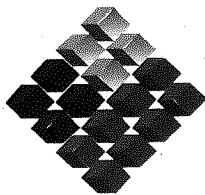


Biblioteca CPEIP. MINEDUC.



Gobierno de Chile
Ministerio de Educación

Comisión Organizadora
Encuentros de Investigadores

D. 7165
Investigación
So. 551

**XVII ENCUENTRO NACIONAL Y
III INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN
ENIN 2003**

Análisis de la Relación Práctica Áulica, Liderazgo Docente y Calidad Educativa en el Sistema Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas.

**Luis Iván Sánchez Rodríguez
Marco Aurelio Navarro Leal
Margarita Gómez Medina**

México

**Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
CPEIP.
Nido de Águilas N° 14557, Lo Barnechea
Santiago, Chile**

Indice

Resumen	4
I. Introducción.	5
II. Antecedentes.	7
III. Origen de los Estudios.	8
IV. Contexto y Objeto de la Investigación.	10
V. Referentes Teóricos.	12
VI. Sujetos, Muestra e Instrumento de Investigación.	13
6.1. Los Sujetos.	13
6.2. La Muestra-Censo.	14
6.3. El Instrumento.	14
VII. Categorías y Variables de la Investigación y Resultados Obtenidos.	15
7.1. Práctica Áulica.	15
7.1.1. Adecuación del Currículum al Nivel de Desarrollo de los Alumnos.	16
7.1.2. Ambiente Áulico Positivo.	17
7.1.3. Expectativas Positivas acerca de los Alumnos.	18
7.1.4. Dedicación a la Tarea.	19
7.1.5. Orden en el Salón de Clases.	20
7.1.6. Evaluación de los Alumnos.	21
7.2. Liderazgo Docente.	21
7.2.1. Capacidad Creativa	22
7.2.2. Dominio de las Materias	23
7.2.3. Conocimiento Teórico Profesional	24
7.2.4. Conocimiento de los Alumnos	25
7.2.5. Competencia Profesional Práctica	26
7.2.6. Ejemplaridad Positiva	27
7.3. Calidad Educativa.	28
7.3.1. El Producto Educativo como Indicador de Calidad.	29
7.3.2. La Satisfacción de los Alumnos y Docentes como Indicador de Calidad.	30
7.4. Práctica Áulica, Liderazgo Docente y Calidad Educativa.	31

VIII. Conclusiones.	32
Bibliografía.	33
Índice de Gráficas.	
Gráfica 1. Práctica Áulica.	15
Gráfica 2. Adecuación del Currículum.	16
Gráfica 3. Ambiente Áulico.	17
Gráfica 4. Expectativas hacia los Alumnos.	18
Gráfica 5. Dedicación a la Tarea.	19
Gráfica 6. Orden en el Salón de Clases.	20
Gráfica 7. Evaluación de los Alumnos.	21
Gráfica 8. Liderazgo Docente.	22
Gráfica 9. Capacidad Creativa.	23
Gráfica 10. Dominio de la Materia.	24
Gráfica 11. Conocimiento Teórico Profesional.	25
Gráfica 12. Conocimiento de los Alumnos.	26
Gráfica 13. Competencia Profesional Práctica.	27
Gráfica 14. Ejemplaridad Positiva.	28
Gráfica 15. Calidad Educativa.	29
Gráfica 16. El Producto Educativo.	30
Gráfica 17. Satisfacción de Alumnos y Maestros.	31
Gráfica 18. Práctica Áulica, Liderazgo Docente y Calidad Educativa.	32

Análisis de la Relación Práctica Áulica, Liderazgo Docente y Calidad Educativa en el Sistema Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas.

**Luis Iván Sánchez Rodríguez
Marco Aurelio Navarro Leal
Margarita Gómez Medina**

Resumen.

Generalmente, la creencia de que sólo las instituciones educativas que poseen una serie de características vinculadas con aspectos físicos, materiales y humanos en volúmenes considerables son capaces de ofrecer una educación de calidad, parece ser que empieza a tomar giros distintos en la percepción de sus demandantes y actores principales, tornándose la mirada hacia otros elementos que poco tienen que ver con los factores descritos y que se vinculan más a los sucesos que se relacionan con el espacio áulico y las interacciones que en el mismo se suscitan, así como con el papel que los alumnos y docentes asumen en el ejercicio de su actuación como tales. En dicho sentido, la indagación realizada tuvo por objeto investigar en torno un **problema de investigación** centrado en el análisis de la relación de la práctica áulica, el liderazgo docente y la calidad educativa en una institución de educación media superior del Estado de Tamaulipas denominada Colegio de Bachilleres. Para ello, la investigación se propuso como **objetivos** primordialmente los siguientes: a) conocer la eficacia del trabajo que realizan de manera cotidiana los docentes dentro del salón de clases (práctica áulica); b) determinar la manera específica en que ejercen su liderazgo los maestros frente al grupo; y c) correlacionar estas dos variables con el grado de calidad educativa que está ofreciendo la institución a sus alumnos. La investigación se sustenta en un **cuerpo teórico** que permite identificar y analizar tres grandes categorías y sus respectivas variables: práctica áulica, liderazgo docente y calidad educativa. La **muestra-censo** de los sujetos investigados fue de 464 alumno y 73 docentes; el **instrumento utilizado** para recopilar la información fue el cuestionario, mismo que se estructuró utilizando las escalas de Likert. Los **resultados obtenidos** muestran que en cuanto a la **práctica áulica**

tanto entre alumnos (72%) como entre docentes (72%) predominan las respuestas positivas, ambos sujetos están convencidos que existe una buena adecuación del currículo para desarrollar trabajo académico, que existe un ambiente áulico positivo, que las expectativas del maestro hacia el alumno son positivas, que ambos dedican buena parte de sus actividades al cumplimiento de sus tareas tanto escolar como extraescolarmente, que existe orden en el salón de clase y el maestro realiza de manera objetiva y pertinente la evaluación de sus alumnos; en cuanto al **liderazgo docente** los resultados obtenidos en esta categoría analítica nos muestran que tanto alumnos (67%) y maestros (90%) están de acuerdo en que existe un liderazgo positivo del profesorado en sus actividades docentes y que influyen en el desempeño de los estudiantes; de manera particular este liderazgo se manifiesta en la capacidad creativa del docente para resolver situaciones imprevistas, en el dominio didáctico, teórico y profesional de su materia, el conocimiento de sus alumnos, su competencia profesional práctica y su ejemplaridad positiva para con el estudiantado; en lo que corresponde a **calidad educativa** los resultados obtenidos permiten observar una tendencia hacia valores positivos y concordantes en la percepción tanto de alumnos como docentes (78% en ambos casos), por lo que se puede observar que los procesos, logro de metas y objetivos institucionales alcanzan niveles de calidad apreciables. Finalmente, se logra llegar a la conclusión de que entre las tres variables trabajadas en esta investigación, existe un efecto positivo directo y combinado que las regula y determina.

1. Introducción

De entre las muchas instituciones que podemos considerar, la escuela tiene un significado particular. No sólo es el lugar en el que los estudiantes y maestros pasan una gran cantidad de tiempo, sino que además, la escuela es la primera introducción de los estudiantes a un ambiente y a un sistema diferente de la vida cotidiana de la familia. Constituye un espacio más amplio, está organizado de manera más formal y los propósitos y roles que la gente desempeña en su seno varían a los utilizados en el hogar. La primera función de la escuela debe ser

ayudar a los escolares a progresar académicamente, pero las oportunidades de aprendizaje que la circundan abarcan mucho más de lo que expresa el contenido de las lecciones.

Diferentes estudios interesados en la calidad de las escuelas demuestran que ciertas características particulares de las aulas y de los profesores influyen sobre el desarrollo intelectual y personal de los estudiantes determinando qué podemos encontrar en las escuelas de calidad y a qué podemos llamar excepcionalmente buenas. Según esos estudios, una escuela es buena si los escolares que la frecuentan encuentran un ambiente en el que predomina una dirección firme y con iniciativa, alta expectativa en el logro de cada estudiante, énfasis en las habilidades básicas, ambiente ordenado, evaluación continua del progreso de los escolares, tareas asignadas regularmente, disciplina firme pero no severa, oportunidades diversas que fomenten la responsabilidad de cada escolar, amplia proporción de tiempo de interacción del profesor con los alumnos en el aula como un todo y amplio uso del elogio sobre el rendimiento y el buen comportamiento.

Lo notable es que estas características o cualidades específicas de las buenas escuelas usualmente ocurren a la vez; las escuelas de calidad son de alto nivel y las ineficaces son bajas. Entonces, tal vez debamos pensar que la escuela de calidad provee un cierto ethos particular que la distingue como un todo y es este ambiente especial, eficaz y de calidad lo que cuenta, lo que es útil, para los efectos positivos producidos en la educación de los estudiantes. La efectividad de las escuelas depende de este particular ethos, constituyendo para los alumnos una función de ambiente que experimentan en la escuela a la que asisten.

El desarrollo intelectual y social de los escolares se halla fuertemente influenciado por la calidad de la escuela que frecuentan y las buenas escuelas comparten muchas de las cualidades que se pueden encontrar en las familias democráticas: reglas claramente definidas, clara y positiva disciplina, buena comunicación y ambiente cálido.

Así, la calidad global es superior al conjunto de cualidades individuales. Cada escuela posee una atmósfera que le es propia y será esta dirección clara y firme, con objetivos escolares compartidos. El profesorado ha de estar comprometido en una enseñanza de calidad y manejar de modo adecuado estrategias de enseñanza. Escuelas en las que se respeta la personalidad de cada uno de los estudiantes. Calidad como tiempo de esperanza para las escuelas de nuestra entidad. Calidad que golpea los muros de las aulas en ese intento de cambio creando una turbulencia que estimula e implementa un desarrollo eficaz y creativo. Calidad que se inclina hasta cada uno de los alumnos. Preparar a los estudiantes con amplia capacidad para resolver problemas, manejar habilidades básicas, saber valorar la información, razonar en positivo y un sentido de difundir el ethos de la calidad a todos los ambientes con la esperanza de mejorar la vida humana, de mejorarnos como personas.

II. Antecedentes.

Se habla mucho hoy en día, tanto en círculos educativos como sociales, acerca de la búsqueda de la mejora en la calidad educativa en las escuelas; las escuelas de calidad son el producto de una buena relación entre estudiantes y docentes, relación que depende, a su vez, de la comprensión de una teoría de acción educativa válida y, más importante, de la habilidad para traspasar ésta a la práctica.

Existen razones por las cuales se hace necesario el análisis de la calidad en las escuelas públicas y su relación con el trabajo áulico y el liderazgo de los docentes. Entre tales razones es que la acción pedagógica de las escuelas tiene lugar dentro de un entorno cada vez más dinámico y complejo; por decirlo de una manera directa, la actividad pedagógica se ha convertido en una dura tarea que requiere por parte de los agentes que en ella intervienen, de mucho más conocimiento y destreza que hace tan sólo unos años. Otra razón es que ha habido casi una revolución en las teorías vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje que a través de los cambios están impactando la práctica educativa y

sus resultados. Algunos de estos cambios se pueden demostrar de varias maneras, de entre las cuales se destacan las siguientes: a) desde el comienzo de los años setenta, cuando se especulaba tanto con innovaciones y cambios, ha habido un enorme desarrollo en la forma en que se conciben los procesos educativos , b) desde principios de los ochentas ha habido una corriente de nuevas ideas sobre el trabajo áulico, el liderazgo que asumen los docentes y la calidad educativa resultante de la interacción de estos elementos.

Se está dando un profundo cambio en la manera en que concebimos los sistemas escolares, especialmente los referidos a los de la escuela pública. Dicho de otra manera, la atención se ha enfocado hacia la reflexión del trabajo esencial en donde alumnos y maestros conviven y se interrelacionan en torno a un objeto de estudio y en donde ambos ponen en acción un conjunto de referentes personales y educacionales para el logro de sus objetivos escolares. que las escuelas son las unidades esenciales a las que los programas de aprendizaje deben ser destinados.

Dados los argumentos planteados sobre el cambio en el modo en que la gente concibe la educación pública en lo general y de los procesos educativos en particular, se eligió abordar este hecho enfocando la investigación hacia el trabajo áulico, el liderazgo de los docentes y la calidad educativa.

III. Origen de los Estudios.

Aun cuando en la actualidad se emplea constantemente la expresión calidad de la educación, no se puede plantear su estudio pasando desapercibida su vinculación con el movimiento de las escuelas eficaces. Dicho movimiento nace en relación al interés por la eficiencia. De hecho, cada época lleva parejos unos fenómenos socio-económicos que condicionan el desarrollo de las líneas de investigación en general y de la investigación educativa en lo particular. Así, por ejemplo, hoy en día asistimos al traspaso de la calidad total al ámbito educativo, una vez que ha sido instaurada en el campo

empresarial y ello, indudablemente, guarda relación con la implantación de los sistemas de producción flexible en ese campo, la creciente competencia (que conlleva las ideas de servir al cliente, aumentar la productividad, disputarse cuotas de mercado, etc.) y la internacionalización del comercio. Del mismo modo, a partir de los años sesentas surgió en la sociedad norteamericana el movimiento generalizado de rendir cuentas. A partir de ese momento se elaboraron informes nacionales sobre el estado del sistema educativo claramente pesimistas acerca de la posibilidad de la escuela de compensar los efectos de procedencia social y los déficits lingüísticos y culturales de los sujetos, provocando un cambio cualitativo en su conducta y condición social, de modo que el rendimiento de cuentas también llegó al ámbito educativo, generándose el movimiento de escuelas eficaces.

Es así que el primer trabajo de gran significancia que se relaciona con la influencia de las escuelas en los resultados escolares fue el dirigido por Coleman en 1966 ("Equality of Educational Opportunity", conocido también como el Informe Coleman) el cual pretendía obtener evidencias sobre los efectos de las escuelas en la igualdad de oportunidades; su principal conclusión consistió en afirmar que las escuelas, los recursos que se concentran en ellas y las formas de utilizarlos, tienen una influencia muy reducida en los resultados de los estudiantes, aproximadamente un 10% de la varianza total de los factores que inciden en los resultados se podía atribuir a la influencia de la escuela. Es decir, las variables ambientales de la familia eran lo más importante para explicar la variación en niveles de resultados académicos para todos los grupos raciales y regionales, y los medios y currículo de la escuela eran las variables menos importantes.

Así, una conclusión importante de Coleman, es que los recursos invertidos en una institución escolar ejercen mucho menor influencia que los procesos psicosociales, la calidad de la interacción y la índole de las normas que caracterizan las relaciones institucionales entre los profesores, entre los

alumnos y de unos con otros. Los resultados centrales del trabajo clásico de Coleman concluyeron que las variables de insumos y procesos escolares producían una pequeñísima variación en el rendimiento de los estudiantes. En resumen, estos estudios mostraban que las diferencias entre escuelas relativas a la cantidad de dinero que gastan en educación y en formación tienen muy poco impacto sobre el rendimiento de los estudiantes.

Es así como desde este momento, ciertos investigadores interesados en los resultados escolares, se dedican a demostrar la eficacia de las escuelas. La finalidad común de los trabajos llevados a cabo acerca de las escuelas eficaces ha sido tratar de identificar los factores que inciden sobre la calidad de una institución educativa.

IV. Contexto y Objeto de la Investigación..

En el contexto de las instituciones educativas, aparte del imperativo legal que establece la Ley General de Educación que regula el sistema educativo, otras circunstancias están demandando un nuevo planteamiento en profundidad de la calidad de las mismas. Entre tales circunstancias cabe señalar:

- el influjo que el desarrollo de modelos de calidad impuesto en las empresas está causando en la visión de la organización de sistemas e instituciones educativas.
- la proliferación de estudios producidos en los últimos años sobre la eficiencia de las instituciones educativas.
- la revaloración del docente como elemento sustantivo del proceso educativo.
- las relaciones de los sujetos que interactúan en el proceso enseñanza-aprendizaje en un ámbito en particular como lo es el espacio áulico.

Aunado a lo anterior resulta importante conocer desde un marco teórico y metodológico el tipo de relaciones que se dan en el entorno áulico a partir de ciertas variables para maestros y alumnos que permiten o han de permitir el logro

de ciertos objetivos educacionales que tienen que ver con la calidad de la educación desde la perspectiva de los sujetos interactuantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las preocupaciones de quienes tienen que ver con las organizaciones escolares (padres de familia, maestros, alumnos y autoridades), gana terreno el problema de la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas; también se perciben esfuerzos por identificar con mayor claridad los factores que obstaculizan y propician y el logro de una educación de calidad. Al respecto existen diferentes puntos de vista. Las opiniones más conservadoras atribuyen la existencia de una baja calidad de la educación a factores externos a la escuela: falta de un sistema democrático, bajos salarios, presupuesto insuficiente, entre otros. Otras posturas permiten identificar y valorar la forma en que elementos internos del sistema educativo y de la escuela favorecen una educación de calidad.

Dado lo anterior, el problema de nuestra investigación estuvo orientado por la siguiente cuestión: ¿cuál es la relación que existe entre práctica áulica, liderazgo docente y calidad de la educativa en el sistema Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas?

Para ello, esta investigación se propuso también los objetivos siguientes:

- conocer la eficacia del trabajo que realizan de manera cotidiana los docentes dentro del salón de clases (práctica áulica).
- determinar la manera específica en que ejercen su liderazgo los maestros frente al grupo
- correlacionar estas dos variables con el grado de calidad que está ofreciendo la institución a sus alumnos y, por ende, el servicio que presta la educación en general y del Estado de Tamaulipas, particularmente en el nivel medio superior.

V. Referentes Teóricos.

Entre las consideraciones teóricas sobre factores que definen y/o determinan la calidad en las instituciones educativas, Stallings (citado por Scheerens, J:1992) sintetizó las aportaciones sobre eficiencia educativa en escuelas primarias en torno a los siguientes bloques: tiempo de enseñanza, organización y gestión de la clase, instrucción, evaluación y expectativas del profesor. Doyle (1985) concluye, por su parte, a la estructuración en torno a idénticas categorías en educación secundaria.

Otro estudio explicativo de la calidad o eficiencia de centros educativos es el ofrecido por Scheerens (1992). En sus resultados señala que las escuelas eficaces sustentan sus resultados (entre otros) en los siguientes supuestos: a) las relaciones recíprocas; así por ejemplo, los profesores que tienen elevadas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos producen un reforzamiento real de sus rendimientos; altos niveles de rendimiento aumentan las expectativas de los profesores, y b) los efectos causales intermedios; tales como el efecto indirecto del liderazgo instructivo (docente) en el rendimiento de los alumnos a través de ciertos planteamientos didáctico llevados a cabo por los profesores. Sin embargo, el propio Scheerens, hace notar que en estudios empíricos las características de tipo material de las instituciones educativas (tales como salario de los profesores, instalaciones y promedio alumno/maestro) no han mostrado una correlación positiva con los resultados educativos.

Por su parte Edmons (1979) ha diseñado un modelo de escuelas eficaces basado en cinco factores definitorios y/o determinantes de la calidad, siendo los siguientes: clima social seguro y ordenado, altas expectativas sobre los resultados que obtendrán los alumnos, evaluación frecuente del progreso de estos últimos y fuerte liderazgo docente.

Por otra parte, la función de liderazgo en un centro educativo no se limita a la que lleva a cabo el director; el profesor, en el ámbito de su actuación en el aula, ha de

actuar también como un auténtico líder promotor de la actividad formativa en sus alumnos.

Refiriéndonos estrictamente al ámbito de actuación didáctica, estudios realizados en Inglaterra y Estados Unidos han puesto de manifiesto que el liderazgo en la enseñanza influye sobre los resultados escolares (Scheerens:1992). En este sentido, no dudamos en plantear que el liderazgo educativo ejercido por el profesor constituye un factor impulsor del rendimiento general de los alumnos y por ende de la calidad educativa.

Para Chiavenato (1996) en la gestación del líder confluyen de modo interactivo tres factores con importante repercusión, a saber: a) la individualidad del líder, con su equilibrio personal, su capacidad y perfil axiológico; se trata, en suma, de su predisposición para el ejercicio del liderazgo, b) las peculiaridades de los seguidores, entre ellos: la capacidad de los miembros del grupo, su aspiración hacia la mejora, la cohesión interna del grupo, etc. y c) la situación concreta del liderazgo, es decir: las tareas que ha de llevar a cabo, los medios con los que cuenta, la oportunidad de la coyuntura histórico-temporal, las condiciones reales del aquí y ahora, etc. En todo caso, y aplicado al ámbito de la acción educativa en el aula, el ejercicio del liderazgo corresponde prioritariamente al profesor, y se orientará, básicamente, a la promoción de procesos de autoaprendizaje formativo en los alumnos; pero en el desarrollo del mismo, el profesor contrasta con la práctica y mejora su propia condición profesional, a través de la reflexión de su acción y a partir del efecto operativo de la misma (Medina:1993).

VI. Sujetos, Muestra e Instrumento de la Investigación.

6.1. Los Sujetos: la población considerada para el objeto de la investigación estuvo constituida por alumnos y docentes que cumplieran las siguientes características: a) alumnos: que tuvieran más de cuatro semestres de antigüedad en la institución, y b) docentes: que tuvieran tres años o más de antigüedad en la institución.

6.2. La Muestra-Censo

a) Planteles Escolares: La muestra representativa se redujo a tres planteles (frontera, centro y sur del estado) de los 10 que conforman el sistema Colegio de Bachilleres.

b) Alumnos: se consideró para el estudio únicamente a los alumnos de quinto semestre dado que tienen temporalmente una mayor trayectoria escolar dentro de la institución.

- i) se excluyeron a los alumnos de primero y tercer semestre, dado que recién ingresan y poco conocimiento tienen aún de la vida académica institucional.
- ii) la población total de los tres planteles considerados y de los semestres mencionados, es de 464 sujetos.
- iii) la muestra considerada fue de 464 sujetos, lo que representó el 100% de la población.

c) Docentes

- i) se consideró para el estudio únicamente a los docentes que están frente a grupo.
- ii) la población total de los docentes frente a grupo de los tres planteles considerados para el estudio es de 73 sujetos.
- iii) la muestra considerada fue de 73 sujetos, lo que representó el 100% de la población.

6.3 El Instrumento.

Se consideró que el instrumento más adecuado para la recopilación de la información relativa al problema de investigación fuese el cuestionario. Para su diseño, contenido y estructura se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones:

- i) emplear las escalas de Likert para las respuestas a las preguntas.

- ii) en aquellas preguntas que por su extensión requieren una o más respuestas, se optó por formular una pregunta de orden general y establecer solo tres opciones de respuestas, de las cuales solo una debiera de elegirse.

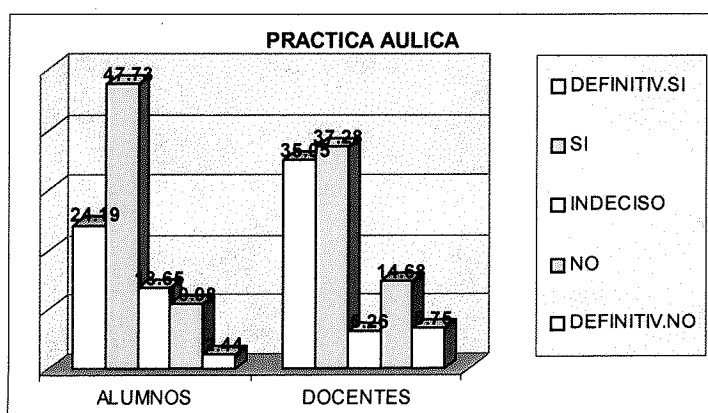
VII. Categorías y Variables de la Investigación y Resultados Obtenidos.

Para efectos del estudio de esta investigación, se establecieron tres grandes elementos categóricos de análisis como lo son la práctica áulica, el liderazgo docente y la calidad educativa.

Respecto a los resultados, estos se presentan a partir de dos criterios, el primero que consiste en establecer de forma integrada cada categoría analítica y en un segundo momento de forma referida a cada una de las variables que conforma respectivamente cada categoría analítica.

7.1. Práctica Áulica.

Se entiende por práctica áulica la peculiar forma de realización de las funciones y tareas que se orientan a la consecución de objetivos educativos; por su contenido conceptual dicha metodología posee un carácter mediacional y en donde el profesor y los alumnos abordan su misión educativa de manera compartida, debiendo concurrir factores como los que se presenta a continuación.

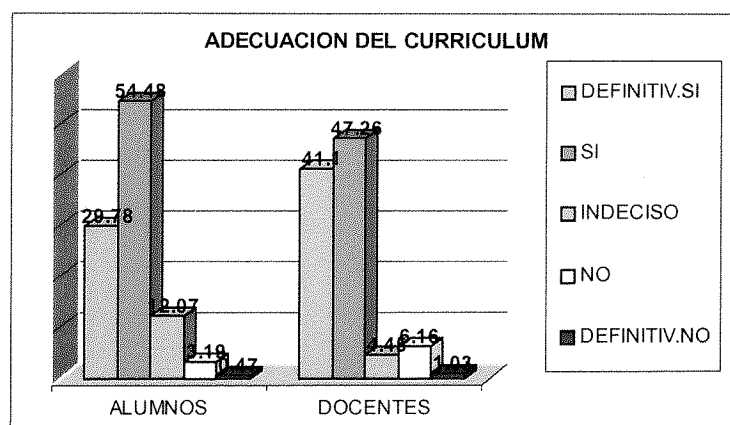


Gráfica 1. Práctica Áulica.

De manera general, puede observarse que tanto entre alumnos (72%) como entre docentes (72%) predominan las respuestas positivas en cuanto al trabajo áulico que se realiza en la institución. Ambos sujetos están convencidos que existe una buena adecuación del currículo para desarrollar trabajo académico, que existe un ambiente áulico positivo, que las expectativas del maestro hacia el alumno son positivas, que ambos dedican buena parte de sus actividades al cumplimiento de sus tareas tanto escolar como extraescolarmente, que existe orden en el salón de clase y el maestro realiza de manera objetiva y pertinente la evaluación de sus alumnos

7.1.1. Adecuación del Currículum al Nivel de Desarrollo de los Alumnos.

Esta acción supone, según el propio Rogers (1976), la aceptación del alumno tal cual es, puesto que éste aprende y aprende mejor cuando se dan las circunstancias siguientes: los objetivos del currículo se adecuan a sus aspiraciones personales; el profesor espera que logre con éxito los objetivos que ha de alcanzar; lo valora positivamente; confía en él; se relaciona empáticamente con él en un tono positivo; y el propio alumno participa en el diseño, seguimiento y valoración de su aprendizaje. En esta situación alumnos y maestros investigados están de acuerdo en que este factor.

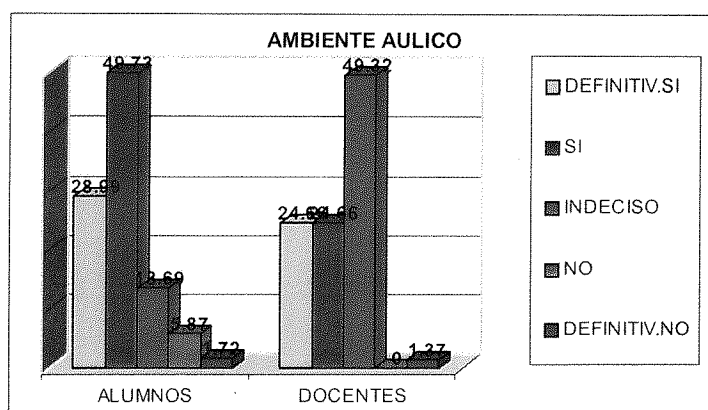


Gráfica 2. Adecuación del Currículum

El análisis de este indicador, permite apreciar que desde la perspectiva tanto de docentes (88%) como alumnos (83%), existe una alta interacción alumno-curriculum, lo que a su vez permite inferir una adecuada mediación supervisora de los docentes, así como pertinencia en la adecuación de los objetivos del programa al nivel de desarrollo del alumno.

7.1.2. Ambiente Áulico Positivo.

Las relaciones que en el desarrollo de la opiniones dentro del aula se establecen entre sí van configurando un estilo de personal que, a su vez, contribuye a la de un específico ambiente de aula: en esto último se incluyen, tanto las relaciones e interacciones, como el posicionamiento personal ante el trato con los demás. Cabe señalar que en la de este ambiente pueden concurrir muchas otras variables (Scherens:1992). Un índice revelador de la relación amistosa entre el profesor y los alumnos es la con que unos y otros acuden al aula: aunque ello puede ser debido a diversos motivos, con frecuencia obedece a que la relación que dentro del aula se establece resulta atractiva y placentera.



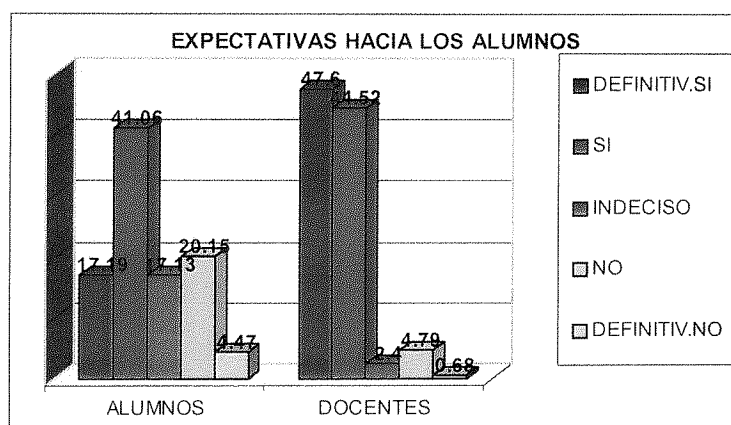
Gráfica 3. Ambiente Áulico

Los resultados de este indicador, permiten establecer que la percepción del ambiente áulico entre docentes y alumnos es contradictorio, pues mientras las opiniones de los alumnos sugiere la existencia de un ambiente favorable (78%), el porcentaje de los docentes con opinión favorable es significativamente menor

(49%), destaca entre sus respuestas el alto porcentaje de opiniones (49%), sin embargo, es necesario destacar que en ambos casos las opiniones respecto a un ambiente áulico negativo son bastante bajas 1% para docentes y 7% para alumnos, por lo cual se puede inferir una tendencia positiva hacia este indicador.

7.1.3. Expectativas Positivas acerca de los Alumnos.

Se ha comprobado que cuando los profesores muestran expectativas elevadas sobre los niveles de rendimiento de los alumnos, éstos se sienten impulsados a trabajar por la consecución de mejores resultados y, de hecho, los consiguen más que en situaciones en las que no es así. Estas expectativas positivas han de ser oportuna y convenientemente manifestadas a los alumnos, con el propósito de estimular su autoconfianza en el éxito, lo que los ha de impulsar a un mayor esfuerzo y, con ello, a mejorar sustancialmente su rendimiento. La manifestación por el profesor de expectativas positivas sobre sus alumnos no sólo es un determinante del éxito y rendimiento educativo de éstos, sino que se convierte también en un elemento revelador de una eficaz metodología y, por ende, de una excelente actuación profesional de dicho profesor (Supinos:1994).



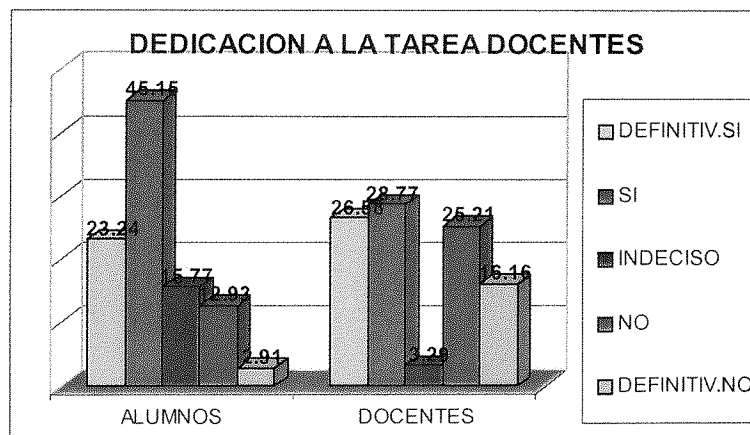
Gráfica 4. Expectativas hacia los Alumnos

En este indicador, se puede observar la misma tendencia que en el indicador anterior, solo que en sentido contrario pues mientras que el porcentaje de alumnos que tienen favorables es del 58%, el de los maestros es considerablemente mayor

92%; como efecto de lo anterior, el porcentaje de respuestas negativas dadas por los alumnos se eleva considerablemente (25%), por lo que la inferencia respecto a los resultados positivos se tiene que considerar con reservas.

7.1.4. Dedicación a la Tarea.

Un planteamiento que consideramos importante establecer es el de que la intensificación de la dedicación a la enseñanza y, sobre todo al aprendizaje, son factores indudables de calidad. Este supuesto permite establecer que tanto en los profesores, en su actuación profesional educadora, como en los alumnos, en su esfuerzo por lograr su formación, la intensificación de su respectiva dedicación mejorará los resultados que se obtengan. Aunque una adecuada administración del tiempo de trabajo o estudio requiera enriquecerlo con una buena planificación y organización y con técnicas de trabajo que resulten eficaces, la mayor dedicación a la tarea a desarrollar influirá, sin duda, en la obtención de mejores resultados.



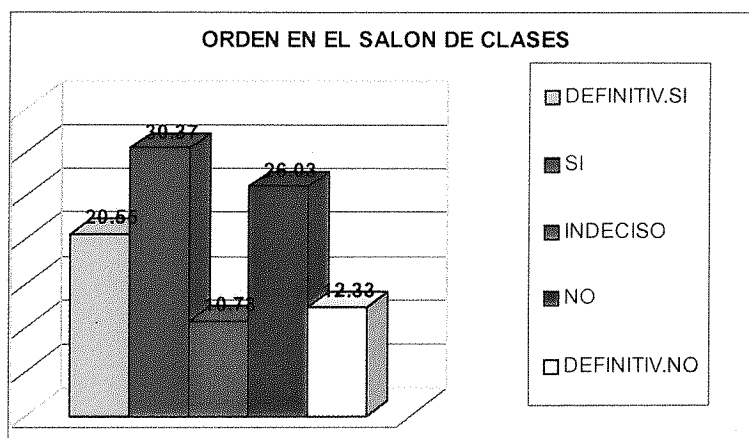
Gráfica 5. Dedicación a la Tarea

Los resultados permiten observar que existe una ligera tendencia positiva respecto a la dedicación por parte de los alumnos (68%) y maestros (55%) en todas aquellas actividades que son propias del proceso de enseñanza aprendizaje. Es necesario resaltar que el tiempo efectivo dedicado a la resolución de problemas, a

esclarecer dudas, a organizar el trabajo al interior del aula y a la revisión de la tarea, propiamente dicha, son parte importante de la metodología utilizada por los docentes y, cuando ésta se establece de manera natural con los alumnos, lleva a conformar una práctica áulica positiva, tal y como lo expresan aquí los estudiantes.

7.1.5. Orden en el Salón de Clases.

Stallings y Wohlman, (Stallings,1981) han llegado a la conclusión de que los profesores eficaces dedican el 15% del tiempo de su intervención a la organización y gestión en el aula, el 50% a la enseñanza interactiva, y el 35% a la orientación del trabajo de sus alumnos. Obviamente, la disciplina interna del aula afecta a la distribución del tiempo; así, en una clase con mucho desorden el profesor dedica más tiempo a conseguir el orden, lo que va en detrimento la enseñanza; al contrario, en una clase en la que exista orden puede dedicarse más tiempo a la enseñanza.

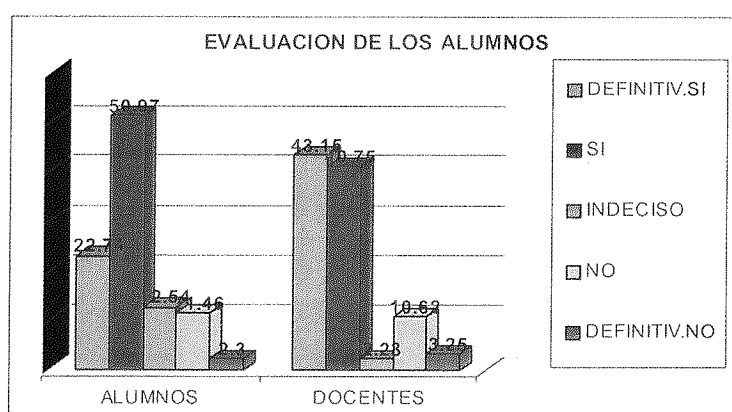


Gráfica 6. Orden en el Salón de Clase

De todo los resultados obtenidos, el referente a este indicador es el que logra establecer porcentajes más equilibrados y por lo tanto críticos entre respuestas positivas (51%) y negativas o indecisas (49%), En estos, se alcanza a percibir una de las posibles resistencias que estarían impidiendo establecer un ambiente áulico positivo.

7.1.6. Evaluación de los Alumnos.

Un factor de alta repercusión en el rendimiento de los alumnos resulta ser la evaluación frecuente de los mismos. Cuando la situación evaluativa, más propia de la acción en el aula, se inserta en la acentuación de su importancia a nivel de institución educativa, la eficiencia y calidad de ésta parece ser aún mayor (Scheerens, 1992). La finalización de la acción didáctico-educativa la constituye siempre la evaluación de los resultados alcanzados y, en la medida de lo posible, del grado de satisfacción de los alumnos.



Gráfica 7. Evaluación de los Alumnos

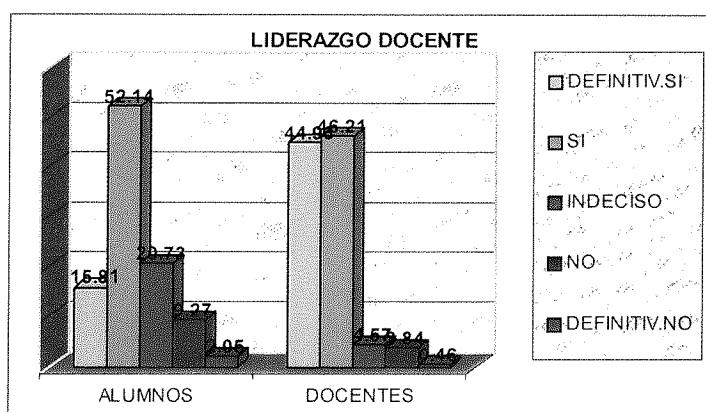
Este es el indicador (junto al de adecuación del currículum) que en resultados expresa una mayor concordancia entre alumnos y docentes en cuanto a la suma de porcentajes afirmativos se refiere (73%) y (83%) respectivamente. De ahí se deduce que pese a ser uno de los aspectos más sensibles del quehacer educativo y uno de los más polémicos, existe, sin embargo, un acuerdo tácito y positivo entre alumnos y docentes por la forma en que se da y se otorga esta evaluación en los Colegios de Bachilleres del Estado de Tamaulipas.

7.2. Liderazgo Docente.

Aplicado al ámbito de la acción educativa en el aula, el ejercicio del liderazgo corresponde prioritariamente al profesor, y se orientará, básicamente, a la promoción de procesos de autoaprendizaje formativo en los alumnos; pero en el

desarrollo del mismo, el profesor contrasta con la práctica y mejora su propia condición profesional, a través de la reflexión de su acción y a partir del efecto operativo de la misma (Medina,1993).

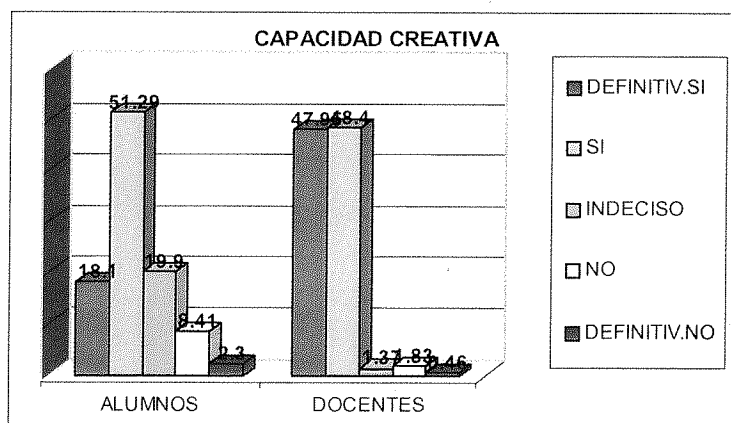
Determinadas condiciones del profesor que tienen que ver con su actuación profesional repercuten en esta última y, a través de ella, en la calidad educativa en general. Algunos rasgos profesionales con clara incidencia en la mencionada calidad educativa son los siguientes:



Gráfica 8. Liderazgo Docente

Los resultados obtenidos en esta categoría analítica nos muestran que tanto alumnos (67%) y maestros (90%) están de acuerdo en que existe un liderazgo positivo del profesorado en sus actividades docentes y que influyen en el desempeño de los estudiantes. De manera particular este liderazgo se manifiesta en la capacidad creativa del docente para resolver situaciones imprevistas, en el dominio didáctico, teórico y profesional de su materia, el conocimiento de sus alumnos, su competencia profesional práctica y su ejemplaridad positiva para con el estudiantado.

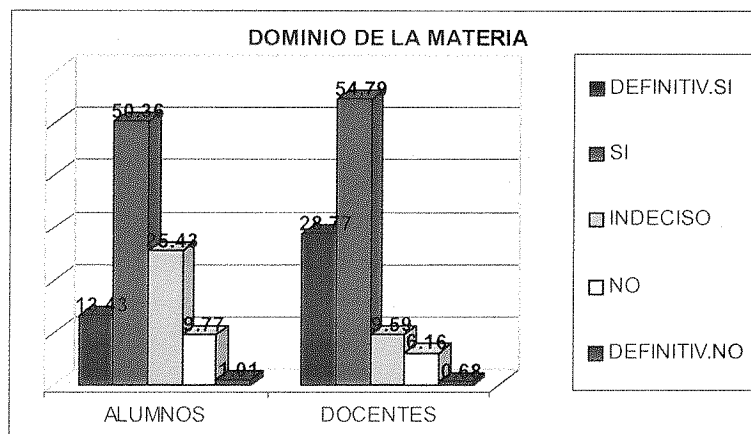
7.2.1. Capacidad Creativa, en cuanto compaginación de imaginación y adaptación a situaciones imprevistas.



Gráfica 9. Capacidad Creativa

Los resultados de este indicador presentan porcentajes con una variación significativa entre las respuestas positivas de alumnos (69%) y maestros (96%). Tomando en consideración las preguntas del cuestionario aplicado para este indicador, implicaría que en el fondo los alumnos en sus respuestas (sin advertirlo desde luego), estarían tamizando las altas expectativas que tienen los docentes en cuanto a la utilización de estrategias alternativas para impartir sus clases cuando el ambiente y el entorno así lo exige.

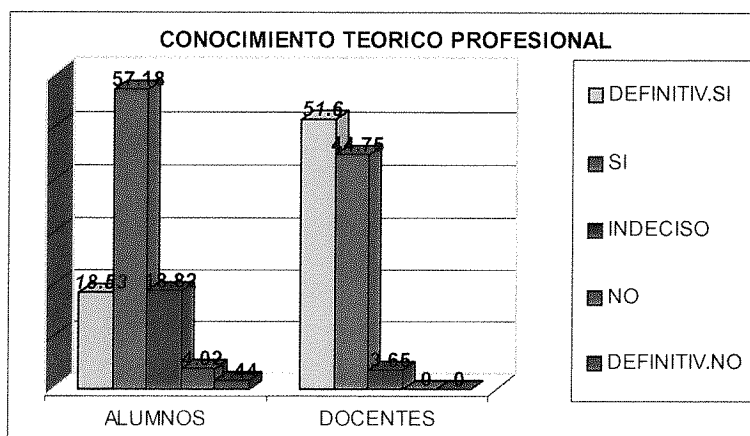
7.2.2. Dominio de la/s Materia/s cuya enseñanza tiene encomendada: ello supone el conocimiento del cuerpo de doctrina que abarca/n tal/es materia/s, particularmente de aquellos ámbitos incluidos en el currículo que corresponden a su acción didáctica.



Gráfica 10. Dominio de la Materia

Este, es el indicador de liderazgo que arroja el porcentaje afirmativo más bajos entre docentes (83%) y alumnos (63%), diferencia porcentual de 19%. Un tanto significativa parece también el grado de indecisión que expresan los alumnos en relación con el dominio de la materia de parte de sus profesores (25%). La consideración de la diferencia entre los porcentajes afirmativos es particularmente importante si consideramos que de este dominio surgen todos los demás atributos, consignados en los indicadores de esta variable, que configurarían de manera natural el liderazgo docente.

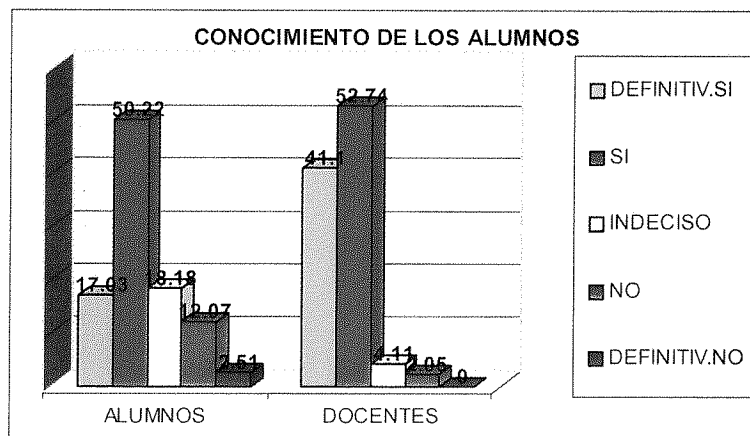
7.2.3. Conocimiento Teórico Profesional pedagógico psicológico y sociológico (incluyendo en este último el conocimiento de las influencias culturales, la incidencia de la familia sobre la educación de sus miembros y la dinámica interna que se produce dentro de los grupos sociales).



Gráfica 11. Conocimiento Teórico Profesional

Se advierte en este indicador una gran similitud conceptual con el anterior, sin embargo, de acuerdo al espíritu de las preguntas de los cuestionarios que los conforman, uno se refiere más a la profesión magisterial: didáctica, estrategias de enseñanza, etc., mientras que la otra hace referencia explícita a la especialidad de una disciplina en particular. En relación con los datos que muestra la gráfica se advierte que los profesores tienen una mejor auto percepción positiva (96%) que la que tienen los alumnos respecto al conocimiento de sus profesores (76%).

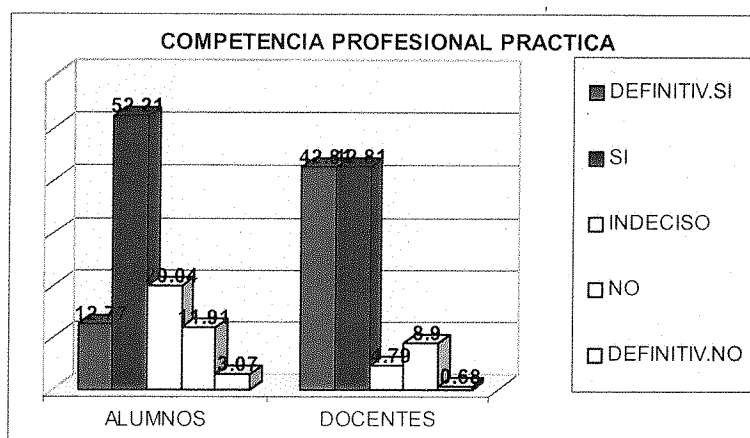
7.2.4. Conocimiento de los Alumnos, tanto en relación con su grado de madurez, como en sus necesidades e intereses, estilos de aprendizaje, clima interno del grupo, etc.



Gráfica 12. Conocimiento de los Alumnos

Es uno de los indicadores que presenta una mayor divergencia en la apreciación favorable de alumnos (67%) contra docentes (93%), Considerando que la diferencia estriba en el rango distintivo entre las dos opciones afirmativas de los alumnos (y un tanto el porcentaje de indecisión por parte de los alumnos que es de 18%) se puede inferir que las respuestas de los alumnos tienden a cuestionar la "creencia" de sus profesores respecto al conocimiento que "realmente" tienen de sus estudiantes.

7.2.5. Competencia Profesional Práctica, o capacidad real para enseñar, que se concretará en capacidades como las siguientes: organización del conocimiento (análisis, síntesis); presentación didáctica; organización de grupos de personas; evaluación de alumnos; autoevaluación de su función didáctica y educativa.



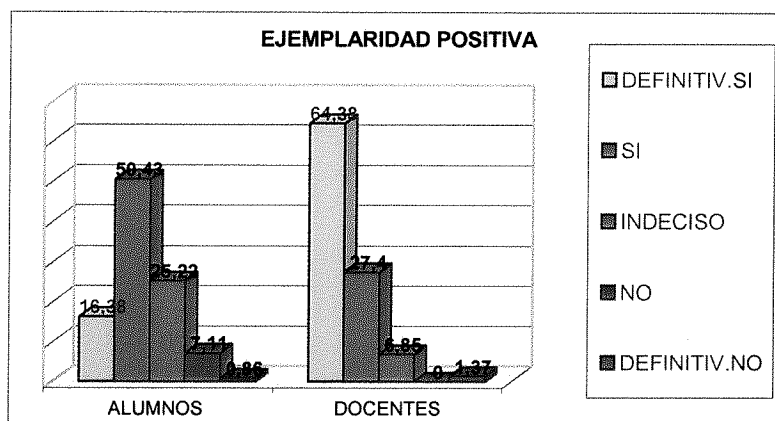
Gráfica 13. Competencia Profesional Práctica

En esta gráfica se vuelve a encontrar una versión favorablemente uniformada de parte de los docentes, en contraste con las respuestas dispares de los alumnos con respecto a la impresión que éstos tienen de un mismo atributo.

Los porcentajes hacia valores positivos dados por los alumnos (64%), contrasta con los de los maestros (95%), con lo que se aprecia la misma tendencia que en el indicador anterior e inferir en el mismo sentido respecto a una posible sobre valoración por parte del docente de su propia competencia profesional práctica.

7.2.6. Ejemplaridad Positiva en su comportamiento: si en todo momento este rasgo tiene gran importancia, ésta es particularmente relevante en los primeros niveles educativos, en los que el estudiante tiene a sus padres y maestros como norma suprema de rectitud moral.

Aplicado al ámbito de la acción educativa en el aula, el ejercicio del liderazgo corresponde prioritariamente al profesor, y se orientará, básicamente, a la promoción de procesos de autoaprendizaje formativo en los alumnos; pero en el desarrollo del mismo, el profesor contrasta con la práctica y mejora su propia condición profesional, a través de la reflexión de su acción y a partir del efecto operativo de la misma (Medina, 1993).



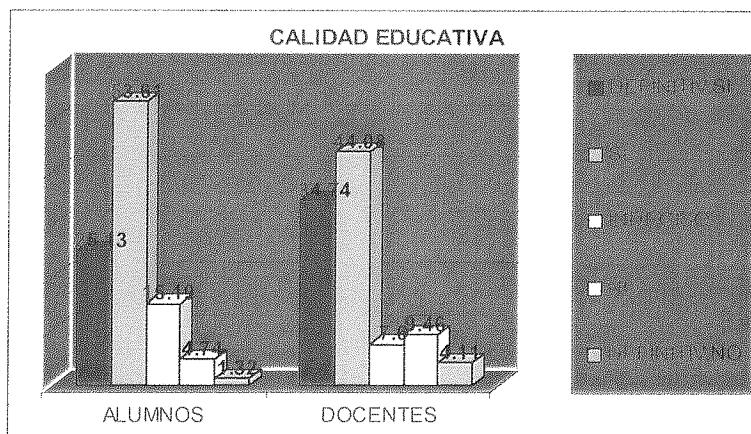
Gráfica 14. Ejemplaridad Positiva

Como en los dos indicadores anteriores, se observa una diferencia amplia entre la suma de los resultados con dirección positiva de alumnos (66%) y maestros (91%) y confirma una tendencia hacia el cuestionamiento por parte de los alumnos y sobre valoración por parte de los docentes.

7.3. Calidad Educativa.

Indicadores de calidad de una institución educativa son aquellos elementos que, vinculados con el producto conseguido y con la apreciación de producto y de los procesos de funcionamiento, permiten valorar la medida en que dicha institución alcanza niveles de calidad en sus resultados.

Como producto valorativo consideramos el producto educativo, que hace referencia a las metas logradas. Junto al mismo, constituye también indicador para evidenciar la calidad de la institución el componente siguiente: satisfacción de los propios estudiantes y maestros.



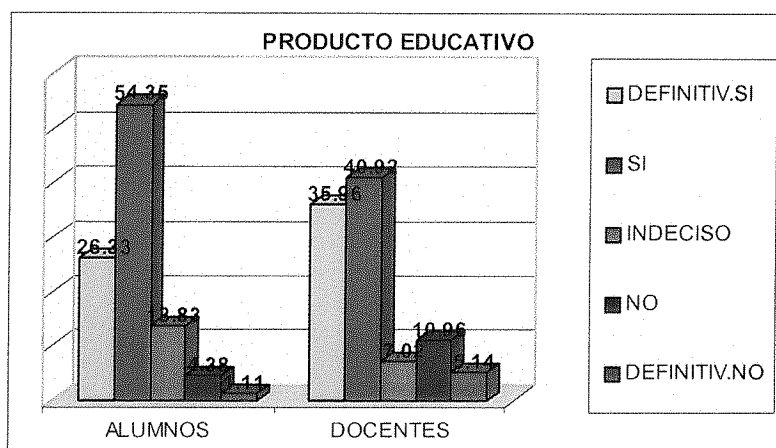
Gráfica 15. Calidad Educativa

Los resultados obtenidos permiten observar una tendencia hacia valores positivos y concordantes en la percepción tanto de alumnos como docentes (78% y 78% respectivamente), por lo se puede observar que los procesos, logro de metas y objetivos institucionales alcanzan niveles de calidad apreciables.

7.3.1. El Producto Educativo como Indicador de Calidad.

El producto propio de una institución escolar se centra fundamentalmente en la consecución de educación. Pero esta conceptualización general implica en sí diversidad de elementos, que deben ser especificados, concretados y operados.

La formación intelectual conlleva a la tendencia impera hacia la verdad. En el ámbito de esta formación intelectual un buen producto educativo supone la consecución de aspectos formativos como lo son: la asimilación del conocimiento y la adquisición de hábitos y técnicas de trabajo intelectual. Las actitudes hacen referencia a las estructuras funcionales o predisposiciones para percibir y valorar de un modo determinado aspectos concretos. Entre las actitudes que deben constituir o formar parte de la educación integral de los alumnos son aquellas referidas al aprecio a la institución, el interés por el estudio, y de modo insoslayable la avidez de saber o curiosidad intelectual.



Gráfica 16. El Producto Educativo

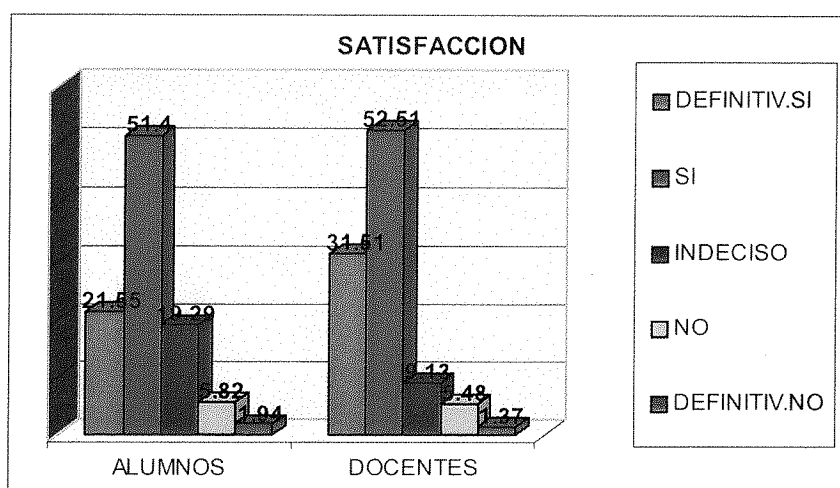
En este indicador, se observa un alto porcentaje de respuestas con valores positivos tanto en alumnos (80%) como en maestros (75%) por lo que se puede observar que en ambos grupos existe la percepción de que la educación que reciben unos y proporcionan otros es de calidad en cuanto que permite una formación intelectual sustentada en actitudes y de utilidad para la vida práctica.

7.3.2 La Satisfacción de los Alumnos y Docentes como Indicador de Calidad.

La satisfacción de los alumnos y docentes guarda cierta similitud (tal vez no sea muy válida la comparación, pero sirva como referente) con lo que en las empresas de productos o servicios se define como satisfacción del cliente, por cuanto se refiere a los destinatarios inmediatos a quienes se ofrece el producto educativo.

Cierto que en una institución educativa los alumnos son, además, coagentes en la determinación del producto educativo, para efectos del proyecto de investigación ubicamos al alumno y al docente como los sujetos a los cuales se destina la educación en una institución de este carácter. La satisfacción de los alumnos y docentes, ha de basarse en la atención a sus propias necesidades educativas, en

sus diversas manifestaciones, y al logro de las expectativas que se les planteen en este terreno.

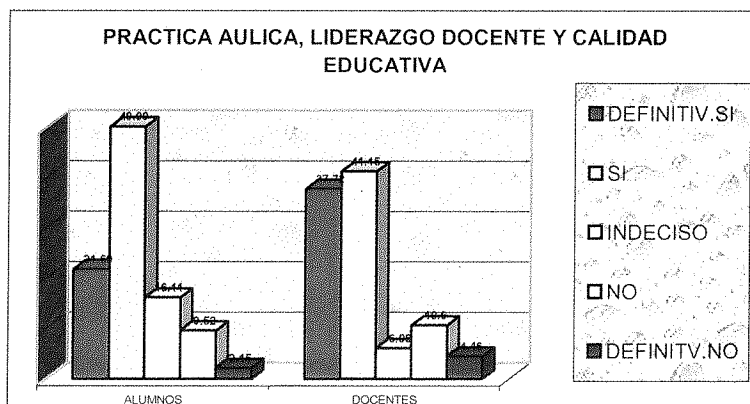


Gráfica 17. Satisfacción de Alumnos y Maestros

Los porcentajes hacia valores positivos respecto a este indicador, establecen que tanto los alumnos (77%) como los docentes (83%), encuentran satisfacción en cuanto al cumplimiento de sus propias necesidades educativas, sociales y personales.

7.4. Práctica Áulica, Liderazgo Docente y Calidad Educativa.

El abordaje de las categorías analíticas objeto de la investigación se constituyen en los elementos valorativos que de manera genérica tanto alumnos como docentes le otorgan una significatividad al trabajo cotidiano que llevan a cabo y la trascendencia que este tiene en el cumplimiento de sus expectativas y perspectivas de tipo personal y educacional.



Gráfica 18. Práctica Áulica, Liderazgo Docente y Calidad Educativa

Los resultados obtenidos de acuerdo a la opinión de los sujetos investigados nos muestran que tanto alumnos (70%) y docentes (78%) encuentran un efecto positivo a la relación práctica áulica, liderazgo docente y calidad educativa misma relación que se traduce en el cumplimiento de sus objetivos educacionales.

VIII. Conclusiones.

La capacidad creativa que logre desarrollar el docente, el dominio que tenga sobre su materia, el conocimiento teórico profesional con el que cuente, el conocimiento verdadero de sus alumnos, así como la competencia profesional práctica que haya adquirido y la ejemplaridad positiva que demuestre, serán características y cualidades básicas que le permitirán contar con un liderazgo docente de manera natural, para, de esa manera, establecer una práctica áulica positiva, consistente en hacer una adecuación curricular en estrecha interacción con sus alumnos, lograr un ambiente áulico favorable, contar con expectativas positivas y elevadas en relación con el trabajo y la inteligencia de sus alumnos, mantener un determinado orden en el salón de clases, el tiempo efectivo dedicado a la tarea al interior del grupo y, por último, realizar una verdadera evaluación considerando todos los aspectos áulicos y siempre de conformidad con la apreciación que de estos fenómenos tengan los estudiantes. Se concluye de igual forma que la calidad educativa que ofrece un determinado centro escolar estará en estrecha relación con el liderazgo docente que se haya establecido en dicha institución. En

el caso de los planteles del sistema Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas, esta relación ha resultado positiva y significativa entre una y otra variable en lo que respecta a la investigación realizada. Se acepta y plantea lo anterior en base a los resultados obtenidos mediante las respuestas favorables que aluden al reconocimiento en cuanto a la calidad del producto educativo que han logrado estos colegios al término de su acción educativa, así como a la satisfacción imperante por el proceso vivido al interior de la institución escolar de alumnos y docentes. Se logra concluir de la misma manera que una práctica áulica positiva establecida en cualquier espacio educativo tendrán una relación directa con la calidad educativa lograda por una determinada institución.

Finalmente, se logra concluir de que entre las tres variables trabajadas en esta investigación, existe un efecto positivo combinado que las regula y determina.

Bibliografía Básica.

Bruner J. Acción y Lenguaje. Edit. Alianza. Madrid 1989.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Winfold, F. D., y York, R.L., (Eds): Equality of Educational Opportunity (The Coleman Report). Washington DC: US Government Printing Office. 1966

Chiavenato, I. Teoría General de la Administración. Edit. McGraw Hill, México 1989.

Chiavenato, I. en Literanca e Organizacao de R. Tamenbaum I, Weschler y F. Mascarik Ed.

De Leonardo, P. La Nueva Sociología de la Educación. Ed. El Caballito. SEP. México. 1986.

Doyle W. Effective Secondary Classroom Practices; en Kyle. M. J. Reaching for Excellence; An Effective School Sourcebook. Washington D. C. U. S. Governament Printing Office. 1985.

Edmonds, R. Effective School for Urban Poor. Educational Leadership. Núm. 37. 1979.

- García Hoz, V.** La Práctica de la Educación Personalizada. Rialph. Madrid, 1988.
- Gento, S.** Participación en la Gestión Educativa. Edit. Santillana. Madrid 1994.
- Gento, S.** The Social problems of an Industrial Civilization. Cambridge Harvard University Press. 1945.
- Good, T.** Using Classroom and School Research to Profesionalize Teaching; en Creemers, B; Peter, T; Reynolds D. School Effectiveness and School Improvement. Edit. Swets and Zeitlinger. Amsterdam. 1989.
- Hardgreaves, D.** Las Relaciones Interpersonales en la Educación. Edit. Narcea. Madrid. 1986.
- Jong, M. J. Y Braster, S.** Effective School and Equal Opportunities; en Creemers, B; Peters, T; y Reynols D. School Effectiveness and School Improvement. Edit. Swets and Zeitlinger. Amsterdam. 1989.
- Lewin. K.** La Teoría del Campo en la Ciencia Social. Edit. Paidos. Buenos Aires, 1978.
- Maslow, A.** La Amplitud Potencial de la Naturaleza Humana. Edit. Trillas. México, 1982.
- Medina, A.** El Clima Social del Aula y el Sistema Metodológico del Profesor. UNED. Madrid.
- Nassif, R.** Pedagogía General. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1958.
- O.C.D.E.** Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Informe Internacional. Ministerio de Educación y Cultura Paidos. Madrid. 1991.
- Pescador, J. A.** Educación y Desarrollo Económico Social; en Educación. **Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación** No. 40 abril-junio. México. 1982.
- Pérez, R. Y Martínez, L.** Evaluación de Centros y Calidad Educativa. Editorial Cincel. Madrid. 1989.
- Rogers C.** Libertad y Creatividad en la Educación. Edit. Paidós. Madrid 1976.
- Rosenthal, R y Jacobson.** Pygmalion in the classroom. Hold and Winston Ed. 1968.
- Schmelkes, S.** Hacia una mejor Calidad de Nuestras Escuelas. Biblioteca Sep. México. 1992.

Susinos T. Calidad de Vida en los Centros Educativos y Satisfacción de los Docentes. Centro Asociado de la UNED. Asturias 1994.

Stalling, J y Wohlman, G. School Polizy, Leadership Style, Teacher Change and Student Behavior in Erght Schools. Final Report to Nationale Institute of Education. Washington, D. C.

Scheerens, J. Effective Schooling. Edit. Cassell. London 1992.

Scheerens, J. Cremers, B. Towards a More Comprehensive Conceptualization of School Effectives, en Creemers, B; Peter T. Y Reynols D. School Effectiveness and School Improvement. Edit. Swets and Zeitlinger. Amsterdam. 1989.

Tannenbaum, R. Y W. Schmid. How to Choose a Leadership pattern. En Harvard Bussiness Review, mayo-junio de 1973. USA.

