



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ

SEB
SUBSECRETARÍA DE
EDUCACIÓN BÁSICA

CEAM
COORDINACIÓN ESTATAL DE
ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL

 UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
VERACRUZANA



EVALUACIÓN INTERNA. APRENDER EN LA ESCUELA

GUÍA DEL FACILITADOR





SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ

SEB
SUBSECRETARÍA DE
EDUCACIÓN BÁSICA

CEAM
COORDINACIÓN ESTATAL DE
ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL

 UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
VERACRUZANA

DR. JAVIER DUARTE DE OCHOA
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE VERACRUZ

DR. FLAVINO RÍOS ALVARADO
SECRETARIO DE EDUCACIÓN

MTRA. XÓCHITL A. OSORIO MARTÍNEZ
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN BÁSICA

LIC. VICENTE GUILLERMO BENÍTEZ GONZÁLEZ
OFICIAL MAYOR

MTRO. FRANCISCO ALFONSO AVILÉS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA

PROFRA. ROSALINDA I. GALINDO MOTA
DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR

PROFR. LÁZARO MEDINA BARRAGÁN
DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA FEDERALIZADA

PROFR. MARIO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ
DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA ESTATAL

PROFR. TIRSO ÁNIMAS GARCÍA
DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

PROFRA. DELFINA CUEVAS AGUILAR
DIRECTORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

PROFR. ELIAS JIMÉNEZ ROMERO
DIRECTOR DE EDUCACIÓN INDÍGENA

PROFR. ANDRÉS BALLESTEROS ELIZONDO
DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN FÍSICA FEDERALIZADA

PROFR. OMAR MALDONADO FIGUEROA
DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN FÍSICA ESTATAL

PROFR. GAUDENCIO HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
COORDINADOR ESTATAL DE ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ

SEB
SUBSECRETARÍA DE
EDUCACIÓN BÁSICA

CEAM
COORDINACIÓN ESTATAL DE
ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL

 UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
VERACRUZANA



EVALUACIÓN INTERNA. APRENDER EN LA ESCUELA

GUÍA DEL FACILITADOR

“Este programa es público ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa”.

El curso **Evaluación Interna. Aprender en la Escuela**, fue elaborado por la Secretaría de Educación de Veracruz, a través de la Universidad Pedagógica Veracruzana y la Maestría en Educación Básica, bajo la supervisión académica de la Coordinación Estatal de Actualización Magisterial.

Autores

Mtro. Abel Oswaldo Beristain Martínez
Mtra. Iara Coéllar Sánchez
Mtra. Ma. Guadalupe Campos Zapata

Revisión Académica

Mtra. Rosa Oralia Bonilla Pedroza
Presidenta de Innovación y Asesoría
Educativa A.C. (IAE, A.C.)

Lector externo

Dr. Omar F. Campos López
Integrante del Consejo Pedagógico de
Evaluación Educativa CONPEE de INEE

Revisión General

Mtro. Francisco Alfonso Avilés
Rector de la UPV

Mtro. José Guillermo Trujillo
Coordinador General de la Maestría en
Educación Básica de la UPV

Profr. Gaudencio Hernández González
Coordinador Estatal de
Actualización Magisterial

Diseño Editorial

Ivonne Morales Márquez

Fotografía

Juan Guillermo Hernández Mayoral

Reservados todos los derechos. El contenido de este material no podrá ser reproducido total ni parcialmente, ni almacenarse en sistemas de reproducción, ni transmitirse por medio alguno sin el permiso previo, por escrito, de la Coordinación Estatal de Actualización Magisterial y la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Presentación	5
Introducción	6
Bloque 1: No partimos de cero... ..	20
Bloque 2. Caminante no hay camino... ..	38
Bloque 3. Aprendiendo a tomar distancia... ..	54
Bloque 4. Para qué sirve la utopía.....	76
Anexo 1	80
Gestión Escolar en México. Algunos aprendizajes	80
Anexo 2	102
Capítulo 5 La evaluación de centros escolares.....	102
Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar.....	136



Presentación

El Gobierno del Estado y la Secretaría de Educación de Veracruz, reconocen en los maestros en servicio el capital humano más importante, porque con su desempeño académico, su cotidiana labor y dedicación responsable, son los que dan concreción a las políticas públicas diseñadas para ofrecer una educación de calidad con equidad a las niñas, niños y jóvenes veracruzanos.

El Dr. Javier Duarte de Ochoa, Gobernador del Estado, en diferentes foros y reuniones de trabajo ha afirmado que los maestros veracruzanos deben contar con mejores recursos pedagógicos para cumplir los compromisos de la Reforma Educativa implementada a nivel nacional y apoyarlos mediante opciones de actualización, capacitación y desarrollo profesional, atendiendo a los diferentes contextos, regiones y pluriculturalidad de nuestro estado.

En este sentido la Subsecretaría de Educación Básica solicitó a la Universidad Pedagógica Veracruzana y a la Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, el diseño de propuestas formativas orientadas a la preparación de nuestros maestros con elementos y bases metodológicas para la Evaluación Interna de los centros escolares.

Este primer curso, denominado **Evaluación Interna. Aprender en la Escuela**, tiene como propósito general que los docentes, directores, supervisores y asesores técnico- pedagógicos de los niveles y modalidades de educación básica, fortalezcan sus competencias para planear y desarrollar la evaluación interna, con el fin de promover una gestión que coloque en el centro de las actividades del plantel al aprendizaje de los alumnos y la mejora del servicio educativo a través del perfeccionamiento de la práctica docente profesional.

Dicho programa formativo considera los resultados de las acciones de seguimiento realizadas a los Consejos Técnicos Escolares durante los dos últimos ciclos, y recupera experiencias y saberes construidos en materia de planeación, gestión y búsqueda de la autonomía escolar, por las más de 23 mil escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria.

Sabedor de que la respuesta del profesorado veracruzano ante esta propuesta académica, se traducirá en una participación comprometida con el profesionalismo que siempre lo ha distinguido, hago mis mejores votos para el éxito de este curso que redundará en el mejoramiento de los aprendizajes de la niñez y juventud de Veracruz.

Dr. Flavino Ríos Alvarado
Secretario de Educación

Introducción

Las reformas al Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y a la Ley General de Educación, así como la expedición tanto de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como la Ley General del Servicio Profesional Docente, establecen la obligatoriedad de garantizar una educación de calidad, con inclusión y equidad para todos los mexicanos.

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 proyecta en sus metas alcanzar un "México con Educación de Calidad", estimulando el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente, por lo que se propone el robustecimiento de los programas de formación para docentes y directivos.

A su vez, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) prevé en sus objetivos articular el esfuerzo educativo, cada uno acompañado de sus respectivas estrategias y líneas de acción, destacando en su Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.

Con base en lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP) propone un Sistema Básico de Mejora Educativa a partir de la identificación de cuatro prioridades generales y cuatro condiciones; impulsando un modelo de formación dual, mediante el cual se desarrollarán acciones *dentro de la escuela*, derivadas de la detección de necesidades de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y *fuera de la escuela*, propuestas formativas relevantes y pertinentes que atiendan problemas académicos específicos de los maestros en el marco del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE).

Uno de los mecanismos o herramientas para la mejora de los aprendizajes de los alumnos lo constituye la evaluación interna referida en la Ley General del Servicio Profesional Docente como actividad permanente, de carácter formativo que pretende el mejoramiento de la práctica profesional de los docentes y al avance continuo de la Escuela y de la zona escolar; se sugiere que esté bajo la coordinación y liderazgo del director, determinándose que los docentes tendrán la obligación de colaborar en esta actividad.

Así mismo, en el Capítulo II. De la Mejora de la Práctica Profesional del Título Segundo del Servicio Profesional Docente en los artículos del 15 al 20 se señala que es competencia de las Autoridades Educativas Locales, ofrecer al Personal Docente, al Personal con Funciones de Dirección y Supervisión, así como Asesores Técnicos, programas de desarrollo de capacidades para la evaluación interna.

El Gobierno del Estado de Veracruz, en el Plan Veracruzano de Desarrollo 2011-2016 considera a la educación parte de las líneas estratégicas para el desarrollo de la entidad, pues la destaca como elemento detonador básico del desarrollo humano, que privilegia con justicia y equidad a la persona y sus potencialidades.

Por lo tanto, en el Programa Veracruzano de Educación 2011-2016, se demanda la consolidación de un Sistema Educativo que responda a las necesidades contextuales y regionales

de los veracruzanos; identificando algunos retos en esta materia como: a) Mejorar la calidad del servicio educativo en todos los tipos y modalidades incrementando su equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia; b) Incrementar el número de docentes que participan en oportunidades de formación continua y profesionalización de acuerdo con el nivel educativo en que laboran, así como capacitar y actualizar al personal de apoyo a la educación y desarrollar mecanismos que permitan mejorar la gestión escolar en los planteles de todos los niveles educativos, como una estrategia que les permita concientizar a sus actores sobre sus áreas de oportunidad.

A fin de atender estas disposiciones legales, se elaboró el Curso: **Evaluación Interna. Aprender en la Escuela** con el propósito de fortalecer las competencias de los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos para planear y desarrollar la evaluación interna, promoviendo una gestión que coloque en el centro de las actividades del plantel al aprendizaje de los alumnos y la mejora del servicio educativo, a través del perfeccionamiento de la práctica docente profesional. El curso está organizado en cuatro bloques los que a continuación se describen:

- El **Bloque 1. No partimos de cero...** pretende que los participantes reconozcan a la evaluación interna como proceso permanente, está integrado por tres contenidos:
 - La experiencia acumulada en los centros escolares en materia de evaluación interna.
 - El marco normativo de la evaluación interna.
 - La evaluación interna como actividad permanente para la mejora.

Para alcanzar su propósito se promoverá la recuperación de la experiencia de los participantes en materia de autoevaluación en las escuelas, así como de la revisión y el análisis de diversos textos.

- En el **Bloque 2. Caminante no hay camino...** se propone llevar a los participantes a observar la escuela y lo que sucede en ella en torno al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Su énfasis se centra en emplear una nueva perspectiva para llevar a cabo procesos de la evaluación interna que los conduzca a establecer acuerdos, desde una comunidad profesional de aprendizaje. Para ello se analizará información existente en la propia escuela como los registros de asistencia, las pruebas, los cuadernos de los alumnos, las estadísticas escolares, etcétera.
- El **Bloque 3. Aprendiendo a tomar distancia...** recupera qué es la evaluación externa, promoviendo el análisis de las semejanzas y diferencias entre ésta y la evaluación interna, identificando los usos de los resultados de las evaluaciones externas del aprendizaje tanto nacionales como internacionales (ENLACE, EXCALE, PISA e informes de seguimiento al CTE), así como su utilidad en la identificación de necesidades de aprendizaje y las actividades para su atención.

- El **Bloque 4. Para qué sirve la utopía...** con base en el trabajo realizado de los tres bloques anteriores se pretende que los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos fortalezcan la Ruta de Mejora del Consejo Técnico, para lo cual se propone la identificación de las implicaciones en la evaluación interna y externa, así como los retos y desafíos que conlleva la evaluación del desempeño docente y la mejora del aprendizaje.

Con lo anterior se busca dar inicio al establecimiento de una plataforma común sobre lo que es la evaluación interna que permita que los docentes promuevan procesos de gestión y autonomía escolar para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Propósito General

Que los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos:

Fortalezcan sus competencias para planear y desarrollar la evaluación interna, con el fin de promover una gestión que coloque en el centro de las actividades del plantel al aprendizaje de los alumnos y la mejora del servicio educativo a través del perfeccionamiento de la práctica docente profesional.

Propósitos Específicos

Que los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos:

- Reconozcan la evaluación interna como actividad permanente, a través de la recuperación de la experiencia, el análisis del marco normativo y de referentes teórico metodológicos, para impulsar procesos de mejora continua.
- Conozcan y empleen diversas herramientas para la evaluación interna de las escuelas, con el fin de prevenir y atender los problemas de aprendizaje de los estudiantes, a través del trabajo colaborativo.
- Analicen los resultados de la evaluación externa a la escuela, con la finalidad de identificar necesidades de atención para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.
- Fortalezcan las acciones planteadas en la Ruta de Mejora elaborada en el Consejo Técnico Escolar, con base en los resultados de la evaluación interna y externa de la escuela, con el fin de planear acciones que promuevan la mejora del aprendizaje de los alumnos y el desarrollo profesional docente.

Modalidad de trabajo

La propuesta de formación del curso está basada en la modalidad de taller, sustentado en el enfoque de la práctica reflexiva, recuperando y sometiendo al análisis crítico, tanto en las experiencias como en los saberes que los participantes han construido sobre las situaciones problemáticas que enfrentan cotidianamente en la escuela con el fin de que, al abordar los diferentes contenidos durante las sesiones presenciales, se propicie la identificación de algunas estrategias aplicables directamente en su ámbito de trabajo. En consecuencia, el proceso de formación se enmarca en un enfoque de *aprendizaje situado*.

El curso está organizado en cuatro bloques temáticos, los cuales se abordarán a través de sesiones de trabajo presencial y autoestudio:

HORAS TOTALES	DISTRIBUCIÓN DE HORAS	
	PRESENCIALES	AUTOESTUDIO
40	24	16

Distribución de sesiones

CALENDARIO DE SESIONES						
MODALIDAD DE TRABAJO	SESIONES					
	1a	2a	3a		4a	
BLOQUE	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 3	Bloque 4
Presencial	6 hrs.	6 hrs.	3 hrs.	3 hrs.	2 hrs.	4 hrs.
Autoesudio	4hrs.	4 hrs.	4 hrs.		4 hrs.	
TOTAL	10 hrs.	10 hrs.	10 hrs.		10 hrs.	

Recomendaciones generales para el facilitador:

La intención es que este curso sea trabajado bajo la modalidad de taller entendiéndola como una forma de enseñar y sobre todo, de aprender mediante la realización de procesos que se llevan a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo.

Algunas de sus características son:

- Implica el aprender haciendo.
- Considera una metodología participativa.
- Propone una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta, propia de la educación tradicional.
- Constituye un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico.
- Establece una relación docente/alumno en torno a la realización de una tarea común.
- El carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica.
- Implica y exige un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas.
- Permite integrar, en un solo proceso, tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica.
- Las discusiones que se generen en el grupo, deberán hacerse en un clima de respeto y tolerancia, evitando los monólogos o diálogos.

Es de suma importancia que exprese al grupo que este curso forma parte de una serie de tres programas, por lo que esta propuesta constituye el punto de partida para el establecimiento de una cultura de evaluación interna en la escuela, sin olvidar que no existe un único camino, sino que es el colectivo quien deberá determinar la ruta metodológica que les permita obtener información para reorientar o fortalecer el proceso que han construido a lo largo de los años, encaminado al aprendizaje de los niños y a la mejora continua de la escuela.

Bloques temáticos

Bloque 1. No partimos de cero...

Propósito

Que los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos:

- Reconozcan la evaluación interna como actividad permanente, a través de la recuperación de la experiencia, el análisis del marco normativo y de referentes teórico metodológicos, para impulsar procesos de mejora continua.

Contenidos

- La experiencia acumulada en los centros escolares en materia de evaluación interna.
- El marco normativo de la evaluación interna.
- La evaluación interna como actividad permanente para la mejora.

Productos de aprendizaje a evaluar

- Esquema o mapa mental en el que representen los aspectos en los que deberá centrarse la evaluación interna de los centros escolares (propósitos, espacios, procesos, agentes y apoyos)

Fuentes de consulta

Bonilla, O. (2009). Gestión escolar en México. Algunos aprendizajes. En: Seminario Internacional Itinerante, Desarrollo de la Gestión en México. Situación actual y perspectivas. Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.

Colegio de México. (2014). Las grietas de la educación en México. [Video] Manuel Gil Antón. Programa Digital, (15 min). Disponible en <http://digital.colmex.mx/index.php/las-grietas-de-la-educacion-en-mexico>

Diario Oficial de la Federación. (2013a). DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultado el 3 de febrero de 2015.

Recuperado de:

- http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf
(2013b). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. 20 de mayo de 2013.
Recuperado de:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
(2013c). Plan Sectorial de Educación 2013-2014. Consultado el 4 de febrero de 2014. Recuperado de:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569
(2013d). DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. 11 septiembre 2013. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
(2013e). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. 11 septiembre 2013. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013
(2014f). ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. 7 de marzo 2014. Consultado el 3 de febrero de 2015. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- Nevo, D. (1997). Cap. 3 La perspectiva de la evaluación basada en los centros docentes.* En A. Villa Sánchez ; tr. por María Serrano Bericat. Evaluación Basada en el Centro: un dialogo para la mejora. Ed. Mensajero-Bilbao. Consultado el 4 de febrero de 2015. Disponible en http://blog.educastur.es/autoevaluacion/files/2009/02/la-evaluacion-interna-de-centros-_4.pdf
- Pozner, P. (2001). La construcción y el uso de la información para la toma de decisiones en la gestión escolar,* Programa Nacional de Gestión Educativa, Ministerio de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Santiago, P., McGregor, I., Dushe, D., Ravela, P. (2012). Capítulo 5. La evaluación de centros escolares.* En Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en la educación. Consultado el 4 de febrero de 2015. Recuperado de INEE. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/231/P1C231.pdf>

Bloque 2. Caminante no hay camino...

Propósito

Que los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos:

- Conozcan y empleen diversas herramientas para la evaluación interna de las escuelas, con el fin de prevenir y atender los problemas de aprendizaje de los estudiantes, a través del trabajo colaborativo.

Contenidos

- Ruta Metodológica para identificar problemas y prioridades en la vida institucional.
- Herramientas para la evaluación interna de las escuelas.
- Prevención y atención de las necesidades en el aprendizaje de los estudiantes.
- La colaboración y el diálogo profesional para la construcción de la Ruta Metodológica.

Productos de aprendizaje a evaluar

- Informe preliminar de evaluación interna

Fuentes de consulta

Bleckner, J. (director). Shields B. y Molen, G. (productores). Más allá de la pizarra (Beyond the Blackboard) [película]. (2011). Protagonistas: Emily Van Camp, Timothy Busfield, Steve Talley y Treat Williams. Hallmark., EE.UU, Son., Col., 100 minutos. https://www.youtube.com/watch?v=ACubro_xAbw&feature=youtu.be

Bonilla, O. (Comp.) (2014). Fichas para el análisis de la situación de la escuela. Material de trabajo elaborado para el curso "Escuelas de tiempo completo, hacia un nuevo modelo educativo", diseñado por Innovación y Asesoría educativa, AC para la Secretaría de Educación de Baja California Sur. Enero 2015, México, D.F.

Bolívar, A. (2008). Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje. Conferencia en el XIII Congreso de UECOFE "Educar: Innovar para la transformación social". Gijón 22-24 octubre 2008. Consultado el 4 de febrero de 2015. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNIDADES%20DE%20APRENDIZAJE%20-%20BOLIVAR.pdf>

Documentos de uso interno en las escuelas de educación básica: Cuadernos de los alumnos, exámenes bimestrales, concentrados de evaluación, listas de asistencia, fichas de identificación, reportes de evaluación (en el caso de preescolar), bitácoras, minutas de observación en el aula.

McCormick, R., James, M. (1997). Evaluación del currículum en los centros escolares. Morata, Madrid, España.

Pozner, P. (2001). La construcción y el uso de la información para la toma de decisiones en la gestión escolar, Programa Nacional de Gestión Educativa, Ministerio de Educación, Buenos Aires, Argentina.

Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas*. Fichas didácticas. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL, pp. 229-233.

Bloque 3. Aprendiendo a tomar distancia...

Propósito

Que los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos:

- Analicen los resultados de la evaluación externa a la escuela, con la finalidad de identificar necesidades de atención para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Contenidos

- Análisis de los resultados obtenidos de la evaluación externa a la escuela.
- Necesidades de atención para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes a partir de la evaluación externa.

Productos de aprendizaje a evaluar

- Cartel que evidencie la evaluación externa a la escuela, así como logros y dificultades en la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos

Fuentes de consulta

Arribas, J. (2014). *La evaluación externa de los aprendizajes como garantía de calidad educativa / external evaluation of learning as a guarantee of quality education*. Consultado el 5 de febrero de 2015. Recuperado de http://www.adide.org/revista/images/stories/revista22/ase_22_05-arribas.pdf

Fernández, M. (2008). *La Evaluación Externa en los Centros Educativos*. *Didáctica 21. Revista Digital: Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula*. N°-26 –NOVIEMBRE DE 2010 ISSN 1989-2152 DEP. LEGAL: GR 2327/2008.

Fundación Instituto de Ciencias del Hombre, (s/f). *La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos*. Consultado el 4 de febrero de 2015. Recuperado de http://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA_EVALUACION_EDUCATIVA.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE. (2014a). *Tipos de evaluaciones que se aplicarán. Evaluación externa e interna. Lo que debe saber de la evaluación del desempeño docente*. Consultado 4 de febrero de 2015. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/557-dialogos-con-docentes/1720-lo-que-debemos-saber-de-la-evaluacion>

- _____. (2014b). *Aportaciones para el aula. Las pruebas a gran escala, alcances y limitaciones*. Documento de Trabajo, Segunda reunión ordinaria del Consejo Pedagógico de Evaluación Educativa (CONPEE), Noviembre 2014. Consultado el 5 de febrero de 2015. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014_organos/segunda_sesion_conpee/presentaciones/4._Evaluaciones_Estandarizadas_en_el_Aula.pdf
- _____. (2014c). *Programa Nacional de Evaluaciones del Aprendizaje 2015-2025. Presentaciones de la Segunda sesión ordinaria del Consejo Pedagógico de Evaluación Educativa (CONPEE)*. Consultado el 5 de febrero de 2015. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014_organos/segunda_sesion_conpee/presentaciones/6_Plan_de_evaluaciones_nacionales_del_aprendizaje_nov_2014.pdf
- _____. (2014d). *Presentación e Introducción. Capítulo 2. Logro educativo en lenguaje y comunicación*. En: El aprendizaje en preescolar en México Informe de resultados EXCALE 00 aplicación 2011. Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático". pp. 15-34. Consultado el 5 de febrero de 2015. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/312/P1D312.pdf>
- _____. (2014e). *Presentación p.p. 5- 8; I. La competencia matemática p.p. 9 -13-, II. Reactivos de matemáticas p.p. 15-30. Las tareas de matemáticas en PISA 2012*. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/419/P1D419.pdf>
- Martínez, E. (2007). *La evaluación externa en educación*. En *Avances en Supervisión Escolar*. Revista de la Asociación de inspectores de Educación de España. Revista no. 5. Enero 2007. Consultado el 5 de febrero de 2015. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=177&Itemid=45
- Olvera, C. (2014). *Articulación de resultados de evaluaciones educativas de pequeña y gran escala*. Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro. Consultado 6 de febrero de 2015. Recuperado de: <http://www.registromodeloeducativo.sep.gob.mx>
- SEP (2000a). *Ficha: ¿Qué nos dicen los resultados de los exámenes nacionales? Adaptación de ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Serie: Cuadernos para Transformar la escuela*.
- _____. (2014a). *Resultados de la prueba ENLACE 2013 por escuela*. Consultado el 4 de febrero de 2015. Recuperado de: <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>
- _____. (2015b). *Informe general de la fase intensiva*. Ciclo escolar 2014-2015. Dirección General de Investigación e innovación Educativa. Documento interno no publicado.
- _____. (2015c). *Seguimiento a los Consejos Técnicos Escolares*. Informe General de la 1ª a la 3ª sesión ordinaria. Ciclo escolar 2014-2015. Dirección General de Investigación e innovación Educativa. Documento interno no publicado.

Ravela, P. (2006). *Ficha 14. ¿Cómo analizar un reporte de evaluación? Las preguntas que el lector debe hacerse ante un informe de resultados. Para comprender las evaluaciones educativas.* Fichas didácticas. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL. pp. 247-250.

Bloque 4. Para qué sirve la utopía...

Propósito

Que los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos:

- Fortalezcan las acciones planteadas en la Ruta de Mejora elaborada en el Consejo Técnico Escolar, con base en los resultados de la evaluación interna de la escuela, con el fin de planear acciones que promuevan la mejora del aprendizaje de los alumnos y el desarrollo profesional docente.

Contenidos

- Las implicaciones en la evaluación interna y externa
- La Ruta de Mejora del Consejo Técnico Escolar
- Retos y desafíos a enfrentar en la evaluación del Desempeño Docente

Productos de aprendizaje a evaluar

- Cuadro de retos con acciones factibles, concretas y a realizar en corto plazo.
- Reorientación de la Ruta de Mejora del Consejo Técnico.

Fuentes de consulta

La evaluación del desempeño docente. Video. Dra. Sylvia Schmelkes del Valle. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=DTLvK5kZ8VU>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE. (2014). Posibles tareas e instrumentos de la evaluación externa. Presentación PowerPoint. Consultado el 4 de febrero de 2015. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/557-dialogos-con-docentes/1732-que-instrumentos-o-tareas-evaluativas-se-emplearan>.

Procedimiento formal de evaluación y acreditación del curso

En congruencia con los postulados en el programa del curso y con su conceptualización, se concibe a la evaluación como un proceso integral, continuo, sistemático y permanente. Para tal fin se llevará a cabo una evaluación formativa que permita mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollen durante el curso, y a su vez, orientar y apoyar el proceso de aprendizaje que desarrollarán los participantes, basado en la reflexión sistemática respecto a sus avances y dificultades.

En este tenor y con el propósito de llevar a cabo una evaluación formativa, cada participante conformará un Portafolio electrónico de evidencias, el cual deberá entregar al finalizar el curso en un DVD con los datos de identificación, este contendrá los productos elaborados en clase y los productos objeto de evaluación de cada bloque que serán motivo de calificación. Además se deberán incluir en dicho portafolio los instrumentos de autoevaluación y coevaluación requisitados al final del curso con respecto a la participación y desempeño tanto individual como en equipo que los participantes tengan durante las sesiones presenciales para favorecer en ellos la metacognición.

La acreditación del curso requiere la asistencia al 100% de las sesiones presenciales de los participantes, se considerará aprobado con una calificación mínima de 70.

La validación de los productos considerados para calificar se realizará asignando los siguientes porcentajes:

Portafolio de evidencias con productos e instrumentos susceptibles a ser evaluados:

ASPECTO A EVALUAR	PORCENTAJE	INSTRUMENTO
Autoevaluación	5 %	Escala Estimativa
Coevaluación	5 %	Escala Estimativa
Productos de aprendizaje a evaluar	40 %	Rúbricas Listas de cotejo
Producto final de curso	50 %	Rúbrica
TOTAL	100 %	

Productos de aprendizaje a evaluar

BLOQUE	PRODUCTO A EVALUAR	PORCENTAJE	INSTRUMENTO
Bloque 1 No partimos de cero...	Esquema o mapa mental en el que representen los aspectos en los que deberá centrarse la evaluación interna de los centros escolares (propósitos, espacios, procesos, agentes y apoyos)	10 %	Lista de Cotejo
Bloque 2 Caminante no hay camino ...	Informe preliminar de evaluación interna	10 %	Rúbrica
Bloque 3 Aprendiendo a tomar distancia...	Cartel que evidencie la evaluación externa a la escuela, así como logros y dificultades en la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos	10 %	Escala estimativa
Bloque 4 Para qué sirve la utopía...	Cuadro de retos con acciones factibles, concretas y a realizar en corto plazo	10 %	Rúbrica
Producto Final	Reorientación de la Ruta de Mejora del Consejo Técnico	50 %	Rúbrica



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ

SEB
SUBSECRETARÍA DE
EDUCACIÓN BÁSICA

CEAM
COORDINACIÓN ESTATAL DE
ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
VERACRUZANA



BLOQUE 1. NO PARTIMOS DE CERO...



Desarrollo del curso

Bloque 1: No partimos de cero...

En el presente bloque se recuperará la experiencia acumulada en materia de iniciativas, programas y proyectos de gestión escolar implementados en las escuelas de educación básica, a fin de adentrarse al tema de la evaluación interna, para lo cual se analizarán los diferentes documentos normativos que sustentan su aplicación en los centros escolares, así como los referentes teórico metodológicos que existen, generando la discusión y la reflexión que permitan identificar a la evaluación interna como actividad permanente para impulsar la mejora escolar.

Propósito

Que los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos:

- Reconozcan la evaluación interna como actividad permanente, a través de la recuperación de la experiencia, el análisis del marco normativo y de referentes teórico metodológicos, para impulsar procesos de mejora continua.

Contenidos

- La experiencia acumulada en los centros escolares en materia de evaluación interna.
- El marco normativo de la evaluación interna.
- La evaluación interna como actividad permanente para la mejora.

Productos de aprendizaje a evaluar

- Esquema o mapa mental en el que representen los aspectos en los que deberá centrarse la evaluación interna de los centros escolares (propósitos, espacios, procesos, agentes y apoyos).



Materiales

Cuaderno del participante

Papel bond

Marcadores

Masking tape

Hojas blancas tamaño carta

Hojas de colores

CD con bibliografía básica: Curso **Evaluación Interna. Aprender en la Escuela.**

Actividades

Encuadre

Tiempo: 1 hora

1. Solicite a los participantes que se presenten al grupo mencionando el centro de trabajo, el nivel, la modalidad y la localidad en la que laboran y comente que en caso de participar en alguno de los programas nacionales (Escuelas de Tiempo Completo, Escuelas de Calidad, Escuela Segura, Escuelas de Excelencia, Equidad e inclusión) lo señalen.
2. Pida registren sus expectativas acerca del curso, para ello proporcione a cada integrante hojas de colores, que les den lectura y las coloquen en un lugar visible para retomarlas posteriormente al finalizar el curso.
3. Realice la presentación del encuadre del curso: **Evaluación Interna. Aprender en la Escuela**, solicite que comenten con base en el contenido del curso qué es lo que se pretende alcanzar y cómo se llevará a cabo, destaque los contenidos que se trabajarán y las estrategias que se emplearán.
4. Indique revisen la propuesta formal de evaluación del curso, en la que se incluyen los aspectos y criterios a evaluar y los porcentajes a considerar, explicando brevemente los productos parciales que se elaborarán en el desarrollo del curso y el trabajo final, así como las características que deberá contener.

La experiencia acumulada en los centros escolares en materia de Evaluación Interna

Tiempo: 2 horas

5. Pida den respuesta de manera individual al primer eje de análisis: ¿Qué formas se han utilizado para evaluar internamente la escuela? Y que lo registren en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Antecedentes de la Evaluación Interna en escuelas de Educación Básica

¿Qué formas se han utilizado para evaluar Internamente la escuela?

6. Organice a los participantes en equipos y sugiera que una vez que hayan contestado el primer eje, realicen la lectura del texto de Bonilla, O. Gestión escolar en México. Algunos aprendizajes (Anexo 1) y elaboren una línea del tiempo comparativa sobre la evolución que han tenido los enfoques de los programas y proyectos para evaluar el centro educativo que señala Oralia Bonilla Pedroza y las contradicciones generadas con su aplicación en las escuelas de educación básica.
7. Al concluir, invítelos a que las coloquen a la vista de todo el grupo, que tres equipos compartan con el grupo el contenido de la línea del tiempo comparativa, mientras los otros equipos complementan y que comparen la información con las respuestas individuales del primer eje.
8. Solicite que para complementar la información realicen la lectura en silencio de los siguientes fragmentos del texto de Paulo Santiago. **Capítulo 5. La evaluación de centros escolares** (Anexo 2).



No existe un enfoque bien establecido y sistemático para la evaluación de las escuelas en México. Los datos agregados a nivel escuela, incluyendo los resultados de las evaluaciones ENLACE, proporcionan información general sobre el desempeño del alumno en comparación con el promedio estatal y nacional, pero no en el contexto en el que operan las escuelas. Se fomenta que las escuelas participen en la autoevaluación y en asesoría, para lo cual se proporcionan instrumentos a nivel nacional. La participación es voluntaria, excepto en aquellos casos en los que la escuela forma parte de uno de los programas federales de educación, como el Programa Escuelas de Calidad. No existe una evaluación de las escuelas sistemática externa. Existe una tradición largamente establecida de supervisión del trabajo escolar por parte de supervisores y de otro personal externo a la escuela, pero su función se ha centrado principalmente en asegurar que las escuelas cumplan los reglamentos y otros trabajos administrativos. Las características especialmente positivas de la evaluación de las escuelas incluyen: la creciente atención de las políticas de evaluación de centros escolares; el creciente énfasis en la capacitación en liderazgo escolar; el apoyo a la autoevaluación de la escuela proporcionado a nivel federal; la posibilidad de recursos humanos existentes para evaluar las escuelas y promover la mejora; y la posibilidad del nuevo sistema de información RNAME para incluir tanto declaraciones cuantitativas como cualitativas a nivel de escuela individual. Los retos clave para México son mejorar el papel y la función de los supervisores; introducir una evaluación más sistemática a nivel escuela; crear capacidad entre los directores, otros líderes escolares y supervisores escolares; asegurar un mayor enfoque en la calidad del aprendizaje y de la enseñanza y no solamente en los resultados de las pruebas; proporcionar niveles más altos de autonomía para las escuelas; mejorar la evaluación de los líderes escolares; y establecer líneas claras de responsabilidad en cuanto a la manera en que se ejercerá tal autonomía.

Santiago, P., (2012) p. 147



No ha permeado una cultura de evaluación de las escuelas

La noción de la evaluación de las escuelas aún no está inmersa en los principios y prácticas de la educación en México. Por el contrario, parece que los intentos por introducir la evaluación en este contexto tuvieron que enfrentarse primero a fuertes sentimientos de aprensión e inquietud entre los docentes y directores de escuela. La evaluación e inspección se ha relacionado con negatividad y censura, no con la mejora.

Esta pronunciada creencia conceptual ha desmerecido los esfuerzos a nivel federal por introducir un sistema de evaluación de las escuelas y pudiera haber dado como resultado una sobre dependencia en el poder de las autoevaluaciones con poco apoyo para efectuar el cambio. Por lo tanto, México tiene mucho trabajo en el futuro para superar las asociaciones negativas anteriores e idear un enfoque que sea similar al enfoque actual en varios países donde se relaciona la inspección y la evaluación con desarrollo y mejora.

Santiago, P., (2012) pp. 156-157



Las prácticas de autoevaluación de la escuela permanecen incipientes

Los instrumentos y materiales creados por la SEP con fines de autoevaluación son muy buenos. Sin embargo el reto para México es asegurar que estos materiales útiles se comprendan y utilicen consistentemente en todas las escuelas, que tengan un impacto sostenido e importante, y que desempeñen un papel más amplio para la autoevaluación en todo el país. Además, la plétora de guías, materiales e instrumentos aunque bien concebidos y con valor, indudablemente han confundido a las escuelas al buscar el enfoque recomendado y se han presentado demasiadas opciones. El personal federal no proporcionó al Equipo de Revisión de la OCDE cifras aunque fueran aproximadas sobre el número de las escuelas que han utilizado los materiales o participado en la autoevaluación en general. Se tienen algunos datos disponibles sobre el número de escuelas en diversos programas federales que exigen la autoevaluación como una condición para ser aceptadas en el programa, pero además de eso, no se tienen datos disponibles sobre la penetración de los materiales o conceptos. En la muestra pequeña de escuelas visitadas por el Equipo de Revisión de la OCDE, pocos directores y docentes conocían estos materiales, participaron o no en los programas nacionales. En el contexto de la autoevaluación emprendida como parte de los programas federales de educación, no se presentó evidencia al Equipo de Revisión de la OCDE sobre la calidad de esa autoevaluación ni de los planes de mejora escolar resultantes, y muy poca sobre el impacto de los programas mismos en general. Los planes observados en algunas escuelas eran ciertamente completos, pero con mucho énfasis en el trabajo administrativo y poco énfasis en la calidad del aprendizaje y la enseñanza y otros aspectos clave responsables de contribuir a mejores resultados del estudiante. Además la relación de la autoevaluación con los programas federales de educación puede dejar a otras escuelas con la impresión de que la autoevaluación es únicamente para escuelas con dificultades o que requieren mucho apoyo para crear infraestructura o recursos.

Santiago, P., (2012) pp. 159-160

9. Exhorte a los participantes a que en plenaria discutan a partir de las siguientes preguntas:

¿La evaluación interna es un asunto nuevo en las escuelas? ¿Por qué?

¿Cuáles son los avances y limitaciones que existen en México en materia de evaluación interna, de acuerdo con Oralia Bonilla y Paulo Santiago?

¿Qué importancia tiene instaurar una cultura de evaluación de la escuela?

El marco normativo de la evaluación interna

Tiempo: 1 hora, 30 min.

10. Para iniciar este subtema proyecte a los participantes el vídeo de Manuel Gil Antón, “Las grietas de la Educación en México” del Colegio de México y pida que al finalizar realicen comentarios mediante la técnica lluvia de ideas: ¿Cuál es el problema central de la educación en México al que se refiere Manuel Gil Antón?

11. Comente a los participantes que organizados en equipos, realicen la lectura de los siguientes fragmentos del marco normativo: reforma al Artículo 3º. la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación e identifiquen el planteamiento de la calidad, la gestión y autonomía escolar:



Artículo 3o.

[...]

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

I. y II. [...]

a) [...]

b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura [...]

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y [...]

d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;

Diario Oficial de la Federación (2013)



Ley General de Educación

En el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7o.

Artículo 3o.- El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley.

Artículo 8º

IV.- Será de calidad, entendiéndose por ésta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.

Artículo 12.- [...]

V Bis.- Emitir, en las escuelas de educación básica, lineamientos generales para formular los programas de gestión escolar, mismos que tendrán como objetivos: mejorar la infraestructura; comprar materiales educativos; resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación entre los alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director.

Artículo 28 bis.- Las autoridades educativas federales, locales y municipales, en el ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas.

En las escuelas de educación básica, la Secretaría emitirá los lineamientos que deberán seguir las autoridades educativas locales y municipales para formular los programas de gestión escolar, mismos que tendrán como objetivos:

I.- Usar los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora continua en cada ciclo escolar;

II.- Desarrollar una planeación anual de actividades, con metas verificables y puestas en conocimiento de la autoridad y la comunidad escolar, y

III.- Administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta.

Diario Oficial de la Federación (2013e) pp. 1,2,3,6,14.



3. Un **México con Educación de Calidad** para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito. El enfoque, en este sentido, será promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida. En la misma línea, se buscará incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional, así como nuestra capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado.

III.2. Plan de acción: articular la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico para lograr una sociedad más justa y próspera

La Reforma Educativa es un paso decidido para **desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad** a través de tres ejes de acción fundamentales. En primer lugar, se busca que los alumnos sean educados por los mejores maestros. Con el Nuevo Servicio Profesional Docente, ahora el mérito es la única forma de ingresar y ascender en el servicio educativo del país. En segundo lugar, se establece que la evaluación sea un instrumento para elevar la calidad de la enseñanza. Para ello se otorgó plena autonomía al INEE y se creó un sistema de evaluación. Finalmente, fomenta que la educación se convierta en una responsabilidad compartida. Con la Reforma Educativa, directivos, maestros, alumnos y padres de familia podrán tomar decisiones conjuntas para mejorar el proceso educativo en cada plantel. Esto se traduce en otorgar mayor autonomía de gestión a las escuelas.

Diario Oficial de la Federación (2013b), pp. 10 y 37.



En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) se prevén seis objetivos para articular el esfuerzo educativo durante la presente administración, cada uno acompañado de sus respectivas estrategias y líneas de acción.

- **Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.**

Un primer aspecto que el PSE plantea es crear las condiciones para que las escuelas estén en el centro del quehacer del sistema educativo y reciban el apoyo necesario para cumplir con sus fines. En la educación básica, la prestación de los servicios educativos es atribución de los gobiernos estatales. La SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), es la instancia rectora. El modelo de gestión institucional que ha prevalecido en la relación con las entidades federativas se ha caracterizado por una instancia de decisión central y por ejecutores estatales. Ese modelo de gestión está alejado del espíritu federalista, pues el gobierno federal ha invadido ámbitos propios de las autoridades locales. La planeación ha estado centrada en los requerimientos de la estructura administrativa y alejada de las necesidades de la escuela.

La escuela ha sido la principal receptora de los efectos perniciosos de esta relación. Por un lado, ha padecido una congestión de iniciativas y demandas que por sí sola no puede resolver.

De otro, la comunidad escolar está desprovista de apoyos, mecanismos, sistemas y recursos que le faciliten su labor educativa. La ausencia de un marco normativo flexible, actualizado y promotor de la corresponsabilidad por los resultados educativos es una fuerte limitante para el desarrollo de las



escuelas. Es indispensable que las autoridades educativas, del ámbito federal y estatal, se organicen para que su actuación gire en torno a las necesidades de la escuela, y no al revés. Ubicar a la escuela al centro significa darle los apoyos que requiere para modificar el conjunto de prácticas y relaciones de los actores escolares, y fortalecer sus capacidades de gestión, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes. La escuela pública debe poder desempeñarse como promotora de cambio y de transformación social, lo cual forma parte de su misión de cara a las nuevas demandas de la sociedad. Por ello se impulsará una nueva relación con las autoridades educativas estatales, donde la SEP asuma un papel normativo, construyendo en diálogo permanente con las entidades federativas las condiciones para el buen funcionamiento de sus escuelas, garantizando el carácter nacional de la educación y, a la vez, promoviendo la eficacia del sistema a fin de que la escuela y los aprendizajes sean la prioridad de la estructura educativa. En este contexto, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), que reúne a las autoridades educativas federales y estatales, cobra renovada importancia para concertar acciones en favor de la educación.

Diario Oficial de la Federación (2013c), pp.3-5

12. Indique que con base en la información revisada elaboren un díptico en donde se den a conocer los cambios efectuados en la Reforma al Artículo 3°. La Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación, es importante que recomiende el uso de imágenes y texto.
13. Solicite que realicen la presentación de los dípticos y promueva la discusión a partir de los siguientes cuestionamientos:
¿Qué se establece como calidad educativa?
¿Qué es lo que se propone en materia de gestión y autonomía escolar?

La evaluación interna como actividad permanente para la mejora

Tiempo: 1 hora, 30 min.

14. Integre nuevos equipos y pida que realicen la lectura comentada de los siguientes fragmentos de la "Ley General del Servicio Profesional Docente" y el Acuerdo 717 contenido en el Anexo 3, sugiera tomen como base los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo se entiende la evaluación interna? ¿Quiénes deben realizarla? ¿Cuáles son las implicaciones de ésta desde la función que desempeñan? y ¿Cuáles son los desafíos que representa para el colectivo docente y la autoridad educativa la realización de este tipo de evaluación?



Ley del Servicio Profesional Docente

CAPÍTULO II

De la Distribución de Competencias

Artículo 8. En el ámbito de la Educación Básica corresponden a las Autoridades Educativas Locales las atribuciones siguientes:

IX. Ofrecer al Personal Docente y al Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión programas de desarrollo de capacidades para la evaluación interna a que se refiere esta Ley;

TÍTULO SEGUNDO

Del Servicio Profesional Docente

CAPÍTULO II

De la Mejora de la Práctica Profesional

Artículo 15. La evaluación interna deberá ser una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes y al avance continuo de la Escuela y de la zona escolar.

Dicha evaluación se llevará a cabo bajo la coordinación y liderazgo del director. Los docentes tendrán la obligación de colaborar en esta actividad.

Artículo 16. Para el impulso de la evaluación interna en las escuelas y zonas escolares, las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán:

I. Ofrecer al Personal Docente y al Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión programas de desarrollo de capacidades para la evaluación. Esta oferta tendrá como objetivo generar las competencias para el buen ejercicio de la función evaluadora e incluirá una revisión periódica de los avances que las escuelas y las zonas escolares alcancen en dichas competencias, y

II. Organizar en cada Escuela los espacios físicos y de tiempo para intercambiar experiencias, compartir proyectos, problemas y soluciones con la comunidad de docentes y el trabajo en conjunto entre las escuelas de cada zona escolar, que permita la disponibilidad presupuestal; así como aportar los apoyos que sean necesarios para su debido cumplimiento.

Los programas a que se refiere la fracción I considerarán los perfiles, parámetros e indicadores para el desempeño docente determinados conforme a esta Ley, en los aspectos que sean conducentes.

Artículo 17. El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela apoyará a los docentes en la práctica de la evaluación interna, así como en la interpretación y uso de las evaluaciones externas. Este servicio se brindará a solicitud de los docentes, del director o cuando la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determinen que una Escuela requiere de algún apoyo específico.

Artículo 18. El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela será brindado por Personal con Funciones de Dirección o Supervisión y por Personal Docente con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico que determinen las Autoridades Educativas o los Organismos Descentralizados; este personal deberá cumplir con los procesos de evaluación correspondientes.

En el caso del Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica, dicha determinación se hará conforme lo establecido en el artículo 41.

Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán hacer pública la información sobre las plazas docentes con funciones de Asesor Técnico Pedagógico existentes y las responsabilidades de quienes las ocupan en cada Escuela y zona escolar.

Artículo 19. En la Educación Básica la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela deberá ajustarse a los lineamientos generales que emita la Secretaría.

En la Educación Media Superior las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados organizarán y operarán dicho Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela y, en todo caso, propiciarán que sea eficaz y pertinente.

Artículo 20. Los resultados de la evaluación interna deberán dar lugar al establecimiento de compromisos verificables de mejora. En ningún momento podrán ser causal de procedimientos de sanción ni tener consecuencias administrativas o laborales.

Diario Oficial de la Federación (2013d)



15. Señale que a partir de la lectura y discusión registren en el siguiente cuadro comparativo sus opiniones.

Eje	Marco normativo	
	Ley General del Servicio Profesional Docente	Acuerdo 717
¿Cómo se define la evaluación interna?		
¿Quiénes deben realizarla?		
Implicaciones de la evaluación interna desde la función		
Desafíos de la evaluación interna para el colectivo docente		
Desafíos de la evaluación interna para las autoridades locales		

16. Indique que en equipo, construyan el concepto de evaluación interna tomando como referencia el contenido del cuadro elaborado en la actividad anterior, es importante que registren su definición en un procesador de texto.

17. Favorezca que en plenaria, cada uno de los equipos comparta con el grupo la definición elaborada, señalando las implicaciones que trae consigo la evaluación interna a los diferentes actores educativos, así como los desafíos para el colectivo docente y las autoridades.

Para saber más...



...la investigación educativa contemporánea reporta que si la evaluación se orienta, predominantemente, a la mejora continua, con la participación comprometida de las personas e instancias evaluadas, contribuye al incremento de la calidad de los desempeños evaluados (Braun, 2005, Darling-Hammond, 2012, Heneman et al., 2007, Robinson, 2007 y Pont et al., en Santiago et al., 2014; Andere, 2014; Koretz, 2008; Nichols y Berliner, 2008; OCDE, 2005 y 2012; Ravitch, 2010).

Centro de Estudios Educativos, A.C. (2014), p. 6.

18. Una vez concluido lo anterior, indique que revisen el texto de Pilar Pozner, *Capítulo II. Modelos conceptuales para "mirar" las instituciones educativas*, considerando los siguientes aspectos:

- Las tres grandes dimensiones para orientar la mirada de la escuela.
- ¿En qué consisten estas tres dimensiones?
- ¿Cuáles son los tres modelos conceptuales para mirar la escuela?
- ¿Cómo se organiza la realidad en cada uno de ellos?
- ¿Qué similitudes y diferencias existen?



Capítulo II

MODELOS CONCEPTUALES PARA "MIRAR" LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La primera cuestión clave a plantearse a la hora de producir o sistematizar información sobre las instituciones educativas es cuáles son sus aspectos más importantes, que es lo que define la vida de la institución, sobre qué aspectos es importante centrar la mirada. Las posibilidades de producir información son casi infinitas, y muchos esfuerzos de diseñar un dispositivo de recolección de información institucional naufragan por el exceso de datos que se pretende recoger, que hacen que su manejo con sentido sea imposible y que el esfuerzo de recoger la información se torne una nueva exigencia burocrática que en realidad nadie utiliza.

Simultáneamente, es necesario evitar el uso de indicadores aislados. Para ello es necesario que los indicadores aparezcan agrupados u organizados en sistemas, de modo que en su conjunto remitan a la realidad que quieren representar. En este sentido Tiana¹ ha observado que para que un sistema de indicadores refleje adecuadamente una realidad compleja debe constituir un conjunto organizado y coherente de la misma que sea capaz de representar no sólo parcelas aisladas, sino también las relaciones que existen entre ellas, y apoyarse en alguna teoría o modelos de procesos educativos. Esto significa que los indicadores no son meros instrumentos para mirar la realidad sino que implican una concepción subyacente sobre qué cuestiones es relevante observar en la realidad educativa.

Por este motivo es importante partir de algún modelo conceptual acerca de las instituciones educativas y de lo que es más importante observar en ellas. Estos modelos pueden operar como un mapa para orientar una primera mirada global y hacer opciones acerca de qué observar con mayor profundidad y detalle.

Tres dimensiones principales para orientar la mirada

Como primera aproximación a un "modelo para mirar" las instituciones educativas conviene destacar tres grandes dimensiones:

- los **resultados** de la labor del centro;
- el **contexto sociocultural** en que el centro desarrolla su labor;
- los **procesos** a través de los cuales se desarrolla dicha labor.

Los **resultados** son especialmente relevantes dado que la educación es una actividad intencional, que se propone lograr en los alumnos la incorporación de ciertos aprendizajes: conocimientos, competencias, actitudes y valores. La escuela es una institución que tiene una determinada misión en la sociedad y debe ser capaz de dar cuenta del grado en que está logrando llevarla adelante.

De allí que un primer aspecto a "mirar" en la institución sea qué es lo que estamos logrando en nuestros alumnos. Esta mirada puede efectuarse a través de indicadores tales como la tasa de aprobación de cursos, la tasa de deserción, resultados en pruebas de aprendizaje - tanto las que sean de carácter externo como otras que puedan ser construidas dentro de la propia institución-, encuestas de actitudes, seguimiento de egresados, etc.

El **contexto sociocultural** es relevante porque las instituciones educativas no desarrollan su labor en el vacío, ni sobre un alumnado estándar de nivel medio, sino sobre niños y jóvenes que provienen de

muy diferentes situaciones socioeconómicas y culturales que inciden fuertemente sobre las condiciones de partida en que los mismos se encuentran para aprovechar la acción de la escuela. Cuanto menos rico sea culturalmente el contexto familiar del que provienen los alumnos, mayores serán los desafíos que deberá enfrentar la escuela para lograr los aprendizajes que se propone. Tener en cuenta esto es sumamente relevante a la hora de analizar la información sobre los resultados de las escuelas. Muchas veces, por ejemplo, se efectúan comparaciones de resultados de pruebas de aprendizaje o de tasas de repetición entre escuelas públicas y privadas, comparaciones en las que suelen aparecer estas últimas como mejores. Sin embargo, dichas comparaciones no tienen en cuenta que una de las razones principales de las diferencias detectadas es la selección social del alumnado que asiste a uno y otro tipo de institución².

1 Tiana Ferrer, A.; **Indicadores Educativos. ¿Qué son y qué pretenden?**. En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 256.

2 Por ejemplo, una investigación realizada en el Uruguay muestra que en los resultados globales en pruebas de Matemáticas aplicadas en 1996 en todas las escuelas primarias del país, existe una diferencia de 25 puntos a favor de las escuelas privadas en la proporción de alumnos que alcanzan un desempeño satisfactorio en la prueba. Sin embargo, en las escuelas privadas el 69% del alumnado pertenece a contextos sociales muy favorecidos, lo que en las escuelas públicas ocurre apenas con el 15% de la matrícula. A la inversa, el 40% de la matrícula del sector público pertenece a contextos sociales desfavorecidos, cosa que en el sector privado ocurre apenas con el 3% de los alumnos. Cuando se comparan los resultados entre escuelas públicas y privadas controlando la composición sociocultural de su alumnado, la diferencia de 25 puntos anotada más arriba se reduce a 5 puntos en el contexto "muy favorable", y se transforma en una diferencia de 5 puntos a favor de las escuelas públicas en contextos "favorable" y de 8 puntos también para las escuelas públicas en el contexto "desfavorable". Ello significa que, salvo en los sectores sociales más altos, en realidad las escuelas públicas tienen mejores resultados que las privadas, y que el análisis de los resultados sin consideración del contexto social puede llevar a conclusiones absolutamente erradas.

Pozner, P. (2001) p.8



Por estos motivos es importante que los directivos tengan información sistemática sobre el perfil sociocultural del alumnado que recibe, de modo que puedan desarrollar estrategias adecuadas a los diversos tipos de alumnados y detectar los cambios que a lo largo de los años se vayan produciendo en la composición social de la matrícula del establecimiento.

Indicadores relevantes del contexto sociocultural de origen de los alumnos son los niveles educativos alcanzados por las familias de los alumnos, la situación económica de los hogares, el tamaño de las familias, el tipo de conformación del núcleo familiar, la existencia de libros y otros elementos culturales en el hogar, las características de las viviendas, etc.

En este punto es preciso alertar respecto a los riesgos de las visiones deterministas con relación a la incidencia del origen social de los alumnos sobre las posibilidades de aprendizaje escolar. Si bien es indiscutible que el contexto tiene una incidencia importante, simultáneamente debe evitarse que ello sirva de coartada para "desresponsabilizarse" por los resultados, así como incurrir en visiones simplistas del tipo "en este medio social y con estas dificultades no es posible lograr que los alumnos aprendan más allá de los mínimos", dado que ello implica renunciar a la misión democratizadora de la escuela, y dado que existe abundante investigación que muestra que, bajo ciertas condiciones, aún en los sectores sociales desfavorecidos las escuelas pueden lograr que la mayor parte de sus alumnos logren los aprendizajes esperados.

La dimensión de los **procesos** es la más amplia y compleja, dado que es mucho y diverso lo que puede ser objeto de análisis: la organización y funcionamiento de la institución escolar, el clima institucional y profesional, los estilos de dirección, la participación y apoyo de las familias a la labor de la escuela, las prácticas de enseñanza en el aula, la infraestructura y recursos con que cuenta el establecimiento, etc. Asimismo, en esta dimensión resulta más difícil contar con buenos indicadores resumen de aspectos relevantes y es necesario realizar miradas cualitativas y en profundidad.

Esta dimensión es de enorme importancia para el directivo dado que es aquí donde deberán establecerse las prioridades para la formulación de proyectos e intervenciones para la mejora institucional. Es a través de cambios en los procesos y prácticas institucionales y de enseñanza que la

institución podrá reaccionar ante las insuficiencias que se detecten en los resultados de la acción educativa y ante las dificultades que presenta el contexto en que la escuela está inmersa.

Dada la trascendencia de esta dimensión y la diversidad de aspectos que comprende, es necesario "abrirla" en otras dimensiones. Para ello se requiere de modelos conceptuales sobre la institución educativa, que organicen la mirada sobre los aspectos relevantes de la misma.

Tres modelos conceptuales sobre las instituciones educativas y el aprendizaje

Con las finalidades indicadas al final del apartado anterior, les proponemos a título ilustrativo tres modelos con relación a las instituciones educativas y el aprendizaje. Cada uno de ellos tiene seis o siete dimensiones principales y dentro de cada una de ellas, aspectos o subdimensiones. Cada uno de los modelos tiene virtudes y debilidades, y nuestra intención no es que sean adoptados sino que sirvan como referencia para que cada uno organice su propio modelo para mirar la institución, tal vez seleccionando aspectos de uno u otro, o a partir de otras lecturas o fuentes.

El primero de los modelos ha sido extractado de uno de los trabajos de Miguel Ángel Santos Guerra³. En este trabajo el autor se pregunta "¿en qué aspectos o vertientes del centro hemos de fijar la atención para saber si realmente funciona, para conocer si tiene calidad su acción educativa?". Como respuesta a esta pregunta el autor propone seis grandes focos y, al interior de cada uno de ellos, un conjunto de criterios o aspectos a valorar (ver figura 1. Los criterios están formulados como afirmaciones acerca de lo que debería ocurrir o existir en una institución educativa. En el texto original es posible encontrar una breve ampliación con relación a cada uno de los aspectos propuestos.

3 Santos Guerra, M. A., 1995; **Como en un espejo. Evaluación cualitativa de Centros Escolares**. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.

Pozner, P. (2001), p. 9



La propuesta de Santos Guerra pone el énfasis en aspectos de carácter eminentemente cualitativo, la mayoría de los cuales no pueden ser captados a través de la información normalmente existente en la escuela, sino que requieren del desarrollo de instrumentos y procesos de recolección de información específicos, tales como observaciones, encuestas, entrevistas en profundidad o análisis de documentos. El autor señala que para desarrollar un proceso de autoevaluación institucional en torno a estos aspectos es recomendable contar con el apoyo de algún agente externo que ayude a sistematizar la información y aporte una mirada externa a la institución.

Asimismo, es preciso señalar que en la propuesta de Santos Guerra se trasluce una preocupación excesivamente marcada por evitar que la evaluación institucional se base únicamente en el análisis de resultados "cuantitativos". "No hay que exclusivizar el análisis en los resultados académicos de los alumnos", afirma el autor. Sin embargo, en realidad los aprendizajes y logros de los alumnos finalmente desaparecen de su propuesta de aspectos sobre los cuales focalizar la mirada institucional. Esta es probablemente una de las debilidades principales de la misma, si bien es apropiado el énfasis que pone en la evaluación de los procesos institucionales y en los valores (en última instancia éstos últimos son parte de los resultados que la institución educativa se propone alcanzar).

En otra parte del texto, al fundamentar la necesidad de la evaluación institucional, el autor afirma que "toda evaluación que se realiza en su seno (del centro escolar) tiene como único objeto el aprendizaje de los alumnos. Aun así, esta evaluación requeriría una ampliación del objetivo, ya que una parte sustancial del trabajo de los alumnos depende de la organización, de los medios, de la intervención coordinada y del clima de la institución donde se realiza". Según es posible apreciar en la Figura 1, su propuesta de "focos de la evaluación" plantea una mirada interesante a los aspectos relativos a la organización, los valores y el clima institucional, pero olvida mirar en qué medida los alumnos están aprendiendo lo que la institución y la sociedad pretenden que aprendan.

Figura 1. Focos para el análisis de centros educativos
Miguel Ángel Santos Guerra

1. Referidos a la colegialidad	2. Referidos a las relaciones
<ul style="list-style-type: none"> ◆Existencia de proyecto colectivo ◆Existencia de coordinación profunda ◆Desarrollo de iniciativas de perfeccionamiento de profesores ◆Estabilidad y trabajo en equipo de los docentes ◆Desarrollo de mecanismos de participación real en la gestión ◆Integración en el proyecto del personal administrativo y de servicio 	<ul style="list-style-type: none"> ◆Comunicación intensa entre profesores, alumnos y familias ◆Información fluida y clara ◆Clima de respeto mutuo ◆Participación de padres y madres ◆Los conflictos son asumidos de forma clara y decidida ◆La concepción e implementación de la disciplina es esencialmente racional y educativa
3. Referidos a la actividad pedagógica	4. Referidos a instalaciones y materiales
<ul style="list-style-type: none"> ◆Flexibilidad metodológica e intercambio de experiencias sobre las formas de aprender ◆Currículo "ampliado" con relación a las prescripciones oficiales ◆Contenidos elegidos en forma inteligente y rigurosa ◆Evaluación en el aula con criterio educativo ◆Procesos de investigación-acción realizados por profesores 	<ul style="list-style-type: none"> ◆Espacio bien distribuido, cuidado y utilizado ◆Existencia y utilización adecuada de material didáctico ◆Uso de libros de texto no excluyente de otros medios ◆Biblioteca equipada, actualizada y utilizada ◆Espacios usados en forma justa y racional
5. Referidos a la organización	6. Referidos a los valores
<ul style="list-style-type: none"> ◆Adecuada proporción de alumnos por profesor y otros educadores ◆Flexibilidad organizativa que facilita la innovación y el cambio ◆Existen procesos de evaluación institucional ◆Designación y actuación democrática de los tutores ◆Existe relación de la institución con el medio 	<ul style="list-style-type: none"> ◆Educación en valores en currículum explícito e implícito ◆Clima de libertad ◆Ejercicio de la autoridad equilibrado y razonable ◆Coeducación auténtica ◆Integración de personas con necesidades especiales con apertura y dedicación ◆Atención a los desfavorecidos ◆Racionalidad y transparencia en la gestión económica

Pozner, P. (2001), p. 10



Un segundo modelo interesante a la hora de construir un mapa orientador de la mirada sobre las instituciones educativas es el empleado por la Inspección de Escuelas en Escocia⁴ (Figura 2). Este modelo es empleado para orientar procesos de evaluación institucional *que comienzan con una mirada de autoevaluación por parte de cada escuela, la que luego es complementada con una visita del equipo de Inspectores. La "visita" se realiza por parte de un equipo de Inspectores, normalmente cada tres años, dura varias semanas y se desarrolla bajo un enfoque de evaluación institucional tomando como punto de partida el informe de autoevaluación realizado por la propia escuela.*

La Figura 2 resume los siete grandes focos propuestos para la evaluación y, al interior de cada uno de

ellos, un conjunto de indicadores o subdimensiones a observar. Según es posible apreciar, en este modelo sí aparece destacado el aspecto de los logros académicos. El relativo a los valores aparece en cierto modo incluido en la dimensión "apoyo a los alumnos", dentro del criterio "desarrollo personal y social".

**Figura 2. Criterios para la evaluación de las escuelas
Inspección de Escuelas de Escocia**

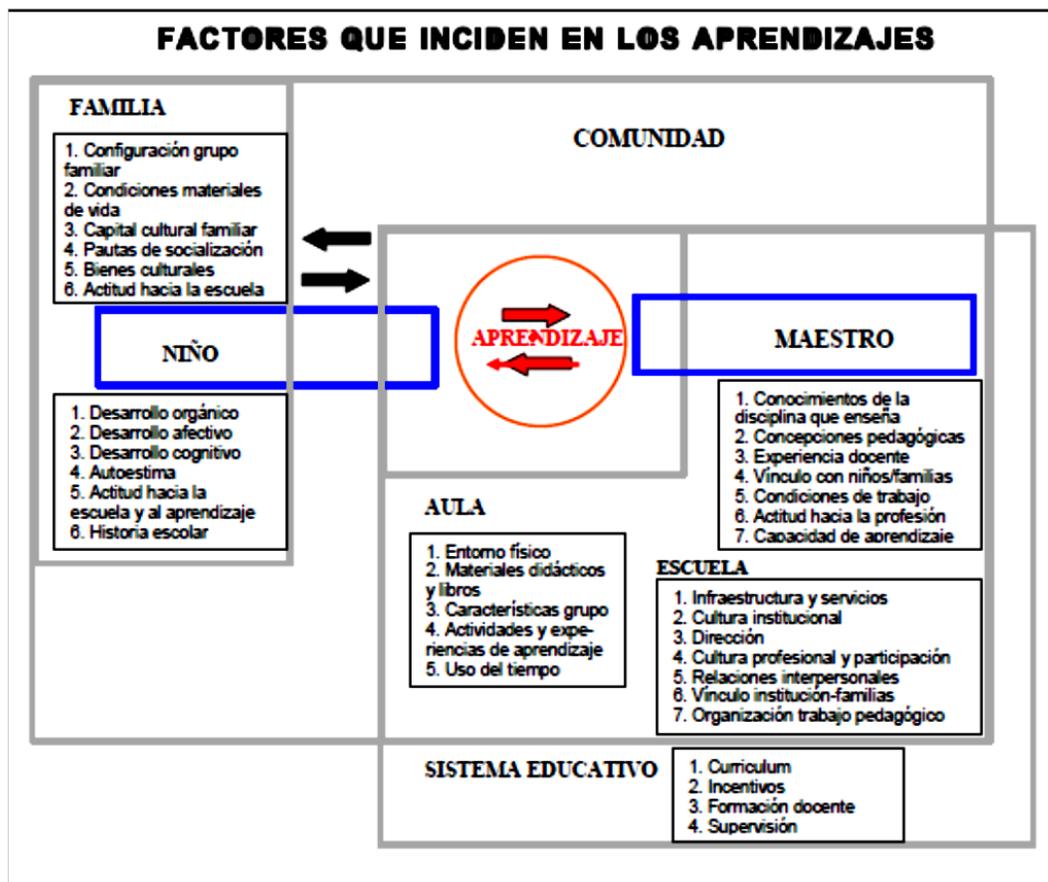
1. Currículum	2. Logros
1.1. Estructura curricular 1.2. Calidad de los cursos o programas 1.3. Calidad de la planificación docente	2.1. En tareas domiciliarias 2.2. En metas nacionales y exámenes 2.3. Calidad global de logros
3. Aprendizaje y enseñanza	4. Apoyo a los alumnos
3.1. Calidad del proceso de enseñanza 3.2. Calidad del aprendizaje de los alumnos 3.3. Atención a las necesidades de los alumnos 3.4. Evaluación como parte de la enseñanza 3.5. Comunicación con los padres	4.1. Cuidado de los alumnos 4.2. Desarrollo personal y social 4.3. Calidad de la orientación curricular y vocacional 4.4. Monitoreo del progreso y logro 4.5. Efectividad del apoyo para el aprendizaje 4.6. Implementación de las normas nacionales 4.7. Integración de alumnos con necesidades especiales
5. Ethos	
5.1. Ethos 5.2. Colaboración con los padres y consejo escolar 5.3. Vínculos con otras escuelas, agencias, empleadores y comunidad	
6. Recursos	7. Gestión, liderazgo y calidad
6.1. Disponibilidad de infraestructura y servicios 6.2. Disponibilidad de recursos 6.3. Organización y uso de recursos y espacios 6.4. Disponibilidad de personal 6.5. Efectividad del personal 6.6. Desarrollo y preparación del personal 6.7. Gestión escolar de las finanzas	7.1. Autoevaluación 7.2. Plan de desarrollo 7.3. Implementación del plan de des. 7.4. Efectividad del liderazgo 7.5. Efectividad de personal de conducción

Pozner, P. (2001), p. 11



Un tercer modelo de referencia es el empleado por la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) en Uruguay para la investigación de los factores que inciden sobre los aprendizajes de los alumnos (Figura 3). El enfoque en este caso es diferente a los dos anteriores, que eran específicamente modelos para el análisis y evaluación de instituciones educativas. En el caso de la UMRE, se trata de un modelo en que el centro es el aprendizaje de los alumnos. Es menos descriptivo de las dimensiones institucionales que sería relevante observar, pero al mismo tiempo agrega un elemento de gran importancia no contemplado en aquellos: el análisis del contexto sociocultural del cual provienen los alumnos y sobre que las instituciones operan.

Figura 3. Modelo explicativo de los aprendizajes
Unidad de Medición de Resultados Educativos de Uruguay



Pozner, P. (2001), p. 12

19. Indique que a partir de lo revisado hasta el momento, elaboren un esquema o mapa mental en el que representen los aspectos en los que deberá centrarse la evaluación interna de los centros escolares (propósitos, espacios, procesos, agentes y apoyos).



20. Realicen la presentación de los esquemas dos equipos y los demás complementarían la información.
21. Para finalizar, presente al grupo el esquema (que aparece en la carpeta de anexos en versión digital), sobre los aspectos en los que se puede basar la evaluación interna en las escuelas de educación básica.



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ

SEB
SUBSECRETARÍA DE
EDUCACIÓN BÁSICA

CEAM
COORDINACIÓN ESTATAL DE
ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
VERACRUZANA



BLOQUE 2. CAMINANTE NO HAY CAMINO...



Bloque 2. Caminante no hay camino...

Las escuelas tienen una vida propia, algunos autores la denominan micropolítica, o cultura escolar (Ezpeleta, Antúnez, Ramírez). Lo cierto es que las condiciones de contexto social, cultural, político, económico en donde se ubica la institución y de quienes asisten a ella, se combinan con las representaciones, saberes, *habitus* de los docentes que laboran en ese espacio. De esta manera, la forma de operar un servicio educativo -regulado por un marco filosófico y legal, un currículum institucional-, adquiere diversas formas, lo cual no es erróneo, pues como lo señala la literatura sobre el cambio educativo, los movimientos de mejora o escuelas eficaces, estas diferencias debieran crear sinergias para alcanzar su misión: el derecho de aprender de todos los niños y jóvenes que asisten a ella.

En este bloque, nos daremos a la tarea de mirar a la escuela y lo que sucede en ella a fin de identificar problemáticas que dificultan o limitan el aprendizaje de los estudiantes, profundizando en la comprensión de algunas dimensiones de la institución, que posibiliten iniciar la generación de estrategias de intervención tendiente a la mejora escolar.

Propósito

Que los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos:

- Conozcan y empleen diversas herramientas para la evaluación interna de las escuelas, con el fin de prevenir y atender los problemas de aprendizaje de los estudiantes, a través del trabajo colaborativo.

Contenidos

- Ruta Metodológica para identificar problemas y prioridades en la vida institucional.
- Herramientas para la evaluación interna de las escuelas.
- Prevención y atención de las necesidades en el aprendizaje de los estudiantes.
- La colaboración y el diálogo profesional para la construcción de la ruta metodológica.

Productos de aprendizaje a evaluar

- Informe preliminar de evaluación interna



Materiales

Documentos de uso interno en las escuelas de Educación Básica: Cuadernos de los alumnos, exámenes bimestrales, concentrados de evaluación, listas de asistencia, fichas de identificación, reportes de evaluación (en el caso de preescolar), bitácoras, minutas de observación en el aula.

Bleckner, J. (Director). Shields B. y Molen, G. (Productores). Más allá de la pizarra (Beyond the Blackboard) [película]. (2011). Protagonistas: Emily Van Camp, Timothy Busfield, Steve Talley y Treat Williams. Hallmark., EE.UU, Son., Col., 100 minutos.
https://www.youtube.com/watch?v=ACubro_xAbw&feature=youtu.be

Cuaderno del participante

Papel bond

Marcadores

Masking tape

Hojas blancas tamaño carta

Hojas de colores

CD con bibliografía básica: Curso **Evaluación Interna. Aprender en la Escuela.**

Actividades

Ruta metodológica para identificar problemas y prioridades en la vida institucional

Tiempo: 2 horas

1. Pida a los participantes que visualicen el fragmento seleccionado de la película "Más allá de la pizarra", mientras lo hacen identifiquen:
 - Factores que influyen en la situación de la escuela.
 - Factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.
 - Expectativas de la maestra 1 y de la maestra 2 con respecto al aprendizaje de los estudiantes.
 - Expectativas de los estudiantes.
 - ¿Qué elementos pueden identificar que coadyuvaron al cambio?
2. En plenaria propicie los comentarios en torno a los ejes de análisis anteriores.

3. Al concluir y para complementar lo expresado pida al grupo realicen una lectura en voz alta del siguiente texto:



El significado de la expresión “factores asociados”

Los denominados estudios de “factores asociados”, como se ha dado en llamarlos en América Latina, responden a la preocupación por ir más allá de obtener información acerca de los resultados del sistema educativo.

Lo que se pretende con este tipo de estudios es explicar qué “factores” inciden en los resultados y, en especial, aquellos aspectos que puedan ser objeto de toma de decisiones por parte de las autoridades educativas y de los educadores, es decir, sobre los que se pueda actuar desde el sistema educativo.

Sabemos, antes que nada, que los principales “factores” que inciden sobre los aprendizajes son aquéllos de carácter sociocultural: el nivel educativo de los padres de los alumnos, el equipamiento cultural del hogar, su situación económica.

[...]

Ahora bien, estos “factores sociales” están fuera del control de las escuelas y del sistema educativo. En este terreno la política educativa tiene poco para hacer, salvo evitar medidas que incrementen la segregación social de la matrícula o incrementen la motivación de los padres para apoyar a sus hijos en la escuela.

En cambio, hay “factores” a los que se suele denominar “escolares”, que sí dependen de los educadores.

Investigar acerca de estos últimos es útil para comprender mejor lo que el sistema educativo puede hacer para mejorar los resultados de los alumnos, bajo dos premisas:

- a. no hay soluciones mágicas que puedan derivarse de un análisis estadístico;
- b. la acción educativa tiene límites y no es omnipotente; en condiciones de pobreza extrema es difícil que el sistema educativo pueda actuar y lograr resultados si dichas condiciones no se modifican desde el sistema social y político.

“Factores escolares” son pues aquéllos que pueden ser objeto de política educativa: el liderazgo educativo, el clima del centro escolar, la existencia de expectativas altas en relación al desempeño de los alumnos, la dotación de libros y textos en medios desfavorecidos, la experiencia y estabilidad de los equipos docentes, etc.; todo aquello en que se puede intervenir a través de la toma de decisiones dentro del sistema educativo.

Se los denomina “asociados” porque lo que se puede demostrar es que existe “asociación estadística” entre ciertos “factores” y los resultados medidos por las pruebas estandarizadas.

[...]

El término “factores asociados” se utiliza entonces en la región, para denominar a los estudios que se realizan en paralelo a la aplicación de pruebas estandarizadas, normalmente



mediante la aplicación de cuestionarios complementarios que recogen información sobre las características sociales de los alumnos, las características de las escuelas y de la experiencia educativa de los alumnos en ellas, con el fin de encontrar qué variables de tipo escolar están asociadas con los resultados.

Factores de "eficacia escolar"

- La existencia de un liderazgo fuerte y compartido: el desarrollo de un enfoque participativo en la toma de decisiones que involucre todos los niveles de gestión y enseñanza en las escuelas.
- El desarrollo de una visión y metas compartidas: la unidad de propósitos, congruencia en las prácticas escolares, la realización de trabajo colegiado y la continua colaboración entre todos los niveles de autoridad en las escuelas.
- El desarrollo de un ambiente positivo para el aprendizaje: la creación de un clima de orden orientado a la tarea y de un ambiente de trabajo atractivo.
- La focalización en los procesos de enseñanza y aprendizaje: la maximización del tiempo de enseñanza, un énfasis en los aspectos académicos, centrados en el logro académico de los estudiantes.
- El desarrollo de prácticas favorables para la enseñanza: una organización eficiente del trabajo escolar, claridad en los propósitos educativos, lecciones estructuradas y reconocimiento de las diferencias entre los alumnos a fin de seleccionar las estrategias pedagógicas más pertinentes.
- La promoción de expectativas altas sobre el desempeño de los estudiantes: la comunicación de estas expectativas, la provisión de los medios para que los alumnos puedan alcanzarlas, el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza y la organización de actividades que signifiquen un desafío intelectual para los estudiantes a fin de que se den cuenta de su potencial.
- El desarrollo de una cultura de refuerzo positivo: involucrar a los estudiantes en actividades extracurriculares de manera que puedan usar y sintetizar el conocimiento abstracto aprendido en clase, una disciplina clara y justa y proporcionar retroalimentación a los estudiantes.
- La provisión de un sistema para supervisar el progreso de los alumnos: realizar evaluaciones continuas del desempeño de los estudiantes.
- El otorgamiento de mayores responsabilidades a los estudiantes: una práctica clara e invariable de derechos y responsabilidades de los alumnos, eleva su autoestima e incrementa la confianza en sus propios juicios.
- El desarrollo de una asociación escuela-hogar adecuada: un mayor involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos.
- La definición de la escuela como una "organización de aprendizaje": incorporar visiones e ideas para producir cambios, tanto dentro como fuera de la escuela; el desarrollo de un cuerpo académico basado en la escuela.

Ravela, P. (2006), pp. 229-233.

4. Indique a los participantes elaboren un esquema en el cual representen a su escuela. Deberán identificar los factores asociados (sociales y escolares), que con base en su experiencia repercuten en el logro de aprendizaje de sus estudiantes y en la mejora de la escuela. Señale la importancia de resaltar con colores qué es lo que se debe evaluar desde la escuela, mencione los insumos e instrumentos posibles de emplear para la evaluación.
5. Integrados en equipo compartan sus esquemas, analícenlos e identifiquen puntos en común y diferencias. Comenten en plenaria sus conclusiones.
6. En plenaria realicen una lectura en voz alta de los siguientes fragmentos:



[...]

En las políticas educativas occidentales, como vamos sumariamente a describir, aparecen temas como autonomía de los centros escolares, gestión local del currículum, rediseñar las estructuras de gobierno de los centros (liderazgo, nuevos roles de los profesores), capacitación del profesorado y formación continua basada en la escuela, propuestas de trabajo en colaboración (dentro de la escuela, o entre éste y agentes externos), etc., que posibiliten dar una gestión y toma de decisiones basada en la escuela. Se entiende ahora que las estrategias de puesta en práctica de cualquier innovación externa funcionan mejor cuando logran integrar las propuestas de las escuelas que cuando son impuestas desde una instancia central. Los cambios pueden, sin duda, ser prescritos y legislados, pero sólo cuando implican a las escuelas y profesores afectarán al punto clave: lo que los alumnos aprenden y cómo los profesores enseñan.

Bolívar, A., (2008) p. 2



[...]

La información construida en forma sistemática y apropiada sobre aspectos relevantes de la vida de la institución escolar puede ser un motor de cambio institucional y un instrumento central de la gestión, concebida en el marco de procesos de evaluación interna con fines de mejora y aprendizaje. La tarea de tomar como objeto de análisis y discusión la información obtenida por los miembros de una comunidad educativa en los procesos de indagación, registro y sistematización de la información, podría convertirse en una oportunidad para que los actores educativos describan y analicen, en común, múltiples aspectos de la realidad escolar y pongan en juego variadas perspectivas de interpretación. Así por ejemplo, la observación de bajos rendimientos en los alumnos, la alta deserción, el escaso marco de reflexión sobre la propia actividad docente, la articulación de acciones en la organización de la tarea escolar, etc., representan problemáticas que necesitan ser analizadas mediante el intercambio de ideas que ahonden las razones menos evidentes pero reales y que, por lo común suelen permanecer ocultas. Sobre estas razones los equipos de conducción podrán pensar su intervención.

Pozner, P. (2001) p. 6

7. En plenaria, solicite a algunos participantes den lectura a las reflexiones detonadas a partir de las actividades realizadas. Concluyan: ¿qué referentes son necesarios para valorar la enseñanza, el aprendizaje y el ambiente escolar? Solicite que coloquen en lotas los referentes identificados.

Características y elementos de la evaluación institucional

Tiempo: 1 hora

8. Realice una lectura en voz alta del siguiente recuadro, indique a los participantes subraye los elementos que deben estar presentes en un proceso de evaluación interna.



Según Simons, la evaluación que se desarrolle en las escuelas debe reunir las siguientes características:

- Debe aspirar a reflejar los procesos de enseñanza, aprendizaje y escolaridad con el fin de poder juzgar la suficiencia de la educación que se ofrece y la calidad de la experiencia que adquieren los alumnos.
- Debe basarse en un amplio espectro de fuentes de información: datos de entrevistas, descripción minuciosa de los hechos observados, pruebas documentales, así como pruebas de rendimiento y resultados de exámenes. En otras palabras, las pruebas relativas a los procesos y los resultados deben fundarse en un amplio conjunto de datos.
- Debe examinar las actitudes, valores y supuestos que subyacen a los tipos de información procedentes de diversas fuentes. En palabras de Simons, "va mucho más allá de la información dada" hasta descubrir los intereses que configuran "los hechos". Por eso se considera importante recabar los juicios subjetivos de los participantes, así como las pruebas de tipo aparentemente concreto.
- Debe estimular el flujo de información en todas direcciones y sentidos: dentro de la escala jerárquica, de arriba abajo (lo más corriente), de abajo arriba y en el plano horizontal también. En este sentido, trata de favorecer la idea de la que la organización interna de las instituciones debe ser abierta y democrática.
- Debe desarrollar el tipo de evaluación informal que suelen realizar los profesores para conseguir información de todo tipo sobre las consecuencias de la práctica.
- Debe centrarse en las necesidades internas definidas por la escuela y sus profesores y no sólo en lo que los agentes externos consideren importantes. Esta idea se basa en el razonamiento de que, salvo que los profesores perciban la importancia de las cuestiones, es difícil que se comprometan en su resolución. A ese respecto, Simons hace especial hincapié en la defensa de la consideración de los problemas a escala de toda la escuela.
- Debe ser particularizada y en pequeña escala, ocupándose de los problemas inmediatos de un contexto institucional determinado. Es más probable que las cuestiones universales y lo que pueda constituir o no la regla general susciten menor interés.
- En consecuencia, debe ocuparse de evaluar situaciones educativas de manera que proporcione información importante para decidir y analizar las opciones normativas.
- Debe preceder, y no seguir, al desarrollo del currículum; en otras palabras, debe ser formativo antes que sumativo. (Scriven, 1967)
- Deben iniciarla y dirigirla los profesores desde dentro de las escuelas, sobre la base de que sólo si éstas y los profesores mantienen el control del proceso de evaluación se comprometerán a la implementación de las recomendaciones para la acción que pudieran surgir.
- Debe reconocerse que, en potencia, la evaluación resulta muy amenazadora para aquellos cuya práctica se somete a examen, de manera que hace falta inventar procedimientos que protejan a los más vulnerables. Estos métodos se basan en principios éticos relacionados con la imparcialidad, confidencialidad, negociación, colaboración y rendición de cuentas. De nuevo, el supuesto básico es que no se dará ningún cambio auténtico sin la confianza de los prácticos.

- Debe reconocerse, asimismo, que es preciso proteger del escrutinio público estas actividades durante un período que permita adquirir a los profesores las destrezas necesarias para la evaluación. Por eso Simons dice que la autoevaluación ha de separarse durante algún tiempo de las peticiones de rendición de cuentas, aunque cree también que la autoevaluación puede constituir, a lo largo plazo, el procedimiento más positivo de rendición de cuentas. Una vez más, su razonamiento se basa en el potencial que encierra la autoevaluación para influir en el cambio.

McCormick, R., James, M. (1997). pp. 109-110



FICHA 2

¿CÓMO SE HACEN LAS EVALUACIONES EDUCATIVAS?

Los elementos básicos del proceso de evaluación

Síntesis final

Esta segunda Ficha se propuso explicar los cinco elementos centrales de todo proceso de evaluación. Intentó además alertar al lector o usuario de evaluaciones sobre los aspectos clave que es necesario tener presente al diseñar, interpretar o analizar una evaluación. Atender adecuadamente a estos cinco aspectos permitirá mejorar sustancialmente el impacto de las evaluaciones sobre el sistema educativo.

Toda evaluación debe estar basada en un **"referente"** explícito, claro y apropiado. Esto significa partir de una definición conceptual de la realidad a evaluar que recoja las perspectivas más actualizadas y que, al mismo tiempo, esté expresado de manera clara y comprensible. De este modo es posible diseñar mejor los instrumentos para la evaluación y, al mismo tiempo, permitir a los usuarios interpretar con más facilidad los resultados de la evaluación y, por tanto, hacer uso de ellos.

Los **"propósitos y consecuencias"** de las evaluaciones deben estar definidos desde el comienzo. Esto permite, al diseñar la evaluación, tomar decisiones apropiadas en relación a las consecuencias que se espera tenga la evaluación. El hecho de que los propósitos estén claros desde el comienzo facilita a los diversos actores involucrados saber a qué atenerse y qué pueden esperar de la evaluación. La reflexión inicial sobre los propósitos incluye el análisis de la complejidad de los efectos que la evaluación puede generar, de modo de minimizar efectos no deseados.

La **"evidencia empírica"**, si bien siempre será limitada, debe intentar cubrir de manera apropiada la diversidad de aspectos de la realidad a evaluar definidos en el referente. La consistencia entre los instrumentos y el referente hace que la evaluación tenga mayor validez y, por tanto, que sus resultados sean interpretables y utilizables. Al mismo tiempo, el uso e impacto de la evaluación mejoran cuando los instrumentos empleados son suficientemente precisos (teniendo en cuenta las consecuencias que la evaluación tendrá) y no dependen excesivamente de la subjetividad del evaluador, es decir, son confiables. Los conceptos de validez y confiabilidad serán analizados en la Ficha 4.

La esencia de una evaluación es **"establecer un juicio de valor"** acerca de la realidad evaluada. Esta valoración surge principalmente de contrastar la evidencia empírica con el referente (en la Ficha 3 se analiza con más detenimiento cómo se establecen los juicios de valor). El uso apropiado de los resultados de una evaluación requiere tener conciencia de que los datos no "son" la "realidad", sino una aproximación a ella, por lo cual es muy importante hacer siempre un uso reflexivo y ponderado de los mismos, evitando caer en visiones simplistas. El principal aporte de una evaluación es ayudar a reflexionar y comprender mejor la realidad, con el fin de enriquecer la toma de decisiones. Por el contrario, las visiones simplistas pueden hacer que la evaluación pierda su potencial y conduzca a debates estériles o a decisiones inapropiadas.

El sentido último de toda evaluación es **"provocar cambios en la realidad"**. Para que las modificaciones se produzcan, es fundamental que los evaluadores consideren como parte de su trabajo –y por tanto del diseño de la evaluación– la divulgación apropiada de los resultados a las audiencias que los utilizarán. Esto requiere una preocupación especial por hacer reportes comprensibles pero, además, invertir tiempo en contactos directos con las diferentes audiencias para explicar los resultados y ayudar a la reflexión acerca de las implicancias de los mismos.

Ravela, P. (2008), pp. 31-42



9. Señale a los asistentes que contrasten la información de McCormick, R. (1997) con la de Ravela, P. (2008), recuperen el esquema que elaboraron en la actividad tres de esta sesión y coloque los elementos que deben considerarse para emprender un proceso de evaluación interna del centro escolar en el cual labora.

Herramientas para la evaluación interna

Tiempo: 2 horas

10. Presente a los participantes la ruta metodológica (que encontrará en la carpeta de anexos). Explique que éste es un camino posible para iniciar la evaluación interna, pero que al recuperar los esquemas elaborados hasta el momento, podrán definir los elementos para construir una evaluación interna, ¿qué ruta plantea seguir?, esta interrogante deberán responderla al finalizar el curso.
11. Indique que en equipos, llevarán a cabo el proceso de la ruta metodológica propuesta para identificar los factores escolares que influyen en el aprendizaje de los estudiantes y a aquellos quienes se encuentran en situación de riesgo o en rezago de aprendizaje. De igual manera, aplicarán algunos instrumentos para recolectar y sistematizar información de los ámbitos institucional, participación social y pedagógica.

Nota

Para esta actividad, es necesario recuperar de sus centros escolares: cuadernos de trabajo de los alumnos preferentemente español y matemáticas, listas de asistencia, concentrado de calificaciones (I y II bimestre, en caso de contar con la del tercero incluirlo), exámenes de español matemáticas, registro de observaciones, fichas de identificación (preescolar), evaluaciones diagnósticas (preescolar).

Para las escuelas secundarias, modalidad general y técnica, se sugiere contar con las listas de asistencia y concentrado de evaluaciones por asignatura y grado, los exámenes y algunos cuadernos de alumnos.

12. Distribuya las “Fichas para el análisis de información” a los equipos e indique que desarrollen las actividades propuestas, con el propósito de identificar problemas asociados al rezago en los aprendizajes de los estudiantes y sus posibles causas. Además de los relacionados con los ámbitos de organización del plantel y la participación de los padres de familia:

- Equipo A. Análisis de las listas de asistencia y de las calificaciones (Producto final: nombres y número de alumnos con mayor ausentismo; con problemas de reprobación por grupo, por grado y general de escuela).
 - Equipo B. Análisis de los cuadernos de español y de los exámenes (Producto final: nombres de alumnos que presentan problemas en la escritura de textos propios: coherencia, secuencia, ortografía, puntuación, título, contenidos con mayor problema, etc.).
 - Equipo C. Análisis del uso del tiempo y encuesta a estudiantes (Producto final: tiempo efectivo de enseñanza, percepción de los estudiantes sobre la escuela y los maestros).
 - Equipos D. Análisis de encuesta a personal docente y padres de familia (Producto final: clima organizacional y participación de los padres de familia).
13. Solicite a los equipos presenten sus resultados al resto del grupo, explicando el proceso que siguieron para realizar el ejercicio de la ficha que les correspondió y en plenaria aporten sugerencias y orientaciones, de tal manera que retroalimenten el trabajo del equipo y lo fortalezcan. Indique incorporen a sus fichas aquellos comentarios que fortalezcan su trabajo y las compartan a los compañeros del grupo.
14. En equipos de zona y escuela (preferentemente), con apoyo del trabajo realizado con las fichas, pida que completen la información del siguiente cuadro para la focalización de los alumnos, en lo particular, con situaciones de rezago en el aprendizaje.

Alumnos (nombre, grado y grupo)	Registro de asistencia (qué tan regular es)	Concentrado de calificaciones (boletas) y evaluaciones disponibles (asignaturas o áreas donde presentan mayores dificultades)	Análisis de cuadernos y trabajos escolares (evidencias cualitativas de su situación educativa)
1			
2			
3			
4...			



15. Señale a los equipos que efectuaron el análisis de las encuestas, elaboren un esquema en el cual relacionen las situaciones que limitan el trabajo colaborativo entre el personal docente, directivo y padres de familia, el tiempo efectivo de enseñanza y la percepción de los estudiantes sobre su escuela y maestros. Al concluirlo deberán presentarlo al grupo.
16. Indique describan la situación de cada alumno en particular con apoyo de la siguiente pauta de escritura, y compartan en plenaria algunos ejercicios.

Nombre del alumno:

Grado y grupo:

Resultados de aprendizaje y descripción de su desempeño en la escuela (asignaturas, contenidos, habilidades, falta de dominio, etcétera):

Factores asociados al funcionamiento de la escuela, a la enseñanza y el trabajo en el aula que influyen en su situación de aprendizaje:

Contexto familiar y social:

17. Propicie que en plenaria, mediante una lluvia de ideas, se mencionen algunas tareas concretas que se pueden realizar en las escuelas con las situaciones de los alumnos descritas anteriormente a fin de superar los problemas de aprovechamiento escolar. Además de las identificadas en torno al clima organizacional y participación de los padres de familia. Tome nota de estrategias de atención.
18. A partir de la actividad anterior, propicie que los participantes identifiquen a los estudiantes que presentan dificultades o se encuentran en situación de riesgo, y propongan estrategias de atención a corto y largo plazo. Pida que conjunten los productos de esta sesión e integren un informe preliminar de evaluación interna de su centro de trabajo, en el cual destaquen su experiencia, el análisis y reflexión que detonó en ellos la realización de estas actividades. Señale la fecha y mecanismos de entrega del producto a evaluar.

Trabajo colaborativo

Tiempo: 2 horas

19. Pida que lean el siguiente texto en binas; propicie que reflexionen sobre el contenido en relación al informe preliminar de evaluación interna de su centro

escolar y establezcan conclusiones sobre el por qué reconocerse como miembro de una comunidad profesional de aprendizaje, qué ámbitos deben enfatizarse en las reuniones de Consejo Técnico Escolar, para fortalecer el proceso de evaluación interna en su centro:



2. UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE EFECTIVA

Las actuales teorías del “aprendizaje situado” enfatizan que la cognición y el aprendizaje son procesos socialmente construidos y organizados en torno a redes o comunidades de práctica, donde los nuevos miembros aprenden por su participación en redes. Una comunidad de práctica supone el compromiso mutuo de los participantes, como empresa conjunta que ha sido negociada, con unos modos o historias compartidas de hacer las cosas, en que unos aprenden de otros, acordando significados comunes de las situaciones. Como señala Wenger (2001):

“Las comunidades de práctica constituyen el tejido social del aprendizaje de una organización. [...] En consecuencia, la capacidad de una organización de profundizar y renovar su aprendizaje depende de fomentar la formación, el desarrollo y la transformación de comunidades de práctica” (p. 300).

Como comunidad de práctica, y no un agregado de profesionales, comparten el conocimiento adquirido sobre buenos modos de enseñar, al tiempo que una acción común del centro que, además, configura una identidad a los participantes. Apoyar un desarrollo de los centros educativos como organizaciones pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los centros escolares como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores (Bolívar, 2007). Un profesionalismo ampliado se construye e incluye, como un componente básico, en interacción con otros colegas en el contexto de trabajo. En lugar de una organización burocrática se rediseñan contextos y modos de funcionar, que optimicen el potencial formativo de las situaciones de trabajo y la acerquen a una comunidad de aprendizaje.

La noción de la escuela como comunidad profesional representa un cambio fundamental en la comprensión de las escuelas y de la práctica profesional, dado que está basada en una perspectiva ecológica, orgánica de las organizaciones, en lugar de un punto de vista tradicional, fragmentado y mecanicista. Como dice Bolam (2006), el medio más efectivo de conseguir y mantener la mejora es construir una comunidad profesional de aprendizaje. Las comunidades profesionales de aprendizaje, como configuración práctica de las culturas de colaboración y de las organizaciones que aprenden, son uno de los mejores dispositivos para promover una mejora sostenida en el tiempo, así como para incrementar el aprendizaje de los alumnos. Como comunidad de práctica, y no un agregado de profesionales, comparten el conocimiento adquirido sobre buenos modos de enseñar, al tiempo que una acción común del centro que, además, configura una identidad a los participantes.

Pero las comunidades profesionales de aprendizaje no existen sólo para que los profesores trabajen más a gusto o para que haya un mejor ambiente en los centros (Morrissey, 2000), sino para incrementar la capacidad del profesorado como profesionales, en beneficio de lo que importa como misión de la escuela: la mejora del aprendizaje de todos los alumnos.

Por eso queremos comunidades de aprendizaje efectivas. En una buena investigación sobre el tema (Bolam, McMahon, Stoll y otros, 2005), definen que “una comunidad de aprendizaje efectiva tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos”.

Una escuela configurada como una comunidad profesional de aprendizaje (Louis y Kruse, 1995; Bolam, McMahon, Stoll y otros, 2005) se estructura en torno a estas dimensiones:

- Valores y visión compartidos: conjunto de valores y visiones construidas y compartidas en torno a las metas de la escuela, comprometidas y focalizadas en el aprendizaje de los alumnos, donde predominan altas expectativas y hay una cultura de mejora.
- Responsabilidad colectiva por la mejora de la educación ofrecida: el personal está comprometido por el aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección.
- Focalizada en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores: centrada en la misión de incrementar las oportunidades de aprender de los alumnos; lo que conlleva que los profesores se preocupan por aprender de modo continuo, mediante la planificación, trabajo y enseñanza en equipo.
- Colaboración y desprivatización de la práctica: relaciones cooperativas que posibiliten tanto un apoyo mutuo como un aprendizaje de la organización. Hay una disposición a poner en común lo que cada uno sabe hacer, solicitar ayuda a otros y aportarla, dentro de unas relaciones profesionales, donde los colegas son fuente crítica de conocimiento y de retroalimentación.
- Aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo: todo el personal, incluidos los asesores, están implicados y valoran la mejora del aprendizaje profesional, teniendo lugar un conjunto de actividades dirigidas a tal finalidad. Se desarrolla una práctica reflexiva mediante la indagación e investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje (por ejemplo: observación mutua, autoevaluación, investigación-acción), los datos se analizan y usan para la mejora.
- Apertura, redes y alianzas: las iniciativas externas son empleadas para analizar lo que sucede internamente, el personal está abierto al cambio y por establecer redes o alianzas con otras escuelas o instituciones, de modo que se apoyen conjuntamente en el aprendizaje.
- Comunidad inclusiva, confianza mutua, respeto y apoyo: las relaciones de trabajo están basadas en una confianza mutua, respeto y apoyo. Se cuida en extremo que todos los miembros se puedan sentir activamente implicados. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promuevan el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.

Una comunidad profesional no pretende alcanzar mayores niveles de colaboración entre los profesores como un fin en sí mismo, es un medio para la finalidad básica de la institución escolar: el núcleo del trabajo conjunto debe ser el currículum escolar, con el objetivo prioritario de mejorar el aprendizaje de todos los alumnos. Además, una comunidad profesional respeta el “derecho a la diferencia” de sus miembros, donde la individualidad no supone individualismo, sin que esto impida una acción común, pues la colegialidad es también una virtud profesional; por lo que, como pautas organizativas de las relaciones en un centro, el trabajo en colaboración y equipo se combinan con el ejercicio de la autonomía profesional.

La cuestión que tenemos delante es, pues, cómo las culturas escolares, dominadas por normas de privacidad, pueden ser transformadas en lugares en los que predominan las características anteriores. Esta cuestión ha sido la “piedra de toque” de numerosas propuestas de mejora que han recorrido los últimos tiempos. Reconstruir, rediseñar o reestructurar lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es –en efecto– tarea fácil, como muestra el reciente libro editado por Stoll y Louis (2007). Y sin embargo, abre una amplia avenida para la mejora.

2.1. Procesos para desarrollar una Comunidad Profesional de Aprendizaje

Las líneas de acción se deben dirigir, conjuntamente, a rediseñar los lugares de trabajo, y a (re)culturizar los centros. La primera pretende un nuevo diseño organizativo, pensando –razonablemente– que no

podemos esperar cambios relevantes en la cultura dominante en la enseñanza sin alterar los roles y estructuras, que incrementen –conjuntamente– la profesionalidad del profesorado y el sentimiento de comunidad. Si es difícil actuar directamente en la cultura escolar, por ser algo intangible, los cambios estructurales a nivel organizativo parecen ser, además de manejables, una condición para provocar cambios culturales, pues los individuos cambian, cambiando el contexto en que trabajan.

Se trata de desarrollar contextos de relación cooperativa, donde los distintos agentes (internos y externos) educativos, en una comunidad de profesionales comprometidos, puedan contribuir a la reconstrucción social y cultural del marco de trabajo de la escuela para su propio desarrollo profesional. Se pretende, entonces, rediseñar los roles y trabajo del profesorado para promover un sentido de comunidad en el centro, con unas relaciones de colegialidad y colaboración que, implicando al profesorado en el desarrollo de la institución, conduzcan a un compromiso por parte del personal con las misiones consensuadas del centro.

Trabajar en proyectos conjuntos puede ser un medio idóneo inicial para efectuar la transición del individualismo a la comunidad profesional.

No obstante, el asunto es complejo, no está exento de tensiones y conflictos, siendo clave conjugar la dimensión individual (independencia en unas tareas) y los aspectos conjuntos (interdependencia en otras). Hay además factores imprevistos e impredecibles, externos (iniciativas de la administración) o internos (por ejemplo, cambio de personal), que siempre amenazan –hasta dar al traste con alguno de ellos– al desarrollo de proyectos de cambio. Sin ir demasiado lejos en la utopía, es necesario partir de la cultura escolar existente en los centros, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo, para abrir –desde dentro– espacios sociopolíticos de decisión sobre los que colaborar.

Crear y desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje depende de diversos procesos dentro y fuera de la escuela como los siguientes (Bolam, McMahon, Stoll y otros, 2005): centrarse en los procesos de aprendizaje, utilizar del mejor modo los recursos humanos y sociales, gestionar los recursos estructurales, y el apoyo de agentes externos.

- [a] Centrarse en los procesos de aprendizaje. Se ofrecen oportunidades para el desarrollo profesional permanente, que será más efectivo si está basado en el contexto de trabajo y en las oportunidades incidentales que ofrece la práctica (aprendizaje experiencial, práctica reflexiva, socialización profesional, investigación acción, asesoramiento). La autoevaluación es una de las principales fuentes de aprendizaje, a partir del análisis de datos y toma de decisiones en planes de acción. Por último, del aprendizaje individual se pasa al colectivo mediante la transferencia y creación de conocimiento que supone el intercambio con los compañeros en una empresa colectiva.
- [b] Liderar las comunidades profesionales de aprendizaje. Es difícil desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje en una escuela sin el apoyo activo de liderazgo a todos los niveles. Esto incluye la creación de una cultura favorecedora del aprendizaje, asegurar el aprendizaje en todos los niveles de la organización, promover la reflexión e indagación, y prestar atención a la cara humana del cambio. En esta tarea, el equipo directivo [Bolívar, 2001b] tiene un papel de primer orden, apoyado por agentes internos o externos de cambio como los asesores. Dado que queremos que todos los profesores sean agentes de cambio, el liderazgo debe tender a ser distribuido o múltiple.
- [c] Desarrollar otros recursos sociales. Como empresa humana resulta clave el uso efectivo que se hace de los recursos humanos y sociales. Unas relaciones colegiadas productivas se basan en la confianza y el respeto. En esta dirección es preciso cuidar la dinámica de los grupos para que, en lugar de grupos enfrentados, predomine una colaboración.
- [d] Gestionar los recursos estructurales: tiempo y espacio. Las oportunidades de intercambio profesional se ven facilitadas por el empleo del espacio y tiempo en un centro escolar. De ahí que planificar el tiempo para que dicho aprendizaje ocurra en la escuela, en las aulas o en las reuniones, es un factor



crítico (Stoll, Fink y Earl, 2004). Igualmente factores espaciales pueden incrementar o inhibir las oportunidades de aprendizaje colectivo.

[e] Interacción y relación con agentes externos. Una comunidad profesional no puede subsistir aislada, precisa de apoyo externo, relaciones y alianzas. En primer lugar, está documentado (Fullan, 2002; Domingo, 2001) que el asesoramiento externo es crítico en los procesos de cambio. Además, en el contexto actual, los centros deben establecer alianzas y relaciones con las familias y comunidad local, servicios sociales y otros agentes o instituciones. Por último, en la sociedad red, los centros escolares tienen que establecer redes con otros centros educativos de su zona para apoyo e intercambio mutuo.

Al final, para que haya una comunidad profesional, el aprendizaje individual o grupal debe ser extendido a la escuela como totalidad, lo que no deja de presentar aspectos no resueltos. En la investigación realizada por Kruse y Louis (1997) las autoras descubren un conjunto de dilemas relativos a la tensión entre conjugar pertenecer a un equipo (ciclo o departamento) y, al tiempo, a la comunidad más amplia de todo el centro educativo. Los profesores y profesoras se identifican, en primer lugar, con el equipo al que pertenecen y sólo –en segundo lugar– con el centro. Los dilemas que experimentan los profesores son: conjugar tiempo para el equipo y tiempo para el centro, centrarse en el currículum diseñado en el equipo con el del centro, organizar el equipo y el diálogo reflexivo de todo el centro, autonomía del equipo con los estándares establecidos por la escuela, preservar la paz en el interior del equipo con el análisis crítico de la práctica. Por tanto, concluyen las investigadoras, el desarrollo de fuertes equipos interdisciplinarios no deja de presentar graves problemas para desarrollar un sentido de comunidad profesional del centro, base de una organización que aprende. El asunto es que puedan ser identificados y gestionados.

Bolívar, A. (2008), pp. 9-10

20. Recuperando los aportes de los textos leídos, detone la reflexión con base en el siguiente eje: ¿Qué implicaciones tiene el asesorar, conducir y desarrollar una evaluación interna?

Para organizar la información pida que complementen el siguiente cuadro:

Función	Ámbitos de gestión que debe considerar la evaluación interna	Acciones		
		Asesorar la evaluación interna	Coordinar la evaluación interna	Desarrollar la evaluación interna
Supervisor				
Director				
Docente				
Asesor Técnico Pedagógico				



BLOQUE 3.

APRENDIENDO A TOMAR DISTANCIA..



Bloque 3. Aprendiendo a tomar distancia...

En esta sesión revisaremos qué es la evaluación externa, reconociendo las semejanzas y diferencias entre ésta y la evaluación interna, los usos de los resultados de las evaluaciones externas del aprendizaje tanto nacionales como internacionales (ENLACE, EXCALE, PISA e informes de seguimiento al CTE), así como su uso en la identificación de necesidades de aprendizaje y las actividades para su atención.

Propósito

Que los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos:

- Analicen los resultados de la evaluación externa a la escuela, con la finalidad de identificar necesidades de atención para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Contenidos

- Análisis de los resultados obtenidos de la evaluación externa a la escuela
- Necesidades de atención para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes a partir de la evaluación externa.

Productos de aprendizaje a evaluar

- Cartel que evidencie la evaluación externa a la escuela, así como logros y dificultades en la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos



Materiales

Cuaderno del participante

Papel bond

Marcadores

Masking tape

Hojas blancas tamaño carta

Hojas de colores

CD con bibliografía básica: Curso **Evaluación Interna. Aprender en la Escuela.**

Actividades

Análisis de los resultados obtenidos de la evaluación externa

Tiempo: 2 horas

1. Organice al grupo en equipos, distribuya las siguientes fichas de trabajo, una por equipo, invite a los equipos a realizarlas tal como se sugiere a continuación. Solicite que observen la información que éstas contienen, así como que la analicen y discutan los datos que éstas reflejan, tomando como base las preguntas correspondientes.

Se sugiere organizar a los equipos mediante la dinámica denominada Completacita, en la cual cada participante encontrará a los otros miembros de su grupo completando una cita relacionada con la temática del bloque "Evaluación externa" que estará subdivida en pedazos como un rompecabezas, el equipo estará completo una vez que la cita lo esté. En la carpeta de anexos encontrará algunas citas.

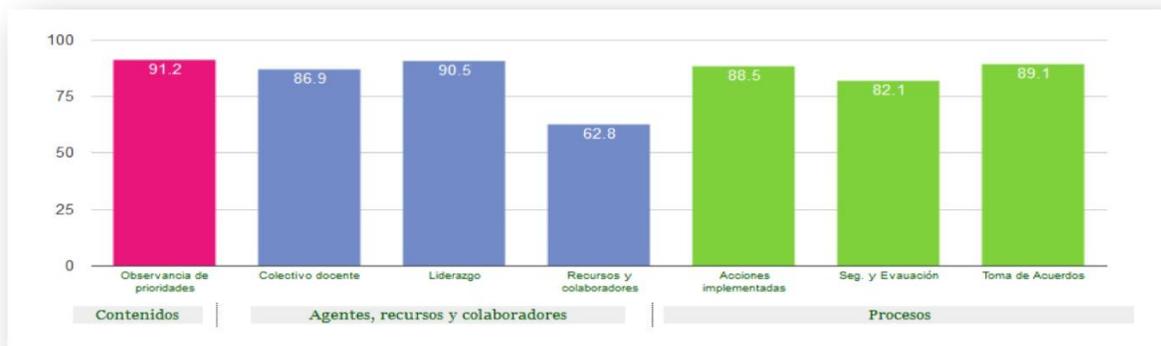
Ficha de trabajo I: Informe de seguimiento al CTE Veracruz

Seguimiento a los Consejos Técnicos Escolares. Ciclo escolar 2014-2015. Tercera sesión ordinaria.

Veracruz

Fecha de observación:	28 de noviembre de 2014
Consejos Técnicos Escolares observados:	29 (muestra nacional)
Figuras educativas encuestadas:	128 docentes, 27 directores y 24 supervisores

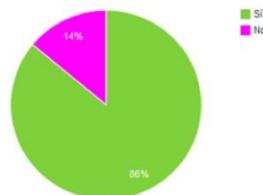
Resultados generales



Promedio de las puntuaciones registradas en el conjunto de preguntas (indicadores) que integran cada categoría, como un referente del nivel observado en: considerar a las prioridades educativas como eje del diálogo y la toma de decisiones; el desempeño de los distintos participantes (docentes, directivos y supervisores); pertinencia y uso de insumos disponibles; y el desarrollo de los procesos de la Ruta de mejora.

Liderazgo del director

El director escolar (o el supervisor de zona en consejo multigrado) coordinó el desarrollo de las actividades



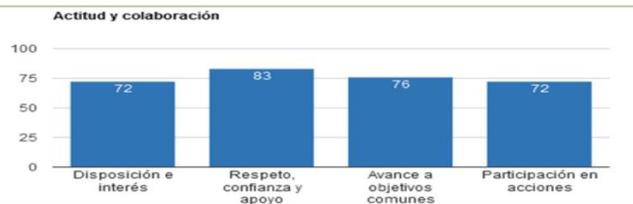
Porcentaje de CTE, en los que se observó un **desempeño óptimo** del director en:



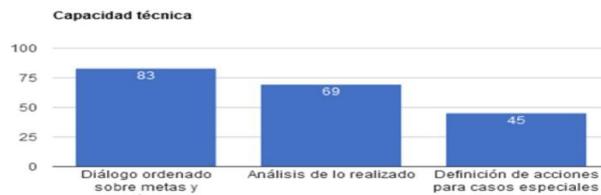
Subsecretaría de Educación Básica

Colectivo docente

Porcentaje de CTE, en los que se observó un nivel óptimo en:

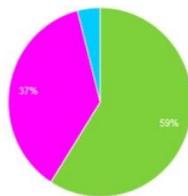


Porcentaje de CTE, en los que el observador refirió un nivel óptimo en:



Función del supervisor

Según la opinión de los **directores**, la información transmitida por el supervisor escolar para la organización de la 3ª sesión ordinaria fue clara y oportuna



Según la opinión de los docentes, el supervisor...

Visitó nuestra escuela para brindarnos acompañamiento pedagógico durante el mes.

	Totalmente	Parcialmente
Visitó nuestra escuela para brindarnos acompañamiento pedagógico durante el mes.	40.4 %	28.9 %

Cuando asiste a nuestra escuela, solamente visita la dirección.

Cuando asiste a nuestra escuela, solamente visita la dirección.	11.7 %	23.4 %
---	--------	--------

Impone acciones no consensadas por nuestro colectivo.

Impone acciones no consensadas por nuestro colectivo.	11.8 %	16.4 %
---	--------	--------

Conoce y se interesa por el logro educativo de nuestros alumnos.

Conoce y se interesa por el logro educativo de nuestros alumnos.	53.6 %	38.2 %
--	--------	--------

Seguimiento y evaluación

Según lo observado, el balance de las acciones implementadas en octubre ...

	Totalmente	Parcialmente	Escasamente	No
Se realizó con base en evidencias claras y pertinentes	55.2 %	34.5 %	6.9 %	3.4 %
Se caracterizó sólo por comentarios generales de las actividades, de forma superficial.	31.0 %	24.1 %	17.2 %	27.6 %
Llevó al colectivo a hacer ajustes a su planeación.	55.2 %	34.5 %	3.4 %	6.9 %

Ejes de análisis

¿Qué información de interés a nivel estatal puede proporcionar este informe?

¿De quién es la información recolectada?

¿Quién recaba la información?

¿Esta información puede ser útil para el desarrollo de los CTE en su escuela?, ¿por qué?

¿A qué tipo de evaluación corresponde este informe?, ¿por qué?

Ficha de trabajo II. Registro de la visita de observación a la escuela/aula.

Registro de la visita de observación a la escuela/aula.

A continuación, presento el registro de la información obtenida durante la visita a la escuela/aula de la zona, tomando como base los cuatro indicadores establecidos en el guion de observación¹. I. Análisis de la práctica docente, II. Prácticas de enseñanza de los docentes, III. Aprendizaje de los alumnos y IV. Función supervisora.

I. Análisis de la práctica docente.

Docente observado: titular del Primer Grado de Secundaria. Asignatura. Ciencias I (énfasis en Biología) Bloque IV.

El docente presentó su planeación actualizada, demostró conocimiento del programa de estudio, implementó actividades de aprendizaje para que los alumnos produjeran conocimientos, consideró estrategias para la evaluación formativa de los aprendizajes esperados e implementó actividades para la retroalimentación del aprendizaje.

II. Prácticas de enseñanza de los docentes.

Este indicador pretendía recuperar los rasgos de las prácticas de enseñanza de los docentes para la mejora de los aprendizajes en los estudiantes.

Los rasgos de la práctica del docente identificados fueron los siguientes: de manera general, el docente demostró una actitud positiva; promovió el análisis, la crítica y reflexión de los alumnos, a partir de los contenidos abordados; ofreció una enseñanza individualizada y organizó el trabajo en pequeños grupos; estableció un clima de confianza y comunicación con los alumnos y fungió como orientador durante el proceso de aprendizaje de los alumnos. Aun cuando observé aspectos positivos del trabajo áulico del docente, en algunos momentos observé que no todos los alumnos estaban inmersos en las diferentes actividades; hubo quienes mostraron apatía.



A partir de lo observado y para mejorar las prácticas de enseñanza del docente sugiero que optimice los tiempos, esté atento y motive a los alumnos que no participan en las actividades y acuerde con el grupo de estudiantes la normatividad que regirá la dinámica de trabajo.

I. Aprendizaje de los alumnos.

El Supervisor debe constatar que cada alumno, en cada grupo, está aprendiendo lo que debe aprender, a tiempo, con la profundidad debida y en un ambiente adecuado.

Los aprendizajes esperados establecidos durante la clase fueron:

- ✓ Consulta distintas fuentes de información a las que puede acceder para documentar los temas del proyecto elegido.
- ✓ Determina los componentes científicos, políticos, económicos o éticos de la situación a abordar.
- ✓ Utiliza distintos medios para comunicar los resultados del proyecto.

Los ambientes establecidos para el logro de los aprendizajes esperados propuestos por el docente observado tuvieron como eje central:

- ✓ Ser mediador, otorgar autonomía al alumno durante su aprendizaje, desarrolló el pensamiento crítico y creativo, propició el trabajo colaborativo con sentido de inclusión, además de la comunicación, el diálogo para la toma de acuerdos, promovió el respeto, la tolerancia; distinguiendo en algunos casos los derechos y obligaciones de los alumnos.

Las sugerencias que puedo hacer como supervisor para que el maestro considere y cada alumno aprenda en un ambiente adecuado, son los siguientes:

- ✓ Hacer uso de material visual/gráfico.
- ✓ Fomentar más la escucha activa entre los alumnos.
- ✓ Mediar durante la intervención educativa.
- ✓ Promover el pensamiento crítico de los alumnos a partir de la pregunta. Lo que conllevaría a que el alumno desarrolle habilidades superiores.
- ✓ Asignar tareas escritas para desarrollar la habilidad y el pensamiento crítico.

Función supervisora. Recomendaciones del Supervisor Escolar al colectivo docente para orientar la gestión en el aula y la escuela que respondan al logro de los aprendizajes esperados.

Ámbito de la gestión pedagógica:	Observaciones realizadas por el supervisor escolar al colectivo docente.	Recomendaciones del supervisor para orientar la gestión escolar a la mejora del logro educativo.
Prácticas de enseñanza.	<p>Demostró en todo momento una actitud positiva.</p> <p>Promovió la reflexión, análisis y crítica de los alumnos a partir de los contenidos abordados. Orientó a los alumnos en la construcción de su conocimiento.</p>	<p>Optimizar los tiempos.</p> <p>Motivar la participación de todos los alumnos.</p> <p>Establecer normas que regirán el desarrollo de las actividades.</p>
Ámbito de la Gestión escolar: Desarrollo profesional de los docentes.	<p>Observé trabajo colaborativo entre los docentes para el logro de objetivos.</p> <p>Compromiso en cada una de las acciones propuestas.</p> <p>Promueven el respeto entre los alumnos y para con los docentes, además la de la inclusión. Ponen en práctica el establecimiento de redes de tutoría para apoyar a los alumnos con rezago educativo.</p>	<p>Eficientar el uso de los tiempos a fin de lograr los rasgos de la normalidad mínima.</p>
Ámbito de la gestión escolar: Convivencia escolar y ambiente para el aprendizaje.	<p>Propician el diálogo como mecanismo de comunicación, tanto entre docente como entre los alumnos.</p> <p>Promueven el respeto, la tolerancia, distinguiendo los derechos y obligaciones de cada uno de los alumnos.</p>	<p>Establecer la comunicación con los padres de familia.</p> <p>Incorporarlos a las actividades académicas y participación activa. .</p>

Documento de trabajo interno. 2014.

Ejes de análisis

¿Qué tipo de información recaba este registro de la visita de observación a la escuela/aula?

¿De quién es la información que recaba este registro de la visita de observación a la escuela/aula?

¿Quién es el encargado de recabar la información?

¿A qué tipo de evaluación corresponde este registro de la visita de observación a la escuela/aula?, ¿por qué?

Ficha de Trabajo III: Resultado de ENLACE

RESULTADOS OBTENIDOS EN MI ESCUELA

ESPAÑOL

Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro por grado 2013/2012/2011*

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
		ESCUELA	ENTIDAD	PAÍS	ESCUELA	ENTIDAD	PAÍS	ESCUELA	ENTIDAD	PAÍS	ESCUELA	ENTIDAD	PAÍS
1º	2013	31.4%	37.1%	40.3%	52.0%	46.2%	43.7%	14.4%	16.0%	15.0%	2.2%	0.8%	1.0%
	2012	25.8%	33.1%	41.0%	46.8%	44.2%	41.3%	25.8%	21.0%	16.6%	1.7%	1.7%	1.2%
	2011	24.7%	36.2%	43.7%	51.2%	43.7%	41.1%	23.3%	19.1%	14.6%	0.9%	0.9%	0.7%
2º	2013	22.1%	37.6%	39.4%	46.0%	44.2%	41.5%	30.6%	17.0%	17.3%	1.3%	1.2%	1.8%
	2012	32.1%	32.7%	37.9%	50.0%	44.8%	43.9%	16.5%	21.1%	17.3%	1.4%	1.4%	1.0%
	2011	36.4%	39.3%	45.1%	54.9%	44.5%	41.4%	8.7%	15.4%	12.8%	0.0%	0.8%	0.6%
3º	2013	36.9%	39.7%	41.0%	53.0%	44.7%	43.8%	9.1%	14.9%	14.4%	1.0%	0.7%	0.7%
	2012	33.5%	38.6%	44.3%	47.1%	43.9%	41.3%	18.3%	16.8%	13.7%	1.0%	0.6%	0.7%
	2011	34.6%	35.3%	40.7%	55.5%	49.8%	46.0%	9.5%	14.4%	12.8%	0.5%	0.5%	0.5%

S/D: SIN DATOS

INSUFICIENTE	Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.
ELEMENTAL	Requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.
BUENO	Muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada.
EXCELENTE	Posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y las habilidades de la asignatura evaluada.

Puntaje promedio de los alumnos por grado 2013/2012/2011**

		ESCUELA	ENTIDAD	PAÍS
		2013	499	487
1º	2012	526	503	481
	2011	516	493	473
	2013	529	487	485
2º	2012	505	501	486
	2011	478	478	462
	2013	491	493	489
3º	2012	511	500	485
	2011	493	504	493

Porcentaje de escuelas que se encuentran por debajo de mi escuela por grado-asignatura 2013/2012/2011

		ENTIDAD	PAÍS
		2013	72.4
1º	2012	76.9	88.2
	2011	82.5	88.5
	2013	85.3	85.8
2º	2012	61.5	73.7
	2011	58.2	67.3
	2013	60.3	62.5
3º	2012	65.4	78.5
	2011	56.3	57.5

Ejes de análisis

- ¿Qué datos proporciona el informe de resultados?
- ¿De quién es la información que recaba este instrumento?
- ¿Quién es el encargado de recabar la información?
- ¿Para qué puede ser útil esta información en la escuela?
- ¿A qué tipo de evaluación corresponde este informe?, ¿por qué?

2. Indique a los equipos que en plenaria compartan los resultados obtenidos con la realización de las fichas. Solicite a un representante por equipo que haga lo conducente, si más de uno revisó la misma ficha, el resto de ellos complementará la información.

Esta actividad es parte de la activación de conocimientos previos a la temática de evaluación externa, por lo que es importante que las ideas de los participantes sean respetadas, ya que en su momento se precisarán los significados y se despejarán las dudas, si éstas llegasen a evidenciarse.

3. Pida que discutan en equipo las siguientes preguntas.
 - ¿Qué es la evaluación externa?
 - ¿Cómo se ha realizado la evaluación externa en su escuela?
 - ¿Qué usos le ha dado el colectivo escolar a los resultados de evaluación externa?
4. Invite a los equipos a compartir sus respuestas con el grupo, a través de la técnica de lluvia de ideas, para ello deberán colocar en un papelógrafo, las respuestas dadas a las preguntas anteriores.

Reconceptualizando la evaluación externa

Tiempo: 1 hora

5. Indique que confronten la definición inicial de evaluación externa construida en la actividad anterior, con la información que se presenta en los siguientes recuadros:

Puede sugerir que la lectura sea en forma grupal en voz alta mediante la técnica: "lectura arrebatada" o realizarla a interior de los equipos. Al concluirla, confronten la definición inicial de evaluación externa construida en la actividad anterior, con la información que se presenta en los recuadros.



[...]

La evaluación educativa tiene el carácter instrumental, pues se evalúa para decidir acerca del objeto valorado; cuando, en los centros, este proceso es protagonizado por representantes del poder o por grupos o equipos de expertos contratados, y si bien les admitimos como fin último la mejora de las mencionadas instituciones, nos hallamos ante la evaluación externa de las mismas o heteroevaluación.

Gardner, D. (1977), entre los cinco tipos de evaluación que contempla, se refiere a la evaluación como juicio profesional, en tanto que centrada esencialmente en la opinión de expertos o de instancias profesionales. Este concepto de valorar es el que más sintoniza con el carácter externo a que nos estamos refiriendo.

Para Casanova, estamos ante una evaluación externa del centro cuando agentes no integrantes del mismo evalúan el funcionamiento de éste, que suelen ser expertos en la materia pero externos, y ajenos, a su funcionamiento habitual, y que, en consecuencia, no están implicados en la vida diaria del centro (Casanova, M.A., 1992)

En los procesos de evaluación externa el objeto valorado y el agente que valora son diferentes y guardan una relación meramente coyuntural, duradera tan sólo mientras se desarrolla la intervención.

Fernández, M. (2008), p. 2



[...]

Evaluación externa: se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos". Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.

Fundación Instituto de Ciencias del Hombre, (s/f). p. 4



[...]

La evaluación externa del sistema educativo y de los centros, además de partir siempre de una reflexión sobre qué es educar, cuáles son las funciones del sistema educativo y de los centros escolares y para qué evaluamos, debe adoptar modelos de evaluación coherentes que se correspondan con los modelos de educación que normalmente mantenemos y defendemos. En la elección de dichos modelos debe tener en cuenta también el equilibrar los tiempos de evaluación y los costes, pues no todos los métodos de evaluación son iguales ni buenos; unos porque son inaplicables, o bien necesitan mucho tiempo (que no impida que se reciba la información con agilidad y con rapidez para una intervención oportuna), o exigen la intervención de demasiados profesionales.

Martínez, E. (2007), s/p

6. A partir de la confrontación realizada, indique a los equipos completen el siguiente cuadro, considerando las preguntas: ¿Qué evalúa? ¿Quién evalúa y Cómo evalúa la evaluación externa?

TIPOS DE EVALUACIONES QUE SE APLICARÁN

 EVALUACIÓN EXTERNA	 EVALUACIÓN INTERNA
<ul style="list-style-type: none"> • En el año 2015 se evaluará a todos los maestros en servicio, en lugares cercanos a su centro escolar. • A partir del 2016 las evaluaciones se llevarán a cabo en la escuela en la que labora el maestro. • Tanto en las evaluaciones del 2015 como en las del 2016, serán realizadas por evaluadores adecuadamente seleccionados, formados y certificados para tal efecto por el INEE. Ellos evaluarán a todos los maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante cuestionarios de autoevaluación podrán hacer una reflexión sobre su práctica docente. • Se puede llevar a cabo de manera individual y colegiada, bajo la coordinación del director, a fin de establecer estrategias de mejora en el centro escolar 

10. Invite al grupo a que en plenaria compartan sus respuestas e identifiquen qué otro objeto o sujeto es proclive a ser evaluado de manera externa.

Es muy importante que lleguen juntos a la reflexión de que la escuela puede ser evaluada de manera externa, por ejemplo en su organización, en su administración, el Consejo Técnico Escolar, el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño docente. Enfaticé que una característica importante de esta evaluación es que los agentes o sujetos evaluadores son figuras ajenas a la cotidianidad de la escuela.

11. Solicite que con la información trabajada hasta el momento durante las tres sesiones, establezcan por equipo: las semejanzas y diferencias entre la evaluación interna y la externa

Evaluación	Semejanzas	Diferencias
Interna		
Externa		

12. Indique a los participantes que a partir del análisis del contenido de los cuadros, discutirán de manera grupal, en torno al cuestionamiento: ¿Qué es y qué no es la evaluación externa?

Para saber más...



[...]

La evaluación externa del rendimiento académico de los estudiantes o de los centros es un asunto ciertamente polémico; cualquier intento de instaurar este tipo de evaluación sobre cualquier etapa, programa o proceso educativo suscita, inmediatamente, una fuerte oposición por parte de determinadas personas o grupos sociales, generalmente los afectados, de uno u otro modo, por dicha evaluación, alegando, fundamentalmente, objeciones de carácter ideológico, de orden práctico, a veces intereses espurios: ocultar la realidad o la incompetencia; o a la posibilidad, en ocasiones cierta, de una utilización perversa e interesada de los resultados.

Frecuentemente se asimila el concepto de evaluación objetiva, externa y pública con la concepción más peyorativa de los conceptos de clasificación, jerarquización, eficacia, efectividad, competencia, competitividad, excelencia, liberalismo... Se contraponen, incomprensiblemente, como si fueran incompatibles entre sí, calificándolas de buena y mala, respectivamente, la evaluación continua, formativa... y la evaluación final, sumativa...

Muchas de estas objeciones, aparentemente irrefutables, aluden más a los efectos perversos - muchas veces ciertos- derivados de una mala praxis que al principio teórico. Creemos que es ahí donde radica el principal problema de la mala imagen de la evaluación certificadora y externa, cuya bondad o maldad, como en tantos otros órdenes de la vida, dependerá, en gran medida, de su puesta en práctica: por qué y para qué se evalúa, cómo se evalúa, qué utilización se hace de los resultados, qué consecuencias se derivan de ellos...

La dificultad en la constatación de los objetivos, las dificultades de elaboración, o de aplicación, la mala praxis o la utilización espuria o malintencionada de los resultados, por ejemplo, no han de cuestionar la validez y necesidad del principio, cuya calidad dependerá, fundamentalmente, de la validez de los indicadores, de la fiabilidad de los instrumentos y de las condiciones de aplicación.

Arribas, J. (2014), p. 3

Necesidades de atención para mejorar el aprendizaje de los estudiantes

Tiempo: 2 horas

13. Solicite al grupo que con la información que obtengan de la lectura del texto: "Articulación de resultados de evaluaciones educativas de pequeña y gran escala" de César Felipe Olvera Montaña; organizados en equipos comenten el contenido del mismo y distribuyan las siguientes fichas de trabajo, una por equipo. Realicen las actividades propuestas, así como los puntos de reflexión.

Articulación de resultados de evaluaciones educativas de pequeña y gran escala



Introducción

La evaluación educativa, especialmente en los últimos tiempos, ha impulsado fuertemente la examinación como un mecanismo de cambio y transformación; tanto de los individuos como de los sistemas educativos en general. Sin embargo, tal y como veremos más adelante, la pregunta es ¿qué hacer con los resultados de las evaluaciones y cómo implementar sus aportaciones a la vida educativa cotidiana? Pareciera que hemos sobrevalorado acciones para conocer la realidad educativa y no hemos podido alcanzar la integración de diferentes estudios con diversas metodologías para realmente hacer una evaluación del estado que guarda la educación. Al final de la amplia gama de estudios y evaluaciones siempre subyace la pregunta ¿cómo hacer que todos estos estudios y resultados converjan en el salón de clases para ser utilizados por maestros y alumnos en la transformación de su vida cotidiana, pero sobre todo que ayuden a potencializar su manera de aprender y mejorar? Estas dos grandes preguntas serán los motores sobre la importancia de la socialización de los resultados de evaluación y el adecuado de sus aportaciones en el salón de clases.

La evaluación, el pretexto de todo.

Durante los últimos 15 años, en el ámbito educativo se ha extendido el uso de la evaluación en sus distintas metodologías (cualitativa, cuantitativa, mixta, formativa o sumativa) como una manera de mostrar el avance de los alumnos y con ello del cumplimiento de metas de los sistemas educativos tanto estatales como nacionales.

Si bien la evaluación como tal siempre ha estado presente dentro del ámbito de la educación, ésta se ha ido diversificado y especializando dependiendo de los objetos y objetivos que persigue, así como de las condiciones en las que se realiza. Lo que ha tenido como consecuencia, una amplia gama de formas de valorar, que miden cada una con sus criterios y objetivos el acto educativo; todos claro está, argumentando la mejora educativa mediante la detección de áreas de oportunidad o necesidades de mejora, como se le quiera denominar.

Lo cierto, es que los dos agentes más importantes en el ámbito educativo escolarizado -alumnos y docentes- están sobre cargados de evaluaciones, exámenes, cuestionarios, procesos de selección y mediciones que les arrojan un cúmulo de resultados y formas de ver y valorar sus actividades sustantivas (aprendizaje y enseñanza) que en vez de servirles en su mejora, parecieran producir confusión de lo que hacen y cómo lo hacen.

Más específicamente en México, desde 1989, se ha creado una serie de evaluaciones a los distintos actores educativos en la búsqueda de la mejora de la educación no por simple hecho de su aplicación, sino por el empleo de sus resultados por estos actores.

Es así como, históricamente hablando hemos tenido diferentes concursos y evaluaciones para alumnos como: pruebas de diagnóstico, evaluaciones bimestrales, exámenes de acreditación.

A gran escala se han aplicado evaluaciones como: Pruebas Nacionales, Estándares Nacionales, Aprovechamiento Escolar de Carrera Magisterial, EXCALE², ENLACE³, Comprensión Lectora; sin olvidar las internacionales como PISA⁴, SERCE⁵, TERCE⁶, entre otras

Hasta ahora, todas ellas arrojan información con un diferente nivel de agregación y amplitud

² Examen de la Calidad y Logro Educativo. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

³ Examen Nacional de Logro Académico en Centros Escolares. Dirección General de Evaluación de Políticas de la SEP.

⁴ Programa Internacional de Evaluación a Estudiantes (por sus siglas en inglés). Organización para la Cooperación Económica.

⁵ Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. UNESCO.

⁶ Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. UNESCO.

de los contenidos y objetos de evaluación, así como con las limitantes de los objetivos para los que fueron creadas. Sin embargo, para maestros y alumnos, estos resultados parecieran no representar sus saberes ni sus habilidades, ni tampoco les resuelven sus dudas sobre qué aspectos mejorar y cómo mejorarlos.

De manera intencionada he mencionado las distintas evaluaciones por sus nomenclaturas o nombres coloquiales entre docentes y alumnos, pues por lo regular es lo más que se conocen de ellas. Es así como enumero uno de los primeros problemas en el uso de la evaluación en la actualidad: la falta de información sobre sus objetivos, para qué realizarlas y como pueden emplearse sus resultados en el acto educativo. Y esto atañe desde aquellas que se realizan en el aula de manera cotidiana; hasta las que se realizan a gran escala y de formas sofisticadas.

En el aula, los docentes califican a los alumnos según las concepciones de evaluación que tengan, según sus expectativas en relación o no a lo enseñado, los alumnos responden a las evaluaciones según el interés por lo aprendido, según las estrategias desarrolladas y las competencias cognitivas adquiridas; los padres se interesan por los resultados obtenidos y ponen en relieve sus expectativas en relación a lo que esperan de sus hijos y a lo que esperan de la Institución a través de los docentes.

La mayoría de veces, las evaluaciones se realizan para mostrar los aprendizajes sobre los objetivos de clase y en otras para evidenciar lo no aprendido. Es aquí donde se muestran un segundo aspecto a mejorar en la evaluación: el uso y socialización de los resultados. Si bien, la mayoría de las veces sabemos los efectos de las evaluaciones, sobre todo las que se realizan en la escuela, lo que generalmente se sociabilizan son nuestras fallas o los supuestos errores al no responder adecuadamente los criterios de nuestros evaluadores, quedándonos más en el error como falla que como aspecto de aprendizaje y mejora.

Es así como nos quedamos pensando más en las consecuencias de los errores en el ámbito individual y social, que como parte del proceso de “aprender a aprender” y que es más importante en los procesos de formación; y éste principio aplica tanto a los individuos como a las instituciones, pues como es del conocimiento, las últimas pruebas estandarizadas de gran escala, también consideran el resultado no sólo del alumno, sino también de las instituciones educativas.

En este sentido la evaluación de los alumnos involucra no solo a docentes y alumnos, sino también a directivos, organismos de gestión, padres y comunidad educativa; por lo que la comunicación de la evaluación cumple entonces una función social en la medida en que no se limita solo al trabajo del aula sino que lo trasciende a contextos más generales.

La evaluación se convierte entonces en una herramienta necesaria para comprender la complejidad de las prácticas pedagógicas permitiendo orientar el análisis de los procesos que se suceden en el aula en relación a los resultados obtenidos. El uso de sus resultados se convierte en un proceso complejo de construcción, reflexión, comunicación e interpretación de los resultados obtenidos para la toma de decisiones en la búsqueda constante de caminos que permitan superarlos, optimizarlos y /o resignificarlos a fin de responder a las expectativas de los diferentes actores mencionados.

Por lo anterior, la utilidad de socializar una evaluación suele ser ante todo para proporcionar información y elementos de juicio a quienes deben tomar decisiones, haciendo de la toma de decisiones una tarea compleja. No debe extrañar que los resultados obtenidos de la evaluación sea uno de los elementos que contribuyen al cambio de acciones y estrategias en el ámbito educativo, pero en ningún modo alguno debe de ser el único.

Un ejemplo reciente a nivel nacional sobre estas implicaciones es el Examen Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que originalmente fue concebida en el año 2006 como una prueba masiva de bajo impacto para conocer las áreas de oportunidad que tenían (desde nivel alumnos hasta el sistema educativo mismo) las asignaturas de Español y Matemáticas, con la idea de tener un "diagnostico" de los alumnos de 3ro. 6to. de primaria e inicialmente 3ro de secundaria -aunque en 2008 se incorporarían 1ro. y 2do grados del mismo nivel- con la finalidad de tener una radiografía censal de todo el Sistema Educativo Mexicano.

La intención inicial era poder identificar las áreas de oportunidad en estas asignaturas, así como la población específica de atención, con la idea de generar estrategias más focalizadas y precisas para su atención y mejora.

A esta intención inicial, se fueron "adhiriendo" propósitos a través de las distintas aplicaciones que se vieron en sus resultados; primeramente la extensión de la cobertura, después el diagnóstico de las deficiencias de los maestros, reconocimientos a alumnos, después reconocimientos a maestros, entre otros. Así pues, el objetivo inicial de la prueba, se fue transformando del objetivo inicialmente planteado, dejando de lado la socialización de los objetivos de la evaluación, y con ella la falta de reflexión sobre sus resultados y las acciones que deberían emprenderse a partir de ellos.

Tanto el docente como el alumno, fueron aprendiendo más de los usos y las implicaciones de la evaluación a gran escala, que de los resultados mismos y el potencial de sus aportaciones en su actuar cotidiano. Y ello no excluye a las evaluaciones exámenes dentro del aula, pues a pesar de ser más completa y extensa, no siempre se utiliza como un aspecto formativo en el alumno para ayudarle a identificar sus fortalezas y debilidades.

En ambos casos, pareciera que el común denominador es que se desconoce el sentido y uso de la evaluación como herramienta para la mejora de los aprendizajes y como mecanismo de detección de necesidades para la mejora de la calidad educativa y de la formación de los alumnos.

Luego entonces, parece que uno de los aspectos fundamentales a trabajar es la difusión del objetivo y uso de los resultados de las evaluaciones educativas, así como de intentar mantener el uso adecuado de sus resultados en los límites y alcances en las que fueron creadas.

La propuesta entonces gira en ¿cómo articular los resultados de diversas evaluaciones en acciones didácticas aplicables por los dos sujetos sustantivos en la educación: maestro y alumno? ¿Cómo utilizar los aportes generales, abarcativos y a gran escala que me reportan las pruebas objetivas, con aquellas que se realizan de manera cotidiana en el aula?

Tratar de responder a estas preguntas no es fácil, y no puedo pretender resolver en un espacio tan corto y somero una discusión tan compleja y espinosa. Sin embargo esbozaré algunos aspectos que en mi experiencia como evaluador he visto como fundamentales para potenciar el uso de los resultados en el aula:

***Conocer los alcances y limitaciones de las evaluaciones.**

Este es uno de los aspectos claves a trabajar, sobre todo primordialmente en los docentes, pues es muy común que poco se sepa sobre los alcances y limitaciones para las que fueron creadas (sobre todo de las externas al aula) y por lo tanto, se exceda o limite el potencial de sus resultados. Esto entraña -hay que aclararlo- una falla de los evaluadores mismos, al no clarificar suficientemente los límites y alcances de los resultados de la evaluación para lo que originalmente fueron planteados. Mientras el docente conozca más sobre las diversas evaluaciones, sus límites y alcances, se podrá dimensionar y utilizar de manera adecuada los resultados. Está de más mencionar la "postura activa del docente" indispensable para actualizar sus formas de ver y valorar el trabajo de sus alumnos y el suyo mismo.

***El docente como articulador y mediador de los resultados de evaluación.**

Si el docente conoce los usos y limitaciones de las distintas evaluaciones, desde la que realiza de manera cotidiana en el aula, hasta las de gran escala con sus limitantes, podrá implementar y utilizar de manera más adecuada lo que cada una de ellas le aporta y aplicarlo en el ámbito más importante de la educación formal contemporánea: el aula. Sé de antemano que esto vuelve a poner una gruesa loza al docente en sus múltiples tareas dentro del ámbito escolar, pero resulta indispensable que él -y si es posible el colectivo docente- conozcan más que nadie lo que a partir de ellas se puede o no recuperar; pero sobre todo, que aspectos puede cambiar y mejorar de su práctica para tener como consecuencia, una mejora en el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.

***El involucramiento de los distintos actores en uso adecuado de los resultados y en su corresponsabilidad en los mismos.**

La responsabilidad sobre el uso adecuado de los resultados de evaluación, no recae de ninguna manera únicamente sobre la figura docente; es obligado el involucramiento de las demás figuras de la comunidad escolar como miembros activos en la mejora y cambio de lo que ellas reportan. La socialización de los resultados implica la corresponsabilidad de alumnos, padres de familia, directivos, y autoridades educativas en la mejora de los mismos. Mientras cada uno de ellos sea más consciente de cómo su actuar impacta en los resultados, mayor será la sinergia que se genera para la mejora educativa

***La formación de una cultura de evaluación formativa en los estudiantes.**

Si bien, como docentes argumentamos que el examen (como expresión clásica de la evaluación) es una forma de identificar las carencias o necesidades de nuestros alumnos para ayudarlos o estimularlos, en muchos casos éste se convierte en una mera información de la certificación de sus saberes, sin una consecuencia positiva ni de ayuda para el alumno. Para muchos es claro que desde primeros años de nuestra formación escolar, la finalidad de los exámenes es difusa y un tanto arbitraria; para los maestros representa una manera clara y legítima de documentar nuestros saberes y con ello avaluar nuestra acreditación. Y es precisamente ésta concepción de la evaluación con la que regularmente se crece durante buena parte de la vida escolar. Es por ello indispensable crear estrategias formativas de la evaluación en los alumnos, dónde aprenda a incorporar en su vida cotidiana los resultados de evaluaciones formales y no formales en su formación; ejemplo de ello está el empleo de los portafolios como forma de registro de su vida escolar y con ello de las transformaciones que va teniendo en su historia personal.

Enumerar estos cuatro aspectos fundamentales en mi parecer en el empleo y uso de los resultados de la evaluación, no resuelven de ninguna manera de forma mágica el problema que abordamos, pero al menos intento sintetizar aspectos claves que a lo largo del tiempo he observado, y que si se trabajan de manera adecuada, crean mejores ambientes de aprendizaje y potencializan el trabajo de docente y alumno.

Por otra parte, no hay que olvidar el trabajo pendiente de los evaluadores y medios de comunicación, en generar estrategias de difusión más adecuadas y responsables sobre los fines y alcances de las evaluaciones; pues aunque el tema amerita un apartado especial, en buena medida parte de los malos usos de los resultados se genera a partir de las interpretaciones y concepciones erróneas que se generan cuando estas se difunden.

Olvera, C. (2014).

Ficha de trabajo 1. ¿Qué nos dicen los resultados de la prueba EXCALE 00?

Propósito:

- Analizar los resultados de la prueba EXCALE 00 para identificar las dificultades y los logros en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Actividades:

- En equipo, revisen el texto: INEE, (2014). Presentación e Introducción (pp. 5-10) y Capítulo 2. Logro educativo en lenguaje y comunicación. En: El aprendizaje en preescolar en México Informe de resultados EXCALE 00 aplicación 2011. Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático". (pp. 15-34), que puede localizar en el enlace: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/312/P1D312.pdf> Anexo 6.
- Analicen la información integrada en el texto, identifiquen los contenidos de aprendizaje que tuvieron mayor éxito y cuáles no.
- Con base en las preguntas de reflexión, discutan y elaboren un cartel que presenten las principales dificultades de los alumnos en cada asignatura evaluada, así como sus principales logros.
- Presenten sus conclusiones al resto del grupo.
- Establezcan conclusiones generales.

Puntos de reflexión:

- ¿Qué datos de interés a las Educadoras puede proporcionar este informe?, ¿Qué información aporta este informe sobre el trabajo en el aula y en la escuela?, Según los datos proporcionados por el EXCALE 00 2011 ¿Qué relación tiene la formación de las Educadoras con el avance mostrado?
- ¿En qué contenidos de aprendizaje tuvieron mayor éxito los alumnos?, ¿cómo fortalecer a los alumnos exitosos?, ¿qué actividades son las más adecuadas para cada grado, considerando los propósitos educativos?

- ¿En qué contenidos de aprendizaje tuvieron mayores dificultades los alumnos?, ¿cómo apoyar a los alumnos para superarlas?, ¿Qué actividades son las más adecuadas?

Materiales:

- Texto: INEE₇ (2014). Presentación e Introducción (pp. 5-10) y Capítulo 2. Logro educativo en lenguaje y comunicación. En: El aprendizaje en preescolar en México Informe de resultados EXCALE 00 aplicación 2011. Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático” (pp. 15-34) Recuperado en : <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/312/P1D312.pdf> Anexo 6

Productos esperados:

- Cartel que evidencie las conclusiones sobre los logros y dificultades en la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.

Tiempo: 2 horas

Ficha de trabajo 2. ¿Qué nos dicen los resultados de los exámenes nacionales?

Propósito:

- Analizar los resultados de los exámenes nacionales para identificar las dificultades y los logros en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Actividades:

- En equipo, revisen los resultados de la prueba ENLACE 2013 por escuela los cuales se pueden consultar en el enlace: <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>
- Analicen los datos que contiene el informe citado, identifiquen las consecuencias e implicaciones que tienen los resultados en su escuela.
- Con base en las preguntas de reflexión, discutan y elaboren un cartel que presenten las principales dificultades de los alumnos en cada asignatura evaluada, así como sus principales logros. Pueden emplear como apoyo la Ficha 14. ¿Cómo analizar un reporte de evaluación? Las preguntas que el lector debe hacerse ante un informe de resultados. Ravela, P. (2006).
- Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL. (pp. 247-250).
- Presenten sus conclusiones al resto del grupo.
- Establezcan conclusiones generales.

Puntos de reflexión:

¿Cuál fue el propósito o finalidad de la evaluación?, ¿Qué fue evaluado?, ¿Cuál fue el universo estudiado?, ¿Cuál fue el enfoque de la evaluación?, ¿Qué tipo de datos se proporciona y qué significan esos números?, ¿Qué grado de precisión tiene la información?, ¿En qué grado y de qué modo se contextualiza la presentación de los resultados?, ¿Quiénes son los destinatarios de la información?, ¿Qué consecuencias e implicaciones tienen los resultados?

Materiales:

- Resultados de ENLACE 2013, por escuela y por alumno. En: <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>
- Ficha 14. ¿Cómo analizar un reporte de evaluación? Las preguntas que el lector debe hacerse ante un informe de resultados. Ravela, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL. (pp. 247-250).

Productos esperados:

- Cartel que evidencie las conclusiones sobre los logros y dificultades en la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.

Tiempo:

- 2 horas

Ficha de trabajo 3. ¿Qué nos dicen los resultados de PISA 2012?

Propósitos

- Analizar los resultados de la prueba PISA 2012 para identificar las dificultades y los logros en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Actividades:

- En equipo, revisen el texto: INEE, (2014). Presentación (pp. 5- 8); I. La competencia matemática (pp. 9 - 13), II. Reactivos de matemáticas (pp. 15-30). Las tareas de matemáticas en PISA 2012. que puede localizar en el enlace: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/419/P1D419.pdf> o en el Anexo 7.
- Analicen la información integrada en el texto, identifiquen los contenidos de aprendizaje que tuvieron mayor éxito y cuáles no.
- Con base en las preguntas de reflexión, discutan y elaboren un cartel que presenten las principales dificultades de los alumnos en cada asignatura evaluada, así como sus principales logros.
- Presenten sus conclusiones al resto del grupo.
- Establezcan conclusiones generales.

Puntos de reflexión:

- ¿En qué contenidos de aprendizaje tuvieron mayor éxito los alumnos?, ¿cómo fortalecer a los alumnos exitosos?, ¿qué actividades son las más adecuadas para cada grado, considerando los propósitos educativos?
- ¿En qué contenidos de aprendizaje tuvieron mayores dificultades los alumnos?, ¿cómo apoyar a los alumnos para superarlas?, ¿Qué actividades son las más adecuadas?

Materiales:

- Texto: INEE, (2014). Presentación (pp. 5- 8); I. La competencia matemática (pp. 9 -13), II. Reactivos de matemáticas (pp. 15-30). Las tareas de matemáticas en PISA 2012. que puede localizar en el enlace: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/419/P1D419.pdf> Anexo 7.

Productos esperados:

- Cartel que evidencie las conclusiones sobre los logros y dificultades en la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.

Tiempo:

2 horas



Ficha de trabajo 4. ¿Cómo analizar el informe del seguimiento nacional y estatal a los CTE 2014-2015?

Propósito:

- Analizar los resultados del Seguimiento a los Consejos Técnicos Escolares. Informe General de la 1ª a la 3ª sesión ordinaria. Ciclo escolar 2014-2015 para identificar las consecuencias e implicaciones que tienen los resultados en su escuela.

Actividades:

- En equipo, revisen los resultados del Seguimiento a los Consejos Técnicos Escolares. Informe General de la 1ª a la 3ª sesión ordinaria. Ciclo escolar 2014-2015. Mismo que se encuentra en el Anexo 8.
- Analicen los datos que contiene el informe citado, identifiquen las consecuencias e implicaciones que tienen los resultados en su escuela.
- Con base en las preguntas de reflexión, discutan y elaboren un cartel que presenten las principales dificultades de los alumnos en cada asignatura evaluada, así como sus principales logros. Pueden emplear como apoyo la Ficha 14. ¿Cómo analizar un reporte de evaluación? Las preguntas que el lector debe hacerse ante un informe de resultados. Ravela, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL. (pp. 247-250).
- Presenten sus conclusiones al resto del grupo.
- Establezcan conclusiones generales.

Puntos de reflexión:

¿Cuál fue el propósito o finalidad de la evaluación?, ¿Qué fue evaluado?, ¿Cuál fue el universo estudiado?, ¿Cuál fue el enfoque de la evaluación?, ¿Qué tipo de datos se proporciona y qué significan esos números?, ¿Qué grado de precisión tiene la información?, ¿En qué grado y de qué modo se contextualiza la presentación de los resultados?, ¿Quiénes son los destinatarios de la información?, ¿Qué consecuencias e implicaciones tienen los resultados?

Materiales:

- Resultados del informe de resultados del seguimiento nacional y estatal a los CTE 2014-2015 1ª a 3ª sesión. Anexo 8.
- Ficha 14. ¿Cómo analizar un reporte de evaluación? Las preguntas que el lector debe hacerse ante un informe de resultados. Ravela, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL. (pp. 247-250).

Productos esperados:

- Cartel que evidencie las conclusiones sobre las consecuencias e implicaciones que tienen los resultados en su escuela.

Tiempo:

2 horas

14. Invite a compartir con el grupo los carteles producto de trabajo, así como el análisis de las fichas que realizaron al interior de los equipos. Enfoquen la discusión alrededor de la detección, mediante la evaluación externa, de necesidades de atención para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.
15. Inicie el análisis del contenido de la presentación: “Aportaciones para el aula. Las pruebas a gran escala: alcances y limitaciones” Documento de Trabajo, Segunda reunión ordinaria del Consejo Pedagógico de Evaluación Educativa del INEE (Anexo 9). Para que de manera grupal junto con los participantes comenten: ¿Cuáles son los alcances y limitaciones de las pruebas estandarizadas o a gran escala?

Esta presentación contiene los elementos sustantivos del programa de evaluaciones nacionales de aprendizaje de los estudiantes de la educación obligatoria, para el período 2015-2025, que el INEE ha definido hasta el momento. Este programa se fundamenta en el análisis de los aciertos y debilidades de las pruebas EXCALE y ENLACE, que destacan en la experiencia nacional de evaluación de los últimos diez años. EXCALE tuvo la virtud de haber evaluado periódicamente el aprendizaje de los estudiantes de manera válida, confiable y estable; sin embargo, sus resultados tuvieron muy poca visibilidad social y una insuficiente presencia en la toma de decisiones de política educativa. Por su parte ENLACE, cuyos resultados fueron utilizados por las autoridades para definir y modular programas e intervenciones de política educativa, tuvo la falla de origen de haber realizado una evaluación extensiva, como prueba censal anual y para todos los grados, sin un proyecto específico de uso de los resultados.

16. Para concluir proyecte el video de la entrevista que Adriana Pérez Cañedo en el programa Once Noticias realizó a la Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, Consejera Presidenta del INEE, sobre la presentación del Plan Nacional para la evaluaciones de los aprendizajes (PLANEA) y la nueva generación de evaluaciones de logro. Conversen sobre las características que tendrá la nueva generación de evaluaciones de logro del PLANEA. En: <https://www.youtube.com/watch?v=wgofsPq7Qq4>

Luego de la presentación oriente la discusión entre los participantes hacia la reflexión sobre cómo emplear los resultados de los informes de la evaluación externa y cómo estos pueden llegar a ser “aliados” al trabajo al interior de los colectivos docentes y del aula misma, en tanto que sean usados como insumos que provean de información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y permitan dirigir el quehacer docente hacia la mejora. Dicha discusión se hará mediante la plataforma edmodo en el foro dispuesto para tal fin, en el espacio denominado Foro: “Debate sobre la evaluación externa” del Bloque 3, en el cual verterán sus comentarios alrededor de la pregunta: ¿Cómo hacer que los resultados de las pruebas a gran escala o de evaluación externa aporten elementos valiosos para aprender así como mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje?



Para saber más...



Revisen los textos que se encuentran en la bibliografía complementaria del Bloque 3:

- Arribas, J. (2014). La Evaluación Externa de los Aprendizajes como Garantía de Calidad Educativa. Revista "Avances en supervisión educativa", n° 22 - Diciembre 2014. 1. www.adide.org/revista - ISSN: 1885-0286
- INEE. (2014). Programa Nacional de Evaluaciones del Aprendizaje 2015-2025. Presentaciones de la Segunda sesión ordinaria del Consejo Pedagógico de Evaluación Educativa (CONPEE). En: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014_organos/segunda_sesion_conpee/presentaciones/6_Plan_de_evaluaciones_nacionales_del_aprendizaje_nov_2014.pdf
- Martínez, F. (2008). Evaluación en gran escala y evaluación en aula. En: Evaluación en el aula los usos de EXCALE para la mejora educativa 1. INEE. Recuperado el 26 de enero de 2015 de <http://www.inee.edu.mx/explorador/propuesta2008/Textos/EvaluacionGranEscala.pdf>
- Ravela, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL.



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ

SEB
SUBSECRETARÍA DE
EDUCACIÓN BÁSICA

CEAM
COORDINACIÓN ESTATAL DE
ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
VERACRUZANA



BLOQUE 4. PARA QUÉ SIRVE LA UTOPIA...



Bloque 4. Para qué sirve la utopía...

En este Bloque se recuperan cada uno de los aspectos y elementos revisados y discutidos a lo largo del Curso: **Evaluación Interna. Aprender en la Escuela**, si bien se ha identificado qué es la evaluación interna, el marco normativo y el modelo conceptual en el que se sustenta, también se han puesto en práctica una serie de herramientas para la identificación de necesidades de atención para el aprendizaje de los alumnos, así como el papel de la evaluación externa en la escuela, ha llegado el momento de fortalecer las acciones que se proponen en la Ruta de Mejora, instrumento de planeación en donde se plantean las metas y acciones concretas para atender a los alumnos en riesgo de rezago escolar, así como de aquellas que guardan relación con el desarrollo profesional.

Propósito

Que los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos:

- Fortalezcan las acciones planteadas en la Ruta de Mejora elaborada en el Consejo Técnico Escolar, con base en los resultados de la evaluación interna de la escuela, con el fin de planear acciones que promuevan la mejora del aprendizaje de los alumnos y el desarrollo profesional docente.

Contenidos

- La Ruta de Mejora del Consejo Técnico Escolar.
- Retos y desafíos a enfrentar en la evaluación del Desempeño Docente.

Productos de aprendizaje a evaluar

- Cuadro de retos con acciones factibles, concretas y a realizar en corto plazo.
- Reorientación de la Ruta de Mejora del Consejo Técnico.

Materiales

Ruta de Mejora elaborada en el Consejo Técnico

Papel Bond

Hojas de colores

Tijeras

Masking tape

Plumones



Actividades

La Ruta de Mejora del Consejo Técnico Escolar

Tiempo: 6 horas

1. Pida se integren en equipo por centro educativo, y que retomen la Ruta de Mejora que elaboraron al inicio de este ciclo escolar, colóquenla en un lugar visible del salón.
2. Señale que incorporen aquellas necesidades de atención detectadas en el bloque 2 que no se encuentren presentes en la Ruta de Mejora, para ello sugiera se apoyen en el siguiente cuadro:

Necesidades de atención	Factores asociados	Insumos

3. Mencione que una vez que hayan colocado las necesidades de atención, registren aquellas acciones que plantearon realizar para atender dichas necesidades en el siguiente recuadro:

Necesidades de atención	Acciones concretas a realizar	Prioridades educativas	Responsables

4. Propicie una ronda de comentarios al interior de los equipos en los que señalen lo siguiente: ¿Qué implicaciones de orden académico tiene para el responsable llevar a cabo las acciones? ¿Qué dificultades prevé enfrentar al realizar dichas acciones? ¿Qué requerimientos haría a los diferentes agentes educativos para llevarlas a cabo? ¿Qué retos le impone al colectivo docente atender las necesidades detectadas?

5. Indique compartan con el colectivo sus respuestas y discutan en plenaria ¿En qué medida el llevar a cabo las acciones para atender las necesidades identificadas con la evaluación interna les servirá para fortalecer sus competencias profesionales?
6. Mencione al grupo que van a elaborar una entrevista en la que exploren los siguientes aspectos, para lo cual deberán plantear preguntas que posibiliten explorar los saberes y referentes sobre evaluación del desempeño docente:

Enfoque de la evaluación	
Tipo de evaluación del desempeño docente	
Áreas o aspectos a evaluar	
Técnicas de evaluación	
Instrumentos a utilizar	

7. Mencione que deberán aplicarla a algunos de sus compañeros del grupo a fin de conocer sus referentes acerca de cómo conciben la evaluación de desempeño docente, una vez que ha sido contestada, deberán sistematizar las respuestas en equipo y redactar un texto breve acerca de la evaluación del desempeño docente.
8. Al concluir, pida que socialicen con el grupo los resultados de la aplicación de la encuesta.
9. Projete el video sobre la propuesta previa para la evaluación del desempeño docente. *La evaluación del desempeño docente*. Video. Dra. Sylvia Schmelkes del Valle. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=DTLvK5kZ8VU>
10. Con base en lo anterior, propicie la discusión en torno a las siguientes interrogantes:
 - ¿Qué aspectos está proponiendo el INEE evaluar en el desempeño docente?
 - ¿Qué diferencias se observan entre este tipo de evaluación y la de Carrera Magisterial?
 - ¿En qué aspectos se centra este tipo de evaluación?
 - ¿Qué relación existe entre la evaluación interna, la externa y la del desempeño docente?



11. Solicite que en equipo, complementen el siguiente cuadro, en donde señale cuáles son los retos y desafíos que identifica en la propuesta de evaluación del desempeño docente y su relación con los procesos y resultados de aprendizaje. Compártanlo con el grupo.

Retos y desafíos a enfrentar en la evaluación del desempeño docente

12. Pida que individualmente elaboren cuatro conclusiones breves acerca de lo que le ha aportado el curso de **Evaluación Interna. Aprender en la Escuela.**



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ

SEB
SUBSECRETARÍA DE
EDUCACIÓN BÁSICA

CEAM
COORDINACIÓN ESTATAL DE
ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
VERACRUZANA



ANEXOS



Anexo 1

Gestión Escolar en México. Algunos aprendizajes

Rosa Oralia Bonilla Pedroza⁷

I. Algunos elementos de contexto que posibilitaron el desarrollo de la gestión escolar.

El Sistema Educativo Mexicano ha realizado esfuerzos importantes en las últimas décadas para mejorar la calidad educativa, especialmente a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB, mayo de 1993), con el que inició un proceso de transformación profunda, mediante la implementación de un conjunto de acciones de política educativa⁸ con tres propósitos: a) asegurar el acceso de todas las niñas y los niños a la escuela, b) mejorar la calidad educativa y c) fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo.

Esto resultó especialmente significativo en el contexto mexicano porque aunque se reconoce que aún prevalecen desafíos de atención educativa a la población de entre 3 y 15 años⁹, durante mucho tiempo el Sistema había concentrado sus esfuerzos y recursos en atender la demanda de educación básica, obteniendo en los años 90's un avance importante que constituía una ocasión para volver la mirada a la calidad educativa.

Junto con el avance en la cobertura de la demanda, en esta época ya se contaba con experiencia y capacidades acumuladas para la implementación de programas de mejora educativa, a la par de una reciente reformulación del currículum de primaria y secundaria, nuevos planes y programas de estudio para la formación docente, un programa de actualización permanente y otro de estímulos para maestros en servicio, así como el sistema nacional de evaluación educativa y una gran diversidad de materiales de apoyo a la enseñanza. Todo esto, sin lo cual, hubiera sido descomunal promover la mejora de la calidad educativa.

⁷ Bonilla, O. (2009). *Gestión escolar en México. Algunos aprendizajes*. En: Seminario Internacional Itinerante, Desarrollo de la Gestión en México. Situación actual y perspectivas. Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.

⁸ Entre otras: a) Modificación del artículo 3° constitucional (que establece a la educación secundaria como último tramo de la educación básica obligatoria; b) emisión de la Ley General de Educación; c) reorganización del sistema educativo (federalización y descentralización), d) reformulación de contenidos y materiales educativos; e) establecimiento de un sistema nacional para la actualización y superación profesional de los profesores en servicio, así como la creación de 500 Centros de Maestros para apoyar su desarrollo profesional; f) diseño y puesta en marcha de un sistema de promoción laboral y profesional de los maestros (carrera magisterial); g) constitución del sistema nacional de evaluación; h) reforma de la formación inicial de los profesores de educación preescolar, primaria, secundaria, educación física y educación especial; i) impulso de la transformación de la gestión escolar; y j) mejoramiento de la gestión institucional.

⁹ 2 Aun siguen sin atención educativa muchos niños y niñas que viven en comunidades marginadas o en contextos de vulnerabilidad. De acuerdo con el INEE 2006-2007, en preescolar hay una cobertura nacional estimada en 73.9%, mientras que en primaria es de 101.8% y en secundaria del 82.1%.



Por otro lado, las aportaciones de la investigación educativa internacional mostraban ahora la centralidad de la organización y el funcionamiento de las escuelas en los procesos y logros de aprendizaje, lo cual ayudó a matizar la idea que durante mucho tiempo se había sostenido acerca de que las condiciones económicas y culturales de los alumnos eran determinantes -y casi insalvables- para su éxito o fracaso educativo, por lo que el sistema educativo y sus escuelas poco podían hacer ante tal circunstancia.

Así, quienes adoptaban esta concepción determinista solían argumentar que la responsabilidad del fracaso escolar sólo dependía de factores externos al sistema educativo, lo cual repercutía en graves implicaciones para las prácticas educativas de directivos y docentes y también para la toma de decisiones en el diseño e implementación de políticas para la mejora de la calidad educativa¹⁰

Los avances en la investigación educativa mostraron que esto no es completamente correcto, ya que si bien es cierto que en general existe una relación entre las condiciones económicas y culturales y el nivel de logro educativo, esta relación no es completamente mecánica ni determinista, pues las prácticas habituales de los profesores y las condiciones de organización y funcionamiento de la escuela podían hacer la diferencia en los procesos educativos, aun en escuelas ubicadas en el mismo contexto.

Otras investigaciones relativas a las tendencias y concepciones sobre la calidad educativa en México aportaron elementos que acentuaron el reconocimiento de la estrecha relación entre la calidad de los procesos educativos y la organización y funcionamiento de los planteles¹¹, por lo que estas dos nociones –calidad educativa y gestión escolar- se

¹⁰ En el caso de los funcionarios, afecta en su toma de decisiones, pues suelen estar convencidos de que atendiendo estos factores (desnutrición, escasos recursos, por ejemplo) es suficiente para mejorar la calidad educativa y, si bien resulta indispensable no olvidar que la educación está inserta en una sociedad que requiere de mejores condiciones económicas y culturales, las políticas basadas en este supuesto no son suficientes cuando se centran en asignar más recursos para mejorar la calidad, sobre todo si no se acompañan de otros componentes como la formación, las condiciones del trabajo docente, la normatividad, la supervisión, etcétera. “En cuanto a los maestros que asumen esta noción determinista, especialmente entre quienes trabajan en escuelas ubicadas en contextos desfavorables, se observa que tienen bajas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los niños que provienen de contextos desfavorables, construyen conceptos negativos sobre sus habilidades, no les plantean retos de trabajo y no establecen estrategias para compensar sus carencias.” (Jiménez P. y Antonio, L. 2007)

¹¹ Algunos estudios aportaron a la construcción de una noción de calidad como un fenómeno complejo, multidimensional y multifactorial, relacionándola con las nuevas necesidades de aprendizaje (Schmelkes, 1997); otros, resaltaron lo central de la organización y funcionamiento de la escuela en los procesos de mejora y el aprendizaje de los estudiantes (Schmelkes, 1995) (Ramírez R, 1999).; algunos más plantearon la participación, la evaluación, la planeación y el trabajo colegiado como elementos inherentes a la gestión y mejora escolar. Los hay sobre las condiciones institucionales para la transformación de la gestión escolar (Ezpeleta y Weiss, 1997) (Ezpeleta 2004) y los que propusieron un análisis de los distintos enfoques sobre la noción de calidad hasta mostrar que ésta se mueve y se concibe como un horizonte en continua construcción (Guerrero, C. 2007).

fueron colocando, paulatinamente, como puntos importantes de referencia para el diseño y la implementación de políticas educativas con fines de mejora educativa.

En este contexto y distintos momentos surgen iniciativas de diferentes sectores de la educación básica en el país alrededor de la gestión escolar, siendo pioneros los casos del Consejo Nacional Técnico de la Educación (1992-93), Chihuahua (1995), Guanajuato (1995), Coahuila (1995), Estado de México (1996), Baja California (1996), Colima (1996) y Quintana Roo (1996), sumándose en 1997 los Programas Compensatorios para Abatir el Rezago Educativo (conocidos primero como PIARE y luego como PAREIB).

En el ciclo escolar 1996-1997, la federación impulsa en el marco de las políticas de reforma de la educación básica un proyecto de investigación e innovación que mediante estrategias “de arriba-abajo” y apoyadas en la asesoría directa a las escuelas, promueve en alrededor de 2 500 escuelas -con la colaboración de las autoridades educativas de 20 entidades- una estrategia de formación dirigida a los directivos y maestros para identificar sus principales problemas educativos y diseñar un plan para superarlos. Este proyecto, a su vez, tenía la finalidad de identificar los principales factores asociados a la gestión escolar que obstaculizaban o favorecían el logro de los propósitos educativos establecidos en la reforma curricular de 1993.

Otras iniciativas surgieron casi paralelamente en Tabasco y Nuevo León, además de las encabezadas por académicos de instituciones de educación superior (como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Baja California). En éstas y otras se promovió la transformación de la gestión escolar mediante estrategias “de abajo hacia arriba”, apoyándose en el trabajo de la escuela con la comunidad, con la asignación de recursos financieros a las escuelas que elaboraban y desarrollaban proyectos de centro, mediante concursos para reconocimiento de las escuelas de calidad, con apoyo de la planeación estratégica y en la integración de colectivos que -con o sin el apoyo de los directivos y mandos escolares- pretendían establecer nuevas formas de organización y trabajo en los centros escolares.

Más recientemente (2002), una iniciativa de política federal acompañada de nuevos componentes (como la asignación de recursos financieros directamente a las escuelas, evaluaciones del aprendizaje y fuerte promoción de la participación social en educación) se desarrolló casi de manera generalizada, otra vez con la finalidad de impulsar la transformación de la gestión escolar, pero ahora con la pretensión de establecer una política nacional con cambios en la gestión escolar de manera institucionalizada.

Fue entonces que palabras como proyecto escolar, trabajo colegiado, liderazgo directivo, planeación, evaluación y participación social, entre otras, fueron escuchándose poco a poco y cada vez más hasta ligarse en el discurso de la educación básica con las

nociones de gestión escolar y mejora de la calidad educativa.

En este contexto, el tema de la gestión escolar se ha ido posicionando en el arenga de la política educativa, prueba de ello es que hacia el año 2001, en el Programa Nacional de Educación (2001-2006) y en algunos Programas Estatales (Sonora, Quintana Roo, Baja California, Guanajuato, entre otros) se presentan iniciativas de normatividad, reflexiones, valoraciones, y acciones para mejorar la calidad educativa mediante la transformación de la gestión escolar.

En el PNE 2001-2006 se presenta la definición de una escuela de calidad señalando que es aquella que “pone siempre en el centro de su atención a todos sus alumnos; es una escuela que se preocupa por el desarrollo intelectual y afectivo de sus niños; una escuela en donde los niños conviven en un ambiente que genera seguridad y confianza, en donde pueden adquirir un sentido de gusto, de gozo y de curiosidad por aprender, pero también una escuela de calidad es aquella que anula las desigualdades de los niños y desarrolla estrategias para compensar las carencias que sufren en sus medios sociales”¹².

De igual manera, el PNE 2001-2006 expresa una definición de escuela de calidad a la que se aspira (una nueva escuela pública) evidenciando la importancia que se otorga a la organización y funcionamiento del plantel para la mejora de la calidad de los aprendizajes:

HACIA UNA NUEVA ESCUELA PÚBLICA¹³

En primer lugar, la escuela a la que aspiramos habrá de funcionar regularmente. Es decir, cumplirá con el calendario y la Jornada escolar se destinará de manera óptima al aprendizaje. La escuela contará con los servicios y recursos necesarios y suficientes para el desarrollo de las actividades que le son propias. La comunidad escolar tendrá la capacidad de gestión necesaria ante los órganos administrativos correspondientes para asegurar la dotación oportuna, adecuada y suficiente de los materiales, recursos e infraestructura necesarios para su operación regular, y éstos serán aprovechados eficientemente y sin dañar el medio ambiente.

Además, constituirá una unidad educativa con metas y propósitos comunes, a los que se habrá llegado por consenso; estilos de trabajo articulados y congruentes, así como propósitos y reglas claras de relación entre los miembros de la comunidad escolar.

La comunidad educativa de la nueva escuela pública convivirá democráticamente y sus miembros participarán en la identificación de los retos y en la aplicación de soluciones razonadas, establecidas por consenso, de los problemas que enfrentan. A partir de la realización de un diagnóstico de las características de los alumnos, la escuela diseñará y pondrá en marcha

medidas específicas para remontar las dificultades, atender la diversidad y brindar el apoyo necesario a los alumnos en riesgo de fracaso escolar. De la misma manera, se procurará que en la escuela se definan y cumplan normas de convivencia que permitan y favorezcan el trato digno, la libre expresión, la participación en la toma de decisiones que afectan a todos, la

¹² Secretaría de Educación Pública, Programa Nacional de Educación 2001-2006; p 123

¹³ Ibíd. pp 126-127.

equidad y la justicia en la vida cotidiana escolar. Para lograr esto, es preciso que exista una eficaz colaboración profesional entre los docentes, al igual que entre éstos y el personal directivo y de apoyo (incluyendo la supervisión y los asesores técnico-pedagógicos).

El conjunto de los profesores y directivos de la escuela asumirán la responsabilidad por los resultados educativos alcanzados en el transcurso del ciclo escolar y rendirá cuentas a los beneficiarios del servicio (los alumnos y sus padres) por el desempeño de la escuela en su conjunto.

El interés y el derecho de los padres y madres a participar en la tarea educativa será reconocido y aprovechado por la escuela. Ésta establecerá mecanismos para alentar su participación y canalizar adecuadamente sus esfuerzos, sin que ello signifique que se les delegan las responsabilidades profesionales de la formación de los alumnos.

El ejercicio de un liderazgo efectivo por parte del director es esencial para asegurar el cumplimiento de la misión de la escuela. El director se encargará de promover la colaboración profesional de los profesores; de fomentar la participación, activa y responsable, de los padres y madres de familia; de propiciar el diálogo con la comunidad sobre los propósitos de la educación y sobre las formas de mejorar el funcionamiento de la escuela y los resultados de la educación; de estimular el buen desempeño de los maestros y su interés en que se alcancen las metas que se ha trazado la escuela; de generar un clima escolar que favorezca los aprendizajes al igual que la convivencia armónica, el aprecio por la diversidad y la cultura de la legalidad y la conservación de la calidad del ambiente y los recursos naturales.

II. La transformación de la gestión escolar para promover la mejora de la calidad educativa.

Como puede leerse en las líneas anteriores, para el año 2000 la gestión escolar había venido ganando espacios y se situaba como uno de los contenidos a partir del cual se echaron a andar diversas iniciativas para su transformación con el propósito de mejorar la calidad educativa, en la mayoría de los casos.

Así, de 1993 al año 2007, encontramos cursos de capacitación dirigidos a docentes y directivos escolares, edición y reproducción de materiales bibliográficos, y audiovisuales elaborados para trabajar los contenidos de gestión escolar como: la autoevaluación del plantel, el trabajo colegiado, la organización del tiempo en el aula y en la escuela, la elaboración del proyecto escolar, la planeación estratégica, el liderazgo directivo, etcétera. También se observó la realización creciente de eventos (conferencias, mesas redondas, encuentros y otros) relacionados con temáticas de gestión escolar, además del diseño e implementación de programas y proyectos estatales y locales para apoyar a los planteles en la transformación de la gestión escolar.

Como suele suceder en estos procesos, cada iniciativa, proyecto o programa se sustentó en supuestos y estrategias diferentes para lograr sus propósitos. En los siguientes apartados describiremos algunas de las impulsadas en el marco de las políticas educativas¹⁴, asignándoles un nombre que corresponde al Programa, Proyecto o Entidad en la que se promovió. Nuestra intención es mirar cuáles fueron sus principales

¹⁴ Dejando por el momento el análisis de factores de orden estructural y político relacionados con las condiciones institucionales, laborales y económicas y otros más que requieren de indagaciones más específicas y profundas.

propósitos, contenidos, componentes y estrategias¹⁵ con el fin de identificar los planteamientos y supuestos que les sustentaron en su diseño e implementación y así contar con elementos que nos ayuden a problematizar, explicar y comprender el “gran abanico” de construcciones conceptuales y aprendizajes que actualmente tenemos sobre gestión escolar.

- *Consejo Nacional Técnico de la Educación (1992-1993)*. Énfasis en el trabajo comunitario como prioridad de la gestión del plantel. Esboza al proyecto escolar como un elemento que permite construir una nueva relación entre la escuela y la sociedad sustentada en la mejora material y organizativa de la escuela. Esta iniciativa se concretó en la producción de materiales para la reflexión dirigidos a directores y maestros. Cabe señalar que uno de sus componentes esenciales -por lo inédito- fue el “Perfil de desempeño” como el referente al que debía aspirar una escuela en la formación de sus estudiantes. Estos materiales se difundieron a través de la mayoría de los Consejos Técnicos Estatales de la Educación, espacios desde los que también se pugnó por un cambio curricular llamado “Modelo Educativo” que se quedó en una etapa incipiente de pilotaje conocida como “Prueba Operativa”.
- *Guanajuato (1995--98)*. En esta entidad se impulsó un proceso para establecer la cultura de la planeación y la evaluación en las escuelas acogido por un cambio de administración que con base en el modelo de la calidad total promovió la elaboración del Proyecto Escolar, sustentado en las nociones de calidad planteadas por Sylvia Schmelkes. Círculos de estudio, diagnóstico, liderazgo directivo, trabajo en equipo, evaluación y participación de la comunidad educativa, así como la centralidad del aprendizaje y la enseñanza fueron algunos de los elementos que destacó en la publicación que constituyó la base de éste y posteriores trabajos en otras entidades: “Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas”. Su implementación inicia con una muestra controlada, que fue rápidamente extendida, al establecer por decreto que todas las escuelas reactivaran los consejos técnicos encabezados por una presidencia que no siempre recaía en la dirección del plantel, haciendo prescriptiva y obligatoria la elaboración de su Proyecto escolar. El control de las actividades de proyectos de manera generalizada derivó en llenado de formatos y burocratización de las iniciativas de mejora escolar. Por otro lado, debido a que en su última etapa los

¹⁵ A partir de la información disponible en diferentes fuentes: Documentos base, presentaciones ejecutivas, cursos de capacitación, comunicados, proyectos escolares y PETES, así como diagnósticos elaborados por directivos y docentes de las escuelas participantes, estadísticas, evaluaciones, etcétera; así como entrevistas a algunos agentes involucrados.

“mejores” proyectos escolares recibían un estímulo económico para su desarrollo, los directores y profesores se concentraban en el trabajo para la mejora material del plantel.

- *Chihuahua, primera etapa (1996)*. En su etapa inicial enfatizó en la identificación de los elementos que hacían a las escuelas diferentes y únicas, por lo que gran parte del esfuerzo de los maestros y directivos se aglutinó en la descripción de la historia y el contexto del plantel al elaborar el proyecto escolar. Otros elementos presentes fueron la construcción de la misión y visión de la escuela que por inéditos dificultaron la concreción de proyectos, además de la falta de distinción entre la misión del plantel en particular o como parte de un sistema educativo que tiene una misión común. Proyectos como el de “Nueva Esperanza” (conocido por su enfoque de la escuela como misionera) surgieron en esta entidad. La capacitación para el diseño del proyecto fue atendida inicialmente, pero se carecía de orientaciones durante su desarrollo práctico.
- *Chihuahua, segunda etapa (1998-99)*. Más adelante, con la colaboración de la UNESCO, en la entidad se diseñó un software que incorporó la planeación estratégica para que los colectivos escolares establecieran rápidamente (en dos o tres sesiones de 2 horas) los principales problemas del plantel, así como sus causas y consecuencias para luego diseñar el proyecto escolar con una serie de actividades autoadministrables un tanto rígidas porque estaban preestablecidas. Con la ayuda de esta herramienta se esperaba detonar la discusión del colectivo docente encabezado por el directivo escolar; la escasa cultura en el manejo de la informática, así como procesos de capacitación breves y contradictorios en las diferentes instancias que promovían esta iniciativa ayudó poco a instalar la cultura de la evaluación y la planeación para la mejor gestión de los planteles. En general, se dispone de poca información sobre el uso de esta herramienta en las escuelas; pero hay evidencias de publicaciones en los diarios locales de ofrecimientos para “maquilar” proyectos a “medida” cuando el plantel requería presentarlo en un breve tiempo ante las instancias correspondientes. Más adelante, en algunos sectores de la entidad interesados en profundizar sobre la transformación de la gestión escolar, se retoma la publicación y sustento del trabajo de Schmelkes antes citado.
- *Coahuila (1995-97)*. Esta iniciativa, también sustentada en las nociones de calidad Schmelkes se desarrolla en una muestra reducida recuperando los aprendizajes obtenidos en entidades que ya habían cursado una experiencia similar. La cercanía de especialistas en gestión escolar y el diseño de una interesante y sostenida capacitación dirigida a directivos y docentes de los planteles participantes constituyó un aporte para la elaboración del proyecto

escolar. Sin embargo, antes de consolidar en su primera etapa, se generalizó a otras escuelas, por lo que la iniciativa se fue debilitando a la par de un cambio de administración educativa que señaló nuevas políticas para apoyar a las escuelas en la mejora de la calidad educativa.

- *Estado de México (1996)*. Elaboración de materiales para la reflexión (con apoyo de Conacyt) para promover el trabajo colegiado y la reflexión sobre el sentido de la escuela y de la educación primaria. Estos cuadernillos contenían orientaciones para elaborar un diagnóstico a partir de una lluvia de ideas y proponían una ruta para la elaboración del proyecto educativo de centro. En ellos se planteó el protagonismo del director escolar. La experiencia muy pronto fue dejada de lado, debido a que sus impulsores formaron parte del equipo técnico estatal por un corto tiempo en el marco de un proceso político coyuntural.
- *Colima (1996-97)*. Iniciativa que fue impulsada desde la administración como una acción estratégica de la política educativa, situación que junto con la conformación de un equipo de académicos y el diálogo con especialistas favoreció el diseño del “Proyecto Escolar Colima”, con planteamientos sobre la necesidad de instalar la cultura de trabajo colegiado, la planeación y la evaluación, por lo que mediante el apoyo de folletos, sus autores capacitaron por periodos sostenidos a docentes de poco más de 20 escuelas de manera conjunta. Una experiencia interesante que favoreció la integración y formación en la acción de un equipo de trabajo que más adelante se incorpora a un proyecto federal. Las escuelas recibieron recursos financieros para desarrollar sus proyectos escolares, cuando además de someterlo a concurso obtenían los mejores resultados de aprendizaje en los exámenes de la Olimpiada del Conocimiento aplicados a todos los estudiantes de 6º GRADO.
- *Programas compensatorios, PAREIB¹⁶ (1995-2008)*. Inicialmente promovió la asignación de recursos financieros a través del componente AGE (apoyo a la gestión escolar) controlados y asignados por los padres de familia para estimular el desempeño de los profesores y la mejora de las instalaciones educativas. Más adelante, mediante procesos de capacitación de parte de la supervisión se promovió el diseño de un proyecto escolar. La iniciativa se concentró en los procesos de capacitación que generalmente fueron masivos, en periodos de tiempo muy breves y con el manejo de formatos de control en los que se reportaban los avances numéricamente. El llenado de formatos se tradujo en el

¹⁶ 9 Se trata de los Programas para Abatir el Rezago Educativo en la Educación Básica (PARE, PIARE, PAREIB), los cuales se desarrollan con financiamiento del Banco Mundial y están focalizados en escuelas que se ubican en contextos desfavorables, con población cuya lengua materna es indígena, de escasa población y con escuelas de organización multigrado.

cumplimiento formal de las tareas e informes. En esta iniciativa se esperaba un protagonismo relevante del personal de apoyo técnico que fungió como capacitador, informador y transmisor de la información de datos estadísticos acerca del número de escuelas, número de cursos, de proyectos escolares y temáticas que abordaban. Cabe señalar que tanto el personal de apoyo técnico, como los supervisores, directores y profesores recibían un recurso económico adicional a su salario para la capacitación, lo cual paulatinamente se transformó en “pagos por recibir capacitación” tanto para asuntos relacionados con la elaboración del proyecto escolar como para otros temas. Más adelante, los Programas Compensatorios adoptan los materiales del proyecto federal de investigación e innovación “La gestión en la escuela primaria” para la elaboración del diagnóstico y proyecto escolar para luego, en algunas entidades trabajar con las orientaciones emitidas por el Programa “Escuelas de Calidad”, de los que se hablará en párrafos subsecuentes.

- *La gestión en la escuela primaria (1996-2001)*. Proyecto de innovación e investigación diseñado y desarrollado por la DGIE¹⁷ con dos propósitos: a) identificar los factores asociados a la gestión escolar que obstaculizaban el logro de los propósitos educativos después de varios años de haber iniciado la reforma curricular, y b) promover una estrategia de capacitación, con base en la reflexión colectiva y sistemática de los profesores sobre los problemas educativos y sus causas, así como el diseño de alternativas para superarlos aprovechando los espacios de Consejo Técnico Escolar. Este proyecto se llevó a cabo en veinte entidades mediante el establecimiento de un convenio de colaboración con sus autoridades educativas y a asignación de presupuesto federal adicional a los recursos regulares de la entidad. Contó con investigadores educativos como asesores externos. Desarrolló capacitación por periodos sostenidos y de manera diferenciada por funciones, dirigida a los equipos técnicos estatales y a directivos y docentes de las escuelas participantes. Tanto la capacitación y sus contenidos como el diseño de materiales autoadministrables para la elaboración del diagnóstico educativo de la escuela y el diseño del proyecto escolar se difundieron masivamente¹⁸. Un aporte de esta iniciativa fue la asesoría a equipos

¹⁷ La entonces llamada Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP

¹⁸ Ramírez R.(coord), (1998), *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico*, SEP, DGIE, México, 145 000 ejemplares; y Ramírez R.(coord), (1998), *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*, SEP, DGIE, México, 130 000 ejemplares; además de 89 mil ejemplares de 9 números del periódico “Transformar Nuestra Escuela”, y 17 videos que recopilaron conferencias de especialistas, encuentros de escuelas, experiencias de directivos, profesores y colectivos escolares, así como de experiencias estatales en su conjunto, entre

técnicos de parte de la federación en sus entidades y la asesoría al directivo escolar sobre la coordinación de actividades en el plantel y al colectivo docente durante los Consejos Técnicos Escolares. Otro punto importante fue que promovió a la enseñanza y el aprendizaje en el centro de la gestión escolar. Contó con dos evaluaciones externas y Reglas de Operación para regular las relaciones y responsabilidades entre federación-estados y el ejercicio de los recursos federales adicionales al presupuesto estatal, en su última etapa. Sus materiales de apoyo, los encuentros entre escuelas y la edición de un periódico, además del respaldo institucional, fueron elementos que favorecieron su desarrollo. Su rápida expansión en algunas entidades así como los cambios en la administración federal y las estatales limitaron su desarrollo.

- *Tabasco (1998-2001)*. Promueve la elaboración de un Proyecto Educativo de Centro, basado en la innovación en el trabajo con la comunidad en la que se ubica el plantel. Se focalizó principalmente en las escuelas rurales e indígenas y procuraba conseguir el apoyo externo mediante el involucramiento de las familias de la comunidad y la participación social en general. Esta experiencia, junto con la desarrollada en una muestra de escuelas de Programas Compensatorios se sostuvo durante tres años y se modificó en su esencia en el siguiente cambio de administración debido a su rápida expansión. Contó con materiales diseñados exprofeso.
- *Nuevo León (1997-1999)*. Esta iniciativa se desarrolló con apoyo y adaptación de los primeros materiales elaborados para Guanajuato (Schmelkes), mediante la asesoría e intervención de agentes externos al sistema educativo (Silvia Conde, investigadora independiente), así como la asesoría de la DGIE de la SEP. En su implementación incorporó a los supervisores y al personal de apoyo técnico de las zonas escolares (atp's) para encabezar el trabajo colegiado con los directores y maestros. Las juntas de Consejo Técnico constituyeron el espacio para la planeación y evaluación de la escuela. Al cambio de administración se extendió rápidamente, disminuyeron los apoyos y los recursos financieros para las visitas a las escuelas de parte de la supervisión. Las nuevas condiciones institucionales limitaron la continuidad y periodicidad de las reuniones de consejo técnico de zona y de escuela. De esta iniciativa surge otra, llamada Escuelas de Calidad a nivel estatal, que otorga recursos financieros extraordinarios a las escuelas que participaron en un proceso de selección por la elaboración de un Proyecto Escolar que también tomaba en cuenta los resultados de aprendizaje.

otros materiales de apoyo al Proyecto.

- *Programa Escuelas de Calidad, PEC (2001-2008)*. Programa basado en la asignación de un estímulo económico a los planteles que concursaron presentando un Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y un Plan Anual de Trabajo (PAT). Se desarrolla mediante Reglas de Operación porque la Federación asigna recursos adicionales al presupuesto regular. En su primera etapa inicia en las 2500 escuelas y con los equipos estatales del proyecto “La gestión en la Escuela Primaria”. Se abandonan las asesorías a las escuelas debido a las cargas de administración para los equipos técnicos que coordinan en las entidades el Programa, así como para los directores. Se expande rápidamente y la capacitación se realiza “en cascada”, de manera masiva y por breves periodos. Se formaliza la inclusión del enfoque de la planeación estratégica través de un Documento de orientaciones elaboradas por personal externo (Guillermo Tapia, Universidad Iberoamericana) para la autoevaluación inicial del plantel y la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar que por su volumen en número de páginas y actividades a desarrollar requería de al menos 70 días de trabajo de parte de los profesores para llevarse a cabo. El Programa establece indicadores y estándares de logro educativo y gestión escolar, contruidos externamente y generalizados a todas las escuelas participantes (voluntariamente), incorpora la evaluación y medición del aprendizaje y formaliza las Reglas de Operación (a nivel federal) para el ejercicio de los recursos financieros. En este caso, la transformación de la gestión escolar se planteó como un elemento determinante para impactar directamente en la mejora de los resultados educativos, pero se atendieron más las dimensiones administrativa y organizativa del plantel. De 2004 a 2006 se trabajó para la unificación conceptual del Programa, pero las últimas evaluaciones externas (Loera, 2005, Reimers, 2006) y la metaevaluación (como un ejercicio que valora las evaluaciones para apuntar elementos en términos de prospectiva), realizada por un equipo integrado por especialistas internacionales y nacionales en evaluación e implementación de políticas, coordinados por la Organización de Estados Iberoamericanos¹⁹ señalan un bajo impacto en los resultados de aprendizaje.

Este breve recuento -que de ninguna manera es exhaustivo o acabado- deja ver que sin duda se han acumulado importantes experiencias en la administración educativa, en la supervisión y en las escuelas, por lo que en los siguientes párrafos formulamos algunas reflexiones emanadas de su análisis.

¹⁹ LOERA, A. (2005); Cambios en las escuelas que participan en el PEC 2001-2004. Evaluación cualitativa del programa escuelas de calidad; Heurística educativa, S.C., México.

III. Algunas reflexiones y aprendizajes.

De acuerdo con Fullan y Stiegelbauer (1997) “el cambio educativo es técnicamente simple y socialmente complejo”. Así que es posible que una gran parte del problema de la transformación de la gestión escolar no sea sólo cuestión de resistencia cultural o débil coordinación institucional (si bien, ciertamente, puede haber algo de ambas); sino que al revisar las iniciativas antes mencionadas también se puede observar una gran dificultad asociada con principios, concepciones y “falsos supuestos”, así como el 12 escaso conocimiento sobre la realidad educativa de los planteles, que subyace en su diseño e implementación.

En cuanto a los principios, por ejemplo, es posible observar que algunas iniciativas proponen avanzar en términos de calidad ofreciendo apoyo a las escuelas que más lo requieren, mientras que otras claramente producen un efecto de retroceso al incorporar la inyección de recursos, pero luego otorgarlos vía concurso, proceso que desde el inicio pone en desventaja a las escuelas ubicadas en contextos vulnerables y bajos resultados educativos, porque se carecen de canales de comunicación eficaces con ellas de parte de la coordinación de los proyectos, prevalece la ausencia de supervisión y asesoría técnica, además de que son escasos sus recursos para acceder a capacitaciones realizadas en las áreas centrales de las entidades federativas, todo lo cual plantea que quienes más necesitan no poseer las condiciones institucionales mínimas que podrían ayudar a compensar sus situación en desventaja.

Otra situación relativa a la equidad pudimos observar en casos donde directamente se concentró la inversión de acciones y recursos (formación, apoyos financieros, asesoría, capacitación) en planteles que tradicionalmente han aceptado participar en casi todas las iniciativas de mejora escolar que promueve la administración, lo cual generalmente suscitó traslape de proyectos y programas que crearon cargas extraordinarias de trabajo en los planteles e incluso contradicciones conceptuales y prácticas cuando las orientaciones técnicas provinieron de equipos e iniciativas diferentes) por ejemplo entre Proyecto Escolar y Plan Estratégico de Transformación Escolar), generando confusión y efectos de rechazo por parte de los destinatarios.

En relación con las concepciones que sustentan las iniciativas, en nuestro país tenemos una variación importante sobre las dimensiones de la gestión escolar, además del “peso” que se asignó a cada una (administrativa, comunitaria, organizativa y pedagógica) en la mejora de los procesos y logros de aprendizajes y, por tanto su correspondiente énfasis al desarrollar sus actividades o diseñar materiales de apoyo; lo que constituyó una variable determinante para el enfoque durante del diseño y la implementación. Así, tenemos casos en los que las estrategias empleadas y los

materiales de apoyo centraron su atención en la organización de la escuela, o en la relación y trabajo con la comunidad, o en la administración del plantel como vías para posteriormente impactar en el ámbito pedagógico y así mejorar los logros educativos; mientras que en otras se propone colocar en el centro la revisión y transformación de la dimensión pedagógica y curricular, a partir de la cual se construyen elementos de apoyo que generen condiciones favorables para la mejora de los logros educativos desde la organización, administración y relaciones con la comunidad²⁰.

Respecto a los “falsos supuestos”, cabe señalar que más allá de la identificación de algunos problemas técnicos en el diseño, en la capacitación o en la carencia de materiales y apoyo institucional durante la implementación; en la mayoría de los programas que analizamos encontramos que parte de su “fugaz trascendencia” estuvo asociada a los supuestos que sobre los procesos de cambio educativo se sustentaron.

Los argumentos y la secuencia de actividades que se proponen en el diseño e implementación de casi todos son “ordenadas” con una lógica excesivamente racional (respaldados además en la idea del efecto causa-consecuencia y procesos lineales y secuenciales en el cambio educativo) que en realidad son una falacia porque transformar la gestión escolar implica modificar “procesos sociales que no se pueden alterar con argumentos aparentemente lógicos”. Así, en la hiperracionalidad (Wise y Darling 1988²¹ de su elaboración también subyace “un falso supuesto” acerca de la escuela como una organización que opera racionalmente; de ahí que se privilegien actividades casi prescriptivas, confeccionadas minuciosamente, lo cual condujo, en ocasiones, a planes y actividades que más se parecen a decretos que esperan ser cumplidos por los operarios del sistema.

Junto con lo anterior, nuestro análisis señala que algunas iniciativas mostraron un gran desconocimiento e incompreensión de la cultura escolar²², ya que la mayoría de sus acciones e intervenciones fueron en breves lapsos de tiempo y realizadas de manera homogénea, sin considerar la diversidad de “realidades”, características y condiciones institucionales: subsistemas, niveles, modalidades y otras diferencias importantes

²⁰ Como señala Elmore (1990): “los problemas estructurales surgen cuando los maestros son conscientes de las exigencias que implican las nuevas formas de enseñanza. No queda duda de que las estructuras deben cambiarse para cubrir estas exigencias. Pero la energía invertida para cambiar en primer lugar las estructuras no parecen tener éxito en términos de cambios en gran escala en la práctica de la enseñanza sobre la relación que existe entre la enseñanza, el aprendizaje y la organización escolar.”

²¹ Citado en Fullan, M. y Stiegelbauer, S (1997); El cambio educativo. Guía de planeación para maestros; Trillas, México, pp. 89-103.

²² Al respecto Fullan y Stienelbauer (1997), señalan que en los procesos de cambio educativo el desarrollo profesional de los maestros es igualmente importante, en sentido estratégico, la certificación, profesionalización y las oportunidades de desarrollo profesional diseñadas para aquellos que dirigen y facilitan el proceso de cambio, en El cambio educativo. Guía de planeación para maestros; Trillas, México, p. 281.



históricamente determinadas que difícilmente se transforman. Este “falso supuesto” de que los planteles son iguales e incluso que están en situación de tabla rasa, ignoran que además de ser organizaciones complejas, son instituciones ya constituidas en las que se comparten prácticas habituales, formas de relación, de organización y de trabajo; así como saberes, experiencias, normas no escritas y valores entendidos que determinan sus prioridades de gestión²³, motivo de su transformación.

Por otro lado, en algunos casos, la complejidad de la transformación de la gestión en las escuelas se agudizó porque la organización y funcionamiento de los sistemas educativos (federal y estatales) de los cuales forma parte, funcionan con estructuras rígidas y relaciones jerárquicas, desarrolla acciones aisladas, sin planificación o evaluación y sin coordinación o articulación sistémica; todo lo cual yace exactamente en el punto contrario de los elementos que se proponen “instalar” en la gestión escolar: trabajo colegiado, visión y metas compartidas, comunicación y acuerdos colectivos, participación democrática y entre iguales, por citar algunos.

El análisis nos dice también que sólo tres de los programas y proyectos contaron con seguimiento interno y dos con evaluación externa, en tanto que sólo en uno se dieron a conocer públicamente sus resultados en versiones ejecutivas y “publicables”. Asimismo, sólo en un caso se realizó la metaevaluación, condición que constituye un avance, pero que al mismo tiempo plantea la necesidad de reforzar las prácticas evaluativas en México de tal manera que no sólo se realicen por cumplimiento de la normatividad, sino que aporten elementos que permitan realizar ajustes oportunos durante su curso.

Es indudable que todas las iniciativas se desarrollaron a partir de las prioridades y políticas de la administración en turno y que las condiciones institucionales necesarias para su operación estuvieron sujetas a los tiempos políticos de cada gestión administrativa. Esto puede identificarse en la rápida expansión de los proyectos y programas, e incluso su generalización, sin distinguir las diferencias que necesariamente debían atenderse, tan sólo en planteles de diferentes niveles y modalidades educativas; por ejemplo se generalizaron premisas y acciones, tiempos, propósitos, etcétera, sin distinguir que la gestión de un plantel de preescolar es muy diferente a la de una secundaria, o que la gestión de una escuela multigrado tiene poca relación con una de educación especial o telesecundaria). De igual manera, para cumplir con las metas establecidas por la Secretaría de Educación, se amplió el número de planteles en breve tiempo, aun sin contar con los recursos suficientes (humanos, financieros, materiales y

²³ La escuela es una organización que tiene dos dimensiones sin las cuales no puede ser entendida. La primera se refiere al contexto macro en el que se instala, al que sirve y la rige como elemento de un sistema educativo. La segunda hace referencia a las características de cada escuela en su contexto concreto, en su funcionamiento interno y particular, absolutamente irrepetible [...] La combinación de ambas permite entender lo que sucede en cada escuela (Santos Guerra M. A. (1997), *La luz del Prisma*, Ediciones Aljibe, España.

funcionales, como el tiempo y la formación), lo que derivó en una rendición de cuentas por sobre los procesos reales, aprendizajes y prácticas de directivos y maestros para transformar la gestión en beneficio de la calidad educativa²⁴.

Uno de los elementos presentes en todas las iniciativas analizadas que identificamos como problemáticas se refiere al hecho de que se propusieron cambios importantes, y muchas veces inéditos; pero no se dispuso de la normatividad ni las condiciones necesarias para institucionalizar las nuevas prácticas de gestión que se estaban impulsando. Por ejemplo, se pugnaba porque se realizaran las reuniones de Consejo Técnico a partir de la discusión y análisis de los problemas pedagógicos, pero en varias entidades no se contaba con la normatividad para disponer del tiempo necesario e incluso había otras en donde se había derogado la vieja norma que provenía de los años 70's. De igual manera, cuando no existe señalamiento alguno a quienes no pueden o no quieren participar, el mensaje que queda claro es que no se trata de una responsabilidad demandada institucionalmente sino una decisión sólo de carácter personal. En este tenor, cabe mencionar que sin los elementos que dan soporte institucional a las innovaciones en la gestión escolar, los procesos de cambio quedan sujetos a la voluntad personal de quienes la impulsan en las escuelas y expuestos a diluirse por desánimo y abandono de quienes sí se esfuerzan en algún momento.

Otros casos de naturaleza semejante se presentaron cuando, por ejemplo: a) los maestros, convencidos de que debían tomar decisiones para generar ambientes favorables de aprendizaje modificaban los horarios escolares, especialmente en secundaria, b) trabajaban sin límites de grado agrupando estudiantes con diferentes criterios (casi siempre de ciclo) para trabajar un tema o una asignatura común con atención personalizada a los estudiantes que presentaban rezago; c) cuando algunas supervisoras, de las más involucradas, exigían a la autoridad superior la disminución de programas y proyectos y/o mayor autonomía para la toma de decisiones con el fin de no saturar a las escuelas con formas de planeación y evaluación contradictorias o

²⁴ Un ejemplo es el hecho de que para evaluar el PEC, en el Sistema de Evaluación de Política Educativa se da seguimiento a las siguientes METAS COMPROMETIDAS A NIVEL SECTORIAL: ME041. Para 2004, haber consolidado el proyecto de gestión escolar en la educación básica y extenderlo a todas las entidades federativas. ME042. Para 2006, lograr la participación de 50% de las escuelas de educación básica del país en proyectos de transformación de la gestión escolar. ME044. Para 2006, haber logrado que 29 mil escuelas de educación básica realicen procesos de transformación de su gestión. ME111. Promover la autoevaluación escolar en los planteles de educación básica. ME112. A partir de 2002, realizar acciones para promover la participación de las familias en la educación básica, con la participación de las autoridades educativas estatales y las organizaciones de padres de familia. ME113. Diseñar y ofrecer un curso nacional de capacitación al año a los maestros y directivos de educación básica para alentar y dirigir adecuadamente la participación de las familias y la comunidad en la escuela. ME115. A partir de 2002, construir y poner en marcha indicadores para rendir cuentas a la sociedad sobre el desempeño de la educación básica y el logro educativo de los alumnos. Véase en: www.sepe.sep.gob.mx



actividades, programas y proyectos que restaban energía indispensable para el proceso de cambio²⁵.

Al respecto Fullan señala que: “El mayor problema que enfrentan las escuelas y las zonas o distritos escolares no es la resistencia a la innovación, sino la fragmentación, la sobrecarga y la incoherencia que resultan de la aceptación pasiva y la falta de coordinación de muchas innovaciones diferentes. Hoy día, en que los cambios abundan en las escuelas, la función del distrito es ayudarles a elegir e implementar las elecciones correctas.

Todo ello hace notar que si bien el sistema educativo en su conjunto está preparándose para impulsar procesos de transformación de la gestión escolar, aun no está en condiciones ni cuenta con los mecanismos ni el soporte normativo que requiere para dar soporte a la innovación propuesta de tal manera que logre arraigar en el tiempo e institucionalizarse. Como señala Justa Ezpeleta (2003), se impulsaron cambios pedagógicos y organizacionales sin los necesarios cambios estructurales en la administración del sistema educativo.

Un avance importante derivado de la implementación de casi todas estas acciones de política educativa fue la formación de cuadros técnicos especializados en el tema de la gestión escolar, quienes desde distintos enfoques fueron los principales “diseminadores y animadores” de las bondades de los diferentes programas y proyectos. Incluso, podemos afirmar que uno de los casos sienta las bases para lo que ahora conocemos como asesoría y acompañamiento académico a los colectivos escolares.

El trabajo de los grupos técnicos encargados de coordinar los programas, al mismo tiempo, constituyó una dificultad porque la débil coordinación institucional y la indefinición de ámbitos, funciones, facultades y responsabilidades de este personal produjo una verdadera “avalancha” de demandas a directivos y docentes que –como dijimos antes- repercutió en empalmes y vacíos no cubiertos en cuanto a necesidades de asesoría a las escuelas. Por otro lado, una consecuencia que emergió con esta experiencia fue la necesidad de contar con un programa sistemático para fortalecer sus competencias profesionales, pues en general su acceso a la función fue intuitivo y obedecía a criterios que no correspondían a las competencias y las nuevas funciones que incluso los cambios educativos que impulsaban les demandaban.

Recuperando algunas ideas de los párrafos anteriores podemos identificar varios aprendizajes: a) el sistema educativo no está preparado para promover y sostener la

²⁵ Fullan y señalan que “El mayor problema que enfrentan las escuelas y las zonas o distritos escolares no es la resistencia a la innovación, sino la fragmentación.

innovación en la gestión escolar; b) la transformación de la gestión escolar depende, en gran parte, de la necesaria transformación de la gestión de la administración del sistema educativo, entre otros factores; c) existen elementos de orden estructural que deben ser modificados para avanzar en la transformación de la gestión escolar.

En cuanto a la pertinencia de las estrategias y acciones realizadas para alcanzar los objetivos propuestos, el análisis nos permite afirmar que a pesar del logro que representa el hecho de que numerosos directivos escolares, docentes, supervisores, asesores y funcionarios de la administración ya han incorporado en sus discursos términos relacionados con la gestión escolar, en muchos de estos casos las iniciativas no lograron afectar sus prácticas ni la cultura de gestión en los planteles. Y aunque se observan algunos avances, principalmente en el reconocimiento de la importancia y bondades del trabajo colaborativo, las reuniones de consejo técnico, en el mejor de los casos, son para desarrollar breves cursos o abordar temáticas pedagógicas y curriculares, pero aun definidas por instancias ajenas al plantel. Esto significa que persiste el desafío de que los colectivos docentes asuman como propia la discusión profesional y desarrollen capacidades para identificar y atender sus necesidades de formación, además de que tomen decisiones compartidas para mejorar sus prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, las reuniones de consejo técnico han presentado también efectos no esperados, especialmente cuando no hay condiciones institucionales para que participen todos en igualdad de circunstancias y responsabilidades²⁶, o bien cuando la falta de responsabilidad individual se oculta tras el trabajo grupal.

En el mismo sentido, aunque existen planteles que han avanzado y reconocen que la planeación y la evaluación sistemática de la escuela y el aula son herramientas necesarias para la definición y desarrollo de su tarea fundamental, así como referentes para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, existen otras en las que su diseño y uso se ha traducido en un cumplimiento formal o carga burocrática.

En cuanto a las nociones de visión y metas compartidas se observó que han sido especialmente difíciles de construirse en los planteles -aunque no imposibles- puesto que forman parte de un sistema educativo en el que la noción de tiempo está determinada por los tiempos políticos, coyunturas y acuerdos gremiales vinculados con un sistema político corporativo. Estos elementos de orden estructural llegan a pautar los ritmos, los énfasis y hasta los “compás de espera” en procesos de innovación influyendo de manera importante en la posibilidades de continuidad y arraigo. Pero también,

²⁶ Por ejemplo en las escuelas secundarias (técnicas y generales) porque los profesores trabajan por horas y frecuentemente en otros centros de trabajo



encontramos que la movilidad de docentes y directivos en distintas épocas del ciclo escolar, tanto de directivos, como de supervisores, asesores técnicos, profesores y autoridades educativas es muy alto, por lo que la continuidad de las iniciativas de transformación de la gestión se pone en riesgo frecuentemente.

Sobre las transformaciones de la dimensión pedagógica y curricular que se esperaban, como consecuencia del cambio en la gestión general en las escuelas, podemos decir que el avance en los planteles es relativo, pues en general se centrado realizar cambios en su organización y, en los últimos años en la infraestructura de los edificios escolares; y si bien esto es comprensible y siempre necesario, no sólo por las carencias materiales y financieras en las que operan nuestras escuelas, sino por las continuas necesidades de mantenimiento, nos parece que no haría falta un programa de transformación de la gestión para suplirlas; sino más bien un programa que apoye para hacer más eficiente y eficaz a la administración de los sistemas educativos.

Si bien es cierto que existen muchas escuelas que han asumido como propia la transformación de su gestión, éstas son generalmente “fruto de la casualidad” que ha permitido conjuntar en el mismo tiempo y espacio procesos de supervisión y apoyo, directores escolares con un fuerte liderazgo y autoridad profesional, profesores con buenas experiencias y aprendizajes sobre el trabajo en equipo, etcétera; pero si las acciones de política educativa se promueven institucionalmente valdría la pena reflexionar sobre por qué siguen siendo sostenidos por esfuerzos aún aislados que dependen de la voluntad y el entusiasmo, así como de las capacidades personales, estamos a distancia de que la escuela haya construido capacidades para una gestión flexible, coherente y pertinente que a partir de sus necesidades posibilite mejores procesos y resultados de aprendizaje.

Para cerrar este trabajo vale la pena que recordemos que “el éxito de una innovación no sólo depende de la validez de su formulación o de la pertinencia de sus objetivos, sino de los procesos de apropiación que los sujetos involucrados construyen desde los diversos niveles de operación del sistema educativo en su conjunto. Estos niveles se encuentran intrínsecamente unidos, de tal manera que las acciones innovadoras en el ámbito de la organización escolar no sólo dependen de la voluntad de cambio de los actores involucrados sino también de factores institucionales que los condicionan y determinan (Ezpeleta, 2002²⁷).

²⁷ Especialmente si se concibe a la innovación como un proceso de cambio continuo e incremental que se desenvuelve en contextos específicos y que implica un proceso de búsqueda y aprendizaje por parte de los involucrados. Esto significa que sus resultados no dependen exclusivamente de la voluntad de los sujetos, y que, aunque éstos tienen un papel fundamental, también dependen de las acciones, los recursos que se aplican y el marco institucional (a nivel de sistema y de escuela) en el que se desenvuelve la innovación (Ezpeleta 2004).

Asimismo, cabe señalar que estas reflexiones sobre las iniciativas de política educativa para la transformación de la gestión escolar, de ninguna manera pretenden ser acabadas, sino más bien un ejercicio inicial para continuar la búsqueda de posibles explicaciones que nos ayuden a comprender su situación actual en México y plantearnos nuevos cuestionamientos:

¿Qué hemos aprendido sobre la gestión escolar como sistema educativo? ¿Qué nociones orientan en la actualidad las acciones de política educativa relacionadas con la transformación y mejora de la gestión escolar? ¿Cómo se “han traducido” o qué significado y sentido tienen en las escuelas? ¿Qué ha pasado en las escuelas en relación con la gestión escolar y su condición para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo se pueden fortalecer las iniciativas de mejora de la gestión escolar? ¿Qué fortaleceríamos, qué cambiaríamos y qué nuevas acciones sería necesario incorporar?

Bibliografía

- ANTÚNEZ, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona. ICE-Universidad de Barcelona. Horsori.
- ANTÚNEZ, S. (2004) *Organización escolar y acción directiva*. SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. México
- ASSAÉL, J. (1995), *Innovación, investigación y perfeccionamiento docente, Encuentro: "Procesos educativos y pedagógicos alrededor de proyectos educativos institucionales"*, SECAB, Bogotá, Colombia, junio de
- BOLÍVAR A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Muralla. Madrid
- BONILLA PEDROZA R. ORALIA (2004); *Gestión institucional y organización escolar en la escuela secundaria*; en: *Tercer Encuentro Internacional de Educación*, Editorial Santillana, México.
- BONILLA PEDROZA R. ORALIA (coord) (2004) *Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas secundarias. Proyecto de innovación e investigación. Informe anual y final*. SEP-SEByN-DGIE, México.
- BONILLA, R. ORALIA y GARCÍA, JOSÉ JUAN. (2006) *“La reorganización del sistema educativo: Condición necesaria para instalar el servicio de asesoría académica a las escuelas de educación básica”* en: *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México*. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, SEP-PRONAP- OEI – AECI- Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, México,
- CASANOVA, MA. A. (2004) *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- DARLING-HAMMOND, L. (2002) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. México, Ariel- SEP.
- ELIZONDO HUERTA, AURORA (2001) *La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. Edit. Paidós, México.

ELIZONDO HUERTA, AURORA (2001) *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. Edit. Paidós, México.

ELMORE, R. (1990) *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*. Fondo de Cultura Económica, México. (1ª edición en español 1996)

EZPELETA, JUSTA (1991) *Sobre las funciones del Consejo Técnico: Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, IPN, México.

EZPELETA, JUSTA (2000) "Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica" en: *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO/OREALC, Edit. Correo de la UNESCO, Santiago de Chile.

EZPELETA, JUSTA Y EDUARDO WEISS (2000). *Transformar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para abatir el rezago educativo*. DIE-Cinvestav

EZPELETA JUSTA (2001); *La gestión escolar como escenario de las innovaciones*; OEI, México.

EZPELETA, J. (2003): *Cambio pedagógico sin cambio institucional. A propósito de una innovación en la escuela primaria*. Ponencia presentada en el VII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Guadalajara. Memoria Electrónica.

EZPELETA JUSTA (2004); *Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma*; en: *Revista de Investigación Educativa*, COMIE. IIFE UNESCO. *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*.

FULLAN, M. y Stiegelbauer, S. (1997); *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*; Trillas, México.

FULLAN, M (1999) *Las complejidades del cambio educativo*. Akal. Madrid

FULLAN, M; HARGREAVES, A. (1999) *La escuela que queremos, los objetivos por los que vale la pena luchar*. SEP-Amorrortu. México.

FULLAN, MICHAEL (2000). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.

FULLAN, M. (2002); *Liderar en una cultura de cambio* OCTAEDRO-empresa; España.

GUERRERO, CUAUHTÉMOC (2007). *La calidad de la educación básica: referente para la toma de decisiones*; en: Bonilla, R. O. (coord) Cuaderno de trabajo del Diplomado "Fortalecimiento profesional de los responsables de la gestión educativa". Innovación y Asesoría Educativa, A.C., México

HAIÏM GAZIËL et al (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

JIMÉNEZ, PEDRO Y ANTONIO, LILIA. (2007) *Los factores asociados a la calidad educativa en: La gestión escolar*. Bonilla R.O. (coord.) Diplomado "Fortalecimiento profesional de los responsables de la gestión educativa", Cuaderno 4, Innovación y Asesoría Educativa, A.C., México.

LOERA, A. (2005); *Cambios en las escuelas que participan en el PEC 2001-2004. Evaluación cualitativa del programa escuelas de calidad*; Heurística educativa, S.C., México.

MARTÍNEZ, FELIPE (1996). *La calidad de la Educación en Aguascalientes. Diseño de un sistema de monitoreo*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes – Instituto de Educación de Aguascalientes.

- NAMO DE MELO, G. (1999); *Nuevas propuestas para la gestión Educativa*; Biblioteca para la actualización del Maestro, SEP, México.
- PAM SAMMONS et al. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro – SEP.
- RAMÍREZ RODOLFO, (coord), (1998), *Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico?* SEP, DGIE, México.
- RAMÍREZ RODOLFO, (coord), (1998), *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*, SEP, DGIE, México.
- RAMÍREZ RODOLFO (1999). *La transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas primarias: una condición imprescindible para el mejoramiento de la calidad de la educación*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Transformación de la Gestión Escolar, Cancún, Quintana Roo, publicada en SEP, 2000. *Gestión escolar 6º bimestre*. Licenciatura en Educación primaria. Programa y materiales de apoyo para el estudio. p. 39).
- RAMÍREZ, RODOLFO (coord.) (1999) *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico*. En Cuadernos para transformar nuestra escuela. Dirección General de Investigación Educativa, SEP, México. RAMÍREZ, RODOLFO (2000) "La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad de la educación" en Memoria del Quehacer Educativo 1995-2000. Tomo I SEP, México.
- REYNOLDS DAVID et al (1997) *Las escuelas eficaces, claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- SANTOS GUERRA M. A. (1997), *La luz del Prisma*, Ediciones Aljibe, España, 1997.
- SANTOS GUERRA M. A. (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla.
- SCHMELKES, S. (2003). *La calidad de la educación básica. Conversaciones con maestros*. Documento DIE 48. México: DIE – CINVESTAV.
- SCHMELKES, SILVIA (1995) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la Actualización del Maestro, México;
- SCHMELKES, SYLVIA (1997). *La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso*. México. SEP-FCE. Biblioteca del Normalista.
- STOLL LOUISE Y FINK DEAN (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*, Octaedro; Primera edición: mayo de 1999, (pp. 72-78).
- WISE, A. y DARLING-HAMMOND (1985); *Teacher evaluation; A study of effective practices; The Elementary School Journal*, USA, p. 61-121.
- CEPAL-UNESCO, (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro (informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI)*, Madrid, Santillana, CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS. Jomtien, Tailandia, 1990.

INEE (2006). La calidad de la educación básica ayer, hoy y mañana. Conclusiones del informe anual sobre La Calidad de la Educación Básica en México 2006. México.

16INEE (2005). La calidad de la educación básica en México. Informe Anual 2005. México: INEE.

OEI (2006); Metaevaluación de tres ejercicios evaluativos del Programa escuelas de Calidad, México.

SEP (1997). Recomendaciones de la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, celebrada en Kingston, Jamaica, en mayo de 1996. México: Cuaderno de biblioteca para la actualización del maestro, SEP.

SEP, Programa Nacional de Educación 2001-2006

SEP-SEByN-DGIE (2001) La gestión escolar en la escuela primaria. Proyecto de investigación e innovación. Informe final

UNESCO (2004). Educación para Todos. El imperativo de la calidad. Resumen del Informe de Seguimiento del EPT en el mundo 2005.

Publicación PDF de UNESCO – Página WEB UNESCO.

Documentos básicos, entrevistas a asesores técnicos, maestros, directores y autoridades; así como archivos de las iniciativas federales y estatales para la transformación de la gestión escolar que fueron analizadas. [http://: www.sepe.sep.gob.mx](http://www.sepe.sep.gob.mx)

Anexo 2

Capítulo 5 La evaluación de centros escolares

Paulo Santiago²⁸

No existe un enfoque bien establecido y sistemático para la evaluación de las escuelas en México. Los datos agregados a nivel escuela, incluyendo los resultados de las evaluaciones ENLACE, proporcionan información general sobre el desempeño del alumno en comparación con el promedio estatal y nacional, pero no en el contexto en el que operan las escuelas. Se fomenta que las escuelas participen en la autoevaluación y en asesoría, para lo cual se proporcionan instrumentos a nivel nacional. La participación es voluntaria, excepto en aquellos casos en los que la escuela forma parte de uno de los programas federales de educación, como el Programa Escuelas de Calidad. No existe una evaluación de las escuelas sistemática externa. Existe una tradición largamente establecida de supervisión del trabajo escolar por parte de supervisores y de otro personal externo a la escuela, pero su función se ha centrado principalmente en asegurar que las escuelas cumplan los reglamentos y otros trabajos administrativos. Las características especialmente positivas de la evaluación de las escuelas incluyen: la creciente atención de las políticas de evaluación de centros escolares; el creciente énfasis en la capacitación en liderazgo escolar; el apoyo a la autoevaluación de la escuela proporcionado a nivel federal; la posibilidad de recursos humanos existentes para evaluar las escuelas y promover la mejora; y la posibilidad del nuevo sistema de información RNAME para incluir tanto declaraciones cuantitativas como cualitativas a nivel de escuela individual. Los retos clave para México son mejorar el papel y la función de los supervisores; introducir una evaluación más sistemática a nivel escuela; crear capacidad entre los directores, otros líderes escolares y supervisores escolares; asegurar un mayor enfoque en la calidad del aprendizaje y de la enseñanza y no solamente en los resultados de las pruebas; proporcionar niveles más altos de autonomía para las escuelas; mejorar la evaluación de los líderes escolares; y establecer líneas claras de responsabilidad en cuanto a la manera en que se ejercerá tal autonomía.

En este capítulo se analizan los enfoques de la evaluación de las escuelas dentro del marco de evaluación en México. La evaluación de las escuelas se refiere a la evaluación individual de las escuelas como organizaciones. Este capítulo cubre tanto la evaluación interna de las escuelas (es decir la autoevaluación de la escuela) como la evaluación externa de las escuelas. Considera una historia breve de la evaluación en el contexto

²⁸ Santiago, P., McGregor, I., Dushe, D., Ravela, P. (2012). *Capítulo 5. La evaluación de centros escolares*. En Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en la educación. Recuperado de INEE. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/231/P1C231.pdf>

escolar y describe los intentos durante los últimos 20 años para introducir elementos de prácticas de evaluación, aquellas relacionadas notablemente con la autoevaluación de la escuela. Establece los retos que aún hay que enfrentar si México desea desarrollar e implantar un enfoque total a la evaluación de las escuelas, lo que contribuirá a la mejora de la escuela y por lo tanto a mejorar las oportunidades de vida de los alumnos mexicanos.

Contexto y características

Panorama

México, como un país federal, ha delegado a los estados la responsabilidad de la evaluación de las escuelas. Corresponde a las entidades federativas tomar las decisiones sobre si la autoevaluación de la escuela debe ser obligatoria, sobre cómo se complementará la autoevaluación con alguna forma de evaluación externa y sobre cómo debe medirse el impacto de la evaluación de las escuelas.

No existe un enfoque bien establecido y sistemático para la evaluación de las escuelas en México. Los datos agregados a nivel escuela, incluyendo los resultados de las evaluaciones ENLACE, de un periodo de casi tres años, ofrecen información general sobre el desempeño del estudiante en comparación con el promedio estatal y nacional, pero no en el contexto dentro del cual se están alcanzando los resultados. Se fomenta que las escuelas participen en la autoevaluación, asesoría de buena calidad, para lo cual se han proporcionado instrumentos a nivel nacional. La participación es voluntaria, excepto en aquellos casos en los que la escuela forma parte de uno de los programas federales de educación, como el Programa Escuelas de Calidad (PEC). En este caso se requiere que las escuelas elaboren un reporte sobre la calidad y un plan de mejora como condición para recibir los recursos adicionales que están disponibles por medio del programa específico. No existe un enfoque sistemático de evaluación externa que apoye y comente la autoevaluación o que reporte la calidad de la educación en las escuelas que no están en un programa. Existe una tradición largamente establecida de supervisión del trabajo escolar por parte de supervisores y de otro personal externo a la escuela, pero su función se ha limitado principalmente a asegurar que las escuelas cumplan los deberes obligatorios y otros trabajos administrativos. Las escuelas tienen un margen estrecho para determinar su propia forma para satisfacer las necesidades de sus alumnos y de su comunidad local. Los directores de escuela carecen de las capacidades necesarias para impulsar la mejora escolar y dicen invertir la gran parte de su tiempo en trabajos administrativos.

Gestión escolar y liderazgo

En México, el director de escuela es la persona a cargo del funcionamiento, organización y administración de la escuela. El Informe de Antecedentes del País (Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010) indica que las labores principales de los directores escolares son: guiar la transformación pedagógica de las escuelas; analizar el avance en aprendizaje de los alumnos; y apoyar el desarrollo del personal (como se define en el conjunto de competencias deseables, la superación profesional debe promoverse en los directores de escuela, de acuerdo con el Sistema Nacional de Formación Continua y Mejora Profesional de los Maestros en Servicio de la Educación Básica). Normalmente el director no es la única persona que adopta la función de liderazgo en las escuelas. En el nivel de secundaria existe también un subdirector. Las escuelas primarias y escuelas secundarias más grandes pueden tener también asesores técnicos pedagógicos (ATP) o tener el beneficio de los servicios de ATP que cubren varias escuelas. La función de los ATP varía considerablemente entre las escuelas, fluctuando de funciones administrativas a liderazgo pedagógico (consulte el capítulo 1 para más detalles). Algunas de las funciones administrativas de las escuelas las realizan también los maestros que no obstante no tienen una responsabilidad formal de estas funciones (OCDE, 2010). El Consejo Técnico Escolar es un órgano asesor adicional que se establece en las escuelas con cuando menos cuatro a cinco maestros, presididos por el director, el cual hace recomendaciones en varias áreas pedagógicas. Además, en las escuelas de secundaria es típico establecer academias que conjuntan a todos los maestros que pertenecen a un área académica o especialidad (consulte el capítulo 1 para más detalles).

Las escuelas también tienen un Consejo Escolar de Participación Social para asegurar la participación de la comunidad de la escuela en las actividades escolares. El consejo tiene gran variedad de miembros, incluyendo padres, maestros, miembros del sindicato, miembros de gestión escolar, y miembros de la comunidad en cuestión. Estos consejos tienen algunas funciones administrativas, pedagógicas y de relación, pero estas funciones no están totalmente implantadas (consulte el capítulo 1 para más detalles).

Una tradición de supervisión como el componente externo de la evaluación de las escuelas

Cada estado organiza su propio sistema de supervisión de las escuelas que enlaza cada escuela con las autoridades educativas estatales. Las prácticas varían entre las escuelas pero siguen un patrón común. La administración escolar por parte de los estados está estructurada de acuerdo con las áreas geográficas en dos niveles: sectores y zonas. Los sectores están formados por un número de zonas (aproximadamente 10) y cada zona

incluye un número de escuelas (normalmente entre 8 y 20 escuelas). Los supervisores (o inspectores como se les denomina comúnmente a nivel de secundaria) toman bajo su responsabilidad cada zona (y las escuelas correspondientes) y reportan a los Jefes de Sector, algunas veces denominados Supervisores Generales o Inspectores Generales). Los supervisores fungen como el enlace directo entre las escuelas y las autoridades de educación, evalúan el cumplimiento de las políticas educativas de las escuelas, promueven el desarrollo escolar y apoyan las actividades de las escuelas (UNESCO-IBE, 2010). Otra función, de naturaleza más de instrucción, en el nivel de secundaria, es el Jefe de Enseñanza para ayudar en el trabajo del supervisor en áreas disciplinarias específicas. Los supervisores cubren subsectores específicos (por ejemplo escuelas secundarias técnicas, escuelas primarias indígenas, cursos comunitarios) y las escuelas privadas importantes en sus zonas. También hay asesores técnicos pedagógicos (ATP) y asesores técnico-administrativos, (ATA) en los niveles zona y sector que apoyan el trabajo de los supervisores y jefes de sector en cuestiones pedagógicas y administrativas respectivamente. Además de la estructura de supervisión, otros grupos ofrecen apoyo externo a las escuelas de forma individual: equipos de apoyo estatal para implantar programas específicos de educación; centros de formación docente; y apoyo para la educación de alumnos con necesidades especiales. El nombramiento de directores escolares, jefes de enseñanza, supervisores y jefes de sector se hace de acuerdo con el Escalafón vertical, instituido desde 1973 (consulte el capítulo 4 para más detalles).

México tiene una larga tradición de supervisión escolar que data de las últimas décadas del siglo XIX. Al igual que con varios sistemas de inspección establecidos, en México los supervisores tenían varios papeles y funciones, relacionados con los reglamentos, control, operación administrativa de las escuelas, y además, a diferencia de otros sistemas de inspección, la supervisión de los puntos de vista políticos e ideológicos de los maestros. La historia de las funciones de los supervisores a lo largo de casi 140 años está bien documentada en el informe INEE Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas (INEE, 2008). La nota final en la historia, se da en el 2008 hacia adelante, es decir en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE); donde se señala que las funciones y labores de los supervisores serán dar apoyo a las escuelas y participar de manera sistemática en la evaluación de las escuelas. Sin embargo, a diferencia de otros sistemas de inspección ampliamente establecidos como el de Inglaterra, Escocia y los Países Bajos, los principios y procesos de supervisión en México no han sufrido cambios constantes y consistentes década tras década, de manera que las labores y trabajos se mantengan a la par con las necesidades educativas actuales. El resultado parecería ser que las funciones de los

supervisores no responden correctamente a las necesidades ni del sistema educativo ni de la gente joven en México del siglo XXI.

Una gama de iniciativas para promover la autoevaluación de la escuela

Guía y herramientas para la autoevaluación de la escuela

México, a nivel federal, ha realizado varios esfuerzos durante los últimos 12 a 15 años para dar cierto enfoque en la autoevaluación de la escuela y desarrollar modelos y materiales específicos de apoyo para tal fin. En un enfoque digno de elogio hacia el exterior se emprendió una investigación a principio de la década de los 2000 para encontrar ideas de otros países sobre la trayectoria de la evaluación de las escuelas. Este trabajo dio como resultado la creación de una serie de materiales de apoyo para la autoevaluación. Estos materiales incluyeron:

- Una guía para la autoevaluación —“Las Escuelas Públicas Mexicanas de Educación Básica: Algunos aspectos a considerar en la Autoevaluación Escolar (SEP, 2002)— la cual, de acuerdo con las autoridades federales, llegó a 10 000 escuelas
- Una adaptación del contexto de materiales mexicanos, incluyendo indicadores de calidad desarrollados en Escocia y conocidos bajo el título *How Good is Our School?* (HMIE, 1995, 2002, 2006 y posterior), traducido como *¿Qué tan buena es nuestra escuela?* (SEP, 2003). Estos materiales e indicadores estaban destinados a dar apoyo a las escuelas que participaban en la autoevaluación y se hicieron 40 000 copias impresas.
- Una publicación que delinea las características clave de las escuelas con los resultados académicos más altos (*¿Cómo puedo mejorar mi escuela?*, SEP, 2007), incluyendo una adaptación adicional de los aspectos del sistema escocés que representan los indicadores que los inspectores utilizan en ese país (que en ese país son los mismos que aquellos utilizados para la autoevaluación). Se distribuyeron cien mil copias.

La autoevaluación como un requisito de los programas federales de educación

Durante los últimos 15 años se han puesto en práctica varios programas federales de educación, todos con la intención de mejorar las escuelas por medio de un enfoque en la gestión, autoevaluación y planeación, y con un enfoque concomitante en el desarrollo (Programa de Gestión Escolar, introducido en 1995), la calidad en las escuelas (Programa Escuelas de Calidad, 2001), la seguridad en las escuelas (Programa Escuela Segura, 2006), las escuelas de tiempo completo (Programa Escuelas de Tiempo Completo, 2006), (consulte otros ejemplos en el capítulo 1). Estos son programas

federales de compensación que ofrecen apoyo a los establecimientos individuales, mayormente en forma de recursos federales adicionales. Una condición para la participación en tales programas es que la escuela lleve a cabo un ejercicio de autoevaluación y elabore un plan estratégico para mejorarla. Este plan se conoce de forma variada como el Plan Estratégico de Transformación Escolar —PETE, el Proyecto Escolar, o el Plan Estratégico de Mejora Escolar—. También es requisito un Plan Anual de Trabajo. El Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010 (SEP e INEE,) indica que unas 66 000 escuelas están participando en los principales programas, y que se puede asumir que cuando menos el mismo número participará en cierta forma de autoevaluación.

Desarrollos recientes en la autoevaluación y la acreditación de calidad

En el 2007 el gobierno federal vio la necesidad de introducir un elemento de educación en el enfoque general de la gestión de la calidad total, Modelo Nacional para la Calidad Total de México. Este elemento de educación —“Sistema para la autoevaluación de las escuelas para una Gestión de Calidad” (mostrado en el recuadro 5.1)— se publicó en el 2007 como un conjunto de guías, materiales de apoyo e instrumentos para la autoevaluación, y se distribuyó a todas las escuelas primarias y secundarias del país. Más recientemente la SEP recomendó a las autoridades estatales de educación en el 2010, que elaboraran e implantaran un plan estratégico para el uso del sistema en todos los establecimientos estatales de educación.

Recuadro 5.1 Sistema para la autoevaluación de las escuelas para una Gestión de Calidad

El sistema sugiere introducir la autoevaluación a través del trabajo en cuatro fases de actividades en cada escuela:

- Sensibilizar al personal de la escuela sobre los elementos clave y los propósitos de la autoevaluación, con recomendación para apoyar las sesiones de capacitación.
- La formación de un grupo de trabajo en autoevaluación escolar el cual coordine las actividades relacionadas con la obtención, análisis e interpretación de evidencias.
 - Implantar la autoevaluación por medio de un proceso para identificar las fortalezas y debilidades de la escuela, a partir de la evidencia recabada y analizada, preparando un informe de la autoevaluación y estableciendo las prioridades de mejora; y
 - La creación de un plan de mejora y formación de grupos para desarrollar planes de acción y fomentar la mejora a través de la implantación de estos planes.

Se incluye asesoría detallada sobre cómo llevar a cabo las evaluaciones y su aplicación en ocho aspectos principales del trabajo escolar: recursos, liderazgo, planeación, información y conocimiento, personal, procesos, responsabilidad social y competitividad. A cada uno de ellos se le otorga un número de puntos para dar un total de la escuela. En los materiales se incluye cuestionarios para los maestros, alumnos y padres.

Una iniciativa sobre la acreditación de las escuelas en curso actualmente

Desde el 2009 la SEP ha estado considerando el desarrollo e introducción de un sistema de acreditación para la calidad de la escuela, el Sistema Nacional de Acreditación de Centros Escolares de Educación Básica (SNACEEB). Por medio del SNACEEB, la intención es enfocarse en estándares de gestión como apoyo a la autoevaluación escolar e introducir un enfoque más formalizado a la evaluación externa de las escuelas. Las dimensiones que los estándares de gestión tomaron en consideración son actualmente: Pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social. Tal parece que esto está tomado de los principios establecidos por la Organización para la Estandarización (ISO), donde la serie ISO 9000 trata los fundamentos de los sistemas de gestión de la calidad. En el documento donde se presenta este proyecto, los autores establecen claramente que primero deberá establecerse los estándares, y después se tendrá que desarrollar una manera para evaluar si se alcanzó estos estándares.

El INEE apoya la evaluación de las escuelas con herramientas e información pertinente

El INEE está contribuyendo a la evaluación de las escuelas en dos formas principalmente. La primera consiste en el desarrollo de herramientas conceptuales y metodológicas para la autoevaluación, que utilizarán los agentes escolares —supervisores, directores, maestros, alumnos y padres—. Estas son además de las que desarrolló la SEP. Las herramientas incluyen manuales de aplicación con información sobre las bases teóricas, consideraciones y recomendaciones para su aplicación, procedimientos de calificación, interpretación de los datos obtenidos y actividades sugeridas para el uso de los resultados de la evaluación para mejorar las escuelas. Algunos ejemplos incluyen: (I) “Herramientas para evaluar las funciones del director de escuela primaria”; (II) “Evaluación de la participación de los padres en las escuelas primarias”; (III) “Evaluación del funcionamiento general de la escuela”; (IV) “Herramientas para evaluar el ambiente escolar en las escuelas primarias” y (V) “Herramientas para la evaluación y autoevaluación de los agentes de la educación de la escuela primaria”.

La segunda está relacionada con estudios sobre las condiciones para la prestación de servicios educativos en colaboración con las autoridades estatales y las escuelas. Esto implica recabar datos mediante cuestionarios de contexto dirigidos a los padres de familia, directores, maestros y alumnos, que se aplican al mismo tiempo que la evaluación EXCALE. Los aspectos analizados incluyen la eficiencia y pertinencia de los materiales didácticos, la calidad de la infraestructura escolar, la idoneidad de los

recursos (humanos, financieros y de organización) y de los procesos escolares (enseñanza, gestión, formación docente y relaciones con la comunidad).

Uso de datos para la evaluación de las escuelas

Al sistema de la educación se introdujo un sistema de información de gestión recién desarrollado —el Registro Nacional de Alumnos Maestros y Escuelas (*Registro Nacional de Alumnos, Maestros y Escuelas*, RNAME) (consulte el capítulo 6)—. La parte “Escuelas” de esta base de datos —Sistema Nacional de Información de Escuelas— contiene información útil sobre la mayoría de las escuelas en el país y representa un paso importante en la apertura de la información sobre las escuelas al público en general y a los padres de familia en las comunidades locales. La partida de cada escuela incluye información administrativa que cubre:

- Detalles básicos, como el tipo de escuela, su dirección y ubicación, incluyendo un mapa, y el nombre del director;
- Número y grupos de alumnos, número de maestros y otros trabajadores de la educación en el establecimiento;
- Un indicativo de los programas federales de educación en los que participa la escuela;
- Información sobre los recursos e infraestructura de la escuela.
- Además, también se incluye algunas partes de información que empiezan a reflejar aspectos de calidad. Estas son :
 - Indicadores que muestran el porcentaje de alumnos que abandonan la escuela de forma temprana (deserción) y aquellos que repiten un año escolar (reprobación); y
 - Hasta ahora solamente en algunos casos —relacionados con escuelas primarias— un anexo estadístico con información sobre: El porcentaje de alumnos, por grado, que alcanzó cada uno de los cuatro niveles de desempeño posibles en las evaluaciones ENLACE de español y matemáticas en más de tres años y en historia en el 2010, establecidos con el promedio estatal y nacional;
 - Los promedios de ENLACE que alcanzaron todos los alumnos de cada grado, en cada materia, con comparadores estatales y nacionales; y
 - El porcentaje de escuelas con promedios en ENLACE por debajo de aquellos indicadores para la escuela en cuestión.

Fortalezas

La mejora de la gestión escolar y la creación de condiciones para reforzar la evaluación de las escuelas han recibido atención importante de la política educativa

En general, está claro que la calidad de la gestión escolar con un enfoque en la mejora ha recibido atención importante por parte de las autoridades educativas. Los desarrollos durante los años recientes crearon trabajos establecidos, como el Programa Escuelas de Calidad (PEC) (consulte el capítulo 1). Este programa nacional de educación es lógico y loable en principio, con su requisito de enfocar a las escuelas en la buena toma de decisiones, liderazgo compartido, trabajo en equipo, participación de la comunidad y responsabilidad. El hecho que a cada escuela se le exija participar en la autoevaluación cuyo resultado es un plan de mejora de la escuela (Plan Estratégico de Transformación Escolar, PETE), y en un Plan Anual de Trabajo (PAT) ha fomentado actividad en estos aspectos importantes del trabajo escolar. Los siguientes pasos serán asegurar que exista más cobertura general de tales principios en todas las escuelas y que se ponga en práctica un sistema para asegurar que la autoevaluación y el trabajo de planeación de la mejora sean de buena calidad y tengan un impacto claro en los resultados y los procesos de aprendizaje de la escuela. Además en este contexto, el desarrollo actual de estándares para la gestión de las escuelas y el plan para que la SEP-DGEP cree un sistema de acreditación de la escuela demuestra el reconocimiento continuo de que mejorar la calidad del liderazgo y la gestión en las escuelas debe contribuir a la mejora. Esto podría constituir una buena base para reforzar los procesos de autoevaluación e introducir un modelo completo de evaluación externa de las escuelas. Será importante para aquellos responsables de conceptualizar el sistema de acreditación crear sobre el buen trabajo existente, en lugar de crear un conjunto de principios y materiales totalmente nuevo.

Existe un buen enfoque en la formación en liderazgo escolar como estímulo a la autoevaluación y mejora

Existen algunas iniciativas para reforzar los programas de liderazgo escolar y los cursos de capacitación para directores de escuela. Durante los últimos años se ha llevado a cabo capacitación en liderazgo para los directores de escuelas de Educación Media Superior, y la intención es que tal capacitación llegue a los directores de las escuelas de educación básica. El informe de la OCDE *Mejorar las Escuelas: Estrategias para la Acción en México* (OCDE, 2012) describe la situación de la siguiente manera:

En el caso de los directores de escuela en educación básica, se han dado algunos pasos para desarrollar la certificación para directores dentro del ámbito de los programas PEC. La certificación del director implica crear un conjunto de estándares que describen las competencias o niveles de desempeño que se requieren de los directores. El objetivo es preparar una Norma Técnica de Competencia Laboral para los Directores de Educación Básica, la cual actualmente está en desarrollo. La Norma Técnica incluirá tres tipos de competencias que el director de escuela debe tener para coordinar; elaborar; ejecutar; y dar seguimiento a la evaluación de los planes estratégicos de cinco años de las escuelas (Plan Estratégico de Transformación Escolar, PETE). Para el 2012 la meta del gobierno es certificar 50 000 directores de escuela por medio de colaboración con el SNTE y la sociedad civil, aunque estos desarrollos son lentos y aún no se han introducido.

La conciencia entre las autoridades educativas del papel clave del liderazgo en la agenda de la mejora está bien sustentada y aún se tiene la intención de realizar formación en liderazgo y gestión. Sin embargo, aún no se ha emprendido la acción.

La autoevaluación de la escuela está bien apoyada a nivel federal

Durante los últimos 10 a 15 años ha habido un enfoque considerable en la autoevaluación de la escuela como una forma para dar atención a la calidad y promover la mejora. México mismo ha mostrado apertura a influencias externas y ha realizado una buena investigación de los sistemas y prácticas en otros países relacionados con la autoevaluación. Se tomó una decisión útil al ver especialmente el modelo escocés y adaptar algunos instrumentos y procesos al contexto mexicano.

Los materiales creados para apoyar la autoevaluación a nivel escolar, están detallados, completos y son de buena calidad. Incluyen asesoría, instrumentos y opciones para la autoevaluación y para la elaboración e implantación de un plan efectivo de mejora escolar como uno de los resultados del proceso de autoevaluación. Estos instrumentos y materiales podrían servir de forma fácil y útil como instrumentos para el sistema de acreditación planeado o para otras formas de evaluación externa de las escuelas, ya que existe una necesidad de asegurar que todos los actores en el sistema hablen un idioma común de calidad. Además, las herramientas

desarrolladas por el INEE son un buen complemento ya que permiten que las escuelas participen en una autoevaluación más detallada de aspectos específicos de la escuela, como el ambiente escolar o las relaciones con los padres.

Otro desarrollo positivo ha sido el desarrollo del sistema para la autoevaluación de las escuelas para una gestión de calidad de la SEP (consulte el recuadro 5.1). De manera general, el sistema se ajusta a las prácticas relacionadas con la autoevaluación y la planeación de mejora escolar establecidas ya en muchos países. Los instrumentos y asesoría relacionados, que son desarrollos de materiales anteriores, son prácticos, adecuados y con buena calidad de presentación. El sistema sugiere la introducción de un sistema por puntos, que puede ser útil aunque pudiera complicar las cosas innecesariamente. Pudiera tener el resultado no intencional de contribuir a un supuesto de que la autoevaluación es más bien un proceso mecanicista con elementos cuantitativos aplicables que llevan a una evaluación general pseudo-estadística. En realidad, la autoevaluación es muy difícil, requiere recabar evidencia adecuada, triangulación de conjuntos diferentes de evidencia y un juicio fino de la calidad que inevitablemente tiene un elemento contextual si no es que subjetivo.

Los recursos humanos existentes tienen un potencial considerable para evaluar a las escuelas y promover la mejora

Ya existe en México un número de agencias escolares clave y tipos de personal con potencial para apoyar la autoevaluación en todas las escuelas y adoptar nuevas funciones en una evaluación más completa y efectiva de las escuelas modelo. Esto incluye:

- Supervisores, asesores técnico pedagógicos (ATP) y otro personal zonal y sectorial, según se describió antes, cuyas funciones pudieran aclararse, redefinirse y hacerse más consistentes y sistemáticas dentro del marco de evaluación; y
- El Consejo Técnico Escolar en cada escuela, Academias de Docentes nuevas y el Consejo Escolar de Participación Social, todos los cuales pueden desde sus diferentes puntos de vista y comprensiones, contribuir cualitativamente tanto a la evaluación de las escuelas como a la acción resultante en las prioridades de mejora.

Existe evidencia de algunos supervisores que trabajan de manera efectiva en el aula, que son aceptados por los maestros, que dan retroalimentación y comentan las observaciones con los directores de escuela, aun cuando el Equipo de Revisión de la

OCDE también escuchó evidencia que los supervisores dan mayor énfasis a lo administrativo y a los detalles burocráticos que evitan un claro enfoque en el aprendizaje, enseñanza y resultados del alumno y en la mejora general de la escuela. El Equipo de Revisión de la OCDE también obtuvo evidencia del efecto positivo en una entidad, respecto a los centros locales de maestros que están operando talleres de trabajo específicos para los docentes y que están contribuyendo a la difusión de las buenas prácticas.

Hay ejemplos de desarrollos importantes a nivel estatal en la evaluación de las escuelas

Las entrevistas realizadas al personal de las Subsecretarías de la SEP, Direcciones Generales, UPEPE e INEE y la evidencia del Informe de Antecedentes del País (SEP e INEE,) sugieren que en pocas entidades, hay algunos ejemplos de actividades que se enfocan a aspectos de la evaluación a nivel escuela. Se informó de algunas iniciativas que aún no se han sustentado. Otros han reportado que son modestas en naturaleza. Incluso otros pueden prometer ampliarse a enfoques más coherentes y sistemáticos con posibilidad de impactar la calidad de los servicios educativos. El Equipo de Revisión de la OCDE se reunió con personal del estado de Puebla y del Estado de México quienes buscaban activamente mejorar su conocimiento de las escuelas y maneras para evaluar la calidad y los resultados. Sin embargo, está claro que los estados necesitan ser más activos y responsables en este aspecto y que se requiere más información a nivel federal sobre las actividades realizadas en las entidades.

El nuevo sistema de información (RNAME) tiene gran potencial para incluir aspectos cuantitativos y cualitativos de evaluación a nivel de cada escuela

La base de datos de información recién establecida en el RNAME ofrece información útil sobre cada escuela, incluyendo datos cuantitativos sobre los resultados del estudiante en las evaluaciones ENLACE. Esto representa un buen paso hacia adelante para dar a los padres, comunidades locales, educadores y al público en general información clave sobre las escuelas, tanto global como individualmente. La inclusión de datos a nivel escuela de los resultados de los estudiantes en las evaluaciones ENLACE durante un periodo de tres años es un inicio muy útil para la evaluación de las escuelas, las cuales deben tener en su centro evidencia de la calidad de los resultados del estudiante. Existen otros desarrollos que muestran estos resultados no solamente en comparación con los promedios estatales y nacionales, sino también en comparación con los promedios de las escuelas con características similares que están en etapa embrionaria de planeación.

El sistema tiene el potencial para incluir, en una fecha posterior, información relacionada por ejemplo con la calidad de los procesos de aprendizaje, de la relación con padres y la comunidad, además del liderazgo escolar, todos los cuales contribuirán a una imagen más redondeada de la calidad de una escuela individual y a promover el reconocimiento de las escuelas con éxito, independientemente del contexto y las circunstancias.

Retos

No ha permeado una cultura de evaluación de las escuelas

La noción de la evaluación de las escuelas aún no está inmersa en los principios y prácticas de la educación en México. Por el contrario, parece que los intentos por introducir la evaluación en este contexto tuvieron que enfrentarse primero a fuertes sentimientos de aprensión e inquietud entre los docentes y directores de escuela. La evaluación e inspección se ha relacionado con negatividad y censura, no con la mejora. Esta pronunciada creencia conceptual ha desmerecido los esfuerzos a nivel federal por introducir un sistema de evaluación de las escuelas y pudiera haber dado como resultado una sobre dependencia en el poder de las autoevaluaciones con poco apoyo para efectuar el cambio. Por lo tanto, México tiene mucho trabajo en el futuro para superar las asociaciones negativas anteriores e idear un enfoque que sea similar al enfoque actual en varios países donde se relaciona la inspección y la evaluación con desarrollo y mejora.

En general, existe una comprensión e incluso conciencia aún limitada, excluyendo algunos pocos expertos, de las cuestiones clave relacionadas con la evaluación de las escuelas, las cuales cuando se llevan a cabo bien e incluyen todos los componentes necesarios del sistema, pueden:

- Tener el poder de impulsar una agenda mejorada.
- Englobar otras formas de evaluación, utilizándolas también para presentar una visión equilibrada de lo que constituye la calidad en la escuela.
- Ayudar a empoderar a las partes interesadas principales, proporcionándoles perspectiva, visiones y propiedad informada de los problemas que pueden afectar y por lo tanto mejorar.
- Ayudar a aprovechar el potencial de los padres y de la comunidad para apoyar el impulso a mejorar de la escuela.

- Proporcionar a los padres y al público en general informes bien fundamentados sobre la calidad, que respondan al nivel local de su derecho a conocer la calidad de la educación que se ofrece en su escuela local.
- Facilitar, dentro de un marco de responsabilidad, la producción de informes cualitativos a niveles más amplios — zona, municipio, estatal, nacional— para obtener datos e informes cuantitativos, como los de la evaluación internacional de los alumnos.
- Contribuir al análisis de las necesidades a nivel del sistema para informar a los legisladores, locales, estatales y nacionales sobre el impacto real de las políticas de educación e indicar posibles necesidades de política a futuro (consulte el capítulo 6).

Falta un sistema completo de la evaluación de las escuelas, incluyendo un enfoque significativo de la evaluación externa de las escuelas

El reto clave para México es desarrollar un sistema completo de la evaluación de las escuelas. En general, en los enfoques actualmente adoptados en México faltan componentes clave para el desarrollo e implantación de políticas de éxito para la evaluación y mejora de las escuelas.

Es necesario contar con un sistema sostenido y significativo para la evaluación externa de las escuelas. Actualmente, el monitoreo externo de las escuelas lo realiza el sistema de supervisión establecido en los diferentes estados. Sin embargo, este sistema no constituye un enfoque auténtico de la evaluación externa de las escuelas. Los supervisores pueden o no tener una base educativa y pueden desempeñar una o más de las funciones, dependiendo de los arreglos educativos municipales y estatales, y algunas veces un arreglo hecho a niveles más locales. Sus funciones pueden incluir: observación individual de los maestros y discusión sobre enseñanza y estrategias de aprendizaje con los maestros y con los directores; apoyo a los directores de escuela y otros gestores en la creación e implementación de un plan escolar; y valoración del trabajo de los directores de escuela. El Equipo de Revisión de la OCDE tiene evidencias de tales actividades realizadas en las escuelas visitadas durante el curso de la visita de revisión. Sin embargo, se informó que en general existe mucha variación en la calidad de la asesoría y apoyo que los supervisores pueden ofrecer a las escuelas. La capacidad de los supervisores en general para participar en la evaluación de las escuelas de manera que promueva la mejora escolar y el resultado de una evaluación exacta de la evaluación del trabajo de la escuela está limitada en las condiciones actuales.

Un informe de evaluación sobre un estudio de supervisión en México, realizado bajo el auspicio del Instituto Internacional para la Planeación de la Educación de la UNESCO (Calvo Pontón *et al.*, 2002), dirigió la atención hacia la falta de información sólida sobre números, puestos y funciones de los supervisores, que lleva a superficialidad y subjetividad en las discusiones estratégicas sobre supervisión. Indicó que los supervisores bien pudieran cumplir con una función útil en el apoyo al personal escolar y en la promoción de mejora. Sin embargo, sugiere que en la realidad se carecen de condiciones para realizar con efectividad tales funciones. Además resalta la falta de un núcleo fuerte de supervisores profesionalmente capacitados, y una tendencia a que los supervisores se enfoquen más en actividades administrativas, burocráticas y del sindicato, lo que toma tiempo de la escuela y tienen un enfoque alejado de la mejora de los resultados.

El informe describe también tres proyectos prometedores de desarrollo de la supervisión actualmente en los estados de Aguascalientes, Chihuahua y Nuevo León. La revisión de la OCDE no incluye una visita a estos estados, o a otros, incluyendo Veracruz, Chiapas y Oaxaca (solamente se visitó el Estado de México y Puebla), mencionados a nivel federal como aquellos que tienen el mismo progreso en la evaluación de las escuelas, o donde las escuelas han emprendido evaluación de los proyectos educativos en programas federales. Sin embargo, a partir de las pláticas sostenidas con personal de la SEP, INEE y otros, y a partir del Informe de Antecedentes del País (SEP e INEE, posteriores), parece que lejos de moverse uniformemente hacia adelante, algunos proyectos prometedores se han deteriorado. No parece existir o planearse un sistema fuerte y moderno para la evaluación de las escuelas.

Hay oportunidades para que los estados hagan un uso flexible e innovador de los recursos humanos existentes, incluyendo asesores pedagógicos (ATP), jefes de enseñanza, supervisores, o jefes de sector de forma que puedan impulsar y transformar a las escuelas, participando en forma de evaluación de las escuelas que tengan la posibilidad de llevar a la mejora escolar. Sin embargo, al Equipo de Revisión de OCDE cuenta con poca evidencia que sugiera que en el horizonte exista el desarrollo de un modelo de evaluación externa de las escuelas utilizando la cantidad considerable de tal personal.

Lo que existe actualmente está enfocado en los resultados del estudiante. Ellos son, y continúan siendo clave en toda evaluación de calidad. Sin embargo, un reto claro para México es evaluar la calidad de esos resultados de manera que proporcione información significativa a las partes interesadas y que incluya otros resultados y procesos en una evaluación más holística. El sistema actual no incluye aspectos cualitativos que sean

confiables y estén validados, y que contribuyan a contar la historia completa de cualquier escuela. Sin evaluación externa existe el peligro que los juicios de la calidad de la escuela se hagan con base en información muy estrecha. La evaluación externa de la escuela y del sistema ofrece una narración que puede incluir la complejidad de una escuela y dar a las partes interesadas y al público en general una visión redondeada. Dentro del proceso debe estar la autoevaluación de la escuela, que junto con la evaluación externa puede hacer una diferencia para los estudiantes.

Como se indicó, México ha buscado sensiblemente en otros países ideas sobre la evaluación de las escuelas y, en especial, ha adaptado características de los procesos de autoevaluación del sistema educativo escocés. Sin embargo, ese sistema tiene otros componentes que son factores críticos para su éxito en la guía de la escuela hacia la mejora, y que incluyen apoyo y reto de las autoridades locales y un sistema riguroso de evaluación externa.

Además sin un enfoque claro en los resultados y procesos de aprendizaje, modelos consistentes y sistemáticos que se enfoquen a estos resultados clave, buena planeación estatal, formación y capacitación adecuada para todo el personal y algunos procedimientos adicionales para la verificación del objetivo basados en el contacto real con las escuelas, es probable que los enfoques y planes más recientes no sólo tengan un impacto mínimo en la calidad de la escuela y los resultados del estudiante, sino que, en el peor de los casos, genere una industria de trabajo que continúe restando tiempo y esfuerzo de las características más importantes de una educación con éxito.

Las prácticas de autoevaluación de la escuela permanecen incipientes

Los instrumentos y materiales creados por la SEP con fines de autoevaluación son muy buenos. Sin embargo el reto para México es asegurar que estos materiales útiles se comprendan y utilicen consistentemente en todas las escuelas, que tengan un impacto sostenido e importante, y que desempeñen un papel más amplio para la autoevaluación en todo el país. Además, la plétora de guías, materiales e instrumentos aunque bien concebidos y con valor, indudablemente han confundido a las escuelas al buscar el enfoque recomendado y se han presentado demasiadas opciones. El personal federal no proporcionó al Equipo de Revisión de la OCDE cifras aunque fueran aproximadas sobre el número de las escuelas que han utilizado los materiales o participado en la autoevaluación en general. Se tienen algunos datos disponibles sobre el número de escuelas en diversos programas federales que exigen la autoevaluación como una condición para ser aceptadas en el programa, pero además de eso, no se tienen datos disponibles sobre la penetración de los materiales o conceptos. En la muestra pequeña

de escuelas visitadas por el Equipo de Revisión de la OCDE, pocos directores y docentes conocían estos materiales, participaran o no en los programas nacionales. En el contexto de la autoevaluación emprendida como parte de los programas federales de educación, no se presentó evidencia al Equipo de Revisión de la OCDE sobre la calidad de esa autoevaluación ni de los planes de mejora escolar resultantes, y muy poca sobre el impacto de los programas mismos en general. Los planes observados en algunas escuelas eran ciertamente completos, pero con mucho énfasis en el trabajo administrativo y poco énfasis en la calidad del aprendizaje y la enseñanza y otros aspectos clave responsables de contribuir a mejores resultados del estudiante. Además la relación de la autoevaluación con los programas federales de educación puede dejar a otras escuelas con la impresión de que la autoevaluación es únicamente para escuelas con dificultades o que requieren mucho apoyo para crear infraestructura o recursos.

En cuanto al desarrollo del Sistema Nacional de Acreditación para Escuelas de Educación Básica (SNACEEB), en caso de introducirse, será importante que la SEP no reinvente la rueda nuevamente. Elegir indicadores ya desarrollados (como aquellos propuestos en el sistema para la Autoevaluación de las Escuelas para una Gestión de Calidad) sería un enfoque sensible a corto plazo. Además, un reto claro para los diseñadores de este sistema será crear un pensamiento a futuro, un modelo de desafío que evite el enfoque más bien mecanicista y cuantitativo de los sistemas de gestión de la calidad total, y en lugar de ello se enfoque a la flexibilidad, innovación, fluidez y capacidad de respuesta a la necesidad local en el contexto de la educación, y no en el mundo comercial.

Actualmente existe una carencia de información sobre los aspectos cualitativos del trabajo de las escuelas

Un reto claro para el sistema mexicano es encontrar formas efectivas para informar la calidad de la educación en todos los niveles. Existe una carencia actual de información sobre los aspectos cualitativos del trabajo de cada escuela para los padres y otras partes interesadas. Aún no hay una manera para informar sobre la calidad de los procesos educativos y en general interpretar los datos cuantitativos de modo que ofrezcan una imagen más completa que presente la calidad actual de la educación a nivel de las escuelas. Por lo tanto no existen oportunidades buenas para agregar informes a nivel escuela que presenten una imagen de la calidad de la educación a nivel local, estatal y nacional, como las que existen en muchos países. Estos informes pudieran ser portadores útiles de la buena práctica, útiles específicamente para los directores de escuela y para los maestros de aula.

Un objetivo aceptado de la evaluación es informar a las autoridades educativas el impacto real de la política en el punto de entrega (la escuela y el aula) y proporcionar puntos de vista cualitativos reportados sobre las prioridades en las políticas a futuro. Sin un sistema de información establecido que proporcione datos cualitativos, existe el peligro de que las autoridades dependan excesivamente de datos de evaluaciones ideológicas o pseudocientíficas y por ende busquen el “medio educativo” más nuevo.

Además, los datos que se hicieron del conocimiento público por medio de RNAME representan un avance indudable en el informe de la calidad de los resultados individuales de las escuelas. Una característica especialmente buena es la inclusión de los datos de más de tres años, que permite al lector consultar las tendencias y hacer algunas conclusiones sobre la mejora. Sin embargo, sin análisis cuantitativos más sofisticados o un elemento cualitativo que poner paralelamente a los datos, existe el riesgo de una interpretación simplista de lo que constituye la calidad a nivel escuela, surgida de una narración incompleta que cuente la “historia” de la escuela en su contexto y circunstancias particulares.

Los resultados publicados del estudiante a nivel escuela no están contextualizados

Otra inquietud está relacionada con hacer comparaciones justas de los resultados del estudiante en todas las escuelas. En este momento los resultados de ENLACE se publican a nivel escuela, ocasionando inevitablemente que los medios publiquen las clasificaciones escolares sin tomar en cuenta las circunstancias específicas de las escuelas. Esto puede distorsionar considerablemente las consideraciones sobre la efectividad de cada escuela ya que los resultados no reflejan el valor agregado de la escuela a los resultados del estudiante. Los peligros de utilizar las tablas de clasificación para comparar el desempeño de las escuelas (y por lo tanto hacer que los resultados de ENLACE sean de “alto impacto” para las escuelas) son de amplio espectro, y deben reconocerse y evitarse. Como se comentó y documentó en el capítulo 3, esto trae como consecuencia que los docentes y las escuelas adopten prácticas que maximizan el “resultado” de su clase/escuela, como: (I) que los maestros se enfoquen únicamente a los resultados del aprendizaje que se evaluará en la evaluación nacional, en lugar de en toda la gama de competencias del currículum (“enseñar para la prueba”); (II) que los maestros ignoren la importancia de los resultados del aprendizaje curricular cruzado; (III) que se pase el tiempo de clase practicando para la prueba; y (IV) que las escuelas fomenten que solamente los alumnos más capaces se presenten cuando se administra la prueba, etc. (consulte también Santiago *et al.*, 2011). Consulte Morris (2011) y Rosenkvist (2010) para conocer un comentario más detallado.

El personal federal informó al Equipo de Revisión de la OCDE que se estaba pensando en desarrollar modelos para comparar las escuelas con características similares y modelos para medir el valor agregado de las escuelas de manera que los resultados de las comparaciones de las escuelas pudieran tener mayor significado. Esto ayudaría a evitar que los resultados de la evaluación de los alumnos a nivel escuela meramente confirmaran el factor bien establecido de que los jóvenes con antecedentes socio económicamente más favorecidos tiene un desempeño a niveles académicos más altos que aquellos con antecedentes menos aventajados. Aún no está en operación una planeación específica para el desarrollo de este tipo de datos estadísticos.

Las escuelas tienen una autonomía limitada

A pesar de que la descentralización ha sido una característica del sistema educativo durante 20 años, parece que las escuelas tienen poca autonomía real en lo que hacen y cómo lo hacen, en términos, por ejemplo, del currículo y satisfacción de las necesidades de los alumnos (consulte el capítulo 1 para más detalles). En la educación básica se crean libros de texto a nivel federal y el currículo se determina en el centro (consulte el capítulo 2). Esto, junto con la preparación para ENLACE y PISA puede estar dando como resultado un contenido curricular que no tiene relación con las circunstancias locales. El Equipo de Revisión de la OCDE encontró evidencia de asesoría a los maestros sobre cómo mejorar los resultados de la prueba haciendo que los alumnos practiquen las materias de la prueba (consulte también el capítulo 3). Aún cuando el resultado deseado es muy aceptable, el enfoque estrecho en mejorar los resultados del examen al aumentar la práctica para resolver la prueba es culpable de tener un efecto importante de estrechamiento en los programas de aprendizaje y elimina mucha de la autonomía escolar para hacer que el currículo responda a la localidad y los individuos. Además, el énfasis de México en el cumplimiento de los reglamentos escolares, destinados para los buenos alumnos, ha tenido el resultado no intencional de dirigir la atención y actividades de la escuela hacia trabajos no relacionados con la mejora en los procesos de aprendizaje y necesidades del alumno. Las escuelas tienen poca autonomía en otras áreas importantes que impactan en la capacidad para dar pasos hacia la mejora. Fundamentalmente, en la selección de docentes y el control de recursos de la escuela para mejorar la toma de decisiones y rendición de cuentas.

La rendición de cuentas de los estados en la prestación de educación de calidad es escasa

A nivel estatal ya existe autonomía considerable. Sin embargo, un reto importante es encontrar formas para asegurar que los estados efectivamente rindan cuentas ante el gobierno federal y ante la sociedad por la calidad de los servicios que otorgan en sus

escuelas y los logros obtenidos. Aún cuando la responsabilidad de la evaluación de las escuelas está en manos de los estados, el gobierno federal no requiere a los gobiernos estatales que informen sobre la calidad de la educación básica en sus escuelas, y esta falta indudablemente afecta la seriedad con la que los gobiernos estatales enfocan la evaluación de las escuelas. Aparentemente no hay medios reconocibles para determinar directamente qué tan bien —o lo contrario— pueden los estados informar la calidad de la educación en su jurisdicción. No hay enfoques sistemáticos y consistentes para la evaluación de las escuelas a nivel estatal. Además, no se ha realizado un estudio de los recursos obtenidos relacionados con la supervisión de la escuela, con el resultado de que no existe un indicador claro de qué tan eficientemente se están gastando los recursos involucrados.

Varios estados han establecido una agencia de evaluación, similar al INEE a nivel federal, pero parece que hasta ahora se ha realizado poco trabajo consistente para asegurar que tales agencias desempeñen una función importante en fomentar la calidad de los procesos y resultados, evaluar los resultados de varias maneras, difundiendo ejemplos de buenas prácticas e informando tanto al público en general como a las autoridades federales sobre la calidad de las escuelas y la educación en general.

El trabajo de los directores está demasiado centrado en los requisitos administrativos

El conjunto de competencias deseables para los directores escolares desarrollado por la SEP es muy amplio y aspiracional. Sin embargo, parece haber una ruptura entre, por una parte, los trabajos estatales y las competencias esperadas y, por otra, la realidad del trabajo realizado por los directores de escuela cotidianamente y las competencias que tienen o que pueden demostrar en la práctica. La administración de los servicios escolares, así como asegurar una infraestructura segura y el cumplimiento de normas parece ser el enfoque actual del trabajo de los directores de escuela. Aunque tales aspectos son importantes para el contexto del aprendizaje y la rendición de cuentas, dejan poco tiempo para que los directores se enfoquen en aspectos que tienen un mayor efecto en la calidad. Muchos documentos de investigación y otros informes

como el Informe McKinsey (McKinsey & Company, 2007) sobre los sistemas de más alto desempeño del mundo apoyan claramente el punto de vista que para mejorar los resultados de los alumnos, el personal en las escuelas debe tener un enfoque claro en el aprendizaje. El punto está bien presentado en el informe Donalson sobre el futuro de los maestros y la enseñanza en Escocia (Gobierno de Escocia, 2011):

La importancia del liderazgo para la mejora escolar se ha investigado y documentado bien. Los hallazgos de la Encuesta de Enseñanza y Aprendizaje (OCDE, 2009) sugieren que el liderazgo efectivo en la escuela es una aportación importante en el desarrollo de otros docentes en una escuela. Los hallazgos de McKinsey & Company sugieren que, “el desempeño general de una escuela casi nunca superan la calidad de su liderazgo y gestión”. Los líderes escolares que demuestran un fuerte liderazgo tienen mayor probabilidad de utilizar un desarrollo profesional para abordar las debilidades de los docentes, fomentar una mejor relación alumno-docente y colaboración del docente, y reconocer a los maestros por prácticas de enseñanza innovadoras de éxito.

La evaluación de los directores no es adecuada

No hay un sistema riguroso y transparente para la designación de directores de escuela. Además, la calidad de su trabajo una vez designados generalmente se evalúa mediante su participación voluntaria en el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM). Dentro de ese contexto, a los directores se les evalúa a través de pruebas relacionadas específicamente con la gestión escolar. Tal sistema puede permitir que las autoridades tengan una visión del conocimiento de algunos directores sobre leyes y teorías de gestión. Sin embargo, no muestra los niveles de aquellos tipos de cualidades de liderazgo que se necesitan para que la escuela se comprometa a una autoevaluación escolar efectiva, a impulsar la mejora en los procesos clave como aprendizaje y enseñanza, impulsar a los padres y a la localidad para que formen parte de la comunidad de aprendizaje y, como resultado de tales acciones mejorar tanto los resultados como las oportunidades de vida de los jóvenes a quienes atiende la escuela. Se informa que los supervisores escolares tienen una función en la evaluación de las actividades del director, pero dichas funciones no se llevan a cabo de forma rutinaria.

Recomendaciones de política educativa

La escala de los retos que enfrenta México para modernizar y mejorar su sistema de educación en beneficio de los jóvenes y del país como un todo es indudablemente de



enormes proporciones. Las autoridades educativas han hecho muchos intentos por mejorar el sistema durante los últimos 20 años. El tiempo es propicio para enfocarse en algunos puntos clave que pueden apoyar la mejora y sostenerla en el futuro. En el contexto de la mejora escolar basada en evaluaciones efectivas a nivel escuela, a continuación se hacen varias recomendaciones:

Desarrollar un plan a largo plazo y realizar acciones para introducir un sistema completo y objetivo de la evaluación de las escuelas

La planeación a largo plazo debe incluir la meta de introducir un sistema completo de evaluación de las escuelas. Esto implica tomar los elementos individuales positivos que ya existen y desarrollarlos en un modelo totalmente redondeado de la evaluación de las escuelas, con todos los componentes necesarios. Esto incluiría cuando menos los siguientes elementos:

- Asegurar que la asesoría nacional sobre autoevaluación penetre el sistema y promueva la participación de todas las escuelas;
- Reforzar la conciencia no solamente de los procesos de autoevaluación sino también del rigor necesario para hacer que la autoevaluación lleve a la mejora;
- Asegurar que todos los estados recomienden o requieran que todas las escuelas participen en la autoevaluación;
- Promover y fomentar que los estados tengan mecanismos por medio de los cuales puedan participar en la evaluación externa de las escuelas utilizando criterios transparentes y conocidos;
- Asegurar que los mensajes clave de otras formas de evaluación —resultados de los alumnos, la evaluación de los maestros y evaluación del director de la escuela— estén ligados a la creación de una evaluación holística de la escuela;
- Reforzar y ampliar la función de los supervisores como posibles evaluadores externos, para desempeñar una función clave en la evaluación de las escuelas y así apoyar la mejora a nivel de aula y escuela; y
- Utilizar los resultados de la evaluación de las escuelas para crear informes autorizados para los legisladores a nivel estatal y federal sobre el efecto de la política y en las necesidades del sistema.

Todo sistema completo de la evaluación de las escuelas debe tener un número de objetivos, incluyendo, por ejemplo:

- Juzgar el valor del dinero obtenido por el servicio educativo;
- Asegurar que a las partes interesadas clave se les informe sobre la calidad de la prestación educativa;
- Proporcionar evidencia útil, confiable y profunda a los legisladores sobre los efectos de las políticas y sobre las necesidades actuales y futuras;
- Utilizar el proceso de evaluación para impulsar la mejora en la escuela y de la educación; y
- Asegurar que la prestación de educación sea de la más alta calidad posible.

Debido a las implicaciones para seleccionar personal nuevo y bien formado para las plazas docentes, de directores y supervisores, y para asegurar que los docentes, directores de escuela y supervisores en servicio desarrollen capacidades adecuadas, esta no puede ser una meta a corto plazo. El demás personal, incluyendo a nivel estatal, debe tener conocimiento de la función y de los objetivos de la evaluación de la escuela y de cómo hacer que sea un componente que impregne el trabajo de todos. El desarrollo del personal debe además apoyar orientación sobre cómo utilizar las demás evaluaciones existentes —de los resultados de los alumnos, y del trabajo de cada maestro— como componente de la evaluación de las escuelas basada en evidencia que considera el contexto local. Para incrementar los principios actuales, debe empoderarse a los consejos escolares de participación social para que apoyen las actividades de evaluación de las escuelas, ya sea en contexto de autoevaluación o de evaluación externa.

Tal objetivo requiere un compromiso a largo plazo por parte de las autoridades, una visión fresca de los procedimientos existentes, desarrollo efectivo de todo el personal, incluyendo supervisores y un cambio en la actitud de los actores clave del sistema educativo.

Asegurar que la autoevaluación impregne el sistema, se adopte como una práctica común en todas las escuelas y esté apoyado por desarrollo del personal para que sea parte efectiva e importante de la mejora escolar

En este momento la autoevaluación a nivel escuela está relacionada claramente con los programas de educación como el PEC que estuvo en práctica durante algún tiempo. Aquí el reto es apoyar y consolidar lo que ya está y tomar acción para hacerlo permeable, consistente y sostenido. Todas las escuelas deben participar en la autoevaluación, y no solamente aquellas que están en programas federales de

educación. Esto implica un cambio de participación voluntaria a obligatoria en todas las escuelas. Tal cambio también significará un reto para México para proporcionar mecanismos sustanciales de apoyo dentro de un marco de desarrollo enfocado del personal. Se debe fomentar que las escuelas consulten la autoevaluación como un medio para tener más control y propiedad de sus actividades, con procesos que se conviertan en un componente instintivo de todo trabajo, y no una carga administrativa adicional.

La consolidación de esta parte del modelo de evaluación de las escuelas sería un buen punto de inicio para ampliar el concepto, al cual se pueden alinear otros aspectos, como se mencionó arriba. Para que esto suceda, México deberá trabajar arduamente para asegurar que se movilice gente con el conocimiento y experiencia adecuada de la evaluación de las escuelas, que pueda usar su experiencia en la evaluación de la calidad a fin de crear capacidad en todo el sistema a nivel federal, estatal, sectorial, zonal y por escuela. En este aspecto todo el personal tendrá que desarrollar capacidades adecuadas.

Los directores de escuela deben tener capacidad para dirigir la autoevaluación de la escuela y tener una estructura magisterial que promueva su desarrollo profesional. La formación de liderazgo deberá asegurar que todos los directores de escuela desarrollen las competencias necesarias para coordinar y dirigir la escuela, los trabajos de padres y de la comunidad para evaluar la calidad de la escuela globalmente. Los directores de escuela deben convertirse en líderes para el aprendizaje y centrarse en mejorar el aprendizaje en lugar del cumplimiento de requisitos administrativos.

El personal de la escuela, incluyendo a todos los docentes, debe comprender los principios de la autoevaluación y tener el apoyo en este contexto mediante el desarrollo pertinente del personal dentro y fuera de la escuela y escuchando sobre buenas prácticas en otros lados. Los directores de escuela y personal local y estatal deben aprovechar la información tomada de la evaluación de los maestros (en un buen sistema de evaluación de los maestros), y utilizarla tanto para evaluar las fortalezas y debilidades que son comunes en una escuela, como para crear cursos pertinentes de desarrollo profesional de docente en los contextos locales y de todo el estado. Al trabajar en la evaluación de las escuelas no debe olvidarse que el agente más poderoso para la mejora es la calidad de los maestros y de la enseñanza dentro de la escuela, y que el apoyo a los maestros para que mejoren el aprendizaje debe estar en el centro de las actividades de evaluación (McKinsey & Company 2007; Gobierno de Escocia, 2011).

Además de los directores de escuela y el personal, todos los demás actores clave deben contar con experiencia en desarrollo profesional que los habilite con capacidades adecuadas no solamente para apoyar y desafiar a los directores de escuela y docentes en

sus funciones enfocadas al aprendizaje sino para que desempeñen su parte en un proceso de evaluación completo a nivel escuela. Esto se refiere específicamente a los supervisores y otro personal equivalente en los niveles local, sectorial y estatal.

El recuadro 5.2 muestra los hallazgos de un proyecto de la Conferencia Internacional Permanente de Servicios de Inspección de Educación sobre las características de los sistemas de autoevaluación de las escuelas eficientes.

Recuadro 5.2 Resultados del proyecto de Autoevaluación de escuelas eficientes del SICI

El proyecto de Autoevaluación de Escuelas Eficientes, emprendido por la Conferencia Internacional Permanente de Servicios de Inspección de Educación (SICI) con financiamiento de la Comisión Europea incluyó el análisis de la calidad de la efectividad de la autoevaluación de la escuela en 14 estados miembro dentro de la Unión Europea. El proyecto concluyó que la autoevaluación requiere varios elementos de apoyo nacional si se desea que sea totalmente efectiva como impulso para la mejora. Se resalta cinco elementos principales de apoyo nacional:

- *La provisión de datos de alta calidad sobre los resultados del estudiante y los procesos clave, analizados y presentados a las escuelas de manera que les facilite establecer a ellos mismos un punto de referencia adecuado en comparación con escuelas similares.*
- *El desarrollo y mantenimiento de un conjunto común de indicadores de calidad, junto con herramientas y guías para apoyar su uso, estableciendo un idioma compartido y un criterio compartido para la evaluación.*
- *Programas de desarrollo profesional y otros apoyos para los docentes y los líderes escolares que les den las habilidades para realizar de manera efectiva la autoevaluación y mejora.*
- *Programas organizados nacional o regionalmente de revisiones o inspecciones externas ocasionales para moderar y calibrar la autoevaluación consistentemente en todo el país, y proporcionar la base para el desarrollo de indicadores y herramientas nacionales.*
- *Un marco nacional coherente de legislación, políticas y asesoría que indique las labores y responsabilidades adecuadas de las escuelas para evaluar y mejorar su prestación.*

Fuente: SICI (2003).

Cambiar el enfoque del trabajo de los directores de escuela en pro del aprendizaje y la mejora, y redefinir los estándares del director de escuela

Una prioridad importante es asegurar que los directores de escuela tengan o desarrollen las capacidades para desempeñar tal función. Tendrán que encontrarse formas para liberarlos de cargas excesivas de trabajo administrativo, para permitirles que se enfoquen más en los alumnos, docentes y el aprendizaje. Esto implica el desarrollo de programas de formación de liderazgo, incluyendo componentes como proyectos prácticos dentro de la escuela, apoyo a la autoevaluación e investigación de acción, tutoría o asesoría de directores de escuela con éxito y la reducción de trabajo no productivo o trabajo administrativo que podrían realizar mejor administradores profesionales.

También debe verse de nuevo el papel, función y capacidades existentes de los directores de escuela. Como se mencionó en este capítulo, se ha definido los trabajos del director de escuela y se redactó las competencias que deben tener. Esto pudiera formar una base para la definición de los estándares alcanzados en comparación contra estas competencias. Deberán darse pasos para asegurar que se cumpla estos estándares mediante la introducción de programas de desarrollo del personal en actividades de liderazgo, tutoría y asesoría, difundiendo ejemplos de buenas prácticas y actividades de apoyo y reto por parte de los supervisores escolares y otros líderes y gestores externos.

Desarrollo de un sistema separado de evaluación del liderazgo escolar

La evaluación del trabajo de los directores de escuela debe separarse de la evaluación de los maestros y debe incluir la evaluación de subconjuntos adecuados de los estándares, incluyendo aspectos tales como trabajo en equipo del personal, mejoras en aprendizaje y enseñanza, mejora en los resultados del alumno a nivel escuela, la calidad de las sociedades con padres y la comunidad y los valores en general de la escuela, ninguno de los cuales se puede evaluar de manera efectiva por medio de una prueba escrita o una entrevista.

Es clave una capacidad sólida en liderazgo escolar para la autoevaluación de la escuela y la mejora de la misma. Mejorar aún más las evaluaciones del desempeño de los directores de escuela es una manera de contribuir a crear y mejorar la función de los directores como líderes en la educación. La evaluación efectiva del director de escuela debe ayudar a dar retroalimentación externa constructiva, identificar áreas donde se requiere mejora y ofrecer apoyo enfocado para mejorar la práctica.

Para reforzar la evaluación del liderazgo escolar, se recomienda el desarrollo de un marco de liderazgo escolar o normas que proporcionen una referencia fiable para la evaluación de los directores de escuela. Tal marco puede ayudar a mejorar la objetividad y equidad del proceso de evaluación y evitar complacencia entre los líderes que pueden tener un buen desempeño pero que aún pueden mejorar su práctica (Reeves, 2009). Tales estándares deberán informarse mediante investigación y expresar la complejidad de lo que se espera que los líderes eficientes de escuela sepan y puedan hacer. Al mismo tiempo es importante reconocer la naturaleza situacional de los trabajos de los líderes de escuela y permitir que los estándares estén en equilibrio con las ideas locales (Pashiardis y Brauckmann, 2008; Kimball *et al.*, 2009). El marco nacional de estándares para el liderazgo escolar no debe considerarse como una plantilla o lista de verificación contra la cual se evalúen a los directores. En lugar de ello debe ser un punto de partida

para la reflexión sobre los criterios localmente importantes en relación con los puntos de referencia nacionales (si desea más detalles consulte Radinger,). Para que los estándares de liderazgo escolar sean importantes y los “adopten” los directores de escuela en México, también es importante que los profesionales en liderazgo escolar tengan una buena participación en el desarrollo de los mismos.

Finalmente, la selección de directores escolares dentro de la escuela debe realizarse de manera más transparente. Como primer paso para asegurar tal transparencia es necesario tomar un examen similar al Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes (ENCHD) para obtener una plaza permanente como director escolar.

Redefinir, en el corto plazo, la función del supervisor para fomentar un mayor enfoque en su apoyo a las escuelas para la autoevaluación e incluir un componente de evaluación externa

La autoevaluación no es suficiente para asegurar que se hagan mejoras a los procesos de la escuela y a lo más importante, a la calidad general del aprendizaje y enseñanza y en consecuencia, a los resultados del estudiante. Para fomentar que la autoevaluación sea de buena calidad y tenga un efecto, debe introducirse un aspecto de la evaluación externa de las escuelas de manera más consistente y enfocada en todo el país. El sistema existente que utiliza supervisores de educación a nivel local puede utilizarse de forma flexible e innovadora para evaluar la calidad de la educación a nivel escolar. Sin embargo, para que esto tenga alguna oportunidad de éxito requerirá un ejercicio de renovación, una redefinición de la función de los supervisores lejos de revisar los procesos administrativos y hacia un mayor enfoque en el apoyo de las escuelas en la autoevaluación, además de desafiarlas para que mejoren. Esto implica capacitación intensiva de los supervisores con alguna plaza sobre cómo realizar la evaluación de las escuelas y los procedimientos de un reclutamiento transparente que asegure que el personal recién designado a determinada función sea capaz de realizar este trabajo complejo.

Crear condiciones para una mayor autonomía en las escuelas y desarrollar e intensificar la rendición de cuentas en todos los niveles del sistema de educación

En la práctica, las escuelas en México tienen poca autonomía en lo que hacen. Los motivos son comprensibles ya que los gobiernos a niveles nacional y estatal buscan asegurar niveles de calidad básicos por medio del cumplimiento a la legislación. Sin embargo, otros sistemas nacionales muestran que es posible mejorar la calidad dando más autonomía dentro de la cual es posible abordar mejor y de manera flexible la

necesidad local. Deben tomarse medidas para aumentar la autonomía de la escuela en términos de currículum, de los materiales de enseñanza, de aspectos de finanzas y de reclutamiento de personal. Sin embargo con más autonomía viene la necesidad de incrementar la responsabilidad y rendición de cuentas en todos los niveles. Dentro de las escuelas, los procesos de autoevaluación, con juicios de calidad basados en evidencia segura y significativa, son un punto de inicio clave. Conjuntamente con la evaluación externa, se puede incentivar a las escuelas para que acepten la propiedad de la calidad de su trabajo y de la mejora a futuro. Los informes de las escuelas sobre la calidad de sus servicios y sus prioridades clave para el desarrollo y mejora deben ser públicos para los padres y la comunidad local. De igual forma, los resultados de la evaluación externa también deben publicarse para cada una de las escuelas.

Más allá del nivel escuela, el gobierno federal ha delegado a los estados la responsabilidad de la evaluación de las escuelas y por lo tanto de la calidad de los servicios educativos. Sin embargo, el gobierno federal no ha conservado la responsabilidad concomitante para asegurar que los estados sean responsables de la calidad de la evaluación de las escuelas y de la mejora. Aparte de los resultados de la prueba ENLACE, no es posible proporcionar información confiable sobre la calidad de la educación en el país, o a nivel estatal o individual. El gobierno federal debe tomar medidas para asegurar que los estados sean responsables ante la sociedad, para comunicar que tienen sistemas efectivos para reunir evidencias sobre la calidad y para fomentar la mejora a nivel estatal y local, así como para informar correcta y efectivamente sobre la calidad general de la educación en sus escuelas.

Los estados deben considerar la creación de una agencia para la evaluación de las escuelas, tal vez unidos a los institutos estatales de evaluación en los lugares donde existen.

Estas agencias estatales deben tener la responsabilidad de planear y realizar las evaluaciones externas, validar la autoevaluación, difundir las buenas prácticas y ofrecer sugerencias para el desarrollo que requieran las áreas de personal docente, directores de escuela y los supervisores mismos, resultado de los análisis y las evaluaciones realizadas.

Dentro del marco global para la evaluación en México, estas agencias estatales deben estar ligadas a un órgano nacional —el cual puede ser una agencia nueva o una extensión del INEE que se enfoque a los aspectos de la calidad y al programa nacional de evaluación de escuelas—. Esta agencia podría utilizar los resultados de los datos

cualitativos estatales para crear, como objetivo a largo plazo, informes sobre la calidad de la educación en México conjuntamente con otros datos como los resultados de EXCALE y ENLACE, y el desempeño de México en PISA y para proporcionar información basada en evidencia a los legisladores (véase más adelante).

Informar a todos los niveles la calidad de las escuelas, de una manera que sea de apoyo y tenga impacto para las escuelas y las autoridades educativas a nivel estatal y federal

Otra meta a largo plazo debe ser un completo sistema de información. Se requieren varios componentes relacionados tanto con las actividades de evaluación como con el informe de los resultados de estas actividades a medida que se cree el componente anterior:

- Procesos de evaluación a nivel escuela apoyados por los supervisores con capacidades adecuadas para apoyar y desafiar la autoevaluación de la escuela;
- Informes anuales escolares y resumen de los planes de mejora publicados y disponibles a todos los padres;
- Información sobre la autoevaluación validada por supervisores mediante evaluación externa, dentro de un informe individual de la escuela;
- Informes de la escuela: informe a nivel local con las fortalezas y aspectos comunes que es necesario desarrollar;
- Validación a nivel estatal de los informes locales por una agencia de calidad o el personal adecuado y su unión para elaborar un informe sobre la calidad de la educación a nivel estatal; y
- Datos a nivel estatal adicionados a nivel federal por el personal o agencias pertinentes, como el INEE, para elaborar un informe nacional sobre la calidad de la educación con recomendaciones de acción a nivel nacional y estatal.

Los informes pueden ser de gran alcance o estar enfocados al impacto de políticas educativas específicas de alto nivel. Tales informes “temáticos” sobre aspectos de la educación en muestras de escuelas, pudieran como lo hacen en algunos países, establecer informes” más completos sobre la calidad educativa del país.

Por ejemplo, podría elaborarse un informe temático sobre el uso y efecto de la tecnología en el aprendizaje y la enseñanza, que ha sido el enfoque reciente de las políticas. En algunas escuelas, aun cuando existen computadoras, éstas pueden ser



viejas o no tener buen mantenimiento. Además los docentes pudieran no tener la capacidad para usar de manera eficiente la tecnología como apoyo para el aprendizaje.

Aun cuando pudiera haber excepciones, este aspecto no se evalúa dentro de la evaluación de maestros y parece no ser el enfoque de la autoevaluación de la escuela o alguna forma de evaluación externa llevada a cabo por los supervisores. El punto es especialmente importante en el caso de las telesecundarias, donde la entrega de todo el currículo depende de tecnología de buena calidad y con buen mantenimiento, utilizada por maestros con habilidad. El problema no se solucionará meramente adquiriendo computadores nuevas, pizarrones interactivos u otras tecnologías —aunque indudablemente ayudará—, sino que se requiere una infraestructura de mantenimiento de respaldo, reparación y desarrollo del personal docente. Un informe temático podría incluir secciones sobre:

- Evaluación de la prestación y mantenimiento de tecnología en las escuelas.
- Su uso en la enseñanza, incluyendo estudio de casos y ejemplos de buenas prácticas.
- El impacto en el aprendizaje de los alumnos en comparación con el indudablemente costo alto de tecnología nueva, mantenimiento y renovación y desarrollo de apoyo de soporte.

Otro ejemplo pudiera relacionarse con el uso de las bibliotecas de aula. Se ha informado que cuatro de cinco aulas de primaria urbana tienen una biblioteca. Las que se observaron durante la visita de revisión del Equipo de Revisión de la OCDE eran modestas en el rango de material de lectura. El uso efectivo de materiales de lectura adicionales para apoyar un enriquecimiento del currículo para los alumnos en todo el espectro de habilidades es un problema del que los docentes pueden aprender fácilmente unos de otros mediante un informe temático.

El reto claro en el desarrollo e implantación de tal sistema de informe de la calidad reside en asegurar que se tenga personal con las habilidades pertinentes para que realicen las actividades importantes, en escoger un marco de tiempo adecuado para cada etapa y poner en operación estrategias que aseguren que el sistema opere con fluidez, con control de la calidad, de manera eficiente y que no ser demasiado intensivo en tiempo en todos los niveles.

Ampliar el sistema de información de la escuela para que incluya más y más sofisticados datos cuantitativos y, en su momento, aspectos cualitativos

Deben darse pasos para desarrollar formas efectivas para utilizar los datos estadísticos a nivel escuela que ya están disponibles mediante la ampliación del sistema de información de escuelas (RNAME). Los desarrollos pueden incluir, junto con las calificaciones de ENLACE, datos cuantitativos, como comparación de los resultados de cada escuela individual contra los promedios obtenidos por las escuelas con características similares. Además, una medición del valor agregado de cada alumno en los grados de primaria y del final de la primaria hasta el final de la secundaria proporcionaría una narrativa significativa en los datos. Tales características adicionales requerirán que se les explique en términos claros tanto a las escuelas como al público en general. También deberá contarse con ayuda a largo plazo que incluya algunos aspectos cualitativos en los informes sobre cada escuela, o un enlace a un informe de la evaluación externa de la escuela.

Hacer comparaciones significativas entre las escuelas si los resultados de los alumnos se publican a nivel escuela

En México, los resultados de las evaluaciones ENLACE se publican a nivel escuela sin considerar su contexto socio económico. Mejorar los datos de los antecedentes socioeconómicos de los alumnos (consulte el capítulo 6) y desarrollar los indicadores relacionados a nivel escuela permitiría hacer la comparación de los resultados de grupos de escuelas “similares” (escuelas con alumnos con antecedentes similares). Como ya se explicó, actualmente la SEP está realizando algún trabajo en esta área.

Además, la dimensión longitudinal de ENLACE ofrece la oportunidad de poder desarrollar medidas del valor agregado por las escuelas, una posibilidad que se está explorando actualmente. En Inglaterra se espera que las escuelas cumplan metas en cuanto al avance que se espera en el alumno entre las etapas claves que se han especificado durante la educación escolar. Tales medidas del avance se complementan con un indicador estadístico de “calificación de Valor Agregado Contextual (CVA)”. Estas calificaciones muestran el avance logrado por los alumnos del final de una etapa clave al final de otra etapa clave utilizando los resultados de la prueba. La CVA toma en cuenta los puntos de inicio variantes de los resultados de la prueba de cada uno de los alumnos y los ajusta con factores que están fuera del control de la escuela (como género, movilidad y niveles de privación) que se ha observado que afectan los resultados del estudiante. Varios sistemas en Estados Unidos intentan también medir el “crecimiento anual adecuado”. Se ha investigado y usado en la práctica varios modelos.

En los modelos de valor agregado a menudo se compara las calificaciones reales de la prueba de los alumnos contra las calificaciones proyectadas, y las calificaciones en aula y de la escuela que superan los valores proyectados se consideran una evidencia positiva de efectividad en la instrucción. De esta manera los modelos de valor agregado se pueden utilizar para identificar a los docentes y las escuelas que han superado el crecimiento esperado antes mencionado, a pesar de las diversas circunstancias de reto.

Es importante indicar que los modelos de valor agregado aún están en desarrollo, y por lo tanto tienen predisposición a error (Koretz, 2008), aunque se considera que son más justos que el uso de los resultados sin procesar en términos de promedios de la escuela. En OCDE (2008) se describe las mejores prácticas para medir el valor agregado de las escuelas.

En trabajo anterior con México, la OCDE apoyó la pertinencia de utilizar los modelos de valor agregado para evaluar el desempeño de una escuela y dar asesoría en cuanto a cómo implantar tales modelos. Se sugirieron cuatro fases diferentes para el proceso del establecimiento del modelo de valor agregado (OCDE, 2011):

- Estratificación de escuelas similares (con base en el tipo e información socioeconómica u otra pertinente) para hacer las comparaciones dentro del grupo de los resultados promedio de las calificaciones sin procesar;
- Los ejercicios internos con modelos de valor agregado realizados por las autoridades de educación para seleccionar los modelos y abordar los problemas técnicos con los datos;
- Información pública, conocimiento y compromiso con las partes interesadas sobre los méritos, retos y oportunidades de los modelos de valor agregado; y
- Consecuencias (baja participación en el inicio) para las escuelas con bajo desempeño (mayor exploración, observación y asistencia), al igual que para aquellas con alto desempeño.

Asegurar que las buenas prácticas en todos los aspectos de las actividades de la escuela, se reúnan y pongan a disponibilidad del personal profesional

Ayudar a las escuelas y a que su personal se ayude a sí mismo es una característica clave de la autonomía y un medio para obtener niveles más altos de corresponsabilidad en la mejora. Un buen punto de inicio sería que las escuelas celebraran reuniones periódicas, en las cuales los docentes pudieran enfocarse a las estrategias de aprendizaje y enseñanza, y compartieran ideas. De igual forma, reuniones locales ocasionales de los

directores con enfoque al liderazgo, manejo del personal y estrategias para la mejora de la escuela, podrían evitar sentimientos de aislamiento y fomentar la difusión de ideas útiles. Asimismo, reuniones locales de los docentes por grado o por tipo de escuela, encabezadas por personal de la autoridad local y nuevamente con enfoque en estrategias de aprendizaje y enseñanza, podrían apoyar la mejora. Tales reuniones requerirían apoyo mediante financiamiento para contratar un lugar y para los gastos de viaje. También se necesitará incluirlas como obligaciones para el desarrollo del personal.

En otros sistemas han promovido la expresión de ideas nuevas y han mejorado la enseñanza y aprendizaje en el aula, considerando su enfoque altamente práctico y su duración corta. Una meta a largo plazo pudiera ser recolectar y publicar ejemplos de buenas prácticas a nivel estatal y nacional. Parte de los materiales *¿Cómo puedo mejorar mi escuela?* proporcionaron un análisis de las características de la escuela que tuvieron éxito en las evaluaciones nacionales del alumno. El Equipo de Revisión de la OCDE informó que los intentos posteriores para formular estudios de caso de buenas prácticas tuvieron resultados desalentadores. Sin embargo, los ejercicios a nivel escuela y local pueden eventualmente promover la idea de difundir las buenas prácticas más allá de cada una de las escuelas. Una meta a largo plazo pudiera ser desarrollar un portal en Internet con ejemplos, estudios de caso, y video clips que se enfoquen a la calidad y mejora en aspectos específicos de la prestación del servicio, clasificados por tipo de escuela y etapa del alumno, como se ha desarrollado en Escocia. A manera de complemento para el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica, tal base de datos de ejemplos de buenas prácticas con acceso en línea podría reducir la cantidad de tiempo que los docentes y los directores de escuela tendrían que pasar fuera de la escuela.

Bibliografía

- Calvo Pontón, B., M. M. Zorrilla Fierro, G. Tapia García y S. L. Conde Flores (2002), *La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas*, International Institute for Educational Planning, UNESCO, París. HMIE (Her Majesty's Inspectorate of Education Scotland) (now Education Scotland) (1995, 2002, 2006 y próximamente), *How Good Is Our School?*, www.hmie.gov.uk. HMIE (now Education Scotland) (on-going), *Journey to Excellence*, Part 5, www.hmie.gov.uk or www.educationscotland.gov.uk.
- INEE (*Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*) (2008), *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*, coordinado por B. García Cabrero y L. Zendejas Frutos, México, D.F. Kimball, S.M., A. Milanowski y S.A. McKinney (2009), "Assessing the Promise of Standards- Based Performance Evaluation for Principals: Results from a Randomized Trial", *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 8 (3), pp. 233-263. Koretz, D. (2008), "A Measured Approach: Maximizing the Promise, and Minimizing the Pitfalls of Value-Added Models", *American Educator*, Vol. 32, No. 2, pp. 18-39. McKinsey & Company (2007),

- How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top, www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf. Morris, A. (2011), "Student Standardised Testing: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", OECD Education Working Papers, No. 65, OECD, París, www.oecd.org/edu/workingpapers.
- OCDE (2008), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value Added of Schools*, OECD, París, www.oecd.org/edu/talis.
- OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD, París, www.oecd.org/edu/talis.
- OCDE (2010), *Improving Schools: Strategies for Action in Mexico*, OECD, París. OCDE (2011), *Establishing a Framework for Evaluation and Teacher Incentives: Considerations for Mexico*, OECD, París.
- Pashiardis, P. y S. Brauckmann (2008), "Evaluation of School Principals", en J. Lumby, G. Crow y P. Pashiardis (eds.), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*, Routledge, Nueva York, Londres, pp. 263-280. Radinger, T. (próximamente), *School Leadership Appraisal: Current Practices and a Literature Review*, OECD, París.
- Reeves, D.B. (2009), *Assessing Educational Leaders: Evaluating Performance for Improved Individual and Organizational Results*, 2nd Edition, Thousand Oaks, California.
- Rosenkvist, M. (2010), "Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review", OECD Education Working Papers, No. 54, OECD, París, www.oecd.org/edu/workingpapers.
- Santiago, P., G. Donaldson, J. Herman y C. Shewbridge (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia*, OECD, París, www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.
- Scottish Government (2011), *Teaching Scotland's Future: Report of a Review of Teacher Education in Scotland ("The Donaldson Report")*, Scottish Government, Edinburgh.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2002), *Las escuelas públicas mexicanas de educación básica: Algunos aspectos a considerar en la autoevaluación escolar*, México, D.F., www.comipems.org.mx/autoevaluacion/Autoevaluacion/Descargas/AutoevalMNCT/ESC_PUB_MEX.pdf.
- SEP (2003), *¿Qué tan buena es nuestra escuela? Adaptación de los principales indicadores de desempeño para la autoevaluación en los Centros Escolares de Educación Básica México*, D.F., www.comipems.org.mx/autoevaluacion/Autoevaluacion/Descargas/AutoevalMNCT/QUE_TAN_BUENA_ES_NUESTRA_ESCUELA.pdf.
- SEP (2007), *¿Cómo puedo mejorar mi escuela? Algunos aspectos a considerar en su autoevaluación*, México, D.F., www.escuelasdeavanzada.org/documentos/recursos_autoevaluacion/mexico/6_Como_mejorar_miescuela.pdf. SEP (Secretaría de Educación Pública) e INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (próximamente), *Country Background Report for Mexico*, prepared for the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, to be available from www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.
- SICI (Standing International Conference of Inspectorates of Education) (2003), *Effective School Self-Evaluation*, SICI. UNESCO-IBE (United Nations Educational, Scientific y Cultural Organization – International Bureau of Education) (2010), *World Data on Education VII Ed. 2010-2011: Mexico*, www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mexico.pdf.

Anexo 3

Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Secretaría de Educación Pública.

EMILIO CHUAYFFET CHEMOR, Secretario de Educación Pública, con fundamento en los artículos 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 2o., 3o., 6o., 8o., 12, fracción V Bis y 28 Bis de la Ley General de Educación; 5, fracción XVI, del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, y

CONSIDERANDO

Que el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Mexicanos establece la obligación del Estado de garantizar la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos;

Que la Ley General de Educación dispone que todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad, entendida ésta como la garantía del máximo logro de aprendizaje de todos los educandos, a partir de la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad;

Que la educación de calidad se debe brindar bajo el principio de equidad, por lo que todos los habitantes del país deben tener las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional en función de una atención diferenciada que considere su individualidad, su contexto social, su ámbito cultural y su entorno geográfico;

Que es indispensable la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines y principios que se contienen en la Ley Suprema y en la Ley General de Educación;

Que las autoridades educativas Federal y locales están obligadas a incluir en el proyecto de presupuesto que sometan a la aprobación de la Cámara de Diputados y de las legislaturas locales, los recursos suficientes para fortalecer la autonomía de la gestión escolar;

Que de conformidad con el artículo 28 Bis de la Ley General de Educación, las autoridades educativas Federal, locales y municipales, en el respectivo ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, para cuyo efecto la Secretaría de Educación Pública debe emitir los lineamientos para formular dichos programas, mismos que tendrán como objetivos:

- Usar los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora continua en cada ciclo escolar;
- Desarrollar una planeación anual de actividades, con metas verificables y puestas en conocimiento de la autoridad y la comunidad escolar, y

- Administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta.

Que el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas contribuirá a alcanzar lo consignado en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) en su Meta Nacional “México con Educación de Calidad”, Objetivo 3.2. “Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo”, en los que se propone la disminución del abandono escolar, el impulso de la eficiencia terminal, la inclusión y equidad en el sistema educativo, especialmente de los niños indígenas, así como la ampliación de los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad;

Que el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en su Objetivo 1 “Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población”, establece, entre otras, las siguientes estrategias directamente relacionadas con el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas: Crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del Sistema Educativo y reciban el apoyo necesario para cumplir con sus fines; fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes, así como fortalecer la relación de la escuela con su entorno para favorecer la educación integral;

Que la autonomía de gestión escolar debe entenderse como la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende;

Que una escuela con autonomía de gestión genera las condiciones que den lugar a que todos y cada uno de sus alumnos haga efectivo el derecho a la educación, garantizado por el artículo 3o. Constitucional y la Ley General de Educación, de forma tal que todos alcancen los beneficios educativos que les permitan incorporarse a la sociedad como ciudadanos plenos;

Que el desarrollo de la autonomía de gestión de las escuelas está orientado a mejorar la calidad y equidad de la enseñanza a través de un mayor compromiso de los profesores y de la comunidad educativa, por lo que debe evitar las situaciones que incrementen las desigualdades y la exclusión;

Que las escuelas, para fortalecer su autonomía de gestión, requieren de la atención permanente de las autoridades educativas locales y municipales; del liderazgo del director; del trabajo colegiado del colectivo docente; de la supervisión permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en las aulas; de la asesoría y apoyo para el desarrollo escolar y del involucramiento de los padres de familia y de la comunidad en general para que de manera colaborativa participen en la toma de decisiones y se corresponsabilicen de los logros educativos, y

Que en razón de lo anterior, he tenido a bien expedir el siguiente:

ACUERDO NÚMERO 717 POR EL QUE SE EMITEN LOS LINEAMIENTOS PARA FORMULAR LOS PROGRAMAS DE GESTIÓN ESCOLAR

CAPÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

Primero. Los presentes lineamientos tienen por objeto establecer las normas que deberán seguir las autoridades educativas locales y municipales para formular los programas o acciones de gestión escolar, destinados a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas de educación básica.

Por programas y acciones de gestión escolar se entenderá al conjunto de iniciativas, proyectos y estrategias generadas por las autoridades educativas, que se implementan en la escuela con el propósito de contribuir a la mejora de sus condiciones académicas, organizativas y administrativas.

Segundo. Los presentes Lineamientos serán de observancia obligatoria para las autoridades educativas locales y municipales, con el propósito de garantizar las condiciones necesarias para fortalecer la autonomía de gestión escolar, orientada hacia la calidad y la equidad educativa.

CAPÍTULO II

DEL FORTALECIMIENTO DE LA AUTONOMÍA DE GESTIÓN ESCOLAR DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Tercero. Las autoridades educativas Federal, locales y municipales, en el respectivo ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas. Estos programas y acciones deberán atender los siguientes aspectos:

- a) Ubicar a la escuela en el centro de atención de los servicios educativos para contribuir en el logro de una educación de calidad con equidad;
- b) Establecer las condiciones para que todas las escuelas de educación básica cumplan con la Normalidad Mínima de Operación Escolar, definida en el lineamiento sexto, inciso b) del presente Acuerdo;
- c) Definir la normatividad aplicable para la conformación de las estructuras ocupacionales por tipo de escuela y nivel educativo;
- d) Asegurar el respeto del tiempo de la escuela y en específico el tiempo del aula, evitando las acciones y programas que no respondan a una solicitud del centro escolar, al desarrollo de su Ruta de Mejora, que distraigan a la escuela de sus prioridades educativas y le generen carga administrativa;
- e) Establecer sistemas de administración escolar eficaces que aligeren la carga administrativa a las escuelas y eviten distraerla de su tarea central, dotando a cada una de ellas, con al menos una computadora para fines administrativos;
- f) Promover que cada centro escolar disponga de infraestructura, mobiliario y equipamiento digno;
- g) Asegurar que cada centro escolar disponga del equipamiento y demás elementos necesarios para poder registrar, administrar e informar todos los movimientos e incidencias que se presenten de su personal, alumnos y del plantel, durante el desarrollo del ciclo escolar, en el Sistema de Información y Gestión Educativa;

- h) Desarrollar estructuras de operación de los servicios educativos que garanticen que los directores de escuela dediquen la mayor parte de su tiempo a realizar observaciones en sus salones de clase y apoyar a los docentes en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje;
- i) Garantizar que las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares, establecidas en el calendario escolar, cumplan con la misión y propósitos establecidos en la normatividad correspondiente;
- j) Fortalecer el cuerpo de supervisión escolar, a fin de que su función se concentre en vigilar y asegurar la calidad del servicio educativo que se presta en los planteles y que mantenga permanentemente informadas a las autoridades educativas de los avances en el logro de aprendizajes de los educandos;
- k) Reducir significativamente las tareas administrativas del supervisor y fortalecer sus funciones de orientación y asesoría pedagógicas;
- l) Establecer equipos de apoyo a la supervisión escolar en el desarrollo y mejora continua de las escuelas;
- m) Establecer normas y dispositivos que promuevan una mejor convivencia escolar y la participación informada y eficaz de los Consejos Escolares de Participación Social en el logro de un servicio educativo de calidad;
- n) Evaluar permanentemente el desarrollo de las escuelas e impulsar la utilización de los resultados de la evaluación como retroalimentación para la toma de decisiones de los distintos actores educativos a fin de impulsar procesos de mejora continua en cada ciclo escolar;
- o) Proveer recursos pertinentes y oportunos con base en los diversos contextos y en las necesidades identificadas en los centros escolares;
- p) Revisar las disposiciones normativas y establecer los sistemas de información pertinentes para que las escuelas tengan facilidad administrativa en el uso de los recursos que reciban para su buen funcionamiento;
- q) Asegurar las condiciones de equidad en la participación de las escuelas y evitar las situaciones que incrementen las desigualdades y la exclusión;
- r) Impulsar acciones de compensación focalizadas en aquellas escuelas, localidades y regiones donde se concentra el rezago educativo para garantizar que éstas cuenten con las condiciones para que todos sus educandos permanezcan, progresen y reciban un servicio educativo de calidad;
- s) Reconocer de manera gradual mayores niveles de autonomía a las escuelas que acrediten mejores resultados educativos, medidos en función de su contexto, y de gestión a partir de los parámetros e indicadores que se establezcan para la autonomía y gestión escolar y de un sistema de incentivos para las mismas;

- t) Implementar mecanismos que involucren y fortalezcan la participación de los padres de familia, Consejos Escolares de Participación Social y de la sociedad en general, para fortalecer la autonomía de la gestión escolar, la calidad y equidad del servicio educativo, el máximo logro de los aprendizajes de todos los estudiantes y la normalidad mínima, y
- u) Garantizar que la información referente a los recursos asignados a la escuela, sus avances y resultados educativos sean del conocimiento de la comunidad escolar.

Cuarto. Todos los programas o acciones que a iniciativa de las autoridades educativas locales y municipales se generen, tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, antes

de proponerse a éstas, deberán ser presentados para su análisis y validación por parte del Comité Técnico Local para la Educación Básica, órgano colegiado que la propia Autoridad Educativa Local formalice como instancia de coordinación ejecutiva para apoyar la toma de decisiones y dar seguimiento a la gestión local de la política para la educación básica. Dichos programas o acciones deben darse a conocer a las escuelas con toda oportunidad. Los programas y acciones deberán comenzar con el inicio del ciclo escolar y considerarse en la Ruta de Mejora de la escuela, de manera tal que no afecten el oportuno desarrollo de las actividades educativas.

Quinto. Los programas y acciones generados por las autoridades educativas locales y municipales deberán evitar que la escuela sea el sitio de descarga de iniciativas públicas, sociales y privadas que la distraigan y desvíen del cumplimiento de los objetivos y metas educativas.

Sexto. Los programas y acciones generados por las autoridades educativas locales y municipales para el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas deberán contribuir al desarrollo de las siguientes prioridades y condiciones educativas:

- a) **Mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas.** Asegurar que todos los niños adquieran oportunamente las herramientas básicas que les permitan aprender a aprender;
- b) **Normalidad Mínima de Operación Escolar.** Asegurar que las escuelas cuenten con los siguientes rasgos básicos:
 - Todas las escuelas deben brindar el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar, para ello las autoridades educativas locales y municipales deberán asegurar que las escuelas cuenten con el personal completo de la estructura ocupacional correspondiente, desde el inicio hasta la conclusión del ciclo escolar y evitar que se tenga personal por arriba de la estructura autorizada;
 - Todos los grupos deben disponer de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar, por lo que las autoridades educativas locales y municipales deberán garantizar que la sustitución de personal que se requiera en la escuela, dentro del ciclo escolar, se realice en tiempo y forma;
 - Todos los maestros deben iniciar puntualmente sus actividades;
 - Todos los alumnos deben asistir puntualmente a todas las clases;
 - Todos los materiales para el estudio deben estar a disposición de cada uno de los estudiantes y se usarán sistemáticamente;
 - Todo el tiempo escolar debe ocuparse fundamentalmente en actividades de aprendizaje;

- Las actividades que propone el docente deben lograr que todos los alumnos estén involucrados en el trabajo de clase;
 - Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo, y
 - Las demás que defina la autoridad educativa en función de la mejora de la calidad y equidad educativa.
- c) **Disminución del rezago y abandono escolar.** Dar seguimiento puntual a los educandos que presenten bajos logros educativos para brindarles una atención focalizada, así como atender a aquellos en los que se observen situaciones que puedan originar el abandono escolar;
- d) **Acceso, permanencia y egreso en la educación básica.** Garantizar el acceso a todos los niños y jóvenes en edad escolar y lograr que los educandos en sus diferentes niveles educativos permanezcan y culminen su educación básica, con especial atención en aquellos que se encuentran en riesgo o situación de rezago o abandono escolar;
- e) **Desarrollo de una buena convivencia escolar.** Asegurar que en cada plantel se logre un ambiente favorable para el aprendizaje seguro y ordenado, que propicie el aprendizaje efectivo, la convivencia pacífica de la comunidad escolar y la formación de ciudadanos íntegros, basado en el respeto mutuo entre educandos, madres y padres de familia o tutores, docentes, directivos y personal escolar;
- f) **Fortalecimiento de la participación social.** Impulsar la formación y la corresponsabilidad de los padres de familia en el desarrollo educativo de sus hijos, así como la participación activa de los Consejos Escolares de Participación Social, de la Asociación de Padres de Familia y de la comunidad en general, en acciones de apoyo a la gestión escolar que contribuyan a la mejora de la calidad y equidad educativa;
- g) **Fortalecimiento de la Supervisión Escolar.** Alejar a la supervisión escolar de responsabilidades fundamentalmente de control administrativo y orientarla decididamente al aseguramiento de la calidad del servicio educativo. Esto significa, en primer lugar, que la supervisión centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes de las escuelas de su zona;
- h) **Fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares y de Zona.** Fortalecer los Consejos Técnicos Escolares y de Zona para que se consoliden como espacios donde de manera colegiada se autoevalúa, analiza, identifica, prioriza, planea, desarrolla, da seguimiento y evalúa las acciones que garanticen el mayor aprendizaje de todos los estudiantes de su centro escolar;
- i) **Descarga Administrativa.** De conformidad con lo dispuesto en el artículo 22 de la Ley General de Educación, establecer los mecanismos necesarios para revisar permanentemente las disposiciones normativas, los trámites y procedimientos a los que están obligadas a dar cumplimiento las escuelas, con el objeto de simplificarlos, y
- j) **Fortalecimiento de la Evaluación.** El director de la escuela y el personal docente deberán participar en los procesos de evaluación del aprendizaje de acuerdo con las normas y lineamientos que establezca el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, asegurando la confiabilidad de los resultados.

CAPÍTULO III

DEL USO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN COMO RETROALIMENTACIÓN PARA LA MEJORA ESCOLAR

Séptimo. Los programas y acciones deberán garantizar que los miembros de la comunidad escolar tengan acceso a los resultados de las evaluaciones externas que se desarrollen, y deberán desplegar acciones de asistencia técnica y brindar herramientas al Consejo Técnico Escolar para apoyar la comprensión y sistematización de los resultados de las evaluaciones.

Octavo. Los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar deberán apoyar a la escuela con mecanismos y estrategias para atender sus procesos de evaluación internos, atendiendo, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) **Del Aprendizaje.** El Consejo Técnico Escolar debe identificar los problemas asociados al aprendizaje de todos los alumnos y emplearlos para retroalimentar la mejora continua en cada ciclo escolar. Los resultados de la evaluación deben ser aprovechados para tomar decisiones en cuanto a las estrategias para asegurar que todos los estudiantes, alcancen el máximo logro de los aprendizajes, disminuir el rezago y la deserción;
- b) **De la Evaluación con Equidad.** La evaluación tomará en cuenta las características de diversidad social, lingüística, cultural, física e intelectual de los alumnos. Toda evaluación debe conducir a detectar y atender sistemáticamente las fortalezas y debilidades en el proceso educativo de cada alumno. De acuerdo a los contextos locales habrá que desarrollar proyectos de innovación en materia de evaluación, acreditación, promoción y certificación, en tanto no afecte la normatividad en la materia, ni implique carga administrativa a las escuelas, y
- c) **De la Gestión Escolar.** La comunidad escolar establecerá las estrategias de seguimiento y evaluación de los elementos de la gestión escolar atendiendo los parámetros e indicadores de gestión escolar.

Noveno. En materia de evaluación y uso de sus resultados, los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar deberán atender lo siguiente:

- a) Contribuir al desarrollo de las capacidades de directivos y docentes para utilizar los resultados de las evaluaciones internas y externas;
- b) Asegurar que las evaluaciones se realicen con los niveles de confiabilidad que se establezcan en los procesos correspondientes;
- c) Tener como referente para generar procesos de intervención en las escuelas, los resultados de la evaluación de las mismas, e
- d) Impulsar que los resultados de evaluación de la escuela se constituyen como el insumo básico para el desarrollo de su proceso de Planeación Anual y para la construcción, desarrollo, ajuste y valoración de su Ruta de Mejora.

CAPÍTULO IV

DEL DESARROLLO DE UNA PLANEACIÓN ANUAL DE ACTIVIDADES

Décimo. Los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar promoverán que la Planeación Anual de la escuela se constituya en un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo, que lleve, a los Consejos Técnicos Escolares, a tener un diagnóstico de su realidad educativa, sustentado en evidencias objetivas que le permita identificar necesidades, prioridades, trazar objetivos, metas verificables, y estrategias para la mejora del servicio educativo. Este proceso se concreta en la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de la Ruta de Mejora.

Decimoprimer. La Ruta de Mejora es el documento en el que se concreta la planeación escolar. Su elaboración no deberá sujetarse a una metodología o formato específico. La Ruta de Mejora es un documento abierto; la escuela deberá, de manera periódica, revisar avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones.

Decimosegundo. Los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar brindarán los apoyos para que la escuela logre lo planteado en su Ruta de Mejora.

Decimotercero. Los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar deberán apoyar y orientar a la escuela para la inclusión de los siguientes elementos básicos en su Ruta de Mejora:

- a) **Autoevaluación/Diagnóstico.** Proceso en el cual la escuela se mira a sí misma, considerando factores internos y externos de su realidad, apoyándose en fuentes de información y parámetros de gestión escolar que le permitan analizar, reflexionar, identificar y priorizar sus necesidades educativas para la toma informada de decisiones que fortalezcan su autonomía de gestión escolar;
- b) **Prioridades Educativas.** Enfocarse en las necesidades educativas detectadas en la autoevaluación/diagnóstico teniendo en cuenta aspectos como el aprendizaje de todos los estudiantes, la prevención del rezago y la deserción, la normalidad mínima, la convivencia escolar y la participación social responsable;
- c) **Objetivos.** A partir de las necesidades detectadas y de las prioridades educativas del centro escolar, los objetivos especifican qué se pretende alcanzar y los medios para lograrlo, elementos que guiarán las acciones a realizar por la comunidad educativa durante un ciclo escolar;
- d) **Metas.** Establecen los logros concretos y verificables que permitan concretar los objetivos, con sus respectivos indicadores para dar seguimiento y evaluar sus resultados. Deberán considerarse entre otras que defina la escuela, metas en materia de logro de los estudiantes y reducción del rezago y la deserción. Las metas deben definirse en función de la situación de la propia escuela y deben hacerse del conocimiento de la comunidad escolar y la supervisión;
- e) **Programación de actividades y establecimiento de compromisos.** Definición de las acciones, compromisos, tiempos, responsables y recursos que permitirán alcanzar los objetivos y metas acordados. En caso de generar o recibir recursos financieros de alguna instancia, especificar las acciones en que se ejercerán éstos, con el propósito de transparentar su aplicación y rendir cuentas de sus resultados, y

- f) **Estrategias de seguimiento y evaluación.** Considerar los medios a través de los cuales los diferentes actores educativos y las instancias de apoyo al centro escolar podrán ir evaluando, de manera continua, los avances y logros alcanzados en el aula y en la escuela a partir de lo programado en la Planeación Anual.

Decimocuarto. En el ejercicio de los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, las autoridades educativas adecuarán sus intervenciones a los ajustes que las escuelas realicen en sus Rutas de Mejora a lo largo del ciclo escolar.

CAPÍTULO V

DE LA ADMINISTRACIÓN, TRANSPARENCIA Y RENDICIÓN DE CUENTAS DE LOS RECURSOS

Decimoquinto. Los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar desarrollarán mecanismos para garantizar que la escuela administre en forma transparente y eficiente los recursos que reciba y gestione para mejorar su infraestructura, comprar materiales

educativos y resolver problemas de operación básicos considerados en su Ruta de Mejora. Estos mecanismos deberán ser administrativamente sencillos y, de ser necesario, objeto de disposiciones particulares que minimicen el trabajo administrativo de las escuelas.

Decimosexto. Los programas y acciones para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas orientarán el cumplimiento de las siguientes condiciones para un ejercicio transparente de los recursos:

- a) El Director, con la participación del Consejo Técnico Escolar, el Consejo Escolar de Participación Social y la Asociación de Padres de Familia, integrará la opinión de los padres y la comunidad escolar en la definición de los aspectos en que serán invertidos los recursos que la escuela disponga;
- b) La comunidad escolar ejercerá los recursos bajo los principios de honestidad, eficacia, eficiencia, transparencia y rendición de cuentas, y en apego a la normatividad aplicable;
- c) Las autoridades educativas locales y municipales establecerán los mecanismos de control que permitan supervisar el correcto ejercicio de los recursos, sin que éstos impliquen carga administrativa para el director y docentes, y
- d) Las autoridades educativas locales y municipales establecerán los mecanismos eficientes y accesibles a los miembros de la comunidad escolar para presentar quejas, denuncias y sugerencias respecto del servicio público educativo.

Decimoséptimo. El director, con el apoyo del Consejo Técnico Escolar, de la Asociación de Padres de Familia y del Consejo Escolar de Participación Social, deberá transparentar y rendir cuentas a su comunidad y autoridades educativas sobre los procesos y recursos, así como de los aspectos educativos y administrativos como parte del fortalecimiento de la autonomía y de la gestión escolar con el objetivo de generar mayores condiciones de confianza y colaboración de los padres de familia y de la comunidad. Para ello:

- a) Las autoridades educativas locales y municipales, en el marco de sus respectivas atribuciones, deberán favorecer y apoyar las condiciones en las escuelas para la comunicación e información a la comunidad, particularmente a los padres de familia, sobre las actividades, los recursos, los resultados de la gestión escolar y del avance educativo. Estos

mecanismos procurarán reducir la carga administrativa y fortalecer las capacidades de decisión de las escuelas;

- b) Las autoridades educativas locales y municipales garantizarán que, tratándose de recursos públicos, la información del monto recibido por la escuela y las responsabilidades que se asuman para su ejercicio estén a disposición de la comunidad escolar. La autoridad educativa local realizará acciones de seguimiento muestral que no implique carga administrativa adicional para las escuelas, y
- c) Es corresponsabilidad de la comunidad escolar y de las autoridades educativas contar con la información transparente y clara respecto a los recursos recibidos por la escuela, así como de su ejercicio y comprobación.

CAPÍTULO VI

DE LAS CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN DE DOCENTES, PADRES DE FAMILIA Y ALUMNOS EN LA RESOLUCIÓN DE LOS RETOS QUE CADA ESCUELA ENFRENTA

Decimoctavo. Bajo el liderazgo del director y con el apoyo de la supervisión escolar y de las autoridades educativas locales y municipales, en el marco de un trabajo colaborativo y corresponsable, se promoverá la participación de docentes, alumnos y padres de familia.

Decimonoveno. Los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar deberán generar los compromisos y mecanismos de apoyo para que los Padres de Familia participen de manera corresponsable en la mejora de los aprendizajes de todos los educandos, en garantizar la asistencia de sus hijos a la escuela, en disminuir o erradicar los índices de reprobación y deserción escolar, entre otros retos que se identifiquen en la Ruta de Mejora de la escuela.

Vigésimo. Las autoridades educativas locales y municipales generarán los programas y acciones pertinentes para apoyar al Consejo Técnico Escolar y lograr que éste involucre activamente la participación de todos los docentes.

Asimismo, promoverá la vinculación del Consejo Técnico Escolar con las familias de los estudiantes, particularmente con sus padres, de acuerdo a sus condiciones, tiempos y contextos específicos, reconociendo y estimulando su papel de apoyo al aprendizaje de sus hijos, tanto en la escuela como en el hogar y desarrollando sus capacidades para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar.

TRANSITORIOS

PRIMERO.- El presente Acuerdo entrará en vigor el día de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

SEGUNDO.- Se derogan las disposiciones que se opongan al presente Acuerdo.

México, D.F., a 4 de marzo de 2014.- El Secretario de Educación Pública, **Emilio Chuayffet Chemor.**- Rúbrica.

**Ficha 14. ¿Cómo analizar un reporte de evaluación?
Las preguntas que el lector debe hacerse ante un informe de resultados.**

La Ficha Nº 14 intenta ser un resumen de cierre del conjunto del trabajo que sirva de guía al lector acerca de lo que contienen o deberían incluir los reportes de las evaluaciones — marcos conceptuales, datos, definiciones, ejemplos de ítemes, etc.—, relacionándolo con los temas analizados a lo largo de las Fichas. Para ello, esta Ficha propone al lector un conjunto de nueve preguntas fundamentales que debe formularse ante todo reporte de resultados de una evaluación:

1. ¿Cuál fue el propósito o finalidad de la evaluación?
2. ¿Qué fue evaluado?
3. ¿Cuál fue el universo estudiado?
4. ¿Cuál fue el enfoque de la evaluación?
5. ¿Qué tipo de datos se proporciona y qué significan esos números?
6. ¿Qué grado de precisión tiene la información?
7. ¿En qué grado y de qué modo se contextualiza la presentación de los resultados?
8. ¿Quiénes son los destinatarios de la información?
9. ¿Qué consecuencias e implicaciones tienen los resultados?

**GUÍA PARA LA LECTURA DE REPORTES DE
EVALUACIONES ESTANDARIZADAS**

1. ¿Cuál fue el propósito o finalidad de la evaluación?

Todo reporte de evaluación debería incluir una explicitación de para qué se realiza la evaluación, qué tipo de consecuencias tendrán sus resultados, cómo van a ser utilizados los mismos y por quiénes.

2. ¿Qué fue evaluado?

Los reportes de evaluación deberían explicar claramente cómo fue definido el dominio evaluado. Esto implica explicar en forma comprensible cuál es la concepción de la disciplina o área evaluada desde la cual se concibió la prueba y cuáles fueron los contenidos y competencias que se seleccionó como fundamentales, así como la justificación de dicha selección.

Dicha justificación puede estar apoyada directamente en el currículo vigente o hacer referencia a algún otro tipo de proceso de discusión y consultas con especialistas, docentes y otros actores involucrados. La justificación debería incluir la referencia a por qué es relevante evaluar lo que fue evaluado.

Parte importante de la exposición acerca de qué fue evaluado es la ilustración con ejemplos del tipo de tareas que los alumnos debían resolver en la prueba, de modo que el lector pueda formarse una imagen concreta de lo que fue evaluado, más allá de las definiciones conceptuales.

Debería incluirse además, al menos como anexo, alguna información sobre los procedimientos de validación seguidos para asegurar la consistencia entre las actividades de la prueba y las definiciones conceptuales de las que se partió.

3. ¿Cuál fue el universo estudiado?

Los reportes de evaluación normalmente incluyen una descripción de la población que fue evaluada. Ello incluye información sobre los grados y disciplinas evaluadas, así como sobre los niveles en que la información podrá ser desagregada (nacional, regional, provincial, municipal, etc.). Debería ofrecerse, además, una justificación de estas decisiones, en términos de los propósitos y la estrategia general de la evaluación.

Cuando se trabaja con muestras debería incluirse, al menos en anexos, información relativa a cómo fueron seleccionadas las mismas y a los márgenes de error muestral.

4. ¿Cuál fue el enfoque de la evaluación?

El enfoque implica, en primer término, explicitar si la evaluación fue concebida con un carácter normativo o criterial (véase la Ficha 3).

Esto en parte podrá “verse” en la definición de propósitos así como en la definición de qué fue evaluado. Los reportes deberían explicar al lector si la evaluación pretende establecer comparaciones con evaluaciones anteriores o futuras, en cuyo caso debería incluir una explicación de los recaudos técnicos tomados para hacer posibles dichas comparaciones.

En cualquier caso, los reportes deberían explicar cuál es el plan general de evaluaciones para el conjunto del sistema y para los años que siguen (qué grados se evaluarán, cada cuántos años, en qué áreas o disciplinas, etc.), así como la racionalidad de dicho plan.

En el caso de las evaluaciones de carácter criterial que incluya una definición de niveles de desempeño, debería explicarse de qué modo fueron construidos los mismos y cuál es el significado de cada uno de ellos.

Si la prueba incluye un estándar o expectativa respecto al nivel o puntaje que se espera todos los alumnos estén en condiciones de lograr, debería explicarse cómo se llegó a establecerlo y qué implica en términos de los que los alumnos deben conocer y ser capaces de hacer.

5. ¿Qué tipo de datos se proporciona y qué significan esos números?

El lector debería encontrar en los reportes información que le permita saber qué tipo de datos numéricos encontrará, incluyendo si se trata de puntajes de la TCT o de la TRI (véase la Ficha 8).

Debe distinguir cuando se le entregan promedios de cuándo se le entregan distribuciones de frecuencias de los alumnos en categorías definidas.

6. ¿Qué grado de precisión tiene la información?

El lector debe poder encontrar información respecto al grado de precisión –o el error estimado– de los datos. Debe observar, además, si la información relativa a los márgenes de error e intervalos de confianza es tenida en cuenta a la hora de establecer conclusiones o juicios de valor.

7. ¿En qué grado y de qué modo se contextualiza la presentación de los resultados?

Los reportes de evaluación no deberían limitarse a entregar los resultados de las pruebas sino relacionarlos de algún modo con otros factores relevantes que ayudan a comprender y explicar esos resultados.

De primera importancia es que se incluya información relativa a los contextos sociales en que los resultados se producen. Ninguna comparación de resultados entre escuelas, provincias, países, etc., debería realizarse sin ofrecer alguna información sobre las características socioculturales de los estudiantes de dichas entidades.

En segundo término, el lector debe buscar si los reportes incluyen información sobre aspectos internos al sistema educativo que inciden sobre los resultados de los alumnos o que contribuyen a atenuar las inequidades generadas desde el entorno social.

8. ¿Quiénes son los destinatarios de la información?

Los reportes deberían explicitar cuáles son los principales destinatarios o audiencias que se espera utilicen los resultados y de qué modo se espera que la información pueda serles útil.

Esto puede exigir distintos tipos de reportes, adaptados a audiencias distintas y a usos diferentes.

9. ¿Qué consecuencias e implicaciones tienen los resultados?

Los reportes de evaluación deberían incluir algún tipo de “avance” hacia las consecuencias y el uso de resultados. Esto incluye aspectos tales como una reflexión sobre los desafíos que los resultados muestran para la política educativa y para los educadores, alguna indicación o recomendación del tipo de acciones que deberían tomarse, propuestas de perfeccionamiento de los enfoques y prácticas de enseñanza, etc.

Lo importante es que la evaluación no termine en la presentación de unos datos, sino que dé los primeros pasos hacia la generación de cambios. Obviamente no corresponderá a los evaluadores avanzar en la generación de dichos cambios, pero tampoco deberían dar por sentado que los mismos se producirán automáticamente.

Es responsabilidad del evaluador propiciar la reflexión de otros actores y la generación de acciones a partir de los resultados de su trabajo.

Ravela, P. (2006), pp. 247-250.



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ

SEB
SUBSECRETARÍA DE
EDUCACIÓN BÁSICA

CEAM
COORDINACIÓN ESTATAL DE
ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA

MTRO. FRANCISCO ALFONSO AVILÉS
RECTOR

MTRA. CITLALLI S. POZOS CUEVAS
DIRECTORA ACADÉMICA

DR. FABIO FUENTES NAVARRO
DIRECTOR DE CENTROS

C.P. IRAÍS RODRÍGUEZ LÁZARO
DIRECTORA ADMINISTRATIVA

DRA. PIEDAD BEATRIZ PEREDO CARMONA
JEFA DEL DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
Y FORMACIÓN CONTINUA

MTRA. MARISABEL LÓPEZ CALLEJAS
JEFA DE LA OFICINA DE ESPECIALIDADES,
MAESTRÍAS Y DOCTORADOS

COORDINACIÓN ESTATAL DE ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL

PROFR. GAUDENCIO HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
COORDINADOR ESTATAL

PROFRA. GUADALUPE RUIZ SÁNCHEZ
COORDINADORA ACADÉMICA

C.P. LUIS ARTURO CONTRERAS DURÁN
COORDINADOR ADMINISTRATIVO

MTRA. CLOTILDE M. AZCOITIA LANDA
JEFA DEL DEPARTAMENTO DE CURSOS ESTATALES

PROFR. TOMÁS TÉLLEZ ROMÁN
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS ESTRATÉGICOS

IVONNE MORALES MÁRQUEZ
DISEÑO EDITORIAL

JUAN GUILLERMO HERNÁNDEZ MAYORAL
FOTOGRAFÍA



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ

SEB
SUBSECRETARÍA DE
EDUCACIÓN BÁSICA

CEAM
COORDINACIÓN ESTATAL DE
ACTUALIZACIÓN MAGISTERIAL

 UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
VERACRUZANA

