



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA
GOBIERNO DE PROGRESO

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212
TEZIUTLÁN, PUEBLA



**El Plan de Mejora Continua (PMC) realizado
mediante el trabajo colaborativo para elevar la
calidad educativa.**

TESIS

Que para obtener el grado de:

MAESTRA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Presenta

CLAUDIA CANTÚ GÓMEZ

Teziutlán, Puebla, Octubre de 2017



DICTAMEN DEL TRABAJO
DE TITULACIÓN



Teziutlán, Pue., 30 de Septiembre de 2017.

**C. CLAUDIA CANTÚ GÓMEZ
P R E S E N T E**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo de **Tesis**, titulado:

“El plan de mejora continua (PMC) realizado mediante el trabajo colaborativo para elevar la calidad educativa”

Manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza presentar su Examen de Grado, que tendrá lugar el día: **Sábado 21 de Octubre de 2017 a las 10:00 hrs.**, en la **Sala de Usos Múltiples**, con el siguiente jurado:

Presidente (a): *Mtro. Israel Aguilar Landero*

Secretario(a) *Mtra. María Magdalena Torres Villa*

Vocal: *Mtra. Patricia Valera Pérez*

Representante de la Comisión de Titulación: *Dra. Edith Lyons López*



A T E N T A M E N T E
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

MTRO. RAFAEL CASTILLO ROJAS
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD UPN 212 TEZIUTLÁN

C.c.p. Asesor del Trabajo
C.c.p. Interesado
C.c.p. Archivo

DEDICATORIAS

A Dios, por darme la oportunidad de vivir y estar conmigo en cada paso que doy. Por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante esta etapa de formación profesional.

A mis padres, que siempre me enseñaron a valorar las cosas; ejemplos de perseverancia y constancia, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, por su amor.

A German, sencillamente hoy me toca agradecerte todas las cosas buenas que has hecho por mí, por apoyarme en las buenas y en las malas, sobre todo por tu paciencia y motivación, porque simplemente me has aportado cosas gracias a tu genialidad, intelecto y amor incondicional.

Eres una persona muy importante en mi vida, te lo agradezco, te amo, y sé que en todo momento que llegue a caer tú me ayudarás a levantarme a mí y a nuestra familia, gracias por ser como eres.

A mis hijas, a ustedes hoy quiero darles mi sincero agradecimiento por ser mi sustento, por ser mi compañía, deseándome continuamente lo mejor, gracias por cada momento vivido. Las amo.

A mis maestros, Rafael Castillo Rojas, David McGregor Lara y Patricia Varela Pérez por su gran apoyo y motivación para la culminación de esta etapa, por su tiempo compartido y por el impulso al desarrollo de mi formación profesional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	
CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA.....	7
1.1 El contexto internacional: orígenes de la RIEMS	7
1.2 La RIEMS: su propuesta y desafíos	10
1.3 Retos y roles actuales	15
1.4 Conociendo el problema: el diagnóstico	29
CAPÍTULO II	41
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	41
2.1 El gestor como investigador e interventor	41
2.2 El enfoque de la gestión educativa	41
2.3 La estrategia de intervención	45
CAPÍTULO III.	77
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	77
3.1 La Investigación Acción Participativa en los proyectos de intervención y gestión.....	77
3.2 Técnicas e instrumentos de recopilación de información	80
CAPÍTULO IV.	88
PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN GESTIÓN	88
4.1 Objetivos de la intervención.....	88
4.2 Sujetos implicados en la intervención	88
4.3 Estrategia y desarrollo de la intervención	89
4.4 Tipo e instrumentos de evaluación aplicados.....	93
CAPÍTULO V	97
RESULTADOS Y PERSPECTIVAS DE LA INTERVENCIÓN.	97
5.1 Resultados de la intervención	97
5.2 La participación de los actores educativos	98
5.3 Alcances y/o limitaciones	98
5.4 Retos y perspectivas	100
CONCLUSIONES	102
BIBLIOGRAFÍA.....	104
ANEXOS	106
APÉNDICES	114

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de intervención se refiere a elaborar el Plan de Mejora Continua (PMC) apoyado en el trabajo colaborativo para elevar la calidad educativa. Se entiende por Plan de Mejora Continua como la propuesta de actuaciones, resultante de un proceso previo de diagnóstico, que recoge y formaliza los objetivos de mejora y las correspondientes actuaciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver los débiles, de manera priorizada y temporalizada.

La característica principal de un PMC es que todos los participantes en el proceso tienen capacidad de opinar y proponer mejoras lo que hace que se identifiquen más con su trabajo, además se tiene la garantía que la fuente de información es de primera mano ya que quien plantea el problema y propone la mejora conoce el proceso y lo realiza todos los días.

La investigación se realizó por el interés de conocer como a través de implementar un Plan de Mejora Continua realizado bajo las características del trabajo colaborativo se pueden obtener resultados positivos en los indicadores de gestión que se muestran débiles o con mayor necesidad de atención, en este caso en particular la reprobación de materias.

Adentrarse en la indagación desde el método de la Investigación Acción fue por un interés académico y profesional ya que de acuerdo a las necesidades actuales en el ámbito educativo se requiere analizar y comprender mejor la realidad de la escuela (sus problemas, necesidades, capacidades, recursos), y nos permite planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla.

En el marco teórico metodológico se realizó lo siguiente: un análisis FODA que, es un estudio de la situación de la organización a través de sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, tal como indican las siglas de la palabra y, de esta manera planificar una estrategia del futuro; la observación estructura, a través del instrumento estandarizado de observación "STALLING" que nos permite tener una

panorámica de la dinámica grupal en una sesión de clases; encuestas dirigidas a los alumnos, docentes y padres de familia que brindan información sobre algunos aspectos del desempeño docente, consulta de diferentes fuentes de información incluyendo la propia de la institución de los departamentos de: planeación, servicios escolares, académico y de competencias, formación y actualización docente.

Los objetivos de esta intervención son uno general y tres específicos:

Objetivo general.

Operar un plan de mejora continua a través del desarrollo del trabajo colaborativo que apoye a la disminución del índice de reprobación en el Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario No. 86.

Objetivos específicos.

1. Analizar el trabajo docente dentro del aula para identificar las causas de reprobación de materias.
2. Establecer el trabajo colaborativo como una estrategia que apoye el quehacer docente y colegiado dentro de la institución.
3. Generar propuestas didácticas basadas en el trabajo colaborativo que apoyen a disminuir el índice de reprobación de las asignaturas que corresponden al programa de estudios.

Finalmente el trabajo se presenta de la siguiente manera:

Capítulo I. Se hace referencia a los antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, sus propuestas y desafíos así como los retos y roles actuales de los gestores educativos, se realiza el planteamiento ¿De qué manera el Plan de mejora Continua basado en el trabajo colaborativo ayudará a disminuir la reprobación de materias en el Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario No. 86?

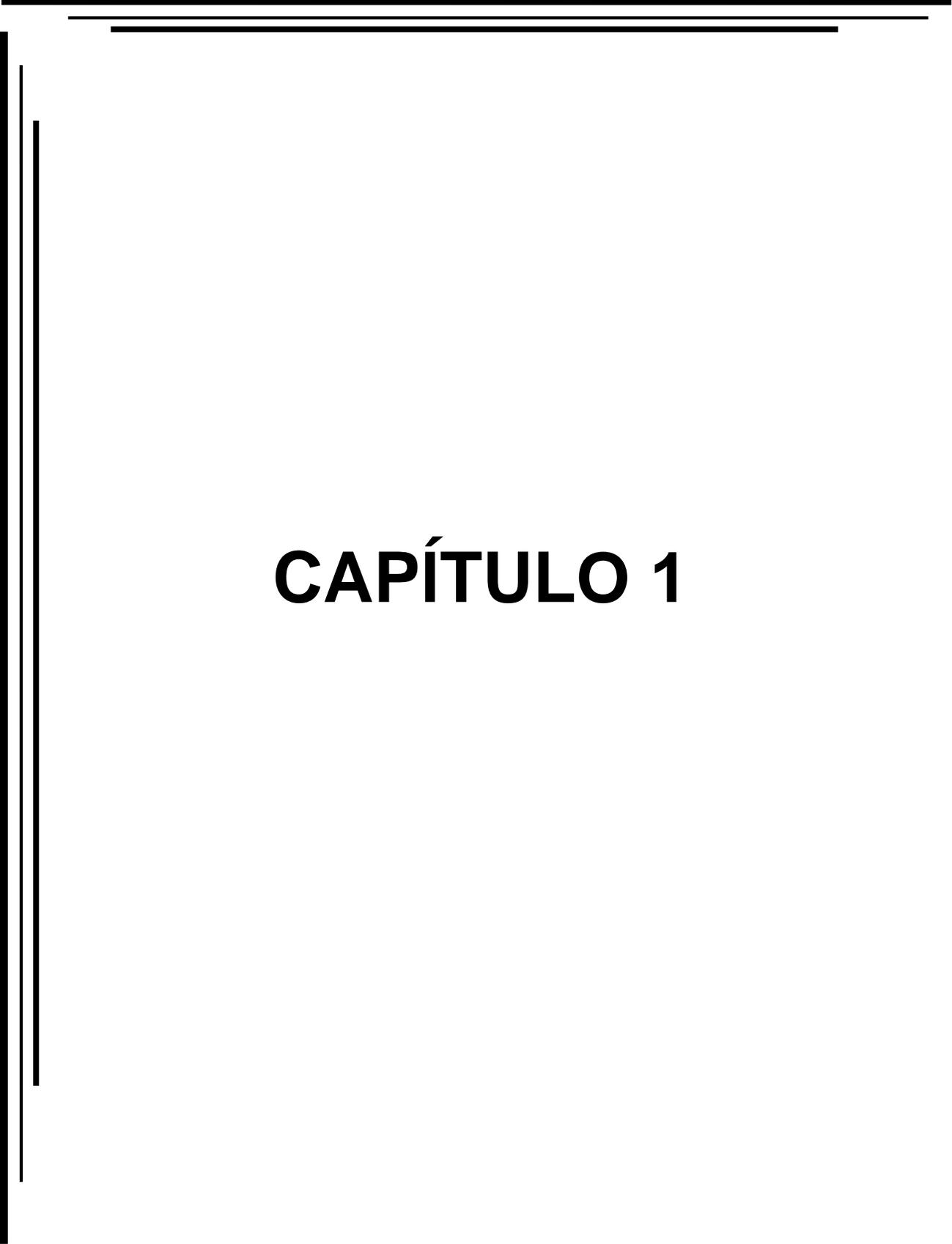
Capítulo II. Se habla del papel del gestor como investigador e interventor a partir de una nueva visión de la gestión educativa: el liderazgo transformacional. En este

apartado se propone el proyecto de intervención a partir del ámbito de la gestión, es decir, el Plan de Mejora continua (PMC).

Capítulo III. Se presenta la metodología de la investigación a partir del método de la Investigación Acción Participativa en el proyecto de intervención y gestión, así como las técnicas e instrumentos de recopilación de la información.

Capítulo IV. Se detalla la realización del proyecto de intervención en Gestión, objetivos general y específicos, sujetos implicados en la intervención, estrategias y desarrollo de la intervención así como los instrumentos aplicados.

Capítulo V. Resultados y perspectivas de la intervención.



CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 El contexto internacional: orígenes de la RIEMS

En el contexto internacional el proyecto Tuning es una propuesta creada para mejorar la calidad de la educación y construir a una Europa del conocimiento, metodológicamente trata de sintonizar las estructuras educativas del continente con la creación de un Sistema Nacional de Educación Superior a través del reconocimiento académico, control de calidad, compatibilidad, comparabilidad de programas y una educación continua que permita la comprensión del currículo a través de resultados de aprendizaje, que deben ser demostrables a través de un conjunto de competencias que incluyen conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de haber completado un proceso corto o largo de aprendizaje.

Esta metodología está adecuada para desarrollar programas uni, inter y multidisciplinares integrados y de grado compartido; se basa en unidades de aprendizaje o lo que se conoce como materias o asignaturas que componen la malla curricular de un plan de estudios. Pretende la mejora de la empleabilidad, de la formación, de la productividad, del desarrollo de la ciudadanía y de la calidad de los procesos de la Educación Superior a través de una consulta a los empresarios o empleadores, graduados de las diferentes universidades y el personal académico.

Propone el cambio de paradigma de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje, en el papel del educador, un sistema educativo basado en competencias tanto generales o genéricas como específicas; define el perfil académico y profesional así como los resultados de aprendizaje, mismos que son evaluados a través de desempeños utilizando diferentes métodos de evaluación como la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación.

Con el propósito de contribuir a la construcción del espacio común de educación superior ALCUE, México participa en el proyecto Tuning América Latina bajo la responsabilidad de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En la presentación que realiza esta última para la incorporación de México a Tuning, la Secretaría de Educación Pública señala que los

trabajos del Proyecto Tuning América Latina 2004-2006 adquieren una relevancia fundamental para avanzar en el capítulo de integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior.

El objetivo del Proyecto Tuning América Latina es contribuir al desarrollo de titulaciones comparables en América Latina a través del análisis de los niveles de convergencia entre ellas y la creación de modelos de estructuras curriculares. También se propone incidir en la creación de redes entre universidades y otras entidades para favorecer la convergencia de disciplinas y el mejoramiento de la calidad.

Es así como, a decir de la propia SEP, los resultados obtenidos por el Proceso de Bolonia constituyeron un elemento central en la decisión de México para participar en Tuning América Latina. Para representar a México en dicho proyecto, la SEP constituyó el Centro Nacional Tuning y seleccionó, en un primer momento, una universidad federal y cinco universidades públicas estatales: la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad de Sonora, la Universidad de Guanajuato y la Universidad Autónoma de Yucatán. México participó en las cuatro áreas iniciales: administración, educación, historia y matemáticas. Más tarde se incorporaron otras instituciones de educación superior públicas y privadas: Universidad de Colima, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Las profesiones atendidas por el Proyecto son: administración de empresas, educación, historia, matemáticas arquitectura, derecho, enfermería, física, geología, ingeniería civil, medicina y química. Cada profesión es abordada a través de cuatro líneas de trabajo: competencias genéricas y específicas, enfoques de enseñanza y aprendizaje, créditos académicos, calidad de los programas.

Este modelo no es una moda puesto que da respuesta a las demandas de formación que emergen de la sociedad del conocimiento, se relaciona con la competitividad económica en un ámbito global, es una tendencia hacia la

internacionalización de la educación y propicia la movilidad de alumnos y más ampliamente la movilidad profesional.

En este sentido, es importante señalar que el marco normativo de la Educación Superior Nacional lo fija la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que, desde 1917, establece el derecho de todos los mexicanos a recibir educación por parte del Estado, de manera laica, gratuita y de calidad. Sin embargo, a la educación que brinda el Estado se suma la que prestan las instituciones educativas privadas, sin fines de lucro y con fines de lucro, laicas y religiosas, facultadas por ley para ofertar educación en todos los niveles educativos. La responsabilidad de ofertar educación pública se distribuye entre la Federación, los Estados y los Municipios. En las últimas décadas, las políticas neoliberales favorecieron el desarrollo de las instituciones privadas de educación y fortalecieron el mercado educativo nacional. En la década de 1980, 83.9% de la matrícula en educación superior se concentraba en las instituciones públicas, en 2007 este porcentaje disminuyó a 66.6 %.

La expansión de la educación básica y el descenso gradual de la población en edad escolar han permitido alcanzar niveles elevados de cobertura. Sin embargo, la eficiencia terminal de la educación es baja: por cada 100 niños que ingresan a la primaria, sólo 76 concluyen la secundaria en tiempo y forma. Esta situación ha limitado la posibilidad de ampliar la cobertura en la educación media superior (66.3%) que la ley también establece como obligatoria.

En los planteles de Educación Media Superior se está atendiendo a 4.4 millones de jóvenes, correspondiendo al 93.1% a los bachilleratos y 8.7% a la educación profesional técnica, donde se incluyen los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Por cada 100 egresados del bachillerato 85.9 se inscriben en alguna institución de educación superior. (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018).

1.2 La RIEMS: su propuesta y desafíos

La Reforma Integral de Educación Media Superior tiene la intención de contribuir a la resolución de los principales problemas de la Educación Media Superior, así como responder a las demandas de la dinámica mundial.

Entre los problemas internos que afectan a la educación, se destacan: baja cobertura y eficiencia terminal, altos índices de reprobación y deserción, así como bajos niveles educativos. Así, del grupo de edad entre dieciséis y dieciocho años, solo cincuenta y ocho por ciento de los jóvenes recibe educación media superior; de ellos, sólo el sesenta por ciento logra concluir sus estudios. Las principales razones para abandonar los estudios son: problemas sociales, económicos y altas tasas de reprobación; sin embargo, la deserción también se debe a la falta de orientación y motivación para continuar y terminar este nivel educativo. Por otra parte, existen muchas evidencias de que la educación media superior tiene un bajo nivel, en comparación con los otros países, como puede advertirse, por ejemplo: en los resultados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), organismo internacional que mide, entre otros aspectos, el nivel de aprovechamiento de los estudiantes de los países miembros -como México- y de países invitados. Esta medición se realiza por medio de la prueba conocida como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), por sus siglas en inglés. Los resultados de PISA han sido confirmados por los que se obtuvieron en la Prueba Enlace, ahora llamada PLANEA (Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes), instrumento que aplica la Secretaría de Educación Pública.

En lo externo, se requiere que la educación en México vaya en relación con las exigencias sociales, económicas y tecnológicas del mundo. Algunos aspectos son: la economía globalizada, el incremento de conocimientos, así como el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Las investigaciones han demostrado que, además de los factores sociales, económicos y políticos que han impedido un mejoramiento significativo de la educación, como el menor gasto por alumno (en comparación con el que se destina a tal fin en los países desarrollados de la OCDE), el enfoque educativo, que en general

se emplea en las aulas es un obstáculo para la mejora sustancial de la educación, pues es memorístico y enciclopédico, y por ello no fomenta el desarrollo de las capacidades de comprensión, pero sobre todo no promueve que el conocimiento se aplique en la solución de problemas prácticos. Lo anterior ocurre a pesar del impulso de enfoques pedagógicos innovadores de diferentes sistemas educativos de este nivel y de los esfuerzos de muchos maestros y escuelas por mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Por las razones antes señaladas, la autoridad federal ha impulsado una educación de calidad en todos los niveles educativos, lo cual “significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y las exigencias del mundo del trabajo” (Instituto de estadística de la UNESCO, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo).

Con el propósito de fortalecer el acceso de los alumnos al nivel Medio superior y su permanencia, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 estableció como su objetivo número 13 promover un servicio educativo orientado al desarrollo de competencias, por medio de una reforma curricular que responda a las necesidades y expectativas de los jóvenes, de la sociedad y del sector productivo, en caso de que los alumnos tengan la necesidad de incorporarse al trabajo.

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) ha sido impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), junto con el Consejo Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (AUNIES). Esta, tiene el objetivo universal de mejorar la calidad de la educación, la pertinencia, la equidad y la cobertura en el bachillerato, que demanda la sociedad nacional, y plantea la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad en el cual se integran las diversas opciones de bachillerato a partir de competencias genéricas, disciplinares y profesionales (Acuerdo secretarial 442 por el que se crea el SNB en un marco de diversidad).

La RIEMS se desarrolla en torno a cuatro ejes: la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades y opciones de oferta de la Educación Media Superior, la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato. Involucra a todos los subsistemas que lo componen (DGETA, DGETI, DGECyTM, DGB, COBACH, CONALEP, INBA, IPN, etc.) para dotar a los estudiantes, docentes y a la comunidad educativa de nuestro país con los fundamentos teórico-prácticos para que el nivel medio superior sea relevante en el acontecer diario de los involucrados. Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior, los diferentes subsistemas del Bachillerato podrán conservar sus programas y planes de estudio, los cuales se reorientarán y serán enriquecidos por las competencias comunes del Sistema Nacional del Bachillerato.

El Marco Curricular Común (MCC) permite articular los programas de distintas opciones de Educación Media Superior en el país. Comprende en una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas y competencias disciplinares básicas.

Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico (Acuerdo Secretarial Número 444). Esta estructura reordena y enriquece los planes de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la Educación Media Superior.

Las competencias genéricas para la Educación Media Superior tienen tres características principales, son: claves por aplicarse en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios, relevantes a lo largo de la vida; transversales ya que son relevantes en todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes; y, transferibles por que refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares. En el contexto del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB),

las competencias genéricas constituyen el perfil del egreso (Acuerdo Secretarial 444, Capítulo II, artículo 3°).

Las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste (Acuerdo Secretarial 444, capítulo III, artículos 5°, 6° y 7°).

Las competencias genéricas y las disciplinares básicas están profundamente ligadas y su vinculación define el MCC. En adición a las competencias genéricas y las disciplinares básicas, el MCC puede acomodar competencias disciplinares extendidas, éstas de carácter propedéutico y competencias profesionales que son para el trabajo. Estas competencias no serán comunes a todos los subsistemas y modalidades de la EMS; cada uno las podrá definir según sus objetivos.

La EMS se oferta en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta (Artículo 46 de la Ley General de Educación). En años recientes, las últimas dos han tenido un desarrollo notable. Popularmente se les identifica como a distancia, virtuales o abiertas, entre otros nombres. La inexistencia de una definición clara sobre su naturaleza ha dificultado que sean reguladas y reciban el impulso necesario para su adecuado desarrollo como opciones educativas que atienden a una población cada vez más amplia y diversa. Por ello, la RIEMS contempla la definición precisa de las distintas modalidades de oferta (Acuerdo Secretarial 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en sus diferentes modalidades).

Todas las modalidades de la EMS deberán asegurar que sus egresados logren el dominio de las competencias que conforman el MCC. Además, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos como los relativos a la pertenencia al SNB y seguir ciertos procesos. De este modo, todos los subsistemas y modalidades de la EMS tendrán una finalidad compartida y participarán de una misma identidad (Artículo segundo del Acuerdo Secretarial 442).

Los mecanismos de gestión son un componente indispensable de la RIEMS, ya que definen estándares y procesos comunes que hacen posible la universalidad del bachillerato y contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas. Los mecanismos se refieren a lo siguiente:

De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 en su objetivo 3.1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad considera formar y actualizar a la planta docente según los objetivos compartidos de la EMS. Este es uno de los elementos de mayor importancia para que la Reforma se lleve a cabo de manera exitosa. Los docentes deben poder trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje; generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato; definir estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento; se establecerán criterios distintos para distintas modalidades; profesionalizar la gestión, de manera que el liderazgo en los distintos subsistemas y planteles alcance ciertos estándares y esté orientado a conducir de manera adecuada los procesos de la RIEMS; facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas. Esto será posible a partir de la adopción de definiciones y procesos administrativos compartidos. El MCC permite que no se encuentren mayores obstáculos en este renglón; implementar un proceso de evaluación integral. Este mecanismo es indispensable para verificar que se está trabajando con base en un enfoque en competencias, que los egresados reúnen aquellas que definen el MCC, y que se ha implementado el resto de los mecanismos de gestión. (Artículo segundo. Ejes de la Reforma. Acuerdo Secretarial 442).

Un certificado único contribuirá a que la EMS alcance una mayor cohesión, en tanto que será una evidencia de la integración de sus distintos actores en un Sistema Nacional de Bachillerato. El certificado significará que se han llevado a cabo los tres procesos de la Reforma de manera exitosa en la institución que lo otorgue: sus estudiantes habrán desarrollado los desempeños que contempla el MCC en una institución reconocida y certificada que reúne estándares mínimos y participa de procesos necesarios para el adecuado funcionamiento del conjunto del nivel educativo.

Los niveles de concreción curricular de la RIEMS son cinco y se llevarán a cabo con respeto a la diversidad de la EMS y con la intención de garantizar planes y programas de estudio pertinentes. El primer nivel es el interinstitucional que permite un proceso de participación interinstitucional mediante el que se obtendrán los componentes del MCC y los mecanismos de gestión para implementar la Reforma Integral. El segundo nivel es el institucional. Las instituciones o subsistemas trabajarán para adecuar sus planes y programas de estudio (tercer nivel de concreción) y otros elementos de su oferta a los lineamientos generales del SNB. Las instituciones podrán además definir competencias adicionales a las del MCC y estrategias congruentes con sus objetivos específicos y las necesidades de su población estudiantil. El cuarto nivel es la escuela. Los planteles adoptarán estrategias congruentes con sus necesidades y posibilidades para que sus alumnos desarrollen las competencias genéricas y disciplinares básicas que comprende el MCC. Se podrán complementar con contenidos que aseguren la pertinencia de los estudios. Quinto nivel, el aula, aquí es donde los maestros aplicarán estrategias docentes congruentes con el MCC y los objetivos que persigue para el dominio de las competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas y las profesionales (Artículo segundo del Acuerdo Secretarial 442).

1.3 Retos y roles actuales

La Educación Media Superior en México enfrenta grandes retos o desafíos; por décadas se caracterizó por la desarticulación y dispersión de más de doscientos planes distintos e inconexos, así como la falta de programas y políticas públicas que brindaran sentido e identidad. Este nivel educativo ha sido también, el de mayor reprobación y deserción en un índice muy elevado, cuarenta por ciento aproximadamente.

Estos indicadores denotan la importancia y urgencia de atender a este nivel educativo así como la oportunidad para ofrecer una educación de calidad a los jóvenes en edad de 15 a 18 años, que es el rango en el cual se cursa normalmente este nivel.

De acuerdo a la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en el Acuerdo Secretarial 442, los retos actuales a enfrentar son:

Ampliar la cobertura de Educación Media Superior, que implica aminorar la brecha entre el número de jóvenes que cursan el bachillerato, en relación con aquellos que se encuentran en edad de cursarla.

Mejora en la calidad educativa, es indispensable que los jóvenes permanezcan en la escuela, pero además que logren una sólida formación cívica y ética; así como el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requieren en su vida adulta. La calidad también pasa por la pertinencia, lo que se traduce a que los aprendizajes en Educación Media Superior deben ser significativos para los estudiantes.

Búsqueda de equidad, la educación desempeña un papel determinante en la construcción de un país más equitativo. Se ha demostrado que los niveles de escolaridad ha sido una de las vías de mayor eficacia para lograr la movilidad social de estudiantes. Por lo tanto en México resulta indispensable la atención de las diferencias económicas y sociales que colocan en una posición de desventaja de los más desfavorecidos en relación con los beneficios de la escuela.

La implementación de una reforma implica un proceso de cambio y hasta cierto punto de confrontación. Van Den Berg (2002) afirma que:

La confrontación se da en dos culturas: la de los diseñadores de los cambios y la de la práctica real de los docentes. Las políticas de cambio generan conflictos entre los docentes ya que se trata de imposiciones externas al contexto escolar y, por lo general, no corresponden a las opiniones de los docentes sobre la enseñanza. (p.523)

De hecho, este autor afirma que la instrumentación de cambios educativos suele provocar caos interno en los docentes y es influido por los patrones vigentes de cultura, poder y control. Este viene siendo el principal reto al que directores, docentes y personal de la educación se enfrentan en la actualidad.

Los docentes enfrentan nuevos desafíos entre los que sobresalen: instrumentar un marco curricular común con base en desempeños terminales según ciertas competencias genéricas, disciplinares y profesionales establecidas de antemano y asumir ellos mismos el compromiso de cumplir con un perfil que les exige, entre otras cosas: enseñar a aprender, dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, y planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios (Acuerdo Secretarial 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada) .

Cuando la mayoría de los supervisores, directivos, docentes y técnicos docentes carecen de una formación docente o pedagógica pertinente por lo general las prácticas educativas basadas en competencias y con un enfoque pedagógico de corte constructivista resultan en una falta de comprensión del modelo educativo.

Actualmente, el Supervisor de Educación Media Superior debe ser el mediador entre la dirección de la unidad de la escuela y los profesores, se considera el eje que coadyuva las acciones de mejora en la escuela en su caso la instrucción, la evaluación del docente, el currículum y la administración escolar.

“Debe contar con madurez pedagógica, elocuente sentido humano, que sea capaz de guiar con inteligencia y elocuencia a los docentes, tener la habilidad de crear y mantener buenas relaciones en los centros que el coordina, deberá dirigir sin que se sienta como una imposición más bien como una propuesta. Así mismo debe contar con dinamismo y mantener un puente abierto entre él y los docentes” (Rivas, 2012 p.234).

Con base a lo anterior se puede indicar que un buen supervisor para desempeñar su función dentro de la institución educativa debe de ser un experto en el currículo educativo, es decir que conozca y maneje hábilmente el plan de estudios y el contenido, debe de conocer los proyectos educativos de la institución, tener buena capacidad para comunicarse efectivamente, y saber escuchar a su equipo. Así mismo, el supervisor debe de alcanzar una madurez pedagógica, la cual se logra mediante la preparación continua de sí mismo, a fin de estar listo para los cambios constantes que

se tienen hoy en día y que se dan por medio de programas o currículo y también por la responsabilidad que representa su cargo ya que ellos son agentes para los cambios en el proceso educativo.

Además de estos conocimientos, para poder llevar al equipo a la meta deseada debe ser buen líder y orientar el rumbo para alcanzar los objetivos. Por medio del sentido humano, puede motivar a las personas que él dirige sin ningún obstáculo, lo mismo que entiende es capaz de entender sus emociones, necesidades, fortalezas y debilidades. La comunicación en doble sentido es un factor determinante para lograr el éxito cualquier supervisor, como receptor (supervisor) de comunicación debe entender con claridad la información exacta que el transmisor (docente) está enviando. Con un buen comunicador no hay cabida para mala interpretación, conjetura o murmuración, adquiriendo y consolidando con esto buenas relaciones entre la escuela y la comunidad.

A continuación se presentan de forma breve las funciones de la supervisión educativa según Casanova Ma. A (2004):

a) Información: el supervisor posee información plenamente actualizada sobre la realidad y las novedades en el sistema educativo, por lo que es una función que puede desarrollar de forma idónea. Conoce ampliamente los centros escolares y también la normativa, con lo cual tiene en sus manos la posibilidad de facilitar información a todos los sectores sociales interesados en el campo de la educación: familias, profesorado de todos los niveles, personal no docente, alumnado, personal de las distintas administraciones -locales y centrales- que se relacionan con el sistema, etc.

b) Asesoramiento: habitualmente, el supervisor posee una formación académica especializada, pues es requisito para su acceso al puesto que desempeña. Independientemente de su formación inicial -en la que, sin duda, podrá asesorar al profesorado-, existe un amplio campo en el que, casi, es el único especialista en el sistema: organización, administración, gestión, evaluación..., de los centros docentes. En estos ámbitos es el profesional idóneo para asesorar, casi siempre a los directivos

de los centros. El asesoramiento en las diferentes áreas curriculares o científicas estará a cargo del personal oportuno de las mismas, pero difícilmente se encuentra, fuera de la supervisión, a personal apropiado para asesorar a los directivos en los temas citados.

c) Mediación: la posición asignada, habitualmente, a la supervisión en el sistema, hace que deba desempeñar un papel de mediación que no es posible desde otras instancias: es el puente entre la Administración y la escuela. El camino que recorre la información entre realidad y normativa, sociedad y administración, se lleva a cabo a través de la mediación que realizan los supervisores.

d) Control: la comprobación de cómo se está aplicando la normativa que rige el sistema está a cargo de la supervisión. Suele ser una competencia exclusiva, pues es desde donde se visita el centro con cierta frecuencia y, en consecuencia, desde donde se puede realizar esta función. Además, requiere de la autoridad debida, delegada desde la Administración, para que se ejerza sobre el conjunto del funcionamiento escolar, especialmente sobre los directivos y profesorado. El control, como indica su propia denominación, supone solamente la verificación o confirmación de la veracidad o exactitud de algo, en este caso, del funcionamiento adecuado de la escuela. Sin más. Las consecuencias de este control -casi un mero diagnóstico- conducen al ejercicio de otra función, más amplia, como es la de evaluación.

e) Evaluación: es la función genuina de la supervisión. Suele ser exclusiva de este cuerpo especializado y, además, se asimila con mucha frecuencia evaluación con supervisión o inspección: tanta es su identidad. Supone el ejercicio de la valoración permanente del sistema educativo: para reforzar los puntos fuertes y para superar la situación existente en las áreas de mejora. A través de la supervisión puede realizarse esta evaluación de modo continuo, lo que permite ajustar, también continuamente, el sistema "formal" a la escuela "real". Por otro lado, el supervisor, aunque buen conocedor del centro, mantiene la distancia suficiente como para llevar a cabo evaluaciones externas, colaborando y asesorando en las internas o autoevaluaciones institucionales que el propio centro realice. La evaluación es una función clave para

mantener la mejora permanente del sistema educativo, que, en definitiva, es conseguir la educación y la escuela de calidad que se persigue desde todas las instancias.

En definitiva Casanova, Ma. A (2004) dice que las finalidades de la supervisión pueden sintetizarse en dos:

- Garantizar los derechos del niño y jóvenes (en caso de EMS) a una educación de calidad.
- Mejorar la calidad del sistema.

La garantía de una educación de calidad para todo el alumnado, especialmente el que se encuentra en edades de escolarización obligatoria, es una responsabilidad directa del supervisor, pues, al fin, constituye el aval de que se cumple, en la sociedad y en la escuela, lo que determina la Administración. Por otro lado, la estrategia fundamental de que dispone la supervisión para que esa garantía sea una realidad, es el ejercicio de su función evaluadora mediante la aplicación de un modelo de evaluación formativa y continua de la escuela, que favorezca el ajuste y la innovación permanente de los hechos educativos que en ella se producen a diario. Evaluación externa, apoyada en la autoevaluación institucional (evaluación interna) que lleve a cabo el centro escolar: el contraste de los datos obtenidos, su puesta en común, su discusión, los acuerdos de mejora a los que se llegue para transformar lo que no gusta..., éste es el camino válido, correcto y aceptable/aceptado por todos para alcanzar las metas de la supervisión que, como no puede ser de otro modo, coinciden con las que la sociedad, la Administración y los educadores pretenden para los sistemas actuales.

La supervisión, así, optimiza el rendimiento del sistema mediante la aplicación de la evaluación formativa, que tiene como objetivo el perfeccionamiento de los procesos educativos (de enseñanza y de aprendizaje). Si se mejoran los procesos, deben mejorar los resultados. Nuestros alumnos y alumnas obtendrán una mejor formación gracias a ese mejor funcionamiento del conjunto del sistema.

La RIEMS plantea, además de los contenidos académicos a abordar en las diferentes asignaturas que integran el currículo de la educación Media Superior, la formulación de nuevos enfoques pedagógicos, la metodología de trabajo, la intencionalidad de la dinámica dentro del aula, los aprendizajes esperados y el perfil de egreso, son estos, algunos de los elementos que conforman una reforma educativa, todos ellos, incorporados en un cuerpo filosófico que se establece en las políticas públicas de orden educativo, que las autoridades plantean para alcanzar los propósitos que el currículo busca es de este modo que aparece la figura del Asesor Técnico Pedagógico (ATP), que busca desarrollar estrategias de intervención pedagógica, entendidas éstas como la implementación de un conjunto de acciones que permitan modificar, fortalecer o consolidar las competencias de los profesores para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la práctica educativa (SEP, 2007).

Es fundamental que el ATP sea un investigador actualizado, donde su compromiso requiera que se desarrollen acciones y actividades dentro de la escuela, que fortalezcan el trabajo académico, su principal función es brindar asesoría a profesores(as) de su propio centro escolar, para promover actitudes de liderazgo académico entre sus asesorados y que desde su ámbito laboral impulsen actitudes participativas de los docentes y de la comunidad educativa en general, buscando la consolidación de los aprendizajes esperados para la aplicación de las nuevas propuestas metodológicas.

Los ATP, tienen un gran compromiso, son profesionales que apoyan con los esfuerzos al que se someten los profesores y además a las propuestas curriculares, para Garay (1988) citado por López, C. L. (2010), esta ayuda es proporcionada por personas que tienen un determinado catálogo de conocimientos y capacidades, y la relación se establece con la pretensión de ayudar a los miembros de una organización a comprender más claramente sus objetivos.

El asesor técnico pedagógico (ATP) es pieza clave en la capacitación de los docentes frente a grupo en Educación Media Superior. Su función es dar estrategias

de trabajo, metodología, materiales didácticos, asesoría en planificación, en el uso de la tecnología, entre otras.

A continuación se enlistan las funciones del Asesor Técnico Pedagógico según López (2010) en su documento *“La Construcción de la Asesorías en el acompañamiento Técnico Pedagógico”*:

1. Detectar las necesidades de capacitación y actualización del personal docente del área a su cargo y comunicarlas al inspector general para su atención.
2. Verificar la correcta aplicación de los programas de estudio del área correspondiente.
3. Verificar que el personal docente de su área elabore y mantenga actualizados sus registros de planeación.
4. Asesorar al personal docente en la selección y aplicación de los métodos y técnicas didácticas adecuadas para mejorar el desarrollo de los programas.

La finalidad principal de la asesoría es informar, difundir, capacitar, dar seguimiento, apoyar al personal docente, técnico y directivo al que se atiende, propiciando la comprensión de los planteamientos de los Programas de estudio de Educación Media Superior, del sentido y significado del proceso de reforma.

Una de las características de las escuelas eficaces es el liderazgo asumido por su directivo, hace referencia al conjunto de capacidades que un individuo tiene para influir en un colectivo de personas, haciendo que este colectivo trabaje con entusiasmo en el logro de objetivos comunes vigoroso que debe tener el director. Las actitudes, valores, metas y comportamientos de éste, son factores importantes en la aportación que el mismo realiza para tener una escuela exitosa en el logro de sus metas educativas.

La función del director es la de crear un conjunto que vaya más allá de las partes, una institución no es la suma de las partes, sino ese todo funcional armónico.

El liderazgo del director debe estar orientado a la tarea y al apoyo socio – emocional, en razón de que ninguna direccionalidad debe priorizar sobre la otra o anularla, probablemente según la situación institucional y los momentos de las mismas tendrá que orientarse más una, que a otra. Jean Lebrecht (2007), consultora educacional dice que: "la función principal del director de colegio es ofrecer un liderazgo y una gestión profesional para una unidad escolar. Esto con el fin de crear una base sólida que permita alcanzar estándares de alto nivel en todas las áreas de trabajo de la escuela". Lo que implica por parte del director, estar en una actitud empática con relación a los actores institucionales, actitud que le permitirá un acercamiento o alejamiento de los mismos, según el grado de madurez afectiva individual y colectiva, y su eficiencia en el logro de sus tareas, para intervenir direccionando su conducta o quehaceres.

En la actualidad, se espera que las prácticas de los gestores educativos, como responsables del ámbito educativo territorial y organizacional estén en condiciones de asegurar las siguientes funciones: analizar-sintetizar; anticipar-proyectar; concertar-asociar; decidir-desarrollar; comunicar-coordinar; liderar-animar; evaluar-reenfocar. Con base en el acuerdo secretarial 449 por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten Educación del tipo Media Superior, son las siguientes:

Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.

Reflexiona e investiga sobre la gestión escolar y sobre la enseñanza. Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de gestión y mejoramiento de la escuela.

Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias y cuenta con una disposición favorable para la evaluación externa y de pares.

Aprende de las experiencias de otros directores y escuelas, y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.

Promueve entre los maestros de su plantel procesos de formación para el desarrollo de las competencias docentes.

Retroalimenta a los maestros y el personal administrativo de su plantel y promueve entre ellos la autoevaluación y coevaluación.

2. Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela en el marco del SNB.

Identifica áreas de oportunidad de la escuela y establece metas con respecto a ellas.

Diseña e implementa estrategias creativas y factibles de mediano y largo plazo para la mejora de la escuela.

Integra a los maestros, personal administrativo, estudiantes y padres de familia a la toma de decisiones para la mejora de la escuela.

Establece e implementa criterios y método de evaluación integral de la escuela.

Ifunde los avances en las metas planteadas y reconoce públicamente los aportes de docentes y estudiantes.

Rediseña estrategias para la mejora de la escuela a partir del análisis de los resultados obtenidos.

3.- Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.

Coordina la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con los docentes de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.

Explica con claridad a su comunidad educativa el enfoque por competencias y las características y objetivos del SNB.

Supervisa que los distintos actores de la escuela cumplan con sus responsabilidades de manera efectiva, en el marco de la Reforma Integral de Educación Media Superior.

Describe con precisión las características del modelo académico del subsistema al que pertenece el plantel y su inserción en el SNB.

Sugiere estrategias para que los alumnos aprendan por el enfoque en competencias y asesora a los docentes en el diseño de actividades para el aprendizaje.

Sugiere estrategias a los docentes en la metodología de evaluación de los aprendizajes acorde al enfoque educativo por competencias.

4.- Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.

Integra una comunidad escolar participativa que responda a las inquietudes de estudiantes, docentes y padres de familia.

Organiza y supervisa estrategias para atender las necesidades individuales de formación de los estudiantes.

Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los integrantes de la comunidad escolar.

Práctica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.

Actúa en la resolución de conflictos entre docentes, estudiantes y padres de familia.

Garantiza que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.

5.- Ejerce el liderazgo del plantel mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos.

Aplica el marco normativo para el logro de los propósitos de los planes y programas de estudios de la institución.

Lleva registros sobre procesos de la escuela y los utiliza para la toma de decisiones.

Gestiona la obtención de recursos financieros para el adecuado funcionamiento del plantel.

Implementa estrategias para el buen uso y optimización de los recursos humanos, materiales y financieros de la escuela.

Integra y coordina equipos de trabajo para alcanzar las metas del plantel.

Delega funciones en el personal a su cargo y lo faculta para el logro de los propósitos educativos del plantel.

6.- establece vínculos entre la escuela y su entorno.

Representa a la institución que dirige ante la comunidad y las autoridades.

Establece relaciones de trabajo con los sectores productivo y social para la formación integral de los estudiantes.

Ajusta las prácticas educativas de la escuela para responder a las características económicas, sociales, culturales y ambientales de su entorno.

Promueve la participación de los estudiantes, maestros y el personal administrativo en actividades formativas fuera de la escuela.

Formula indicadores y prepara reportes para la comunicación con padres de familia, las autoridades y la comunidad en general.

En resumen, algunas habilidades del director que pueden considerarse trascendentes son, la toma de decisiones que requiere información, intuición y creatividad, la programación y evaluación de los procesos así como de los resultados, la comunicación con la información dada en forma clara y para fortalecer el trabajo, coordinar a nivel intra y extraescolar y algo, quizá fundamental y necesario dado por la resolución de conflictos, considerando tres perspectivas: la del afectado, las propias y las de terceros. Para mejoría de esto, se debe promover la aceptación de los otros, una confrontación pasiva y la integridad.

En la actualidad se destaca el papel del profesor como un mediador, facilitador u orientador entre las políticas educativas y su ejecución en el aula. La experiencia, conocimientos, actitudes y condiciones del docente constituyen, impactan y determinan la forma en que las políticas llegan al aula.

Por su parte Zabalza (2005) indica que los profesores tienen que hacer frente a una serie de cambios en el escenario institucional, entre ellos destaca los relacionados con:

Los alumnos: pertenecen a clases sociales distintas a las del pasado, esto los hace más heterogéneos. Son más autónomos en cierto sentido: más libertarios, menos respetuosos con las formas.

Las necesidades de formación: se han diversificado las fuentes de empleo, se debe responder a ellas. Se debe insistir en la formación global, no buscar especializar a los

estudiantes en algo en lo que probablemente no trabajarán, hay que formar para la incertidumbre. Se debe buscar la formación en el servicio, menos horas de escuela y más de práctica.

La calidad de la educación: los programas de mantenimiento de la calidad, los de evaluación de la calidad y de rendimiento son una presión que se incorpora en las estructuras de la institución y por tanto cambia sustantivamente el sistema.

El conocimiento: la ampliación hacia el infinito de los contenidos nos ha complicado la vida y por ello las disciplinas cada vez tienden a la especialización. Hay conocimientos disponibles en la red. Existen exigencias pluridisciplinarias. Hay nuevos formatos curriculares y nuevas formas de organizar los contenidos. Existen problemas de jerarquización y patrimonialización de los conocimientos.

El propio rol: se ha fortalecido la conexión de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, de manera tal que se vinculen como un proceso conjunto, para enseñar hay que saber qué procesos de aprendizaje siguen los alumnos. Se tiene que hacer mucho más papeleo: la burocracia pedagógica. Las reuniones se multiplican. Hay presión hacia la colaboración e integración institucional.

Se admite que el docente de hoy desarrolla una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo; que es capaz de tomar iniciativas para poner en marcha ideas y proyectos innovadores; que desarrolla y ayuda a sus alumnos a apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. Asimismo, incorpora a su práctica el uso y manejo de las nuevas tecnologías tanto para la enseñanza en el aula y fuera de ella como para su aprendizaje permanente. Además, debe ser percibido por los alumnos a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse (UNESCO, 1996).

Este enfoque asume que los maestros deben comprender la realidad del estudiante, apoyar sus necesidades básicas de aprendizaje así como las capacidades existentes. Se requiere entonces conocer al alumno y comprender el proceso de aprendizaje, por lo tanto:

- Facilita el aprendizaje y en menor medida es alguien que trasfiere conocimiento a los estudiantes.
- Crea un ambiente de aprendizaje naturalmente crítico donde los estudiantes puedan enfrentar preguntas, resolver problemas, tomar decisiones, etc.
- Logra que los estudiantes se comprometan con el curso y con el aprendizaje.
- Utiliza durante el curso múltiples formas para que los estudiantes aprendan.
- Utiliza la retroalimentación para ayudar a los estudiantes lograr los objetivos.
- Evalúa en forma sistemática el aprendizaje.
- Está disponible para los estudiantes.

Se entiende por maestro a un “trabajador del conocimiento, más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para optimizar los diferentes espacios en donde éste se produce, atendiendo particularmente la organización y disposición de los contenidos del aprendizaje, con un seguimiento permanente de los estudiantes” (Marcelo, 2001).

Entonces, el maestro, en esta orientación centrada en el aprendizaje del estudiante, debe ser capaz de responder a los vertiginosos cambios en el conocimiento científico-tecnológico y en las concepciones del aprendizaje, que utilice de manera creativa e intensiva las nuevas tecnologías, que reoriente su práctica pedagógica hacia una enseñanza más contextualizada a partir de la comprensión de las diferencias individuales y socioculturales; que conozca y pueda aplicar nuevos significados de gestión del proceso educativo, generando liderazgo académico, y que pueda vincularse con diversas instituciones e instancias que promueven aprendizajes formales e informales.

1.4 Conociendo el problema: el diagnóstico

La Dirección General de Educación Tecnológica agropecuaria (D.G.E.T.A.), adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue diseñada desde hace más de cuarenta y cinco años para apoyar en la educación formal de los jóvenes de zonas rurales, con la finalidad de que pudieran alcanzar un desarrollo personal y profesional, se oferta una formación bivalente basada en competencias, integral, social, humanista y tecnológica agropecuaria, centrada en la persona, que consolide el conocimiento, fortalezca la pertinencia y fomente la mentalidad emprendedora y de liderazgo así como brindar servicios de capacitación y asistencia técnica.

La DGETA es uno de los activos más importantes que tiene el Estado Mexicano para coadyuvar con la educación al crecimiento con rentabilidad y equidad, la generación de empleos y el desarrollo rural integral sustentable del campo mexicano, con énfasis en la seguridad y soberanía alimentaria.

En la actualidad, opera con 288 Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y 6 Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal, distribuidos en todo el país, con excepción, en la ciudad de México. Además cuenta con dos Unidades de Capacitación para el Desarrollo Rural, un Centro de Investigación de los Recursos Naturales y Agropecuarios y 125 brigadas educativas para el Desarrollo Rural.

El Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 86 “José Joaquín de Herrera y Ricardo’s” de Perote, Veracruz, es una institución de tipo tecnológico en donde el estudiante además de adquirir su certificado de bachillerato recibe un título de alguna de las carreras técnicas que se ofertan en el plantel educativo, estas carreras comprenden una duración de tres años y están divididas en seis semestres, es importante destacar que actualmente está integrada al sistema Nacional de Bachillerato en el nivel IV como consta en el dictamen del Comité Directivo con folio 001307 .

Como misión tiene el ofrecer servicios de Educación Media Superior basada en competencias, así como la asistencia técnica y orientación en la gestión con soportes de calidad para incidir de forma pertinente en el desarrollo de la sociedad, con sentido humanista, crítico y de respeto.

La visión es ser una institución de Educación Pública con prestigio y calidad, reconocida en Perote y la región, que responda a los requerimientos en el escenario socioeconómico y cultural. Participar como ente social en la toma de decisiones.

Por lo que la institución representa, los valores fundamentales son:

El respeto que es la expresión de consideración que se hace a terceros y así mismo.

La igualdad es sinónimo de equidad, todos tenemos los mismos derechos.

La solidaridad para expresar el apoyo a una causa.

La cooperación es la asistencia que ofrecemos de manera desinteresada.

La libertad es el valor más apreciable ya que es la forma de expresar por voluntad propia nuestros actos, no sentimos presión u obligación por nada ni por nadie.

La responsabilidad entendida como responder a nuestros actos.

El objetivo general de la institución consiste en formar técnicos competentes en el proceso productivo de las distintas áreas laborables de la región, además de brindar servicios de capacitación, asistencia técnica y transferencia de tecnología a la sociedad del área de influencia de la institución.

Se oferta la modalidad escolarizada-presencial, la cual es caracterizada por la asistencia diaria del estudiante, el que es guiado por un docente de acuerdo a las exigencias de las asignaturas básicas, propedéuticas, así como de los Módulos profesionales, en un horario que se establece en el reglamento escolar de la institución y que se adapta a un programa de estudios coordinado por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC).

Para el desarrollo integral de los estudiantes se toman en consideración los siguientes elementos: desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales que se refuerzan en actividades como: realización de servicio social y prácticas profesionales, así como la experimentación y prácticas en laboratorios y talleres, trabajo colaborativo, desarrollo de valores, colaboración entre padres de familia y autoridades, actividades paraescolares como actividad física, participación en eventos cívicos, culturales, deportivos y tecnológicos.

Los estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 86 acreditan su nivel bachillerato en alguna de las cinco áreas del conocimiento que se establecen en la institución: Químico-Biológico, Económico-Administrativo, Físico-Matemático, Humanidades y Ciencias Sociales. Se ofertan cuatro carreras técnicas: Técnico Agropecuario, Técnico en Producción Industrial de Alimentos, Técnico en Administración para el Emprendimiento Agropecuario y Técnico en Ofimática, mismas que están reconocidas ante Profesiones.

De acuerdo a la Reforma Integral de la Educación Media Superior la institución se apega al modelo educativo basado en competencias con un enfoque centrado el aprendizaje. Con base al Acuerdo Secretarial 653 en donde se establece el plan de estudios del bachillerato tecnológico, la institución adopta la estructura curricular de la siguiente manera: el primer semestre corresponde al componente de formación básica que es en donde todos los alumnos de manera general cursan las mismas asignaturas que corresponden a cada uno de los campos disciplinares (Acuerdo secretarial 444), del segundo al quinto semestre cursan cuatro asignaturas básicas en cada uno y un módulo profesional correspondiente a cada carrera técnica, misma que es seleccionada por los propios estudiantes, y por último en sexto semestre cursan dos materias básicas, dos del área propedéutica y el último módulo profesional.

El C.B.T.a 86 se localiza geográficamente en Perote, municipio del Estado de Veracruz, la población es de un nivel socioeconómico medio-bajo, donde su actividad

primordial es la agricultura de temporal, la crianza de ganado ovino y la reproducción de ganado porcino en granjas.

Los estudiantes que están inscritos actualmente en la institución radican en las localidades cercanas al municipio de Perote, así mismo se encuentran dentro del área de influencia de la institución comprendiendo los municipios de Altontonga, las Vigas de Ramírez, Acajete, Villa Aldama, Las Minas, todos pertenecientes al estado de Veracruz, Tepeyahualco, Alchichica, Quechulac, que pertenecen al estado de Puebla, por mencionar aquellos del que se tiene mayor demanda.

Las viviendas que se encuentran en la cabecera municipal son en su mayoría de materiales firmes como lo son el block y el cemento que son elaborados en la cercanía del municipio, por lo que para los pobladores es fácil su adquisición, además cuentan con techo y suelo firme; sin embargo en las zonas aledañas al municipio el tipo de vivienda varía entre madera, block, lámina de cartón o lámina galvanizada.

La población cuenta con los servicios de luz, agua potable, gas, drenaje, servicios médicos, hospitales públicos y privados, un ministerio público, transporte público (taxis y camiones), servicios educativos públicos y privados en los diferentes niveles y servicio de telecomunicaciones.

La institución educativa a su vez tiene todos los servicios básicos que se necesitan para llevar a cabo las actividades docentes, administrativas y directivas como lo son el servicio de energía eléctrica, agua potable, gas, fosa séptica (aún no hay drenaje), internet, servicio de telefonía, calles perimetrales en su mayoría pavimentadas, entre otros.

El recurso humano de la institución consta de 56 docentes, conformado por 26 hombres y 30 mujeres, del personal administrativo y de apoyo a la educación se cuenta

con 24 personas, de los cuales 13 son hombres y 11 son mujeres, siendo un total de 80 trabajadores que componen la plantilla de personal en el C.B.T.a 86.

En lo que respecta a infraestructura, la institución cuenta con 30 aulas didácticas con el mobiliario elemental para la realización de las actividades académicas: un escritorio o mesa para el docente, 40 sillas y 40 mesas tipo trapezoidal, un pintarrón y un anaquel para guardar los trabajos de los estudiantes, 10 de ellas poseen proyector digital. Además cuenta con una sala audiovisual, un centro de información (Biblioteca) con acceso a internet alámbrico equipado con 7 computadoras exclusivo para consultas de información referentes a las diferentes asignaturas, servicio de cafetería, 3 laboratorios los cuales son: un laboratorio de química y suelos, otro de física y biología y para el área de ofimática un laboratorio de cómputo tipo mariposa con 3 salas con internet alámbrico equipadas con 41 computadoras para el servicio de los estudiantes, además existen 3 talleres para la industrialización de alimentos: taller para la industrialización de productos cárnicos, taller hortofrutícola y taller de industrialización de lácteos; también cuenta con un taller de mantenimiento que es ocupado para la reparación preventiva y correctiva de la infraestructura de la institución, así mismo existen áreas para el desarrollo de actividades complementarias para los estudiantes: canchas deportivas de fútbol, volibol y basquetbol; en cuanto al desarrollo de su formación en el componente profesional la institución cuenta con postas zootécnicas: bovina y porcina así como 6 hectáreas de área agrícola para la siembra de cultivos que ayudan a la manutención y alimentación de los semovientes del plantel.

Actualmente el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 86 posee una matrícula de 961 estudiantes de los cuales 451 son de primer semestre, enfatizando que 237 son hombres y 214 mujeres; de tercer semestre se encuentran 291 estudiantes de los cuales 151 son hombres y 140 mujeres; para el quinto semestre hay un total de 219 en donde 110 son hombres y 109 son mujeres.

De las cuatro carreras que se ofertan en la institución los estudiantes están distribuidos por semestres de la siguiente manera: para la carrera de Técnico en

Administración para el Emprendimiento Agropecuario en primer semestre hay un total de 79 estudiantes inscritos, en tercer semestre 82 estudiantes y en quinto semestre 75; en la carrera de Técnico Agropecuario se encuentran inscritos 116 estudiantes de primer semestre, en el tercer semestre hay 44 y en el quinto semestre 34; para la carrera de Producción Industrial de Alimentos se cuenta en el primer semestre con 131 estudiantes; en tercer semestre se encuentran inscritos 79 y en el quinto semestre 58, por último en la carrera de Ofimática se presentan en el primer semestre 125 estudiantes, en el tercer semestre los estudiantes son 56 y en el quinto semestre 52.

Los lineamientos que rigen al Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 86 y que constituyen un marco normativo en la educación son los siguientes: la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos en sus artículos constitucionales 3 y 73 Fracción XXV, la ley General de la Educación, la Ley del Servicio Profesional Docente, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, así como los acuerdos secretariales 442 que en sus artículos primero y segundo establecen el Sistema Nacional de Bachillerato en un plan de diversidad y los ejes de la Reforma integral de la EMS, el acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común, el acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en una modalidad escolarizada y por último el acuerdo 653 por el que se establece el plan de estudios del bachillerato tecnológico y los demás acuerdos secretariales acordes a la RIEMS.

En la institución existe un reglamento interno que fue elaborado con el objetivo de formar estudiantes íntegros, que sean capaces de construir aprendizajes y así mismo desarrollar actitudes, valores y habilidades, que más adelante tendrán que practicar en la vida cotidiana, dicho documento refleja los derechos, obligaciones y sanciones de los mismos estudiantes y fue establecido en una reunión de academia en coordinación con los docentes, presidente del consejo técnico académico, dirección del plantel y padres de familia; está basado de acuerdo a los lineamientos establecidos

por la DGETA y que fue adaptado específicamente a las características de la institución y de los propios estudiantes.

Cuando se habla sobre estilos de aprendizaje, sobre hipótesis acerca de los alumnos con el aprendizaje, con y sin la intervención del docente, entonces se habla sobre las fallas en las estrategias de trabajo del maestro, en los procesos de seguimiento, en el manejo de estrategias o en factores externos al trabajo áulico que propician la reprobación escolar. No hay duda, que existen muchos factores extraños o ajenos al control del docente, directivos, escuela y padres de familia.

Robles y Martínez (2007) señalan que la reprobación es un problema multifactorial y multidimensional. Los culpables son el alumno, el docente y la normatividad institucional. El docente dice que el alumno no tiene interés en estudiar. El alumno dice que es el estilo de los docentes, sus estrategias de enseñanza y sus métodos de evaluación. La academia opina que si la institución educativa detectara el problema a tiempo, ellos podrían intervenir efectivamente para solucionarlo.

Es entonces, casi indiscutible que el resultado reprobatorio de un alumno en la escuela es consecuencia de un trabajo mal desarrollado, mal planeado o mal estructurado. La reprobación en la escuela actualmente abre una grieta en lo que se considera el trabajo áulico.

El programa PISA por sus siglas en inglés (Programme for International Student Assessment, 2012) propone algunas causas de reprobación que pueden categorizarse en una inhabilidad técnica del profesor o indiferencia en el trato del trabajo educativo, tal vez, se puede atribuir a una falla del sistema, a la falta de identidad. Aunadas otras cosas como son lo que se han dejado ver con las teorías de certificar al docente porque no es posible aceptar que el empeño de los alumnos por estudiar concluya en esperanzas truncadas al fracasar en los exámenes amañados, mal formulados y peor calificados.

Monge (2006) afirma que el significado de la reprobación consiste en no aprobar un determinado grado o nivel. La reprobación se manifiesta en la calificación, es entonces una representación numérica en la que se aparenta el logro real de las competencias alcanzadas por un estudiante. Acreditar no significa necesariamente aprender y reprobado no siempre es igual a no aprender.

Entonces, la reprobación no informa directamente acerca de los procesos y los productos de aprendizaje, advierte la posible existencia de problemas que deberán estudiarse con mayor cuidado.

El problema manifiesto en la reprobación escolar es el síntoma más alarmante de la mala calidad educativa, de la falta de eficiencia, efectividad, un mal manejo del programa o del proceso de aprendizaje.

La reprobación es un problema que afecta al estudiante y por supuesto a la sociedad en su conjunto, por tal motivo y a partir de este momento se está poniendo especial atención en este aspecto. Los cambios que sufren los adolescentes pueden ir desde los propios de su crecimiento y adaptación al medio, hasta aquellos que pueden modificar negativamente el destino de su vida como es la delincuencia, las drogas, embarazos no deseados, entre otros; estos factores pueden provocar en los jóvenes inestabilidad y rechazo hacia sus estudios dejando de lado las experiencias de compartir su vida con los nuevos amigos, compañeros y docentes.

Morales (1999) define a la reprobación escolar, específicamente en el nivel superior como un fenómeno altamente indicativo de la crisis por la que atraviesa la sociedad en general y por supuesto la educación. En ese sentido se entiende que la reprobación como parte del fracaso escolar es preocupante en todos los niveles educativos, pero que en la Educación Media Superior adquiere una importancia mayúscula, ya que de este nivel egresan los jóvenes que se incorporarán al nivel superior para continuar con su formación profesional o que deben incorporarse al campo laboral-productivo nacional para así contribuir al desarrollo del país.

Entonces, la reprobación escolar se considera un problema socioeducativo ya que afecta directamente a los jóvenes en edad de cursar el primer año de su preparación en el nivel medio superior, teniendo como consecuencias sociales tales como: pérdida de valores que los convierte en presas fáciles de caer en la drogadicción y delincuencia; además pueden ser excluidos de la sociedad quedando expuestos a la vulnerabilidad social; así mismo, al no tener trabajo ni estudio se incorporan al gran número de jóvenes denominados como “NINIS”; en nuestro país la tasa total es del 22.1% (OCDE, 2015).

Los problemas sociales más graves que enfrentan este grupo de jóvenes son el alcoholismo o delincuencia organizada; siendo sus amistades quienes principalmente los atraen a los vicios y a la delincuencia. Lo anterior coincide con lo que reporta la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2005) la cual determina que la juventud que no está empleada, ni en la escuela, tiene mayor probabilidad de incurrir en conductas delictivas, poniendo en riesgo su salud y la de los otros.

En la institución educativa existen diferentes problemáticas que afectan seriamente el desempeño académico del alumnado, el desempeño laboral y profesional del personal docente, esto se conoce a partir de la información que se encuentra registrada en cada departamento del área académica del plantel, así como de la observación del trabajo docente realizada en las aulas, reuniones de consejo técnico académico, encuestas dirigidas a los estudiantes y docentes. Los principales problemas son:

1. Dificultades para garantizar el trayecto escolar: alta deserción o abandono escolar y una baja eficiencia terminal; resultado de una compleja combinación de factores escolares y extraescolares (carencias socioeconómicas, ingreso temprano al mundo laboral, bajo capital cultural de las familias, desintegración familiar, por mencionar algunos), información que arrojan las encuestas que se realizan a los estudiantes que se dan de baja.

2. Poco o nulo trabajo colegiado entre academias, en este tema se percibe un clima laboral poco favorable, no existe el trabajo colaborativo.
3. Ausencia de intervenciones para los jóvenes en situaciones de riesgo, aunque se implementen estrategias cuyo objetivo principal sea apoyar a estudiantes en situaciones de riesgo la insuficiencia de personal capacitado a la hora de dar atención es un impedimento para una buena intervención
4. Débil profesionalización de los docentes y baja calidad de la enseñanza, se siguen llevando a cabo prácticas docentes de modo tradicionalista.
5. Aprendizajes poco relevantes y significativos, lo que provoca la desmotivación y desinterés de los alumnos.

Los instrumentos para la realización del diagnóstico y detección del problema fueron: la observación, un análisis FODA (Apéndice A), la consulta en distintas fuentes de información como: datos estadísticos en el departamento de servicios escolares (Anexo1), resultados de encuestas con padres de familia y alumnos (Apéndice B).

En el análisis que se realizó en los registros de control escolar del ciclo escolar agosto 2015 – julio 2016, se detectó un elevado índice de reprobación así como de abandono escolar: 49.34% y 21.84% respectivamente. También, se analizaron las calificaciones del primer parcial del presente semestre comprendido de agosto 2016 – enero 2017, dando los siguientes datos:

Primer semestre: 66.9% de reprobación

Tercer semestre: 58.70%

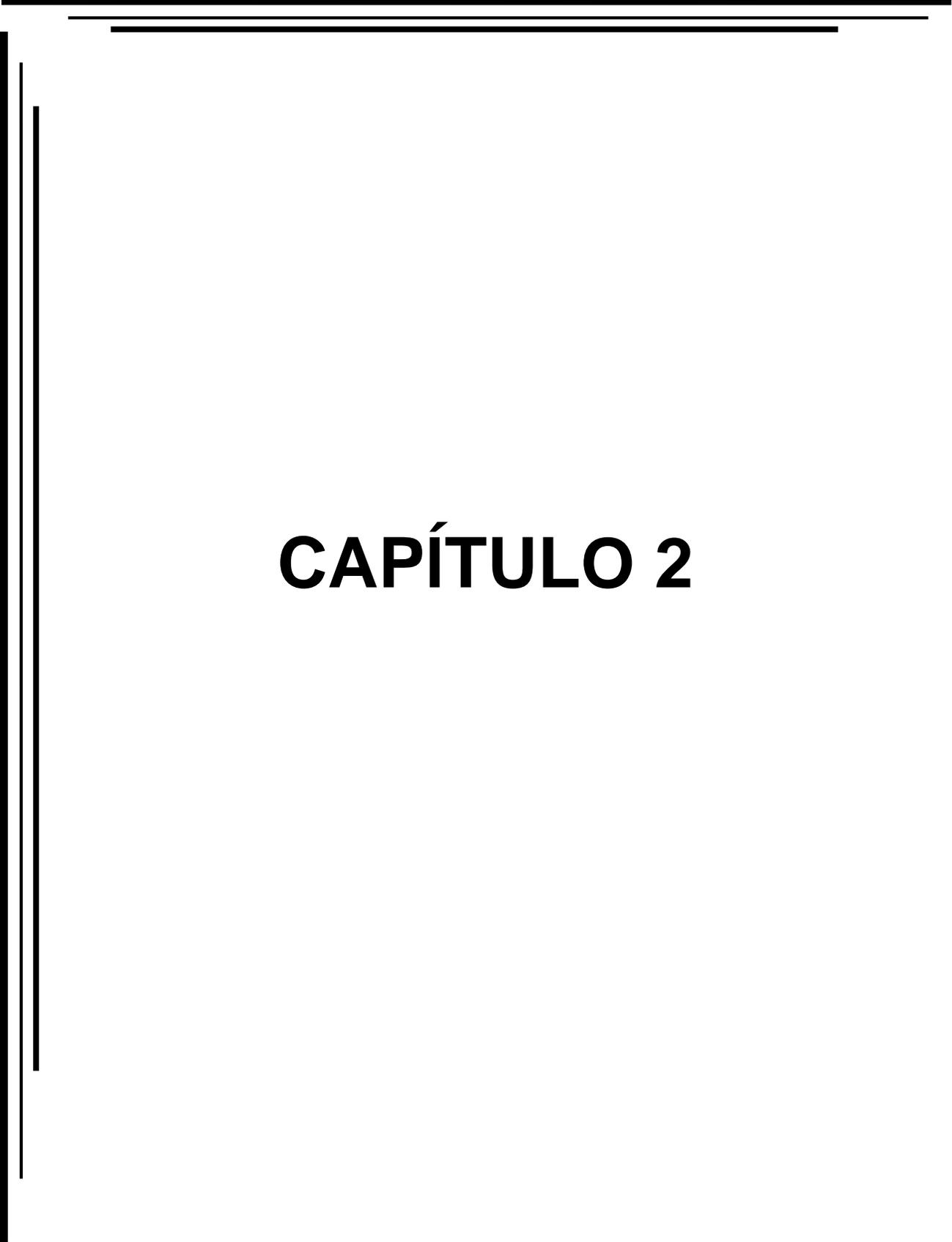
Quinto semestre: 26.18%

De las asignaturas que más índice de reprobación presentan en primer semestre se encuentran: lectura, expresión oral y escrita (40.13%), lógica (37%), álgebra (31.26%) y Tecnologías de la información y la comunicación (30.2%), todas pertenecientes al primer semestre y en las que no existe un trabajo colegiado y colaborativo de academias.

Lo que indica, por lo tanto, que existe un problema de reprobación y que pone en alerta el posible incremento de alumnos que se encuentran en riesgo de abandono escolar para el siguiente semestre que comprende el período de febrero – julio 2017 y que puede aumentar en comparación con el ciclo anterior.

Es entonces que, con este panorama, datos y con la responsabilidad que recae en el cargo de directora del plantel, se implementa la estrategia del trabajo colaborativo para disminuir el indicador de la reprobación de materias que a su vez inciden directamente en otros indicadores de gestión como lo son: el abandono escolar y eficiencia terminal, de tal modo que el planteamiento del problema queda de la siguiente forma:

¿De qué manera el Plan de Mejora Continua mediante el trabajo colaborativo ayudará a disminuir la reprobación de materias en el Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario No. 86 para elevar la calidad educativa?



CAPÍTULO 2

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 El gestor como investigador e interventor

La tarea del gestor educativo parte del reconocimiento de la educación centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que exige al gestor educativo capacidad cognitiva, de interacción, de innovación, de motivación y de gestión; ligadas éstas a las relaciones humanas, la motivación del personal a su cargo y la participación democrática.

Un gestor educativo como investigador e interventor en la Educación Media Superior tiene la tarea y compromiso de producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para describir, comprender o para explicar tales fenómenos.

Investigar en la gestión es distinguir las pautas y los procesos de acción de los fenómenos, a través de su descripción, de su análisis crítico y de su interpretación, apoyados en teorías, hipótesis y supuestos. Esto lleva a que toda experiencia y práctica significativa debe ser compartida con la finalidad de buscar la mejora de la escuela; convertirla en un lugar propicio para el desarrollo integral de los jóvenes.

2.2 El enfoque de la gestión educativa

La función directiva es definida por José María Veciana (2002) como “un proceso dinámico de una persona sobre otra u otras personas que orientan su acción hacia el logro de metas y objetivos compartidos, de acuerdo con la toma de decisiones que le confiere su poder” En el caso del sector educativo, esto significa que el gestor educativo es quien orienta y lidera en la institución u organización el direccionamiento

estratégico, el clima organizacional y el manejo adecuado de conflictos desde procesos de concertación, evaluación y mejoramiento continuo.

Henry Mintzberg (1984) y James Stoner (1996) asumen, respectivamente, el término gestión como la disposición y la organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados. Pudiera generalizarse como el arte de anticipar participativamente el cambio, con el propósito de crear permanentemente estrategias que permitan garantizar el futuro deseado de una organización; es una forma de alinear esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado. Este enfoque supone la construcción de una cultura de colaboración entre los actores quienes, basados en el convencimiento colectivo de su capacidad para gestionar el cambio hacia la calidad educativa, según Hopkins & Reynolds (2006), empeñan sus esfuerzos por hacer sostenible ese cambio al actuar de manera deliberada por la transformación de sus propias prácticas como condición para mejorar los aprendizajes de los alumnos; de acuerdo con Bolívar (1999), es preciso formar comunidades que se preocupen por aprender a hacer mejor las cosas. Finalmente, como lo señala Hopkins, hacer una buena escuela depende de cada escuela.

La gestión en el campo educativo se ha clasificado, para su estudio, en cuatro categorías de acuerdo con el ámbito de su quehacer y con los niveles de concreción en el sistema: educativa, institucional, escolar y pedagógica.

Gestión educativa. Las personas, por ejemplo, de las secretarías de educación pública, a nivel federal o estatal, realizan trabajo colaborativo, cuando se reúnen para planeaciones, adecuaciones a los planes y programas de estudio o para realizar actividades que requieren de la participación de todos los integrantes.

Gestión institucional. Un ejemplo de la concreción del trabajo colaborativo a nivel institucional puede ser cuando se reúnen los directivos de todos los planteles para planear actividades para cumplir con los objetivos institucionales.

Gestión escolar. El trabajo colaborativo se concreta a nivel escolar cuando los docentes que imparten una misma asignatura se reúnen para elaborar planeaciones, compartir experiencias y también para capacitarse en conjunto. Es decir, cuando se trabaja en grupos colegiados, se cumple con la competencia.

Gestión pedagógica. La competencia de trabajo colaborativo se concreta en el aula cuando se aplica alguna de las técnicas mencionadas y se logra que los alumnos realmente trabajen en equipo, es decir, aceptando responsabilidades como integrantes del equipo, buscando el beneficio colectivo antes que el individual.

La cristalización de las acciones en los distintos niveles de gestión perfila un modelo de gestión educativa; se apuesta a enfocar su organización, su funcionamiento y sus prácticas y sus relaciones hacia una perspectiva gestora de resultados educativos; así, el papel de los actores escolares cobra especial relevancia porque centran su atención en la generación de dinámicas internas de cambio, que parten de revisar cómo hacen lo que hacen y qué resultados están obteniendo. La misma dinámica de trabajo implica una preocupación de éstos por hacer mejor las cosas, pero no de manera aislada, sino en conjunto con los demás miembros de la comunidad escolar.

Las ideas fuerza de la gestión institucional, escolar y pedagógica sostienen que, en contextos inciertos y en condiciones cambiantes, es preciso reinventar, sistematizar y mejorar continuamente los objetivos, estrategias, prácticas y cultura de las organizaciones educativas.

Esencialmente la función de gestor educativo como líder en las organizaciones educativas, consiste en diseñar de manera creativa los procesos de aprendizaje por los cuales los actores de la comunidad pueden abordar de manera solidaria y productiva las situaciones críticas y conflictivas, es su responsabilidad la integración de la misión, la visión, los valores y principios de la institución con una visión sistémica, reconociendo la institución en su totalidad y en sus interacciones y relaciones.

Entendido así el liderazgo; el gestor educativo en las organizaciones sociales o en instituciones y centros educativos, desarrolla un modelo de liderazgo con capacidad de impulsar y transformar procesos de calidad en la educación, denominado liderazgo transformacional.

El modelo de liderazgo transformacional es concebido hoy como el modelo de liderazgo de futuro, que posibilita dirigir organizaciones que aprenden, cambian y se adaptan permanentemente, haciendo frente a las nuevas tecnologías y a las necesidades y expectativas de las comunidades y de los participantes activos del servicio educativo, mediante el mejoramiento continuo de sus procesos.

El gestor educativo transformacional lidera el cambio en la institución, motiva y ayuda a sus equipos de trabajo para que tomen conciencia de sus potencialidades y capacidades y para que sean líderes de sus propias actividades y logren un crecimiento y desarrollo profesional. En palabras de José Luis Bernal Agudo “el liderazgo transformacional implica el incremento de las capacidades de los miembros de la organización para resolver individual o colectivamente los diferentes problemas y lo que entiendo como toma de decisiones. El liderazgo transformacional es pues la cultura del cambio, el agente transformacional de su cultura organizativa” (Bernal Agudo, 2001).

El líder transformacional infunde valores que dan cuenta del por qué y para qué de la actividad de la organización; es un líder capaz de conducir a una organización hacia la calidad total, es un visionario que aporta visión de futuro, que motiva a sus colaboradores a trabajar en una dirección y a crecer personalmente, a comprometerse con programas de cambio que conduzcan a procesos de calidad.

Bernal Agudo retoma los elementos característicos del gestor educativo con liderazgo transformacional, propuestos por Bernard Bass (1985), ellos son:

- Carisma: capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto.
- Consideración individual: presta atención personal a cada miembro, trata individualmente a cada subordinado, da formación y aconseja.
- Estimulación intelectual: favorece nuevos enfoques para viejos problemas, hace hincapié en la inteligencia, racionalidad y solución de problemas.
- Inspiración: aumenta el optimismo y el entusiasmo.
- Tolerancia psicológica: usa el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos y para manejar momentos duros.

El líder transformacional considera que desempeña un rol simbólico de autoridad que le permite ser el "representante institucional" de la organización y, como tal, debe dar ejemplo de trabajo duro, disponibilidad y honestidad en sus actuaciones, que deben ser coherentes con la visión, misión y valores de la organización. Según este modelo, seguirá siendo necesaria la figura del gestor educativo, pero no como símbolo de poder institucional, sino como posibilitador de procesos para que los miembros de la institución alcancen los objetivos en clave de calidad; como negociador a nivel interno y externo, para mantener la coherencia institucional en función de su misión, para armonizar la diversidad y como cabeza visible de la organización.

Un gestor educativo que se asume como un líder "transformacional", busca convertir a sus colaboradores en líderes de la actividad educativa que llevan a cabo, facilitándoles su labor y acompañándolos a cumplir con sus expectativas personales, académicas y pedagógicas con compromiso ético y social.

2.3 La estrategia de intervención

La escuela es un espacio donde ocurren los procesos de enseñanza, aprendizaje y la convivencia entre los diferentes actores. Para los niños, niñas y jóvenes es también un lugar en el que, además de aprender y desarrollar sus competencias, se construyen relaciones de amistad y afecto y fortalecen la construcción de sus estructuras éticas, emocionales, cognitivas y sus formas de comportamiento. Es también, el lugar donde se materializan el Proyecto Educativo Institucional, el currículo y el plan de estudios, y

se concretan la planeación curricular, las actividades pedagógicas, las evaluaciones en sus diferentes tiempos y por sus diferentes actores, autoevaluaciones y las relaciones con diferentes interlocutores de la comunidad educativa y otras entidades.

El proyecto educativo, el plan de estudios y el plan de mejora son herramientas para orientar las acciones escolares hacia el logro de las metas que el equipo directivo definió, en compañía de los demás integrantes de la comunidad educativa. Estos propósitos, metas y acciones permiten que una institución tenga una carta de navegación que debe ser conocida por todos para lograr el compromiso de cada uno, bajo el liderazgo del director y de su equipo. Este compromiso incluye la movilización y canalización del trabajo hacia el alcance de los objetivos en los plazos establecidos para ello, así como el seguimiento y la evaluación permanentes de los planes y acciones para saber si lo que se está haciendo permite alcanzar las metas y los resultados propuestos, y qué ajustes hay que introducir para corregir el rumbo oportunamente.

La reflexión sobre los desafíos que implica actualmente gestionar y dirigir una escuela, lleva a introducir cambios en las culturas burocráticas, que se han impuesto a lo largo del tiempo en el trabajo directivo y docente, para proponer otras perspectivas que valoran a cada uno de los actores y a sus compromisos colectivos.

Hay cierto consenso alrededor de la necesidad de ir construyendo una cultura organizacional en la que se trabaje según una estrategia de construcción de soluciones y de previsión de acciones para la resolución de problemas, sustentada en la posibilidad de avanzar sobre un proceso de desarrollo para los niños, jóvenes y adultos que interactúan en las instituciones escolares, en este sentido se plantean las siguientes estrategias:

Proyectos. Son actividades poco estructuradas y relativamente abiertas, tanto su definición como las decisiones de su estructura forman parte del trabajo que el estudiante debe realizar; su resolución, por lo tanto, es compleja y siempre admite múltiples concreciones que pueden ser más o menos adecuadas en función de su ajuste a unos criterios ya establecidos (Díaz Barriga, 2006).

Los proyectos pueden llevarse a cabo en la escuela o fuera de ella y estar vinculados al desarrollo de algún tipo de prácticas. En este segundo caso, se trataría de actividades con un mayor nivel de autenticidad por cuanto el estudiante se encuentra inmerso en un proyecto profesional o ciudadano que es real. Se trata de tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela, en las transformaciones sociales y en los saberes, la apertura hacia los conocimientos que circulan fuera del aula y que van más allá de los contenidos establecidos en el currículo formal.

El método de proyectos es importante, entre otras razones: para aprender a establecer relaciones con la cantidad ingente de información que actualmente se produce; por la perspectiva transdisciplinar desde la que hoy se organizan y problematizan los saberes científicos; por la significación que adquiere, en una sociedad que se mueve entre lo global y lo local, el contraste de puntos de vista; y por la idea de que la realidad no es sino para el sistema o la persona que la defina.

El desarrollo de un proyecto suele incluir los siguientes elementos: definición del tipo de trabajo; establecimiento de pactos o de un contrato respecto al aprendizaje que se espera conseguir; diseño de un plan de trabajo; búsqueda, análisis y selección de la información pertinente; y síntesis del resultado del trabajo. Además, la realización de un proyecto implica siempre un periodo relativamente largo y también puede ser llevado a cabo en equipo.

Los proyectos pueden contribuir, como apunta Henry (1994, citado en Hernández, 2000), a favorecer en los estudiantes la adquisición de competencias relacionadas con la construcción de la propia identidad, lo que se estudia responde a cuestiones "inquietantes" para los estudiantes, las cuales tienen que ver con las interpretaciones que construyen del mundo y las preguntas que se hacen sobre la realidad; la autodirección, porque posibilita el desarrollo de sus iniciativas para realizar procesos de indagación, ordenación e investigación; la inventiva, a través de la utilización creativa de recursos, métodos y explicaciones alternativas a las que suelen aparecer en los libros de texto; la crítica, análisis e interpretación de las formas en que se transmiten o cómo son presentados algunos saberes; el planteamiento y la

resolución de problemas, el diagnóstico de situaciones y el desarrollo de estrategias analíticas, interpretativas y evaluativas; la integración conceptual, pues favorece la síntesis de ideas, experiencias e información de diferentes fuentes y disciplinas; la toma de decisiones, ya que ha de elegir lo que es relevante en la investigación y lo que se ha de incluir en el proyecto para comunicarlo; y la comunicación interpersonal, puesto que ha de contrastar las propias opiniones y puntos de vista con otros, y hacerse responsable de ellas.

Otra estrategia es el Aprendizaje basado en problemas (ABP). Existen diversas formas de concebir el ABP; se toma la definición de McGrath, que lo expresa como un "método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos" (2002). El ABP representa un enfoque innovador que se fundamenta en el constructivismo y en el que, a partir de un problema inicial, se desarrolla un trabajo creativo de búsqueda de soluciones o interpretación de la situación objeto de estudio. Esto se realiza, principalmente, a través del trabajo en grupos tutorados y del trabajo individual autodirigido, con la finalidad de combinar la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades generales y actitudes deseables para el desarrollo personal y profesional.

Este enfoque parte del planteamiento de un problema inicial -sin lecturas, conferencias o lecciones previas- que sirve de estímulo y expone la necesidad de adquirir nuevos saberes. A partir de este punto, el alumnado inicia el trabajo en equipos, formados por lo general al azar. Generalmente, se plantea el siguiente esquema: en las primeras sesiones, se establecen las normas básicas del funcionamiento del grupo, las expectativas de los participantes, etcétera; se trata de una toma de contacto inicial en la que el alumnado comienza a identificar y definir el problema, elaborar hipótesis y explorar los conocimientos previos que posee sobre el tema para determinar cuáles deben ser adquiridos. Una vez seleccionados los temas objeto de aprendizaje -es preferible que los aspectos básicos sean estudiados por todos, y no divididos entre los miembros del equipo-, se establece un tiempo de trabajo individual. Posteriormente, los miembros del equipo debaten, discuten, comparan y

contrastan sus aprendizajes con los del resto. De este modo, aprenden unos de otros y se aplica la nueva información al problema, cambiando o revaluando las hipótesis iniciales. Si es necesario, se plantearán nuevos temas a aprender y, si no, se sintetiza lo que se ha aprendido y se reflexiona sobre el progreso logrado tanto por el grupo como por cada integrante.

En síntesis, el ABP se basa en un proceso cíclico con tres fases: reflexión cooperativa sobre el problema inicial e identificación de las necesidades de aprendizaje; estudio individual autodirigido sobre los temas de aprendizaje; y aplicación, en equipo, de los nuevos conocimientos al problema y síntesis de lo aprendido.

En cuanto a la evaluación basada en la resolución de problemas para que realmente puedan emplearse como actividades de evaluación auténtica, los problemas deben cumplir algunas condiciones:

Insertarse en una situación que los estudiantes perciban como problemática y que, por lo tanto, se relacione con algún contexto relevante para ellos: el académico, el familiar, el personal, laboral, etcétera. Permitir la consulta de la información necesaria para avanzar en su resolución. Así, no sólo es preciso que los alumnos puedan acceder a diversas y variadas fuentes de información para resolver el problema, sino que, además, las decisiones respecto a cómo y por qué usar una información es objeto preferentemente de evaluación.

Contar con criterios de solución que permitan establecer con claridad cuándo y por qué se ha resuelto el problema de forma satisfactoria. No se trata de que los problemas no admitan distintos niveles en su resolución; más bien, que la diferencia entre uno y otro nivel sea clara y poco discutible de forma que pueda justificarse qué respuesta es mejor que otra y por qué.

Establecer los posibles itinerarios a seguir en su resolución y las variables - datos o aspectos- que deben ser tenidos en cuenta. La valoración del proceso resulta imprescindible para aprender a solucionar problemas similares y para interiorizar

criterios eficaces de seguimiento de la propia acción (Castelló, Monereo y Gómez, 2009).

El estudio de casos como herramienta de enseñanza es muy común, aunque no siempre resulte fácil distinguirlos de los problemas o los proyectos. Los casos se refieren a situaciones específicas y, a la vez, problemáticas que habitualmente fueron reales -o que pudieron haberlo sido- y que, por lo tanto, tienen un elevado nivel de autenticidad, y siempre que sean cercanos a la realidad social del alumno, pueden ser un interesante instrumento para la interiorización de las normas y reglas de cada contexto, lo que les convertirá en una herramienta de socialización. De acuerdo con Castelló, Monereo y Gómez (2009), su importancia como propuesta de evaluación de competencias se logra cuando los casos utilizados prevén las siguientes condiciones: a) tratarse de casos reales -o que podrían serlo- y que, por lo tanto, se inserten en contextos cercanos al estudiante y permitan entender el surgimiento y el desarrollo del caso; b) no contener en su formulación todas las variables relevantes y, por lo tanto, la propia delimitación sobre qué es relevante para su resolución, también forma parte de lo evaluable; c) admitir varias soluciones posibles, pero siempre dentro de las condiciones que hay que preservar. Entre las soluciones posibles, algunas pueden ser consideradas como mejores porque aportan más beneficios a los actores o se acercan más al objetivo final.

Las condiciones que deben respetar las soluciones adoptadas en cada situación constituyen los criterios de evaluación de este caso concreto. Por ello, deben ser no sólo conocidas por todos los estudiantes, sino que resulta muy conveniente que ellos mismos valoren sus propuestas a la luz del cumplimiento de dichas condiciones.

Las simulaciones son otra estrategia que puede apoyar en la mejora de la calidad educativa, con soporte de la tecnología e incluso, en algunos casos, con la ayuda de actores, pueden ubicar al estudiante y al docente en escenarios diferentes y ayudarlos a proyectar sus conocimientos y a mostrar, en consecuencia, el grado de competencia (Cano, 2008). Actualmente, se cuenta con diversos programas informáticos que son excelentes simuladores y pueden ser útiles para evaluar tanto

contenidos de las ciencias naturales como de las ciencias sociales. Algunos de estos simuladores son juegos a los que se puede dar un uso pedagógico. En internet se puede acceder a una amplia lista de simuladores, quizá valdría la pena empezar a incorporar algunos de ellos a las actividades cotidianas de enseñanza y evaluación. En este caso, la propia actividad es de enseñanza y evaluación, y es relativamente fácil que cualquier simulación finalice con una evaluación y una autoevaluación tanto del producto conseguido (¿tuvo beneficios la empresa?) como del proceso (¿qué decisiones se tomaron?, ¿por qué?).

Se recomienda el empleo de las simulaciones en la formación profesional; por ejemplo, en la creación de empresas se demuestra el funcionamiento de entidades bancarias, o de verdaderos talleres de mecánica. Este tipo de prácticas tiene la ventaja de aproximarse a lo que serían actividades auténticas. Cuando se utiliza el término auténtico se quiere decir que está presente la realidad para la que se prepara a los estudiantes; resulta genuino en dicha realidad tanto si se trata de lograr que sean buenos ciudadanos, excelentes profesionales, o brillantes investigadores. Según Monereo y Castelló (2009, pp. 28), “para que una actividad se considere como auténtica debe cumplir tres condiciones: ser realista en relación con el ámbito evaluado; ser relevante para el alumno; y promover la socialización del alumno”.

La planeación como función directiva comprende la exploración de las condiciones o situación del plantel para establecer prioridades, formular estrategias a través del planteamiento de metas y actividades que contribuyan a consolidar las acciones en materia educativa, es por ello que se hace la propuesta de elaborar un Plan de Mejora Continua (PMC) mediante el trabajo colaborativo.

El propósito del PMC es brindar apoyo a los directivos de plantel en su gestión escolar, a través de la elaboración de un diagnóstico pertinente y enfocado en los objetivos de la política educativa, que contenga información de las condiciones actuales del plantel y a partir de éste, planear un conjunto de acciones tendientes a la mejora de la calidad educativa que a su vez se refleje en el ingreso y permanencia del plantel en el SNB que, debido a los estándares y requisitos que el sistema exige, es

considerado como un medio para garantizar la cobertura, equidad y calidad de la Educación Media Superior.

Para la transformación de la educación que se imparte en los planteles de Educación Media Superior, se requiere en principio, el conocimiento de las condiciones actuales en las que se encuentra el plantel. Para construir este conocimiento, es necesario analizar profundamente todos los posibles aspectos que influyen, tanto en el buen desempeño del plantel, como en los obstáculos que lo impiden.

El análisis de la situación se enriquece cuando es resultado de una reflexión socializada que valora desde diversas perspectivas, la realidad del plantel; no sólo desde el punto de vista de directivos y administrativos, sino además del cuerpo docente y del alumnado, e incluso de padres de familia, expertos en educación, autoridades locales y demás interesados en el desarrollo del plantel.

Partiendo de que todos los involucrados poseen diversas experiencias y conocimientos que pueden contribuir a la generación de cambios y con ello, a la mejora de la educación, es pertinente comprometer a todos los actores antes mencionados. El involucramiento de actores externos al plantel en el proceso de planeación permite, no sólo la elaboración de un diagnóstico compartido, sino que además, promueve su participación y responsabilidad en la formulación de metas e implementación de acciones.

De esta manera, el proceso de planeación participativa se caracteriza por promover la comunicación transversal entre los interesados para mejorar la calidad de los servicios que se ofertan en el plantel, que a su vez promueve una amplia percepción de la problemática en contexto y con ello, los posibles cambios favorables en valores y actitudes, de las personas en todos los niveles.

En este sentido, la planeación participativa puede ser vista como un beneficio para la comunidad, pues el alumnado actual se beneficiará de las mejoras a corto y

mediano plazo; pero las generaciones futuras lo harán a largo plazo con la esperanza de que la educación que reciban en el plantel de la comunidad, sea la de mejor calidad que puede ofrecerse. De igual manera, la planeación participativa permite no sólo la identificación de problemas, sino de soluciones propias y contextuales que hacen más viable el curso de acción de la mejora y con ello la movilización de los participantes de diversas esferas al interior y exterior del plantel. El mayor beneficio social de la planeación participativa no radica solamente en tomar en cuenta diversos actores, sino hacer de ésta una experiencia educativa que se extienda a otros ámbitos democráticos de la comunidad.

La elaboración de un diagnóstico pertinente constituye un proceso elemental y básico en la elaboración del PMC, ya que en éste se establecen los principales problemas y necesidades que deben ser atendidos de manera inminente debido a que afectan a la institución o crean un área de oportunidad. En otras palabras, permite el planteamiento de la línea base con la cual serán comparados los logros futuros.

Es a partir del análisis y formulación del diagnóstico que se dirige la toma de decisiones para dar cumplimiento y solución a las necesidades detectadas y/o problemas revelados, los cuales deben estar acorde con la realidad y lo que se planea deberá ser realizable; pero a su vez, representar un reto.

El diagnóstico es un proceso valorativo de análisis crítico que consiste en recolectar, comparar y evaluar diversos aspectos educativos relacionados con el funcionamiento del plantel. El propósito es conocer objetivamente la situación actual que guarda el plantel con respecto a los resultados de los propios indicadores o aspectos de mejora propuestos en el ciclo previo o de otros anteriores (resultados históricos), que permita identificar necesidades y a partir de ello, establecer e implementar acciones encaminadas a mejorar la situación actual. El diagnóstico brinda elementos para identificar cuáles son los principales problemas que requieren ser atendidos o mejorados que impiden el desarrollo adecuado del funcionamiento y servicios que se prestan en el plantel.

Pero es necesario considerar que todo diagnóstico requiere de determinados ejes para que la valoración sea acorde a la política educativa. En este sentido, la Educación Media Superior cuenta con el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), como proceso clave que busca fortalecer e impulsar la Educación Media Superior al identificar objetivos formativos compartidos por los subsistemas que la componen, ofreciendo opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes con métodos y recursos modernos para el aprendizaje y evaluación que contribuyan a elevar la calidad educativa. De esta manera, la pertenencia al SNB se entiende como un reconocimiento –sustentado en evaluaciones confiables– a la calidad de un plantel educativo que ha hecho suyos los principios de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

La excelencia de una organización viene marcada por su capacidad de crecer en la mejora continua de todos y cada uno de los procesos que rigen su actividad diaria. La mejora se produce cuando dicha organización aprende de sí misma, y de otras, es decir, cuando planifica su futuro teniendo en cuenta el entorno cambiante que la envuelve y el conjunto de fortalezas y debilidades que la determinan. La planificación de su estrategia es el principal modo de conseguir un salto cualitativo en el servicio que presta a la sociedad. Para ello es necesario realizar un diagnóstico de la situación en la que se encuentra. Una vez realizado es relativamente sencillo determinar la estrategia que debe seguirse para que el destinatario de los servicios perciba, de forma significativa, la mejora implantada. Apoyarse en las fortalezas para superar las debilidades es, sin duda la mejor opción de cambio.

El plan de mejora se constituye en un objetivo del proceso de mejora continua, y por tanto, en una de las principales fases a desarrollar dentro del mismo. La elaboración de dicho plan requiere el respaldo y la implicación de todos los responsables universitarios que, de una u otra forma, tengan relación con la unidad. El plan de mejora integra la decisión estratégica sobre cuáles son los cambios que deben incorporarse a los diferentes procesos de la organización, para que sean traducidos en un mejor servicio percibido. Dicho plan, además de servir de base para

la detección de mejoras, debe permitir el control y seguimiento de las diferentes acciones a desarrollar, así como la incorporación de acciones correctoras ante posibles contingencias no previstas.

Para su elaboración será necesario establecer los objetivos que se proponen alcanzar y diseñar la planificación de las tareas para conseguirlos.

El plan de mejora permite:

- Identificar las causas que provocan las debilidades detectadas.
- Identificar las acciones de mejora a aplicar.
- Analizar su viabilidad.
- Establecer prioridades en las líneas de actuación.
- Disponer de un plan de las acciones a desarrollar en un futuro y de un seguimiento y control de las mismas.
- Negociar la estrategia a seguir.
- Incrementar la eficacia y eficiencia de la gestión.
- Motivar a la comunidad escolar a mejorar el nivel de calidad.

A continuación se describen los principales pasos a seguir para la elaboración del plan de mejora:

1. Identificar el área de mejora. Una vez realizado el diagnóstico, la unidad evaluada conoce las principales fortalezas y debilidades en relación al entorno que la envuelve. La clave reside en la identificación de las áreas de mejora teniendo en cuenta que, para ello se deben superar las debilidades apoyándose en las principales fortalezas.

2. Detectar las principales causas del problema. La solución de un problema, y por lo tanto la superación de un área de mejora, comienza cuando se conoce la causa que lo originó. Existen múltiples herramientas metodológicas para su identificación. Entre otras cabe destacar:

- El diagrama de espina (causa-efecto),
- Tormenta de ideas.

La utilización de alguna de las anteriores o de otras similares ayudará a analizar en mayor profundidad el problema y preparar el camino a la hora de definir las acciones de mejora.

3. Formular el objetivo. Una vez se han identificado las principales áreas de mejora y se conocen las causas del problema, se han de formular los objetivos y fijar el período de tiempo para su consecución. Por lo tanto, al redactarlos se debe tener en cuenta que han de:

- Expresar de manera inequívoca el resultado que pretenda lograr,
- Ser concretos y,
- Estar redactados con claridad.

Así mismo deben cumplir las siguientes características:

- Ser realistas: posibilidad de cumplimiento.
- Acotados: en tiempo y grado de cumplimiento.
- Flexibles: susceptibles de modificación ante contingencias no previstas sin apartarse del enfoque inicial.
- Comprensibles: cualquier agente implicado debe poder entender qué es lo que se puede conseguir.
- Obligatorios: existir voluntad de alcanzarlos, haciendo lo necesario para su consecución.

4. Seleccionar las acciones de mejora. El paso siguiente será seleccionar las posibles alternativas de mejora para, posteriormente, priorizar las más adecuadas. Se propone la utilización de una serie de técnicas (tormenta de ideas, técnica del grupo nominal, etcétera) que facilitarán la determinación de las acciones de mejora a llevar a cabo para superar las debilidades. Se trata de disponer de un listado de las principales actuaciones que deberán realizarse para cumplir los objetivos prefijados.

5. Realizar una planificación. El listado obtenido es el resultado del ejercicio realizado, sin haber aplicado ningún orden de prioridad. Sin embargo, algunas restricciones inherentes a las acciones elegidas pueden condicionar su puesta en

marcha, o aconsejar postergación o exclusión del plan de mejora. Es, por lo tanto, imprescindible conocer el conjunto de restricciones que condicionan su viabilidad. Establecer el mejor orden de prioridad no es tan sencillo como proponer, en primer lugar, la realización de aquellas acciones asociadas a los factores más urgentes, sino que se deben tener en cuenta otros criterios en la decisión. Entre los principales podemos encontrar:

a. Dificultad de la implantación.

La dificultad en la implantación de una acción de mejora puede ser un factor clave a tener en cuenta, puesto que puede llegar a determinar la consecución, o no, del mismo. Se procederá a priorizarlas de menor a mayor grado de dificultad, quedando de la siguiente manera: 1. Mucha, 2. Bastante, 3. Poca y 4. Ninguna.

b. Plazo de implantación.

Es importante tener en cuenta que hay acciones de mejora, cuyo alcance está totalmente definido y no suponen un esfuerzo excesivo, con lo que pueden realizarse de forma inmediata o a corto plazo. Por otro lado, existirán acciones que necesiten la realización de trabajos previos o de un mayor tiempo de implantación; el plazo de implementación puede ser: largo, medio, corto o inmediato.

c. Impacto en la organización.

Se define como impacto, el resultado de la actuación a implantar, medido a través del grado de mejora conseguido (un cambio radical tiene un impacto mucho mayor que pequeños cambios continuos). Es importante también tener en cuenta el grado de despliegue al que afecta la medida. Si ésta afecta a varias titulaciones su impacto será mayor y la prioridad también deberá serlo. 1. Ningún impacto. 2. POCO impacto y 4. Mucho impacto.

6. Seguimiento del plan de mejora. El siguiente paso es la elaboración de un cronograma para el seguimiento e implantación de las acciones de mejora. En el

mismo, se dispondrán de manera ordenada las prioridades con los plazos establecidos para el desarrollo de las mismas.

Las bases de la Teoría del Aprendizaje Colaborativo se remontan a la historia del hombre; es la parte fundamental para la evolución del ser humano. A través del intercambio, la socialización, la obtención de resultados, la actividad grupal, la experiencia de trabajo, la aparición del lenguaje, la articulación de palabras, la creación y recreación de ideas y su aplicación práctica se logró la evolución del cerebro.

Hasta los siglos XVI, XVII y XVIII aparecen las primeras tendencias pedagógicas que ponen énfasis en el aspecto grupal de la educación, de la ventaja de enseñar a otros para un aprendizaje entre iguales. En el siglo XIX se empieza a difundir en Estados Unidos el aprendizaje cooperativo; en 1806 Francis Parker abrió una escuela lancasteriana en Nueva York aplicando el aprendizaje cooperativo establecido como método. Por su parte, John Dewey elaboró un proyecto metodológico de instrucción en el que se promovía el uso de los grupos de aprendizaje colaborativo, y del que se deriva la comprensión del individuo como un órgano de la sociedad que necesita ser preparado para aportar trabajo, intelecto y constructos.

El Método de Aprendizaje Colaborativo implica continuidad de la concepción del aprendizaje activo que se arraigó en Estados Unidos en toda esta etapa, redimensionado a partir de los resultados de los experimentos clásicos de la psicología social acerca de las estructuras grupales competitivas, colaborativas y cooperativas (Andrade, 2010). Vygotsky considera que el aprendizaje colaborativo se confirma porque el ser humano es un ser social que vive en continua interacción con otros y los grupos de expresión de vínculos que se establecen entre ellos.

La educación se coordina con el proceso de la persona a través de lo que Vigostky denominó la “zona de desarrollo próximo”, distancia entre el nivel real de desarrollo del niño, expresado en forma espontánea y autónoma, y el nivel de desarrollo potencial, manifestado gracias al apoyo de otra persona. La

teoría sociocultural ha reforzado el concepto de la interacción social como mecanismo para el avance cognitivo; el aprendizaje despierta en el educando una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el educando está en interacción con las personas que lo rodean y en cooperación con alguien que se le parece, pues de esta forma tarda menos en resolver problemas. Aparte de permitir que los iguales ejerzan el papel de mediadores, esta dinámica favorece la interiorización de los procesos cognitivos y sociales implicados (Monereo, 2003).

Para lograr esa negociación de conocimientos el maestro debe promover la zona de desarrollo próximo, de este modo su participación en el proceso será directa, creando un sistema de apoyo que Bruner denominó “andamiaje”, en el cual los alumnos transitan.

Sin su existencia no podrían aspirar a niveles superiores de desempeño y ejecución en los avances del estudiante, en la adquisición o en la internalización del contenido, sino que se reduciría su participación hasta el nivel de un simple espectador (Guzmán, 2004). De acuerdo con Vigostky (1978), existen tres maneras en que las herramientas culturales pueden pasar de un individuo a otro: el aprendizaje imitativo, por el que una persona trata de imitar a otras; el aprendizaje instruido, por el que quienes aprenden internalizan las instrucciones del maestro y las utilizan para autorregularse, y el aprendizaje colaborativo, en el que un grupo de compañeros se esfuerza por comprenderse, y durante el proceso ocurre el aprendizaje en y con los pares, en y con los otros.

Con relación a la teoría de Piaget, el desarrollo cognitivo se logra conforme a tres factores: la maduración biológica, programada genéticamente; la actividad, es decir, la capacidad de actuar y aprender sobre el ambiente al adquirir maduración física, y el tercero es la transmisión social, que es el aprendizaje con los demás. Piaget descubrió que la interacción social es un factor crucial para el desarrollo cognitivo del

individuo; dicha interacción produce la confrontación de puntos de vista diferentes, es decir, el conflicto social donde surgen procesos de mejora en la comunicación, procesos de conciencia, análisis y reflexión sobre puntos de vista diferentes entre iguales que conllevan a reexaminar las ideas propias con las de los demás, lo que produce un desequilibrio (Monereo, 2003).

Las ventajas del trabajo colaborativo son:

- La formación de grupos es intencional.
- Cada estudiante contribuye de un modo particular a lograr metas de grupo, nadie gana méritos a costa del trabajo de los demás, brinda ayuda y apoyo mutuo en el cumplimiento de tareas, siendo individualmente responsable de su parte equitativa del trabajo grupal en la que se respeta la expresión de puntos de vista diferentes;
- El grupo se somete a procesos de reflexión sobre su trabajo, que conllevan la toma de decisiones sobre su funcionamiento, y
- Las actividades colaborativas están basadas en habilidades interpersonales, de confianza, comunicación clara y sin ambigüedades, apoyo mutuo y resolución constructiva de conflictos (Cardoso, 2007). Para diseñar una estrategia de trabajo colaborativo, de forma presencial o virtual debe considerarse la elección del tema, la distribución de recursos humanos y materiales, la ordenación de los estudiantes en equipos con un número pequeño de integrantes, la disposición física del salón (o espacio virtual), preparación de materiales, asignación de tareas; actitud propositiva y positiva, sentido de colaboración y participación, buscando el logro de los objetivos, mantener relaciones de trabajo eficaz, ayuda, guía y orientación dirigida para formular lo que saben e integrarlo con lo que están aprendiendo, incentivar el pensamiento, flujo de ideas para optimizar el razonamiento, la supervisión, acompañamiento y asesoría continua y permanente y en la evaluación, no sólo valorar el grado en que se cumplieron los objetivos sino incluir y considerar la ponderación por parte de los integrantes del equipo sobre la manera en que funcionaron como tal, especificaciones para la evaluación (Johnson, 1998).

Un trabajo colaborativo en la institución educativa implica procesos que faciliten la comprensión, la planificación, la acción y la reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo. Establecer un sistema de colaboración contribuye a la generación de un clima organizacional —en el ámbito del sistema educativo, escuela y aula— que posibilite la libre expresión, la comunicación bidireccional, el diálogo en el tratamiento y en la resolución de conflictos, la confianza, la armonía y el respeto en las relaciones interpersonales, donde se lleguen a acuerdos y se cumplan.

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

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

La finalidad del trabajo colaborativo es alcanzar los objetivos planteados por la institución a través del esfuerzo conjunto y mediante un ambiente de trabajo en el cual exista una gran comunicación y confianza que permita el intercambio de ideas, reflexión conjunta, discusión, identificación y resolución de problemas, así como la puesta en práctica de diferentes propuestas de solución.

La cooperación o trabajo colaborativo se da cuando se tiene una meta en común y se trabaja en conjunto para alcanzarla, a través de interdependencia positiva para el beneficio general. Mediante el trabajo en equipo se logra que las escuelas puedan enfrentar los retos y satisfacer la demanda educativa que la globalización requiere.

En palabras de Monereo (2007), la Zona de desarrollo de un centro es todo aquello que puede llegar a hacerse en la institución con la ayuda de los maestros, un buen equipo directivo con los medios con los que se encuentran dentro; partir de lo que ya se hace y mejorarlo. Lograr que los docentes trabajen juntos, en el nivel escuela y aula, es un reto necesario para mejorar la práctica docente.

Características:

- Fuerte relación de interdependencia de los diferentes miembros que lo conforman
- Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final.
- La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidades y características de los miembros;
- La responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida
- Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.
- El trabajo colaborativo exige a los participantes habilidades comunicativas y deseo de compartir la resolución de tareas.

La evaluación es uno de los ejes de mayor importancia en el ámbito educativo ya que es un medio para conocer los niveles de desarrollo y desempeño tanto de diversos rubros de la educación como de los aprendizajes de los estudiantes. En este contexto el proceso evaluativo es la base para planear acciones encaminadas a mejorar las diversas áreas de las instancias educativas. Para ello existen disposiciones normativas que fundamentan la evaluación como la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y el Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública.

La Ley General de Educación (Artículos 29, 30 y 31) señala la necesidad de realizar evaluaciones sistemáticas y permanentes, con el propósito de recabar información que permita medir el desarrollo y los avances de la educación en cada entidad federativa. También reitera que las instituciones educativas deben otorgar

facilidades para que estudiantes, docentes, directivos y demás actores sean partícipes activos en los procesos educativos.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se considera a la evaluación como una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación y en consecuencia, instruye a impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, del desempeño de los docentes, directivos y demás miembros de la comunidad educativa.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se establece la visión de que la evaluación sistemática y permanente es un instrumento fundamental para analizar la calidad, relevancia y pertinencia del diseño y la operación de las políticas públicas en materia de educación, para que los indicadores funcionen como insumos de propuestas de mejora continua.

De esta manera, la evaluación institucional se comprende en al menos tres facetas, como ejercicio de rendición de cuentas, en tanto medición de resultados que se harán públicos, y como sustento del diseño de las políticas públicas.

Finalmente, el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública en su Artículo 24 establece que la Dirección General de Educación Tecnológica agropecuaria debe proponer programas y políticas para elevar la calidad en los servicios que se prestan en las instituciones educativas del subsistema, entre los que se encuentran la evaluación.

La formación centrada en competencias presupone una transformación en el ámbito de la educación que desencadenará un cúmulo de innovaciones y cambios que impactarán en los currículos, las posturas pedagógicas y las estructuras organizativas de las dependencias e instituciones educativas que conforman este tipo educativo.

La evaluación del aprendizaje es una de las principales herramientas para la concreción de la educación por competencias en el aula. Se trata entonces de una evaluación del aprendizaje centrada en el proceso más que en el resultado. Una evaluación centrada en resultados, paradójicamente no garantiza que los estudiantes desarrollen competencias, porque para ello se requiere de un cuidado especial en todos los componentes del proceso, desde elementos conceptuales hasta la guía adecuada para vivir interacciones sociales en la construcción del conocimiento. Por este motivo la evaluación por competencias, centrada en el proceso, mejora las posibilidades de lograrlo.

De este modo, la evaluación promovida por el gobierno, sí tiene como meta mejorar los resultados pero a través de una revisión constante del proceso de enseñanza aprendizaje; a este tipo de evaluación se le conoce como evaluación auténtica.

En palabras de Ahumada (2005) “la evaluación auténtica fomenta que el estudiante asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje” (p. 43) esto quiere decir que promueve una actitud proactiva de los estudiantes, los concibe como actores activos del proceso. Es importante aclarar que esta percepción no quita obligaciones al docente, sencillamente transforma su papel tradicional de transmisor de conocimiento a un promotor, facilitador o guía de aprendizajes e interacciones entre estudiantes. Este tipo de evaluación propone una serie de técnicas de recolección de información, interacción docente alumno e interacción entre estudiantes, cuyo diseño y empleo requieren de conocimiento, flexibilidad y práctica constante de los docentes.

La evaluación auténtica se implementa a través de actividades significativas. Exige el empleo de conocimientos previos y el aprendizaje reciente en conjunción con estrategias y habilidades, que conduzcan al desarrollo de competencias con cierto grado de complejidad, de pertinencia, trascendencia personal y social.

Para lograr su objetivo, la evaluación diversifica sus funciones en diferentes momentos. Se reconocen principalmente tres funciones de la evaluación: diagnóstica, sumativa y formativa.

La evaluación diagnóstica tiene la función de valorar el grado de desarrollo de los diversos elementos de una competencia antes de comenzar con una etapa de nuevos aprendizajes. El propósito es tener una noción de dónde está parado el docente antes de iniciar nuevos temas; esto es, ayuda a tener una buena planeación de una clase o un curso.

La función formativa de la evaluación tiene el propósito de evaluar procesos más que productos y su propósito es proporcionar información para mejorar el aprendizaje así como la enseñanza. Este tipo de evaluaciones representan la modificación más fuerte en el proceso de enseñanza aprendizaje en comparación con un modelo basado en la autoridad del docente. Son ejercicios que se hacen con el fin de que el estudiante sepa en dónde está y qué le falta para llegar a la meta. La evaluación formativa no puede implementarse con éxito si el estudiante no tiene claro qué se espera de él. Por eso es indispensable que los jóvenes conozcan el instrumento con el que se les evaluará, porque sólo así se tiene claridad plena de la meta.

Finalmente, la función sumativa de la evaluación tiene la finalidad de asentar el nivel de desarrollo de una competencia en un momento determinado. Básicamente la única diferencia con la función formativa es que la sumativa “sí cuenta para calificación”. Evidentemente, desde el modelo de competencias, esta función no puede cubrirse únicamente con exámenes, puesto que las competencias tienen otros dos elementos además del conocimiento: habilidades y actitudes. Por ello, la evaluación sumativa también requiere de instrumentos que permitan capturar diferentes manifestaciones de una competencia.

Es necesario parar y observar que las tres funciones de la evaluación no implican necesariamente diferentes instrumentos. Esto es, no hay una asociación

directa entre un tipo de instrumento (como las rúbricas) y una función. Una misma rúbrica podría en principio utilizarse para ejercer las tres funciones.

Al conjunto de indicadores y sus respectivos niveles de desempeño se les denomina criterios. Los criterios son cualidades que deben poseer las evidencias y a su vez, funcionan como orientadores más que como planteamientos predeterminados con el fin de no limitar la creatividad y propuestas. (Cazares, 2008).

Para formular los criterios de desempeño se recomiendan las siguientes directrices (Airasian, 2000):

- Identificar las fases o características de la ejecución o tarea a evaluar y enlistarlos en el orden probable en que se observarán.
- Limitar el número de criterios para que sea posible observarlos y valorarlos razonablemente.
- Reflexionar con colegas, maestras y maestros sobre los criterios encontrados.
- Los criterios deben expresarse en comportamientos observables de las y los estudiantes o en características de las tareas, evitando palabras ambiguas como: bien, correctamente, deficiente. En lugar de expresar “expone con facilidad”, se deben buscar algunos atributos que den significado a la frase anterior, como “utiliza ejemplos para clarificar el tema”.

La recogida de datos del aprendizaje, del desempeño o del cumplimiento de los procesos se asocia al uso de los instrumentos de evaluación, y en este contexto se entremezclan instrumentos e indicadores de evaluación que pretenden diagnosticar que ha aprendido el alumno, cuál es el desempeño y cómo funcionaron las estrategias prediseñadas. Se observa que existe una diversidad amplia de instrumentos para utilizar en el proceso de evaluación, de manera que, además, de servir como diagnóstico de lo aprendido, sea utilizado como una retroalimentación para el proceso de aprendizaje, sin embargo, es común ver que la evaluación se transforma en un paso administrativo más que el profesor realiza en su tarea como docente; estos son algunos instrumentos de evaluación:

La lista de cotejo es un instrumento estructurado que registra la ausencia o presencia de un determinado rasgo, conducta o secuencia de acciones. La lista de cotejo se caracteriza por ser dicotómica, es decir, que acepta solo dos alternativas: sí, no; lo logra, o no lo logra, presente o ausente; entre otros. Es conveniente para la construcción de este instrumento y una vez conocido su propósito, realizar un análisis secuencial de tareas, según el orden en que debe aparecer el comportamiento. Debe contener aquellos conocimientos, procedimientos y actitudes que el estudiante debe desarrollar.

En comparación con otros instrumentos, las listas de cotejo presentan menos complejidad. Su objetivo es determinar la presencia de un desempeño y para ello se requiere identificar las categorías a evaluar y los desempeños que conforman a cada una de ellas. Para valorar su presencia, es suficiente con colocar una línea para cada desempeño y escribir sobre ella una marca para identificar su presencia.

Puede evaluar cualitativa o cuantitativamente, dependiendo del enfoque que se le quiera asignar. O bien, puede evaluar con mayor o menor grado de precisión o de profundidad. También es un instrumento que permite intervenir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede graficar estados de avance o tareas pendientes. Por ello, las listas de cotejo poseen un amplio rango de aplicaciones, y pueden ser fácilmente adaptadas a la situación requerida.

Las rúbricas son instrumentos que permiten describir el grado de desempeño que muestra una persona en el desarrollo de una actividad o problema. Según Díaz Barriga (2005) las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada (p. 188). También es posible decir que las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto.

De acuerdo con Mertler (2001) las rúbricas pueden clasificarse en dos: (a) rúbricas globales u holísticas y en (b) rúbricas analíticas.

- La rúbrica global u holística es la que da pie a realizar una valoración de conjunto del desempeño de la o el estudiante sin emitir juicios sobre los componentes por separado; las rúbricas globales se utilizan de manera más apropiada cuando las actividades de desempeño requieren que el estudiantado produzca una respuesta sin que necesariamente exista una respuesta única, esto es, cuando el objetivo de las actividades a evaluar se centra en la comprensión general del contenido y en ciertas habilidades.
- A diferencia de la rúbrica global, la rúbrica analítica es mucho más compleja, amplia y definitiva para la evaluación; permite evaluar de manera independiente las diferentes partes del producto o desempeño y posteriormente sumar el puntaje de éstas (Moskal 2000, citado en Mertler, 2001).

Una rúbrica se presenta como una matriz de doble entrada que contiene indicadores de desempeño y sus correspondientes niveles de logro. La diferencia con los instrumentos anteriores radica en que en la rúbrica se describen todos los niveles de desempeño que las y los estudiantes podrían mostrar en una determinada actividad; precisamente en la identificación y redacción de éstos estriba su complejidad y a la vez su riqueza.

Los niveles de desempeño son un continuo cualitativo que abarca desde la descripción de un desempeño experto, en una actividad determinada, hasta la descripción de un desempeño novato. El número de niveles de desempeño y su nominación pueden variar y siempre quedan a consideración del personal docente que diseña las rúbricas, aunque se recomienda que no sean menos de tres niveles porque se estaría realizando una lista de cotejo y no una rúbrica.

En este punto cobra especial importancia el trabajo colegiado de las y los docentes, pues requieren establecer acuerdos para determinar y redactar los grados

de desempeño de cada indicador relevante que se conciba para evaluar el desempeño en una actividad. Todo esto en su conjunto dota a la rúbrica de validez en cuanto a que se tiene la certeza de evaluar competencias, asimismo, se le dota de objetividad y confiabilidad. La identificación y redacción de estos elementos en acuerdo con otros docentes, permite que un instrumento sea objetivo debido a que, quien evalúa (el estudiante mismo, otro estudiante, u otro docente), tiene bien definidos los niveles de desempeño de los logros del aprendizaje que requieren ser mostrados. Es decir, los niveles de logro no quedan a consideraciones puramente subjetivas.

El portafolios es un sistema alternativo de evaluación que comprende la compilación sistemática de trabajos, materiales y actividades que desarrolla el estudiante durante un periodo determinado, y que demuestra evidencias y vivencias de aprendizaje que facilitan la apreciación de su progreso y apropiación de determinados conocimientos. (Ahumada, 2005; p. 141).

El portafolios recolecta evidencias o producciones de las y los estudiantes, es idóneo para evaluar el proceso o crecimiento gradual e integral del aprendizaje experiencial, relacionado con el currículo o una actividad profesional. Además, es posible que contenga propuestas originales. Las evidencias que se incluyan en un portafolio pueden ser de lo más variado. Es posible categorizarlas en tres tipos: evidencias escritas, evidencias audiovisuales y evidencias artísticas.

- Evidencias escritas: son problemas resueltos, resúmenes y comentarios de lecturas, hojas de trabajo, ensayos, trabajos de investigación, organizadores gráficos (mapas conceptuales, diagramas, líneas de tiempo, organigramas, diagramas de flujo, entre otras), apuntes de clase, exámenes, reportes (de laboratorio, de observación), fichas de trabajo, tareas, reflexiones, etc.
- Evidencias audiovisuales: se trata de grabaciones de audio (entrevistas), grabaciones de video (entrevistas, video clips, experimentos), presentaciones en computadora, etc. Es necesario advertir que las producciones deben tener un formato accesible para el estudiantado y el profesorado.

- Evidencias artísticas: a esta categoría pertenece todo tipo de trabajos relacionados al arte (fotografías, dibujos, pinturas, poemas, etc.)

Hacer un portafolios, es generar una colección de evidencias que dé cuenta del proceso de aprendizaje en relación con el currículo o actividad profesional y permita la reflexión. No se trata de una colección compleja de trabajos, ni de un inventario, ni de una recopilación de “todos” los trabajos elaborados por cada estudiante. En cuanto a la recopilación de trabajos, existen básicamente dos clases de trabajo que se integran portafolio, los “mejores trabajos” y los “típicos”. Con los “mejores” se pretende evaluar el dominio que presenta el estudiante. Con los “típicos” se proporciona evidencia del proceso de aprendizaje y permite contrastar un estado inicial con uno final.

Las etapas a considerar en el desarrollo e implementación del portafolios como instrumento de evaluación, son las siguientes:

1.- Recolección de la información: debe establecerse el propósito y contenido del portafolio en función de los propósitos de cada curso y los aprendizajes deseados.

2.-Selección de las evidencias: se requiere acordar con las y los estudiantes el tipo de trabajos por incluir, así como los criterios a emplear en la evaluación. Se puede dejar a consideración del grupo los trabajos que desean integrar al portafolios, esto los obliga a examinar su propio trabajo desde nuevas perspectivas. En este punto, es preciso recordar que es necesario que los maestros se reúnan y acuerden los indicadores de cada actividad o trabajo, así como sus niveles de desempeño. Para ello, el uso de una rúbrica resultaría de gran ayuda.

3.- Reflexión sobre las evidencias: es necesario definir la forma de monitoreo y retroalimentación que proporcionará el personal docente en relación con las evidencias de las y los estudiantes así como su participación en la evaluación de su propio trabajo.

4.- Autoevaluación del proceso de aprendizaje: es necesario promover en los estudiantes una visión global de su proceso de aprendizaje y, con base en los criterios establecidos, pueda emitir un juicio valorativo sobre su desempeño y los puntos que le hace falta mejorar.

A continuación se presentan siete pautas a seguir para que una colección de evidencias se pueda considerar un verdadero portafolios de evaluación (Paulson, et. al., 1991):

1. El desarrollo de un portafolios brinda al estudiante la oportunidad de aprender acerca del proceso de aprendizaje mismo. Por lo tanto, el producto final debe contener información que demuestre que el estudiante se ha involucrado en la autorreflexión.

2. El portafolios es algo realizado por los y las estudiantes, ofrece rutas concretas para aprender a valorar su propio trabajo, y por extensión, para valorarse a sí mismos como aprendices. Por consiguiente, él y la estudiante tienen que involucrase en la selección de evidencias que conformarán el portafolio.

3. El portafolio se debe diferenciar de un folder acumulativo. Evite incluir en el portafolio trabajos, tareas, exámenes o cualquier otro tipo de producto que ya tenga una calificación asignada, a menos que cobren un nuevo significado en el contexto del resto de las evidencias del portafolio.

4. El portafolios debe de expresar explícita o implícitamente las actividades del estudiantado; por ejemplo, las razones (propósito para formar el portafolios), intenciones (sus metas), contenidos (las evidencias como tales), estándares (lo que se considera un buen desempeño y lo que no) y juicios u opiniones (que es lo que nos dicen los contenidos).

5. Es posible que el portafolio tenga diferentes propósitos, pero esto no tiene que ser un conflicto. Los intereses y metas personales de cada estudiante se ven reflejados en la selección de materiales que hacen, aunque la información incluida también puede reflejar los intereses de los padres y madres de familia, maestras o maestros. Un propósito casi universal del portafolios de un estudiante, es mostrar progreso de las metas y objetivos representados en el programa instruccional (es decir, las competencias).

6. El portafolios debe incluir información que muestre crecimiento, desarrollo. Existen muchas formas de hacerlo. La más obvia es incluir una serie de evidencias de desempeño escolar que muestren cómo es que el estudiante ha mejorado. Otros cambios observados como reportes de actividades fuera de clase, lecturas, cambios actitudinales, etc., son otra forma de mostrar crecimiento.

7. Finalmente, muchas de las habilidades, conocimientos y actitudes involucradas en la producción de un portafolio efectivo no ocurren por sí mismas. A manera de soporte, los estudiantes requieren de modelos de portafolios y de ejemplos de cómo otras personas se desarrollan y reflexionan sobre su aprendizaje mediante el portafolio. Como bien apuntan los autores, un portafolio es genuino cuando genera un panorama amplio y complejo del desempeño contextualizado de las y los estudiantes; cuando se es partícipe de la evaluación más que el objeto a ser evaluado.

Por último, como apunta Ahumada (2005), para que la calificación del portafolios esté centrada en el proceso de aprendizaje más que en los productos, es necesario favorecer un proceso formativo antes que uno sumativo. Para lograrlo, será necesario que el docente revise sistemáticamente las carpetas (mensual o quincenalmente), utilizando criterios comunes de cumplimiento y responsabilidad para todas las personas que integran el grupo, además de tener criterios específicos que favorezcan los diferentes niveles de aprendizaje significativo logrados por cada integrante. En este caso, es recomendable ayudarse de rúbricas acordes a las exigencias propias de la disciplina.

Por otro lado, el registro anecdótico es la descripción de un evento o conducta observada por un docente y que no es posible registrar con otro instrumento de evaluación. Los eventos tienen más que ver con actitudes y valores que difícilmente pueden contemplarse para una evaluación constante. Por ejemplo, es posible evaluar el desempeño de un equipo y sus integrantes durante un trabajo colaborativo. Los indicadores que se establezcan, seguramente serán mucho menos que los eventos que se presentan durante la actividad.

Supóngase que se evalúa el desempeño durante una actividad y además se pretende incorporar algunos aspectos del trabajo colaborativo para considerar algunas competencias sociales mediante una rúbrica. Los indicadores en el trabajo colaborativo son, por ejemplo, la participación y el respeto que se genere en el equipo.

La implementación de una evaluación auténtica también requiere del trabajo colegiado de los docentes, sobre todo para la elaboración de instrumentos que evalúen competencias, esto permite establecer acuerdos sobre el desempeño que se espera de las y los estudiantes. A este respecto, también es importante que las y los docentes realicen intercambio de experiencias que les permitan analizar las actividades y tareas que normalmente realizan en clase y poder enriquecerlas para promover el desarrollo de competencias en las y los jóvenes estudiantes.

Es necesario dar a conocer los instrumentos de evaluación al estudiantado para que tengan la oportunidad de dar aportes a la evaluación y clarificar lo que se espera de su desempeño. Es conveniente que el uso de los instrumentos elegidos sea constante y que se mantenga la posibilidad de su actualización, pues en la experiencia docente se pueden detectar situaciones, indicadores o posibles niveles de desempeño que no se habían contemplado o que no se presentan con los estudiantes.

El registro anecdótico tiene datos de identificación como el nombre del estudiante, la fecha de observación, asignatura, hora de observación y nombre del observador, además estos datos se acompañan de la descripción del evento, de una posible explicación y de algunas decisiones por tomar.

La importancia de los eventos que se describen en los registros anecdóticos, queda a consideración del maestro o maestra, según sea el caso. Pueden ser situaciones que se presentan constantemente entre los estudiantes (como en el registro anterior), o pueden ser comportamientos y actitudes que se presentan raramente.

Sea cual fuere el criterio del personal docente a cargo, los registros anecdóticos permiten apoyar o enriquecer otros instrumentos de evaluación, abriendo espacio para hacer hipótesis sobre lo que está sucediendo con las o los estudiantes. También permiten focalizar los comportamientos o actitudes en determinados estudiantes, proporciona información útil para adaptar la enseñanza a estudiantes que comparten semejanzas, diferencias, características, etc. Sin embargo, es necesario tener presente que los registros anecdóticos deben ser útiles para mejorar el proceso de enseñanza, relacionado con el campo disciplinar de que se trate, y no para averiguar aspectos meramente personales de las y los estudiantes, ya que éstos son ajenos a la función del docente.

Los instrumentos de evaluación darán por resultado un reporte final del logro de los estudiantes o de la institución, que describirá el nivel de desempeño logrado durante el periodo a evaluar.

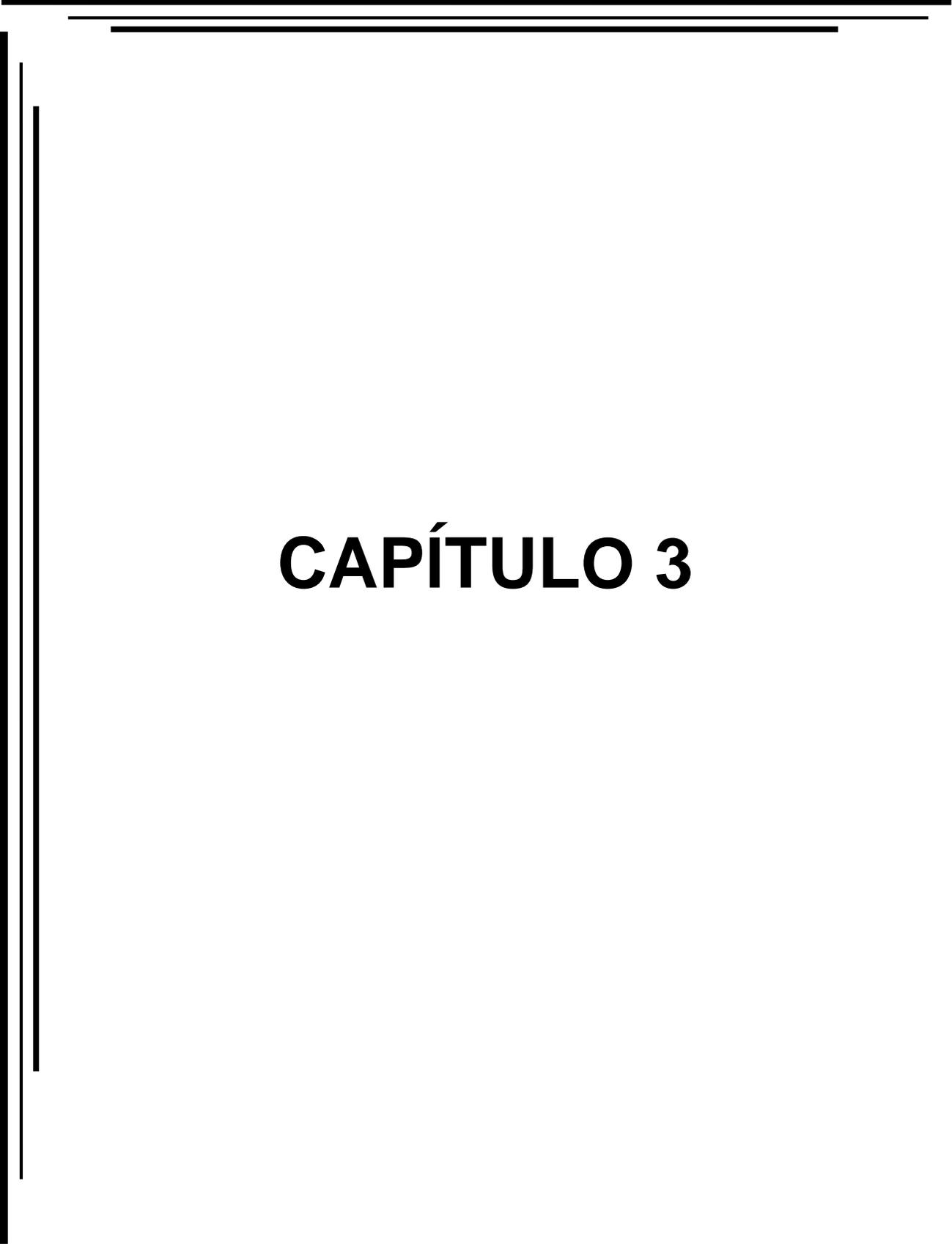
La evaluación auténtica también funciona para evaluar la propia práctica de enseñanza y con ello mejorarla cada día, pues el docente no sólo contribuye en el proceso de enseñanza. Cuando los maestros y las maestras asumen nuevos desafíos, también desarrollan su propio proceso de aprendizaje, permitiéndoles incrementar sus conocimientos, habilidades y modificar sus actitudes. De esta forma, su práctica se hará acorde a los nuevos retos educativos, pues definitivamente, el conocimiento no es fijo ni acabado, por el contrario, se encuentra en constante cambio y es dinámico. Para que las y los estudiantes se relacionen con el conocimiento y lo aproximen a las nuevas generaciones, la educación necesita de maestros y maestras que tengan el deseo de construir, en conjunto con sus estudiantes, aprendizajes para la vida.

Hay que transitar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje buscando mantener un equilibrio, porque ambos tipos son importantes (Stiggins, 2002; Moreno, 2012). Se trata de una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por

tanto, prevé distintos contenidos y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como diversas modalidades de evaluación: auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación. En definitiva, será una evaluación continua, integral y humana, que reconoce y confía en la capacidad del alumno para aprender y, además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana.

La educación por competencias demanda un cambio sustancial en las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje por parte del profesorado. Dado que las competencias requieren tiempo para experimentarse y ejercitarse hasta que se consigue un nivel de desarrollo satisfactorio que ha sido ya establecido, necesariamente habrá que reducir los contenidos del currículo, elegir entre aquellos que en verdad resulten esenciales para el logro de una ciudadanía activa o para el ejercicio de una profesión en el caso de la educación superior. Un currículo saturado de contenidos (academicista o enciclopédico, como lo denominan algunos) no casa bien con el enfoque de competencias; éste demanda un cambio significativo en la cultura escolar si en realidad se espera una auténtica transformación educativa.

Habrá que considerar que la evaluación de las competencias siempre será una aproximación al grado de dominio alcanzado en un momento determinado y de ninguna manera una medición exacta de su consecución por parte del alumnado. Además, como las competencias requieren tiempo para su desarrollo y maduración, lo más probable es que el dominio pleno de algunas de ellas en realidad se logre fuera del contexto de la escuela, en otro momento posterior y lejos de la mirada del profesor/evaluador, pues será en escenarios de la vida real -en situaciones inéditas o poco convencionales- cuando el alumno realmente pueda probar el dominio que posee de las competencias que la escuela intentó promover mediante el proceso formativo.



CAPÍTULO 3

CAPÍTULO III.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 La Investigación Acción Participativa en los proyectos de intervención y gestión.

La gestión escolar constituye un conjunto de acciones articuladas entre sí, que hacen posible el logro de la intencionalidad de la institución, donde los procesos de enseñanza aprendizaje, como prácticas significativas, no son ajenos ni están desarticulados de los demás procesos que en ella se viven sino, por el contrario son el núcleo de los mismos. La gestión escolar es entonces, la condición para que los objetivos, metas y acciones, que se propuso la institución y en concreto en el Plan de Mejora Continua (PMC), se realicen.

Para tal efecto, la investigación acción participativa (IAP) constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, por una parte, permite la expansión del conocimiento, y por la otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación, y así lo reconoce Miguel Martínez (2009, p. 28) cuando afirma: “el método de la investigación-acción tan modesto en sus apariencias, esconde e implica una nueva visión de hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas”. Posee características particulares que la distinguen de otras opciones de trabajo investigativo bajo el enfoque cualitativo entre las que se señalan: la manera de como aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan.

De acuerdo con Antonio Latorre (2007, p. 28) la investigación-acción se diferencia de otras investigaciones en los siguientes aspectos:

- a) Requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación.
- b) El foco reside en los valores del profesional, más que en las consideraciones metodológicas.

c) Es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones.

En palabras del mismo autor, las metas de la investigación-acción son: mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonistas de la investigación al profesorado. Asimismo, los actores sociales se convierten en investigadores activos, participando en la identificación de las necesidades o los potenciales problemas por investigar, en la recolección de información, en la toma de decisiones, en los procesos de reflexión y acción. En cuanto a los procedimientos, se comparten discusiones focalizadas, observaciones participantes, foros, talleres, mesas de discusión, entre otros.

El propósito fundamental de la investigación-acción no es tanto la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación-acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios. La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos sociales. Así pues la investigación-acción se propone:

- a) Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- b) Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- c) Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.
- d) Convertir a los prácticos en investigadores.

Según Pring (citado por Antonio Latorre, 2007, p. 28), son cuatro las características que presenta esta metodología, a saber: *cíclica*, *recursiva*, porque pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar; *participativa*, ya que los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas; *cualitativa*, porque trata más con el lenguaje que con los

números, y reflexiva, pues la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes en cada ciclo.

De lo expuesto en lo anterior, se concluye que la investigación - acción participativa presenta características bien particulares que la distinguen de otros enfoques metodológicos y que la hacen más viable para transformar realidades sociales.

Los investigadores que siguen esta metodología han diseñado una serie de pasos, etapas, momentos o fases, que difieren en sus denominaciones; no obstante, su esencia sigue las orientaciones fundacionales que dejó Kurt Lewin, en su clásico triángulo investigación-acción-formación.

Las fases implican un diagnóstico, la construcción de planes de acción, la ejecución de dichos planes y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación, que permite redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones en atención a las reflexiones realizadas.

En la IAP se siguen básicamente cuatro fases, aunque no siempre se diferencian claramente unas de otras.

a) La observación participante, en la que el investigador se involucra en la realidad que se estudiará, relacionándose con sus actores y participando en sus procesos.

b) La investigación participativa, en la que se diseña la investigación y se eligen sus métodos, basados en el trabajo colectivo, la utilización de elementos de la cultura popular y la recuperación histórica. El investigador presenta al grupo los diversos métodos disponibles para la obtención de información, explicándoles su lógica, eficacia y limitaciones, para que aquél los valore y elija en base a los recursos humanos y materiales disponibles. Para la recogida de información se usan técnicas como la observación de campo, la investigación en archivos y bibliotecas, las historias de vida, los cuestionarios, las entrevistas, etc. La información es recogida, y luego sistematizada y analizada, por la propia comunidad, siendo el papel del investigador de mero facilitador.

c) La acción participativa implica, primero, transmitir la información obtenida al resto de la comunidad u otras organizaciones, mediante reuniones, representaciones teatrales u otras técnicas, y, además, con frecuencia, llevar a cabo acciones para transformar la realidad.

d) La evaluación, sea mediante los sistemas ortodoxos en las ciencias sociales o simplemente estimando la efectividad de la acción en cuanto a los cambios logrados, por ejemplo en cuanto al desarrollo de nuevas actitudes, o la redefinición de los valores y objetivos del grupo (Guzmán et. al, 1994).

3.2 Técnicas e instrumentos de recopilación de información

Hacer una investigación requiere de una selección adecuada del tema objeto del estudio, de un buen planteamiento de la problemática a solucionar y de la definición del método que se utilizará para llevar a cabo dicha investigación. Aunado a esto se requiere de técnicas y herramientas que auxilien al docente-investigador a la realización de su investigación.

Las técnicas de investigación son las herramientas, instrumentos o formas de proceder que le permiten a cualquier sujeto indagador obtener información (datos) sobre el objeto de estudio que esté interesado en conocer en un momento determinado.

Un instrumento de recolección de datos es el principio de cualquier recurso de que pueda valerse un investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. De este modo el instrumento sintetiza en si toda la labor previa de la investigación, resume los aportes del marco teórico al seleccionar datos que corresponden a los indicadores y, por lo tanto a las variables o conceptos utilizados.

La observación es una técnica que permite realizar un análisis atento de los diferentes aspectos de un fenómeno a fin de estudiar sus características y comportamiento dentro del medio en donde se desenvuelve éste. La observación directa de un fenómeno ayuda a realizar el planteamiento adecuado de la problemática

a estudiar. Adicionalmente, entre muchas otras ventajas, permite hacer una formulación global de la investigación, incluyendo sus planes, programas, técnicas y herramientas a utilizar. Entre los diferentes tipos de observación se pueden mencionar las siguientes:

La observación directa, es la inspección que se hace directamente a un fenómeno dentro del medio en que se presenta, a fin de contemplar todos los aspectos inherentes a su comportamiento y características dentro de ese campo.

La observación indirecta, es la inspección de un fenómeno sin entrar en contacto con él, sino tratándolo a través de métodos específicos que permitan hacer las observaciones pertinentes de sus características y comportamientos. · La observación oculta, se realiza sin que sea notada la presencia del observador, con el fin de que su presencia no influya ni haga variar la conducta y características propias del objeto en estudio.

La observación participativa, es cuando el observador forma parte del fenómeno estudiado y le permite conocer más de cerca las características, conducta y desenvolvimiento del fenómeno en su medio ambiente.

La observación no participativa, es aquella en que el observador evita participar en el fenómeno a fin de no impactar su conducta, características y desenvolvimiento.

La observación histórica, se basa en hechos pasados para analizarlos y proyectarlos al futuro.

La observación dinámica, se va adaptando a las propias necesidades del fenómeno en estudio.

La observación controlada, donde se manipulan las variables para inspeccionar los cambios de conducta en el fenómeno observado.

La observación natural, se realiza dentro del medio del fenómeno sin que se altere ninguna parte o componente de éste.

El método de observación de aula Stallings es un proceso sistemático de recolección de datos que se basa en la técnica de la observación. Su objetivo es lograr descripciones de lo que sucede en un aula de clase, en términos del uso del tiempo. El instrumento “foto de la clase”, permite registrar a los participantes, las actividades y

los materiales que se están utilizando durante el desarrollo de una hora pedagógica. Este registro se realiza en 10 momentos independientes durante el período de observación.

Pasos a seguir para el registro de cada “foto”:

1. Observar lo que sucede en el aula: DURANTE 15 SEGUNDOS
2. Describir lo que sucede en ella, anotándolo en el espacio correspondiente en el instrumento
3. Codificar lo observado en los espacios correspondientes en el instrumento.

El sociograma o mapa de relaciones sociales es una técnica que parte de la aproximación teórica según la cual el comportamiento de los sujetos y los grupos puede explicarse como resultado de su participación o de su aislamiento en relaciones sociales estructuradas, que hay que manejar y conocer. Cualquier actor participa en un sistema social plagado de interacciones (con mayor o menor continuidad en el tiempo, cíclicas, programadas o espontáneas) del que participa una multiplicidad de actores en distintos planos o niveles (con distinta capacidad de expresión y de influencia) que se convierten en puntos de referencia positivos o negativos, a seguir, imitar o de los que desmarcarse o evitar por parte del resto. En consecuencia, la naturaleza y cualidad de esas relaciones de unos actores con otros afectan a las percepciones, creencias, actitudes y acciones (comportamientos) en todas las direcciones y en todos ellos.

El sociograma es un instrumento que permite visualizar a los actores y grupos sociales presentes en el territorio y trazar las conexiones existentes entre ellos. Tiene como objetivo descubrir los efectos de las distintas pautas relacionales en el conjunto de acciones de los sujetos, centrando el análisis no en un conjunto de categorías (clase, género, edad, ocupación) sino en las relaciones (centralidad, aislamiento, asimetría, verticalidad, conflicto, etc.), que posteriormente derivarán en mapas y tipologías sociales.

El análisis de redes articula dos perspectivas de forma complementaria: el análisis relacional, donde se señalan las relaciones, tanto directas

como indirectas, entre los actores; las cualidades de dichas relaciones, la intensidad, fortaleza, los conflictos, qué tipo de relaciones se mantienen (económicas, de intercambio, de solidaridad, clientelares, etc.) y el análisis posicional, que se ocupa las formas que adquieren los diferentes conjuntos de actores y su posición dentro de un sistema social determinado.

La matriz FODA es una técnica de análisis que aborda esencialmente la capacidad prospectiva del diagnóstico social, es decir, de planteamiento de estrategias de futuro operativas a partir del análisis de la situación presente. Consiste básicamente en organizar la información generada a través de una dinámica grupal en una tabla de doble entrada que sitúe esta información en función de las limitaciones (Debilidades y Amenazas) y las potencialidades (Fortalezas y Oportunidades) que proporciona un colectivo o una situación social determinada. De esta forma, a través de la aplicación de la técnica se obtiene información de los aspectos positivos y negativos de una situación concreta tanto para el momento presente como para el futuro: (Apéndice 1).

Fortalezas (F). Todos los aspectos positivos que deben mantenerse o reforzarse. Constituyen capacidades o factores de éxito propias del colectivo.

Oportunidades (O). Todas las capacidades y recursos potenciales que se debieran aprovechar, presentes en el entorno colectivo.

Debilidades (D). Las necesidades actuales que implican aspectos negativos que deberían modificarse. Hace referencia a las limitaciones o autocríticas internas del colectivo.

Amenazas (A). Todo lo que supone riesgos potenciales y que debiera prevenirse, pero que no dependen de la acción del propio colectivo, sino que constituyen elementos externos, del entorno.

El análisis de la información obtenida a través de esta técnica se centrará tanto en los contenidos expresados por los protagonistas como en las estrategias que se pueden trazar a partir de esos contenidos. De ahí el carácter prospectivo de FODA, lo

que será de vital utilidad en la construcción de escenarios de futuro sobre la participación ciudadana. A partir de los cuatro elementos que componen la tabla de FODA, se intentará sintetizar para cada uno de los actores cuatro tipos de estrategias para el futuro:

Estrategias de Corrección: ligadas con las debilidades. Puesto que se trata de aspectos negativos dependientes del propio actor es necesario que corrija cuanto antes los hechos o las situaciones que los provocan.

Estrategias de Afrontamiento: ligadas a las amenazas. Hay que afrontar cuanto antes las cuestiones desfavorables externas al actor, con el fin de neutralizar o eliminar sus efectos.

Estrategias de Mantenimiento: ligadas a las fortalezas. Consiste en reforzar y establecer los cauces necesarios para mantener (y dentro de lo posible potenciar) aquellos factores internos de éxito.

Estrategias de Aprovechamiento: ligadas a las oportunidades. Se trata de aprovechar las oportunidades favorables del entorno con el fin de apropiárselas e integrarlas en la acción del colectivo.

El cuadro se realiza en un soporte gráfico (valdría una hoja, una cartulina, una pizarra, etc.), y se puede comenzar destacando cuestiones positivas y negativas de la realidad social de un colectivo o grupo social en relación a su situación de desigualdad, para posteriormente ir ubicando los ítems en los respectivos cuadrantes. (Apéndice A)

Otra técnica, los árboles de problemas que son representaciones gráficas de los principales problemas y situaciones de desigualdad a los que se enfrenta una comunidad, sus causas y sus consecuencias. Los árboles de soluciones presentan las soluciones imaginadas para esos mismos problemas.

El árbol de problemas es una ayuda importante para entender la problemática a resolver en la transformación de desigualdades sociales. En él se expresan, a través de encadenamientos tipo causa/efecto, las condiciones negativas percibidas por los

involucrados en relación con el problema en cuestión. A través de este encadenamiento, se ordenan los problemas principales permitiendo identificar el conjunto de problemas sobre el cual se concentran las cuestiones relevantes a resolver. Esta clarificación de la cadena de problemas permite mejorar el diseño, efectuar una supervisión de la investigación durante su hipotética ejecución y, una vez terminada, facilita la tarea de evaluación, con el fin de determinar si los problemas han sido resueltos o no.

El árbol de problemas y soluciones puede ser elaborado por el investigador o bien por los propios sujetos protagonistas de la realidad social sobre la que se quiere actuar. El árbol se realiza en un soporte gráfico, valdría una hoja, una cartulina o una pizarra. (Apéndice C)

La entrevista es una recopilación verbal sobre algún tópico de interés para el entrevistador. A diferencia del cuestionario, requiere de una capacitación amplia y de experiencia por parte del entrevistador, así como un juicio sereno y libre de influencias para captar las opiniones del entrevistado sin agregar ni quitar nada en la información proporcionada. Taylor y Bogdan (1986) definen la entrevista como un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones (p.100).

La encuesta es una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con intención de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población. Mediante la encuesta se obtienen datos de interés sociológico interrogando a los miembros de un colectivo o de una población. (Apéndice B)

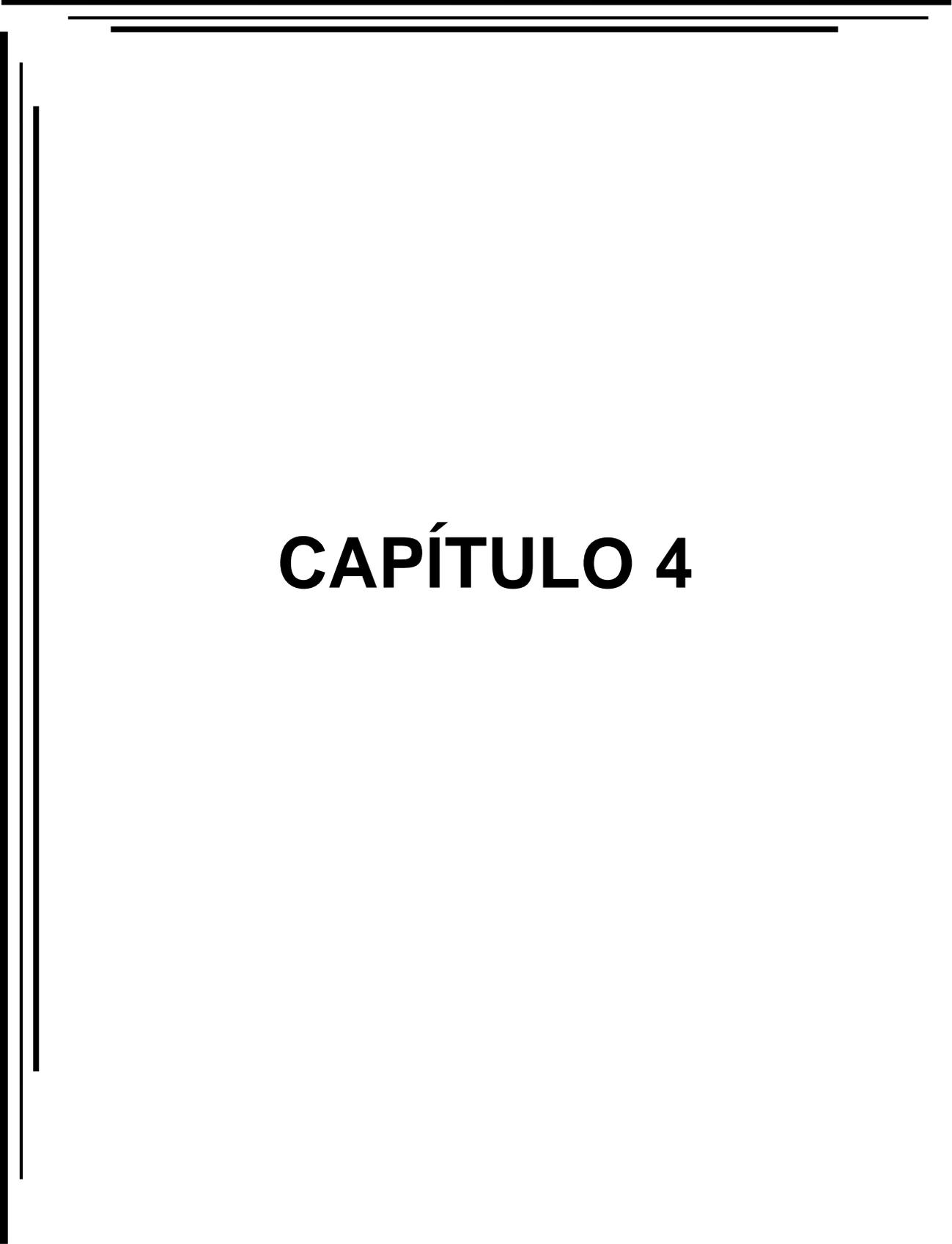
Como características fundamentales de una encuesta, Sierra Bravo (1994, p.304) destaca:

1. La encuesta es una observación no directa de los hechos sino por medio de lo que manifiestan los interesados.

2. Es un método preparado para la investigación.
3. Permite una aplicación masiva que mediante un sistema de muestreo pueda extenderse a una nación entera.
4. Hace posible que la investigación social llegue a los aspectos subjetivos de los miembros de la sociedad.

En opinión de García Ferrando (1993) “prácticamente todo fenómeno social puede ser estudiado a través de las encuestas” (p.123). Cuatro razones avalan esta afirmación:

1. Las encuestas son una de las escasas técnicas de que se dispone para el estudio de las actitudes, valores, creencias motivos. Hay estudios experimentales en que no se conocen inicialmente las variables que intervienen y mediante la encuesta, bien por cuestionarios o por entrevista hacen posible determinar las variables de estudio.
2. Las técnicas de encuesta se adaptan a todo tipo de información a cualquier población
3. Las encuestas permiten recuperar información sobre sucesos acontecidos a los entrevistados.
4. Las encuestas permiten estandarizar los datos para un análisis posterior, obteniéndose gran cantidad de datos a un precio bajo y en un periodo de tiempo corto.



CAPÍTULO 4

CAPÍTULO IV.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN GESTIÓN

4.1 Objetivos de la intervención

Para desarrollar una cultura de la colaboración se necesita contar con la participación de los involucrados en el hecho educativo para lo cual los objetivos de esta investigación acción están enfocados a un Plan de Mejora continua a través del trabajo colaborativo.

Objetivo general.

Operar un plan de mejora continua a través del desarrollo del trabajo colaborativo que apoye a la disminución del índice de reprobación en el Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario No. 86.

Objetivos específicos.

Analizar el trabajo docente dentro del aula para identificar las causas de reprobación de materias.

Establecer el trabajo colaborativo como una estrategia que apoye el quehacer docente y colegiado dentro de la institución.

Generar propuestas didácticas basadas en el trabajo colaborativo que apoyen a disminuir el índice de reprobación de las asignaturas que corresponden al programa de estudios.

4.2 Sujetos implicados en la intervención

La importancia de realizar la Investigación Acción Participativa reside en que no se intenta explicar un fenómeno de manera teórica la práctica social y educativa de manera general sino aportar elementos o recursos metodológicos que ayuden a la mejora de la práctica docente y profesional en la educación.

El trabajo colaborativo es una propuesta metodológica, basada en la pedagogía participativa en la que, entre otras cosas, para conseguir el éxito individual es

condición necesaria, el éxito de todos; es un proceso que incluye a varios sujetos que, de una u otra manera se ven involucrados en el hecho educativo en este caso los directivos y docentes.

Para llevar a cabo la estrategia de intervención se involucraron la directora, la subdirectora académica, la jefa del departamento académico y de competencias, el jefe del departamento de servicios escolares, el jefe del departamento de formación docente, el jefe del departamento de planeación y evaluación, el presidente del consejo técnico académico (pilares de la estructura organizacional de la institución de acuerdo al manual de organización vigente y al organigrama) y, el personal docente en su conjunto. Razón por la que deben atender entre sus funciones las siguientes: Dirigir y coordinar la elaboración del Plan de Mejora Continua (PMC); participar en la elaboración y evaluación del PMC; participar en la integración de metas y verificar que sean cumplidas; en el caso del departamento de Servicios Escolares validar los indicadores del logro académico. De acuerdo a estas funciones esenciales se realizó un trabajo conjunto que permitiera el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos: estadística, indicadores académicos como: reprobación, aprobación, eficiencia terminal y abandono escolar, observación de clases en el aula, encuestas a los alumnos, cumplimiento en: la elaboración de secuencias didácticas e instrumentos de evaluación, planeación de prácticas profesionales, de laboratorios, apegados al modelo de competencias.

4.3 Estrategia y desarrollo de la intervención

Actualmente, ya en la segunda década del siglo XXI en el ámbito educativo aún existe una gran cantidad de maestros que se sienten magnetizados por el tipo de enseñanza tradicional, basada en la memorización y las clases expositivas dirigidas a un alumno pasivo-receptivo. Una clase centrada más en el proceso de enseñanza que en el de aprendizaje en la que existen pocas oportunidades para los procesos de comprensión, reflexión y desarrollo de habilidades sociales pues, existe muy poca participación e interacción entre los alumnos.

El aislamiento, el individualismo y la competencia entre los docentes evitan el intercambio, la compartición de ideas, la búsqueda de soluciones para definir qué y cómo aprenden los estudiantes, así como el no estar abiertos a una crítica constructiva sobre su estilo docente se convierten en los obstáculos más grandes para realizar un verdadero trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo en la gestión educativa se refiere al establecimiento de equipos de trabajo que permitan, tanto a nivel escuela (institución educativa) como en el aula, planear, organizar y desarrollar actividades a través de la suma de los esfuerzos y las diferentes capacidades de las personas involucradas. El trabajo colaborativo debe entenderse como el esfuerzo que realizan tanto directivos, docentes y alumnos, dependiendo de los objetivos planteados.

El propósito del Plan de Mejora Continua es, brindar apoyo a los directivos del plantel en su gestión escolar, a través de la elaboración de un diagnóstico pertinente y enfocado en los objetivos de la política educativa, que contenga información de las condiciones actuales del plantel y a partir de éste, planear acciones tendientes a la mejora de la calidad educativa que dirijan el ingreso y permanencia del plantel en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que, debido a los estándares y requisitos que el Sistema exige, es considerado como un medio para garantizar la cobertura, equidad y calidad de la Educación Media Superior.

Surge entonces, la necesidad de proponer y promover desde la dirección del plantel un Plan de Mejora Continua (PMC) apoyado en la estrategia de trabajo colaborativo entre el personal directivo y docente del Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario No. 86 para disminuir el problema de la reprobación de materias, esto se realizó bajo el enfoque de la Investigación-Acción-Participativa (I-A-P).

El análisis de datos cuantitativos y cualitativos que se realizó permitió elaborar un análisis FODA mediante la planeación participativa del personal directivo y docente con la firme intención y propósito de mejorar los servicios educativos, reducir la

reprobación de materias, el abandono escolar y por ende mejorar la eficiencia terminal del plantel y poder avanzar al nivel III del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) ya que actualmente se ha logrado ingresar al nivel IV. (Ver Apéndice A)

En la metodología se contempló llevar a cabo reuniones con los directivos responsables del área académica del plantel, estas reuniones tuvieron diversos objetivos a medida que avanza la investigación-acción, el principal, determinar cuáles son los factores que influyen en el alto índice de reprobación de materias.

La primera reunión se llevó a cabo en el mes de diciembre para realizar los trabajos de distribución de carga académica al personal docente del plantel, acorde a los planes y programas de estudio vigentes, así como analizar los perfiles profesionales para ubicarlos en las materias tanto del componente básico, propedéutico y profesional, así como determinar cuáles son las necesidades de personal y los perfiles que se requieren. La segunda reunión se realizó en el mes de enero con todo el personal docente y directivo para dar a conocer la carga académica. La tercera reunión tuvo como objetivo elaborar los horarios del personal docente, distribuir las aulas y espacios educativos de acuerdo a las necesidades que se requieren para el semestre que comprende el período de febrero - julio 2017. El 24 de febrero se llevó a cabo la cuarta reunión con el Consejo Técnico Académico (CTA); en conjunto se analizaron y crearon algunas actividades para llevar a cabo acciones con enfoque colaborativo dentro de los colegiados o academias. (Ver Apéndice D)

Se utilizó el método de observación en el aula estandarizado STALLINGS ya que: a). Permite recoger información rigurosa. (Observadores externos) b). Permite recoger información de una o más dimensiones de la práctica pedagógica. c). Por lo general, permite realizar observaciones en muestras grandes. Esta herramienta permitió observar de manera sistemática y objetiva los acontecimientos que se presentaron durante la clase, considerando las siguientes características:

- Todas las observaciones de clase deben tener la misma duración.
- Se registran 10 momentos de observación denominadas *instantáneas*.

- Considera un procedimiento establecido para la toma de las instantáneas.
- Presenta una codificación estandarizada.

La aplicación de esta herramienta no permite que se modifique su duración, procedimiento y codificación pues se anula el carácter sistemático de la misma (Ver Anexo 2).

Las actividades que se observaron dentro del aula según este instrumento son: lectura en voz alta, exposición y demostración, preguntas y respuestas / debate / discusión, práctica / memorización, tarea / trabajo individual / ejercicios, copiar, instrucción verbal, interacción social, alumno no involucrado, disciplina, administración de la clase, administración de la clase por sí solo, interacción social del docente o docente no involucrado y docente fuera del aula.

Las visitas a clases para hacer la observación se realizaron a un total de trece docentes en un periodo de octubre a diciembre del 2016; estuvieron a cargo del jefe del departamento de formación docente apoyado del jefe de la oficina de evaluación docente y de la jefa del departamento académico y de competencias; se realizaron a los docentes que imparten clases y que tienen mayor índice de reprobación; tuvieron como principal objetivo recabar información que permita dar respuesta al ¿por qué de la reprobación de materias?. La intención: hacer una reflexión crítica sobre la práctica docente, ya que se sabe que sin la reflexión no existe mejora. Cada observación de clase duró alrededor de 50 minutos. A cada docente se le entregó una retroalimentación por escrito en el que se hacen las observaciones y recomendaciones pertinentes de acuerdo al desempeño observado.

La encuesta se aplicó al cien por ciento de alumnos de primer semestre, y el cincuenta por ciento a los alumnos de tercero y quinto semestres durante el período de octubre a diciembre del 2016. Esta actividad la realizó el jefe del departamento de formación docente en colaboración con la jefa del departamento académico y de competencias. Las preguntas que se realizaron en este instrumento de recogida de

información fueron directas ya que el objetivo era conocer algunos indicadores que corresponden a las actividades del docente relacionados específicamente con el cumplimiento para el desarrollo de los aprendizajes (Ver apéndice B).

El Cuestionario es de tipo individual ya que los encuestados contestaron por escrito y sin que intervenga para nada el encuestador; se enumeran las preguntas dejando espacio para cada contestación. Consta de diez preguntas.

Los resultados de estas encuestas se graficaron y fueron presentados en una reunión de directivos (Ver Apéndice E)

4.4 Tipo e instrumentos de evaluación aplicados

Los instrumentos utilizados en el plan de mejora continua evaluaron el cumplimiento de metas y objetivos propuestos, principalmente en los indicadores de reprobación, abandono escolar y eficiencia terminal.

En las rúbricas se enlistan los siguientes criterios: categoría, problema, objetivo, meta y acciones, las escalas son: muy bueno (4 puntos), Bueno (3 puntos), regular (2 puntos) e insuficiente (1 punto). (Apéndice G)

Por categoría se define: indicador o aspecto que se atenderá dentro de una problemática específica.

Problema: Conjunto de indicadores que afectan la práctica educativa.

Objetivo: es el fin último al que se dirige un conjunto de acciones.

Meta: parámetro que permite evaluar los avances logrados en el cumplimiento del objetivo a alcanzar, muestra un resultado concreto esperado al término de la implementación de las acciones; por medio de evidencias se puede identificar el cumplimiento de la meta y ésta debe ser concreta, alcanzable y medible.

Acciones: Actividades a desarrollar a través de las cuales se pretende alcanzar la meta; deben contribuir a solucionar la problemática desde diversos ángulos. Por ello, todas las acciones propuestas para alcanzar una mete deben ser mutuamente excluyentes.

Seguimiento: Momento en que el personal directivo corrobora el cumplimiento de las actividades.

Responsables: Personas que ejecutan la acción.

Recursos: Materiales empleados durante el desarrollo de la acción.

Costos: Monto total requerido para las acciones.

Evidencia: Prueba precisa de que se llevó a cabo la actividad planteada.

Tiempo: En el que se lleva a cabo la acción.

Evaluación: Momentos en los que se conocen los resultados de la acción.

En las rúbricas para trabajo colaborativo se quiso incorporar algunos de sus aspectos o características, algunas competencias sociales, también evalúa el desempeño durante una actividad. Los criterios en el trabajo colaborativo son: contribución a las metas del grupo, consideración hacia los demás, contribución de conocimientos, trabajo y habilidad para compartir con los demás, la participación y el respeto que se genere en el equipo. Los parámetros se clasifican en cuatro categorías y se califican de 2.5 a 1.5 para obtener una calificación de diez o mínima de cinco. Con este instrumento se buscó evaluar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que poseen los participantes en la elaboración de un Plan de Mejora Continua. (Ver Apéndice H)

La lista de cotejo es el otro instrumento de evaluación que sirvió para evaluar tanto el trabajo colaborativo como el plan de mejora continua; misma que se puede utilizar para la coevaluación y autoevaluación. (Ver Apéndice I)

Los aspectos a evaluar para el trabajo colaborativo son:

- 1.- Se organizan y respetan los tiempos.
- 2.- Siguen las instrucciones para realizar los trabajos.
- 3.- Se establece un ambiente de respeto y de tolerancia.
- 4.- Se dan oportunidad entre los integrantes del equipo para que todos participen en la actividad.
- 5.- Expresan sus conocimientos de manera lógica y razonada.

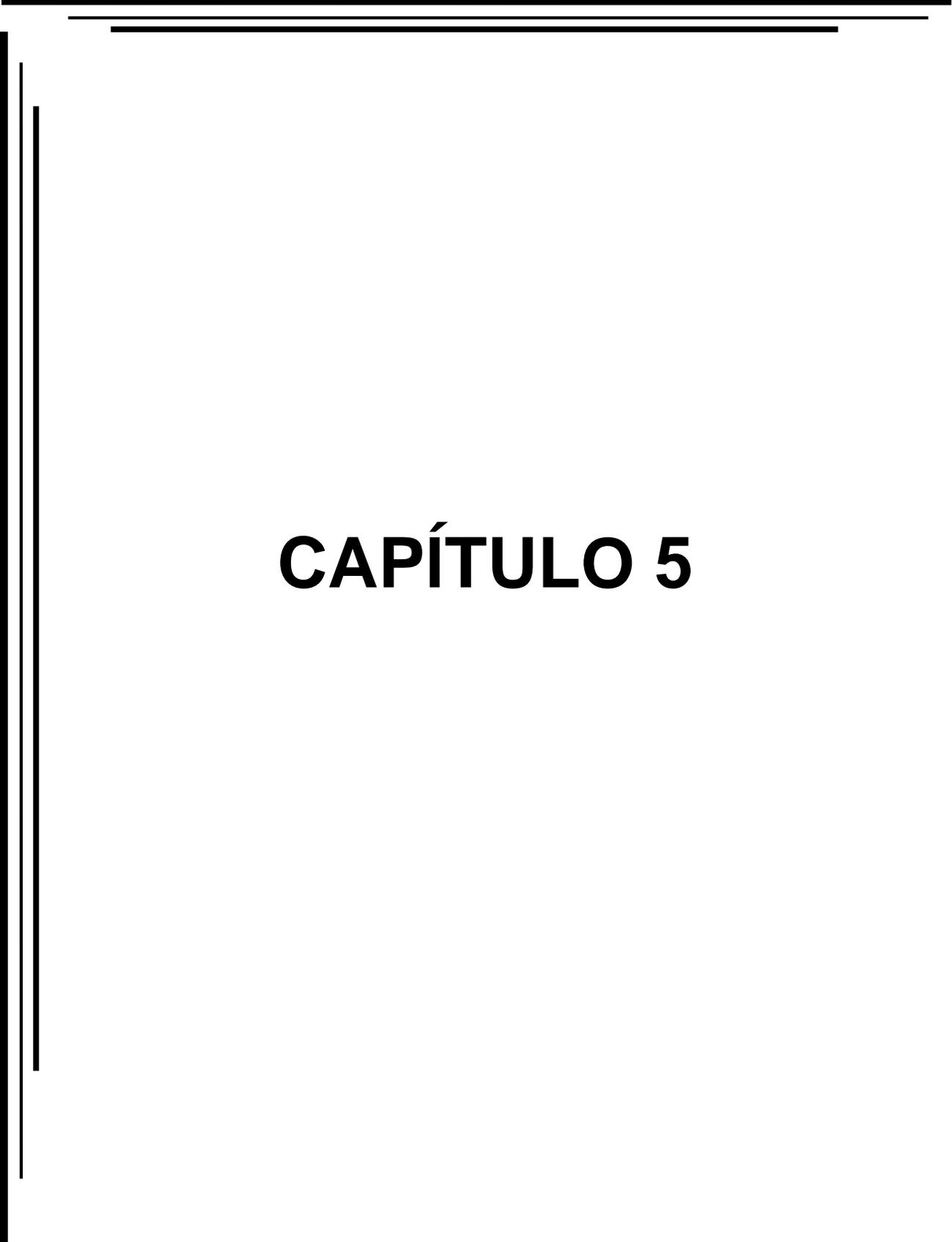
El otro instrumento es la lista de cotejo para evaluar que el PMC contenga los componentes indispensables: portada, datos generales, contenido, presentación,

principios de calidad, normativa aplicable, diagnóstico, priorización de categorías, programas de mejora y cronogramas, participantes y aprobación, especifica los nombres y firmas de cada uno de los representantes de la comunidad escolar.

(Ver Anexo 3)

La autoevaluación (Ver Apéndice J) es parte importante para verificar el desempeño de cada uno de los actores participantes en la elaboración del PMC, así que los criterios a evaluar para este tipo de evaluación son:

- 1.- Respeto turnos o tiempos.
- 2.- Intervengo en el contexto del trabajo, cuando creo necesario.
- 3.- Aporto sugerencias.
- 4.- Apoyo otras sugerencias.
- 5.- Apoyo otras opiniones.
- 6.- Aporté con temas al grupo.
- 7.- Opino razonadamente.
- 8.- Acepto ideas
- 9.- Favorezco las actitudes integradoras.
- 10.- Soy paciente
- 11.- Mostré conocimientos previos.
- 12.- Poseo habilidad para para determinar alternativas de solución frente a problemas.
- 13.- Considero consecuencias al momento de decidir cómo apporto al trabajo.
- 14.- Identifico oportunidades.
- 15.- Tengo facilidad para tomar decisiones
- 16.- Cumplo con las tareas designadas.
- 17.- Mis tareas al interior del grupo fueron terminadas.



CAPÍTULO 5

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y PERSPECTIVAS DE LA INTERVENCIÓN.

5.1 Resultados de la intervención

De acuerdo a todas las actividades realizadas para comprobar si realmente elaborar un Plan de Mejora Continúa bajo el esquema de trabajo colaborativo como estrategia para disminuir el índice de reprobación de materias los resultados fueron los siguientes:

Se reconoce el papel de los directivos como eje fundamental para el cambio hacia un enfoque transformacional de la gestión, principalmente en la dimensión educativa; lo que repercute en el desarrollo escolar y otros aspectos como: la mejora en las relaciones interpersonales entre el personal que labora en la institución, mejora en el ambiente escolar, disciplina con el cumplimiento de reglas y normas vigentes, logro de metas y objetivos comunes.

Empezar a fomentar el trabajo de manera colaborativa entre los colegiados y academia para el análisis de los planes y programas de estudio, hacer las adecuaciones pertinentes para una transformación pedagógica, planear de manera conjunta las estrategias didácticas mismas que apoyan al desarrollo de competencias en los alumnos, que se ven reflejadas en diferentes contextos de la vida cotidiana no solo dentro del aula o escuela. Con el trabajo colaborativo también se logra el desarrollo de las habilidades sociales entre los docentes así como el desarrollo de competencias según lo establece el Acuerdo Secretarial 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan la Educación Media Superior en la modalidad escolarizada.

A pesar de que se puede prestar a que es un trabajo de investigación con enfoque cuantitativo pues se logró disminuir el índice de reprobación en un 4.69% para el inicio del semestre febrero - julio 2017 en comparación con el inicio del semestre febrero julio 2016, también, este indicador señala que se está aplicando de manera eficaz el Plan de Mejora Continua en su objetivo particular 2. Aprobación.

Incrementar el total de alumnos que aprueban la totalidad de créditos en las asignaturas básicas, propedéuticas y/o módulo profesionales al término del ciclo escolar 2016-2017 para evitar el abandono escolar e incrementar la eficiencia terminal. (Ver apéndices K-Q).

5.2 La participación de los actores educativos

El modelo participativo concibe a los integrantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje como agentes activos en la construcción, reconstrucción y deconstrucción del conocimiento y no como agentes pasivos. El personal directivo, docentes, personal administrativo y de apoyo, así como padres de familia que se involucraron de manera consciente se vieron participativos en la realización de cada una de las actividades que se implementaron bajo las características y condiciones del trabajo colaborativo como lo fueron: las reuniones de directivos, consejos técnicos académicos, reuniones de academias por campo disciplinar, la participación en encuestas y observaciones de clases dentro de las aulas; creativos, al proponer estrategias que apoyen al cumplimiento de metas y objetivos que conforman el PMC; flexibles en el sentido de escuchar otros puntos de vista, aceptar el cambio a otras prácticas de enseñanza-aprendizaje más dinámicas; comprometidos con el trabajo directivo y docente que desempeñan y en las actividades realizadas para esta Investigación-Acción, cada uno de ellos aportó elementos fundamentales como la participación activa, puntos de vista e ideas y tiempo para el desarrollo de la misma; se realizó un proceso de reflexión en las reuniones de directivos y los integrantes del consejo técnico académico sobre la importancia del trabajo colaborativo para el cumplimiento y logro de objetivos y metas; se logró el trabajo colaborativo principalmente entre el personal directivo a cargo del área académica de la institución para la implementación de un Plan de Mejora Continua.

5.3 Alcances y/o limitaciones

Es sabido que frente a los procesos de cambio es posible observar limitaciones tanto internas como externas. Las internas pueden estar relacionadas con objetivos

confusos, la falta de motivación para la innovación, la uniformidad del enfoque, un diagnóstico erróneo o inconsistente de debilidades y fortalezas, etcétera.

Las limitaciones u obstáculos externos generalmente están vinculados con las actitudes de resistencia al cambio de parte del entono, el desarrollo de escasos lazos con la comunidad, la escasa difusión que se logre de algunas cuestiones de la institución, la falta de las propuestas por parte de la comunidad, etcétera. Algunas pueden ser:

La resistencia al cambio ya que en el plantel existe personal con más de veinte años de servicio en la institución, se muestran incrédulos y apáticos por poner en práctica nuevas metodologías para trabajar en equipo y en la enseñanza ya que, están muy apegados a métodos tradicionalista y aún con el tiempo no han logrado comprender el enfoque educativo basado en competencias.

La excesiva libertad de cátedra (como se denominaba anteriormente en el enfoque tradicionalista) y aislamiento, no tiene nada que ver con el trabajo autónomo apto para formar parte del trabajo colectivo y permitiendo su crecimiento.

Pesimismo y malestar docente; se observa cuando los docentes se sienten abrumados por lo complejo que resultan los nuevos roles y tareas, y las necesidades de responder a los rápidos avances del conocimiento con muy pocos recursos.

Otra limitación es, que dentro de su quehacer diario algunos docentes no comparten sus conocimientos y experiencias y en ocasiones se percibe el individualismo y egoísmo entre los mismos.

El realizar este trabajo investigativo se logró formar un concepto diferente de la gestión escolar, ya que esta debe ser estratégica, bajo un enfoque de liderazgo compartido, trabajo colaborativo, planeación estratégica y la evaluación como componentes para la Mejora Continua.

5.4 Retos y perspectivas

La RIEMS requiere de cambios y propone nuevos retos que involucran a todos los actores del hecho educativo estos son: nuevos modelos de liderazgo empiezan a apuntar nuevos estilos; la inteligencia emocional aplicada al liderazgo está siendo en este momento uno de los temas que suscita mayor interés e investigación.

Una de las funciones de la dirección es la gestión. No cabe duda de que los centros exigen gestionar, a veces demasiado. Una gestión que precisa cada vez mayor profesionalización y conocimiento para la que los directores deban disponer de los recursos y la formación adecuada y actualizada. Sin embargo, hay que tener en cuenta que gestión y liderazgo no van siempre unidas, aunque es la situación deseable. Gestores competentes no siempre son líderes.

Si hasta este momento se ha hecho referencia al liderazgo de la dirección, no es menos cierto la importancia del liderazgo docente del profesor, vinculado a los procesos de aula, centros claves de los procesos de enseñanza aprendizaje. Los cambios sociales han culminado en nuevos tipos de alumnos que precisan cambios en el modelo tradicionalista de liderazgo de antaño, donde el ejercicio de la autoridad del profesor no era cuestionada, con posiciones no siempre recomendables ni justificadas. Para un nuevo alumno, un nuevo líder. Pero resulta complicado en muchos casos ejercerlo ante situaciones difíciles.

Son los maestros, la escuela, las administraciones, las políticas, los expertos, los padres quienes deben y pueden colaborar en generar un clima de aprendizaje adecuado al cumplimiento de sus funciones. Los cambios sociales tienen un fiel reflejo en la situación de la escuela actual, urgidos por la falta de responsabilidad de las funciones familiares, la permisividad social, y otros factores que serían y exigirían un tratamiento de otra índole.

Resulta necesario maestros con un nuevo perfil profesional y una formación adecuada para poder adoptar posiciones que le permitan liderar sus aulas, motivar al

alumnado y hacer cumplir normas básicas, apoyados por la comunidad educativa. En este contexto, se le demanda al maestro cumplir con tres competencias básicas como profesional de la docencia.

- Competencias como intelectual, siendo una persona inteligente, con cultura, dominio de los conocimientos, capaz de mantener conversaciones de cierto nivel intelectual.
- Competencias como docente, conociendo al alumno como sujeto de aprendizaje, su desarrollo psicológico a través de distintos momentos evolutivos; dominando las nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje, conocimientos de pedagogía, didáctica, TIC, etcétera.
- Competencias como líder, siendo capaz de crear un clima ordenado, trabajo e interacción en que los alumnos se impliquen en el proceso de aprendizaje

En mi experiencia el reto principal y fundamental para que el sistema funcione es la comprensión del enfoque educativo basado en competencias.

CONCLUSIONES

La importancia de elaborar un PLAN DE MEJORA CONTINUA (PMC) se da a partir de que es un elemento crucial para evaluar la calidad del servicio educativo que presta el Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario No. 86, hecho incuestionable para cualquier institución educativa.

Aunque parecen obvias las dificultades que se encuentran al implementar un PMC se hace frente a una especie de resistencia al cambio, parece complejo entenderlo como parte de un Modelo de Gestión Educativa Estratégica, ya que requiere de ciertos componentes para su operación: Liderazgo compartido, trabajo colaborativo, participación social responsable, planeación estratégica y evaluación para la mejora continua, en esto último se debe realizar una evaluación diagnóstica para determinar los problemas a solucionar; la formativa que permita desarrollar acciones planeadas de manera estratégica y una evaluación sumativa para que permita identificar los logros y resultados que se hayan obtenido al concluir un periodo específico. El producto de un ejercicio de evaluación sumativa siempre deberá ser una nueva planeación para que el ciclo de mejora continúe.

Entonces, la evaluación es una herramienta de la calidad, ya que proporciona la base para detectar los puntos fuertes y débiles de la institución, tomar las decisiones pertinentes y establecer los planes de mejora. La importancia de apoyarse en datos para la toma de decisiones concede especial importancia a la evaluación que precisará de instrumentos adecuados y de medidas fiables que ofrezcan consistencia a los datos. La evaluación ofrece datos, hechos y evidencias que fundamentarán las decisiones de mejora.

Se puso especial énfasis a un problema que se viene presentando desde hace algunos semestres, la reprobación de materias, fenómeno que tiene diferentes orígenes pero que se trató de abordar desde las prácticas pedagógicas llevadas por los docentes con mayor índice de reprobación.

El trabajo colaborativo se considera fundamental para el desarrollo de competencias sociales entre las que se destacan el trabajo en equipo, la empatía, la escucha activa, proposición de ideas y comunicación asertiva, por mencionar algunas, que ayudaron en buena medida para la realización de esta intervención.

Desde los cargos directivos de la escuela se tienen que gestar buenas prácticas para una planeación estratégica funcional que permita retroalimentar los avances o retrocesos, reconocer las satisfacciones e insatisfacciones para que puedan ser objeto de reprogramación en otros términos o desde otras estrategias, para que el ciclo de mejora continúe.

Es bien cierto que el diseño e implantación de un Plan de Mejora Continua requiere de personal preparado, de apoyo de expertos, de responsables de calidad, pero no es menos cierto que la dirección es uno de los factores estratégicos de primer orden para su implantación. Si bien las cuestiones de tipo técnico son importantes siempre se puede recurrir a expertos profesionales pero el compromiso de la dirección, su sensibilización y concienciación en su importancia, su credibilidad manifestada ante la comunidad educativa, su voluntad de ser el motor que impulse, facilite la información, acepte los resultados y promueva la mejora es elemento estratégico básico para el éxito de la implantación de cualquier sistema de calidad.

La actitud positiva hacia el cambio y la gestión estratégica son las bases de esta ambiciosa pero necesaria empresa, la mejora continua.

BIBLIOGRAFÍA

Ahumada, P (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós,

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Conferencia de ministros de la educación de la OCDE, 1991

COPEEMS. *Guía para el registro, evaluación y seguimiento de las competencias genéricas*.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Ferreres, V. y Molina, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Akal.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

García, B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales*. México, MM.

Lorrie A. Shepard (2006). *La evaluación en el aula*. ACE/Praeger Westport.

Manual y guía del usuario. Método de observación Stallings. Banco Mundial

Modelo de gestión educativa estratégica. (2010). S.E.P.

Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

Murillo, F.J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.

Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Ecoe Ediciones.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Publicado en el D.O.F. 26-02-2008

Programa Sectorial de –educación 2013-2018. Publicado en el D..O.F. 13-12-2013

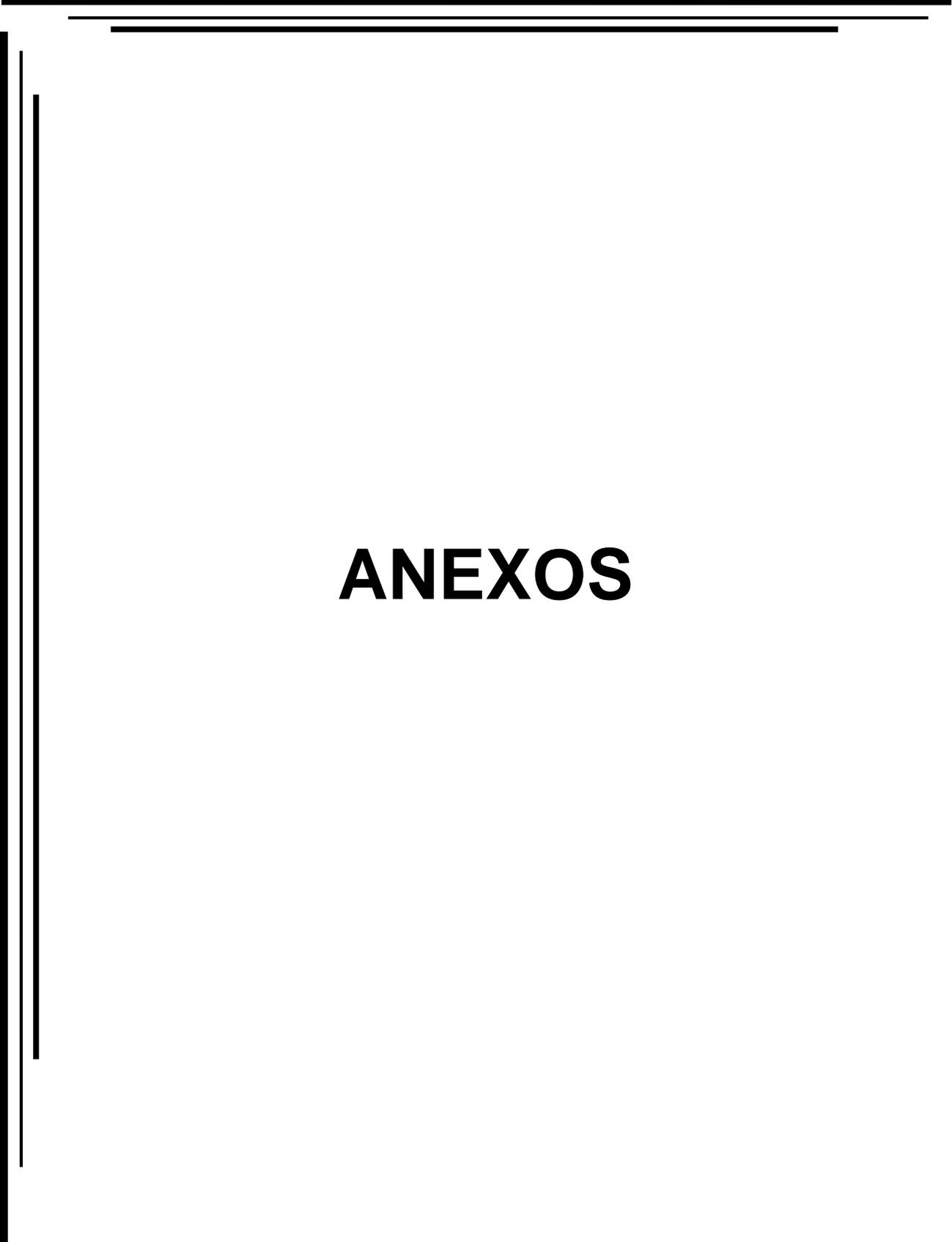
Acuerdo secretarial número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad. Publicado en el D.O.F. 26-09-2008.

Manual de organización General de la Secretaría de Educación Pública artículo 29 apartado 1.2.2 párrafos 6 y 8. Publicado en el D.O.F. 30-11-2012.

Manual de organización de la DGETA. Agosto 2012.

Manual de Organización del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y Forestal, tipo B con más de 600 estudiantes. Registrado el 10-02-2010.

Indicadores de desempeño y gestión en las escuelas de Educación Media Superior. Septiembre 2008.



ANEXOS



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA AGROPECUARIA
DIRECCIÓN TÉCNICA**

REPORTE DE REPROBACION POR MATERIA.

**PLANTEL SEDE Y UBICACION C. B. Ta. N° 86 PEROTE, VER. CLAVE C.T.: 30DTA0086Z
CARRERA: TÉCNICO EN ADMINISTRACIÓN PARA EL EMPREDIMIENTO AGROPECUARIO PERIODO ESCOLAR: FEBRERO - JULIO 2017**

SEMESTRE: SEGUNDO

GENERACIÓN: 2016 – 2019

No.	CLAVE DE LAS MATERIAS	ALUMNOS REPROBADOS.		TOTAL DE REPROBADOS	OBSERVACIONES
		H	M		
1	343102-13FB	13	08	21	
2	342202-13FB	12	07	19	
3	322302-13FB	11	05	16	
4	322202-13FB	11	07	18	
5	333505001-14M1	18	16	34	

LIC. MARÍA DEL ROSARIO OLIVA MERINO
JEFA DE OFNA. CONTROL ESCOLAR

LIC. CLAUDIA CANTÚ GÓMEZ
DIRECTORA DEL PLANTEL

ING. VIDAL UTRERA DÍAZ
JEFE DEL DEPARTAMENTO

MC. LUIS MANUEL ESQUIVEL ALMANZA
SUBDIRECTOR DE PLANEACIÓN DE LA

**AUXILIAR DEL ÁREA DE APOYO
TÉCNICO DE LA DGETA EN VERACRUZ**



REPORTE DE REPROBACION POR MATERIA.

PLANTEL SEDE Y UBICACION C. B. Ta. N° 86 PEROTE, VER.

CLAVE C.T.: 30DTA0086Z

CARRERA: TÉCNICO AGROPECUARIO
2017

PERIODO ESCOLAR: FEBRERO - JULIO

SEMESTRE: SEGUNDO

GENERACIÓN: 2016 – 2019

No.	CLAVE DE LAS MATERIAS	ALUMNOS REPROBADOS.		TOTAL DE REPROBADOS	OBSERVACIONES
		H	M		
1	343102-13FB	25	09	34	
2	342202-13FB	21	05	26	
3	322302-13FB	19	06	25	
4	322202-13FB	18	04	22	
5	361100003-13M1	34	14	48	

ING. YARY YARED DÍAZ GARCÍA
JEFE OFNA. CONTROL ESCOLAR

LIC. CLAUDIA CANTÚ GÓMEZ
DIRECTORA DEL PLANTEL

ING. VIDAL UTRERA DÍAZ
JEFE DEL DEPARTAMENTO

LIC. MARÍA DEL ROSARIO OLIVA MERINO
JEFA DE OFNA. CONTROL ESCOLAR

MC. LUIS MANUEL ESQUIVEL ALMANZA
SUBDIRECTOR DE PLANEACIÓN DE LA
DGETA

AUXILIAR DEL ÁREA DE APOYO
TÉCNICO DE LA DGETA EN VERACRUZ



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA AGROPECUARIA
DIRECCIÓN TÉCNICA**

REPORTE DE REPROBACION POR MATERIA.

PLANTEL SEDE Y UBICACION C. B. Ta. N° 86 PEROTE, VER.

CLAVE C.T.: 30DTA0086Z

**CARRERA: TÉCNICO EN PRODUCCIÓN INDUSTRIAL DE ALIMENTOS
2017**

PERIODO ESCOLAR: FEBRERO - JULIO

SEMESTRE: SEGUNDO

GENERACIÓN: 2016 – 2019

No.	CLAVE DE LAS MATERIAS	ALUMNOS REPROBADOS.		TOTAL DE REPROBADOS	OBSERVACIONES
		H	M		
1	343102-13FB	17	26	43	
2	342202-13FB	20	19	39	
3	322302-13FB	10	12	22	
4	322202-13FB	04	03	07	
5	352100002-13M1	14	10	24	

LIC. MARÍA DEL ROSARIO OLIVA MERINO
JEFA DE OFNA. CONTROL ESCOLAR

MC. LUIS MANUEL ESQUIVEL ALMANZA
SUBDIRECTOR DE PLANEACIÓN DE LA
DGETA

ING. VIDAL UTRERA DÍAZ
JEFE DEL DEPARTAMENTO

LIC. CLAUDIA CANTÚ GÓMEZ
DIRECTORA DEL PLANTEL

**AUXILIAR DEL ÁREA DE APOYO
TÉCNICO DE LA DGETA EN VERACRUZ**



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA AGROPECUARIA
DIRECCIÓN TÉCNICA

REPORTE DE REPROBACION POR MATERIA.

PLANTEL SEDE Y UBICACION C. B. Ta. N° 86 PEROTE, VER.

CLAVE C.T.: 30DTA0086Z

CARRERA: TÉCNICO EN OFIMÁTICA
JULIO 2017

PERIODO ESCOLAR: FEBRERO -

SEMESTRE: SEGUNDO

GENERACIÓN: 2016 – 2019

No.	CLAVE DE LAS MATERIAS	ALUMNOS REPROBADOS.		TOTAL DE REPROBADOS	OBSERVACIONES
		H	M		
1	343102-13FB	12	02	14	
2	342202-13FB	16	04	20	
3	322302-13FB	12	04	16	
4	322202-13FB	06	02	08	
5	344100001-13M1	30	14	44	

LIC. MARÍA DEL ROSARIO OLIVA MERINO

JEFA DE OFNA. CONTROL ESCOLAR

LIC. CLAUDIA CANTÚ GÓMEZ

DIRECTORA DEL PLANTEL

MC. LUIS MANUEL ESQUIVEL ALMANZA

SUBDIRECTOR DE PLANEACIÓN DE LA
ETA

ING. VIDAL UTRERA DÍAZ

JEFE DEL DEPARTAMENTO

AUXILIAR DEL ÁREA DE APOYO
TÉCNICO DE LA DGETA EN VERACRUZ

Anexo 2.

CUBIERTA DE INSTANTANEA											
1. Fecha de Observación	día	mes	año								
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>								
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>								
2. Nombre de escuela _____	3. Código de Escuela			<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
4. Ubicación (Nombre de Ciudad/Pueblo) _____	5. Código de Ubicación			<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
6. Nombre de Observador _____	7. Código de Observador			<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
8. Grado Observado (marque el grado)	Grado:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Disciplina(s) Observado(s) _____											
10. ¿A qué hora debería haber empezado la clase?	hora	:	minuto	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
11. ¿A qué hora realmente empezó la clase?	<input type="text"/>	:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>						
12. ¿A qué hora debería haber terminado la clase?	<input type="text"/>	:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>						
13. ¿A qué hora realmente terminó la clase?	<input type="text"/>	:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>						
14. ¿Cuántos alumnos están presente en el aula?											
Después de la primera observación - Total	<input type="text"/>	Niñas	<input type="text"/>	Niños	<input type="text"/>						
Después de la última observación - Total	<input type="text"/>	Niñas	<input type="text"/>	Niños	<input type="text"/>						
15. Pizarrón en el aula	no	<input type="checkbox"/>	sí	<input type="checkbox"/>	no aplicable	<input type="checkbox"/>					
16. Muestra de of gráficos, imágenes, mapas en la pared	no	<input type="checkbox"/>	sí	<input type="checkbox"/>	no aplicable	<input type="checkbox"/>					
17. Libro de texto/Otros materiales impreso											
clase total	<input type="checkbox"/>	más de la mitad	<input type="checkbox"/>	menos de la mitad	<input type="checkbox"/>	muy pocos	<input type="checkbox"/>	nadie	<input type="checkbox"/>	no aplicable	<input type="checkbox"/>
18. Cuaderno/ Elementos de Escritura											
clase total	<input type="checkbox"/>	más de la mitad	<input type="checkbox"/>	menos de la mitad	<input type="checkbox"/>	muy pocos	<input type="checkbox"/>	nadie	<input type="checkbox"/>	no aplicable	<input type="checkbox"/>
19. Uniforme de la escuela											
clase total	<input type="checkbox"/>	más de la mitad	<input type="checkbox"/>	menos de la mitad	<input type="checkbox"/>	muy pocos	<input type="checkbox"/>	nadie	<input type="checkbox"/>	no aplicable	<input type="checkbox"/>
23. Comentarios											

Anexo 2.

No. _____ Hora Exacto de la Observación: _____

OBSERVACIÓN DEL AULA "INSTANTÁNEAS"								
ACTIVIDAD		MATERIAL						COOPERATIVO
		SIN MATERIAL	LIBRO DE TEXTO	CUADERNOS /ELEMENTOS ESCRITURA	PIZARRÓN	MATERIAL DIDÁCTICO	TIC	
1. LECTURA EN VOZ ALTA	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
	A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G
	MARQUE SI ES LECTURA A CORO <input type="checkbox"/>							
2. EXPOSICIÓN Y DEMONSTRACIÓN	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
	A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G
3. PREGUNTAS & RESPUESTAS / DEBATE / DISCUSIÓN	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
	A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G
4. PRACTICA / MEMORIZACION	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
	A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G
5. TAREA/TRABAJO INDIVIDUAL/EJERCICIOS	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
	A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G
6. COPIAR	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
	A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G
7. INSTRUCCION VERBAL	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
	A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G
8. INTERACCIÓN SOCIAL	D	1 P G T						
	A	1 P G						
9. ALUMNO NO INVOLUCRADO	A	1 P G						
10. DISCIPLINA	D	1 P G T						
11. ADMIN DE LA CLASE	D	1 P G T						
	A	1 P G						
12. ADMINISTRACIÓN DE LA CLASE POR SI SOLO					D			
13. INTERACCIÓN SOCIAL DEL DOCENTE O DOCENTE NO INVOLUCRADO					D			
14. DOCENTE FUERA DEL AULA					D			

COMENTARIOS:

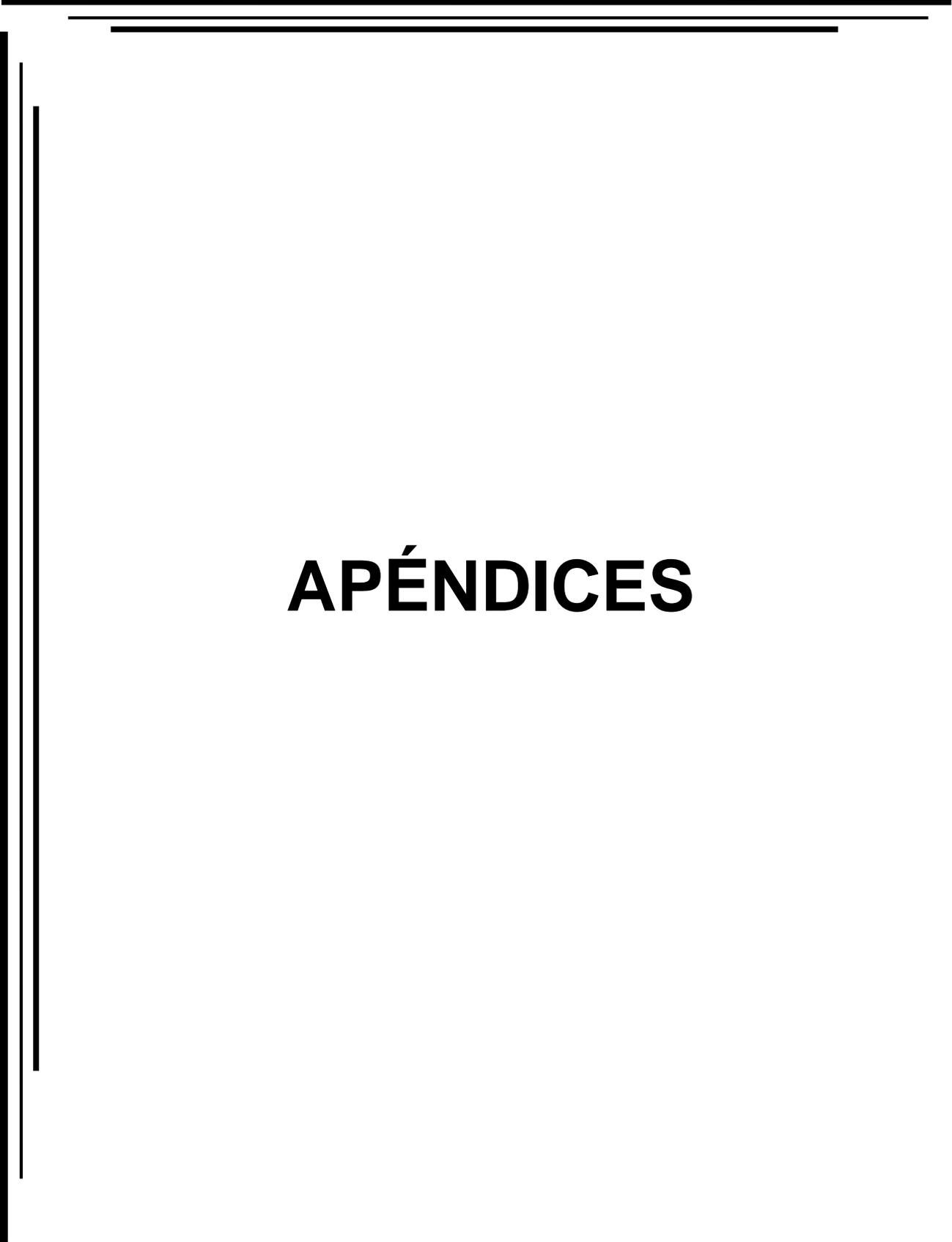
Anexo 3.

Lista de cotejo para la evaluación de componentes del Plan de Mejora Continua (PMC)

Marque con un "X" si el Plan de Mejora Continua", contiene cada uno de los siguientes elementos.

Componentes del PMC	Elementos considerados en los componentes del PMC	
Portada	_____	1. Nombre del plantel
	_____	2. Dirección
	_____	3. Teléfono
	_____	4. Correo electrónico
	_____	5. Establece la vigencia del documento de acuerdo a su estatus en el SNB.
Contenido	_____	6. Presenta paginado el contenido del PMC.
Presentación Expone principios de calidad	_____	7. Describe el propósito del documento.
	_____	8. Misión
	_____	9. Visión
	_____	10. Valores
Normativa aplicable	_____	11. Presenta los ordenamientos jurídicos y administrativos vigentes.
Diagnóstico	_____	12. Presenta diagnóstico.
	_____	13. Especifica la herramienta utilizada (FODA, diagramas, etc.) para Establecer su diagnóstico.
Priorización categorías	_____	14. Establece en orden de importancia las categorías indicadas en los Lineamientos para la elaboración del PMC.
	_____	15. Considera como prioridad indicadores académicos.
Programas de mejora y cronogramas contienen los siguientes puntos:	_____	16. Categorías
	_____	17. Metas
	_____	18. Líneas de acción
	_____	19. Actividades
	_____	20. Evidencias
	_____	21. Fecha de cumplimiento
	_____	22. Propone un cronograma por cada programa de mejora.
Participantes y aprobación Especifica los nombres y firmas de cada uno de los representantes de la comunidad escolar	_____	23. Directivo
	_____	24. Docentes
	_____	25. Padres de familia
	_____	26. Alumnos
	_____	27. Autoridades locales
	_____	28. Presenta el nombre y firma del Directivo de la DGB que aprueba el PMC.

* Si falta al menos uno de los elementos anteriores, favor de integrarlo para posteriormente, enviar PMC para revisión a la Dirección de Coordinación Académica.



APÉNDICES

Apéndice A. MATRIZ FODA

I. DEMANDA EDUCATIVA, ATENCIÓN Y COBERTURA

ANÁLISIS FODA ASPECTOS EXTERNOS

OPORTUNIDADES:

1. Promover la institución al nivel III del Sistema Nacional de Bachillerato.
2. Ofrecer el servicio de portabilidad y libre tránsito de estudiantes.
3. Difundir el prestigio de la institución en la región y área de influencia, a través de demostración de competencias.
4. Seguro de vida individual para alumnos y servicio médico (IMSS).
6. BECAS SEP

AMENAZAS:

1. Creación de Instituciones Educativas de nivel medio superior en la región y área de influencia.
2. Oferta educativa de otras instituciones en modalidad no escolarizada y en corto plazo.
3. Bajos recursos económicos en las familias.
4. Bajo rendimiento académico al egreso del nivel básico.
5. Alto índice de inseguridad en la región.

ANÁLISIS FODA ASPECTOS INTERNOS

FORTALEZAS:

1. Infraestructura y equipamiento del plantel.
2. Bachillerato bivalente.
3. Personal docente capacitado en PROFORDEMS.
4. Otorgamiento de diversos tipos de becas (SEMS, PROSPERA, Excelencia, Ingresos, Permanencia y Yo no abandono).
5. Cinco carreras técnicas autorizadas por la COSDAC.
6. disponibilidad de programas de estudio, apegados a la RIEMS y autorizados por COSDAC (Acuerdo 653)
7. Atención al 100% de la matrícula.
8. Plantel incorporado al SNB Nivel IV.

DEBILIDADES:

1. Uso inadecuado de la Infraestructura y Equipamiento por parte de los alumnos.
2. Falta de recursos humanos (Administrativos, Docentes y Manuales).
3. Falta de compromiso docente por la promoción y difusión del plantel con el nivel básico.

II. PROCESOS ESCOLARES, EFICIENCIA INTERNA.

ANÁLISIS FODA ASPECTOS EXTERNOS
OPORTUNIDADES: <ol style="list-style-type: none">1. Vinculación con el sector público y privado donde los jóvenes realizan su servicio social.2. Acompañamiento de los padres de familia hacia los alumnos.3. Inserción de los alumnos en el campo laboral a través del servicio social.4. Expo-universidades en la institución.5. Orientación vocacional ocupacional.6. Becas para realizar prácticas profesionales.
AMENAZAS: <ol style="list-style-type: none">1. Embarazos a temprana edad.2. Mal uso de recursos otorgados por gobierno federal destinado a los alumnos.3. Falta de atención en los alumnos por parte de los padres de familia.4. Familias disfuncionales.5. Falta de recursos económicos de los padres de familia.6. Cambio de residencia de las familias.7. De acuerdo a la ubicación del plantel con algunas localidades del área de influencia les es imposible trasladarse ya que no cuentan con servicio público de transporte continuos suficiente.8. Oferta educativa en el NMS en comunidades del área de influencia.
ANÁLISIS FODA ASPECTOS INTERNOS
FORTALEZAS: <ol style="list-style-type: none">1. Programas de intervención integral (Tutorías, Construye-T, Asesorías Académicas, Orientación Educativa y Vocacional, Yo No Abandono y Actividades Culturales, Tecnológicas, Cívicas y Deportivas).2. Participación en eventos culturales y tecnológicos (Semana nacional de ciencia y tecnología, semana de la cultura forestal, día de la desertificación, día del agua, entre otros).3. Participación en eventos tecnológicos, cívicos, culturales y deportivos del

subsistema educativo.

4. Infraestructura y equipamiento adecuado del plantel.
5. Curso de inducción para realizar servicio social.

DEBILIDADES:

1. Desinterés de los alumnos por concluir su preparación de nivel medio superior.
2. Falta de compromiso del docente para impartir su asignatura.
3. Capacitación y/o actualización del personal docente en el uso y manejo de las TIC.
4. Falta de aplicación del Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior.
5. Sobrepoblación de alumnos en los grupos.
6. Falta de compromiso por el alumno en la realización del servicio social.

ANÁLISIS FODA ASPECTOS EXTERNOS

OPORTUNIDADES:

1. Incorporación de los alumnos egresados al nivel superior.
2. Incorporación de los egresados al sector laboral.
3. Creación de nuevas empresas privadas en la región y área de influencia.
4. constituir y gestionar PYMES a través de diversos programas e instituciones públicas y privadas.

AMENAZAS:

1. Incremento de desempleo por no tener experiencia laboral.
2. Salarios bajos.
3. Emigración familiar a otras ciudades o Estados por la falta de empleo.
4. Matrimonios a temprana edad.

III. EFICIENCIA TERMINAL Y SEGUIMIENTO DE EGRESADOS.ANÁLISIS FODA

ANÁLISIS FODA ASPECTOS EXTERNOS**OPORTUNIDADES:**

1. Participación en programas federales para rehabilitar o ampliar la infraestructura del plantel.
2. Apoyos por parte de los padres de familia.
3. Beneficios por parte de los tres niveles de gobierno.
4. Apoyos por parte de la iniciativa pública y privada.

AMENAZAS:

1. Nuevos planteles con infraestructura y equipo moderno y actualizado.
2. Daños causados a la infraestructura por factores ambientales naturales y por vandalismo.
3. Falta de compromiso por parte de constructoras para generar una vida larga y útil a la construcción.

ASPECTOS INTERNOS**FORTALEZAS:**

1. Obtener título y cédula profesional a nivel técnico.
2. Prácticas de acuerdo a la especialidad del módulo profesional.
3. Capacitación y asistencia técnica de los alumnos al sector productivo y en la institución.

DEBILIDADES:

1. No tener acceso permanente para monitorear la plataforma del programa de seguimiento de egresados (SISE).
2. Resultados de nuevo ingreso a nivel superior no acordes con la plataforma del SISE.
3. Falta de compromiso y motivación del docente hacia los alumnos.

IV. INFRAESTRUCTURA.**ANÁLISIS FODA ASPECTOS INTERNOS****FORTALEZAS:**

1. Aulas adecuadas para la atención de alumnos en las diferentes asignaturas de

componente básico, propedéutico y profesional.

2. Talleres agroindustriales para la formación de alumnos de la carrera de Producción Industrial de Alimentos. (Lácteos, carnes y hortofrutícola).
3. Laboratorios para realización de prácticas escolares de diferentes asignaturas y/o módulos profesionales. (Física-Biología, Química-Suelos, Cómputo y Usos Múltiples).
4. Control adecuado en el suministro de insumos y materiales.
5. Posta bovina y porcina para la realización de prácticas de los alumnos de la carrera de Técnico Agropecuario.

DEBILIDADES:

1. Legalización del terreno del plantel.
2. Falta de aplicación del programa ahorro.
3. Mal uso de los alumnos a la infraestructura educativa.
4. Espacios pequeños adaptados como oficinas administrativas.
5. Falta de mantenimiento en sanitarios.
6. Reemplazar la red eléctrica del plantel debido al deterioro de 39 años de servicio.
7. Falta de espacios deportivos en el plantel.

V. RECURSOS MATERIALES DEL PLANTEL, EQUIPAMIENTO.

ANÁLISIS FODA ASPECTOS EXTERNOS

OPORTUNIDADES:

1. Participación en programas de rehabilitación y equipamiento.
2. Espacio suficiente para ampliar la infraestructura.
3. Participar de beneficios por ser plantel perteneciente al SNB.

AMENAZAS:

1. No ser beneficiados en los diferentes programas para el mejoramiento de la infraestructura debido a que el terreno que ocupa el plantel es ejido.
2. Falta de apoyo por parte de instituciones para atender emergencias de parte de CFE

ANÁLISIS FODA ASPECTOS INTERNOS

FORTALEZAS:

1. Abastecimiento de materiales para oficina.
2. Dos líneas telefónicas con servicio de internet.
3. El plantel cuenta con servicios básicos (Agua, Luz, Teléfono y Vigilancia)
4. Ampliación de la red para dar acceso a internet en las aulas didácticas.
5. Docentes con equipos de cómputo portátil personales, para realizar actividades de enseñanza-aprendizaje.

DEBILIDADES:

1. Falta de materiales para realizar prácticas de laboratorio (Física y Química)
2. Falta de mantenimiento preventivo y/o correctivo a equipos de cómputo de las oficinas administrativas.
3. Falta de acervo bibliográfico con correspondencia curricular.
4. Falta de espacio para consulta de alumnos en la biblioteca escolar
5. Falta de equipo de cómputo para uso de los alumnos.
6. Falta de mejores espacios y más adecuados para prácticas agropecuarias.

VI. RECURSOS HUMANOS Y ACTIVIDADES DE DESARROLLO Y FORMACIÓN.

ANÁLISIS FODA ASPECTOS EXTERNOS

OPORTUNIDADES:

1. Capacitación del recurso humano para la mejora del ambiente escolar a través de instituciones educativas de nivel superior.
2. Invitación por parte de diferentes instituciones para participar en diversos congresos.
3. Participar en el programa de apoyo a la titulación.
4. Participación de docentes en los programas de Beca comisión, año sabático, beca al desempeño de personal docente, investigación y promoción docente.

AMENAZAS:

1. No cubrir requisitos para participar en las convocatorias de los diferentes programas para docentes.
2. Convocatorias recibidas con premura de tiempo para su publicación.

ANÁLISIS FODA ASPECTOS INTERNOS

FORTALEZAS:

1. Capacitación constante de actualización docente intersemestral.
2. Personal docente capacitado en el programa de formación docente de la educación media superior (PROFORDEMS).
3. Superación profesional y personal de directivos, docentes, administrativos y de apoyo.
4. Docentes certificados con CERTIDEMS.

DEBILIDADES:

1. Falta de compromiso de los docentes por actualizarse.
2. Falta de personal Administrativo.
3. Personal docente NO titulado a nivel licenciatura.

VII. INICIATIVAS PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE.

ANÁLISIS FODA ASPECTOS EXTERNOS

OPORTUNIDADES:

1. Participación de docentes y alumnos en olimpiadas de conocimiento.
2. Participación en las pruebas PISA y PLANEA.
3. Participación en encuentros deportivos, culturales, cívicos y de habilidades y destrezas agropecuarias con otras instituciones.
4. Participación en campañas de carácter social.
5. Capacitación en el uso de aplicaciones tecnológicas enfocadas en el aprendizaje.

AMENAZAS:

1. Falta de apoyo e interés por parte de los padres de familia o tutor.

ANÁLISIS FODA ASPECTOS INTERNOS

FORTALEZAS:

1. Elaboración de secuencias didácticas alineadas a la RIEMS
2. Desarrollo de habilidades socioemocionales.
3. Programa Construye-T.
4. Programa de tutorías grupales.
6. Orientación educativa.
7. Cumplimiento con la normalidad mínima para la ejecución habitual de actividades y creación de ambientes de aprendizaje.

DEBILIDADES:

1. Nula participación de tutorías individualizadas.
2. Falta de elaboración de materiales didáctico.
3. Falta de capacitación en el uso de las TIC y las TAC.
4. Secuencias didácticas mal elaboradas y planeadas.
5. Carencia de instrumentos de evaluación en las secuencias didácticas.
6. Falta de compromiso de los tutores de grupo para realizar el acompañamiento escolar.

VIII. RELACIÓN CON PADRES, ALUMNOS Y SECTOR PRODUCTIVO.

ANÁLISIS FODA ASPECTOS EXTERNOS

OPORTUNIDADES:

1. Mejorar la relación de padres familia con la institución.
2. Programa Federal (PROSPERA).
3. Convenios de colaboración con el sector productivo.

AMENAZAS:

1. Desintegración familiar.
2. Familias disfuncionales.
3. Problemas económicos.
4. Falta de asistencia a reuniones por padres de familia.

ANÁLISIS FODA ASPECTOS INTERNOS

FORTALEZAS:

1. Reuniones con padres de familia.

2. Actividades con padres de familia (TUTORIAS Y CONSTRUYE-T y YO NO ABANDONO).
3. Interés por parte del tutor ante la problemática del alumno.
4. Detección de diversos problemas del alumno por parte del tutor.
5. Implementación y evaluación del programa YO NO ABANDONO.
6. Capacitación para padres de familia a través de alumnos que prestan servicio social.

DEBILIDADES:

1. Desinterés de los alumnos por causas de problemas familiares.
2. Falta de tutorías individualizadas.
3. Falta de estudio socioeconómico de los alumnos.
4. Falta de interés y de tiempo de los docentes por atender las necesidades de los jóvenes.
5. Integrar grupos de capacitación para padres de familia.

Apéndice B.

Encuesta

Esta encuesta es anónima y personal dirigida a directivos y docentes del Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario No. 86 de Perote, Ver.

Agradezco dar su respuesta con la mayor veracidad y transparencia a las preguntas del cuestionario, el cual me permitirá el desarrollo de la intervención educativa sobre el tema de **reprobación de materias.**

Instrucciones: Favor de poner una "X" en la respuesta que considere la más adecuada y/o hacer un breve desarrollo cuando se le solicite para una respuesta específica.

1.- ¿En esta escuela se ha encontrado frente a casos de repitencia o de abandono escolar por reprobación de materias?

SÍ

NO

2.- Piensa qué los alumnos que no terminan el ciclo escolar no lo hacen por:

___ Razones económicas

___ Falta de apoyo familiar

___ Por qué trabajan

___ Por desinterés en la materia

___ Por factores culturales

___ Por dificultades cognitivas

___ En la familia nadie los puede ayudar a estudiar

___ No pueden pagar apoyo profesional particular

___ Otros

Mencione cuáles: _____

3.- ¿Cree que el fenómeno de reprobación de materias se da mayormente por desinterés de los alumnos provenientes de sectores de bajos recursos?

SÍ

NO

4.- ¿Qué actitud toma frente a este fenómeno?

___ Adapta el currículo

___ Acompañamiento

___ Prueba nuevas estrategias de intervención

___ Otros

Menciones cuáles _____

5.- Desde su rol ¿Se involucra con sus alumnos de manera que le permitan detectar sus problemáticas?

a). Sí

b). NO

c). De vez en cuando

d). Solo en casos extremos

6.- Las veces que detectó problemáticas de reprobación de materias, el resultado fue:

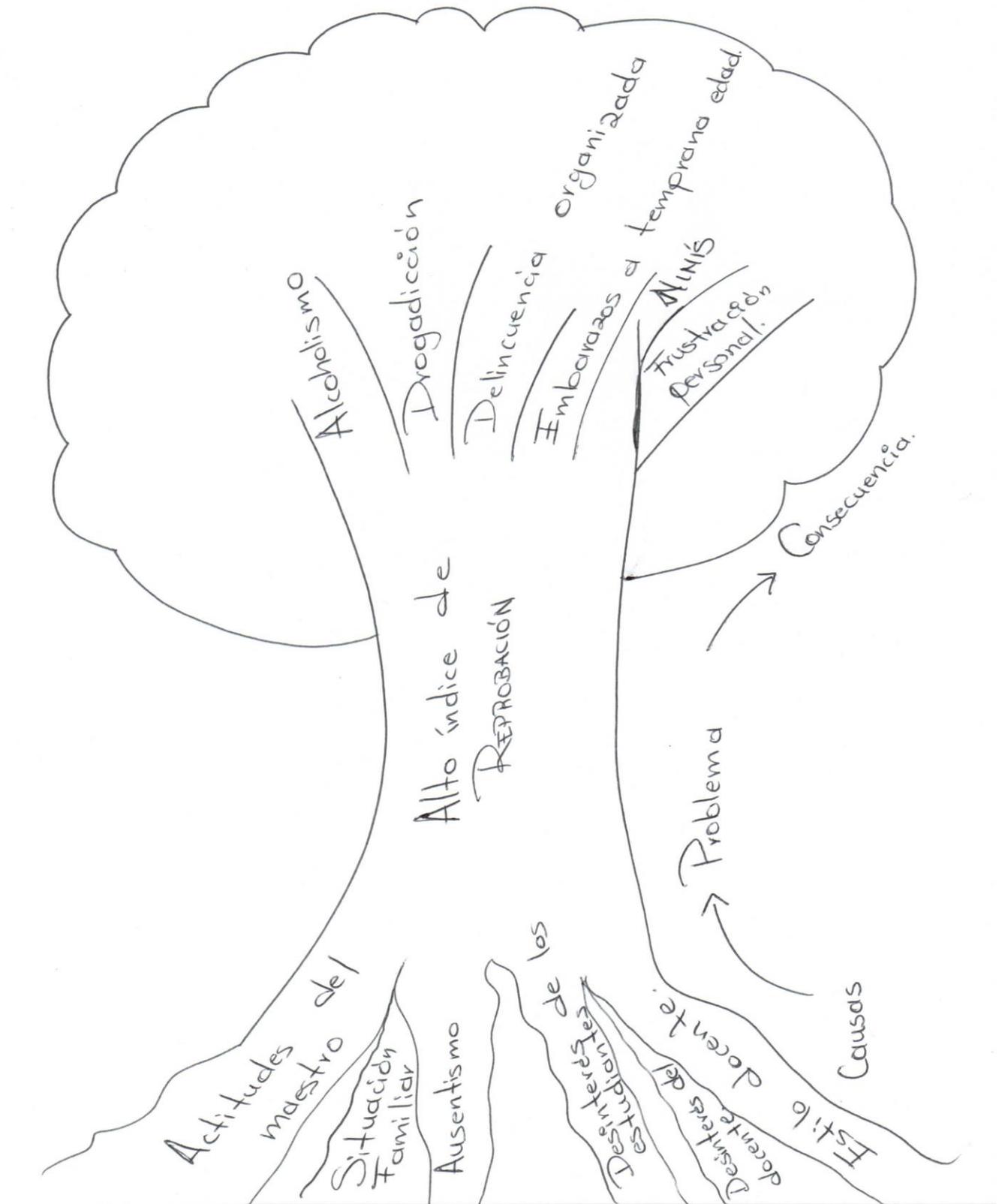
a) Positivo

b) Negativo

7.- Relate lo sucedido: _____

¡MUCHAS GRACIAS!

Apéndice C.



Apéndice D.



Reunión de academia:
“Trabajo colaborativo”





Reunión de academia: “Trabajo colaborativo”



Apéndice E.



ENCUESTA

AMIGO ESTUDIANTE: Esta encuesta tiene la finalidad de evaluar la calidad del aprendizaje en cada una de las materias de tu carrera, por lo tanto te pido que seas **HONESTO** al contestar.

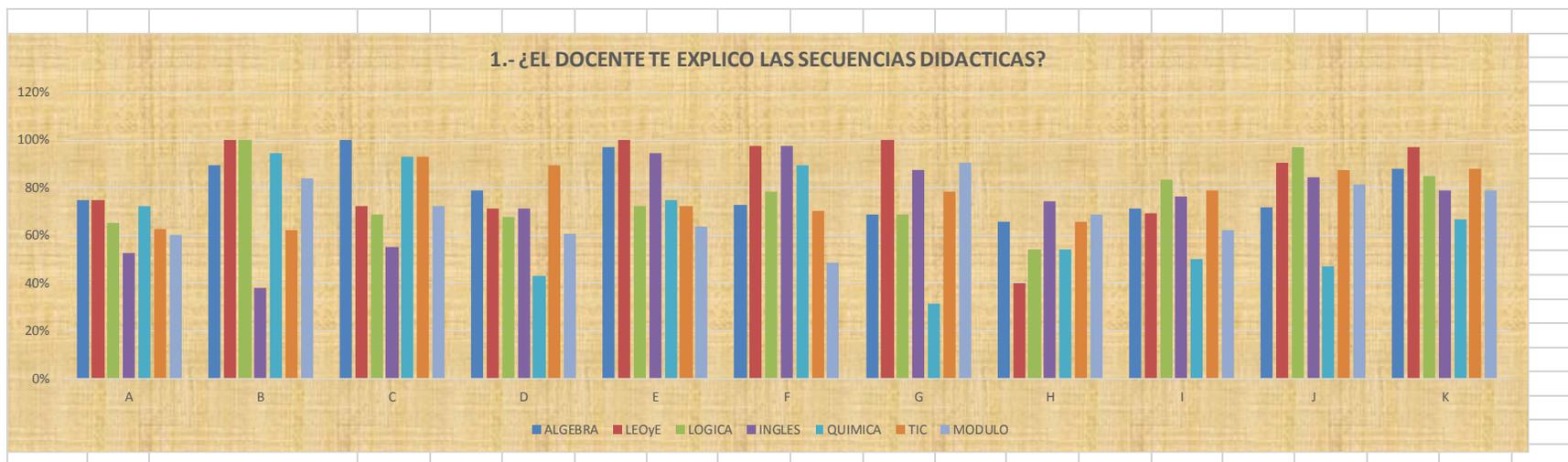
1° Semestre Grupo: _____ Lugar y fecha: _____

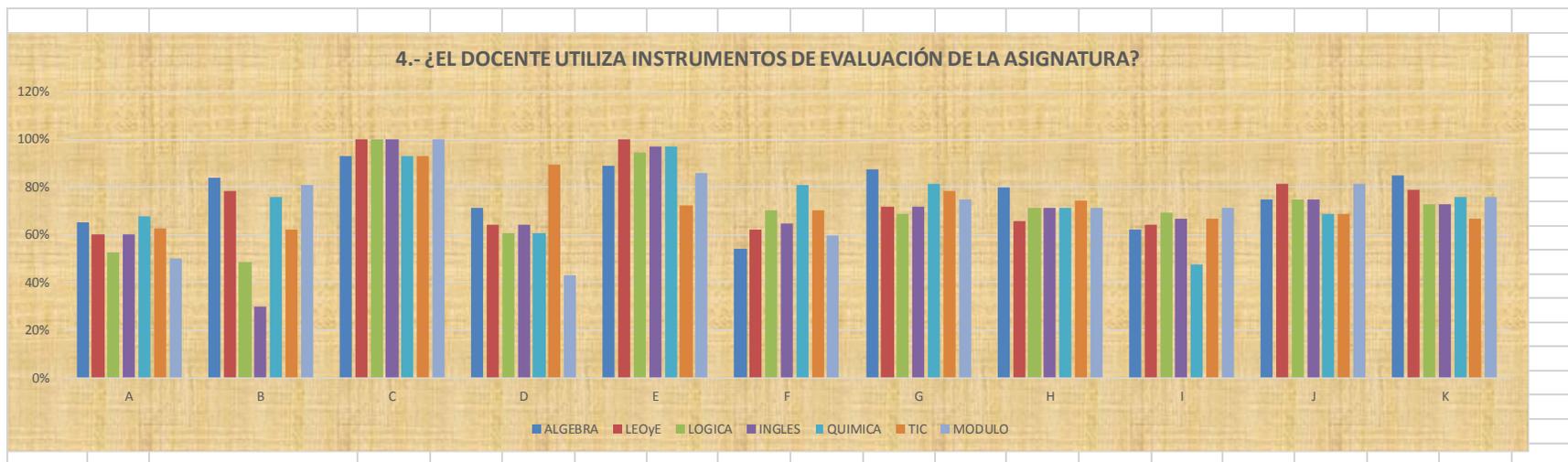
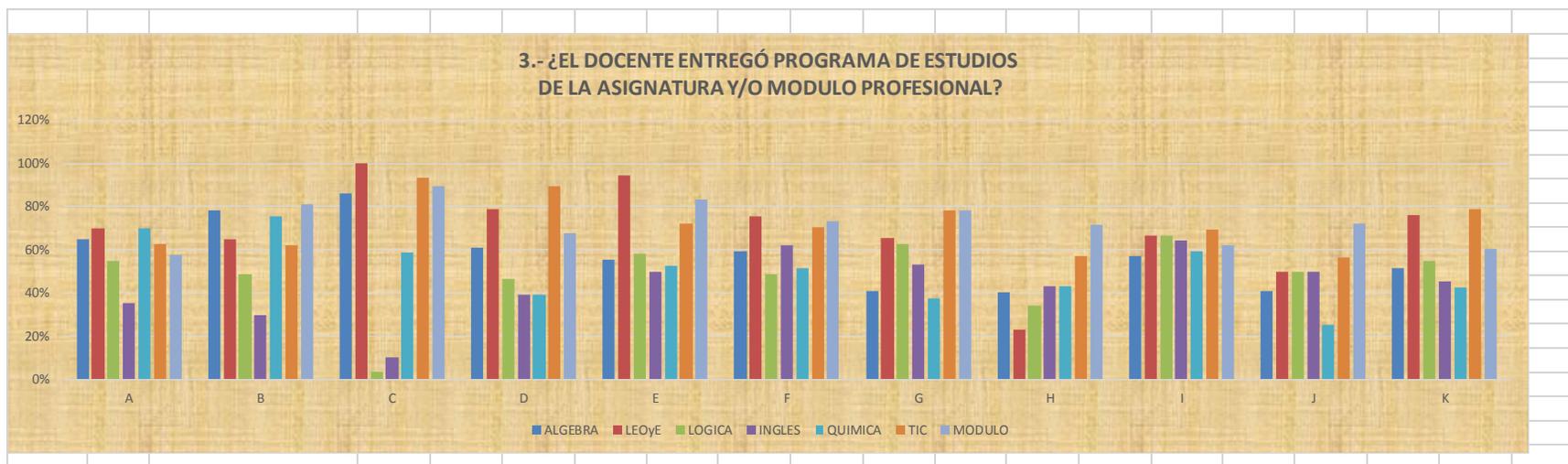
MARCA CON UNA "X" SEGÚN EL DESEMPEÑO DEL DOCENTE

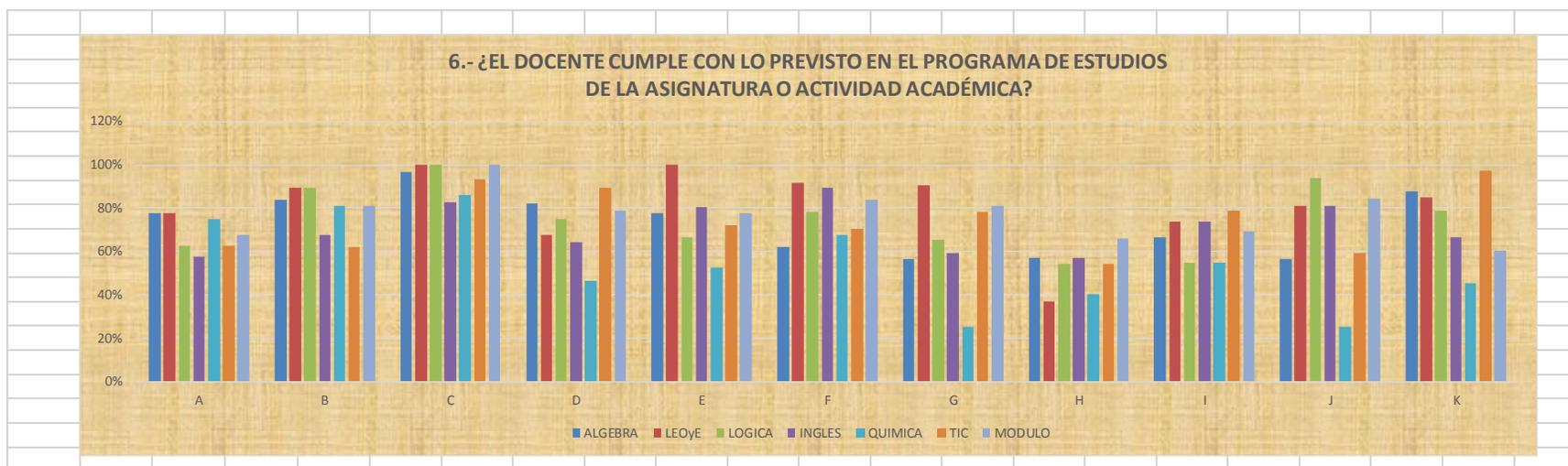
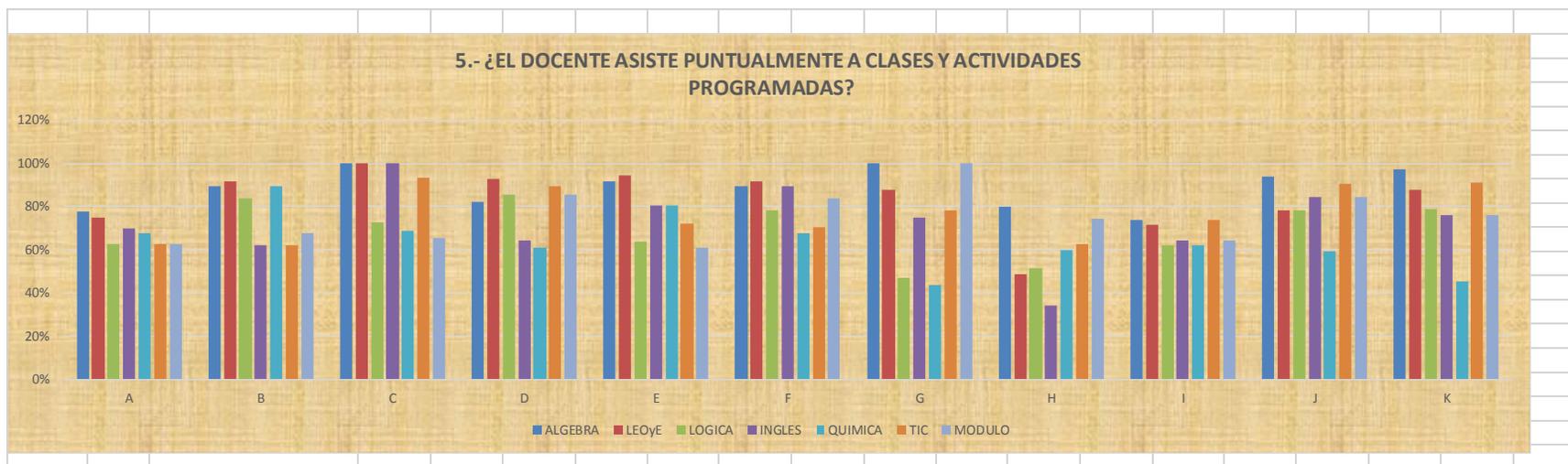
EL PROFESOR:	PREGUNTA	MATERIAS						
		ALGEBRA	LEOyE	LÓGICA	INGLÉS	QUIMICA	TICS	MOD. COM. AGR.
1.	Te explicó la información de las secuencias didácticas.							
2.	Entregó calendarización de prácticas de laboratorio y/o taller.							
3.	Entregó oportunamente el programa de estudios de la asignatura y/o módulo profesional.							
4.	Utiliza instrumentos de evaluación de la asignatura.							
5.	Asiste puntualmente a las sesiones de clase y actividades programadas.							
6.	Cumple con lo previsto en el programa de estudios de la asignatura o la actividad académica.							
7.	Muestra interés en atender las inquietudes de los estudiantes							
8.	Favorece la interacción con los estudiantes a través de tecnologías de la información y la comunicación.							
9.	Emplea técnicas que facilitan el aprendizaje y la comprensión de los temas durante la clase.							
10.	Entregó oportunamente a los alumnos copia de las secuencias didácticas, calendarización de prácticas, programa de estudios, forma y fechas de evaluación.							
SUGERENCIAS Y/O COMENTARIOS FINALES								

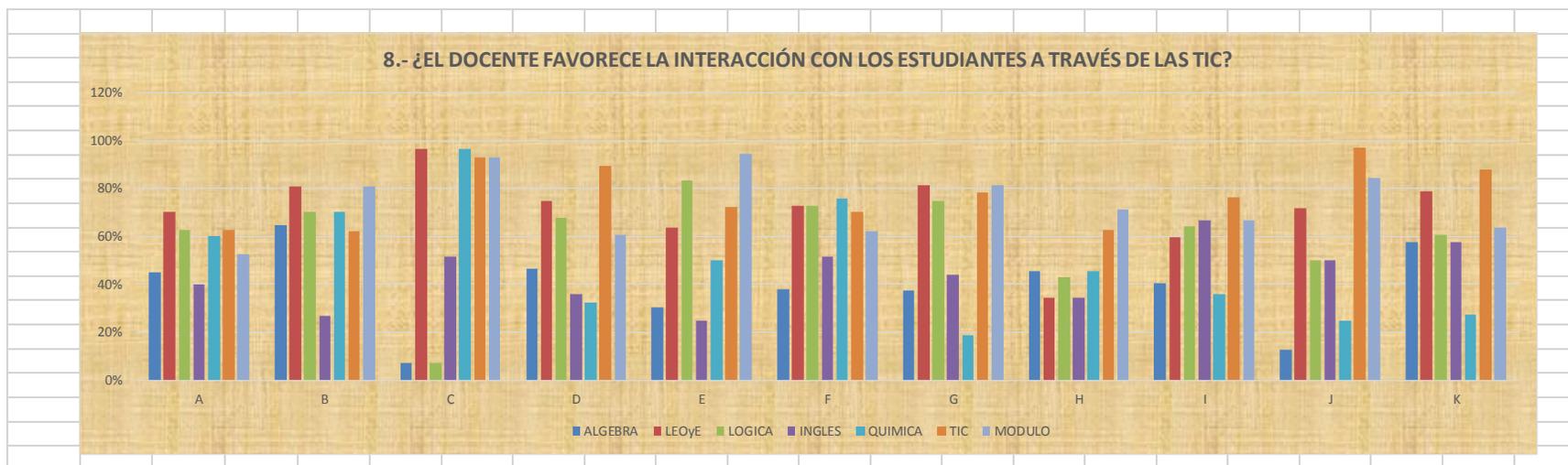
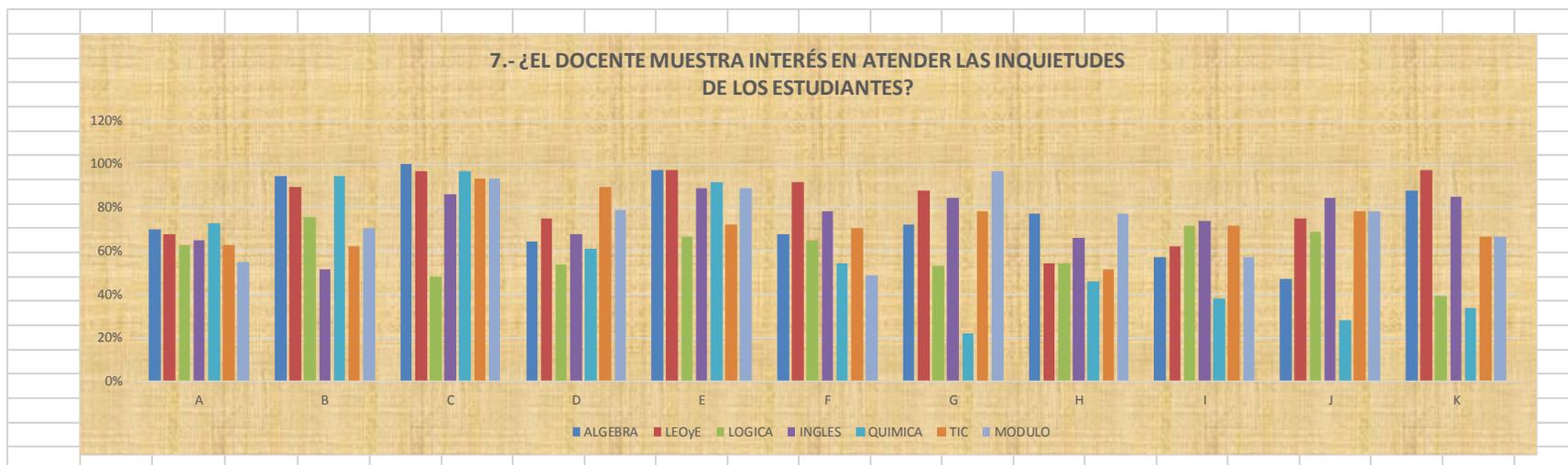
GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

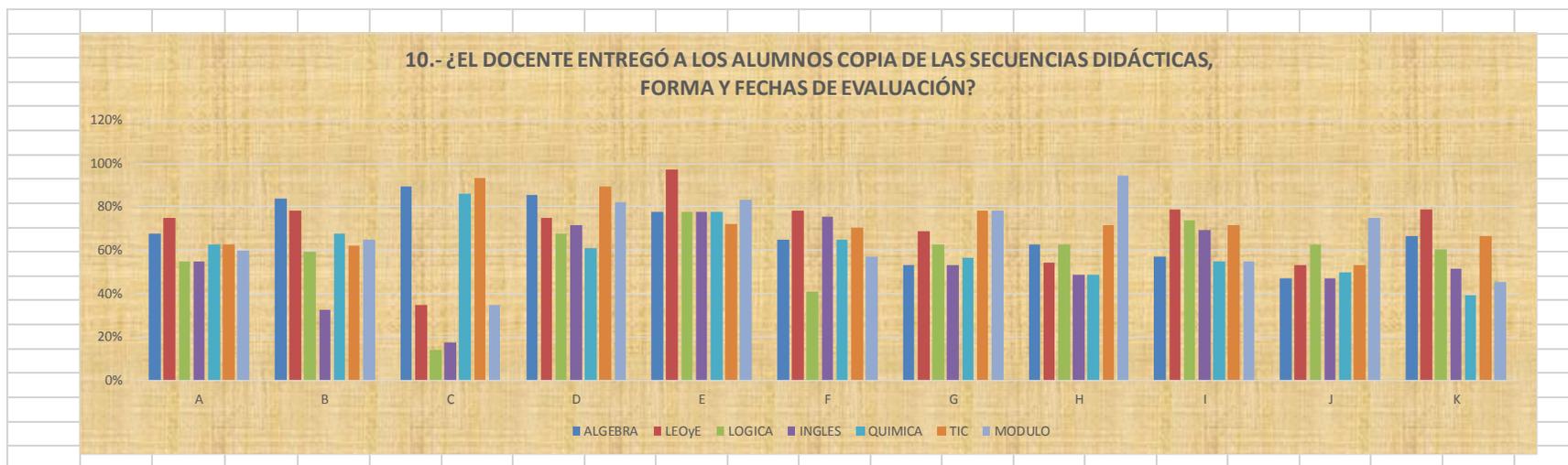
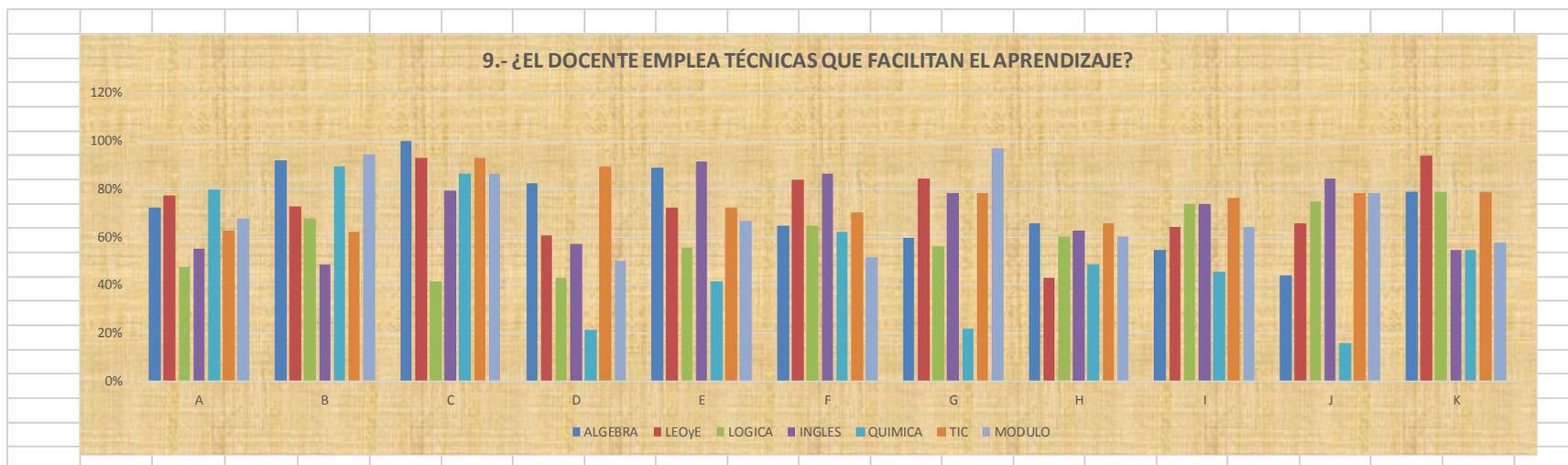
APÉNDICE F.











Apéndice g.

LA VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO EN LA SESIÓN SE REALIZARÁ A PARTIR DE LOS SIGUIENTES PARAMETROS

CRITERIOS	1	2	3	4
CONTRIBUCIÓN A LAS METAS DEL GRUPO	CONTRIBUYE AL LOGRO DE LAS METAS SOLAMENTE CUANDO SE LE PIDE 1.5	CONTRIBUYE OCASIONALMENTE AL LOGRO DE LAS METAS 2	CONTRIBUYE AL LOGRO DE LAS METAS SIN QUE SE LE PIDA ACEPTANDO Y CUMPLIENDO SU ROL DENTRO DEL GRUPO 2	TRABAJA ACTIVA Y CONSENTEMENTE PARA EL LOGRO DE LAS METAS ACEPTANDO Y CUMPLIENDO SU ROL DENTRO DEL GRUPO 2.5
CONSIDERACIÓN HACIA LOS DEMÁS	NECESITA QUE SE LE RECUERDE OCASIONALMENTE SER CUIDADOSO CON LOS SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS 1	MUESTRA CUIDADO CON LOS SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS 1.5	DEMUESTRA Y EXPRESA SENSIBILIDAD HACIA LOS DEMÁS ALENTANDOLOS A PARTICIPAR 2	DEMUESTRA SENSIBILIDAD HACIA LOS SENTIMIENTOS Y NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS DEMÁS. VALORA EL CONOCIMIENTO Y HABILIDADES DE LOS OTROS MIEMBROS DEL GRUPO ALENTANDOLOS A PARTICIPAR 2.5
CONTRIBUCIÓN DE CONOCIMIENTOS	CONTRIBUYE CON INFORMACIÓN SOLAMENTE CUANDO SE LE PIDE 1	CONTRIBUYE CON INFORMACIÓN OCASIONALMENTE CUANDO SE LE PIDE O SE LE RECUERDA HACERLO 1.5	CONTRIBUYE CON INFORMACIÓN Y HABILIDADES SIN TENER QUE PEDIRSELO 2	CONTRIBUYE CONSISTENTE Y ACTIVAMENTE CON INFORMACIÓN, OPINIONES Y HABILIDADES SIN TENER QUE SOLICITARLA. 2.5
TRABAJO Y HABILIDAD PARA COMPARTIR CON LOS DEMÁS	PARTICIPA EN REALIZAR LOS CAMBIOS NECESARIOS SOLAMENTE CUANDO SE LE PIDE PERO SIEMPRE O CASI SIEMPRE DEJA QUE LOS DEMÁS HAGAN EL TRABAJO. 1.5	PARTICIPA OCASIONALMENTE EN REALIZAR LOS CAMBIOS NECESARIOS CUANDO SE LE PIDE PERO SIEMPRE NECESITA QUE SE LE RECUERDE LO QUE DEBE HACER 2	PARTICIPA VOLUNTARIAMENTE EN RELIZAR LOS CAMBIOS. GENERALMENTE REALIZA EL TRABAJO ASIGNADO Y POCAS VECES NECESITA QUE SE LO RECUERDEN 2	AYUDA ALGRUPO A IDENTIFICAR LOS CAMBIOS NECESARIOS Y ALIENTA AL GRUPO PARA REALIZARLOS. SIEMPRE REALIZA EL TRABAJO ASIGNADO Y NUNNCA NECESITA QUE SE LO RECUERDEN. 2.5
PUNTAJE	5	7	8	10

Apéndice H.**LISTA DE COTEJO****ASPECTO A EVALUAR: TRABAJO COLABORATIVO**

NOMBRE O NÚMERO DEL EQUIPO: _____ FECHA: _____

PUNTUACIÓN: _____ EVALUADOR: _____

NUM	ASPECTO A EVALUAR	Puntuación	SÍ	NO	OBSERVACIONES
1	Se organizan y respetan los tiempos	2			
2	Siguen las instrucciones del facilitador	2			
3	Se establece un ambiente de respeto y tolerancia	2			
4	Se dan oportunidad entre los integrantes del equipo para que todos participen en la actividad	2			
5	Expresan sus opiniones de manera lógica y razonada	2			
		TOTAL			

DESEMPEÑO	ESCALA DE PUNTUACIÓN	
EXCELENTE	9-10 puntos	APROBADO
BUENO	8-6 puntos	APROBADO
NO SATISFACTORIO	Menor a 5 puntos	NO APROBADO

Apéndice I.

AUTOEVALUACIÓN

NOMBRE DEL INTEGRANTE DEL GRUPO COLABORATIVO: _____

FECHA: _____

CRITERIOS PARA AUTOEVALUAR MI PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO COLABORATIVO	NADA (0)	POCO (1)	SUFICIENTE (2)	MUCHO (3)
A. Respeto turnos o tiempos				
B. Intervengo en el contexto del trabajo, cuando creo necesario.				
C. Aporto sugerencias				
D. Apoyo otras sugerencias				
E. Apoyo otras opiniones				
F. Aporté con temas al grupo				
G. Opino razonadamente				
H. Acepto ideas				
I. Favorezco las actitudes integradoras				
J. Soy paciente				
K. Mostré conocimientos previos				
L. Poseo habilidad para determinar alternativas se solución frente a problemas				
M. Considero consecuencias al momento de decidir sobre como aporto al trabajo.				
N. Identifico oportunidades				
O. Tengo facilidad para para tomar decisiones				
P. Cumpló tareas				
Q. Mis tareas al interior de grupo fueron terminadas.				
TOTAL				

Apéndice J.

				SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Subsecretaría de Educación Media Superior Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria Subdirección Académica																
PROGRAMA ANUAL DE MEJORA CONTINUA CICLO ESCOLAR 2016-2017																				
Nombre de la Categoría:		Procesos escolares, eficiencia interna				Nombre del Indicador:		Abandono escolar		Prioridad:		I								
META:		Disminuir el abandono escolar del plantel del 19.76% al 18%.																		
OBJETIVO(S):		Reducir el número de alumnos que abandonan las actividades escolares e incrementar la eficiencia terminal a través de diversas estrategias implementadas durante el ciclo escolar 2016-2017																		
DATOS CUANTITATIVOS		ESTRATEGIAS	LINEAS DE ACCIÓN	ACTIVIDADES	CRONOGRAMA							RESPONSABLE(S)	RECURSOS	EVIDENCIA(S)						
CICLO ESCOLAR (2015-2016) LINEA BASE	CICLO ESCOLAR (2016-2017) META				FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO				SEPT. OCTUBRE	NOV. DIC	ENERO			
19.76%	19%	Disminuir el abandono escolar, a través del programa: Yo no abandono, incrementando el índice de aprobación durante la transición entre semestres y así mejorar la eficiencia terminal.	Atender mediante los programas de tutorías académicas y orientación educativa, vocacional y ocupacional a los alumnos que presenten problemas de reprobación, ausentismo y de conducta que los lleven a estar en riesgo de abandono escolar.	Realizar diagnóstico por grupo de alumnos en riesgo de abandono escolar.											Coordinador de Tutorías y Oficina de orientación educativa	Humanos y Materiales	Encuesta			
				Asignar un tutor académico para cada grupo escolar.														Subdirección Académica y Coordinador de Tutorías	Nombramientos	
				Reuniones entre tutores para intercambiar experiencias y sugerir estrategias para la mejora de tutorías.															Subdirección Académica, Coordinador de Tutorías y Tutores de grupo.	Acta de reunión
				Realizar reuniones grupales y/o individuales de manera periódica con los padres de familia para reportar avances.															Tutores de grupo	Acta de reunión y Lista de asistencia
				Realizar un informe con los resultados obtenidos en las tutorías.															Tutores de grupo	Informe Global
				Desarrollo de habilidades socio-emocionales a través del programa CONSTRUYE-T															Responsable del Programa CONSTRUYE-T y tutores de grupo	Informe Global
				Dar seguimiento a programas de becas para alumnos con bajos recursos.	Realizar estudio socioeconómico.														Departamento de Departamento de Servicios Escolares.	Encuesta
					Validación de becas (PROSPERA y YO NO ABANDONO).														Departamento de Departamento de Servicios Escolares.	Formato F1
					Integrar expedientes y remitirlo a oficinas de SEDESOL														Departamento de Departamento de Servicios Escolares.	Expediente
					Asignar a docentes como asesores.														Subdirección Académica y Departamento Académico y de Competencias.	Horarios
					Elaboración de plan de trabajo para asesorías														Asesores	Plan de trabajo
								Ejecución de actividades programadas											Asesores	Informe
LIC. CLAUDIA CANTÚ GÓMEZ																				
NOMBRE DEL DIRECTOR(A) DEL PLANTEL			FECHA DE ELABORACIÓN																	

PROGRAMA ANUAL DE MEJORA CONTINUA
CICLO ESCOLAR 2016-2017

Nombre de la Categoría:	II.- PROCESOS ESCOLARES, EFICIENCIA INTERNA	Nombre del Indicador:	Aprobación	Prioridad:	2
META:	Aumentar del 71.14 al 72.14 la aprobación escolar del plantel.				
OBJETIVO(S):	Incrementar el número de alumnos que aprueban la totalidad de créditos en las asignaturas y/o módulos profesionales al término del ciclo escolar 2016 – 2017. Para evitar la deserción escolar e incrementar la eficiencia terminal.				

DATOS CUANTITATIVOS		ESTRATEGIAS	LINEAS DE ACCIÓN	ACTIVIDADES	CRONOGRAMA						RESPONSABLE(S)	RECURSOS	EVIDENCIA(S)
CICLO ESCOLAR (2015-2016) LINEA BASE	CICLO ESCOLAR (2016-2017) META				FEBRERO	AGOSTO	SEPT.	OCTUBRE	NOV.	DIC			
71.14	72.14	Implementar estrategias por parte de la academia que ayuden a disminuir los índices de reprobación en asignaturas y/o módulos profesiones	Identificar los canales de aprendizajes (visual, auditivo y kinestésico) de cada estudiante del grupo.	Aplicación de Test							Departamento Académico y de Competencias, y Docentes	Humanos y Materiales	Test
				Análisis de resultados obtenidos							Departamento Académico y de Competencias, y Docentes		Lista de cotejo
				Adecuación de las secuencias didácticas							Docentes		Formato de Secuencias Didácticas
				Comparación de resultados del ciclo anterior en cuanto a los índices de aprobación, los cuales se presentan a la academia							Docentes		Gráficas
				Llevar a cabo reuniones semanales de colegiados							Docentes		Listas de asistencia
				Realizar actividades de evaluación semanal							Docentes		Instrumentos de evaluación.
			Revisión de la evaluación mediante el desarrollo de competencias.	Recopilación de resultados.							Docentes		Gráficas
				verificación de la existencia y relación de instrumentos de evaluación con las competencias planteadas en las secuencias didácticas .							Departamento Académico y de Competencias.		Instrumentos de evaluación.
				Seguimiento de la aplicación de los instrumentos de evaluación.							Departamento Académico y de Competencias.		Portafolio de Evidencias del alumno.
				Visita del jefe de Departamento Académico y de Competencias, Formación Docente y Coordinadores de carrera, durante el desarrollo de una clase.							Departamento Académico y de Competencias, Formación Docente y Coordinadores de carrera		Lista de cotejo

LIC. CLAUDIA CANTÚ GÓMEZ

NOMBRE DEL DIRECTOR(A) DEL PLANTEL

FECHA DE ELABORACIÓN

Nota: Deberá llenarse un formato por cada prioridad identificada

PROGRAMA ANUAL DE MEJORA CONTINUA
CICLO ESCOLAR 2016-2017

Nombre de la Categoría:	III. EFICIENCIA TERMINAL Y SEGUIMIENTO DE EGRESADOS	Nombre del Indicador:	EFICIENCIA TERMINAL	Prioridad:	3
META:	Incrementar el índice de eficiencia terminal del 56.94% al 57% durante el ciclo escolar 2016-2017				
OBJETIVO(S):	Mejorar la calidad de los aprendizajes obtenidos durante la formación técnica de los alumnos en cada una de las especialidades para que tengan un mejor desempeño en su futuro campo laboral.				

DATOS CUANTITATIVOS		ESTRATEGIAS	LINEAS DE ACCIÓN	ACTIVIDADES	CRONOGRAMA						RESPONSABLE(S)	RECURSOS	EVIDENCIA(S)						
CICLO ESCOLAR (2015-2016) LINEA BASE	CICLO ESCOLAR (2016-2017) META				FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO				AGOSTO	SEPT.	OCTUBRE	NOV.	DIC	ENERO
56.94%	57.00%				Formar técnicos con calidad a partir de una buena actualización y capacitación por parte de los docentes correspondientes.	Detectar alumnos con problemas socioeconómicos	Aplicar diagnóstico socioeconómico.												
				Seleccionar 10 alumnos en casos de pobreza extrema.											Depto Académico y de Competencias y Oficina de Orientación Educativa		Expediente		
				Coordinar pláticas dirigidas a los alumnos, con personal de apoyo psicológico e instituciones gubernamentales y particulares.											Subdirección Académica, Vinculación y Desarrollo Institucional, Orientación Educativa		Alianzas de colaboración		
			Fortalecer actividades extra curriculares.	Fortalecer actividades deportivas.											Ofic. de actividades culturales y deportivas		Horarios		
				Implementar actividades artísticas y culturales de interés para los alumnos.											Ofic. de actividades culturales y deportivas y CONSTRUYE-T		Informe fotográfico		
				Realizar encuentros deportivos intramuros.											Ofic. de actividades culturales y deportivas		Roles deportivos		
				Participar en las convocatorias emitidas por DGETA.											Ofic. de actividades culturales y deportivas		Convocatorias		
				Participar en eventos culturales, cívicos, deportivos y tecnológicos que promueve DGETA.											Subdirección Académica, Departamento Académico y de Competencias		Asignación de funciones		
				A signar a un docente para realizar actividades extracurriculares deportivas.															

LIC. CLAUDIA CANTÚ GÓMEZ

NOMBRE DEL DIRECTOR(A) DEL PLANTEL

FECHA DE ELABORACIÓN

Nota: Deberá llenarse un formato por cada prioridad identificada

**PROGRAMA ANUAL DE MEJORA CONTINUA
CICLO ESCOLAR 2016-2017**

Nombre de la Categoría:	VI.- RECURSOS HUMANOS Y ACTIVIDADES DE DESARROLLO Y FORMACIÓN	Nombre del Indicador:	Docentes con formación profesional acorde a la asignatura que imparten	Prioridad:	4
META:	Docentes capacitados que cumplan con el perfil idóneo para impartir las asignaturas o módulos que le correspondan en cada semestre.				
OBJETIVO(S):	Fortalecer la profesionalización docente de acuerdo a las carreras que oferta el plantel para elevar la calidad educativa en los estudiantes.				

DATOS CUANTITATIVOS		ESTRATEGIAS	LINEAS DE ACCIÓN	ACTIVIDADES	CRONOGRAMA						RESPONSABLE(S)	RECURSOS	EVIDENCIA(S)	
CICLO ESCOLAR (2015-2016) LINEA BASE	CICLO ESCOLAR (2016-2017) META				FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	DIC				ENERO
84%	85%	Impulsar a los docentes a su actualización profesional continua	Que todos los docentes cuenten con la debida formación para realizar su actividad docente (PROFORDEMS).	Difundir la convocatoria	■	■	■	■	■	■	Departamento de Formación Docente	Humanos y Materiales	Circular	
				Registro en línea por parte del docente	■	■	■	■	■	■	Departamento de Formación Docente		Impresión de pantalla	
				Concluir el diplomado y la certificación	■	■	■	■	■	■	Departamento de Formación Docente		Diploma o Certificado	
			Motivar al personal docente que concluyan su preparación a nivel licenciatura (titulación)	Difundir la convocatoria de apoyo a la titulación	Difundir la convocatoria de apoyo a la titulación	■	■	■	■	■	■		Departamento de Formación Docente	Convocatoria
					Reunir los requisitos que solicita la convocatoria	■	■	■	■	■	■		Departamento de Formación Docente	Expediente
					Entrega de documentación comprobatoria	■	■	■	■	■	■		Departamento de Formación Docente	Expediente
			Proporcionar a la comunidad docente del plantel talleres, seminarios y cursos de capacitación y actualización.	Realizar un curso al término de cada semestre	Realizar un curso al término de cada semestre	■	■	■	■	■	■		Departamento de Formación Docente	Convocatoria
					Gestionar ante las dependencias publicas y privadas la importación de cursos , talleres, diplomados a todo el personal de la institución.	■	■	■	■	■	■		Vinculación y Desarrollo Institucional	Oficio de solicitud
					Motivar a los docentes para que participen en cursos de capacitación y actualización.	■	■	■	■	■	■		Departamento de Formación Docente	Circular

LIC. CLAUDIA CANTÚ GÓMEZ

NOMBRE DEL DIRECTOR(A) DEL PLANTEL

FECHA DE ELABORACIÓN

Nota: Debera llenarse un formato por cada prioridad identificada

PROGRAMA ANUAL DE MEJORA CONTINUA
CICLO ESCOLAR 2016-2017

Nombre de la Categoría:	Recursos humanos y actividades de desarrollo y formación	Nombre del Indicador:	Actualización del personal docente	Prioridad:	5
-------------------------	--	-----------------------	------------------------------------	------------	---

META:	Mantener el porcentaje actual en cuanto a la capacitación y actualización docente.
-------	--

OBJETIVO(S):	Llevar a cabo la formación, actualización y fortalecimiento docente de acuerdo a sus necesidades para consolidar la calidad del servicio educativo.
--------------	---

DATOS CUANTITATIVOS		ESTRATEGIAS	LINEAS DE ACCIÓN	ACTIVIDADES	CRONOGRAMA							RESPONSABLE(S)	RECURSOS	EVIDENCIA(S)					
CICLO ESCOLAR (2015-2016) LINEA BASE	CICLO ESCOLAR (2016-2017) META				FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO				SEPT.	OCTUBRE	NOV.	DIC	ENERO
100%	100%	Establecer un programa de formación, actualización y fortalecimiento docente.	Elaborar el diagnóstico de necesidades de formación, actualización y fortalecimiento docente.	Detectar las necesidades de actualización docente											Departamento Formación docente, Oficina de Actualización Docente y Consejo Técnico Académico.	Humanos y Materiales	Diagnóstico		
				Impartir un curso al 100% de la plantilla docente													Departamento Formación docente, Oficina de Actualización Docente y Consejo Técnico Académico.	Convocatoria, Programa, Planeación, Contenido del Curso y Registro de Asistencia.	
				Aplicar los instrumentos indicados en el entorno educativo													Docentes	Secuencias didácticas e instrumentos de evaluación	
			Implementar un programa de formación, actualización y fortalecimiento docente. (Pedagógicas, Didácticas, Disciplinarias, Tecnológicas, Investigación y Transversales).	Curso taller para la preparación de la evaluación docente														Docentes	Convocatoria, Programa, Planeación, Contenido del Curso y Registro de Asistencia.
				Taller de fortalecimiento de las TIC y las TAC.														Docentes	Convocatoria, Programa, Planeación, Contenido del Curso y Registro de Asistencia.
				Realizar taller de fortalecimiento en el desarrollo de habilidades matemáticas y de comprensión de lectura.														Subdirección Académica, Consejo Técnico Académico, Departamento de Formación Docente.	Convocatoria, Programa, Planeación, Contenido del Curso y Registro de Asistencia.
			Promover la participación de la plantilla docente en cursos de formación, actualización y fortalecimiento.	Llevar a cabo dos cursos por ciclo escolar (en los periodos intersemestrales) de acuerdo a las necesidades detectadas por el Departamento de Formación Docente.														Subdirección Académica, Consejo Técnico Académico, Departamento de Formación Docente.	Convocatoria, Programa, Planeación, Contenido del Curso y Registro de Asistencia.
				Asesorías sobre manejo de la plataforma del SISEEMS.														Subdirección Académica, Departamento de Servicios Escolares, Departamento de Formación Docente	Informe fotográfico, Lista de asistencia
				Fortalecer a través de un curso la elaboración de secuencias didácticas.														Subdirección Académica, Departamento de formación Docente, Departamento Académico y de Comp.	Informe fotográfico, Lista de asistencia

LIC. CLAUDIA CANTÚ GÓMEZ

NOMBRE DEL DIRECTOR(A) DEL PLANTEL

FECHA DE ELABORACIÓN

Nota: Deberá llenarse un formato por cada prioridad identificada

PROGRAMA ANUAL DE MEJORA CONTINUA

Nombre de la Categoría:		INICIATIVAS PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE			Nombre del Indicador:	Participación de docentes en planeación curricular	Prioridad:	5										
META:	Mantener la participación del personal docente en la planeación curricular al 100%																	
OBJETIVO(S):	Fortalecer la mejora continua a través de estrategias de planeación curricular.																	
DATOS CUANTITATIVOS		ESTRATEGIAS	LINEAS DE ACCIÓN	ACTIVIDADES	CRONOGRAMA						RESPONSABLE(S)	RECURSOS	EVIDENCIA(S)					
CICLO ESCOLAR (2015-2016) LINEA BASE	CICLO ESCOLAR (2016-2017) META				FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO				AGOSTO	SEPT.	OCTUBRE	NOV.	DIC
100%	100%	Aplicar una planeación adecuada basada en el aprendizaje por competencias.	Solicitar las secuencias didácticas y planeación de prácticas escolares.	Asignación de carga académica											Subdirección Académica, Departamento Académico y Competencias, Presidente de la Academia Técnica Pedagógica	Humanos y Materiales	Asignación Académica, Horarios, Nombramientos	
				Elaboración de secuencia didáctica por colegiado.													Colegiados	Secuencias Didácticas
				Entrega de secuencias didácticas y planeación de prácticas en tiempo y forma													Docentes	Secuencias Didácticas
			Seguimiento de las actividades planeadas.	Programación del seguimiento											Subdirección Académica, Departamento Académico y Competencias, Departamento de Formación Docente.		Plan de trabajo e informes. Lista de cotejo Informe	
				Visita in situ														
				Retroalimentación														
			Evaluación del cumplimiento de las actividades programadas.	Socializar resultados											Academia y Colegiados		Minutas Reporte	
				Evaluación por colegiado														
				Estrategias de mejora														
NOMBRE DEL DIRECTOR(A) DEL PLANTEL				FECHA DE ELABORACIÓN														
Nota: Deberá llenarse un formato por cada prioridad identificada																		

PROGRAMA ANUAL DE MEJORA CONTINUA

Nombre de la Categoría:		INICIATIVAS PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE		Nombre del Indicador:	Docentes que diseñan secuencias didácticas	Prioridad:	6												
META:	Mantener la participación del personal docente en la elaboración de secuencias didácticas al 100%																		
OBJETIVO(S):	Conservar la participación docente en la elaboración de secuencias didácticas y prácticas académicas.																		
DATOS CUANTITATIVOS		ESTRATEGIAS	LINEAS DE ACCIÓN	ACTIVIDADES	CRONOGRAMA						RESPONSABLE(S)	RECURSOS	EVIDENCIA(S)						
CICLO ESCOLAR (2015-2016) LINEA BASE	CICLO ESCOLAR (2016-2017) META				FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO				AGOSTO	SEPT.	OCTUBRE	NOV.	DIC	ENERO
100%	100%	Cumplir con el diseño de secuencias didácticas de acuerdo a la RIEMS	Dar a conocer la carga académica a todo el personal docente	Distribución de asignaturas en base al perfil profesional de cada docente.											Subdirección Académica, Departamento Académico y Competencias.	Humanos y Materiales	Perfil profesional de cada docente.		
				Difusión de carga académica en una junta extraordinaria de academia													Subdirección Académica, Departamento Académico y Competencias.	Acta de academia.	
			Validar las secuencias didácticas a través del consejo técnico académico.	Solicitud de secuencias didácticas														Departamento Académico y de competencias.	Circular
				Revisión de secuencias didácticas														Departamento Académico y de Competencias, Consejo Técnico Académico	Secuencias Didácticas
				Validación de secuencias didácticas.														Departamento Académico y de competencias.	Secuencias Didácticas
			Seguimiento de las actividades planeadas.	Programación del seguimiento														Departamento Académico y de competencias.	Cronograma de Act.
				Visita in situ														Departamento de Formación Docente, Oficina de Actualización Docente, Coordinadores de Carrera, Consejo Técnico Académico	Instrumentos de evaluación
				Retroalimentación															Informe de retroalimentación
NOMBRE DEL DIRECTOR(A) DEL PLANTEL				FECHA DE ELABORACIÓN															
Nota: Deberá llenarse un formato por cada prioridad identificada																			

PROGRAMA ANUAL DE MEJORA CONTINUA

CICLO ESCOLAR 2015-2016

Nombre de la Categoría:		INICIATIVAS PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE		Nombre del Indicador:	Alumnos con Tutorías	Prioridad:	7												
META:	Mantener el 100% de alumnos con tutorías grupales.																		
OBJETIVO(S):	Fortalecer la participación de docentes en actividades del programa de tutorías para la mejora del aprendizaje.																		
DATOS CUANTITATIVOS		ESTRATEGIAS	LINEAS DE ACCIÓN	ACTIVIDADES	CRONOGRAMA						RESPONSABLE(S)	RECURSOS	EVIDENCIA(S)						
CICLO ESCOLAR (2015-2016) LINEA BASE	CICLO ESCOLAR (2016-2017) META				FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO				AGOSTO	SEPT.	OCTUBRE	NOV.	DIC	ENERO
100%	100%	Establecer un programa de tutorías grupales.	Capacitar en el programa de tutorías para docentes	Establecer el perfil del docente-tutor.											Jefe de la Oficina de Tutorías Educativas, Departamento Académico y de Competencias.	Humanos y Materiales	Perfil (SNB)		
				Capacitar mediante curso-taller a docentes														Informe Técnico	
				Integrar portafolio de evidencias														Jefe de la Oficina de Tutorías Educativas.	Portafolio del docente
			Ejecutar programa de tutorías grupales.	Asignar tutor a cada grupo de alumnos														Subdirección Académica, Departamento Académico y de Competencias, Jefe de la Oficina de Tutorías Educativas.	Asignación de tutores.
				Integrar expediente por tutorado														Tutor de Grupo	Expediente del alumno
				Tutorías grupales															Plan de trabajo
			Revisión del programa	Elaboración de plan de trabajo															Informes
				Reportar informes mensuales														Informe	
				Informe global															