (2001). En los últimos años ha aumentado la importancia económica del envío de remesas de la población migrante, tanto a otros puntos del país como al extranjero, especialmente provenientes de España y Estados Unidos. En el periodo 1990-2001 la tasa de crecimiento anual de la población fue de -7.9%. La cabecera cantonal Chunchi, es la ciudad de 7,000 habitantes, (principal lugar donde se concentra la población) de acuerdo al Censo de Población y Vivienda (2001). Uno de los impactos de la migración consiste en un alto porcentaje de niños y jóvenes que no viven con sus padres. También es alto el índice de padres de familia que después de migrar no han regresado a la comunidad. Ante esta situación en el municipio se brinda atención a niños, niñas y jóvenes hijos de migrantes con alimentación escolar, apoyo psicopedagógico y actividades para la optimización del tiempo libre.

El promedio de años aprobados por la población de Chunchi es de 3.8, inferior a la que se presenta en la provincia de Chimborazo (5.8%) y de Ecuador (7.0%)⁴⁹ en general. Su tasa de repitencia es de 3 % y de deserción es de 5.6%, mientras que en Ecuador es de 2.5% y 4.2%, respectivamente. De acuerdo con el Proyecto Institucional de los centros educativos del sector urbano pertenecientes al Circuito 7, al que pertenece la comunidad⁵⁰, "...alrededor de un 12% de los niños de entre 5 y 13 años no se encuentran matriculados... Respecto a la reprobación se afirma que los mayores porcentajes se detectan en segundo y tercer de básica (1.78% y 2.08%), lo que se asocia al ingreso de estudiantes a segundo de básica que no cursaron el primer año de básica (educación preescolar).

En el cantón Chunchi se han realizado acciones para apoyar una mejor educación,⁵¹ se tienen como ejemplos el Plan de Universalización de la Educación Básica (2005-2006) que tuvo como responsables el Proyecto Educavida (UNESCO), Central Ecuatoriana de Servicios Agrícolas (CESA), Centro Nacional de Investigaciones Educativas (CENAISE) y el Gobierno del Cantón Chunchi, con el liderazgo del Municipio. Es un proyecto piloto denominado Educación para las Poblaciones Rurales, patrocinado por la UNESCO y la FAO, que se ejecuta en Nicaragua, Ecuador y Paraguay y cuyos objetivos generales son:

⁴⁹ Contrato social por la educación en el Ecuador (CSE). Serie: Diálogo provincial sobre educación. Chimborazo. Ecuador 2007, p. 6

⁵⁰ Alvarado Murillo, Alfonso Wilfrido, et al. Proyecto *Institucional de los Centros Educativos del Sector Urbano*. Circuito 7. Chunchi, Chimborazo, Ecuador. 2005.

⁵¹ Idem. p. 14

- Mejorar el acceso, la calidad, la equidad y la pertinencia de la oferta educativa para la población rural.
- Vincular y potenciar el rol de la educación en los procesos de desarrollo local integral.

El alcalde plantea que la visión de la administración municipal es mejorar la calidad de la educación con el apoyo del proyecto Educavida de OREALC-UNESCO, que ha servido de marco para la oferta del curso de liderazgo. El proyecto se compone de tres vertientes;

- 1) Capacitación de docentes, sensibilizarlos de un liderazgo distinto de copertenencia con la comunidad, con los actores económicos del Cantón.
- 2) Mejoramiento de la infraestructura educativa con el apoyo del Ministerio de Educación.
- 3) El proyecto de microemprendimientos con una fundación.

En la propuesta de capacitación se insertó el Curso de Liderazgo de la Red OREALC-UNESCO, que fue impartido directamente por el Coordinador General del Programa. Para la realización de los cursos, la municipalidad se apoyó con personal que se encargó de la logística para que los cursos se dieran en tiempos y espacios adecuados, además de apoyar con viáticos a los directores de las escuelas participantes.

El alcalde señala que los impactos del curso considera que existe predisposición muy buena de los líderes educativos para dar apertura a los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación y una mayor participación de los actores sociales que están vinculados donde el director de la escuela tiene una idea del centro abierto además de estar propenso al cambio. Menciona que con los talleres de liderazgo se buscaba además apoyar un modelo de empoderamiento de padres, de familia, maestros y líderes educativos para que el proceso de apoyo a la educación no se interrumpa, que tenga continuidad y se consolide un plan estratégico de educación que permita observar resultados. Expresa, además, que de los directores recibió opiniones favorables del curso de liderazgo y mantiene una alta valoración del trabajo desarrollado por el Coordinador General de la Red OREALC-UNESCO.

En la escuela se atiende a 230 alumnos de 2°. a 7°. de básica por seis docentes, uno de los cuales es el director de la institución, además de maestros especiales que se han incorporado desde 1995. El trabajo de campo realizado en la Escuela San Juan Bosco, de Chunchi se realizó del 15 al 19 de octubre del 2007.

La escuela inició funciones como particular informal en la década de 1920 por una maestra peruana. Al cantonizarse el pueblo el 4 de julio de 1944 la escuela pasa a ser municipal y se nombran cuatro maestros municipales. Posteriormente se nombra un director y la escuela en 1961 se identifica como escuela fiscal para varones. En 1966 se hace la inauguración del edificio central actual, anteriormente la escuela se ubicó en diferentes lugares que se arrendaban para brindar el servicio educativo. En 1977 se

nombra como director titular de la escuela al maestro que es hasta este momento el director, como resultado de un concurso de oposición. El director se hace responsable como maestro de uno de los grupos.

A partir de 1997 se ha dado prioridad al mantenimiento al edificio de manera constante y se han realizado construcciones anexas además de su equipamiento: llegando a contar actualmente con una dirección, un laboratorio de ciencias naturales, un aula de cómputo, cocina, comedor, cancha deportivas con gradas, baterías sanitarias y bodegas, la más reciente construcción es un aula terminada en 2006 y actualmente se construye una bodega. Las mejores se han realizado con apoyos del consejo provincial, la ilustre municipalidad, la Dirección Nacional de Servicios Educativos (DINSE) y la participación de directivo, docentes y padres de familia. El edificio se conforma por un pabellón central en donde se ubican las aulas de tercero, cuarto, quinto, sexto y séptimo de básica, además de un espacio amplio que puede servir de auditorio y los baños destinados a las niñas. Frente a este pabellón se encuentra una amplia explanada, dos canchas deportivas y el área de juegos. A un costado del pabellón se observan los baños de los niños y dos edificios; el aula de cómputo y otro donde se encuentra la dirección y el laboratorio de ciencias, atrás de los cuales se ubica la cocina, el comedor de la escuela y dos aulas, una que no se utiliza y otra de reciente construcción donde trabaja el grupo de segundo de básica, a un lado del cual se construye una bodega.

El pabellón central data de 1966, las aulas que contiene son rectangulares de paredes altas, en ellas se observa el espacio básico para los alumnos de los diferentes grados que se distribuyen en filas, teniendo al frente el pizarrón, aunque en el grupo de sexto se observa una distribución de los alumnos en pequeños grupos que hace pensar en trabajo en equipo. En las paredes de las aulas se observan mapas, esquemas o material gráfico elaborado por los docentes y forrado con plástico. El aula de segundo grado contrasta con el resto, además de estar ubicada fuera del pabellón central y ser de los espacios de más reciente construcción y contar con mobiliario nuevo, presenta una ambientación diferente, en parte asociada a que los alumnos son los más pequeños de la escuela. Dentro del aula destacan tres espacios: un área de higiene, el destinado a los libros de texto de los alumnos y el inicio del espacio de materiales de lectura.

En horas de clase se observa que los alumnos permanecen en las aulas, atendiendo alguna actividad y a sus docentes, incluso cuando éstos salen a realizar algún trabajo a la dirección de la escuela o al aula de cómputo, los alumnos continúan con la realización de la actividad que se les solicitó en su cuaderno o en su libro o esperando indicaciones para continuar con otra nueva.

Durante el recreo la escuela cambia radicalmente. Se observa a los alumnos en diferentes espacios, los más concurridos son la cocina y el comedor. Los alumnos conocen la organización establecida, se forman para recibir sus alimentos, son atendidos por madres de familia y algunos docentes que están atentos para que no falte nada; pasan al comedor de manera ordenada y ocupan los espacios disponibles, otros buscan espacios donde sentarse pues el comedor resulta insuficiente para que todos coman ahí de manera simultánea. El comedor es un espacio amplio, abierto en la pared frontal que se aprovecha como barra, equipado con mesas y sillas. Decorado con murales que muestran un paisaje

de mar y ríos Aquí conviven alumnos de diferentes grupos y comparten una comida abundante servida en dos tiempos, al terminar pasan a una llave de agua donde enjuagan sus platos y vasos antes de devolverlos a la cocina. El comedor funciona con el apoyo del Programa de Alimentación Escolar que en esta escuela ofrece las modalidades de Desayuno Escolar y Almuerzo Escolar. El desayuno consiste en un vaso de colada y una galleta, alimentos importantes para muchos de los niños que como se verá más adelante viajan desde temprana hora a la escuela y llegan sin desayunar. Se tiene calculado que ambos alimentos brindan 247 Kcal. Una caja de galletas permanece en el comedor y los niños saben que es un paquete diario el que les y es lo que toman sin la supervisión de nadie. En el país “Desayuno Escolar, viene funcionando desde diciembre de 1995 y Almuerzo Escolar desde mayo de 1999, constituyendo uno de los ejes centrales para contribuir a la política de mejoramiento educativo del Gobierno Nacional”.

Una de las madres de familia menciona la importancia de brindar alimentos a los niños, que les permitan estar atentos durante las clases y tener mayores posibilidades de aprender. Un maestro que participa en el programa de alimentación informa que se reciben de manera periódica y puntual remesas de alimentos básicos (arroz, lentejas, atún, aceite) y que se solicita la cooperación de un dólar semanal a los padres de familia para comprar verduras, hortalizas, condimentos y frutas para elaborar los jugos y brindar con esto una alimentación más balanceada y atractiva a los alumnos. Ambos forman parte de la Comisión de Alimentación Escolar (CAE). Algunos alumnos no asisten al comedor ya que prefieren comprar algún dulce o refresco que se vende en un bar (tienda escolar) instalado al final del patio de la escuela, este es un lugar poco concurrido.

Los docentes otorgan importancia a la alimentación que en la escuela se brinda a los alumnos y enfatizan con ellos el valor nutricional de los alimentos del comedor. El maestro de segundo grado considera que las familias de algunos alumnos deberían estar más atentos en la alimentación de sus hijos, “...con la posibilidad económica que algunas familias tienen dan a los niños hasta un dólar para que consuman en el bar dulces, papas fritas... *comida chatarra*, yo he llamado a los familiares de algún alumno y les he pedido que limiten a 25 centavos el dinero que dan a su hijo para comprar golosinas”.

El área de juegos es otro espacio preferido por los niños, durante el recreo ocupan los columpios, sube y bajas, resbaladeros y pasamanos. En este espacio los alumnos respetan turnos, esperan a que algún juego se desocupe o se integran al uso colectivo de alguno de ellos. Los alumnos prefieren la cancha encementada donde practican fútbol, aunque algunos se integran y juegan en la de voli-bol.

En la parte central de la cancha se encuentra un busto erigido en memoria de la fundadora de la escuela, Sra. Rosa Justo Tello. El director ha buscado propiciar la identidad del personal docente y alumnos que en ella estudian. Además de recordar a la fundadora de la institución, en el edificio central se encuentra una imagen de San Juan Bosco, similar a la que los alumnos y docentes llevan grabada en su uniforme y que incluso se utiliza en papelería oficial de la escuela. En los actos cívicos los alumnos cantan el himno a la escuela, la letra y música son creación del docente de segundo de básica y del maestro de música. En enero del 2007 el personal de la escuela grabó un CD con este himno, el

himno de Chunchi, música regional y declamaciones de poemas escritos por los docentes a la escuela, a Chunchi y al patrono de la institución.

Una característica especial de la escuela San Juan Bosco es la participación destacada en deportes. En la dirección de la escuela sobresalen los reconocimientos y trofeos que se han obtenido a lo largo de los años en competencias deportivas. El prestigio deportivo de la escuela atrae a algunos alumnos. El director asocia los logros deportivos al trabajo de preparación que se hace con los equipos y a la inscripción de alumnos en segundo grado a una edad reglamentaria que les permite mayores posibilidades de competir.

Este espacio se ocupa un día a la semana por los alumnos de los grupos superiores (5°. 6°. y 7°. de básica) que reciben atención de una maestra con estudios de licenciatura en Biología y Química que comenta que esta clase se imparte únicamente en las escuelas centrales (urbanas). El laboratorio cuenta con diferentes esquemas del cuerpo humano, insectarios y macetas con diferentes plantas distribuidas a lo largo del aula. Para los niños una de las atracciones principales es la posibilidad que tienen de usar el microscopio.

En el laboratorio se realizan prácticas de ciencias naturales. Durante la visita a este lugar se observa que los alumnos escriben en sus cuadernos acerca de las esporas y tienen en las mesas de trabajo helechos que analizan con detenimiento. Trabajan de manera experimental los temas que analizan en la semana con el docente de grupo. Los alumnos asisten con entusiasmo a esta clase y muestran en sus cuadernos dibujos de diferentes organismos que han visto en el microscopio o con ayuda de lupas, otra de las actividades que les gusta realizar son trabajos con naturaleza en miniatura que en ocasiones exponen con orgullo en las gradas de las canchas de la escuela.

El aula de cómputo se ha conformado de manera paulatina, inicialmente se realizaron las adecuaciones al edificio y de manera reciente se recibieron los equipos de cómputo con capacitación a los docentes de 5° y 6° grados de básica. El docente de 6° grado comenta “El convenio fue con el DINSE y en periodo vacacional durante quince días recibimos actualización sobre el tema”, posteriormente ellos capacitaron al resto del personal. “Esto nos permite enriquecer nuestra profesión”, señala el docente de 5° grado. A solicitud de los padres de familia, se contrató a un joven que apoyará a los alumnos de 2°. a 7° grado y son ellos quienes harán un pago mínimo, se menciona que son 10 centavos por niño: El docente se encuentra en el proceso de construcción de un programa que permita a los niños acceder al manejo de la computadora. Una de las madres de familia de cuarto año comenta que los niños identifican las partes de la computadora y saben prenderla y apagarla, otras de las participantes esperan que las actividades en el aula de cómputo se generalicen. El docente de 6° grado considera que los niños van a poder aplicar el uso de la computadora en su aprendizaje “...para apoyar sus exposiciones”. El director menciona con entusiasmo la posibilidad futura de incorporar Internet y que los alumnos aprendan a utilizarlo. Es claro que existen diferentes expectativas acerca del uso que los alumnos van a dar al nuevo equipo, sin embargo todos coinciden en señalar la importancia que tiene la incorporación de la tecnología a la educación y la necesidad de responder a la demanda que los padres de familia hacen a la escuela de brindar este tipo de apoyos a sus hijos.

La escuela se convierte en mixta en el ciclo escolar 2002-2003. Este cambio se asocia a dos situaciones: favorecer la equidad de género a partir de brindar mayor desarrollo a la coeducación y el hecho de que una de las escuelas centrales decidió cambiar a una modalidad mixta pues necesitaba captar mayor alumnado ante una constante baja en su matrícula, lo que desencadenó que el resto de las escuelas realizaran un cambio similar. Al inscribir alumnas a la escuela San Juan Bosco se habían hecho las provisiones necesarias y se contaba con la preparación de baterías sanitarias exclusivas para niñas y esto animó a los padres de familia a inscribir las en una institución que tradicionalmente había atendido a varones. El director menciona que se advirtió a los niños acerca del respeto en el trato que debían tener con sus nuevas compañeras y el personal docente advirtió el reto de ganarse la confianza de las familias, en el trabajo en el aula se brindaba especial atención a su participación y formas de brindarles apoyo, de manera inicial en tercer año no se inscriben alumnas y en quinto sólo se inscribe una. En la Tabla A2 se observa el aumento paulatino en el número de alumnos inscritos, principalmente a partir de los ciclos escolares 2005-2006 y 2006-2007. El incremento en la matrícula se asocia a que ahora son más favorables las expectativas de los padres de familia hacia el aprendizaje de sus hijos así como a la oferta de las clases de inglés y computación, materias de reciente introducción en la escuela

Tabla A2. Estadística escolar⁵²

Total de alumnos inscritos en:	Escuela para varones		Escuela mixta									
	2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
2do. año	22	0	21	5	16	5	26	8	22	14	25	16
3er. año	27	0	24	0	22	5	14	10	32	15	18	15
4to. año	22	0	24	2	22	1	15	6	17	16	33	17
5to. año	28	0	21	1	21	2	24	8	20	10	20	15
6to. año	21	0	30	6	22	3	21	2	26	12	21	12
7mo. Año	30	0	21	2	30	6	22	5	21	4	25	13
Total por género	150	0	141	16	133	22	122	39	138	71	142	88
Total global	150		156		155		161		209		230	

⁵² Archivo escolar. Datos estadísticos. Escuela primaria fiscal mixta San Juan Bosco. Chunchi, Ecuador.

En la Tabla A3 se presenta el aumento constante el porcentaje de alumnas inscritas en la escuela, hasta llegar a un 38.2%, se ha logrado el reto de los maestros de tener la confianza de los padres de familia y tutores.

TablaA3. Incremento en el porcentaje de mujeres en la escuela

Escuela para varones	Escuela mixta				
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
0%	10.2%	14.1%	24.2%	33.9%	38.2%

Se observa que también el número de alumnos por docente se ha incrementado en la escuela, siendo este hecho relevante a partir del ciclo escolar 2005-2006. Una de las maestras comenta que el número de alumnos que atiende ha aumentado, que hay escuelas donde los grupos son mayores, reflexiona y afirma que hay que detenerse a pensar en la posibilidad de brindar mayor atención a un menor número de niños, el director coincide en este aspecto pues considera que "...es necesario tener un límite de alumnos que permita brindar mayor calidad en la enseñanza".

Tabla A4. Incremento en el número de alumnos por docente

Escuela para varones	Escuela mixta				
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
25	26	26	27	35	38

En la escuela San Juan Bosco el personal está conformado por el director que a la vez es docente de séptimo grado y cinco maestros de grupo (tres hombres y dos mujeres), una maestra de laboratorio y dos maestros de cultura estética (un hombre y una mujer). Todos ellos cuentan con estudios de nivel superior. Se contrataron dos maestros que imparten la clase de inglés y cómputo

El principal factor que ha propiciado cambios en la enseñanza se encuentra en proceso y tiene que ver con la incorporación de libros de texto gratuitos⁵³. De manera inicial se observa el cuidado que se tiene por estos materiales por parte de los docentes y alumnos y el trabajo escrupuloso que se hace de estos en algunos grupos. Un ejemplo se observa en la clase de segundo grado donde el docente analiza con sus alumnos las características de uno de los libros y los alumnos describen con atención los dibujos de la portada. Se observa que los libros se encuentran forrados en su totalidad y en algunos grupos se ubican en espacios especiales.

El Ministerio de Educación ofrece cursos de actualización que tienen como tema el trabajo con los libros de texto gratuitos. En fechas recientes asistieron doce maestros de Chunchi seleccionados por la supervisión escolar a recibir una capacitación en Riobamba durante un día para definir el manejo de guías didácticas, de la escuela San Juan Bosco fueron tres docentes que actualmente preparan la estrategia para dar a conocer la información que recibieron a la totalidad de profesores de las escuelas del Cantón, uno de ellos comenta: “La próxima semana se trabajará con docentes del Cantón y para la primera semana de noviembre pueden estar poniendo en práctica los nuevos lineamientos”. Por su parte, una de las maestras enfatiza la importancia de estos cursos al mencionar que anteriormente se había trabajado con libros de apoyo y se observaba que sus contenidos eran acordes a lo establecido por la reforma curricular. “Utilizábamos los libros pero sin saber como estaban estructurados, a partir de la capacitación sabemos que técnicas y métodos podemos trabajar, dónde ubicar las destrezas, qué es lo que se pretende y con qué material se pueden auxiliar”.

El trabajo que la escuela realiza en coordinación con los padres de familia no presenta cambios importantes en los últimos años. Los padres y tutores de los alumnos asisten a la escuela a inscribir a sus hijos y a sesiones o reuniones, mencionan que durante el ciclo escolar los citan en tres o cuatro ocasiones para tratar temas con la mesa directiva y principalmente de información acerca del aprovechamiento académico de los alumnos o para organizar alguna actividad grupal como por ejemplo para la navidad. Comentan que el porcentaje de asistencia es alto, incluso de padres de las comunidades rurales, por lo que consideran que en general son responsables. Sin embargo se observan casos de tutores de alumnos que no se preocupan por asistir. Debido a la migración que se presenta en la comunidad un alto porcentaje de alumnos no viven con sus padres.

⁵³ La administración del Ministerio de Educación ha iniciado para el año lectivo 2007-2008, la entrega en el país en forma gratuita de textos de calidad a los niños de 1ro. a 7º grado. de Educación General Básica. Son 8'326.476 ejemplares llegan a 2'348.427 estudiantes que pertenecen al sistema Hispano y Bilingüe del Régimen Costa y Sierra. Esto obedece al principio de gratuidad de la educación que corresponde a la política de Universalización de la Educación General Básica y fortalecimiento de los 10 años que incorpora al sistema educativo 100.000 niños a través del incremento y mejoramiento de infraestructura, equipamiento, dotación de recursos didácticos, textos escolares e incremento y capacitación de los docentes. Para el Programa de Alfabetización de Adultos se entregarán 2'003.547 textos a 611.702 estudiantes. El Ministerio de Educación se apoya en la capacidad instalada del Programa de Alimentación Escolar (PAE) para la distribución de los textos a las escuelas, la entrega a los niños es responsabilidad de los directores de las mismas.

Algunas madres comentan “Estamos pendientes, nos acercamos para ver como nuestros hijos rinden en clases”, otra agrega: “Las puertas siempre están abiertas” hace alusión a la posibilidad que de manera constante tienen de asistir a comentar con los docentes acerca de la educación de sus hijos. Los temas que tratan los padres y tutores pueden relacionarse con aspectos académicos o relacionados con la conducta y disciplina que presentan los alumnos. La declaración de una madre de familia de 7º grado permite observar estas experiencias, “El ...(director de la escuela y docente) me atiende y muy amablemente me explica acerca del tema en donde mi hijo presenta problemas”. Las opiniones de los docentes de la relación que tienen con el director de la escuela hacen principalmente referencia a la función que tiene como docente del séptimo grado. En otras ocasiones los tutores o incluso los mismos padres de familia acuden con los docentes para solicitarles su apoyo para que sus hijos mejoren en aspectos de disciplina. Uno de los maestros comenta como los padres le dicen ante la indisciplina de su hijo: “...ajústelo para que mejore su comportamiento”. Se presentan también casos de alumnos que están a cargo de algún familiar que solicita la intervención del docente para que los ayude a controlar la conducta de los niños que se rebelan ante la autoridad de quienes sin ser sus padres son los responsables de su formación.

Una de las maestras con siete años de antigüedad en la escuela menciona que el número de alumnos que no viven con sus padres ha ido en aumento, que observa en ellos actitudes de tristeza y desgano, que resulta difícil en ocasiones levantarles el ánimo e integrarlos a realizar las actividades escolares. Por su parte, la docente de cultura estética observa que se presentan casos de niños que no cuentan con materiales necesarios para realizar las actividades en el aula, a pesar de que sus padres de familia envían desde el extranjero apoyo económico a las familias con las que viven. Algunas madres de familia coinciden con la maestra y añaden que algunos alumnos requieren apoyo de especialistas o trabajo en el grupo “...sería necesario que se implementara una clase de relaciones humanas que los ayudara en los problemas que tienen”. Estas declaraciones muestran parcialmente la situación de los hijos de emigrantes. Por su parte los alumnos que viven con familiares que están atentos a sus necesidades de afecto y de tipo material y de abuelas que asumen con responsabilidad el papel de las madres y padres de familia. Los padres, madres de familia y tutores entrevistados consideran que la escuela San Juan Bosco puede mejorar si se unen al trabajo que realizan los maestros, mencionan la posibilidad de hacer gestiones ante las autoridades y la necesidad de apoyar económicamente y con trabajo además de fomentar el aprendizaje y la responsabilidad de los alumnos.

El interés del director por atender cuestiones relacionadas con el mantenimiento y mejoramiento de las instalaciones de la escuela además de su equipamiento con mobiliario y materiales, es una constante desde su llegada hace ya 30 años. A partir del año 2006 se ha observado la posibilidad de contar con un mayor ingreso derivado de la entrega de partidas económicas por parte del MINED, se reciben 25 dólares por alumno, lo que representa un aumento considerable en los ingresos que llegan a la escuela, anteriormente los padres apoyaban con dos dólares al inscribir a sus hijos a la escuela “...el Gobierno Nacional en cumplimiento de lo dispuesto en el Art. 67 de la Constitución Política de la República ha ordenado la transferencia de los recursos económicos fiscales

a los establecimientos educativos del primero al séptimo año de educación básica, para sustituir el aporte económico voluntario que entregaban los padres de familia”⁵⁴.

Este año el director cumple 30 años en esa función en la escuela a la vez que es maestro de grupo. El profundo arraigo de los docentes es una característica que se presenta en el personal de la institución. Los docentes de los grados superiores (5°. a 7°.) son originarios de la comunidad, el resto, incluso los maestros de apoyo tiene a sus familias en Riobamba y Cajabamba y viajan los viernes de cada semana y regresan a la comunidad los domingos por la tarde. Mencionan que es difícil lograr un cambio de adscripción a su lugar de origen. El hecho de estar lejos de la familia representa una situación difícil sobretodo para las maestras. La docente de 4° grado llegó a la región cuando inició su servicio educativo hace trece años, doce de los cuales ha trabajado en la Escuela San Juan Bosco; menciona que busca llevar una relación con su familia durante los fines de semana y periodos vacacionales pero que no siempre resulta fácil. La maestra de 3° grado opina además del problema económico que representa pagar arriendo en Riobamba que es donde está su familia, y en Chunchi que es donde vive durante la semana. Sin embargo ambas, al igual que el personal de la escuela consideran que en la escuela existe un buen ambiente de trabajo.

Existen expectativas favorables acerca del personal de la escuela por padres, madres y tutores de los alumnos. Una de las principales causas por la que eligieron la escuela San Juan Bosco es por las características del personal de la escuela. Opinan que los profesores son respetuosos y buenos, consideran que el personal de la escuela es unido, “Es como una casa...”, menciona una madre de familia. Para ellos la armonía que se refleja en las relaciones del personal es importante, muchos de ellos han tenido a sus hijos en otras escuelas de la comunidad así que realizan comparaciones “...y en la otra escuela los maestros no son unidos, los niños se dan cuenta y aprenden a pelear a hacer problemas”.

Los padres enfatizan la importancia de las relaciones que los docentes de esta escuela establecen con sus alumnos. “Aquí les suben el autoestima (...) hay honestidad pues tratan bien a los niños, sean del campo o la ciudad”. En segundo termino agregar que perciben que los profesores están bien preparados y enseñan más. En otros casos se menciona que por tradición inscriben a sus hijos en la escuela San Juan Bosco “...aquí estudiaron mis hermanos cuando era escuela para varones y aquí inscribí a mis hijos”. Uno de los alumnos de sexto menciona que su papá lo envía a esta escuela desde Charrón, una comunidad rural, porque aquí estudió él. También hay casos, y así lo reconocen las madres o tutores de los niños, que son los mismos alumnos quienes eligen a que escuela asistir, “Envío a mi hijo a esta escuela porque es la que le gusta, esa fue su decisión, sus amiguitos le platicaron las actividades que aquí hacían y por eso la escogió...”.

En cuanto a los alumnos, su principal rasgo consiste en su heterogeneidad. Proviene de familias con distintos niveles socioeconómicos; algunos viven con sus padres, otros se

⁵⁴ Ministerio de Educación de Ecuador <http://www.educacion.gov.ec/inicio/inicio.php>

han integrado con algunos de sus familiares (abuelos, tíos, hermanos), viven en Chunchi, pero muchos de ellos viajan a diario de comunidades rurales. Un alto porcentaje tiene como antecedente haber estudiado en otras escuelas, incluso religiosas particulares. Un atributo de los alumnos que resalta a los observadores es el alto nivel de respeto que muestran hacia sus maestros y las personas mayores, al saludarlos y dirigirse a ellos, dentro y fuera de la escuela.

Una de las maestras considera que existen diferencias en el nivel económico de las familias de los alumnos, que a pesar de que llevan uniforme diario y uniforme deportivo, la calidad de estos varía, agrega que también se presentan diferencias en los materiales que utilizan para hacer sus tareas "...algunos traen materiales comprados para las exposiciones que se realizan, otros los hacen con greda, sin embargo yo valoro el esfuerzo de ambos".

Como ya se mencionó, a partir de la migración de padres y madres de familia son muchos los niños que quedan a cargo de familiares, un alumno de 7º. narra: "Mi papá se fue a España a trabajar desde que yo era chiquito, no lo conozco, ya no lo he vuelto a ver, bueno lo conozco por fotografía"; una alumna compañera de grado dice que vive con una tía y que se comunica cada semana con sus padres: "Mi papá y mi mamá están juntos en una ciudad de Estados Unidos, primero se fue mi papá, mi mamá se fue hace más de un año". En ambos casos no saben en que momento se van a volver a encontrar con ellos. Este tipo de historias abundan y permean el proceso de enseñanza aprendizaje.

La escuela se ha poblado por alumnos de otras escuelas del medio urbano y de comunidades rurales, a partir de que las escuelas de Chunchi adquieren el carácter de escuela mixta. Los padres de familia inscribieron a sus hijos en diferentes instituciones, a los niños los llevaron a las escuelas donde estudiaban sus hermanas o a las niñas a las escuelas donde se encontraban inscritos los varones, buscando tener la posibilidad de apoyar únicamente las actividades realizadas por una escuela. Tener hijos en diversas escuelas dio a los padres la posibilidad de conocer de manera más directa formas de organización de directivos, de trato y enseñanza de los docentes y el conocimiento de diferentes demandas hacia ellos, lo que los llevó a decidir en donde les resultaba más conveniente inscribir a sus hijos.

Existe gran afluencia de alumnos de comunidades rurales hacia las cuatro escuelas urbanas, tres de ellas fiscales (públicas) y una particular religiosa. Por las mañanas se observa la llegada de buses a diferentes puntos de la comunidad con alumnos que se integran a escuelas primarias y secundarias y por la tarde también se forman grupos de alumnos en espera del bus que los llevará de vuelta a su casa.

Pocos alumnos viajan a Chunchi por no tener opciones de estudiar en el lugar donde viven, Bolívar y su hermano bajan caminando de su comunidad, hacen media hora. Jorge Luís y otros cinco niños viajan en bus, les cobra diez centavos, en Cachahuán no hay escuela. La mayor parte de los alumnos se encuentran inscritos en escuelas urbanas por la expectativa que tienen sus padres de que van a aprender más que en las escuelas multigrado de su comunidad, por el hecho de que cada grado cuenta con un docente y se tienen instalaciones como el laboratorio de ciencias naturales, maestros de educación

estética y las recientes clases de inglés y computación. Para otros informantes (padres, alumnos e incluso docentes) la llegada masiva de alumnos a las escuelas urbanas se debe a que los padres observan menor tiempo de clases de docentes, que llegan a trabajar los lunes por la tarde y salen de la comunidad los jueves.

Por una causa o por otra, Samantha, una alumna de quinto grado viaja durante una hora de Charrón una comunidad donde hay una escuela a las que asisten 35 niños que son atendidos por dos maestros. Ella cursó ahí el tercer grado, pero que no le gustó y su papá decidió inscribirla en la escuela San Juan Bosco. Para llegar a tiempo se levanta a las cinco de la mañana, pues comenta que el bus baja despacio. Por su parte, la mamá de Amanda decidió inscribirla en la Escuela San Juan Bosco pues dice que acá va a aprender más. La niña calcula que de Carianga a Chunchi, el bus tarda casi una hora, por lo que se levanta a las 5 de la mañana para llegar temprano a la escuela. La escuela de su comunidad tiene es atendida por cuatro docentes pero nunca ha estudiado ahí. Jovany dice que viaja diariamente en bus, que hace una hora. “La escuela del lugar donde vivo es bonita, ahí trabajan dos maestros” Agrega que sus amigos le dicen que los profesores son buenos y a su mamá le gusta esa escuela, pero como es una escuela que no tiene computadoras lo inscribieron en Chunchi. El argumento para inscribir a Anderson en la escuela San Juan Bosco es similar, él viene de Piñancay, “...el bus pasa a las 6:30 a.m. y llega al centro de la comunidad a las 7:00 a.m., hace un cobro mensual, me inscribieron aquí porque en Piñancay la escuela no tiene juegos, ni inglés, ni computación.

El gobierno estudiantil es parte de las prácticas ya instaladas en la escuela. Aunque recientemente se ha impulsado su conformación por iniciativa del Ministerio de Educación. Sin embargo el director informa que siempre ha buscado impulsarlo, e incluso plantea que es en la escuela primaria donde se inicia la formación de líderes que necesita la comunidad, que algunos funcionarios son egresados de la Escuela San Juan Bosco que participaron en su momento en la directiva de alumnos. Los integrantes del gobierno estudiantil, mencionan con orgullo el hecho de haber sido electos en un proceso democrático como los representantes del alumnado. La entrevista con los alumnos se dio de manera fluida, conocen cada parte del plan de trabajo en detalle y son capaces de justificar cada uno de los aspectos que ahí se presentan. Finalmente comentan que ya les mandaron hacer las bandas que próximamente se las van a imponer y van a establecer relación con otros gobiernos estudiantiles.

El director menciona que hace nueve años (1998) recibió un curso de Administración Educativa con una duración de 10 meses en una modalidad semipresencial dirigida a directores e impartido por la Dirección Nacional Capacitación y Perfeccionamiento Docente que se recibía los fines de semana. Además ha asistido a otros cursos en años recientes, como son los de Supervisión por objetivos, Organización y Administración y Planificación. El director comenta que en 2005 y 2006 participó en tres cursos de 40 horas cada uno, relacionados con su función como director, dentro de las acciones de Educavida, impartidos por personal de UNESCO/OREALC. El curso de Liderazgo básico lo realizó en la Cd. de Quito en septiembre del 2005, el de Liderazgo pedagógico en Chunchi en noviembre del 2005 y el de Liderazgo estratégico en marzo del 2006.

Los cambios que se perciben en la práctica pedagógica de esta escuela se relacionan con la incorporación de maestros de apoyo que atienden el área de cultura estética y del laboratorio de ciencias, de manera reciente se contratan docentes que atienden las clases de inglés y se encuentra en proceso la introducción de clases de computación. Estas clases se han incorporado dentro del mismo horario de clases en el que asisten los alumnos.

El Curso de liderazgo OREALC-UNESCO.

El director califica de “excelente” la conceptualización que se manejó en los cursos acerca de la dirección pues le permitió contar con elementos para mejorar el clima administrativo de la institución y las relaciones entre los participantes. Del trabajo realizado por el conductor del taller opina de manera favorable pues considera que es una persona preparada y con experiencia. Para el director, el material de capacitación utilizado favoreció la motivación de los asistentes pues las exposiciones se apoyaban en trabajos prácticos. Añade que la logística y organización del curso se llevaron a cabo sin inconvenientes. “Todo lo planeado se llevaba a efecto”, incluso considera adecuado el hecho de haber trabajado en doble jornada, pues las instalaciones eran cómodas y el equipo técnico (proyectores, computadoras) permitió apoyar el conocimiento de los temas presentados. En relación a las interacciones que se presentaron; comunicación entre facilitador y participantes y relaciones entre los participantes menciona que el Maestro Rojas demostró capacidad para acoplarse al grupo y que entre los participantes se generaron relaciones adecuadas pues no hubo un clima de inestabilidad ni preocupaciones.

De los temas que recuerda y las formas como fueron presentados menciona tres:

- El tema de liderazgo, del cual refiere que se analizó con base en materiales de lectura, proyecciones e intercambios de experiencias entre los participantes.
- El tema de desarrollo de proyectos, basado en un software en el que se presentó el caso de una comunidad de Chile.
- El tema de interacción humana entre docentes que se trabajó con dinámicas de grupo.

El director expresa que los temas del primer curso le resultaron novedosos, de los tratados en el segundo curso conocía aspectos de administración educativa y del tercer curso identificó que manejaba elementos relacionados con la planificación curricular. Al presentarle al director algunos de los conceptos centrales del curso asoció aspectos importantes de la vida cotidiana como director. Como muestra del aprendizaje se presenta el resultado de la dinámica en la tabla A5.

Tabla A5. Comentarios sobre expresiones centrales.

Expresiones	Comentarios
“Coordinación de acciones impecables”	Participación de los directivos y compañeros con sus conocimientos y experiencias.
“Importancia de los juicios en la	Ha habido mejoramiento de relaciones en los

construcción de climas escolares”	miembros de la comunidad educativa. A la captación de conocimientos del refuerzo del curso.
Los juicios son actos de amor	El trabajo desarrollado a la práctica en la institución.
Las emociones abren o cierran posibilidades de acción	Abren las posibilidades, porque se trabaja con mayor dinamismo y confianza.
La resignación está instalada en la escuela Latinoamericana	Hacer frente a la responsabilidad como directivo.
Los líderes son capaces de decir “Basta”	Si, en caso de ser necesario. Cuando los elementos quieren resistirse al trabajo.

Con relación a los impactos del curso en el trabajo del director, éste plantea que básicamente le permitió coordinar la dirección de un circuito en el Cantón Chunchi con directores de escuelas centrales urbanas durante el ciclo 2005-2006. Presenta como evidencia el Proyecto Institucional de los centros educativos del sector urbano, que tiene el propósito de fortalecer proyectos institucionales orientados hacia el mejoramiento de la calidad educativa. En este documento elaborado por directores de las escuelas Fernando Pons, Manuel de Jesús Calle y el Jardín Adelina Cornara Dellpi y coordinados por él, en su calidad de director de la escuela San Juan Bosco. El director considera que este Proyecto representa el producto obtenido en los cursos de liderazgo y muestra el nivel de su relevancia para su trabajo cotidiano.

El documento inicia con una *Base de datos* en la que se consigna la ubicación geográfica de la localidad, información histórica de diferentes épocas, características de la economía local y la situación social actual, para concluir con la caracterización de los centros educativos y la definición general de la situación de la infancia de la localidad. A continuación se presenta un apartado que se titula: *Análisis situacional* en el que el equipo de trabajo analiza datos estadísticos de la educación básica de primero a séptimo año para establecer un diagnóstico. Además, se identifican problemas relacionados con cobertura, eficiencia interna, calidad de la educación básica y eficiencia termina. En la segunda parte de este apartado se presenta como subtítulo: Fundando juicios acerca de la organización; fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Aquí se identifican características de la situación interna (fortalezas y debilidades) y de la situación externa (oportunidades y amenazas). En una tercera parte se plantean conclusiones de los análisis realizados en las partes precedentes. La siguiente sección del documento se titula: *Declaraciones fundamentales: visión, misión y valores*, para luego presentar una *Programación estratégica* que contiene promesas a cumplir con objetivos, medios, recursos y tiempos, además de un análisis de factibilidad y viabilidad de los objetivos y estrategias propuestas. Se finaliza con un cronograma de estrategias donde se definen responsables.

Otro aspecto que el director identifica como impacto del curso es que “...se robusteció la parte personal al ser líder con los docentes de su escuela”. En este aspecto se observó a partir de las entrevistas que los docentes valoran algunos aspectos de la forma de comunicación y organización del director sin percibir necesariamente cambios recientes en estos aspectos pues consideran que han sido una constante en su actuar. Cabe mencionar que durante la semana de trabajo realizada en la escuela se pudieron observar de manera

directa aspectos en su forma de apoyar el trabajo que permitieron fluidez y cumplimiento de las actividades planeadas, de manera específica se puede mencionar la planeación específica de acciones, la designación de espacios de trabajo en las formas convenidas y la puntualidad en la realización de las acciones programadas en las que tenía que intervenir él directamente o personal de la escuela, padres de familia o alumnos que convocaba.

En la recopilación de información y posteriormente en el análisis se buscó focalizar en el posible impacto del curso de Liderazgo en los aspectos de la escuela que explícitamente trata de afectar: el tiempo de aprendizaje, la calidad en la planeación didáctica, el proyecto escolar (en este caso el Plan Educativo Institucional) y el incremento en la matrícula.

- La atención a tiempos destinados para el aprendizaje

En la escuela San Juan Bosco se respetan los horarios de trabajo, incluso en ocasiones se cita a los docentes a reuniones fuera del horario escolar. Sin embargo no se identifican cambios a partir del curso, en todo caso se refuerza una práctica ya instalada. Un aspecto que disminuye el horario destinado a trabajar con materias curriculares es la introducción de clases de inglés y computación. Se cuida que el tiempo destinado al desayuno sea mínimo, a partir de la organización de esta actividad. Cabe recordar que uno de los aspectos por los que los padres de comunidades rurales prefieren las escuelas urbanas es debido al menor ausentismo de los docentes.

- La calidad del plan de lecciones.

Los docentes elaboran y entregan su plan de clase de manera regular, en este aspecto no ha habido cambios recientes. Sin embargo los procesos más prometedores de cambio pedagógico se pueden dar más bien a partir de la capacitación para trabajar con los libros de texto gratuitos, según expectativa de los propios docentes.

- El Plan Educativo Institucional (PEI).

Con relación a las actividades de planificación de la escuela una de las maestras dice “Si, es lo mismo, pero va tomando diferentes nombres ahora el PEI”. Director y docentes afirman que el PEI se elabora entre todo el personal, con regularidad y que no se han presentado cambios en su formulación. Uno de los docentes explica que hace tiempo lo elaboraron y que aún está en vigencia. Un docente plantea que a partir de un curso de educación sexual que se impartió, el PEI se renovó a solicitud de la supervisión. La docente del laboratorio de ciencias declara que elabora su PEI con otros docentes de esa área y que posteriormente lo modifican de acuerdo a las características de las escuelas donde laboran. En relación a la organización de la escuela un docente la resume de la siguiente manera: “El director coordina las actividades, es la cabeza, nosotros somos las partes que hacemos todo”. La organización de las actividades que se realizan en la escuela se presenta a partir de la conformación de comisiones en las que los docentes participan, elaboran su plan de trabajo y lo entregan al director para su revisión y aprobación, en su ejecución no únicamente participan los responsables, sino involucran a la totalidad del personal, incluido el director quien está atento a que las acciones planeadas se llevan a cabo. “El director solicita informes de las actividades; las que se cumplen y las que no y pide las causas de éstas”, comenta una maestra, en relación a esto otro docente agrega “Las cosas hay que hacerlas cumplidas para no tener problemas con él”.

- Aumento de matrícula.

En referencia al incremento de la matrícula se explicó que ha aumentado de manera paulatina debido a que la escuela se convierte en mixta y se ofertan clases de computación e inglés.

- Toma de decisiones.

Un cambio en el que algunos docentes coinciden en enfatizar como cambio reciente en el estilo de liderar la escuela es en conexión con la forma como se toman las decisiones. Anteriormente el director establecía de manera directa las actividades a realizar, ahora reúne al personal para tomar decisiones, acepta que se presenten ideas alternas a las que él plantea y se converse para identificar las mejores opciones. Con relación a este cambio algunas de las opiniones que se expresan indican:

-“He visto cambios en las relaciones con el director, hay más confianza y participación, ahora solicita sugerencias”.

-“Ahora todos damos nuestros puntos de vista”.

-“Nos permite opinar, a veces no estamos de acuerdo con sus ideas y en consenso sacamos una resolución”.

-“Percibo un cambio por parte del Señor Director, antes él daba la última palabra y listo”

-“Ahora el director es más abierto al criterio de los compañeros, antes no nos comunicaba las cosas, ahora nos llama a una reunión y no únicamente él asume las responsabilidades sino que las comparte”.

En resumen, el caso de Ecuador se ubica en un contexto de alto nivel de marginalidad social y educativa, en el que se presenta un bajo nivel de escolaridad, alto porcentaje de repitencia, deserción y analfabetismo. El contraste se mantiene si se le compara con los índices de la provincia de Chimborazo a la que pertenece y a la media del país.

La alcaldía buscó trabajar con UNESCO en el Proyecto Educavida, en coordinación con la Central Ecuatoriana de Servicios Agrícolas (CESA), Centro Nacional de Investigaciones Educativas (CENAISE), en las vertientes del proyecto se plantean como acciones básicas apoyo a microemprendimientos, mejoramiento de infraestructura educativa y capacitación a directivos escolares, de manera específica con atención a liderazgo, razón por la que se inserta el Curso de Liderazgo dirigido a directores.

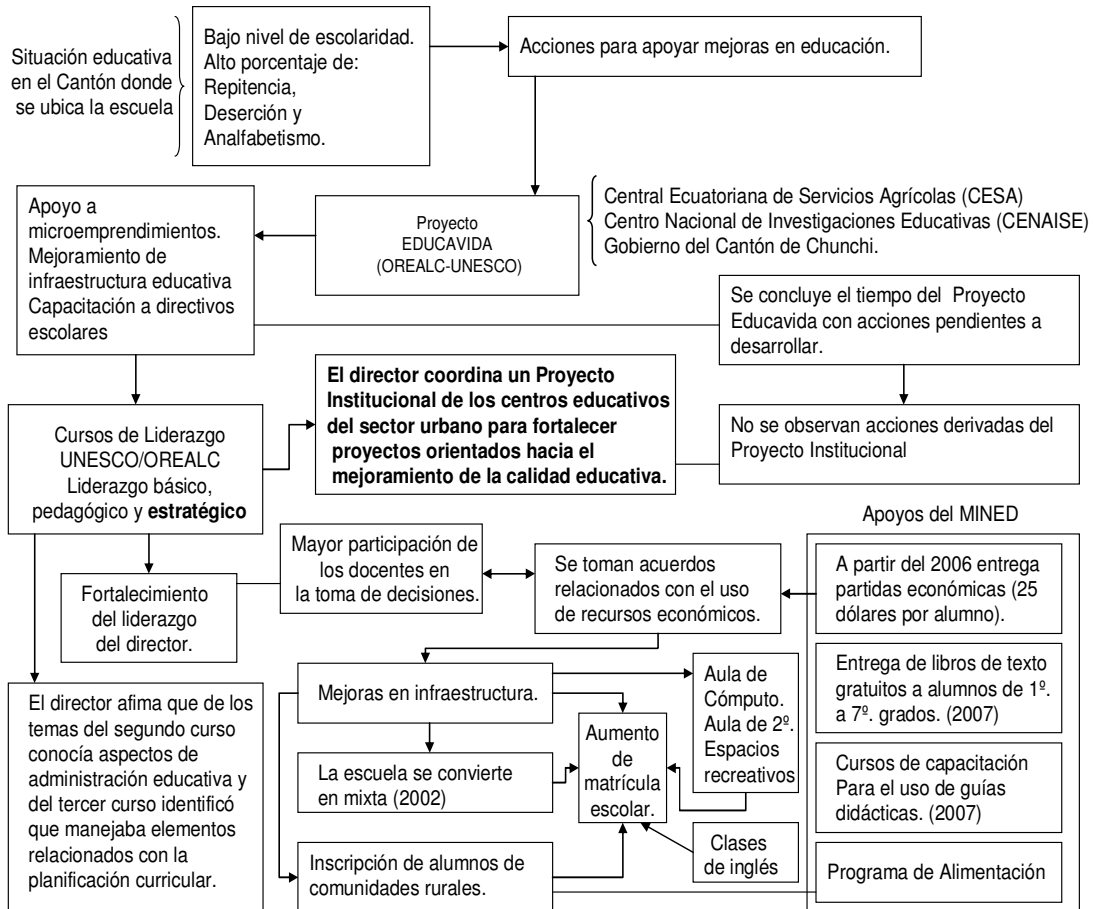
El actual director de la escuela participó en los cursos de liderazgo básico, pedagógico y estratégico y afirma que el principal impacto de su asistencia a dichos cursos ha consistido en la coordinación de un Proyecto Institucional de los centros educativos del sector urbano para fortalecer proyectos orientados hacia el mejoramiento de la calidad educativa. Con relación a los impactos del curso en el trabajo del director, éste plantea que básicamente le permitió coordinar la dirección de un circuito en el Cantón Chunchi

con directores de escuelas centrales urbanas durante el ciclo 2005-2006, apoya lo anterior con un documento, es el Proyecto Institucional de los centros educativos del sector urbano, que tiene el propósito de fortalecer proyectos institucionales orientados hacia el mejoramiento de la calidad educativa. Sin embargo no se observan acciones derivadas de dicho proyecto pues se concluyó el tiempo del Proyecto Educavida con acciones pendientes a desarrollar.

Un segundo impacto del curso es que retroalimentó al director en temas relacionados con la administración educativa y la planificación curricular. Se observó que los docentes valoran algunos aspectos de la forma de comunicación y organización del director sin percibir necesariamente cambios recientes en estos aspectos pues consideran que han sido una constante en su estilo de dirección. Un cambio que algunos docentes concuerdan que en años recientes se ha presentado en el director de la escuela es la forma como toma decisiones. Anteriormente el director establecía de manera directa las actividades a realizar, ahora reúne al personal para tomar decisiones, acepta que se presenten ideas alternas a las que él plantea y se converse para identificar las mejores opciones. Un ejemplo consiste en acuerdos que se relacionan con el uso de recursos económicos que el MINED entrega a partir del 2006 (25 dólares por alumno) en mejoras a infraestructura. Los cambios en infraestructura (aula de cómputo, aula para 2º. grado y espacios recreativos), son uno de los elementos que han influido en el aumento de la matrícula escolar, otros factores importantes que se identifican son la constitución de la escuela como mixta (hasta el 2002 la escuela era para varones) y la introducción de clases de inglés. Los padres de familia de comunidades rurales aledañas observan mejores expectativas de aprendizaje en escuelas de la ciudad por lo que inscriben a sus hijos en ellas, un apoyo adicional que se presenta es que el Programa de Alimentación Escolar les brinda diariamente desayuno y almuerzo.

En general los docentes no observan cambios en su práctica pedagógica, sin embargo algunos consideran que se ha modificado a partir de la presencia de niñas en las aulas y el aumento del número de alumnos por grupo, y que influirá el hecho de contar con libros de texto gratuitos a alumnos de 1º. a 7º. grados y la asistencia a los cursos de capacitación para el uso de guías didácticas que se impartirán en el 2007.

**Gráfica A 2.
Caso Ecuador.**



3. Caso mexicano: Centro de Capacitación para y en el Trabajo (CECATI) 173.

El caso mexicano se seleccionó de los centros de Capacitación para y en el Trabajo cuyos directivos participaron en el programa de liderazgo ofrecido de manera conjunta por OREALC-UNESCO y la Universidad Autónoma de Nuevo León. Los CECATI tienen como propósito la formación de recursos humanos capacitados para cubrir puestos laborales operativos de la industria y el sector de servicios. Los cursos con los que se inicia son confección industrial de ropa, diseño de modas, contabilidad, computación, artesanías familiares, repostería, servicios de belleza, inglés, francés, dibujo publicitario y secretariado. Por lo que constituye una oferta educativa muy diferente a las escuelas primarias.

El CECATI 173 se localiza en la Delegación Benito Juárez, una de las 16 divisiones políticas y administrativas en las que se divide el Distrito Federal de la ciudad de México. Se ubica en la región central de la Cd. de México, por lo que es fácil acceder a ella, es un cruce de caminos entre las zonas de la ciudad (por aquí pasan tres líneas del metro y cuenta con catorce estaciones del mismo servicio). En 1957 se crea el Centro de Acción Educativa (CAE) por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El propósito de este centro era ofrecer cursos de artesanía, pintura al óleo, corte y confección, teatro, piano, primeros auxilios, danza y cocina, a jóvenes y adultos, principalmente amas de casa. Para 1981 los CAE se convierten en Centros de Enseñanza Ocupacional (CEO) y al plantel en cuestión se le conoce como CEO No. 26, se incrementa la oferta y adicionalmente se imparten cursos de servicios de belleza, cocina, repostería, francés, talla de madera y guitarra. En 1985 el CEO No. se hace cargo de una extensión, el CEO No. 15. En el año 1989 los CEO se transforman en Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y se le denomina CECATI No. 173, en este momento se separa la extensión y pasa a ser el CECATI No. 187. El del CECATI 173 ocupa una superficie de 934.36 m² y cuenta con una superficie construida de 1,386 m² en tres plantas que albergan nueve talleres, además de un área de estacionamiento.

Actualmente el CECATI 173 ofrece los siguientes cursos:

Tabla A6 . Cursos que se ofrecen

Especialidad	Curso
Secretariado asistido por computadora	Mecanografía con Word I
	Mecanografía asistida por computadora.
	Mecanografía con Word.
Operación de microcomputadoras	Windows e Internet.
	Excel básico.
Inglés	Inglés comunicativo básico inicial.
	Inglés comunicativo básico superior.
	Inglés comunicativo preintermedio.
Artes gráficas	Obtención de impresos en serigrafía.
Diseño de modas	Dibujo de modas.
Confección industrial de ropa	Trazo de patrones y corte de piezas para confección.

Servicios de belleza	Embelllecimiento de cabello.
	Cuidado de manos y pies.
	Uñas postizas y decoración.
Repostería	Pastelería internacional.
	Preparación de galletas.
	Elaboración de pasteles y productos de repostería.

Los cursos del centro se ofertan en una página web que se desarrolló por un docente del plantel y que se encarga de mantenerla actualizada. El tiempo de permanencia de los alumnos en los cursos es corto si se compara con la educación escolarizada. Por ejemplo, en el área de cultura de belleza hay cursos como Maquillaje del rostro que tiene una duración de 100 horas, los cursos de Cuidados faciales y corporales y Cuidados de manos y pies, que duran 120 horas; y el de Embellecimiento del cabello 400 horas, aunque hay alumnos que se inscriben en todos los cursos que conforman una especialidad.

La historia del plantel la conocen los visitantes a través de una placa develada recientemente, la que hace alusión a un plantel que ha brindado servicios durante medio siglo y en el que se destacan los nombres de cada uno de quienes integran el personal, además de conocer la misión, visión y política de calidad de la institución, que se presentan impresas en material resistente y enmarcado sobre una de las paredes exteriores y que a la letra dicen:

Misión

Ofrecer servicios de capacitación formal para y en el trabajo, de calidad, a través de un equipo de trabajo comprometido con la tarea de desarrollar en los capacitandos competencias de calidad que les permitan tener una opción de mejoramiento en beneficio personal y de su entorno, diseñando para ello un modelo educativo, flexible y dinámico.

Visión

Aspiramos a ser un plantel competitivo que imparta capacitación integral y de calidad que forme personas con un alto nivel de competencia, con verdadero sentido de compromiso social y calidad humana, contribuyendo de esta manera al crecimiento de nuestra sociedad.

Política de calidad

En el centro de Capacitación para el Trabajo Industrial No, 173 nos proponemos satisfacer los requisitos de nuestros clientes a través del cumplimiento oportuno de la normatividad aplicable al CECATI, así como de la implantación y mejora continua del Sistema de Gestión de Calidad, logrando con ello una capacitación de excelente calidad.

Al ingresar al plantel se observa limpieza y pulcritud de sus muebles, paredes y pisos, con algunas macetas con plantas colocadas en lugares estratégicos, que le dan un toque especial. En uno de los muros destaca una placa que avala el logro realizado en julio del 2005, la certificación del plantel en la Norma ISO 9001:2000 (UKAS QUALITY MANAGEMENT) de Bureau Veritas Certification y el alcance “Servicios de Inscripción e impartición de Cursos para y en el Trabajo”. Existe un módulo donde se brinda información

de manera personal. A la izquierda se encuentran oficinas y en las paredes de éstas, muestras del trabajo realizado y proyectos de acciones a realizar. A la derecha un mostrador con un buzón de sugerencias que poco uso tiene, ya que los planteamientos de los alumnos se hacen de manera directa a los docentes e incluso si lo desean a la directora; y es ella quien precisamente comenta: “Se ha establecido un buzón de quejas y sugerencias, pero es tal la comunicación con los alumnos que somos buzones ambulantes (hace referencia a docentes y directivos) y se procura dar respuesta a las solicitudes de los alumnos”. Tras el mostrador se encuentra personal para responder a requerimientos de alumnos, aspirantes a serlo y de aquéllos que concluyeron sus estudios. Es claro distinguir el personal que labora en el CECATI 173 pues principalmente las mujeres lucen un uniforme básico, sin llegar a ser homogéneo, que las identifica.

Al interior se ubican más oficinas, destacando las jefaturas y la dirección de la escuela. El personal sale de una y entra a otra con documentos, formatos, solicitudes, requerimientos; todos, al parecer, necesarios y urgentes, en un ir y venir constante. Estos espacios tienen en común la organización de documentos, en archivos o espacios construidos ex profeso para contener carpetas, con identificaciones claras y precisas de su contenido. En esta planta se encuentra el taller de artes gráficas donde se imparte el curso de obtención de impresos en serigrafía. Se observan algunas producciones de los alumnos en proceso de terminar, en espera de tener una siguiente clase que permita concluir con el aprendizaje de una técnica específica y el inicio de otra que les permita mostrar su destreza y creatividad. En una cómoda se encuentran algunas tazas grabadas, como productos que muestran las capacidades de alumnos egresados.

En el pasillo se aprovechan sus paredes con murales; en uno se informa de manera detallada de las opciones de capacitación que brinda el CECATI 173 y en otra se muestran fotografías de las múltiples y diferentes acciones realizadas en torno al proceso de certificación en el que se ha visto inmerso el centro de manera reciente. El pasillo lleva a un patio, en uno de sus extremos se ubican los servicios sanitarios y una bodega y se comunica con el estacionamiento.

En el primer nivel se encuentran talleres con amplios espacios destinados a las especialidades de repostería y servicios de belleza. El trabajo que los alumnos realizan en el área de alimentos constantemente se pone en evidencia pues los olores a vainilla, naranja y otras combinaciones invaden todo el plantel cuando son horneados pasteles y repostería. Cada uno de los alumnos conjunta sus conocimientos y experiencias con las recetas que los maestros les enseñan, la coordinación de actividades que en esta área de trabajo se observa responde a una necesaria planificación de los docentes. En este taller el uniforme es uno de los requisitos con el que los alumnos cumplen y concuerda con la higiene del lugar, el aseo del taller es una de las actividades que los alumnos realizan de manera periódica como parte importante de su formación.

En el taller de servicios de belleza se imparten diferentes cursos durante el día, por lo que la organización de los espacios cambia de manera constante, al igual que las actividades que se realizan y los materiales que se usan, las alumnas llegan con tintes, peróxidos, peines cepillos, limas, esmaltes, sus instrumentos de capacitación y en un futuro inmediato de trabajo. Las alumnas atienden las enseñanzas de las instructoras y realizan afanosas las

prácticas que se les solicitan, diseñan y moldean uñas, hacen aplicaciones en maniqués o cortes en modelos reales. La capacitación que se imparte en este taller requiere revisiones constantes, pues se busca que las técnicas que se imparten estén acordes a las nuevas modas en el arreglo personal para que las egresadas tengan mayores posibilidades de emplearse.

En el segundo nivel se distribuyen un espacio destinado a un taller de confección industrial de ropa, el laboratorio de idiomas y enfrente de estos, los talleres de operación de microcomputadoras y el de secretariado asistido por computadoras. Se observa que los alumnos llegan antes de la hora de entrada a clases y en una banca que se ubica afuera del aula de inglés, repasan vocabulario o algunas frases para presentar un examen.

El tercer nivel se ocupa por espacios destinados a talleres de confección industrial de ropa, el taller de contabilidad y secretariado asistido por computadora. Los talleres de la especialidad de diseño de modas congregan principalmente a mujeres, algunas con experiencia en las actividades que se realizan, pero que atienden con respeto a la maestra que enseña técnicas en las formas de diseño, patronaje y confección y que impone procedimientos ante el saber empírico de algunas de ellas con el propósito de que avancen en sus saberes y se les abran posibilidades laborales. Al fondo del aula se observan los maniqués que esperan que avanzados alumnos logren vestirlos con nuevos modelos que tal vez presentarán en alguna exposición ante todos los alumnos del plantel y la comunidad en general.

El trabajo en los talleres del área de informática también es intenso. En estos espacios es donde a simple vista se observa mayor heterogeneidad en cuanto a género, edades, ocupaciones y niveles de escolaridad de los alumnos. Al observar su avance también se presentan contrastes por la diferente familiaridad que tienen en el manejo del equipo de cómputo; por lo que los docentes monitorean de manera constante las actividades que se realizan y se desplazan hacia un lado y otro del taller para dar apoyo a las necesidades y dudas específicas que los alumnos presentan y con esto asegurar que los objetivos planteados en la clase se cumplan por todos.

El área de administración atiende las especialidades de contabilidad y secretariado asistidos por computadora. Al acercarse a estos espacios se escucha el ruido característico del teclado de máquinas de escribir, los cubreteclados cumplen su función y los alumnos realizan el ejercicio programado para ese día, ahora con un mayor grado de dificultad. Reloj en mano la maestra toma tiempo de una actividad, con el propósito de observar los avances que los alumnos presentan. Alguna alumna prueba lo diferente que es el manejo de una máquina eléctrica y posteriormente todas pasarán a trabajar en las computadoras.

Si bien el CECATI 173 se ubica en la Delegación Benito Juárez su área de influencia no se circunscribe a esta Delegación, sino que asisten alumnos del resto de las delegaciones e incluso del Estado de México. Una primera explicación acerca es su ubicación estratégica, sin embargo el factor geográfico no es suficiente. Son otros los factores adicionales que permiten explicar por qué llegan alumnos de diferentes delegaciones del D.F. e incluso del Estado de México a inscribirse a esta institución. Personal de Trabajo Social de la institución comenta al respecto: “La imagen corporativa del plantel ha sido primordial; las instalaciones la limpieza esmerada, con plantas, un ambiente agradable, todo eso propicia

que se acerquen aspirantes incluso de lugares lejanos, a pesar de contar con planteles más cercanos a su hogar y además de las instalaciones algo que los alienta a ingresar es el trato personal que reciben desde el momento de solicitar información” lo que se confirma con las declaraciones que una de las alumnas plantea de manera informal “...yo pasaba por aquí, pero no me animaba a acercarme a preguntar, pensaba que era una escuela particular y que debía tener colegiaturas muy altas, un día me animé y me explicaron los cursos que había y que esta era una escuela oficial, ya son dos los cursos que he tomado...”.

De manera inicial es la difusión coordinada que se hace del plantel con material que se distribuye de manera estratégica e incluso pláticas de información en escuelas secundarias y la atención e información telefónica que se brinda que resulta ser clara y precisa. A ambas acciones se les da seguimiento constante. Desde la Jefatura del Área de vinculación con el sector productivo, su titular identifica los siguientes aspectos de una manera muy puntual:

- Existe una amplia difusión de cursos (volantes, trípticos, carteles, pláticas en escuelas).
- Se conoce que el plantel ha sido certificado.
- La apertura de campos de trabajo de empresas que conocen el trabajo de los alumnos en prácticas complementarias que llevan a cabo.
- La respuesta ante las demandas de los alumnos; los alumnos plantean propuestas directamente a la directora de nuevos cursos, solicitud de cursos sabatinos.
- La atención a población vulnerable (Caso de atención a pacientes del Hospital Darío Fernández, Asociación Ayuda integral al niño desprotegido) respuesta a apoyo de DGETA, incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales.
- La promoción que se hace por los mismos alumnos satisfechos de la capacitación recibida.

En encuesta aplicada a 126 alumnos para realizar este estudio de caso se encontró que un 91.3% opinaron que la preparación que reciben es adecuada tal y como se observa en la siguiente tabla.

**TablaA7. Expectativas de los alumnos.
Percepción de una adecuada preparación.**

	Frecuencia	%
Siempre	99	78.6
Casi siempre	16	12.7
A veces	10	7.9
Nunca	0	0
No sé	1	0.8
Total	126	100

Las alumnas de diferentes talleres enfatizan la importancia de la difusión que se hace y que se asocia a la percepción favorable de la preparación que reciben. Debe destacarse también la creación de 15 microempresas formadas por capacitandos del plantel.

Por parte de los docentes se muestra interés por que los cursos que los alumnos reciben tengan las mayores posibilidades de impacto, tal es el caso de la especialidad de inglés donde se ha pugnado por ofrecer todos los cursos de manera continua, aspecto que no resulta fácil, porque al avanzar en los niveles de los cursos que se imparten, disminuye el número de alumnos, hasta llegar a un mínimo que de acuerdo a la norma no permite que se abra el curso, aspecto que se revisa y valora con la dirección de la escuela para llegar a favorecer las necesidades de los alumnos.

Las expectativas de lograr una preparación adecuada al estudiar en el CECATI se relacionan con las posibilidades de contar con los materiales necesarios para apoyar su aprendizaje, sobre este aspecto los alumnos opinaron de la siguiente manera.

Tabla A8. Presencia de los materiales necesarios para el aprendizaje

	Frecuencia	%
Siempre	88	69.8
Casi siempre	24	19
A veces	9	7.1
Nunca	3	2.4
No sé	2	1.6
Total	126	100

Una término que define a los estudiantes inscritos en el CECATI es “heterogeneidad”: La mayor parte pertenecen al género femenino, sus edades van de 15 hasta más de 60 años. Predominan los solteros, aunque hay casados, viudos, divorciados y en unión libre. Dentro de sus ocupaciones combinan las actividades de capacitación que reciben en el CECATI con estudios en otras instituciones educativas, diversos empleos o las labores del hogar. De manera reciente se han inscrito personas con necesidades educativas especiales. Sus niveles de escolaridad también son variados y van desde estudios del nivel de primaria hasta universitarios, algunos alumnos han concluido alguna maestría.

Los alumnos presentan gran demanda por los cursos de computación y muchos se inscriben en los diferentes cursos que se ofrecen en una especialidad, aunque hay quienes han acreditado cursos de diferentes especialidades.

Tabla A9. Antecedentes en otros cursos.

Inscripción en cursos anteriores	Frecuencia	%	A un curso	A dos cursos
Si	46	36.8	24	22
No	79	63.2		
Total	125	100		

De un total de 126 alumnos encuestados, 46 se encontraban inscritos en cursos de la especialidad: 24 por segunda y 22 por tercera vez, dando con esto seguimiento a su formación.

La heterogeneidad descrita representa sin duda un reto para los docentes que cuentan con un programa específico que deben adecuar para que todos los alumnos cumplan con los objetivos básicos que contiene.

En el CECATI se han incorporado personas con capacidades diferentes, ante las solicitudes que se reciben directivos y docentes hacen una valoración previa acerca de las posibilidades reales de los alumnos, durante los cursos el monitoreo es constante pues se considera importante brindarles oportunidades de éxito.

- Guillermo, es un joven de clase humilde que asiste por las tardes al taller de serigrafía, es hipoacúsico y observa en el CECATI la oportunidad de estudiar, en una plática informal presenta con gusto y cierto orgullo una carpeta que contiene algunos de las actividades realizadas en su taller, inicia con una escala cromática, luego la realización de combinaciones y diseños de imágenes que representan tal vez la posibilidad de incorporarse al ámbito laboral, pero lo más importante es la experiencia que vive al ser aceptado por su docente, sentirse parte de un grupo, en un ambiente donde se reconoce su esfuerzo.
- La inscripción de Luís al CECATI le ha abierto en un poco tiempo la posibilidad de realizar una actividad que lo remunere académicamente: Es un jovencito con problemas de aprendizaje que tiene el apoyo de su familia y de quien con orgullo se dice "...ya tiene pedidos de galletas", que ha aprendido a elaborar gracias al apoyo de su maestro y compañeros.

En el 5º. Informe de rendición de cuentas se indica que en el ciclo escolar 2006-2007 se atendieron a 49 personas con capacidades diferentes.

En los grupos tan heterogéneos que se conforman las relaciones entre los alumnos se perciben como adecuadas, en las aulas se observa respeto básico hacia las diferencias y se valora el objetivo común que todos siendo tan diferentes tienen, aprender en corto tiempo un oficio que los apoye en actividades de su vida diaria o les permita incorporarse al mercado laboral o mejorar en sus estudios o en su empleo actual.

Tabla A10. Convivencia armónica entre los alumnos.

	Frecuencia	%
Siempre	75	59.5
Casi siempre	27	21.4
A veces	19	15.1
Nunca	0	0
No sé	5	4.0
Total	126	100

Al contestar el cuestionario en la parte que se refiere a la convivencia armónica que se presenta entre los alumnos del CECATI se presentaron comentarios en relación a la poca

posibilidad que tienen de establecer relaciones personales entre ellos, haciendo alusión al corto tiempo de los cursos y su presencia en el plantel exclusivamente en horas de clase, hubo quien comentó: “...más bien no tenemos tiempo de relacionarnos, pero en las clases nos llevamos bien”.

En relación al respeto que existe hacia los maestros por parte de los alumnos, las percepciones son muy homogéneas.

Tabla A11. Respeto hacia los maestros.

	Frecuencia	%
Siempre	110	87.3
Casi siempre	14	11.1
A veces	2	1.6
Nunca	0	0
No sé	0	0
Total	126	100

Un 98.4% de los alumnos considera que siempre o casi siempre se observa respeto hacia los docentes de la institución. Una de las maestras coincide con lo anterior y afirma, trabajamos con adultos que saben lo que quieren y a que vienen a esta escuela, con eso no tenemos ningún problema.

Un alto porcentaje de alumnos afirma tener confianza a sus docentes para solicitarle apoyo en cuestiones académicas

Tabla A12. Confianza hacia los maestros.

Confianza en la comunicación	De temas académicos		De temas personales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	114	90.5	29	23
Casi siempre	7	5.6	8	6.3
A veces	5	4.0	55	43.7
Nunca	0	0	34	27
No sé	0	0	0	0
Total	126	100	126	100

Un alto porcentaje (96.1%) de los alumnos encuestados indica que tiene confianza (90.5% siempre y 5.6% casi siempre) para solicitarles a sus maestros apoyo cuando tienen dudas durante las clases, esto es reflejo del trato que los docentes brindan a los alumnos y la atención que prestan a sus demandas particulares. Este aspecto es muy importante para el logro de los objetivos de cursos cortos en los que los alumnos deben adquirir competencias específicas.

En algunos casos (29.6%) incluso, se afirma que en el trato diario con el docente le pueden comentar situaciones personales. Una de las alumnas menciona “...y comento con el maestro acerca de mi situación laboral y las necesidades que tengo de manejar algunos

programas”, otra añade, “Le he pedido consejo de los cursos que debo tomar para obtener un empleo”. Jóvenes que asisten a cursos de inglés comentan que le preguntan a su maestra acerca de las posibilidades reales que tienen de conseguir empleo...”.

La confianza que algunos alumnos tienen con los docentes y el apoyo que perciben que les brindan se refleja en un documento que Alberto uno de los alumnos de la institución entrega con fecha octubre 3 del 2007 a la dirección de la escuela, en donde en la parte final de la carta menciona:

“En especial quiero reconocer al maestro (...) le estamos y le estaremos agradecidos por compartir con nosotros todos sus grandes conocimientos en computación. Y se nota que le sale de corazón.

En mi caso y las personas mayores como yo, le estaremos infinitamente agradecidos, en especial por su gran paciencia que nos tiene, su comprensión, sus palabras de aliento y ánimo que nos brinda (varios ya no queríamos seguir el curso) por lo difícilísimo. Y sobre todo por ayudarnos a prepararnos para enfrentar la vejez, sabiendo valernos por nosotros mismos y así no ser una carga tanto para el país, ni para quienes nos rodean. ¡Qué curso tan profesional, gracias!”

Se realizó una observación de matrices para la revisión por la dirección como parte del Sistema de Gestión de la Calidad (SGC), acerca de la información para la revisión y de acuerdo a documentos proporcionados por el representante del SGC se observan comentarios como los siguientes, en la parte correspondiente a Retroalimentación del cliente.

Tabla A13. Retroalimentación del cliente

Documentos proporcionados por el representante del SGC	Comentario y/o observación
Cuestionarios de Evaluación del curso de Acciones Móviles impartido por la AINDAC	Derivado del cuestionario requisitado por AINDAC, en donde se impartió el curso de Word y Power Point se tuvieron los siguientes resultados: Muy bueno el curso, muy buen maestro, con resultados en los 15 reactivos de “Excelente” y el siguiente comentario: “Si todas las instituciones trabajaran como el CECATI, la educación en México adquiriría otras dimensiones”.
Cuestionario de	En el hospital se impartió el curso Mecanografiando con Word a 38

<p>Evaluación del curso de extensión y Curso CAE impartido en el Hospital Dr. Darío Fernández Fierro del ISSSTE a personas con graves enfermedades renales, así como a personal del mismo hospital.</p>	<p>personas. En el primer cuestionario los 15 reactivos fueron calificados de Excelente. En el segundo cuestionario se vuelve a calificar el servicio como Excelente. Cabe señalar que estos cuestionarios se integran por primera vez al SGC como parte de la mejora en la búsqueda de la calidad.</p>
<p>Relación de encuestas al Servicio Alegre (Atención y servicio al cliente).</p>	<p>Se aplicaron 388 encuestas en el mes de diciembre del 2006 sobre Atención y servicio al cliente entre los capacitandos, encontrándose una calificación de 87.36% de grado de satisfacción por el servicio recibido por parte del plantel.</p> <p>A la conclusión del análisis de dichas encuestas por parte de la Alta Dirección y a fin de atender cabalmente a nuestros capacitandos, se tomaron las siguientes acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Emitir un documento a todo el personal reforzando la misión, visión, política de calidad, los tres objetivos estratégicos y la importancia de la equidad. Así mismo se deberán reiterar los procedimientos operativos y sus indicadores. 2. Cambiar la ubicación del buzón de sugerencias y quejas, a efecto de que tenga un mayor peso visual, quedando en el exterior en la barra de control escolar. 3. Que el área de vinculación con el sector productivo, de a conocer a los interesados en información sobre nuestros cursos, todas las especialidades que se manejan en el plantel, para que tengan una mayor oferta de selección.

También existe reconocimiento de las autoridades al trabajo realizada por la directora y el personal del CECATI. En un oficio dirigido a la dirección de centro, por el Director de Apoyo a la Operación de la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) se expresa: “Agradezco la información sobre la 4ª. Auditoria de seguimiento, a la Certificación en el Sistema de Gestión de la Calidad bajo la Norma ISO 9001-2000, y aprovecho para felicitarlos, a Usted y a todo su equipo de trabajo que hace posible el cumplimiento de las metas fijadas de manera satisfactoria, exhortándolos a que continúen con ese empeño ya que será en beneficio de esa su casa el CECATI 173...”

En una nota periodística se rescata la siguiente opinión: “Afortunadamente para el país todavía existen instituciones gubernamentales fundadas hace muchos años, que sí funcionan, tal es el caso del Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial No. 173 (...) Este centro fue seleccionado por la alta calidad de sus servicios, para ser visitado en días pasados por el Viceministro del Trabajo de la República de Irán, Dr. Alí Kordan y por funcionarios del Banco Mundial...”.

Finalmente, en relación con las percepciones de los alumnos se presentan los datos obtenidos en relación a la seguridad que se vive al interior de la institución y la limpieza que en general se presenta.

Tabla A.14. Percepciones acerca del CECATI

	Seguridad		Limpieza	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	108	85.7	112	88.9
Casi siempre	12	9.5	13	10.3
A veces	2	1.6	1	0.8
Nunca	0	0	0	0
No sé	4	3.2	0	0
Total	126	100	126	100

Un 95.2% de los alumnos encuestados considera que el CECATI es un lugar seguro, si a esto se añade que el 99.1% lo observa como un lugar limpio, es posible afirmar que los alumnos reconocen la institución como un lugar con dos condiciones importantes para aprender.

Como dato complementario se puede añadir que durante el ciclo escolar 2006-2007 con el propósito de mejorar la iluminación y apoyar en la seguridad alrededor del plantel, se realizó la instalación de lámparas suburbanas a todo lo largo de la reja perimetral del inmueble y se puso un extractor adicional en el taller de serigrafía, además se instaló un calentador de agua de mayor capacidad. También se instaló una vitrina especial para resguardo del equipo de bomberos que donó protección civil a la institución. En total se proporcionaron 1,135 servicios de mantenimiento preventivo y 33 correctivos.

Se considera que el Programa de las 5 S^o se encuentra en operación y esto ha ayudado a tener orden y limpieza en el plantel.

Como una derivación de todas las opiniones y expectativas planteadas por los alumnos acerca del CECATI 173 es posible entender los datos que se presentan en la siguiente tabla en donde los alumnos respondieron acerca de la actitud que asumen al asistir al centro.

Tabla A15. ¿Asisto con gusto al CECATI 173?

	Frecuencia	%
Siempre	116	92.1
Casi siempre	8	6.3
A veces	2	1.6
Nunca	0	0
No sé	0	0
Total	126	100

Un 98.4% de los alumnos plantean opiniones favorables en relación a la actitud que asumen al asistir al CECATI; Siempre un 92.1% y casi siempre un 6.3%.

Las percepciones de los alumnos acerca de la comunicación que establecen con la directora es variable, depende del tiempo que han permanecido en el centro y si en ese tiempo han tenido la oportunidad de coincidir por su horario en algún evento en el que se ha realizado algún evento en el que la directora haya participado.

Algunos de los alumnos aclararon que en el cuestionario iban a plantear que no tenían información acerca de las situaciones que se les preguntaban en referencia a varios aspectos, entre ellos la relación con la directora, debido al poco tiempo que tenían como alumnos de la institución, también aclararon que en ocasiones la relación con la directora era indirecta, pues se realizaba a través del personal de la institución, principalmente de los docentes.

Tabla A16. Comunicación entre los alumnos y la directora.

	Conversa con los alumnos		Da a conocer aspectos importantes del CECATI		Escucha con atención las necesidades de los alumnos	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	14	11.1	31	24.6	37	29.4
Casi siempre	12	9.5	14	11.1	11	8.7
A veces	42	33.3	26	20.6	11	8.7
Nunca	20	15.9	19	15.1	8	6.3
No sé	38	30.2	36	28.6	59	46.8
Total	126	100	126	100	126	100,0

Si bien la directora considera muy importante la necesidad de establecer comunicación con los alumnos, establece que realmente existen pocas posibilidades de relacionarse con los estudiantes. Considera que el vínculo entre ella y los alumnos lo realiza el personal de la escuela, principalmente los docentes, que de manera general le informan acerca de aspectos importantes, como las necesidades y demandas que plantean y las características especiales que algunos de ellos presentan. Un 20.6% de los alumnos consideró que la directora conversa con ellos siempre y casi siempre; un 35.7% señala que es capaz de comunicarse con ella cuando el tema es importante; y un 38.5% considera que la directora escucha acerca de sus necesidades.

Desde la dirección de la escuela se organizan actividades cívicas, sociales, así como diferentes campañas. Además se exponen periódicos murales que pueden considerarse formas de comunicación entre dirección y jefaturas con los alumnos.

El inicio del ciclo escolar es una oportunidad de comunicación directa y el tono en el que se presenta se refleja en uno de los mensajes de bienvenida hacia los alumnos, del cual se toma el siguiente fragmento: “Nos complace mucho y agradecemos su preferencia por acudir a este CECATI No. 173, en donde como Institución Certificada en la Norma Internacional ISO 9001:2000, nos hemos propuesto como Política de Calidad “Satisfacer

los requisitos de nuestros clientes (...) en tal virtud las acciones que llevamos a cabo, se encuentran encaminadas a asegurar que Usted adquiera la competencia que le permita su efectiva inserción en el mercado laboral, ya sea integrándose a una empresa o auto empleándose...”⁵⁵.

El CECATI 173 cuenta con un total de 16 docentes (en junio del 2007 se jubiló una instructora que cumplió 50 años de servicio), en esta institución la rotación de personal es poca, los cambios se dan principalmente por jubilación. Para cubrir la demanda y atender los cursos adicionales que se brindan se contrata personal externo, esta posibilidad permite que se seleccione personal acorde a las necesidades del plantel, básicamente experiencia en el sector productivo y experiencia docente, además de interés y compromiso para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. Los niveles de escolaridad de los docentes van de secundaria a profesional, de acuerdo a lo que se muestra en la siguiente tabla.

Tabla A17. Escolaridad de los docentes.

Máximo nivel de escolaridad	No. de docentes
Secundaria	2
Técnico profesional	3
Preparatoria o bachillerato	4
Normal básica	2
Licenciatura	5
Total	16

De manera regular los docentes del CECATI asisten a cursos, comentan que en el periodo de receso vacacional tienen la posibilidad de actualizarse en temas de su área de trabajo e incluso temas pedagógicos. Algunos docentes opinan de manera favorable acerca de los cursos: “Me apoyan bastante, me doy cuenta que debo cambiar de mi trabajo...”. Otra de las estrategias para propiciar la capacitación de los docentes es la organización de cursos o talleres por ellos mismos, una de las maestras que menciona que impartió a sus compañeros un curso acerca de las 5 S’, una técnica de mejora continua que se desarrolló en Japón con el propósito de optimizar espacios a partir de la conservación únicamente elementos necesarios, asignando lugares para cada cosa, el orden y la limpieza, para con todo lo anterior aumentar la eficacia y la productividad. En el ciclo escolar 2006-2007 se reporta⁵⁶ que en el marco del modelo de capacitación del CECATI se capacitaron 15 instructores que tomaron un total de 28 cursos; 9 técnicos, 4 pedagógicos y 15 de cultura de calidad. Una de las profesoras de la especialidad de repostería se certificó en la norma: “Diseño e impartición de cursos de capacitación”; cuatro instructores externos se certificaron en la unidad de la norma: “Impartir cursos de capacitación grupales y presenciales”.

⁵⁵ CECATI 173, Archivo escolar. Mensaje de bienvenida de la directora. Inauguración de cursos 2007.

⁵⁶ CECATI 173. Archivo escolar. 5º. Informe de rendición de cuentas correspondiente al ciclo escolar 2006-2007. Texto impreso y documento videograbado.

Al inicio del curso se realizan reuniones que consideran importantes pues tienen como propósito central hacer una revisión de los objetivos y características del trabajo que se va a realizar. Posteriormente en reuniones de trabajo se analizan las características del curso, se identifican los logros y las mejoras que se pueden realizar, las necesidades y los cambios requeridos para el logro de las metas propuestas. Las reuniones por motivos sociales no son frecuentes. Algunos de los docentes también participan en las reuniones de calidad que se realizan con el personal del comité de calidad conformado por la directora, jefes de área, docentes y se tratan temas relacionados con auditoria, seguimientos, situación que se presenta en la institución.

Acerca de su práctica pedagógica, los docentes marcan algunos aspectos importantes en relación con el trato que deben brindar a los alumnos: Consideran importante crear un ambiente donde los alumnos se sientan aceptados, "...por eso es importante que desde su entrada se cuide el recibimiento que se les da y ya en el taller observen igualdad en el trato, independientemente de su nivel de escolaridad", afirma una docente. Una de las maestras señala que una de sus principales metas es el aprendizaje de los alumnos, comenta: "Las señoras que asisten a mi taller tienen que aprender, para hacer una blusa, a veces les tengo que enseñar a sumar y restar, medición, además de las figuras geométricas. Para mi es una gran satisfacción verlas que terminan una prenda que al final muestran con orgullo en una exposición". La posibilidad de que los alumnos sean capaces de tener logros a partir de los cursos a los que asisten motiva el trabajo de los docentes. Un claro ejemplo de la atención personalizada que se brinda a los alumnos lo muestra la maestra del taller de computación al comentar "Si los alumnos son jóvenes se incrementa el número de prácticas que realizan, con las personas de mayor edad se plantean menos actividades". Otra de las preocupaciones de los docentes es que las actividades que los alumnos aprendan estén actualizadas, si se usan o están de moda blusas con *mangas de elevador* o *moda kimono*, entonces hay que enseñar como hacerlas, incluso los docentes buscan que los materiales de trabajo no les resulten caros y ejemplifican con la posibilidad que se les dio de utilizar material de desecho como moldes para hacer gelatinas y permitir que el costo de este producto baje, de tal forma que no les genere gastos adicionales en su curso o si lo comercializan, tengan un mayor margen de ganancia. Un ejemplo adicional de atención a las necesidades específicas del alumnado se observa en una práctica de intercambio que se realiza entre alumnas de secretariado que solicitan apoyos del personal de servicios de belleza para mejorar su cuidado personal y lograr una mejor presentación y las de los cursos de servicios de belleza que a su vez piden que se les instruya en la elaboración de documentos básicos como el llenado de solicitudes de trabajo.

En general los porcentajes de aprobación de los cursos son altos, los docentes explican que el nivel de aprovechamiento se asocia al trabajo individual que se realiza con los alumnos, lo que permite darles un seguimiento muy puntual y el apoyo necesario. Al final del curso debe generarse un producto; alguna prenda de vestir un peinado, un pastel, un estampado, un trabajo mecanografiado, el uso del programa computacional o la posibilidad de comunicarse en otro idioma. De ahí la necesidad que observan los docentes de estar atentos a brindar apoyo a sus alumnos durante su proceso de aprendizaje en las cuestiones específicas donde presentan problemas. No hay posibilidad de dejar a medias un proceso de capacitación de este tipo. Una estrategia utilizada por una de las maestras es brindar mayor tiempo de clases a algunos alumnos en los que detecta problemas "Les permito llegar una

hora antes o permanecer una hora después de su clase y trabajan en mi computadora hasta superar el problema y alcanzar a sus compañeros”. Con el fin de brindar las mejores oportunidades de aprender a los alumnos se asiste a cursos que les proporcionen herramientas para apoyar a los alumnos que presentan capacidades diferentes. Una de las docentes comenta que tuvo la oportunidad de asistir a un curso que le permite identificar posibilidades reales de éxito de los alumnos con necesidades educativas especiales al integrarse en un taller específico.

Los docentes señalan que en la institución existe armonía en el trato entre el personal en general. “Desde que llega uno hay un trato amable, el personal saluda. Valoran que desde la dirección y las jefaturas estén al pendiente de sus necesidades: “...suben a los talleres y preguntan qué nos hace falta, cómo pueden apoyar nuestro trabajo”. Entre los docentes se respetan, en algunos casos tienen que coordinar acciones para mantener el área laboral que comparten en las mejores condiciones, y lo hacen para poder realizar su trabajo en las mejores condiciones. Se coincide al señalar que los alumnos que las causas por las que los alumnos no concluyen un curso son problemas de horario en su trabajo o escuela o situaciones de tipo familiar.

Algunos expresan el peso de las demandas que desde la dirección se les plantean al estar en un proceso de certificación, el tiempo adicional que deben invertir en su trabajo, no únicamente en el centro, sino que es tiempo de trabajo en su casa. En relación a esto desde una de las jefaturas se menciona: “Cuando nos certificamos, ella nos entusiasmaba y nos decía, si nos quedamos a trabajar y nos quedábamos. Aquí hubo desvelos, en una ocasión trabajamos durante toda la noche, nos llevábamos trabajo a la casa, pero lo hemos hecho con mucho amor gracias al entusiasmo que ella nos emana”. La presión ha sido fuerte, se comenta, y las alternativas reales pocas, o quedarse en el plantel y aprender de este proceso o buscar salir. Algunos señalan que esa presión ha motivado solicitudes de cambio entre las personas que no estaban de acuerdo, o no desean trabajar bajo el nuevo sistema establecido. Sin embargo se encuentran historias como la de una de las secretarias que por motivos de salud cambia de centro de trabajo para estar cerca de su casa y al sanar solicita a la directora reintegrarse al plantel “...pedí regresar, porque aquí se trabaja bastante y el trabajo tiene sentido, es importante lo que se hace, sentimos que nuestro trabajo es valioso y lo vemos en la formación que se le brinda a los alumnos y en los logros y reconocimientos que el plantel obtiene”. De manera explícita son muchos los docentes que expresa gran satisfacción de laborar en el CECATI 173, “Me siento como en mi casa, espero continuar trabajando aquí”.

La directora reconoce de manera amplia el apoyo de los jefes de área en el funcionamiento del CECATI. Ella se informa del trabajo que cada uno de ellos realiza pues en su trayectoria en el centro a ejercido en algún momento la jefatura de cada una de las tres áreas. Los jefes de área, a su vez, identifican a la directora como su líder a partir del compromiso que demuestra por su trabajo, la autoridad que ejerce, su experiencia y la comunicación de los objetivos y la finalidad de cada proceso o acción que realiza.”Lo más importante de la directora es que le gusta tener metas y realizarlas”, además es congruente “Nos pide trabajo en equipo y ella siempre trabaja de manera conjunta con nosotros”. En los tres casos destacan el apoyo para su formación que han recibido de la directora: “Ella nos ha formado, nos ha hecho crecer al unísono, con su entusiasmo y con su amor a la

escuela”; “Nos ha permitido crecer profesionalmente, nos ha enseñado a no decir no a la primera, nos permite innovar, incursionar en nuevos ámbitos, por ejemplo ahora somos capaces de brindar atención a la población con necesidades educativas especiales demandante”. El jefe del área de servicios administrativos indica que tiene con la directora algunos puntos de coincidencia; ambos son licenciados en administración de empresas y fueron jefes del área administrativa de manera paralela en diferentes centros y esto les ha permitido mayor comunicación. Al inicio de mis funciones fue la directora quien me guió en mi nueva función...”.

La relación de la directora con los jefes de área va más allá de lo profesional, hay coincidencia en señalar que las relaciones que se han establecido entre ellos son excelentes y que han estrechado lazos de amistad. A pesar de las relaciones cordiales que se presentan entre los jefes de área y la directora, se observa respeto hacia la autoridad que ella representa. Los jefes de área consideran que el plantel funciona bien a partir de varios factores; destacan el liderazgo de la directora. Mencionan además el compromiso del personal hacia la función que desempeñan, “aquí todos cumplen, se esfuerzan para hacer bien su trabajo”. Y están conscientes que esto lo percibe el resto del personal. Para el jefe administrativo la comunicación en cada acción realizada “...se informa, se explica que se va a hacer y para qué...”. Comprender lo que se hace resulta fundamental pues deriva en convencimiento, mismo que se transforma en compromiso del personal. Además se hace ver la importancia del trabajo que cada uno realiza para que la institución funcione y se analizan las causas de esto. Recientemente todo el personal se ha involucrado en el sistema de gestión de calidad. Con orgullo se menciona “Este fue el primer plantel que se certificó de manera independiente”. Como impactos de la certificación observan que se ha logrado mayor eficiencia “...hemos trabajado bien, de manera controlada. Ahora observamos oportunidades de mejora de manera constante”. El jefe administrativo ejemplifica lo anterior: “En relación al abastecimiento de bienes de consumo, ahora además de conocer que material se necesita, sabemos que función va a cumplir y observamos quién y cómo va a impactar”.

La directora del CECATI 173 ha laborado en este plantel desde hace 19 años, ocupa el cargo desde hace cinco años, anteriormente estuvo al frente de las tres jefaturas en diferentes momentos. La experiencia de la directora es reconocida por el personal de apoyo, se menciona: “La directora ha estado en las cuatro áreas y nos dice lo que tenemos que hacer y sabe las funciones que se deben realizar, los pasos a seguir para el logro de los objetivos”.

La directora al llegar a la dirección de la institución tenía como una de sus metas la certificación del plantel, dentro de las capacitaciones que ha recibido como directivo destaca el curso ISO 9000 para directivos de educación y el curso de Gestión y Liderazgo para directivos de la DGCFT impartido por UNESCO/OREALC.

Los jefes de área han conocido a partir de la directora algunos aspectos del curso de liderazgo, específicamente del primero, que se impartió en Santiago de Chile y cuentan que: “La directora regresó del curso muy motivada, nos contaba de los maestros de la puntualidad, de la parte humana del líder. Nos mencionaba de manera enfática que trabajamos con personas, que es necesario tomar en cuenta el aspecto humano (...) yo

siento que a partir del curso mejoró su trato, la vislumbro más humana después de que llega del curso, la sensibilización que le dieron fue muy buena...”.

La directora ha enfatizado de manera explícita cuatro aspectos que valora especialmente del curso de liderazgo:

5. La limpieza que percibió en el país.
6. La importancia de la puntualidad.
7. La necesidad del trabajo en equipo.
8. La posibilidad de disfrutar los alcances y logros.

Personal de trabajo social opina que la directora a partir de su participación en el curso de liderazgo plantea dos aspectos importantes: Respeto a las personas y la necesidad de disfrutar el trabajo.

A unos meses de haber asumido la dirección del plantel se le informó que asistiría a Santiago de Chile a un curso de capacitación. La directora hace referencia a una tarea previa al primer curso presencial, “...nos pidieron que nos preparáramos y empecé a leer historias exitosas de maestros y de escuelas y observé que las escuelas mejor equipadas no son las que necesariamente tienen éxito...”, ya en el curso se nos pidió que estuviéramos con una actitud abierta para aprender, que ese era un requisito básico, dejar a un lado la soberbia. Inicié entonces el curso pensando “Aquí vengo a aprender...” Otras de sus expectativas fueron: que los nuevos aprendizajes tuvieran relevancia para su desempeño como directora, conocer otra cultura y forma de pensar, mejorar la percepción de sus actos y eliminar los prejuicios, en todos los casos valora que se cumplieron totalmente. Afirma que cada uno de los puntos tratados fueron significativos para su labor, de manera específica valora la relevancia de la perspectiva conceptual de la dirección escolar por el apoyo que le ha dado para crear un ambiente de trabajo interno adecuado que ha permitido el logro eficiente de los objetivos de la organización, además del logro de los objetivos personales de los miembros que la conforman. La directora menciona que se trabajó en tres momentos, cursos de 30 horas que realizó de manera presencial: el curso de Liderazgo Básico en Santiago de Chile y posteriormente los cursos de Liderazgo Pedagógico y Liderazgo Estratégico en México, D.F.

La directora aprecia el trabajo del Coordinador general de la Red OREALC-UNESCO, quien fue el docente del curso. Lo considera una persona inteligente, que inspira a conocer, serio en su compromiso como docente y un gran conocedor de la materia que imparte. Con relación al material utilizado plantea que le fueron proporcionados los elementos necesarios para el curso, que se contó con equipo el necesario y de manera oportuna “...esto permitió darle fluidez y continuidad al proceso”. En relación a la logística opina que la organización en Santiago de Chile fue adecuada a pesar de lo estrecho del salón para el número de asistentes, mientras que en la Ciudad de México se presentaron algunos pormenores al respecto. De la organización se destaca el desarrollo del programa “Mis felicitaciones, si algo aprendí y admiré del curso fue el respeto por el cumplimiento de un programa, situación que tomé como aprendizaje para mi quehacer”. Esta situación la ha externado en diferentes momentos con el personal de la escuela, hay quien menciona lo siguiente: “Cuando la directora llegó del curso de Chile nos comentó que uno de los participantes llegó tarde a una sesión de trabajo y el maestro planteó ante el grupo -Si no tienen interés

en el curso entonces a que vienen-, la importancia otorgada a la puntualidad le agradó. Ella solicita puntualidad al personal del centro, los trabajos se hacen bien y a la primera, se entregan los trabajos el día que se piden”. El hecho de cumplir en los tiempos establecidos es muy importante en la institución, esto genera que en ocasiones se trabaje en tiempos adicionales. Fue posible observar que ante una solicitud de tipo administrativo la directora y jefes de área permanecieron en la institución laborando durante la noche hasta concluir otro día a las 5:00 a.m. y continuar labores en horario normal. En general la directora opina que durante el curso las relaciones que se presentaron entre los participantes fue excelente, el grupo de directores que tomaron los cursos ya se conocían y presentan buenas relaciones, lo que propició un ambiente cordial, considera que los facilitadores brindaron atención permanente a los participantes y estuvieron prestos a resolver sus dudas, lo que se constituyó en un apoyo para el curso.

De algunos temas, la directora menciona que ya tenía algunos antecedentes, como ejemplos identifica juicios y prejuicios, el amor y sus consecuencias, los sentimientos y el líder. Al hacer una valoración de los temas que considera importantes de profundizar en los cursos de liderazgo plantea que son: aprender a escuchar, eliminar los prejuicios, la Importancia del amor como necesidad del ser humano, el aprender a escuchar, la percepción. Son múltiples los temas del curso que la directora recuerda y los asocia a las variadas formas en las que fueron presentados, en un primer momento destaca: liderazgo, juicios, sentimientos y reconocimiento de la organización.

Con relación a los impactos del curso de liderazgo de UNESCO la directora establece que la apoyó en concretar el proceso de certificación del centro en la norma ISO 9001:2000 para establecer un Sistema de Gestión de Calidad, además de permitirle ser conciente de la forma en la que la naturaleza y las emociones influyen en todos los actos de la vida, lo que le ha ayudado a estar más cerca del personal de la institución y motivarlos para cambiar juntos. En el curso del liderazgo reelabora el proyecto, en una revisión que le hacen le responden y le indican que es muy ambicioso, la directora comenta al respecto, “... con la motivación que traía de Chile, pensé: “Si se puede hacer, esto es algo posible (...) es cuestión de actitud es querer hacer algo mejor y comprometerse (...) Lo único que voy a hacer es demostrarles que este puede ser un plantel modelo”.

Al cuestionar a la directora acerca de cómo logró asociar certificación con liderazgo ella contesta de manera enfática: “El sistema de gestión de calidad tiene principios fundamentales y el liderazgo es uno de ellos. Si no existe un liderazgo dentro de una organización el sistema no funciona. Obviamente yo tomo el curso antes de la certificación, entonces el curso de liderazgo me dio elementos de apoyo. Ciertamente hay una formación y una experiencia acerca de la organización de los recursos humanos, técnicos y financieros que se trabajan en un arreglo armonioso, pero requería ese liderazgo para llevar a mis compañeros a lo que yo quería que era la certificación”. Afirma además: “No hay certificación si no hay liderazgo, porque el liderazgo implica tener una visión muy clara...”.

La directora menciona que el curso de liderazgo al que asistió en Santiago de Chile fue relevante para su vida por el énfasis que se pone en las personas. “Empiezas por saber que trabajas con seres humanos que son diferentes... (...) El curso de Chile lo más importante

que me dijo es: trabajas con gente. Eso me lo enseñó el curso. La directora continúa diciendo, “Siempre he buscado hacer bien mi trabajo y lograr números, pero una necesidad que detecté fue que no veía a mis compañeros de trabajo como seres humanos...con necesidades y cuando regreso del curso valoro mucho a cada uno de ellos y observo sus necesidades y solicitudes, el curso me dio muchos elementos para hacerlo, para cambiar, para modificar mi actitud. Estos 3,287, son personas y a través de la escuela tengo que impactar en su vida. No es el número, sino qué impacto tienes en su vida”. También observa que a partir del curso fue posible lograr una mejor comunicación con el personal de la institución en general, acerca de la atención al alumnado considera que brindó mayor importancia a las necesidades de los alumnos y en lo posible ha buscado darles respuesta. Con esto se cambia el sentido de muchas de las acciones que en el plantel se habían venido realizando.

Los principales cambios que se han observado en la institución hasta el ciclo 2006-2007 son los siguientes:

Incremento de matrícula.

En la Tabla se aprecia de manera cuantitativa ese aumento. El incremento en la población atendida ha sido una constante del ciclo escolar 2002-2003 hasta el ciclo 2006-2007. El mayor porcentaje se observa un año después de que la actual directora del centro asume este cargo. En los ciclos escolares recientes el aumento continúa pero en porcentajes más estables (9%). Los 3,287 son alumnos que asisten al centro, a cursos de extensión, acciones móviles, cursos CAE y exámenes ROCO, diseñados para atender a las necesidades de la comunidad.

Tabla A18. Matrícula escolar

Datos	Ciclo Escolar				
	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Matrícula	1,596	2,433	2,771	3,027	3,287
% de crecimiento	Sin Dato	52%	14%	9%	9%

Mayor eficiencia terminal

Se ha logrado aumentar el porcentaje de eficiencia terminal de manera constante, pasando de un 79% en el ciclo escolar 2001-2001 a un 87% en el ciclo escolar 2006-2007, en relación a lo anterior, la deserción y los alumnos no acreditados presentan menores porcentajes. El seguimiento a alumnos que desertan arroja que situaciones familiares y laborales de los alumnos son la principales causas de deserción.

Tabla A.19 Eficiencia terminal institucional.

Datos	Ciclo Escolar				
	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Egreso	1,267	1,981	2,367	2,609	2,847
Eficiencia Terminal	79%	81%	85%	86%	87%
Deserción	191	312	267	234	315
%	12%	13%	10%	8%	9%
No acreditados	138	140	137	184	125
%	9%	6%	5%	6%	4%

Decremento en el costo por alumno.

El costo del servicio es un aspecto crítico para que participen en el centro alumnos de bajos ingresos. En el ciclo escolar 2006-2007 se exentaron del pago de la cuota de inscripción a 415 personas y no hubo aumento en las cuotas de inscripción. Por lo anterior se afirma que se logró hacer un uso eficiente de la capacidad instalada.

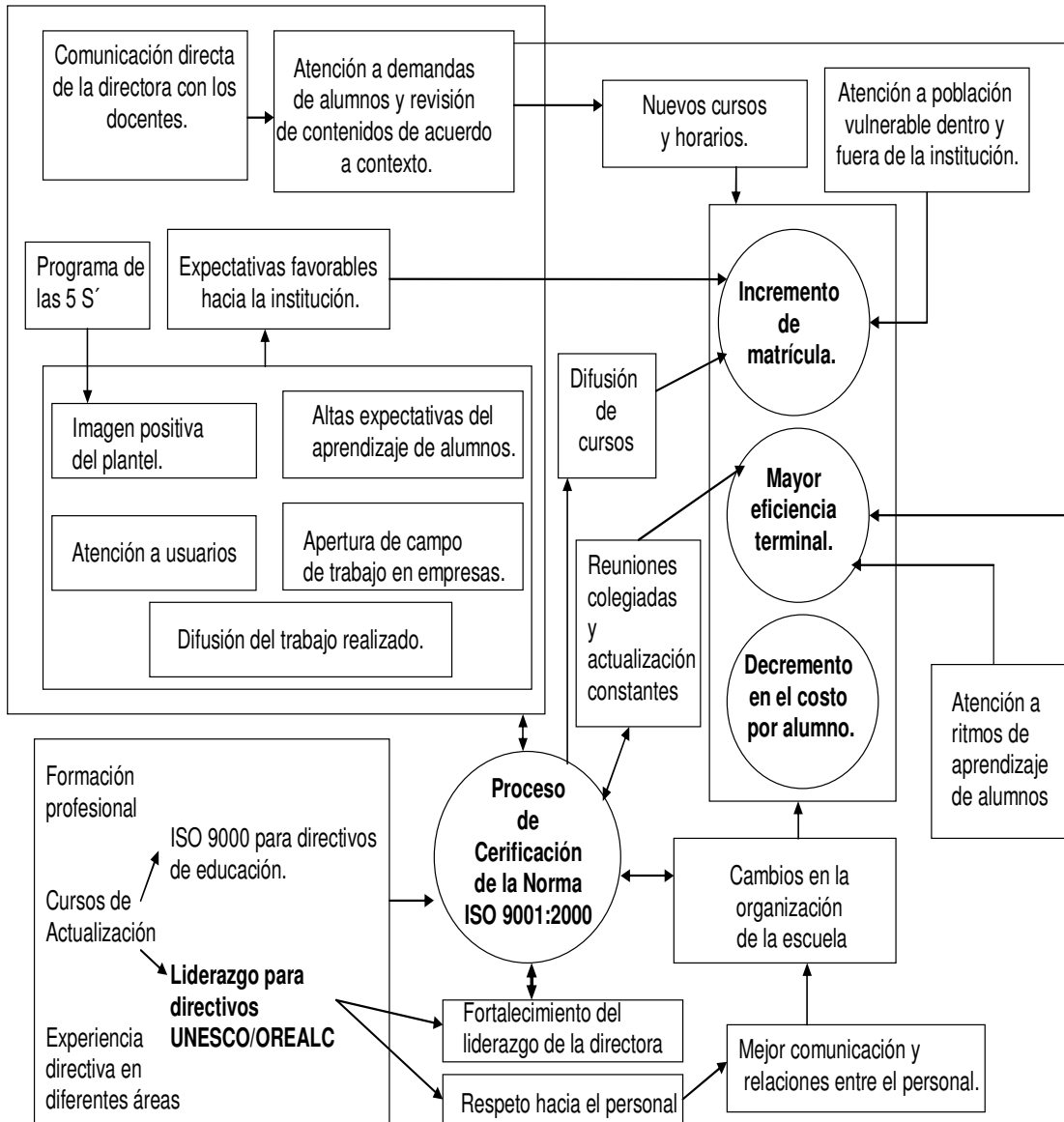
En resumen, el trabajo de la directora del CECATI 173 se explica a partir de su formación profesional como Licenciada en Administración de Empresas, la experiencia directiva que ha adquirido en los diferentes jefaturas del CECATI y cursos recientes de actualización: ISO 9000 para directivos de educación y los de Liderazgo para directivos impartidos por UNESCO/OREALC. A partir de su nombramiento estableció como una de las metas para la institución la certificación. Para lograrlo se han generado cambios en la organización de la escuela. En este aspecto la directora identifica como un apoyo fundamental el curso de liderazgo de UNESCO/OREALC. Son múltiples los temas de los cursos que la directora recuerda (principalmente del curso de liderazgo básico al que asistió en Chile, no tanto los que recibió en México) y los asocia a las variadas formas en las que fueron presentados, en un primer momento destaca: liderazgo, juicios, sentimientos y reconocimiento de la organización, el principal impacto directo del curso de liderazgo que plantea es el proceso de implantación y certificación de la Norma ISO 9001:2000 para establecer un Sistema de Gestión de la Calidad, en donde todo el personal participó. Es precisamente en el curso del liderazgo donde reelabora el proyecto, en una revisión que le hacen le responden y le indican que es muy ambicioso, la directora comenta al respecto, "... con la motivación que traía de Chile, pensé; Si se puede hacer, esto es algo posible (...) es cuestión de actitud es querer hacer algo mejor y comprometerse (...) Lo único que voy a hacer es demostrarles que este puede ser un plantel modelo". En julio del 2005 se logra la certificación del plantel en la Norma ISO 9001:2000 (UKAS QUALITY MANAGEMENT) de Bureau Veritas Certification y el alcance "Servicios de Inscripción e impartición de Cursos para y en el Trabajo".

De manera asociada al proceso de certificación se han presentado diferentes cambios en la institución como el fortalecimiento del liderazgo de la directora y el énfasis que plantea en el respeto hacia el personal (ambos aspectos son asociados por la directora con los cursos de liderazgo), a partir de lo que se propician cambios en la organización del centro. Se coincide en señalar que como impactos de la certificación se ha logrado mayor eficiencia “...hemos trabajado bien, de manera controlada. Ahora observamos oportunidades de mejora de manera constante”. Otros cambios relevantes en el CECATI 173 son el incremento en la matrícula, una mayor eficiencia Terminal y el decremento en el costo por alumno.

Es posible establecer que el incremento en la matrícula se asocia directamente a las expectativas favorables hacia la institución que a su vez se derivan de una imagen adecuada del plantel (relacionada con el Programa de las 5 S^o), el clima de atención y respeto hacia los usuarios, la difusión del trabajo realizado, la apertura de campo de trabajo y altas expectativas de aprendizaje de los alumnos, aunado a lo anterior se identifica una constante difusión de cursos y la atención que se brinda a población vulnerable, dentro y fuera de la institución, otro aspecto importante es la creación de nuevos cursos y horarios. En relación a la mayor eficiencia terminal se puede asociar a la atención que los docentes brindan a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y a las demandas que plantean, además de la revisión de contenidos de acuerdo a necesidades laborales.

Finalmente, otro cambio es en relación al costo del servicio que se brinda, debido a que se presentó un decremento en el costo por alumno, ya que en el ciclo escolar 2006-2007 se exentaron del pago de la cuota de inscripción a 415 personas y no hubo aumento en las cuotas de inscripción.

Gráfica A 3.
Caso México



V. INFORMANTES

OREALC-UNESCO (Entrevistas personales a profundidad).

Oficial Nacional de Programas en Educación, Coordinador del programa Red de Liderazgo Educativo.

Alfredo Rojas Figueroa.

Especialista regional (A cargo de OREALC durante la visita de campo).

Beatriz Macedo

Especialista regional

Magaly Robalino

Oficial administrativo.

Vicente Vidal

Equipo de consultores directos de la Red de Liderazgo:

Claudio Acevedo

Juan Jauma.

Nora Lambretch

María Inés Espinoza.

Servando Pastor

SOCIOS DEL PROGRAMA.

Entrevistas personales

Escuelas Saludables. Ministerios de Educación y Salud. Chile

María Paz Guzmán

María Alejandra Vidal.

Save the Children, Noruega.

María Dolores Estrada.

Entrevistas telefónicas:

Universidad de la Sabana, Colombia.

Crisanto Quiroga

Universidad Tres de Febrero, Argentina.

Virginia Giménez.

Centro Nacional de Investigación Social y Educación (CENAISE)

Rafael Pando

Gobierno del Estado de Chihuahua, México.

Fernando Sandoval.

Valentín Ramírez.

Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Manuel Antonio Sepúlveda Stuardo

Estudios de caso.

CASO NICARAGUA.

Coordinadora del Programa Save The Children Noruega

Ma. Dolores Estrada

Coordinadora del proyecto de cobertura, calidad y equidad de la educación básica

Ma. Asunción Marín López

Directora

Marina Gómez López

Subdirector

Melvin Antonio Ruiz

Docentes

1°. Cecilia de los Angeles Gómez Ruiz

2°. Reyna Isabel Gómez

3°. Doris Lisseth Ruiz Pavón

4°. Ma. Auxiliadora Pérez Cruz

5°. Miriam Espinoza Reyes

6°. Paula Alicia Reyes Pérez

Educ. Física

Néstor Alí Reyes

Apoyos biblioteca y Centro de Recursos

Blanca Amparo Cáceres González

Antonio Guzmán Cáceres

Padres y madres de familia

Josefina Cruz

Silvana Calderón

Sandra Cristina Mendoza

Francisco José Hernández

Sr. Alvarado

CASO ECUADOR

Alcalde

Walter Narváez Mancera

Director y docente de 7mo. Básica

Alfonso Wilfrido Alvarado

Docentes

2°. Eudoro Calero

3°. Mónica Alexandra Montero

4°. María Patricia Llerena Padilla

5°. Rodolfo Correa

6°. Luis Díaz

Docentes de cultura estética

Luis Pilco

Marlene del Rocío Atencia

Docente de Laboratorio

Norma Ocaña Hernández

Madres y padres de Familia

Norma Ojeda

Mónica Mongoa

Dolores Borja

Laureana Lucero

Ana Vega

Iraida Ullauri

Digna Salto

Hilda Muñoz

Blanca Rodríguez

Eleonor Díaz

Angel León

CASO MÉXICO**Directora**

Josefina Artigas del Puerto

Jefes de Área

Julio César Hernández Rodríguez

María García González

Ana Lidia Reyes González

Docentes

Ma. Guadalupe Díaz García
 Araceli Rosales Vázquez
 Ma. Dolores Gutiérrez Solís
 Elba Roberto Cedillo
 Blanca Patricia Ramírez
 Carlos Arturo Salazar Labonne
 Jorge Manuel Cantú Reyes

**Muestra de directores efectivamente entrevistados de
 la Red de Liderazgo Escolar**

Núm. Consecutivo	Núm. en la base	Nombre	Medio de entrevista	Localidad	País
1	2	Yessenia Elizabeth Ayala	Correo electrónico	Usulután	El Salvador
2	5	Cesar Ernesto Campos	Correo electrónico	San Miguel	El Salvador
3	28	Carlos Arturo Orellana Osegueda	Correo electrónico	San Miguel	El Salvador
4	46	Josefina Artigas Del Puerto	Correo electrónico	Distrito Federal	México
5	61	José Eloy Lara Gómez	Correo electrónico	Distrito Federal	México
6	75	José Roberto Perea Rodríguez	Correo electrónico	Distrito Federal	México
7	111	Francisco Verdugo	Correo electrónico	Culiacán Sin.	México
8	122	Oscar Huerta González	Correo electrónico	Xaloztoc, Tlax.	México
9	251	Armando Roberto Alvarado Roggero	Correo electrónico	Lima	Perú
10	266	Adriana Avendaño	Correo electrónico	Antofagasta	Chile
11	278	Jolver Bernal Alonso	Correo electrónico	Armenia	Colombia
12	281	Mariano Genaro Bolívar	Correo electrónico	Córdoba	Argentina
13	283	Luís Bravo Retamal	Correo electrónico	Talca	Chile
14	304	Alba Nelly Chica Rincón	Correo electrónico	Armenia Quindío	Colombia
15	306	Eugenia Cifuentes Osorio	Correo electrónico	Viña del Mar	Chile

16	342	Dionilda del Carmen Guzmán López	Correo electrónico	Managua	Nicaragua
17	350	Juan Carlos Jauma Ortiz	Correo electrónico	Bernal	Argentina
18	489	Ruth Graciela Pichinao Higuera	Correo electrónico	Santiago	Chile
19	490	Patricia Eugenia Pulgar Recabaren	Correo electrónico	Rengo	Chile
20	520	Lucio Huerta Díaz	Correo electrónico	Lima	Perú
21	524	Angelina Martín	Correo electrónico	Lima	Perú
22	678	Isabel Cristina Sarmiento Díaz	Correo electrónico	Armenia Quindío	Colombia
23	3	Santos Alonso Blanco Chávez	Teléfono	San Miguel	El Salvador
24	12	Olga Lorena Granados González	Teléfono	Ahuachapan	El Salvador
25	19	Maria Francisca Marín de Nóchez	Teléfono	Nueva San Salvador, Santa Tecla	El Salvador
26	47	Félix Cárcamo Corona	Teléfono	Distrito Federal	México
27	48	Beatriz Eugenia Castillo	Teléfono	Distrito Federal	México
28	50	Carlos Cedeño Gascón	Teléfono	Distrito Federal	México
29	51	Rafael Cortéz Velásquez	Teléfono	Distrito Federal	México
30	56	Rolando González Ortega	Teléfono	Distrito Federal	México
31	57	Jesús Herrera Romero	Teléfono	Distrito Federal	México
32	60	Ma Dolores Lagunes Moreno	Teléfono	Distrito Federal	México
33	63	Martha López Zetina	Teléfono	Distrito Federal	México
34	66	Benito Salvador Mejía García	Teléfono	Distrito Federal	México
35	69	Víctor Hugo Morfín Utrilla	Teléfono	Distrito Federal	México
36	74	Jorge Ortiz Islas	Teléfono	Distrito Federal	México
37	78	Ernesto Sánchez Solís	Teléfono	Distrito Federal	México
38	83	Omar Alvarado Gárate	Teléfono	Ensenada, BC	México
39	86	Victoria Cota Amador	Teléfono	La Paz, BC	México

40	89	Abraham Daniel Medina	Teléfono	Parral, Chih	México
41	91	Myriam Elena Favela Aguilar	Teléfono	Cd. Cuauhtémoc ,Chih	México
42	97	Daniel López Becerra	Teléfono	San Luís Río Colorado, Son	México
43	100	Luís Martínez Román	Teléfono	Chihuahua, Chih	México
44	103	María Osuna Carvajal	Teléfono	Mazatlán, Sin	México
45	112	Luís Alberto Alcalde Arroyo	Teléfono	Lázaro Cárdenas, Mich	México
46	113	Maria Ernestina Arce Medina	Teléfono	Puebla, Pue.	México
47	114	Cruz Esther Ayala Caballero	Teléfono	Tareta, Mich	México
48	117	Francisco Correa Rivera	Teléfono	Sta Clara del Cobre, Mich	México
49	125	Doroteo Macías Contreras	Teléfono	Zacapú, Mich	México
50	126	José Raymundo Mejía	Teléfono	Jiquilpan, Mich	México
51	132	Sofía Leonor Santiago Díaz	Teléfono	Oaxaca, Oax	México
52	134	José Antonio Zavala Rojas	Teléfono	Morelia, Mich	México
53	139	Claudia Selene Cortez Zubieta	Teléfono	Campeche, Camp.	México
54	140	Miguel Ángel Cruz Delgado	Teléfono	Puerto Veracruz, Ver	México
55	141	José Luis Cuj Castellanos	Teléfono	Campeche, Cam.	México
56	142	Carlos Arturo Flores Olan	Teléfono	Cd. del Carmen, Camp	México
57	143	Marco Antonio Escamilla Aguilar	Teléfono	Mérida, Yuc	México
58	151	Jesús Isaías Jiménez Villalobos	Teléfono	Mérida Yuc	México
59	152	Pedro Norbeto Lili Reyes	Teléfono	Tlacotalpan Ver.	México
60	158	Nicolás Ramírez Abad	Teléfono	Cosoleacaque, Ver	México
61	159	Felipe de Jesús Sarlat Cortes	Teléfono	Villahermosa, Tab	México
62	162	Samuel Acosta Hernández	Teléfono	Aguascalientes, Ags	México

63	169	Ma. del Rayo Jiménez Victoria	Teléfono	Calvillo, Ags	México
64	171	Carlos Marín Payan	Teléfono	Aguascalientes, Ags	México
65	174	Fernando Alfonso Reyes Escoto	Teléfono	Aguascalientes, Ags	México
66	176	Luis Sucunza Márquez	Teléfono	Fresnillo, Zac	México
67	179	Jorge Solís Hernández	Teléfono	Pabellón de Artega, Ags	México
68	180	Miguel Ángel Sosa Martínez	Teléfono	Zacatecas, Zac	México
69	182	Marysabel Anaya Hernández	Teléfono	Tepic, Nay.	México
70	184	Hector Enrique Cornejo Alvarez	Teléfono	Salamanca, Gto	México
71	186	Ignacio Díaz Flores	Teléfono	Dolores Hidalgo Gto	México
72	191	Juan Manuel Herrera Jiménez	Teléfono	Ixtlán del Rio, Nay.	México
73	192	Ariel Juárez Melgoza	Teléfono	León, Gto	México
74	195	Enrique Salvador Mosqueda Gaytán	Teléfono	Irapuato, Gto	México
75	197	Rosa Patricia Muro Castro	Teléfono	Durango, Dgo	México
76	200	Rebeca Porras Zarate	Teléfono	Guadalajara Jal.	México
77	202	Francisco Ramírez Morales	Teléfono	Celaya, GTO	México
78	203	Tomás Ramírez Villaseñor	Teléfono	Puerto Vallarta, Jal	México
79	208	Juan José Gpe. Zavala Rojas	Teléfono	León, Gto	México
80	209	Manuel Arturo Acosta Cobos	Teléfono	Cd. Madero, Tams	México
81	212	Jesús Castañeda Marroquín	Teléfono	Guadalupe, NL.	México
82	221	Juan Manuel Hernández García	Teléfono	Piedras Negras, Coah	México
83	236	Consuelo Mireyea Solano Meléndez	Teléfono	Escuinapa, Sin	México
84	243	Nataly Paola Aguirre Herrera	Teléfono	Arequipa	Perú
85	298	Ana Lucía Ceicedo Cárenas	Teléfono	Quito	Ecuador
86	303	Jhon Washington Chavarrea	Teléfono	Quito	Ecuador

87	308	Gonzalo Cobo González	Teléfono	Lima	Perú
88	310	Ma. del Pilar Cruz Arias	Teléfono	Bogota	Colombia
89	340	Glomer Liliana Gutiérrez Tamayo	Teléfono	Bogotá	Colombia
90	364	Juana Viviana Mantilla Carranza	Teléfono	Ludigancho Chosica, Lima	Perú
91	378	Robert Ysaul Monterero Valdivia	Teléfono	Cerro de Pasco	Perú
92	379	Carlos Arturo Morales Castro	Teléfono	Cali	Colombia
93	393	Luis Fernando Ortega	Teléfono	Esmeraldas	Ecuador
94	397	Maria el Socorro Pagano Vigio	Teléfono	Modelo en Barranquilla	Colombia
95	412	Orlando Germán Ponce	Teléfono	Quito	Ecuador
96	440	Lautaro Sinche Pauta	Teléfono	Quito	Ecuador
97	451	Jaime Alberto Uruazán Peña	Teléfono	Armenia	Colombia
98	464	Maria del Carmen Villa Barros	Teléfono	Barranquilla	Colombia
99	477	Julia Milena Cartagena Vallejo	Teléfono	Esmeralda	Ecuador
100	478	Isidro Rojas Sánchez	Teléfono	Esmeralda	Ecuador
101	497	Olga Patricia D'Arezzo	Teléfono	Buenos Aires	Argentina
102	504	José Heriberto Arriaga	Teléfono	Lima	Perú
103	514	Héctor Falcón Requena	Teléfono	Lima	Perú
104	546	Ruth B. de Lapidus	Teléfono	Buenos Aires	Argentina
105	553	Alejandra Emma de Franscechi	Teléfono	Provincia de Buenos Aires	Argentina
106	568	Lisandro Daniel Lejbowicz	Teléfono	Provincia de Buenos Aires	Argentina
107	574	Elvira Delia Milano	Teléfono	Buenos Aires	Argentina
108	586	Lili Magdalena Soschinsky	Teléfono	Pilar Buenos Aires	Argentina
109	594	Maria Susana Hall	Teléfono	Provincia Buenos Aires	Argentina
110	595	Martha Cristina Torres	Teléfono	Morón. Buenos Aires	Argentina
111	596	Ma Josefa Fiamiani	Teléfono	Buenos Aires	Argentina
112	601	Mirta Briones	Teléfono	Capital federal Buenos Aires	Argentina

113	675	Ana Cecilia Torres Chocce	Teléfono	Ludigancho Chosica, Lima	Perú
114	676	Ninoshka del Rocío Naraza Córdoba	Teléfono	Ludigancho Chosica, Lima	Perú
115	677	Patricia Amanda Caraza Montoya	Teléfono	Ludigancho Chosica, Lima	Perú
116		Marina Gómez López	Personal	Mosonte	Nicaragua
117		Alfonso W. Alvarado Murillo	Personal	Chunchi	Ecuador

VI. MANAGEMENT RESPONSE TABLE

Recommendations	Actions taken/to be taken by the Director-General, and/or If recommendation is not accepted, give reasons for rejection
ON RELEVANCE:	
UNESCO should develop closer institutional ties with other institutions working towards improving learning environments at the school level. This could include agreement on a declaration of good practices and school management policies for the region.	The 2 nd Regional Encounter on School Leadership will be convened in 2010. A declaration of good practices and school management policies will also be elaborated.
OREALC-UNESCO should negotiate with education ministries to integrate relevant aspects of SLN into national policies for school-based management and quality of education. Also more local universities should be involved as partners.	The SLN will support National School Leadership Encounters to include leadership issues as part of national policies and programmes for school-base management. A Diploma on School Leadership is being developed with two Chilean and one Ecuadorian Universities.
ON RESULTS, EFFICIENCY, AND EFFECTIVENESS:	
To more efficiently build up a critical mass of trained school principals in the region, the use of self-learning kit and materials should be explored.	The SLN will develop a project in El Salvador for dissemination through a local TV network. This will later be packaged as self-learning materials for use in other countries.
The programme should install a monitoring system to enable systematic assessment of its impact.	A participants' follow-up and evaluation system will be designed and implemented by the end of 2009.
Alternatives should be considered to increase the funding for the programme. Such extra funding should be used to subsidize participation of principals from rural and marginalized areas.	OREALC UNESCO will seek extra budgetary funds to subsidize participation of principals from rural marginalized areas and for other activities of the SLN.
ON SUSTAINABILITY:	
The programme should be integrated into other initiatives promoted by OREALC-UNESCO, such as the KIPUS and Innovemos networks, with adequate human and financial resources provided.	Two projects to aid integration with other networks will be launched by the end of 2008; namely: <ul style="list-style-type: none"> • With KIPUS: Leadership development of the Directors of Teachers Training Institutions; and • With Innovemos: Leadership for curricula changes within public schools in vulnerable environments.