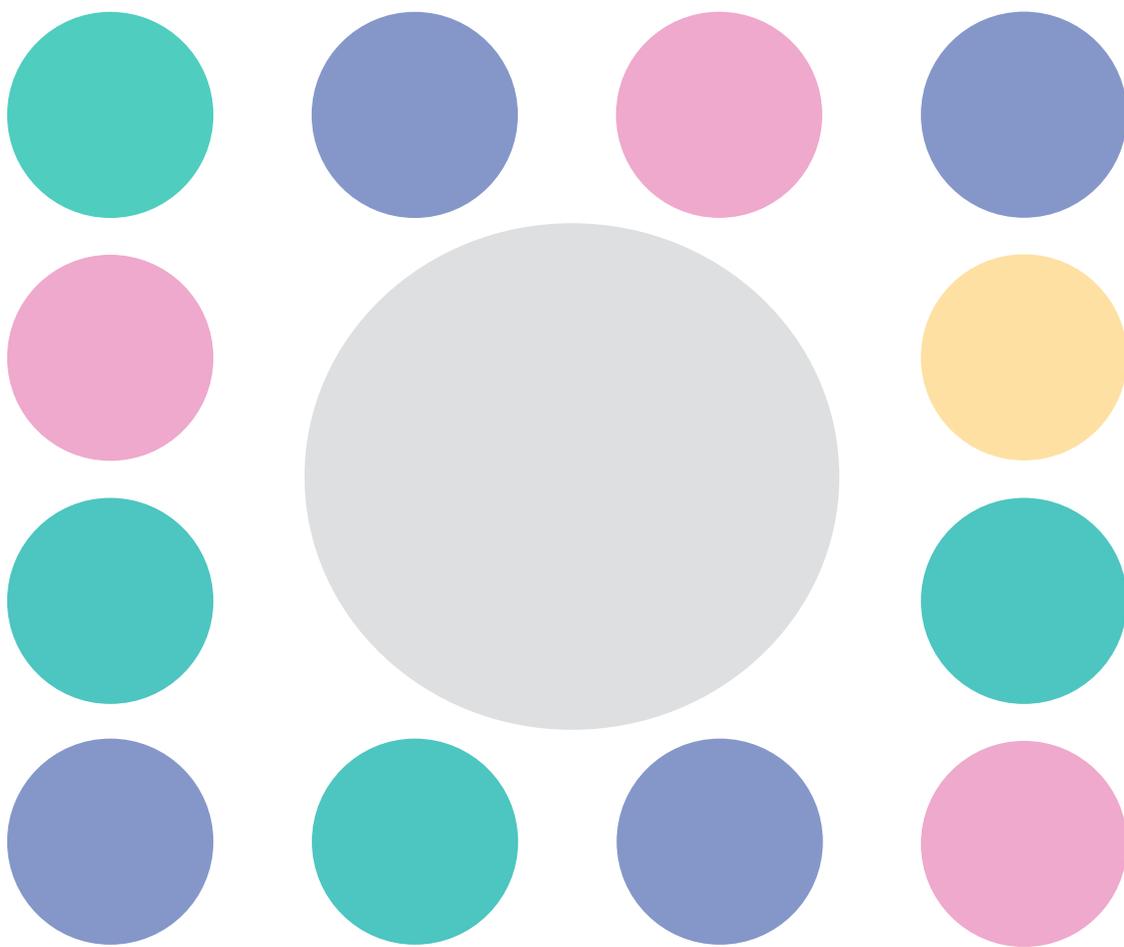


Autoevaluación en escuelas mexicanas: una ruta para la mejora de la calidad en los centros educativos



AUTOEVALUACIÓN EN ESCUELAS MEXICANAS: UNA RUTA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LOS
CENTROS EDUCATIVOS
Primera edición, 2019
ISBN:978-607-97304-6-8

Autoras: Cecilia Galas Taboada y Eva María Hamilton Vélez
Coordinador y editor: Rodrigo Limón Chávez
Formación: Alberto Nava

Hecho en México. Distribución gratuita. Prohibida su venta.

El presente documento fue elaborado en el marco del Cuarto Convenio Específico al Memorándum de Entendimiento INEE-British Council firmado el 15 de febrero de 2015 y del Primer Convenio Específico al Convenio Marco INEE/DGAJ/CV/2015/24 celebrado con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), así como de múltiples consultas y talleres realizados con supervisores, directores y asesores técnico pedagógicos de todos los niveles y modalidades de educación obligatoria durante los ciclos escolares de 2017-2018 y 2018-2019.

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del organismo público descentralizado al que se refiere la fracción IX del art. 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE-OEI (2019). *Autoevaluación en escuelas mexicanas: una ruta para la mejora de la calidad en los centros educativos*. Autores.

Autoevaluación en escuelas mexicanas: una ruta para la mejora de la calidad en los centros educativos

Contenido

Introducción	4
Capítulo 1. Referentes conceptuales	6
1. Derecho a la educación	6
2. Escuelas eficaces.....	7
3. Autoevaluación formativa de la escuela como institución educativa	8
4. Pensamiento sistémico	9
5. Autonomía de gestión escolar.....	10
6. Desarrollo de adultos e inmunidad al cambio en las organizaciones.....	11
7. Experiencias nacionales e internacionales relacionadas con la autoevaluación y gestión escolar	11
Capítulo 2. Enfoque metodológico para el diseño de la metodología de autoevaluación en escuelas	17
Capítulo 3. Desarrollo del proyecto	20
1. Conformación del equipo de trabajo y escuelas participantes	22
2. Capacitación y acompañamiento al equipo de facilitadores.....	25
3. Dinámica de interacción y trabajo con escuelas participantes	25
4. Documentación y sistematización de la experiencia en campo	26
5. Evaluación del trabajo en campo	27
6. Validación externa de la propuesta	29
Capítulo 4. Diseminación de la metodología y los aprendizajes del proyecto	30
1. Publicación digital e impresa del manual “Autoevaluación y autonomía escolar: Principios y herramientas para la gestión”	30
2. Diseño de un curso a distancia de introducción práctica a la metodología (versión piloto).....	31
3. Diseño de un curso en línea de introducción práctica a la metodología (versión final).....	34
4. Vinculación con Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa e iniciativas estatales.....	35
5. Diseño de taller propedéutico de la metodología para zonas escolares	35
6. Publicación del manual para el taller propedéutico de la metodología.....	36

Capítulo 5. Vinculación institucional	37
1. Alianzas institucionales para la construcción de la metodología y las primeras etapas del proyecto	37
2. Alianzas institucionales para la disseminación	38
Capítulo 6. Hallazgos y aprendizajes	39
1. Capacidades y prácticas observadas en las escuelas	39
2. Experiencias utilizando la metodología de autoevaluación	42
3. Reflexiones sobre elementos del sistema educativo que impactan prácticas de autoevaluación y el fortalecimiento de la autonomía escolar	46
Conclusiones	51
Agradecimientos	53
Anexo 1. Población de las escuelas participantes	55
Anexo 2. Planteamiento general y principios de la metodología de autoevaluación	58
Anexo 3. Historia gráfica del proyecto	63
Referencias	64

Introducción

El Sistema Educativo Mexicano (SEN) abarca diversos contextos escolares, cada uno de ellos con sus propias particularidades y necesidades. Si bien se habla mucho de la importancia de que las escuelas contextualicen la educación; es indispensable que los planteamientos, indicaciones y cultura de gestión a nivel macro y meso favorezcan un entorno de autonomía que facilite y refuerce esa contextualización.

En el marco de la autonomía de gestión (SEP, Acuerdo número 07/03/18 por el que se emiten los Lineamientos generales del Sistema de Información y Gestión Educativa, 2018) las escuelas tienen la facultad de tomar decisiones informadas y orientadas a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos. En este contexto, las distintas evaluaciones y el uso de sus **resultados** cobran relevancia como fuente de retroalimentación no sólo de la práctica docente individual sino del funcionamiento y gestión de las escuelas como instituciones educativas y sobre el resultado de sus esfuerzos frente a las particularidades de su contexto.

Medir y evaluar, en sí mismos, no mejoran los resultados de los aprendizajes, pero otorgan información para saber hacia dónde debemos caminar. Mientras que las **evaluaciones externas y estandarizadas de aprendizajes** nos dicen **lo que cada escuela debe concretar** en términos de logro educativo y **la brecha que existe** entre eso y lo realmente logrado, la **evaluación interna** diseñada y realizada en los centros educativos por parte de los actores escolares, **marca el camino** que cada escuela debe seguir **para cerrar esa brecha**. Ambos tipos de evaluación tienen el potencial de fortalecer la autonomía de gestión en cada uno de los centros educativos si realmente se utilizan para informar decisiones específicas conforme a la realidad de cada comunidad educativa.

De acuerdo con este planteamiento, las prácticas de evaluación en las escuelas deberían orientarse a la generación de información útil principalmente para la comunidad escolar. Así planteada, la evaluación interna sirve para identificar fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, no basta con esta información para trazar planes de mejora efectivos, realistas y alcanzables dentro su contexto. Es necesario que se disponga de información sistematizada sobre el funcionamiento y características de la escuela, su equipo y práctica, y que esta información se integre con la de los resultados de aprendizaje al momento de definir planes de acción. Para trabajar de esta manera,

las escuelas requieren herramientas y evidencias para informar la reflexión y discusión en torno a su práctica, contexto y resultados (Galas, 2017).

En este sentido, es preciso promover la sistematización de información y la reflexión sobre las prácticas de evaluación formativa y de autoevaluación de gestión que se realiza al interior de las escuelas con el fin de detectar fortalezas y debilidades que permitan tomar decisiones de mejora contextualizadas sobre una base de información sólida, que promueva el trabajo colaborativo de la comunidad escolar considerando tanto *en qué* se trabaja, como *la forma* en que se trabaja.

Es con este trasfondo que el proyecto de “Autoevaluación en escuelas primarias” tuvo como objetivo afianzar el puente entre la evaluación, el uso de sus resultados y la elaboración y seguimiento de planes escolares (en ese momento llamados Ruta de Mejora), a través del fomento de una cultura de la evaluación enfocada en la promoción de la autonomía de las escuelas para implementar acciones de mejora.

El presente documento recoge los referentes conceptuales y metodológicos que guiaron el proyecto, así como las experiencias, hallazgos y aprendizajes que se documentaron a lo largo de sus cuatro años de duración con la intención de que este ejercicio abone a futuros trabajos e intervenciones relacionados con la autoevaluación escolar y el fortalecimiento de capacidades para la gestión autónoma.



Capítulo 1

Referentes conceptuales

El diseño de la metodología de autoevaluación integró elementos de diversos referentes conceptuales con el fin de formular un marco teórico-práctico que incluyera, tanto literatura sobre el enfoque de derechos en la educación, el movimiento de escuelas eficaces, la autoevaluación formativa de escuelas, así como el pensamiento sistémico, la autoevaluación escolar, el desarrollo de adultos y la inmunidad al cambio en organizaciones. Asimismo, retomó fundamentos y aprendizajes de experiencias previas, tanto nacionales como internacionales para orientar la propuesta de materiales y las dinámicas de trabajo en campo.

A continuación, se enuncian brevemente los elementos que se retomaron de cada referente para integrar el marco del proyecto sin pretender describir de manera exhaustiva los planteamientos de todos ellos ni presentar la revisión en profundidad que se hizo de la literatura.

1. Derecho a la educación

Los derechos humanos son las garantías jurídicas universales que protegen a los individuos y los grupos contra acciones y omisiones que interfieren con las libertades y los derechos fundamentales que emanan de la dignidad humana (OMS, 2019). En este sentido, la legislación internacional y el compromiso establecido por algunas naciones, entre ellas México, obliga a los gobiernos a realizar ciertas acciones para hacer valer estas garantías.

Las principales características de los derechos humanos son (Amnistía Internacional, S/D)

- Universales, inalienables de todos los seres humanos
- Centrados en la dignidad y el valor igual de todos
- Iguales, indivisibles e interdependientes
- No pueden ser suspendidos o retirados
- Imponen obligaciones de acción y omisión a los Estados
- Están garantizados por la comunidad internacional
- Están protegidos por la ley
- Protegen a los individuos y a los grupos
- Se deben garantizar a todas las personas sin discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, opinión, nacionalidad, posición socioeconómica, lugar de nacimiento o cualquier otra condición

La educación como derecho humano fundamental se menciona desde la primera Declaración Universal de los Derechos Humanos y ha estado presente en múltiples

documentos internacionales (UNESCO/UNICEF, 2008). Durante el Foro Mundial sobre la Educación 2000 celebrado en Dakar (Senegal), se estableció de manera explícita la calidad de la educación como componente del derecho a la educación (UNESCO, 2000). De esta manera, se entiende a la educación de calidad como un derecho social indispensable para garantizar condiciones de vida digna y que permite ejercer mejor otros derechos.

Katarina Tomaševsky desarrolló un modelo conceptual legal para dar seguimiento a las obligaciones gubernamentales para garantizar el derecho a la educación. El modelo sigue un esquema sencillo llamado de las “Cuatro A’s” (por los términos en inglés): disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Las dos primeras “A’s” se refieren directamente al *derecho* a la educación, mientras que las dos últimas aluden a condiciones que se deben *garantizar* en la educación (Tomaševsky, 2001).

Si bien este esquema es propio de un contexto de garantías legales que se dirigen principalmente a niveles de políticas y programas públicos, los principios tienen una aplicación al trabajo que se realiza en las escuelas: desde la manera en que los recursos y materiales disponibles se gestionan y aprovechan con un enfoque en el aprendizaje, el acceso a experiencias de aprendizaje de calidad dentro de la escuela, el cuidado de la pertinencia cultural de la instrucción, el reconocimiento del niño como sujeto de derechos y la atención a poblaciones con distintas características que confluyen en la escuela. En ese sentido, la escuela hace valer el derecho a la educación de calidad desde sus posibilidades, características y contexto.

2. Escuelas eficaces

Los postulados centrales de la corriente de eficacia escolar pueden resumirse en tres:

- Las escuelas son capaces de hacer una diferencia en el rendimiento de los alumnos. Es decir, además de las dinámicas y recursos familiares, la escuela brinda una aportación valiosa a la adquisición de saberes y apropiación de aprendizajes clave para sus estudiantes.
- Hay diversos factores o variables que explican las diferencias en la eficacia lograda por los centros, y estos factores actúan a diferentes niveles de análisis, por ejemplo, los alumnos, el aula, la escuela y el contexto.
- Una escuela eficaz es aquella que promueve simultáneamente calidad y equidad, que añade valor al rendimiento de todos sus alumnos y que busca su desarrollo integral.

Si bien las categorías que describen a una escuela eficaz varían entre distintos autores (Murillo, 2005; Blanco, 2011; Zorrilla, 2007; Báez, 1994), en conjunto presentan los siguientes rasgos comunes:

- Liderazgo profesional: hace referencia a un liderazgo que supera las características individuales y entra en juego con las dinámicas propias de la escuela, su relación con la visión, valores y metas de ésta y la manera de abordar el cambio. Los directores en escuelas eficaces comparten el liderazgo con los demás miembros del equipo y articulan esfuerzos haciendo que el trabajo de los integrantes de los equipos docentes sea consistente y propositivo. Las escuelas eficaces establecen fuertes vínculos culturales, interpersonales y estructurales a partir de procedimientos y reglas claras que les permiten autorregularse y regular el trabajo con los miembros de la comunidad.
- Sentido de pertenencia y compromiso común en torno a una visión y objetivos compartidos: las escuelas son más efectivas cuando el personal construye en consenso los objetivos y valores de la escuela y los pone en práctica mediante un trabajo colaborativo robusto y la toma de decisiones conjuntas. A través de esto, se genera un sentido de pertenencia y compromiso con la comunidad escolar.
- Ambiente de aprendizaje con altas expectativas: se refiere a la visión compartida entre todos los miembros de la comunidad (docentes, padres de familia y alumnos) que esperan resultados de aprendizaje de calidad de todos sus alumnos, de acuerdo con sus características y habilidades particulares.
- Enseñanza con propósito y al centro de la actividad escolar: incluye la organización eficiente del centro en función de los requerimientos para mejor favorecer la enseñanza y el aprendizaje, la claridad del propósito al intervenir, la estructura y articulación de las lecciones entre grados y grupos y la práctica adaptable a las circunstancias sin perder de vista el propósito de aprendizaje.
- Cultura de mejora continua: se manifiesta en prácticas sistemáticas de planeación, seguimiento y evaluación del funcionamiento de la escuela, así como del progreso de los alumnos, para alimentar sus programas de mejoramiento continuo.
- Colaboración hogar-escuela: por lo general, la investigación muestra que la relación de apoyo y cooperación entre el hogar y la escuela tiene efectos positivos, si bien la participación o vinculación entre padres de familia y la escuela se concreta de manera distinta en distintos contextos y niveles educativos. Como principio, no se puede ignorar el papel e influencia de las familias de los alumnos sobre su aprendizaje y desarrollo y se debe buscar una convergencia de propósitos y expectativas.

Estos elementos se ven reflejados en los constructos de autoevaluación que se desarrollaron en la propuesta de la metodología del proyecto.

3. Autoevaluación formativa de la escuela como institución educativa

La autoevaluación institucional es un proceso que implica la toma de conciencia de las fortalezas y debilidades por parte de la institución escolar, encontradas a partir del diagnóstico y el análisis sistemático de todos los elementos que conforman la vida escolar y son parte del desarrollo de la institución misma (Barba & Zorrilla, 2008). Cuando la autoevaluación se realiza, de manera participativa y crítica, sobre la gestión misma de la escuela y no sobre las personas, no representa una amenaza sino una oportunidad para desentrañar los procesos y lo que sucede en la escuela para diseñar propuestas de mejora (Bolívar, 2014).

En este sentido, se asemeja a los ejercicios de evaluación formativa en aula y comparte con éstos ciertas características y requisitos para ser exitosa.

La información que se recoge en el proceso formativo y la evaluación que lo acompaña está pensada para ir modelando las mejoras sin limitarse a resumir los logros (OCDE, 2004). El ejercicio debe realizarse con la dedicación y conocimientos necesarios, evitando reducirlo al cumplimiento de requisitos para evitar confusión entre ciertos miembros de la comunidad escolar y derivar en decisiones inadecuadas que no se orienten a la mejora (Martínez-Rizo, 2015).

Una característica de la evaluación formativa es el diálogo como estrategia y medio de comunicación en la toma de decisiones (Miklos, 2015). Este medio permite comprender y motivar las acciones durante el ciclo escolar y al mismo tiempo brinda confianza en la comunidad escolar, lo cual fomenta el desarrollo de culturas constructivas de evaluación.

En relación con el punto anterior, se deben considerar las competencias evaluadoras de los integrantes de la comunidad educativa y los posibles arraigos a prácticas tradicionales de gestión y enseñanza que impactan el que la evaluación formativa (en este caso, de la escuela como institución), sea un instrumento práctico y eficaz para la mejora. Si el proceso de autoevaluación formativa se encuentra con el tradicionalismo, el impacto innovador se puede diluir; en cambio si se tiene disposición a hacer ajustes se pueden producir las innovaciones (Martínez Rizo, 2008).

Los beneficios de la autoevaluación de la gestión escolar con enfoque formativo pueden resumirse en (Miklos, 2015):

- Una mejor comunicación entre los docentes para la toma de decisiones, partiendo del análisis de la información que pueden generar sobre los resultados de logro y los del contexto.

- Fomentar espacios más autónomos para el intercambio de experiencias sobre los usos de la evaluación y la reorganización de tiempos y espacios dentro de la escuela.
- La formación y capacitación de los equipos docentes como comunidades de aprendizaje.
- La utilización de este enfoque como un instrumento de comprensión de su entorno con la intención de mejorar constantemente.

4. Pensamiento sistémico

El pensamiento sistémico se enfoca en el estudio de las estructuras y el comportamiento de los sistemas, entendidos como un conjunto de componentes que se interrelacionan en un ambiente específico para realizar las funciones requeridas para cumplir los objetivos del sistema (Acaroglu, 2017). El valor que aporta el pensamiento sistémico es que va más allá de la descripción de los componentes del sistema para profundizar en las interconexiones que existen entre sus diferentes componentes y las relaciones que sostienen las dinámicas observadas.

Tanto la escuela como el sistema educativo pueden analizarse bajo el enfoque del pensamiento sistémico para ir más allá de un diagnóstico descriptivo y estático, y lograr distinguir las relaciones entre los equipos docentes, recursos, prácticas y alumnos que generan equilibrio y estabilidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje y aquellas que refuerzan dinámicas nocivas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta visión permite identificar y elegir estrategias que consideren todos los componentes y dinámicas del sistema y evitar implementar intervenciones aisladas que refuerzan la operación rutinaria de la escuela. De esta forma, se favorece la articulación de esfuerzos con el propósito específico de modificar, no tanto el quehacer de la escuela, sino su *forma* de trabajar (Schmelkes, 2001). Esta visión y beneficios aplican también para todos los niveles educativos y entre áreas del sistema educativo.

De acuerdo con este enfoque los centros educativos no tienen una estructura inamovible, tienen un carácter dinámico: se construyen, modifican y son modificadas por sus miembros. Al centrar la conversación de la autoevaluación sobre las dinámicas y procesos, los equipos pueden identificar con mayor facilidad los factores que se encuentran dentro de la escuela y bajo el control de las prácticas del equipo, evitando la repetición de actividades que subrayan las limitantes del contexto externo a expensas de la intervención para mejorar el funcionamiento interno de la escuela (Schmelkes, 2001). El tipo de acciones que derivan de una autoevaluación con enfoque sistémico resultan más eficientes para fortalecer me-

canismos de gestión del centro educativo que sistemáticamente contribuyan a que los alumnos aprendan, de acuerdo con las características y dinámicas particulares de su escuela.

5. Autonomía de gestión escolar

La autonomía de gestión escolar es considerada en la política educativa como la capacidad de la escuela para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece (SEP, 2014).

La autonomía escolar se da en distintos grados, de acuerdo con el andamiaje institucional y legal que da forma a las relaciones entre la escuela y el Estado con sus distintos niveles y figuras. Para transitar institucionalmente hacia una mayor autonomía en la gestión escolar, es necesario modificar elementos institucionales de fondo, partiendo de una visión más amplia de la gestión educativa con liderazgos eficientes entre directores y equipos, que impulsen el trabajo colegiado a través del intercambio de experiencias, el fortalecimiento de la asesoría y el acompañamiento con miras a la mejora de procesos y aprendizajes y la adopción del uso de la información de las evaluaciones interna y externa que informen procesos de mejora continua (Schmelkes, 2001).

Para la metodología, se identificaron aspectos flexibles tanto de los esquemas de planeación y gestión escolar, como de supervisión y acompañamiento, de manera que se favorezca la alineación de perspectivas entre ambos niveles para fortalecer la autonomía de las escuelas dentro del marco legal e institucional vigente.

6. Desarrollo de adultos e inmunidad al cambio en las organizaciones

“La mejora de la calidad pasa por reconocer la existencia de los problemas. Si seguimos haciendo lo mismo, los problemas seguirán existiendo. Para solucionarlos, debemos cambiar lo que hacemos” (Schmelkes, 2001, p. 6). Los ejercicios de autoevaluación centrados en el análisis de los procesos y dinámicas en la escuela deben derivar en decisiones sobre la forma de trabajar de la escuela. Más que implementar estrategias o proyectos, se trata de cambiar hábitos y modos de operar que se vinculan estrechamente con los roles e identidades de las personas, por lo que es natural que se presente una resistencia consciente o inconsciente, voluntaria o involuntaria, al cambio.

Los estudios sobre desarrollo de complejidad del pensamiento adulto y la inmunidad al cambio de Robert Keagan (Keagan & Laskow Lahey, 1983; Keagan & Laskow Lahey, 2009) sostienen que la resistencia al cambio de los individuos proviene de esquemas mentales y supuestos interiorizados por las personas, ligados cercanamente a su autoconcepto y autoestima. La modificación de estas estructuras supone un reto adaptativo que se debe abordar a través de la autorreflexión y la acción consciente para reconstruir los propios esquemas de identidad y acción, a diferencia de los retos técnicos que se resuelven a través de intervenciones de capacitación o reestructura de actividades y funciones.

En este sentido, la implementación de una cultura de mejora continua mediante acciones de autoevaluación de la escuela y el fortalecimiento de la elaboración y operación de planes de mejora debe considerar los momentos de desarrollo, historia y posibles resistencias del equipo para abordarlos de manera proactiva y como parte de los ejercicios de diagnóstico y autorreflexión individual y grupal.

7. Experiencias nacionales e internacionales relacionadas con la autoevaluación y gestión escolar

Además de los referentes teóricos, la misma naturaleza del proyecto exigía retomar experiencias de implementación de iniciativas de autoevaluación ligadas al fortalecimiento de la gestión escolar para recuperar los aprendizajes, aciertos y aspectos a evitar. De manera particular se revisaron evaluaciones y experiencias de iniciativas nacionales para considerar, también, las capacidades que se instalaron en las escuelas y el sistema educativo a través de proyectos previos con la intención de construir sobre esas bases.

Experiencias nacionales

Los proyectos de evaluación interna, de carácter formativo que proponen a la autoevaluación como un medio adecuado para el logro de la mejora no son nuevos en México. Se encuentran antecedentes como el Proyecto de Transformación de la Gestión Escolar de la Educación Básica y el Programa de Escuelas de Calidad.

El primero, tuvo como objetivos generales formar equipos técnicos expertos en la promoción de procesos de innovación en la gestión escolar, promover la articulación de los tres niveles de la educación básica, para garantizar la continuidad curricular desde la educación preescolar hasta la enseñanza secundaria, reorientar el ejercicio de la función de los directivos escolares y fortalecer sus competencias profesionales, fortalecer los consejos técnicos de zona, apoyar diferenciadamente a las escuelas de acuerdo con las necesidades detectadas en los diagnósticos de

supervisión y de centro escolar, realizar seguimiento a los procesos de transformación de la gestión escolar con el fin de verificar avances y dificultades, y mejorar la estrategia de implementación (SEP, 2003).

El Proyecto de Transformación de la Gestión Escolar de la Educación Básica se desarrolló en los ciclos escolares 1997-1998 al 2000-2001 y permitió “a) diseñar y probar una estrategia de formación para equipos técnicos estatales expertos en promover la innovación en la gestión escolar, b) contar con una estrategia y materiales probados para impulsar la transformación de la gestión escolar mediante la capacitación y la asesoría a directivos y a escuelas, c) obtener información sistemática sobre el funcionamiento cotidiano de las escuelas, y d) identificar los factores asociados a la gestión escolar que influyen en el logro de los propósitos educativos” (SEP, 2003).

El Programa de Escuelas de Calidad (PEC) fue la segunda experiencia revisada en profundidad. Entre sus objetivos se encontraban: instituir la gestión educativa estratégica para fortalecer su cultura organizacional y su funcionamiento; producir un mecanismo de transformación de la gestión educativa, a través de herramientas para su planeación, seguimiento y evaluación; orientar la gestión educativa en función de las necesidades de los alumnos, con el objetivo de contribuir en la mejora del logro educativo; fomentar la colaboración de la comunidad en la vida escolar, el cofinanciamiento, la transparencia y la rendición de cuentas; establecer mecanismos de coordinación y articulación institucional a nivel federal, estatal, y municipal que promuevan y financien proyectos de innovación para mejorar la capacidad de gestión (SEP, 2015).

El programa estuvo dirigido principalmente a escuelas de mediana y alta marginalidad de todas las modalidades y niveles educativos.

En este programa, el ejercicio de planeación consistió en un conjunto de acciones realizadas por la escuela misma, donde se practicaba la autoevaluación como punto de partida de la elaboración de un diagnóstico que identificara las principales necesidades de los centros escolares, que se abordaban en el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y el Programa Anual de Trabajo (PAT), con la intención de detonar procesos de transformación escolar en la que la comunidad escolar elaborara, de forma colaborativa e informada, líneas de trabajo y objetivos de mejora. El programa representó un cambio en la manera de definir la política educativa del país, ya que contó con múltiples evaluaciones internas y externas con las que se obtuvo información pertinente para el diseño y seguimiento del programa con el fin de hacer uso eficiente de los recursos, así como de incentivar y aceptar la crítica para mejorar (González, 2004; Bracho, 2013).

El Programa tenía como virtud la particularidad de que cada escuela desarrollaba un proyecto a mediano plazo, de acuerdo con su visión y de metas, establecía los recursos para la llevar a cabo proyectos de capacitación, acompañamiento técnico especializado, y obtenía el financiamiento para la ejecución de dichos proyectos. La estrategia estaba anclada en la organización interna de la escuela y las responsabilidades asumidas por cada uno de los actores en la mejora educativa, así como la capacidad de identificar con claridad los desafíos y metas realizables.

Entre los principales hallazgos y resultados en las evaluaciones hechas al PEC se encontró (Arreola & Licón, 2013):

Cobertura y focalización. Faltó establecer criterios que permitieran la inclusión de las escuelas, esto fue visto como una de las principales dificultades, poniendo en riesgo la equidad entre centros escolares.

Financiamiento e inversión. Los recursos del PEC fueron concurrentes, 95% financiamiento federal y un 5% para gastos de operación nacional, por ejemplo: equipamiento, capacitación, evaluación, difusión, asesoría e investigaciones entre otros. Sin embargo, diversas entidades no lograron cubrir el monto establecido en las correspondientes Reglas e Operación en contraste con estados que lograron rebasar esos montos y que pudieron ser transferidos a otras entidades.

Modelo de gestión escolar y la planeación estratégica. Las dificultades encontradas en este rubro se asocian principalmente a la poca experiencia y conocimientos relacionados con la planeación estratégica. Se identificaron inconsistencias en los proyectos de mejoramiento escolar, por ejemplo: las escuelas participantes en el PEC no alcanzaron a desarrollar satisfactoriamente las secuencias lógicas de las etapas de planeación propuesta en la metodología del PEC. Sumado a lo anterior se encontró que había poca práctica orientada a la autoevaluación y retroalimentación sobre los procesos de mejora en la escuela.

Infraestructura y equipamiento. Es en este rubro donde el PEC impactó de manera profunda y lo hizo en un corto plazo. Favoreció que se vincularan el establecimiento de condiciones materiales (mobiliario, mantenimiento, adquisición de material didáctico, tecnología educativa, entre otros), con la mejora de los aprendizajes de los alumnos y con la mejora en los niveles de satisfacción de las familias de los estudiantes.

Prácticas pedagógicas. El PEC reforzó la dimensión pedagógico-curricular en las escuelas y su influencia en las prácticas docentes y permitió el desarrollo de capacidades de reflexión sobre su desempeño, así como la incorporación de estrategias para reorientar la práctica educativa.

Capacitación y actualización. Los avances en este rubro no fueron suficientes para desarrollar los conocimientos y habilidades requeridos para la implementación y para el desarrollo de innovadoras prácticas pedagógicas en el aula. Sin embargo, se reconoció que la capacitación y actualización de los docentes cumple una función importante en la implementación y socialización de programas o proyectos de este tipo.

Logro y aprovechamiento escolar. Las investigaciones y estudios con respecto al PEC fueron cautos al explorar los impactos del programa en los indicadores de logro y aprovechamiento escolar, debido a los diversos factores que pueden incidir en este aspecto. Sin embargo, se pudo constatar que en las escuelas donde operó el PEC se redujeron las tasas de deserción y repetición.

Participación social. Este fue uno de ellos ejes que el PEC reforzó de manera específica. Tuvo un impacto positivo en la asistencia de las familias para conocer los avances de aprendizaje de sus hijos e hijas, el desempeño de maestros y directivos, mayor y mejor comunicación con el director, contribuciones económicas y horas destinadas a actividades de la escuela.

Comunicación y difusión. Los destinatarios consideraron que la información fue útil y confiable pero que no era completa o que no fluía con oportunidad. Con respecto a la transparencia y la difusión de la información, se valoró positivamente que se ponga a disposición del público información oficial sobre normatividad, resultados y padrón de beneficiarios.

Entre los principales cuestionamientos al PEC se encontraron (Arreola & Licón, 2013):

- Sobrecarga de trabajo en tareas administrativas.
- Tanto el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y el Programa Anual de Trabajo (PAT) no se articulaban en el marco de la planeación estratégica en las escuelas.
- Falta de equilibrio en los componentes de gasto considerados por la escuela como proyectos estratégicos.
- Insuficiente monitoreo sobre avances en metas y objetivos del PEC.
- El Sistema de Información del Programa Escuelas de Calidad (SIPEC) no generó información oportuna y pertinente.
- No hubo un involucramiento efectivo de los supervisores y de ATP's en términos de asesoría y acompañamiento.
- Desarticulación entre los programas de apoyo a las escuelas.
- Los equipos estatales enfrentaron limitaciones para participar en eventos de capacitación, asesoría y acompañamiento.

- Cultura insuficiente en términos de participación social y rendición de cuentas.

Es clara la influencia que el PEC dejó en términos de instalar y hacer habituales las prácticas de planeación de la gestión escolar. Sin embargo, el entorno institucional en el que operó no favorecía la autonomía escolar y el énfasis que se puso sobre la entrega de evidencias generó la percepción del plan escolar como un requisito documental a entregar, más que un documento vivo y útil para la escuela. En este sentido, la propuesta del proyecto de autoevaluación buscó construir sobre los hábitos, capacidades y prácticas de la planeación escolar, renovando y afinando *el sentido* que se le daba en los equipos escolares a través de la propuesta metodológica para elaborar el diagnóstico y llevar el seguimiento.

Experiencias internacionales

Se llevó a cabo la revisión de experiencias de autonomía de gestión escolar en sistemas como el de Reino Unido (Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte), que se caracteriza por tener uno de los sistemas escolares de gobierno más autónomos en el mundo en lo que se refiere a la toma de decisiones, tanto sobre los insumos como los procesos escolares (EDT, 2016).

La puesta por la autonomía escolar se sostiene a través de un esquema de inspección gubernamental y la dedicación de grandes esfuerzos al desarrollo de conocimientos y capacidades de gestión local (Gov. UK, 2014).

El proceso de evaluación es anual y se basa principalmente en fuentes como datos de rendimiento del alumno, observación de clase por la dirección de la escuela, personal de consulta, y encuestas a padres y estudiantes.

La evaluación se realiza generalmente mediante un conjunto de indicadores de calidad que también se utilizan con el propósito de revisión externa o inspección. La realización de la evaluación escolar es responsabilidad del director y es vista como un aspecto importante de la responsabilidad del liderazgo.

La evaluación interna pone énfasis en el enfoque sobre las barreras para mejorar los resultados de los estudiantes y la identificación de medidas para mejorarlos, especialmente con referencia a la enseñanza.

El proceso es anual y conduce a la elaboración del documento conocido como el Plan escolar de desarrollo o Plan de mejoramiento de la escuela. El Plan de desarrollo permite identificar las prioridades para focalizar e intervenir durante el siguiente año. Una de las principales actividades de mejora se centra en actividades de desarrollo profesional.

La toma de decisiones requiere del conocimiento y de capacidad de gestión local. Los responsables de la formulación de políticas alientan la evaluación escolar como un medio para garantizar que el dinero público se gaste sabiamente y que las prioridades presupuestarias se basen en evidencia sobre las prioridades de mejora.

El punto de partida para la evaluación del centro son siempre los resultados educativos y requiere de datos que permiten identificar los aspectos débiles. Una vez identificada una zona de debilidad es necesario comprender más profundamente las causas que las originan.

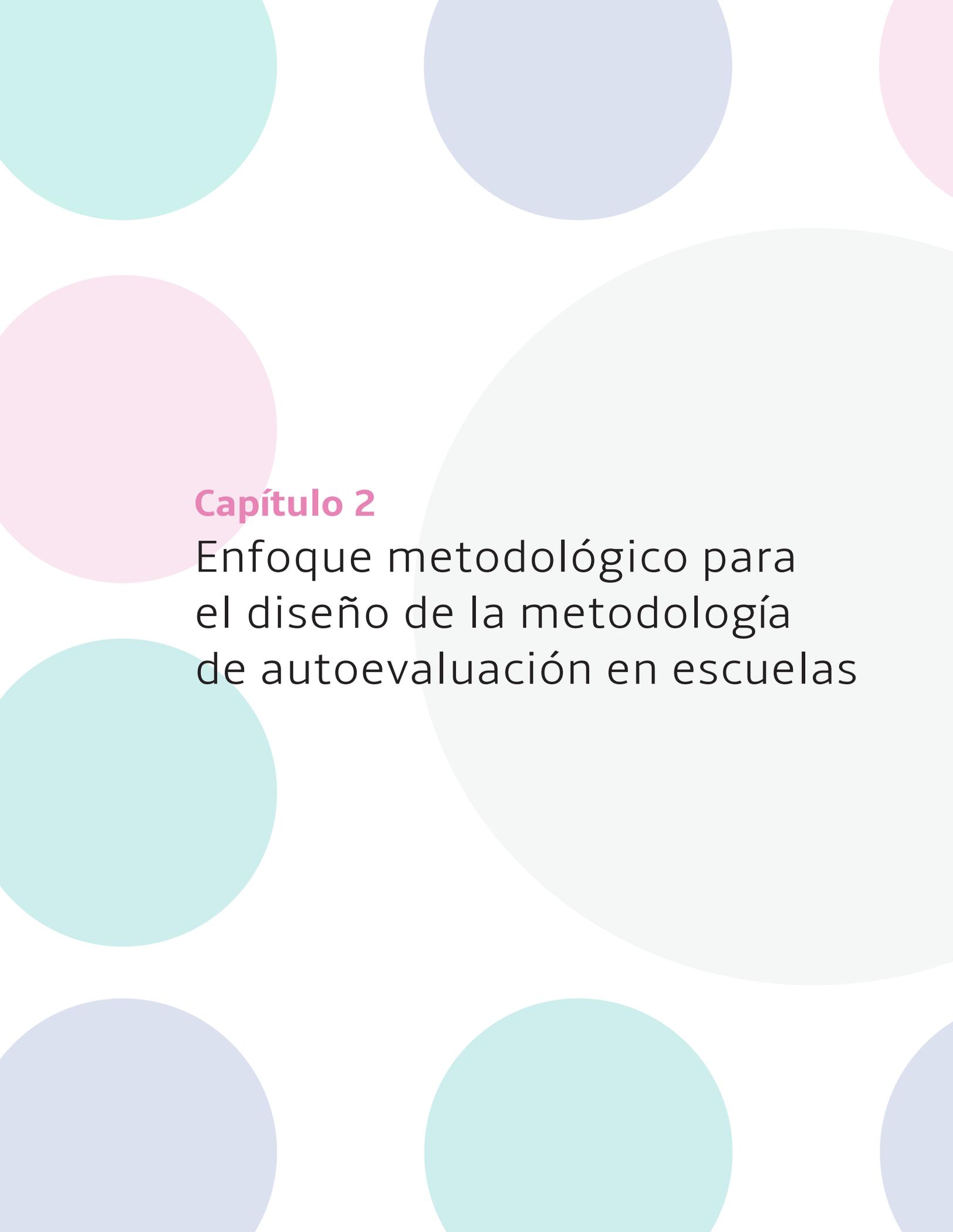
Se trabaja desde diversos ámbitos: el trabajo en el aula, reuniones de análisis de datos e información por parte del personal de la escuela, consultas a los padres y estudiantes sobre expectativas y nivel de satisfacción, invitación a consultores externos, visitas a otras escuelas reconocidas por las implementar buenas prácticas.

Existe un acuerdo generalizado en utilizar una amplia gama de pruebas con fines de evaluación, incluidos los datos de rendimiento de los estudiantes, el escrutinio del trabajo escrito de los estudiantes, la observación de la enseñanza y el aprendizaje y la retroalimentación de las partes interesadas clave: maestros, otros empleados, padres y estudiantes.

La triangulación es el proceso utilizado para asegurar que las declaraciones evaluativas sobre las fortalezas y los aspectos del desarrollo se basen en una sólida base de evidencia. Este proceso conduce a una evaluación compartida del riesgo y a una comprensión sobre la capacidad de mejora continua de la escuela.

Se insiste en que la escuela se conozca en términos de sus fortalezas y debilidades, que se responsabilice de aprender de otras escuelas que han demostrado alto rendimiento y de los resultados de sus propias investigaciones, y de sintetizar los aprendizajes que dejan las evaluaciones internas y externas al desarrollar su Plan para el Desarrollo.

La revisión de los diferentes modelos de autonomía de gestión se llevó a cabo bajo la asesoría de Education Development Trust (EDT) y permitió dar claridad a diversos tópicos para la metodología autoevaluación desarrollada en el proyecto: estructura del modelo, dominios para estructurar la autoevaluación, actores y roles clave en el proceso, procesos de aplicación y gestión, fuentes y estrategias de recopilación de datos e información a través de análisis de evidencias, sistematización y análisis de datos e información dentro de las escuelas, entre otros.



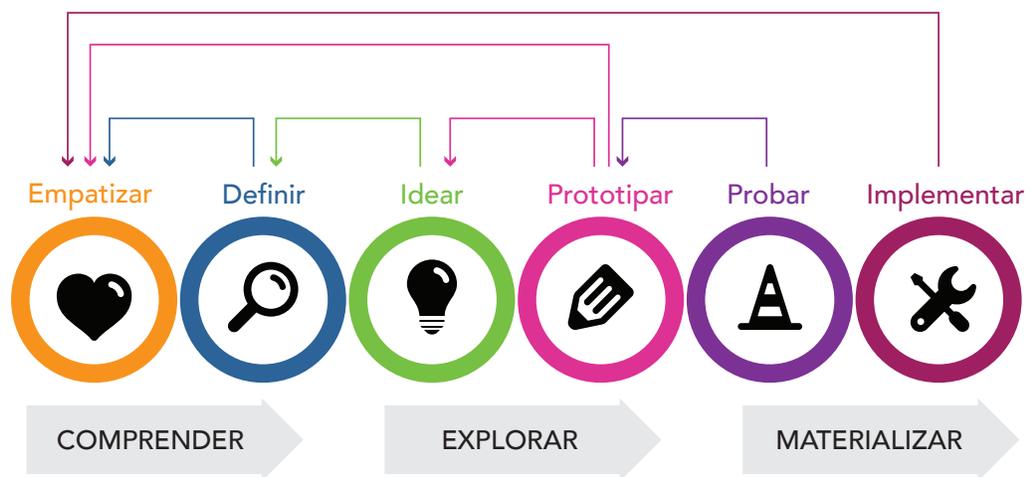
Capítulo 2

Enfoque metodológico para
el diseño de la metodología
de autoevaluación en escuelas

La metodología utilizada para la construcción de la metodología de autoevaluación fue el *Pensamiento de diseño* [Design Thinking], que se centra en la experiencia de los usuarios o personas que se espera utilicen o se beneficien de la propuesta diseñada. La metodología consta de tres grandes etapas: comprender, explorar y materializar. Como lo señala Tim Brown (Brown, 2008) esta metodología "...es un proceso creativo centrado en las personas y seguido por ciclos iterativos de creación de prototipos, pruebas y perfeccionamiento".

La metodología *Pensamiento de diseño* es un proceso que se desarrolla en las siguientes fases: empatizar, definir, idear, prototipar, probar e implementar, en un proceso iterativo como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1. Metodología de Pensamiento de diseño



Fuente: Hasso-Plattner Institute of Design de la Universidad de Stanford.

Como punto de partida, fue necesario realizar una revisión extensa de literatura e insertarse en el funcionamiento ordinario de escuelas en distintos contextos y modalidades para comprender qué había detrás de las prácticas, fortalezas y retos que enfrentan en las distintas etapas de la planeación escolar. Esto, permitió tener claridad para definir el alcance y enfoque de la metodología con el fin de construir sobre las bases, conocimientos y hábitos existentes e identificar aspectos que se buscaría modificar o desarrollar a través de los conceptos, instrumentos y herramientas propias del proyecto. Esta etapa se caracterizó por los aprendizajes logrados a través de la interacción con los equipos escolares en su propio contexto, que permitió sintetizar la información, hacer conexiones y descubrir patrones comunes entre distintos contextos y modalidades educativas.

Durante el proceso de exploración se diseñaron prototipos, o esbozos funcionales, de distintas herramientas y actividades que se fueron probando en varios contextos escolares. Esto generó una dinámica de diálogo bidireccional entre los equipos escolares y el equipo del proyecto que permitió afinar, descartar y crear nuevas propuestas de manera iterativa y ágil.

Los principales criterios para decidir sobre el rumbo de los materiales y actividades fueron:

- La alineación con el alcance definido previamente (qué conceptos y prácticas reforzar, cuáles modificar y cuáles desarrollar).
- La claridad, sencillez y utilidad de las propuestas.
- La viabilidad para realizarlas con las capacidades actuales, en los tiempos disponibles y dentro del marco institucional y de gestión vigente con los retos y demandas que esto supone.

Como la misma metodología de *Pensamiento de diseño* propone, el proceso fue muy dinámico, e incluso a partir de diversas iteraciones con las escuelas y de lograr una comprensión más profunda de las dinámicas y cultura subyacente, se replantearon aspectos del alcance inicial de la metodología relacionados con conceptos y prácticas originalmente asumidas como “a reforzar”, y que con el paso de las interacciones se vio necesario revisar para profundizar en su sentido y afinar su comprensión por parte de los equipos escolares. Poco a poco, ejercicio tras ejercicio, las herramientas y actividades fueron siendo más funcionales hasta cristalizarse en la versión final de la metodología de autoevaluación.

Concretamente, la experiencia con el proceso de prueba iterativa de prototipos en las escuelas ocurrió de la siguiente manera: se establecieron acuerdos para acompañar y colaborar con ciertas escuelas durante un ciclo escolar; estas escuelas se visitaban con cierta periodicidad (en algunos casos preestablecida y en otros agendada sobre la marcha debido a las dinámicas propias de las escuelas), para reunirse con el equipo docente y proponer diversas herramientas y actividades relacionadas con el uso de información y resultados en el proceso de elaboración y seguimiento a su plan de gestión escolar (en ese momento, Ruta de Mejora). Las actividades y herramientas podían realizarse de manera autónoma o facilitadas por una persona vinculada al proyecto de autoevaluación; en cualquier caso, se documentaba la experiencia de los docentes con los materiales y el resultado obtenido. Además, se recuperaban las opiniones y sugerencias de los participantes. Con esa información se revisaban y realizaban los ajustes necesarios a ese material o se generaba material alternativo o adicional. La nueva propuesta se probaba en las mismas escuelas o en algún otro foro de interacción con directivos y docentes

(principalmente talleres), para ser revisada y ajustada, una vez más, a partir de las experiencias observadas. Este ciclo se repitió varias veces hasta llegar a versiones de los materiales que daban los resultados esperados en audiencias nuevas que no habían tenido contacto con las versiones previas y, por lo tanto, se consideraban “terreno virgen” y los destinatarios finales de la metodología que se estaba diseñando. De esta forma, se fue avanzando paulatinamente en la elaboración de materiales que abarcan cada etapa del proceso de planeación y seguimiento a la gestión escolar.

Durante el diseño fue imprescindible y de gran valor la participación de los supervisores, directores y docentes de las escuelas participantes. Sin ellos, la metodología de autoevaluación final jamás hubiera visto la luz.

En este proyecto se optó por construir desde el enfoque de abajo hacia arriba con el fin de garantizar que la propuesta cubriera las necesidades reales de los equipos docentes y directivos con respecto a la planificación desde el enfoque de la gestión escolar, por encima del cumplimiento, y la experiencia de cómo se concretan los lineamientos, propuestas y directrices de nivel macro y meso del sistema educativo en el día a día de las escuelas.



Capítulo 3

Desarrollo del proyecto

Figura 2. Etapas del proyecto de autoevaluación en escuelas primarias



* Las últimas dos etapas del proyecto avanzaron de manera paralela durante 2018.

Fuente: Elaboración propia.

El proyecto se desarrolló en cinco etapas a lo largo de 4 años. A continuación, se describe cada una de manera sintética y más adelante se amplían los temas más relevantes del proceso de implementación del proyecto. El tema diseminación se aborda en un capítulo aparte por todos los elementos que implicó.

Etapa 1. Planeación del proyecto y definición inicial del enfoque y alcance de la metodología

Se establecieron las alianzas institucionales necesarias para el desarrollo y fondeo del proyecto (ver Capítulo 5. Vinculación institucional), y se definió el alcance del proyecto en su conjunto, incluyendo la selección de entidades y escuelas participantes en el piloto para la prueba de prototipos de la metodología (ver apartado sobre Características de las escuelas participantes). Asimismo, se llevó a cabo la revisión de la literatura sobre referentes conceptuales, metodologías y experiencias previas en escuelas relacionadas con ejercicios de autoevaluación y el uso de información en los procesos de planeación y mejora continua. Con esto, se definió un primer enfoque y alcance de la metodología de autoevaluación.

Etapa 2. Ideación y diseño de primeros prototipos de herramientas, materiales y actividades

Se realizó una prueba de concepto sobre el planteamiento inicial de la metodología con supervisores, asesores técnico-pedagógicos y directivos de la Ciudad de México. Si bien el grupo no era representativo de la diversidad del país, sus comentarios se refirieron a prácticas y concepciones generalizadas en torno a la gestión y planeación de las escuelas. Los participantes sugirieron incluir conceptos como el de mejora continua, uso de evidencias, resaltar de manera más explícita los procesos de reflexión profunda de los colectivos docentes y su vinculación con el desarrollo profesional, el proceso formativo orientado al fortalecimiento de la

autonomía escolar, la inclusión de pautas sobre cómo realizar el proceso de autoevaluación de la escuela, considerar la participación de los padres de familia e incluir de forma explícita a los docentes de áreas que, en ocasiones, permanecen un poco distantes del proceso de elaboración de los planes escolares (inglés, educación física, arte, entre otros). Con respecto al liderazgo del proceso de planeación propusieron incluir formas explícitas para delegarlo al equipo y contribuir con ello al desarrollo de este tipo de habilidades entre el colectivo docente.

Con esta retroalimentación y ajustes al enfoque y alcance de la metodología, se diseñaron algunas herramientas y materiales para comenzar el trabajo con las escuelas participantes en el piloto. Además, se diseñaron los mecanismos para el monitoreo y evaluación del proyecto, incluyendo instrumentos para recolectar y sistematizar las evidencias y experiencias en campo y se diseñó un instrumento para medir modificaciones en la cultura de evaluación y uso de resultados (ver apartado sobre Evaluación del trabajo en campo). Finalmente, se contrató un equipo de facilitadores para el trabajo de campo.

Etapas 3. Iteración de prototipos en escuelas piloto durante el ciclo escolar 2016-2017

La etapa de iteración arrancó con sesiones de capacitación del equipo de facilitadores y el primer contacto con las escuelas al inicio del ciclo escolar, durante la fase intensiva de los Consejos Técnicos Escolares (CTE). A lo largo del ciclo escolar, los facilitadores acudían a las escuelas para presentar y trabajar los prototipos con los equipos escolares y probar su utilidad en las actividades ordinarias de gestión y seguimiento al plan de mejora escolar (Ruta de mejora).

Etapas 4. Evaluación del trabajo en campo y validación externa de la propuesta

Durante esta etapa se revisó y analizó la información cuantitativa y cualitativa recuperada durante el ciclo escolar. Se llevó a cabo la evaluación final del piloto, la redacción del informe final de las primeras cuatro etapas del proyecto y la consolidación de una primera versión de la metodología de autoevaluación. Esa versión se trabajó en múltiples foros, tanto académicos como gubernamentales y escolares, durante el último semestre de 2017 y a lo largo de 2018 con el objetivo de probar su validez y aplicabilidad en contextos que no habían tenido ningún contacto previo con los materiales y actividades que se proponían. Nuevamente, se sistematizaron esas experiencias y se realizaron ajustes a definiciones y contenidos, se modificaron algunas herramientas y se añadieron nuevas. Con esa revisión, se llegó a la versión definitiva de la metodología "Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión" (INEE-OEI-British Council, 2018).

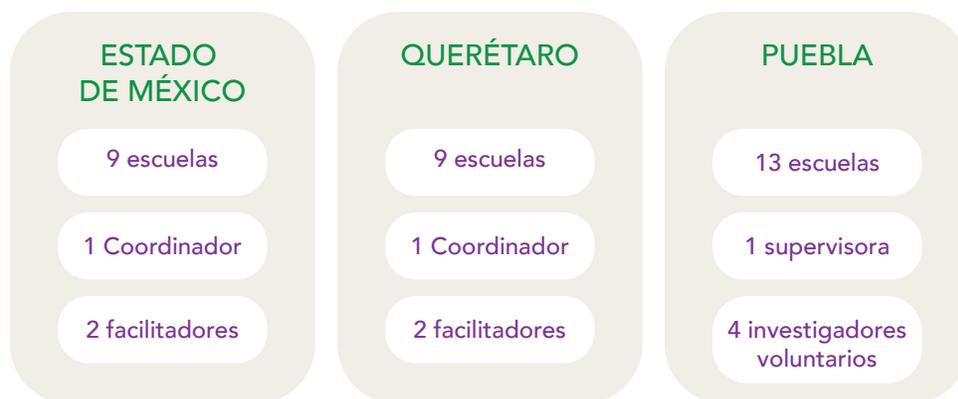
Etapa 5. Diseminación de la metodología y materiales

Esta etapa tuvo ciertos meses de traslape con la etapa anterior. Durante el segundo semestre de 2018 se llevaron a cabo una serie de estrategias para diseminar la metodología y los aprendizajes de la experiencia del trabajo con las escuelas. Se difundieron los materiales a través de la página oficial del INEE y se compartieron ejemplares con autoridades educativas federales y estatales, así como a la red de docentes que se conformó a partir del trabajo en campo y en los foros adicionales. Se diseñó un taller propedéutico para supervisores, asesores técnico-pedagógicos y directores y un curso en línea en alianza con la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional para Maestros de Educación Básica de la SEP. Asimismo, se realizaron gestiones para incluir la metodología en los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME) de varios estados (ver apartado sobre Capítulo 4.)

1. Conformación del equipo de trabajo y escuelas participantes

El equipo del proyecto se conformó por un equipo de trabajo en campo, compuesto por 4 facilitadores, 2 coordinadores, 1 supervisora escolar y 4 investigadores, éstos últimos cinco en calidad de voluntarios; un equipo central compuesto por personal del INEE y la OEI que se encargó del diseño conceptual, la coordinación y administración del proyecto así como, de la elaboración de los recursos y materiales de la metodología y los instrumentos de evaluación; adicionalmente, se contó con el apoyo de consultores externos para el diseño de los esquemas de sistematización del trabajo en campo y el trabajo de integración de la información y evidencias que, posteriormente, fue analizada por el equipo del INEE.

Figura 3. Conformación de equipos y escuelas participantes por entidad



Fuente: Elaboración propia.

Características de las escuelas participantes

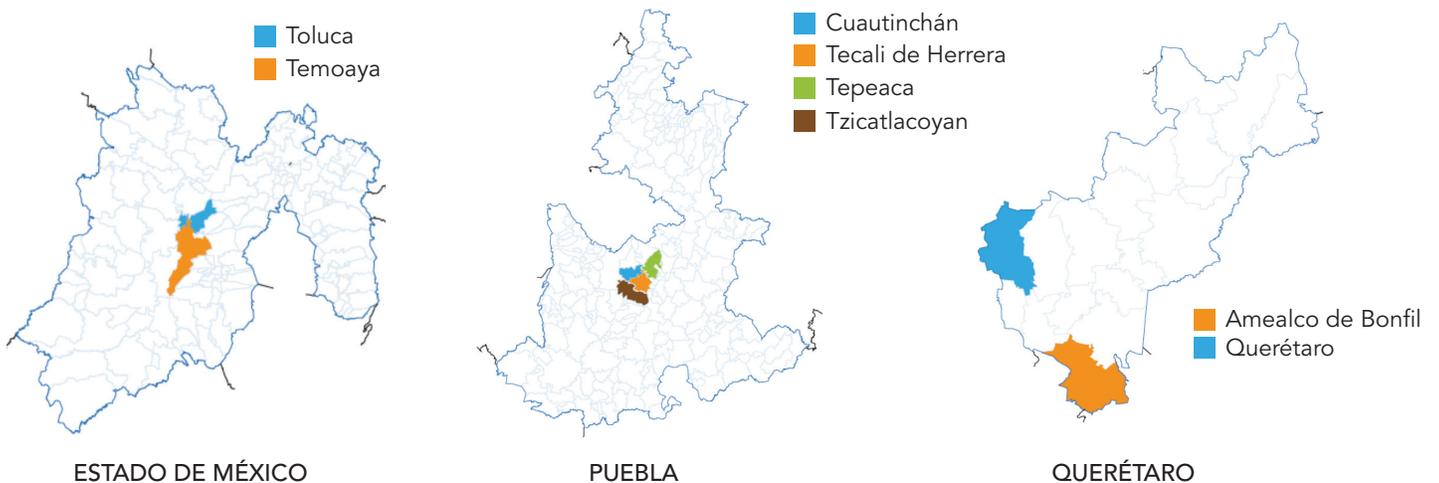
La muestra de escuelas participantes se diseñó para representar la diversidad de contextos en el Sistema Educativo Nacional (SEN) con el fin de probar la flexibilidad y pertinencia de la metodología y las herramientas en una variedad de escenarios. Para elegir las escuelas se tomaron en cuenta características como el tipo de localidad (urbana o rural), la configuración de la planta docente (multigrado u organización completa), el sistema de adscripción (general o indígena), el horario escolar (tiempo completo o regular) y los resultados de logro en las pruebas nacionales estandarizadas (satisfactorios o bajos). Por motivos logísticos y presupuestales se eligieron entidades próximas al centro del país pero que permitieran mantener la diversidad de escuelas anteriormente descrita, ya que resultaba un elemento indispensable y fundamental del proyecto.

La selección de escuelas en los estados de Querétaro y Estado de México se llevó a cabo a través de las autoridades educativas locales quienes propusieron una lista de escuelas con base en las características requeridas por la muestra, priorizando la representatividad de contextos escolares por encima del criterio de diversidad en lo que se refiere al logro de aprendizajes.

A inicios del mes de agosto de 2016, el equipo INEE-OEI se reunió con los supervisores y directores de las escuelas propuestas en cada entidad para presentar el proyecto e invitarlos a participar. De manera paralela, por iniciativa de la supervisora de una zona escolar, se unieron voluntariamente al proyecto trece escuelas del estado de Puebla. La participación del estado de Puebla se formalizó dentro del proyecto en el mes de diciembre, conformando una muestra final de 31 escuelas.

Como beneficio no intencionado, las tres escuelas restantes de la zona escolar participante en el estado de Puebla decidieron unirse al proyecto en enero 2017.

Figura 4. Ubicación de escuelas participantes en el proyecto



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Resumen de características de la muestra de escuelas participantes en el proyecto

Característica de la escuela	Número de escuelas en la muestra con esas características
Modalidad general	25
Modalidad indígena	6
Horario de tiempo completo	14
Horario de jornada reducida	17
Organización completa	20
Organización multigrado	11
Localidad urbana	8
Localidad rural	23
>70% alumnos con nivel de logro indispensable o insuficiente en PLANEA	18

Fuente: Elaboración propia.

Perfil del equipo de facilitadores

Los equipos de intervención en campo en cada estado estuvieron compuestos por un coordinador y dos facilitadores. En el estado de Puebla la supervisora escolar fungió como coordinadora y contó con el apoyo de cuatro facilitadores voluntarios.

Para todos los integrantes de los equipos se solicitó individuos con formación académica en educación o ciencias sociales, formación en metodologías de investigación, conocimiento de los procesos de evaluación educativa en México, experiencia de trabajo en escuelas y habilidades para la facilitación de trabajo grupal. Para el puesto de coordinador se requirió, además de lo anterior, experiencia previa en coordinación de proyectos educativos o sociales. La selección de los equipos se realizó a través de convocatoria abierta, salvo en el caso de Puebla donde los facilitadores habían colaborado previamente con la supervisora en otros proyectos. A lo largo del proceso, se intencionó la conformación de equipos complementarios en cuanto a conocimientos y fortalezas, priorizando en algunos casos, habilidades y experiencia de los postulantes por encima de su campo de formación profesional.

El grupo final quedó configurado por una comunicóloga con maestría en educación, un pedagoga con maestría en educación, cuatro docentes con formación normalista, uno de ellos con especialidad en formación docente, otra en procesos de lecto-escritura, varios con maestría y dos con doctorado, una médico con especialidad en salud pública, una criminóloga con especialidad en gestión para el

desarrollo comunitario y una psicóloga social. En cuanto a experiencia profesional, había personas con más de treinta y cinco años frente a grupo, una directora recién jubilada, varios con experiencia como funcionarios públicos estatales y federales; otros, habían trabajado como tutores en secundaria o facilitadores de proyectos en escuelas públicas, formadores de docentes y profesores universitarios.

La combinación de perfiles resultó ser una de las fortalezas del proyecto, ya que la interacción entre miembros del equipo con décadas de experiencia en el aula y el sistema educativo, miembros más jóvenes, miembros de un entorno académico y de consultoría o procedentes de disciplinas sociales con mayor enfoque en la gestión de procesos humanos redundó en beneficio de todo el grupo, combinando experiencia e innovación de una manera interdisciplinar e intergeneracional muy enriquecedora.

2. Capacitación y acompañamiento al equipo de facilitadores

La capacitación del equipo de campo se realizó en dos sesiones de una semana cada una. Durante el mes de agosto 2016, previo al inicio del ciclo escolar, se impartió una capacitación en la Ciudad de México con el triple objetivo de introducir al equipo al proyecto general y los referentes conceptuales clave, darles a conocer el alcance y enfoque de la metodología de autoevaluación y los prototipos de herramientas, así como coordinar los aspectos logísticos de la entrada a campo y los esquemas de monitoreo y evaluación de la experiencia. Durante esta sesión se contó con la participación de un experto de la Education Development Trust (EDT) quién impartió una serie de talleres sobre la autoevaluación en escuelas y la generación de indicadores y herramientas de medición.

Al término de la capacitación y durante los meses siguientes, el equipo INEE-OEI realizó visitas periódicas a cada estado para brindar asesoría a los equipos sobre la forma de interactuar con las escuelas en el proceso de iteración de los materiales y, en ocasiones, acompañarlos a las reuniones de trabajo con las escuelas. Este acompañamiento sirvió para fortalecer el trabajo del equipo en campo y para que el equipo de diseño INEE-OEI recuperara de manera ágil las reacciones de los equipos escolares a los planteamientos de la metodología y sus recursos conforme se iban utilizando.

Posteriormente, en el mes de enero 2017, se organizó una segunda capacitación para atender las necesidades de formación de los facilitadores identificadas por el equipo INEE-OEI durante las visitas de seguimiento. En esta ocasión se hizo

énfasis en unificar la visión en torno a las expectativas del proyecto y la dinámica de trabajo con las escuelas, compartir aprendizajes sobre el uso de los materiales, dar a conocer ajustes a herramientas y recursos a partir de la retroalimentación de los primeros meses, elaborar estrategias estatales para la apropiación y difusión de la metodología, fortalecer los procesos de sistematización del piloto y elaborar calendarios de actividades para el segundo semestre.

Al término de la capacitación se retomaron las visitas de seguimiento por parte del equipo central y continuaron hasta el fin del ciclo escolar.

3. Dinámica de interacción y trabajo con escuelas participantes

Debido a la diferencia de circunstancias entre la participación voluntaria de escuelas pertenecientes a una única zona escolar en Puebla y las otras dos entidades en las cuales se invitó a participar a escuelas a partir de una pre-selección por parte la autoridad local, hubo cierta variación en la forma de trabajar en cada entidad. A esta situación se une también la cultura propia de los sistemas educativos locales que operan con distintos grados de autonomía y flexibilidad a nivel escuela.

De acuerdo con los principios y el diseño de la metodología, el principal espacio que se propuso para el trabajo de autoevaluación fue durante las sesiones del CTE, a reserva de que cada centro designara otros espacios, alternativos o adicionales, para las actividades de autoevaluación; considerando adicionalmente que cada docente dedicara momentos a la reflexión y evaluación individual. De acuerdo con el diseño del proyecto, cada facilitador atendió a cuatro escuelas mientras que el coordinador atendió a una y dio seguimiento al proyecto en el estado.

En la práctica, el acceso a espacios de trabajo en los CTE fue limitado en algunos casos por la manera en que algunas zonas escolares dirigen las sesiones. En otros, particularmente en el caso de Puebla, los CTE fueron momentos clave para la explicación y el trabajo de las herramientas de diagnóstico y evaluación. En ambos casos, las escuelas destinaron momentos adicionales para que los facilitadores realizaran las visitas de observación y reuniones o talleres para trabajar la metodología. En el caso de Puebla, los facilitadores trabajaron en todas las escuelas según sus áreas de experiencia relacionadas con la evaluación y el uso de resultados de evaluaciones para diagnóstico y planeación.

Cabe destacar que, en general, las escuelas mostraron interés y disposición por abrir estos espacios de trabajo. En algunos centros se destinaron, por iniciativa de

los maestros, horas de trabajo fuera del horario escolar o se realizaron gestiones para terminar la jornada escolar una hora antes y estar en posibilidad de reunirse con los facilitadores.

La diversidad observada en los esquemas de acompañamiento corroboró el principio de flexibilidad que deben tener este tipo de iniciativas para responder a los contextos, culturas y, sobretodo, a la composición única y los procesos de desarrollo de cada equipo docente.

El hecho de contar tanto con facilitadores externos como con figuras de la propia estructura, como en el caso de Puebla, permitió comparar las ventajas y desventajas de cada modelo y llegar a recomendaciones sobre el papel que pueden jugar los supervisores y otros mandos medios en el fortalecimiento de la autonomía escolar (ver el Capítulo 6. Hallazgos y aprendizajes).

4. Documentación y sistematización de la experiencia en campo

Con el fin de obtener insumos relevantes para los ajustes iterativos a la metodología de autoevaluación se elaboró un esquema de documentación y reporte para recolectar información detallada sobre la experiencia de las escuelas con la metodología y sus herramientas. Este esquema se revisó durante la capacitación de enero a la luz de las experiencias de los facilitadores al elaborar los reportes y el interés por recabar información más pertinente para la revisión de los materiales y actividades, así como el seguimiento de los procesos y apropiación de la metodología en las escuelas.

Inicialmente los facilitadores y coordinadores completaban quincenalmente un informe por cada escuela asignada en la que reportaban sus observaciones durante las visitas a la escuela, abordando los siguientes temas: uso y apropiación de la metodología de la autoevaluación, dimensiones de autoevaluación trabajadas en la escuela, uso de herramientas para la autoevaluación, complementariedad entre la metodología y la ruta de mejora, prácticas reflexivas a nivel individual y grupal, definiciones del plan de autoevaluación, monitoreo y seguimiento y las capacidades de autoevaluación del equipo docente y directivo. Además, iban creando un archivo de evidencias del trabajo realizado en las escuelas que consistía en los ejercicios de reflexión, notas, conclusiones, ejemplos de planes de mejora que se generaban, no con la finalidad de entregarse, sino como documentos de trabajo de la propia escuela.

Este informe fue sustituido por un cuadro en el que se registró, para cada fase de la metodología, la comprensión de los conceptos clave de la metodología por parte de los docentes, el uso de los materiales y herramientas propuestos, las capacidades técnicas de la escuela para utilizar la información e iniciativas por parte de la escuela o necesidades de herramientas que hayan detectado. El archivo de evidencias se especificó para crear un catálogo exclusivo de herramientas para autoevaluación utilizadas en las escuelas, y otro catálogo para el resto de las evidencias.

Al cierre de cada mes se elaboró un reporte del número de visitas a cada escuela, junto con la duración de la visita y el tema tratado. Este archivo se acompañaba de un informe sobre las actividades de gestión del proyecto elaborado por el coordinador estatal.

La información recabada en los reportes se sometió a un proceso de sistematización para monitorear la implementación del piloto, analizar los procesos de las escuelas e identificar ajustes y modificaciones necesarios a la metodología, el desarrollo de herramientas para la autoevaluación y el fortalecimiento de capacidades técnicas para la evaluación y el uso de resultados de evaluaciones para la toma de decisiones.

Además de los reportes de campo, se elaboró un video para recuperar directamente la percepción de los docentes y directores durante el primer semestre de trabajo.

5. Evaluación del trabajo en campo

De acuerdo con el objetivo general del proyecto se esperaba que la interacción con las escuelas tuviera impacto sobre la cultura de evaluación de las comunidades escolares y su autonomía en lo que se refiere a las prácticas de autoevaluación y el uso de resultados de evaluaciones para la toma de decisiones y la mejora escolar.

Dado que la modificación de la cultura en sí es un proceso gradual y multidimensional que sucede a lo largo de tiempos más o menos prolongados, la evaluación de la pertinencia y viabilidad de la metodología y herramientas, así como la efectividad del acompañamiento se acotó a considerar el impacto que éstos tuvieron sobre las actitudes, percepciones y prácticas de autoevaluación de los equipos de docentes y directivos.

Tabla 2. Dimensiones de la cultura de evaluación evaluadas en el proyecto

Actitudes y percepciones	Prácticas
<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento de los beneficios que conlleva utilizar resultados de evaluaciones• Aceptación de la autoevaluación como estrategia de mejora• Interés por instalar capacidades institucionales y técnicas en la escuela para autoevaluarse• Percepción de mejora a partir de la autoevaluación.	<ul style="list-style-type: none">• Uso que hacen de resultados de las evaluaciones externas e internas• Uso de la metodología de autoevaluación y sus herramientas• Identificación de áreas de oportunidad y definición de estrategias a partir de evidencias y resultados de evaluaciones

Fuente: Elaboración propia.

Además de estos elementos, se valoró la medida en que las escuelas sugirieron ajustes y mejoras a la metodología, las herramientas y su aplicación. Finalmente, se registró si las escuelas fueron capaces de identificar por sí mismas sus necesidades de herramientas o fue necesaria la intervención del facilitador.

El proceso de evaluación de estos elementos combinó una serie de métodos cualitativos, como grupos focales, entrevistas a profundidad y análisis de evidencias, y un cuestionario de cultura de la evaluación en comunidades escolares que se aplicó durante el primer trimestre de intervención en las escuelas participantes y en un grupo control y se aplicó nuevamente hacia el final del ciclo escolar.

El instrumento cuantitativo mostró limitaciones para captar cambios ya que el trabajo en las escuelas, más que introducir muchos conceptos o prácticas nuevas, se enfocó en examinar su interpretación y modificar su aplicación. Se diseñó un segundo instrumento, más orientado a captar estas sutilezas, para una posible segunda fase de trabajo en campo que no se llegó a concretar.

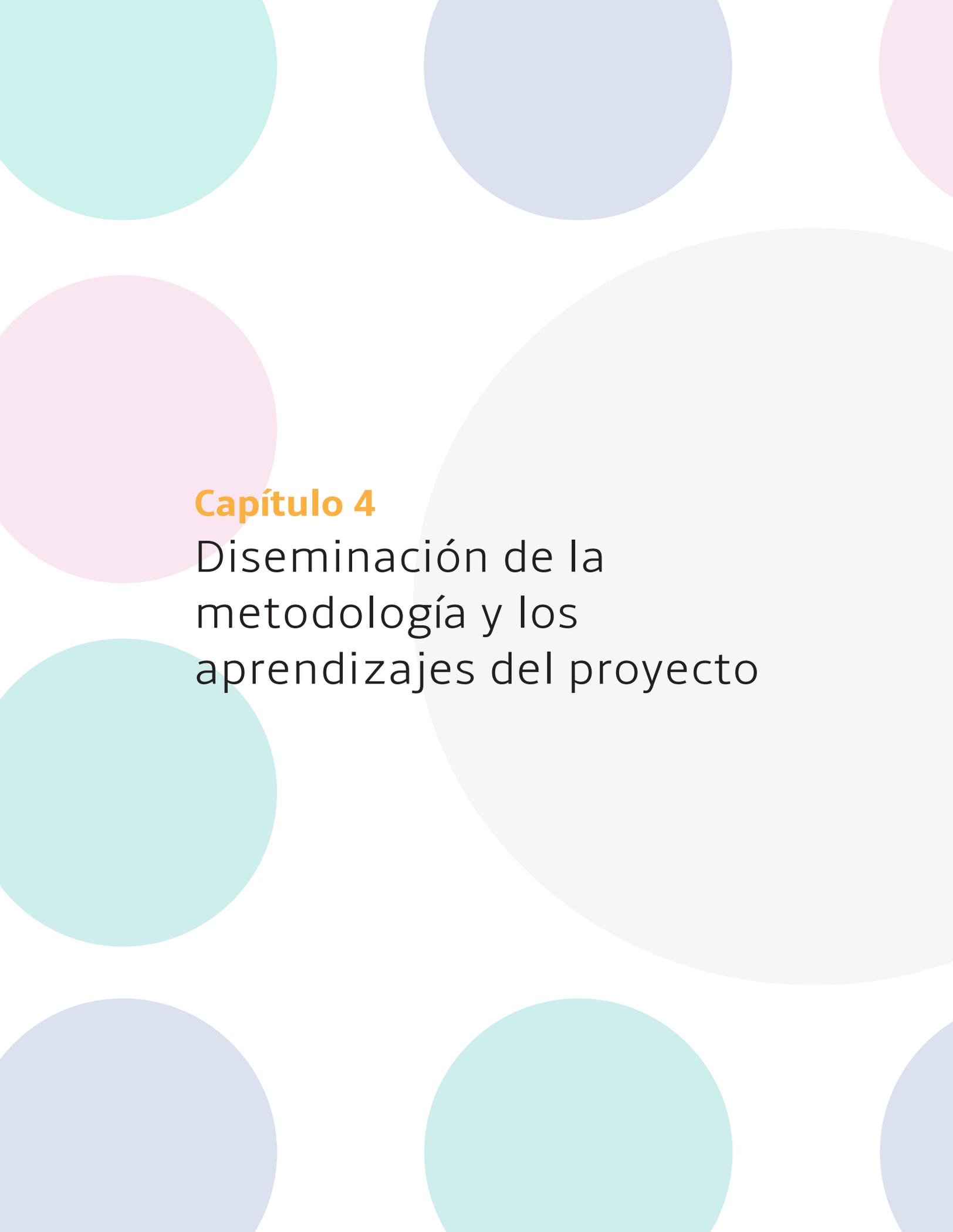
El resultado del análisis cualitativo de las evidencias y reportes recabados hasta el momento se refleja en el Capítulo 6. Hallazgos y aprendizajes.

6. Validación externa de la propuesta

La versión final de la metodología "Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión" se hizo pública durante el mes de mayo de 2019. Previa a ello se realizaron ejercicios finales de validación externa de la propuesta para asegurar su rigor técnico, compatibilidad con la estructura institucional y operativa del Sistema Educativo Nacional y afinar su usabilidad en contextos escolares diversos.

Para esta validación, se optó por dos esquemas: el primero, impartir talleres en diferentes foros en los que participaban supervisores, directores y docentes; y el segundo, reuniones de trabajo y presentaciones con autoridades educativas y personal de secretarías de educación, así como a académicos nacionales e internacionales. A continuación, se listan las actividades más relevantes de ambos esquemas:

- Seminarios con autoridades educativas y personal de las áreas de gestión escolar, formación docente, Consejos Técnicos Escolares y otras, en las entidades que participaron en el proyecto, febrero-abril 2017.
- Sesión del Consejo Técnico de la Evaluación de la Oferta Educativa (CT-EVOE) del INEE, abril 2017.
- Presentación en la reunión nacional de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (SEP), abril 2017.
- Reuniones varias con la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC), abril-mayo 2017.
- Presentación a la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, abril 2017.
- Taller a todas las escuelas de un sector de primaria en Puebla, agosto 2017.
- Sesión del Consejo Pedagógico de Evaluación Educativa (CONPEE) del INEE, agosto 2017.
- Taller en la Jornada de Evaluación del INEE. Campeche, septiembre 2017.
- Presentación en el 1er. Congreso Internacional de Investigación Educativa y Formación Docente. Acapulco, septiembre 2017.
- Taller en la Feria Internacional del Libro. Guadalajara, diciembre 2017.
- Conferencia a supervisores y directores. Querétaro, marzo 2018.
- Taller en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Aguascalientes (ENA), marzo 2018.
- Presentación en la Comparative & International Education Society Conference. Re-mapping Global Education. South-North Dialogue. Ciudad de México, abril 2018.
- Presentación en el III Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa (COLMEE). Uruguay, mayo 2018.
- Taller en la Jornada de Evaluación del INEE. Querétaro, octubre 2018.



Capítulo 4

Diseminación de la
metodología y los
aprendizajes del proyecto

Desde el inicio del proyecto se entendió que, para sacar provecho de la metodología de autoevaluación y que ésta realmente detonara procesos de profesionalización, no bastaba con publicar materiales y difundirlos, sino que la adopción de la *lógica* y el *cambio de enfoque* que propone la metodología requería de un proceso de reflexión, adopción y desarrollo de ciertas capacidades técnicas de uso de información, evaluación y planeación estratégica. Debido al trasfondo de autonomía escolar que impulsa la metodología, también requiere de ciertas condiciones básicas de flexibilidad en los mecanismos de planeación e informes que realizan las escuelas y el seguimiento que dan los supervisores. Por estas razones, se optó por enfocarse en la *diseminación* de la metodología, más que en su *difusión masiva*.

La idea de la diseminación apunta a ir *sembrando* las ideas fundamentales y las aportaciones de clave que ofrece la metodología, así como visualizar las condiciones institucionales y profesionales necesarias para que los equipos escolares la puedan adoptar. De esta forma, se abre la conversación sobre la alineación entre distintas figuras del sistema y su enfoque de trabajo para empoderar a las escuelas.

Durante la etapa de validación de la metodología fueron surgiendo distintas iniciativas, oportunidades y alianzas estratégicas para impulsar la diseminación de la metodología de autoevaluación:

- Publicación digital e impresa del manual “Autoevaluación y autonomía escolar: Principios y herramientas para la gestión”.
- Diseño de un curso a distancia de introducción práctica a la metodología (versión piloto)
- Diseño de un curso en línea de introducción práctica a la metodología (versión final)
- Vinculación con Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa e iniciativas estatales
- Diseño de un taller propedéutico de la metodología para zonas escolares
- Publicación del manual para el taller propedéutico de la metodología

1. Publicación digital e impresa del manual “Autoevaluación y autonomía escolar: Principios y herramientas para la gestión”

Si bien los materiales impresos no constituyen una solución integral, consisten en el recurso básico para sostener el resto de las estrategias de diseminación.

Al igual que con el resto de la metodología, el diseño del manual se hizo pensando con el usuario en mente. La extensión, lenguaje y diseño gráfico priorizaron su usabilidad considerando el tiempo disponible de los equipos escolares para leer un documento de esta naturaleza, así como la posibilidad de visualizarlo de manera digital, impresa y fotocopiada.

El manual consta de 10 fascículos, cada uno correspondiente a un paso de la metodología y ninguno con una extensión mayor a cuatro cuartillas. Se acompañan de herramientas para analizar información que ya existe en las escuelas y pautas para elaborar objetivos, metas e indicadores, así como para facilitar conversaciones de análisis de información y seguimiento a avances en los planes escolares.

El lenguaje y términos utilizados responden a los conceptos e interpretaciones observadas en los distintos contactos con los equipos docentes, tanto durante la etapa de iteración y piloteo como la etapa de validación. El diseño se apoya fuertemente en gráficos y simbología y se realizó pensando en mantener buena visibilidad en cualquier formato o calidad de impresión.

Se realizó un tiraje de 1,000 ejemplares por parte del INEE, la OEI y el Consejo Británico. Éstos se utilizaron en los distintos talleres que se realizaron, así como para dar a conocer el proyecto en las entidades federativas.

Adicionalmente, la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro solicitó autorización para realizar un tiraje institucional de 2,000 ejemplares como parte de una estrategia integral de adopción de la metodología en la entidad (ver el apartado sobre Alianzas institucionales para la disseminación)

La versión digital se cargó en la página institucional del INEE.

2. Diseño de un curso a distancia de introducción práctica a la metodología (versión piloto)

El curso en línea fue producto de una colaboración institucional entre la DG de Formación Continua (DGFC) y el INEE durante el año 2017. El propósito fue diseñar y pilotear de manera conjunta un curso dirigido a equipos escolares, utilizando la metodología y materiales sobre autoevaluación en la escuela, bajo la coordinación del INEE. Se buscaba, también, comprender hasta qué punto una experiencia autodirigida era capaz de detonar procesos de reflexión y desarrollo profesional semejantes a los documentados en experiencias presenciales a lo largo del proyecto y, validar si los principios y materiales eran transferibles y aplicables a otros niveles educativos, más allá de primaria.

El diseño instruccional y de materiales corrió a cargo del INEE, mientras que el desarrollo tecnológico fue elaborado por el equipo de la Dirección de Formación Continua de la Secretaría de Educación de Jalisco, a través de gestiones realizadas por la DGFC.

Dada la naturaleza de la metodología de autoevaluación, sus principios y la experiencia observada en las escuelas durante el proceso de actividades en campo, se consideró necesario asegurar que el curso cuidara algunos elementos centrales para el proceso de aprendizaje y de desarrollo de habilidades para la autoevaluación a nivel escuela:

1. Trabajar sobre los materiales que genera la escuela, en particular, su plan escolar (Ruta de Mejora).
2. Involucrar a los docentes como equipo en la participación del curso y promoverlo como un curso para la escuela en conjunto. Se consideró como requisito que la inscripción se hiciera como equipo de trabajo, con el conocimiento y consentimiento explícito de un número representativo de docentes de la escuela.
3. Incluir un componente de evaluación y retroalimentación entre escuelas participantes.

El curso se elaboró con una duración de 40 horas estructuradas en módulos autoadministrables utilizando el programa *Autoplay*. Las actividades incluían la lectura y reflexión individual de algunos fascículos, sesiones de trabajo del equipo escolar y actividades de reflexión y dirección del proceso de aprendizaje del equipo por parte del director. Adicionalmente, la retroalimentación entre escuelas debía realizarse en algunos momentos a partir de unas guías elaboradas con ese fin.

Participación y permanencia en el curso

En total participaron 50 escuelas de cinco entidades federativas de cada una de las cinco regiones del país (10 escuelas seleccionadas por cada entidad: dos preescolares, seis primarias y dos secundarias).

Los estados invitados a participar fueron:

Región	Sur sureste	Centro	Occidente	Noroeste	Noreste
Entidad	Campeche	Puebla	Jalisco	BCS	SLP

En total, se registraron 341 directores y docentes de los tres niveles educativos.

Durante el mes de enero y febrero de 2017 se realizaron reuniones presenciales en cuatro de los cinco estados para conocer a los directores de las escuelas participantes y explicarles la naturaleza del proyecto y la metodología. No fue posible acudir a Baja California debido a complicaciones climáticas. A partir de ahí, no se tuvo contacto con los participantes más que para brindar soporte técnico. Al término del curso, en junio y julio, se organizaron grupos focales en cada entidad para recuperar las experiencias de los participantes.

El 23% de los participantes cumplió con los requisitos establecidos para acreditar el curso. La mayor participación se vio en los estados de Campeche, Jalisco y Puebla. Las escuelas de Coahuila se involucraron en las etapas de diagnóstico y planeación, pero la participación decayó hacia el fin del ciclo escolar. En Baja California Sur la participación fue muy baja desde el inicio; puede haber influido que en ese estado no se realizó el taller introductorio.

Retos

Los retos identificados durante y al término del curso se pueden agrupar en tres rubros: tecnológicos, logísticos y relacionados con la retroalimentación entre pares.

A nivel tecnológico, la solución de *Autoplay* resultó complicada debido a:

- Implicaciones de configuración y su incompatibilidad con los sistemas operativos iOS.
- Poca familiaridad de los directivos con el programa *Autoplay* y la plataforma de Google para descargar y cargar archivos.
- Dificultades para acceder a una conexión estable de internet en casos puntuales.

Estas dificultades se fueron atendiendo sobre la marcha a través de soporte técnico individualizado y el envío de materiales por correo electrónico en algunos casos.

En el aspecto logístico, a los pocos meses de haber iniciado el curso se lanzó la convocatoria a los cursos en línea de Aprendizajes Clave, por parte de la Secretaría de Educación Pública. El carácter obligatorio de éstos, y la corta ventana de tiempo para cursarlos, tomo precedente sobre las actividades del curso de autoevaluación y esto tuvo un impacto sobre la participación en los últimos dos módulos del curso. Este impacto se incrementó por la segunda aplicación de SisAT y la participación de varios docentes en los procesos de evaluación de desempeño en los meses de mayo y junio.

Finalmente, el componente de retroalimentación entre pares no funcionó como se esperaba debido a que:

- Los participantes no tenían precedentes de una dinámica de retroalimentación entre pares a distancia y varios preferían una modalidad presencial para hacerlo o conocer personalmente a su escuela par.
- Algunos directores no se sintieron preparados para ofrecer retroalimentación.
- Los ritmos de avance eran diferentes entre escuelas emparejadas por lo que no fue posible empatar las entregas con las ventanas de retroalimentación.

Hallazgos y aprendizajes

Si bien los números de conclusión del curso no fueron los esperados, la participación de directores en los grupos focales, independientemente de si concluyeron el curso o no, permitió recuperar experiencias positivas, negativas y comunes en ambas situaciones.

A continuación, se presentan los principales hallazgos de la experiencia en el contexto del proyecto general de autoevaluación:

- Independientemente del grado de avance en el curso, los directores de secundaria y preescolar confirmaron que los materiales y la propuesta en conjunto era relevante y viable para sus niveles educativos.
- En las escuelas donde completaron al menos los primeros dos módulos del curso, las reflexiones, aprendizajes y comentarios de los directores eran muy similares a los que se habían recuperado en experiencias presenciales con escuelas y en talleres (ver el Capítulo 6. Hallazgos y aprendizajes).
- Al igual que en las experiencias presenciales, fue clave el liderazgo del director para gestionar los tiempos y la dinámica de trabajo del equipo durante el curso.

Los principales aprendizajes de la experiencia giraron en torno a los retos anteriormente mencionados. A éstos se añade el considerar un tiempo de pilotaje más extendido. Varios de los directores que no concluyeron el curso fueron vehementes en afirmar que esto no se debió a un desinterés por falta del equipo sino a la saturación en la agenda de cierre de ciclo y, manifestaron la intención de retomar los materiales de la metodología en la sesión intensiva del CTE del ciclo escolar siguiente.

Aunado al último punto, otros directores transmitieron la resistencia inicial que encontraron en sus equipos respecto a revisar un plan escolar ya formulado meses atrás. Aunque el curso se planteó como autodirigido y, hasta cierto punto asincrónico, posiblemente será más significativo para los equipos comenzar al inicio del ciclo escolar y seguir el ritmo ordinario de planeación y seguimiento de la escuela.

Dicho eso, los mismos directores manifestaron que el revisar su trabajo previo les permitió identificar con mucha precisión aspectos que debían mejorar en la configuración y contenidos de sus planes escolares. Es posible que si las actividades del curso se realizan a la par de la construcción de un nuevo plan se pierda un poco ese ejercicio de contraste y reflexión.

3. Diseño de un curso en línea de introducción práctica a la metodología (versión final)

A partir de la experiencia con el curso piloto, el INEE desarrolló una versión revisada y mejorada del curso en línea. Ésta se ofreció durante 2019 a través de la plataforma MéxicoX. Al cierre de esta publicación, contaba con 1,597 participantes inscritos y se preveía su cierre y análisis de resultados para noviembre del mismo año.

4. Vinculación con Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa e iniciativas estatales

Uno de los mecanismos más eficientes para diseminar la metodología consistió en establecer sinergias al interior del INEE para vincular la propuesta con las acciones de los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEMEs). Concretamente, se tuvo un taller con los enlaces estatales de los PEEMEs de seis estados para que conocieran la metodología de autoevaluación trabajándola de primera mano. Como fruto de ese encuentro se incluyeron acciones diversas en los PEEMEs estatales.

Por ejemplo, Querétaro incluyó la metodología en su estrategia estatal de autoevaluación mediante una combinación de presentaciones y conversaciones con autoridades educativas y talleres en cada región del estado, mientras que Tlaxcala organizó un taller propedéutico con personal y directores y supervisores de todos los niveles educativos (incluyendo media superior) y está estableciendo alianzas entre los niveles educativos para difundir la metodología de manera articulada. Jalisco ya tuvo un taller y ha mostrado interés por incluir la propuesta en el proyecto educativo estatal que están diseñando; otros estados han pensado en introducir la metodología en las escuelas normales.

Esta forma de trabajar permitió concretar la idea de *diseminación* ya que las intervenciones han involucrado actores de distintos niveles y funciones de los sistemas estatales y federal.

5. Diseño de un taller propedéutico de la metodología para zonas escolares

Como ya se mencionó, conforme se concretaban las versiones finales de los materiales y actividades la metodología, se iban validando en distintos foros, entre ellos, talleres con supervisores, asesores técnico-pedagógicos, directores y docentes.

A partir de las actividades diseñadas para los talleres y, una vez que se tuvo la versión completa de la metodología, se diseñó un taller propedéutico con el fin de introducir a equipos de zonas escolares a los *principios y enfoques* de la metodología, de modo que pudieran trabajar de manera autónoma los materiales con sus equipos a partir de un enfoque común y alineado a la propuesta de la metodología.

El taller va dirigido a supervisores, ATPs y directores y es requisito no negociable que asistan como equipo de una misma zona. Es decir, debe acudir el supervisor con su ATP (en caso de tenerlo) y, al menos, dos directores de su zona. El motivo es que se requiere que, tanto la escuela como la supervisión comprendan y se comprometan con el enfoque de la metodología de autoevaluación. De lo contrario, unos y otros pueden generar barreras para su adopción en la escuela y generar roces y resistencias innecesarias.

El taller se imparte durante dos jornadas de ocho horas y una de cuatro. Comienza por una presentación ejecutiva de la metodología, su enfoque y el valor que agrega. Se recomienda que estén presentes autoridades locales para mostrar el compromiso con la iniciativa, así como para que conozcan las ideas fundamentales y las implicaciones que la autonomía escolar supone para las decisiones sobre políticas y programas estatales.

Durante los primeros dos días del taller se recorren las fases de la metodología haciendo hincapié en los conceptos clave, enfoques y cambios de paradigma que se plantean en cada paso. Supervisores, ATPs y directores trabajan mezclados entre sí y se aconseja combinar personas de distintos niveles y funciones en una misma mesa evitando que los integrantes de una misma zona se sienten juntos, para favorecer la diversidad, el pensamiento disruptivo y la empatía y alineación entre la visión de personas con distintas funciones.

El tercer día se separan los directores de los supervisores y ATPs y cada figura trabaja herramientas para facilitar los procesos de la metodología de autoevaluación que corresponden a su función: los directores trabajan sobre temas de resistencia al cambio, manejo de grupos y planeación de la implementación de la metodo-

logía en su escuela; los supervisores y ATPs abordan temas relacionados con el acompañamiento y la asesoría centrada en el fortalecimiento de la autonomía escolar.

En general, el número de participantes en los talleres ha rondado entre 60 y 110 personas.

Al cierre esta publicación se habían impartido cinco talleres propedéuticos en tres entidades y había dos programados para otoño 2019. Además, se habían impartido talleres de sensibilización en Aguascalientes y Ciudad de México.

6. Publicación del manual para el taller propedéutico de la metodología

La creciente demanda de los talleres propedéuticos llevó a pensar en estrategias para poder escalar su impartición.

Para ello, se elaboró y publicó un manual para dirigir el taller “Introducción a los principios de autoevaluación y autonomía en la gestión escolar” (INEE-OEI, 2019). En él se recogen los referentes conceptuales, ideas clave, procesos de cambio de paradigma que se trabajan durante el taller, así como la descripción de cada actividad y material necesarios para facilitar el taller propedéutico.

La intención es desarrollar una oferta de formación para facilitadores de la metodología, utilizando este recurso como base.



Capítulo 5

Vinculación institucional

La elaboración y el desarrollo de este proyecto se debe, en gran medida, al conjunto de alianzas institucionales que se establecieron en las distintas etapas. A continuación, se describen brevemente las características de estas alianzas y su contribución específica al proyecto.

1. Alianzas institucionales para la construcción de la metodología y las primeras etapas del proyecto

La idea del proyecto de autoevaluación surgió a partir de un acercamiento entre el INEE y la oficina del Consejo Británico en México en noviembre de 2015. A partir de la firma de un Memorándum de Entendimiento y un contrato de Alianza Operacional con el INEE, el Consejo Británico se involucró durante la planeación del proyecto y gestionó la participación de Education Development Trust (EDT) como consultores expertos para el diseño inicial de la metodología e instrumentos. Asimismo, facilitó la participación del proyecto en la convocatoria del Fondo de Prosperidad gestionado por la Embajada Británica, con el fin de obtener financiamiento para la etapa de iteración y pilotaje en campo y mantener la asesoría de EDT a lo largo de esa etapa.

Para la operación del proyecto se elaboró un convenio de colaboración entre la oficina en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el INEE. De acuerdo con este convenio, la OEI asumió las tareas administrativas y de operación del proyecto, mientras que el INEE se encargaría de la asistencia y seguimiento técnico del proyecto.

Las alianzas con las entidades británicas dieron acceso a expertos en el tema de autoevaluación y procesos de mejora continua, ya que Reino Unido es de los países con más trayectoria en este tema. La vinculación con la OEI reforzó el posicionamiento del proyecto y abrió el campo de impacto para abarcar, en un futuro, otros países de la región latinoamericana.

Al interior del INEE, durante las primeras etapas del proyecto fueron claves las alianzas con la Coordinación de las Direcciones del INEE en las Entidades Federativas para establecer contacto con las autoridades locales y facilitar el trabajo en campo; la Dirección General de Investigación e Innovación quién participó en el acompañamiento a los facilitadores en campo y la elaboración de instrumentos cualitativos para la sistematización de la experiencia; y las Direcciones Generales de Levantamiento y Procesamiento de Datos y de Medición y Tratamiento de Datos quienes participaron en la aplicación del cuestionario sobre cultura de la evaluación y el análisis de los resultados. En este sentido, el proyecto fue una experiencia de articulación y trabajo institucional transversal.

2. Alianzas institucionales para la disseminación

Las alianzas institucionales para la disseminación de la metodología ya se mencionaron en apartados anteriores, por lo que solamente se enumeran a continuación:

- DG de Formación Continua de la SEP para la elaboración y piloteo del curso en línea.
- Dirección de Evaluación de la Política Educativa de USEBEQ para el diseño e impartición de talleres propedéuticos.
- Alianzas al interior del INEE:
 - o Dirección General de Coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa para la vinculación con los PEEMEs.
 - o Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación para el diseño gráfico del manual y el apoyo en el diseño instruccional de la versión final del curso en línea y las gestiones con MéxicoX, así como la publicación de artículos sobre el proyecto en la revista Red y la participación en las Jornadas de Evaluación y un Foro Virtual.



Capítulo 6
Hallazgos y aprendizajes

En este capítulo se presentan los hallazgos y aprendizajes recogidos durante los años del proyecto, tanto en la experiencia inicial en campo como en la etapa de validación y disseminación. Algunos temas se relacionan con las capacidades y prácticas de evaluación, planeación y uso de resultados observadas entre los equipos escolares, otros con el beneficio o experiencias observadas a partir del uso de la metodología de autoevaluación y, finalmente, algunos aspectos relacionados con el funcionamiento del sistema educativo y su impacto sobre el fortalecimiento de la autonomía escolar.

1. Capacidades y prácticas observadas en las escuelas

Este apartado menciona aspectos que se repitieron de manera recurrente en las distintas escuelas, foros y grupos de directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos con los que se trabajó a lo largo del proyecto, en distintas zonas del país. En todos los casos, se comienza por presentar conocimientos o prácticas que se podrían considerar como instaladas en el sistema educativo y que suponen un gran avance y resultado de los esfuerzos de las últimas décadas por fortalecer la gestión escolar. Después, se describen las lagunas, debilidades o siguientes pasos que sería necesario atender para seguir avanzando en la profesionalización de la gestión de las escuelas del país, y que la metodología pretende abordar, construyendo sobre las bases ya existentes.

Planeación escolar

Todas las escuelas identifican los pasos generales para elaborar un plan de trabajo y se refieren a ellos con un lenguaje común: diagnóstico, planeación, seguimiento y evaluación. Sin embargo, en la práctica la interpretación y aplicación de estos conceptos, en muchos casos, es superficial o limitada. Los diagnósticos, por lo general, se refieren a la descripción del entorno geográfico y sociodemográfico de la población, incluyen algunos datos de evaluaciones externas y y datos específicos de evaluaciones internas establecidos en las guías oficiales de planeación. No se observa una integración o interpretación de las distintas fuentes de información que permita distinguir las particularidades de la comunidad y dinámica de la escuela e identificar intervenciones específicas para su situación. En este sentido, llama la atención la similitud entre planeaciones, tanto en tópicos para describir su situación como en los objetivos y el tipo de acciones que eligen. Éstos dos últimos suelen redactarse de manera muy general o refiriéndose a la lista de tareas que son parte de la función docente (por ejemplo: recopilar textos para la lectura, hacer evaluaciones diagnósticas).

Asimismo, se percibe una desconexión entre el diagnóstico, los objetivos, el tipo de acciones que se eligen y los mecanismos de evaluación. Se observa una tensión por querer cumplir con las distintas demandas que informan cada parte del proceso de planeación: evaluaciones externas, programas nacionales, referentes curriculares, indicadores solicitados por la autoridad educativa, sugerencias de las guías de CTE y los propios materiales y experiencia de cada docente. Varios directivos reconocen que les hace falta capacidad técnica para establecer metas, indicadores y estrategias.

El resultado, en muchas ocasiones, es un documento que, si bien ayuda a la escuela a atender de manera general los temas de interés en la política educativa, tiene un impacto muy limitado sobre la vida diaria de la escuela y la contextualización de la intervención educativa.

Evaluación de los aprendizajes y la gestión escolar

El principio de que la evaluación es necesaria para identificar “dónde estamos” y que debe servir para tomar decisiones para mejorar parece estar instalado en los docentes del país.

Existe una conciencia arraigada sobre la importancia de la evaluación formativa en el día a día, aunque no se observaron muchos mecanismos de retroalimentación a los alumnos. En la práctica, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos aún se ve limitada, en ciertos casos, a la calificación, reporte y acreditación.

En lo que corresponde a la evaluación de la gestión de la escuela, se percibe un desconocimiento sobre cómo medir y dar seguimiento a constructos que no se relacionan con el aprendizaje y que se refieren a aspectos de la operación y funcionamiento de la escuela y del equipo. Los mismos docentes manifestaban desconocimiento sobre cómo elaborar indicadores útiles y pertinentes para ver avances y tomar decisiones sobre la gestión de la escuela y la mayoría de las veces recurren a herramientas como rúbricas o guías de observación porque son los instrumentos con los que están familiarizados. Aun así, cabe mencionar que algunos docentes han manifestado que les falta preparación para el diseño, aplicación, y la interpretación y uso de la información que se produce con las rúbricas.

En general, los participantes en talleres y en el curso piloto comentaron la necesidad de recibir mayor capacitación para saber qué instrumentos utilizar y cómo medir distintas dimensiones del trabajo en la escuela, más allá del aprendizaje de los alumnos, incluyendo la definición de distintos tipos de indicadores.

Análisis y uso de información y evidencias en la toma de decisiones

Un hallazgo generalizado en las escuelas es que las prácticas de evaluación interna de aprendizajes y el registro de evidencias y resultados de aprendizaje ya forman parte de la cultura escolar en México. Esto supone un gran avance a nivel sistémico y un punto de partida valioso para construir una cultura de toma de decisiones basadas en evidencias. También se habla comúnmente de analizar los resultados y evidencias para decidir.

Es necesario afinar la interpretación del término “analizar” y fortalecer estas prácticas de modo que alimenten procesos de reflexión productivos.

Habitualmente se registra información sobre los alumnos y se archivan múltiples productos de su trabajo, pero en pocos casos se observaron evidencias explícitamente planeadas para dar cuenta de hitos concretos en el aprendizaje de los alumnos o que se hiciera un análisis integrado de los productos comparando su la trayectoria y evolución del aprendizaje.

Se observó que no siempre se comprende el enfoque y propósito de lo que miden ciertas pruebas externas (PLANEA, SisAT), y se desconocen los referentes para interpretar los resultados (descriptores de niveles de logro, etc.) por lo que las conversaciones de análisis se limitan a referirse al nombre de las categorías: “Rojo, amarillo, verde” o “Básico e insuficiente” y a “subir el resultado”, pero sin ahondar en conversaciones sobre los patrones o lagunas que se identifican en conocimientos o habilidades específicas que se deberían reforzar, así como acciones directamente alineadas a esos propósitos.

De manera paralela, en lo que se refiere a las evidencias sobre gestión escolar, se priorizan evidencias de corte administrativo o demostrativo de cumplimiento del plan de trabajo, pero no se recaban evidencias del *resultado* de las acciones del plan de trabajo. El seguimiento que se hace de los objetivos y metas es poco sistemático y se percibe como un ejercicio aislado en sesiones específicas del CTE.

El conjunto de estos elementos en ocasiones da como resultado actividades mecánicas de medición y registro, desconectadas de las decisiones didácticas y de gestión que toman los docentes en el día a día, reduciendo las sesiones de trabajo colegiado formal a seguir actividades pautadas o cumplir con requerimientos administrativos y rendir cuentas al final ciclo escolar más que en impulsar procesos de mejora continua, integrados en la vida diaria de la escuela.

Necesidades de capacitación

En general, se percibe la necesidad de profundizar en el sentido de cada parte del proceso de planeación escolar y continuar desarrollando las las capacidades técnicas para realizarlo con el fin de fortalecer su pertinencia, viabilidad y vinculación con los procesos de decisión ordinarios de la escuela y evitar que sea un proceso burocrático paralelo al funcionamiento de los centros educativos.

Asimismo, se necesita profundizar y clarificar la relación entre los conceptos de gestión escolar y liderazgo pedagógico. El auge del segundo término en los últimos años ha sido beneficioso para centrar la atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero se corre el riesgo de descuidar la visión de la escuela como una institución en la que se requieren manejar múltiples elementos para fomentar una cultura que favorezca un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso y un funcionamiento efectivo de la escuela.

Si bien el alcance de la metodología no abarca el desarrollo de habilidades técnicas de evaluación, los ejercicios de la metodología permiten que la escuela identifique, con bastante precisión, los puntos en los que necesita capacitarse.

2. Experiencias utilizando la metodología de autoevaluación

A continuación, se presentan algunas experiencias que se repitieron en los distintos grupos que trabajaron con los materiales de la metodología, independientemente del contexto de la interacción (trabajo en campo, talleres propedéuticos, talleres de sensibilización, curso piloto, etc.).

Autoevaluación del equipo escolar

La metodología plantea la autoevaluación desde cinco dimensiones: identidad de la escuela como comunidad de aprendizaje, liderazgo compartido, práctica pedagógica común, vinculación con el entorno para el aprendizaje y creación de espacios de aprendizaje. Este enfoque detonó en las escuelas conversaciones y reflexiones sobre otros elementos más allá de la práctica pedagógica en el aula y permitió que, tanto docentes y como directivos, analizaran el trabajo que realizan como equipo de la escuela.

“Lo que resultó aún más interesante fue la reflexión que ellos hicieron (los docentes). Porque en el Consejo Técnico están ellos pensando -“Vamos a encontrar acciones para resolver este problema”-, pero no se hizo una autoevaluación del trabajo que ellos están haciendo. Entonces con este programa, ¡sí lo pudieron hacer los

maestros! Se hizo un grupo, ¡se consolidó un grupo! en donde pudieron expresar lo que les hacía falta, ¡reconocer lo que les hacía falta, y en qué estaban fallando!”¹.

“Para involucrar a nuestros compañeros fue de oro, fue importante porque eso ayudó a que también ellos se autoevaluaran, analizaran que estaba pasando y eso todo recaía ahí, en la elaboración de nuestra Ruta, en el análisis de nuestra Ruta, en el análisis del trabajo que estamos realizando con los niños”².

Ampliación de la visión de la escuela como un sistema

La mayoría de las escuelas se centraron, en un primer momento, en trabajar las dimensiones de logro educativo y práctica pedagógica. Esta elección parece responder a una mayor sensibilidad hacia estos temas alimentada por su centralidad en el proceso de aprendizaje de los niños y los mismos procesos de evaluación y monitoreo externos a la escuela. Durante el desarrollo de la implementación de la metodología en las escuelas los equipos fueron ampliando la visión sobre factores que influyen en el proceso de aprendizaje y comenzaron a incluir otros componentes en su diagnóstico y Ruta de Mejora, consultado la opinión de alumnos y padres de familia sobre el funcionamiento de la escuela y los docentes, por ejemplo.

“Estas otras tres dimensiones [entorno comunitario, identidad escolar y liderazgo efectivo], no se trabajaban, pero es muy importante porque es la parte del todo, lo que es nuestra escuela. Con este proyecto estamos yendo más allá de lo que nosotros estábamos trabajando”³.”

“Evaluación diagnóstica era ¿cuántos niños reprobados tenemos? ¿cuántos niños nivel excelente tenemos? ¿en rezago? ¿cuántos van a reprobarte? **No habíamos hecho una evaluación diagnóstica a nivel de contexto (...) para ver cómo son los niños y cómo influye**”⁴.

“Es necesario saber sobre lo que opinan los alumnos de los maestros, ya que nosotros pensábamos que íbamos muy bien, pero no era necesariamente cierto”⁵.

“El complemento de todos los aspectos que nos aporta autoevaluación, desde la escuela, padres de familia, el contexto inmediato de los alumnos y los componentes a trabajar con la metodología de autoevaluación (...) **me da un abanico**

¹ Entrevista realizada un director de secundaria del estado de Campeche.

² Entrevista realizada a un director de primaria del estado de Puebla.

³ Entrevista a directora de primaria urbana en Querétaro.

⁴ Entrevista a un director de primaria multigrado en Querétaro.

⁵ Grupo focal con docentes de primaria en el Estado de México.

de posibilidades para poder ir integrando nuestras estrategias para la ruta de mejora y no perder de vista nuestro problema pedagógico principal”⁶.

Alineación de los componentes de la planeación escolar

Un tema toral en la metodología es buscar la coherencia y alineación entre todos los componentes del proceso de planeación y seguimiento. Las herramientas diseñadas resultaron efectivas para crear esa conciencia en los equipos escolares, según se muestra a continuación.

“¿Estás leyendo tu prioridad? Sí, ¿qué hiciste durante todo este ciclo escolar? - **Estuve trabajando en...** Ves que no corresponde a la actividad que tú planteaste, **no tiene nada que ver tu objetivo y tu meta**”⁷.

“Teníamos nuestros propósitos y nuestras metas, **pero en algún propósito y en alguna meta no eran coherentes, nos desfasábamos. [La metodología] nos permitió** ir revisando, ir engarzando propósitos con metas”⁸.

“Me gustó esa parte de la alineación, como lo mencionaron mucho durante el curso, la alineación: objetivos, metas e indicadores”⁹.

“Entonces sí me permitió definir mis objetivos claros. Yo les decía a las maestras, comparados con las de las rutas que tenemos, o sea ¡no!, la ruta que viene creo que va a quedar mejor”¹⁰.

Profundización del concepto de evidencia

Un punto muy valorado por los participantes y que sirvió de catalizador para otros aprendizajes fue el comprender con mayor profundidad el concepto de *evidencia de resultados* (sean de aprendizaje o de gestión) y su diferencia con productos de trabajo o evidencias administrativas de cumplimiento.

“**Una cosa es trabajar y otra ver si sí funcionaron [las actividades]**. Yo creo que es eso, el medir, de qué manera o ¿cómo vamos a reflexionarlo y decir, sí avancé un diez por ciento o definitivamente no lo avancé?”¹¹.

⁶ Entrevista a un director de primaria indígena en Querétaro.

⁷ Grupo focal con docentes en Querétaro.

⁸ Entrevista a director de primaria indígena en Querétaro.

⁹ Entrevista a un directivo de secundaria del estado de Coahuila participante en el curso piloto.

¹⁰ Entrevista realizada a un director de primaria del estado de Puebla.

¹¹ Grupo focal con docentes en Querétaro.

Profundización del sentido de analizar y tomar decisiones basadas en evidencia

La metodología se centró en fomentar la reflexión y el análisis de la información que ya existía en las escuelas y a detonar procesos de seguimiento sistemático que verdaderamente sustenten sus argumentos y decisiones.

“Nos hace falta mucho sistematizar la información porque estamos acostumbrados a planificar, a llevar o sea las acciones a la práctica, pero al final necesitas en el momento de sistematizar ya la información, llegar a resultados y todo es lo que nos sigue fallando mucho”¹².

“Porque a nosotros siempre nos solicitan números (...), pero bueno que finalmente esos números que nosotros reportemos estén basados en unas evidencias que nosotros trabajamos. No hacerlo otra vez de: “Pues este niño va mal y lo pongo ahí, ¿por qué?, Pues porque yo lo veo mal ¿no?”. Sino: “Porque tengo una evidencia que me indica que el niño va con estas situaciones, estas dificultades”¹³.

“Debemos dejar de lado, expresiones subjetivas como “éste sabe y éste no sabe”, ya que tenemos evidencias de qué niños van rezagados y debemos ayudarlos. Debe ser con evidencias”¹⁴.

“No hacíamos un comparativo con respecto a tiempo atrás, porque lo que nos pudimos dar cuenta, por ejemplo, en el primer bimestre los alumnos en matemáticas tuvieron un 77% de aprobados, en el segundo bimestre bajó a 60%, pero en lugar de aumentar en el tercer bimestre volvió a bajar, ¿entonces qué es lo que está pasando? Si llegaron los alumnos así, ¿porque ahorita estamos en esta situación?, cosa que no veíamos antes, si no que nada más nos fijábamos en el último resultado”¹⁵.

“Esa parte de reflexionar no la hacíamos mucho. Era calificar exámenes, hacer la sumatoria con otros rasgos a evaluar y poner la calificación. Pero ahorita fue un análisis (...) Es más el trabajo de análisis y de reflexión, en cuestión del equipo de trabajo”¹⁶.

¹² Entrevista con un directivo de primarias del estado de Jalisco participante en el curso piloto.

¹³ Entrevista a director de una primaria multigrado en Querétaro.

¹⁴ Grupo focal con docentes en Estado de México.

¹⁵ Entrevista a un directivo de secundaria del estado de Campeche participante en el curso piloto.

¹⁶ Entrevista a un director de primaria multigrado en Querétaro.

Revalorización de la planeación escolar

Debido a que la metodología se entretiene con los procesos de planeación escolar establecidos por la autoridad educativa y construye sobre experiencias previas y familiares para los docentes, en un principio les resultó difícil captar algunas sutilezas y el valor que aporta, pues se centra en modificar la *forma* y *profundidad* de hacer las cosas, sin proponer muchas prácticas nuevas en sí y apuesta a “hilar fino” en el análisis y la planeación.

En varias ocasiones, los equipos debieron regresar a etapas anteriores de la planeación para ajustar o completar elementos del diagnóstico o de los objetivos que no habían quedado del todo alineados. Este ejercicio, aparentemente de retroceso, apuntó en realidad a un desarrollo de habilidades de planeación más fina con base en evidencias y resultados de evaluaciones, que constituye un elemento toral de la gestión escolar, así como de los procesos de profesionalización y de mejora continua.

“Nos permitió hacer una revisión pormenorizada de nuestra Ruta de dos años atrás, y a mí esa experiencia me trae mucho aprendizaje porque a final de cuentas nos situó en la función de la autoevaluación... Porque entonces llevas un trayecto, llevas un seguimiento y llevas una evaluación y en este sentido rescatas y tratas desde tu propia experiencia de vincular esos elementos y al final te resulta muy atractivo porque vas a obtener finalmente esta última parte de autoevaluación que la misma ruta no la considera”¹⁷.

“No sólo fue mi impresión, sino es de mi colectivo docente, el proceso y la forma de cómo nos van guiando [con la metodología], o sea la información, los documentos, los temas que nos dan para poder hacer el análisis, y entonces sí nos impresionó el haber detectado varias situaciones que no habíamos hecho y que hoy nos damos cuenta y que creo que sí vamos a rectificar o vamos a aplicar para hacer una mejor Ruta de Mejora para el inicio del ciclo escolar, eso me impresionó porque sí, sí detectamos nuestras debilidades”¹⁸.

“En mi ruta de mejora nosotros ponemos acciones, nos faltaron los indicadores, esa parte creo que nos la brincamos, es parte que sí debemos de considerar en la ruta de mejora y bueno ahorita nos dimos cuenta qué nos faltó, lo pusimos como acciones y en realidad eran indicadores, y bueno situaciones así; otra parte es ver cómo vamos a valorar los avances, esa parte final que nos está marcando en la metodología”¹⁹.

¹⁷ Entrevista realizada a un director de primaria del estado de Jalisco participante en el curso piloto.

¹⁸ Entrevista realizada a un director de primaria del estado de Puebla participante en el curso piloto.

¹⁹ Entrevista realizada a un directivo del estado de Puebla.

“Es cierto que ya realizábamos ciertos ejercicios de autoevaluación, pero con la metodología concretiza más el cómo y qué puntos debemos considerar para realizar una verdadera autoevaluación”²⁰.

“Cuando empezamos a tomar como insumos la ruta de mejora escolar y las acciones que fuimos haciendo (...) las ponemos en el trabajo de esa sesión, las reflexionamos y es cuando le empezamos a encontrar más sabor porque, sentimos ahí, identificado lo que se venía realizando”²¹.

3. Reflexiones sobre elementos del sistema educativo que impactan prácticas de autoevaluación y el fortalecimiento de la autonomía escolar

Asesoría y acompañamiento

La asesoría individualizada por escuelas, aún en el caso de los trabajos en talleres fue altamente valorada por los equipos docentes. La reacción de las escuelas ante la cercanía y la asesoría especializada de los facilitadores, en este caso en temas de autoevaluación, confirma la necesidad de que figuras como el Asesor Técnico Pedagógico y el Supervisor de Zona Escolar, u otras que se propongan, brinden acompañamiento diferenciado y flexible a las escuelas, superando una visión de monitoreo administrativo o de intervención planificada desde el exterior de la escuela.

“Si pudiéramos tener a alguien o algo que nos lleve de la mano, sería mejor nuestro trabajo, porque elaboramos la Ruta de Mejora y no hay nadie que nos diga si estamos bien o mal”²².

Se pudo observar que hay una preocupación por parte de los supervisores para centrarse en temas pedagógicos y para ello, echan mano de los conocimientos adquiridos en su etapa de directores. Sin embargo, al tener varias escuelas a cargo se observa una tendencia a homogeneizar tareas, actividades y proyectos sin reconocimiento de la diversidad de dinámicas al interior de cada una de las escuelas a su cargo.

Otro aspecto que se observó fue la duplicidad, no intencionada, de funciones entre el director y el supervisor en lo que se refiere al seguimiento de los docentes y el aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con la estructura formal, al director

²⁰ Entrevista realizada a una directora de primaria de Puebla.

²¹ Grupo focal de docentes de Querétaro.

²² Grupo focal de docentes en el Estado de México.

le corresponde la gestión de la escuela y al supervisor la de la zona. Sin embargo, como ambas figuras se responsabilizan de los resultados educativos y se la función del supervisor se ha orientado hacia el seguimiento pedagógico, el supervisor en ocasiones asume funciones del director, e incluso de docentes frente a grupo, al tomar decisiones sobre la práctica docente, materiales y estrategias que por la naturaleza de su función ya no le corresponden; a la par, existe un vacío de acompañamiento en lo que se refiere propiamente a procesos de profesionalización de la gestión escolar.

Se percibe la necesidad de transformar en cultura la flexibilidad y contextualización que se menciona en documentos oficiales a través de la forma de acompañar a las escuelas y el tipo de productos que se les solicitan, pues el espectro de empoderamiento entre supervisores y escuelas varía mucho entre estados. Aunque en un principio fue difícil que las escuelas trabajaran sin formatos o productos prestables, el equilibrio entre flexibilidad y acompañamiento fue apreciado.

“Estamos tan acostumbrados a hacer las cosas siempre de la misma manera, y a decir ¿qué me pides?, finalmente, ¿qué me vas a pedir? y sobre eso te voy a trabajar, sobre lo que me vas a pedir. Elegir nosotras mismas cómo autoevaluarnos y tratar de buscar herramientas donde pudiéramos ver nuestra realidad creo que fue la parte que más me gustó”²³.

A partir de estas experiencias fue que se decidió dedicar medio día del taller propedéutico a trabajar con supervisores y ATPs formas de acompañar y brindar asesoría para fortalecer la autonomía de las escuelas.

Tiempos y espacios para la reflexión

La falta de disponibilidad de tiempo para la reflexión, planeación y evaluación en las escuelas, fuera de los espacios del CTE fue la principal limitante para el trabajo de los facilitadores durante la etapa de trabajo en campo. Aún entre las escuelas con mejor disposición hacia el proyecto, hubo dificultad para generar estos espacios de trabajo.

Aunque en su diseño la metodología estaba pensada para funcionar sobre las actividades ordinarias de la escuela y la Ruta de Mejora, el desarrollo de capacidades y, en algunos casos, la realización por primera vez de análisis profundos sobre los resultados de evaluaciones, requirieron de mayor dedicación por parte de los equipos docentes. Será necesario ver si con la práctica esos tiempos se pueden acortar o se vuelven indispensables para llegar a análisis profundos y productivos.

²³ Entrevista a directora de primaria multigrado en Querétaro.

También lleva a cuestionarse si es necesario considerar intervenciones específicas de profesionalización de gestión con los colectivos docentes, además de las guías y prácticas habituales que se promueven en las escuelas dentro de los CTEs.

“Revisar nos lleva más tiempo, pero para que los niños aprendan, necesitamos usar ese tiempo bien”²⁴.

Además del tiempo, la calidad y el propósito de los espacios de trabajo tuvieron un impacto sobre la experiencia de los docentes. En todas las actividades se enfatizaba que el trabajo y los productos eran para decisiones de la propia escuela; si al final se entregaba algo era para documentación del proyecto y sobre lo mismo que ya habían trabajado. No se solicitaban evidencias adicionales.

“No había solicitudes externas. Tenemos que trabajar porque nos sirve a nosotros (...) Le dije a mis maestros: “Tenemos que compartir nuestros resultados reales para saber dónde vamos mal y poder mejorar” (...) y presenté en el Consejo Técnico si presión o querer subir nuestros resultados. Solo resultados reales”²⁵.

“Antes, nuestras sesiones de trabajo eran para rellenar formatos y entregárselos al director (...), ver el comportamiento de los alumnos y organizar eventos. No compartíamos evidencias, no había retroalimentación del trabajo académico”²⁶.

Alineación y manejo de tensiones entre prioridades de niveles macro, meso y micro del sistema educativo

En las planeaciones escolares se hace patente el reto que supone aterrizar las líneas de política educativa en cada centro educativo. Por lo general, los indicadores, programas y acciones que se definen a nivel nacional o estatal parten de diagnósticos macro con información agregada. Cuando las escuelas toman como referente único o absoluto esos elementos, corren el riesgo de dejar de lado el análisis de cómo esas prioridades, programas o acciones nacionales se pueden ver en su contexto particular. Por ejemplo: los temas de convivencia son muy distintos según la región del país y las características de la comunidad donde se encuentra la escuela; o es posible que en una escuela no existan problemas de deserción, fuera de casos aislados, pero que se requiera atender algún otro aspecto que no es representativo a nivel nacional.

²⁴ Docente de primaria, Escuela Ignacio Zaragoza, Estado de México.

²⁵ Directora de primaria en Puebla

²⁶ Grupo focal de docentes en Puebla.

En este sentido, de nuevo, es necesario fortalecer los procesos de análisis durante los diagnósticos y al momento de identificar los objetivos y áreas de acción de la escuela para asegurar que los planes escolares reflejan su realidad, son pertinentes y viables. Si bien todas las escuelas deben trabajar dentro del marco y las prioridades nacionales, estatales o de la zona, la forma de atender éstas puede concretarse formas muy particulares con “apellidos” propios en cada escuela.

Distinción entre herramientas y metodologías para la planeación y la gestión programática y de escuelas

Otro elemento que impacta directamente la autonomía escolar son las metodologías y herramientas que se utilizan para la planeación y el seguimiento de la gestión escolar. De acuerdo con lo observado durante el trabajo en campo, los talleres con supervisores y directores y la revisión de documentos oficiales, las metodologías de planeación sugeridas para las escuelas son una adaptación simplificada de metodologías utilizadas en la administración pública y el sector social para la gestión de proyectos. Si bien, estas metodologías son sólidas y probadas, resultan insuficientes para reflejar la realidad de las escuelas por varios motivos.

Las metodologías de proyectos programáticos del tipo del Marco Lógico están concebidas para administrar proyectos de única repetición o con un alcance de inicio y cierre claramente definido (generalmente un año presupuestal o un ciclo de gestión administrativa). Asimismo, están orientadas a generar productos y entregables específicos y se caracterizan por llevar mecanismos de control documental de evidencias muy pormenorizados.

En contraste, las escuelas no son ni administran proyectos en el sentido anteriormente descrito; son instituciones que gestionan procesos educativos. Desde este entendido, su referente de planeación debería estar centrado en la mejora de los elementos institucionales que sostienen los procesos de enseñanza y aprendizaje, más que en implementar proyectos o estrategias anuales que *involucran* esos elementos, pero no modifican la forma de *funcionar* de la escuela de manera que permita mejorar *sistemáticamente* los aprendizajes de los alumnos. En la dinámica actual, planear con un enfoque de proyectos limita la mirada de las escuelas a cortes con un horizonte anual que se reinicia cada agosto, cuando los procesos de fortalecimiento institucional y el desarrollo de los alumnos son paulatinos, avanzan a distintos ritmos y deberían monitorearse de manera articulada entre ciclos escolares (por ejemplo: el proceso de lecto-escritura puede llevar de uno a dos años dependiendo del alumno, sin que esto suponga un rezago en sí). Además, deja de lado el atender temas torales de la gestión del centro como son: la optimización del tiempo y formas de organizar el trabajo e interacción del equipo, la atención al manejo del equipo docente y su cultura de trabajo, la profesionalización del equipo

en aspectos no pedagógicos pero que pueden hacer más eficiente y productiva su labor, la revisión de los canales institucionales de comunicación con las familias y su funcionalidad, la efectividad de las iniciativas para vincular a los padres de familia y tutores en la educación de sus hijos y la exploración de alternativas, entre otros.

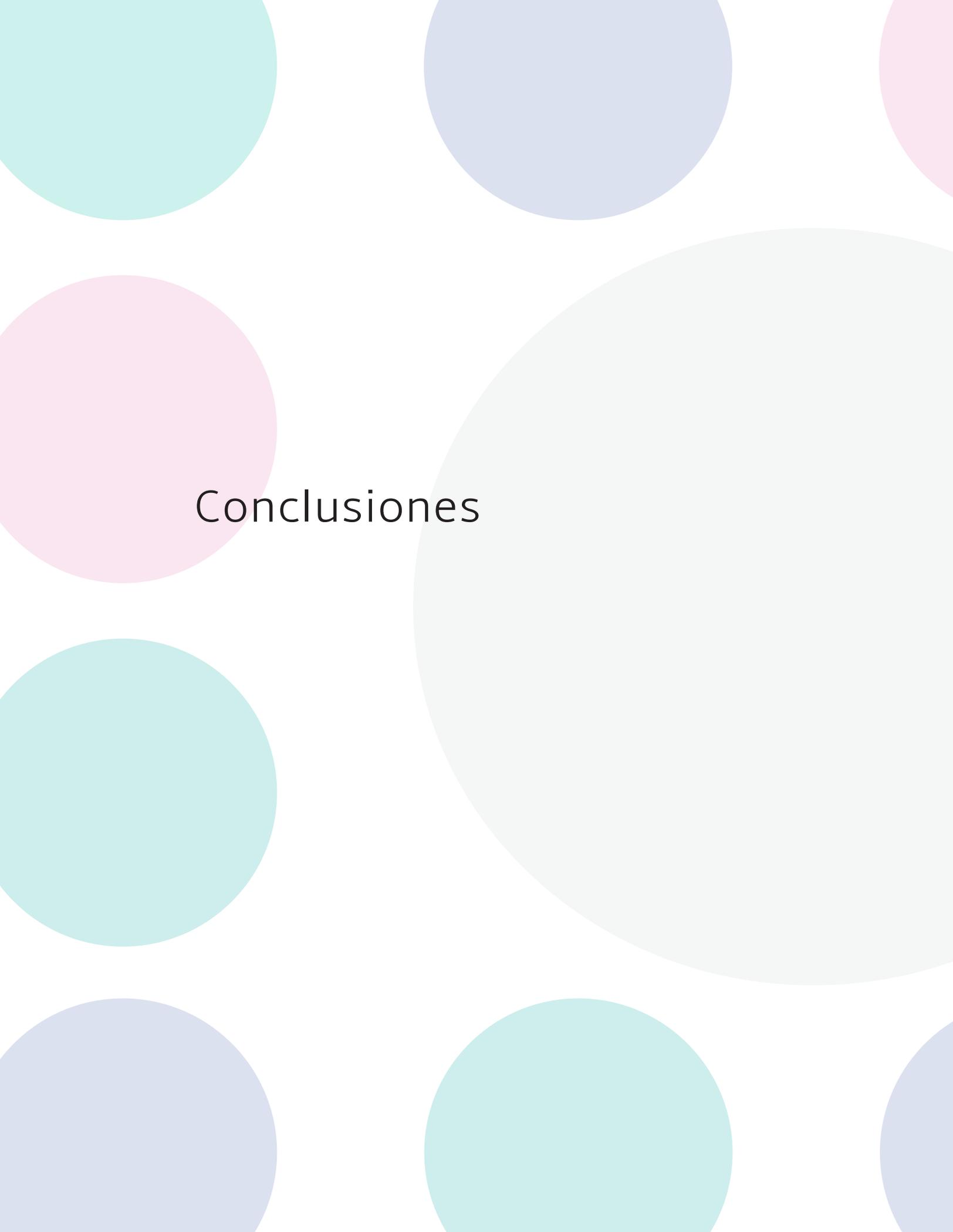
Esta distinción en las metodologías de planeación también aplica para la definición de metas e indicadores. Aún cuando las escuelas deben reportar ciertos indicadores externos vinculados a planes sectoriales o locales, esto no debe ser en detrimento de estar dando seguimiento a procesos o resultados intermedios que reflejan las palancas de acción o cambio sobre las que pueden intervenir durante el ciclo escolar.

Por otro lado, al hablar de programas y proyectos programáticos a nivel nacional o estatal, las metas suelen fijarse en el 100% de cobertura o atención según lo establecido en las planeaciones. En el trabajo en campo y los distintos talleres se observó que esta práctica de fijar todas las metas al 100% se replica en cada elemento de los planes escolares, en algunos casos por solicitud de los supervisores y en otros por el mismo colectivo. En ambos casos se aludía a que fijar menos del 100% era fallar al compromiso con la labor docente y la misión de la escuela. Sin embargo, también se observó que cuando las metas se definen desde fuera de la escuela o apuntando al 100% en todos los casos de forma generalizada, éstas se convierten en aspiracionales y pierden su poder de impulso y monitoreo. En todos los foros, los participantes manifestaron que el poder definir el alcance de sus metas a partir de la realidad de la escuela, con una visión realista de las posibilidades de avance durante un ciclo escolar considerando los puntos de partida de los distintos alumnos y temas a atender²⁷, los llevo a establecer metas menos ambiciosas, pero más realistas que motivaban a sus equipos y cobraban un nuevo significado y peso como herramienta de rendición de cuentas entre ellos mismos.

“Aterrizamos conceptos muy valiosos para poderlos trabajar con propiedad y asumir finalmente la responsabilidad como escuela y entonces sí noté que el compromiso de los compañeros se hizo más real, un poquito menos ambicioso, pero si más real. Porque entonces pudimos ir midiendo nuestros resultados”²⁸.

²⁷ Por ejemplo: existen diferencias entre las intervenciones y el tiempo requerido para regularizar a un alumno con un rezago equivalente a un semestre que a un alumno con dos o tres años de rezago. Fijar la misma meta de nivelación en el mismo tiempo no sería realista. En otro ejemplo, cambiar patrones culturales de convivencia en toda la comunidad educativa es algo que difícilmente se logrará en el lapso de un solo ciclo escolar, podría planearse como algo paulatino a lo largo de varios ciclos con metas acumulables.

²⁸ Entrevista realizada a un directivo de primaria del estado de Jalisco participante en el curso piloto.



Conclusiones

La narrativa de la experiencia del proyecto de “Autoevaluación en escuelas mexicanas” y la síntesis de los hallazgos, deja en claro la importancia de fortalecer las capacidades institucionales de gestión, tanto a nivel sistémico como al interior de cada escuela, para operar de una manera que permita contextualizar la educación de manera adecuada, con planes escolares rigurosos y adaptados a cada comunidad considerando las características del equipo docente, la historia de la escuela y sus dinámicas de operación interna e interacción con la comunidad para alinearlas al logro de mejores aprendizajes de todos sus alumnos a lo largo de su trayectoria en esa institución.

En este sentido, la metodología de autoevaluación pretende aportar un granito de arena al ofrecer una metodología y herramientas pensadas específicamente desde y para la lógica de operación de las escuelas, que al mismo tiempo favorece una alineación y articulación con los requerimientos de otros niveles del sistema educativo.

Concretamente, el valor de esta metodología proviene de cinco factores:

1. Su forma de construcción permitió recoger las necesidades concretas y comunes de los docentes al momento de realizar y utilizar sus planes de mejora por lo que ellos mismos reconocen y valoran la pertinencia de los materiales desarrollados.
2. El diseño está anclado sobre prácticas y capacidades existentes, evitando duplicidad de acciones. Esto permite, al mismo tiempo, construir sobre las bases que ya tiene los equipos docentes y los espacios de trabajo establecidos, y fungir como puente para desarrollar capacidades que permitan realizar el diagnóstico, planeación y seguimiento de acciones y aprendizajes con mayor profundidad y precisión.
3. El énfasis se pone sobre los procesos y dinámicas que se generan en la escuela a partir de la interacción con su contexto y condiciones. Además de tomar conciencia sobre dimensiones de la escuela que normalmente no consideran de forma explícita, los docentes conversan sobre cómo esas condiciones impactan la forma de trabajo y resultados de la escuela. Esto amplía la visión que tienen sobre su campo de incidencia y las posibilidades de intervención que pueden considerar para mejorar de manera sistemática y lograr que todos los alumnos aprendan lo que deben aprender, en el tiempo establecido.
4. Además, la metodología considera a la escuela inserta dentro de un sistema más amplio y complejo, por lo que la forma de trabajo que propone aborda directamente el manejo de las tensiones naturales entre las demandas externas e internas de la escuela, así como la manera en que distintas figuras se relacionan

con ella, reconociendo la diversidad y necesidades específicas de cada centro educativo.

5. El uso de la metodología, además de fortalecer la gestión autónoma de las escuelas ha probado ser una herramienta efectiva para la integración y profesionalización de los equipos docentes.

La experiencia con los distintos públicos y foros de interacción corrobora que, tanto los principios como el enfoque de la metodología son relevantes y útiles para los contextos escolares existentes de todos los niveles de educación básica. Resultó particularmente valiosa la elección de profundizar en los elementos clave del uso de evidencias y resultados de evaluaciones, por encima de añadir instrumentos de evaluación, para detonar procesos más profundos de reflexión, autoevaluación y planeación.

Finalmente, la propuesta de implementación sistémica a través de la sensibilización y adopción de los principios de la metodología y su aplicación en distintos niveles y figuras del sistema educativo representa un potencial enorme para ir articulando y alineando los esfuerzos de los distintos actores que contribuyen a cumplir con el derecho de brindar una educación de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes en el país.

Agradecimientos

Facilitadores y voluntarios

Eunice Rodríguez Piña, Miriam Morales Montes, Esmeralda Zendejas Mena, Sergio Martínez Dunstan, Lourdes Villanueva Nava, Silvia Salinas Mafra, Marbella May Reyes, Adonai González Armijo, Ofelia Muñoz Soto, Flavio Sánchez García, Sandra Hernández Alcázar.

Equipos docentes de las escuelas participantes en la etapa de iteración y piloteo durante el ciclo escolar 2016-2017

Estado de México

Juana Pavón de Morelos, Tecaxic; Lic. Benito Juárez, San Marcos Yachihuacaltepec; Himno Nacional, Colonia Centro Ceremonial Otomí; Prof. Isaías Q. Domínguez, La Magdalena Tenexpán; José María Morelos y Pavón, Colonia Morelos; Niños Héroe, Enthavi; Ignacio Zaragoza, San Pedro Arriba; Niños Héroe, San Pedro Arriba; Miguel Hidalgo, Colonia Adolfo López Mateos.

Querétaro

Mariano Matamoros, Santiago de Querétaro; Escuadrón 201, San Ildefonso Tultepec; Héroe de la Independencia, Llano Largo; Josefa Ortiz de Domínguez, Yosphi; Reforma CNOP, Santiago de Querétaro; Jose María Ríos Guillén, Santo Niño de Praga; Gabriel Ramos Millán, Santa María del Zapote; Sor Juana Inés de la Cruz, La Purísima; Lic. Benito Juárez, Santiago de Querétaro.

Puebla

Miguel Hidalgo, Ahuatepec; Ignacio Allende, Almoloya; Margarita Maza de Juárez, Tecali de Herrera; Héroe de 1861, Santa Cruz Ajajalpan; República de Argentina, Concepción Cautla; Emilio Carranza, Tecali de Herrera; 15 de noviembre de 1935, Tecali de Herrera; Revolución Mexicana, La Esperanza; Rafael Ramírez, Las Loberas; Braulio Rodríguez, Concepción Pardiñas; Ricardo Flores Magón, Tecali de Herrera; Emiliano Zapata, Tecali de Herrera; Plan de Ayala, Tecali de Herrera; Carlos Pastrana Jiménez, Ahuatepec; Ignacio Zaragoza, San Luis Ajajalpan; El Porvenir, San Antonio Juárez.

Aliados institucionales

- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
- Consejo Británico en México
- Embajada Británica en México, a través del Fondo de Prosperidad
- Dirección General Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica
- Dirección de Formación Continua de la Secretaría de Educación de Jalisco
- Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USE-BEQ), particularmente a la Dirección de Evaluación de la Política Educativa.

Investigadores y profesionales de la educación

Finalmente, agradecemos las contribuciones de la Dra. María de las Mercedes Iglesias Sobero a la formulación inicial del proyecto, así como, la retroalimentación recibida por parte de académicos, funcionarios públicos, docentes, directores y supervisores en distintos foros.

ANEXO 1. Población de las escuelas participantes

Querétaro

Escuelas participantes

Escuela	No. de docentes	No. de alumnos	Modalidad	Horario	Organización
Josefa Ortiz de Domínguez	12	233	Indígena	Completo	Completa
Mariano Matamoros	6	192	General	Completo	Completa
Lic. Benito Juárez	9	289	General	Completo	Completa
Héroes de la Independencia	6	150	Indígena	T. Matutino	Completa
Escuadrón 201	13	372	Indígena	T. Matutino	Completa
José María Ríos Guillén	3	102	General	Completo	Multigrado
Gabriel Ramos Millán	3	109	General	Completo	Multigrado
Sor Juana Inés de la Cruz	3	98	General	Completo	Multigrado
Reforma CNOP	17	427	General	Completo	Completa

Fuente:Elaboración propia a partir de datos de fuentes oficiales estatales.

Esquema de acompañamiento y asesoría

- 244 visitas de acompañamiento y asesoría a las escuelas participantes
- Promedio de 27 visitas por escuela
- 1 seminario estatal durante el segundo semestre

La implementación de la metodología en las escuelas del estado de Querétaro se realizó a través de reuniones de acompañamiento y asesoría entre los facilitadores y los directivos y docentes de cada centro escolar. A pesar de que no fue posible participar activamente en las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares, la mayoría de las escuelas realizaron las gestiones necesarias para dedicar el tiempo ne-

cesario al proyecto. Se pudo observar el valor de las sesiones de Consejo Técnico para aplicar las propuestas de la metodología relacionadas con el análisis colectivo de información y la toma de decisiones basadas en los datos arrojados por los instrumentos de planeación y evaluación como fichas descriptivas, reportes, pautas de observación y las rutas de mejora, entre otros.

El avance de la implementación de la metodología en el estado fue gradual. Mientras que la mayoría de las escuelas comenzaron a recibir visitas hacia finales del mes de septiembre, las escuelas pertenecientes al Subsistema Indígena no se unieron formalmente hasta finales del mes de octubre.

Estado de México

Escuelas participantes

Escuela	No. de docentes	No. de alumnos	Modalidad	Horario	Organización
José María Morelos y Pavón	4	110	General	Completo	Multigrado
Niños Héroes (1)	6	148	Indígena	Completo	Completa
Niños Héroes (2)	3	75	General	Completo	Multigrado
Himno Nacional	3	70	General	T. Matutino	Multigrado
Lic. Benito Juárez	6	125	General	Completo	Completa
Miguel Hidalgo	3	56	Indígena	T. Matutino	Multigrado
Ignacio Zaragoza	10	250	Indígena	Completo	Completa
Prof. Isaías Q. Domínguez	9	248	General	Completo	Completa
Juana Pavón de Morelos	13	448	General	Completo	Completa

Fuente:Elaboración propia a partir de datos de fuentes oficiales estatales.

Esquema de acompañamiento y asesoría

- 161 visitas de acompañamiento y asesoría a las escuelas participantes
- Promedio de 18 visitas por escuela
- 1 seminario estatal durante el segundo semestre

La implementación de la metodología en las escuelas del Estado de México se realizó a través de visitas de observación y reuniones de acompañamiento y asesoría entre los facilitadores y los directivos y docentes de cada centro escolar. Durante algunas sesiones de Consejo Técnico Escolar se facilitaron ejercicios de análisis de los resultados obtenidos en los diagnósticos y pruebas como PLANEA utilizando las herramientas de la metodología. Adicionalmente, se trabajó con los equipos

escolares el uso de herramientas como rúbricas y pautas de observación para dar seguimiento a los planes de trabajo de la escuela.

Puebla

Escuelas participantes

Escuela	No. de docentes	No. de alumnos	Modalidad	Horario	Organización
Emilio Carranza	7	193	General	T. Matutino	Completa
Miguel Hidalgo	13	337	General	T. Matutino	Completa
Héroes de 1861	183	182	General	T. Matutino	Completa
Margarita Maza de Juárez	3	76	General	T. Matutino	Multigrado
15 de noviembre del 1935	4	108	General	T. Matutino	Multigrado
Ricardo Flores Magón	7	159	General	T. Matutino	Completa
Ignacio Allende	16	475	General	T. Matutino	Completa
República Argentina	8	234	General	T. Matutino	Completa
Emiliano Zapata	7	247	General	T. Matutino	Completa
Plan de Ayala	3	87	General	T. Matutino	Multigrado
Braulio Rodríguez	5	128	General	T. Matutino	Completa
Rafael Ramírez	2	47	General	T. Matutino	Multigrado
Revolución Mexicana	1	15	General	T. Matutino	Unitaria
Carlos Pastrana Jiménez	8	196	General	T. Vespertino	Completa
Ignacio Zaragoza	13	368	General	T. Matutino	Completa
El Porvenir	10	278	General	T. Matutino	Completa

Fuente: Fuente:Elaboración propia a partir de datos de fuentes oficiales estatales.

Esquema de acompañamiento y asesoría

Los facilitadores voluntarios, bajo la coordinación de la supervisora de la zona, acompañaron a las escuelas participantes en la implementación de la metodología durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar, en reuniones personalizadas y colectivas, así como en talleres y visitas de observación a los centros escolares. En estos espacios se dedicaron a afinar los diagnósticos escolares, la medición de avances y el trabajo de estrategias alineadas a las necesidades particulares de cada escuela.

Inicialmente participaban en el proyecto trece escuelas, a lo largo del ciclo escolar se fueron añadiendo las tres escuelas restantes. Esto resultó en un desfase en el ritmo de avance en las fases y temas del proyecto.

ANEXO 2. Planteamiento general y principios de la metodología de autoevaluación

El carácter de la metodología desarrollada, lejos de perseguir una estandarización de prácticas, buscó fomentar que el ejercicio de autoevaluación se adaptara y respondiera a los contextos y necesidades de cada centro educativo aprovechando la información sobre evaluaciones internas y externas, los recursos a su alcance, del contexto en el que opera la escuela. Esta intención se cristalizó en una serie de principios que informaron tanto el diseño de la metodología y herramientas como los mecanismos de intervención en las escuelas.

Planteamiento general de la metodología de autoevaluación

La metodología del proyecto fue el resultado de un análisis de los elementos clave de la gestión y evaluación escolar existentes en las escuelas primarias de México y una síntesis de las prácticas recomendadas por EDT con base en la experiencia británica y de otros países en procesos de autoevaluación en escuelas. Buscó fortalecer la reflexión y el uso de evaluaciones internas y externas para promover una cultura de la evaluación centrada en la mejora y en la toma de decisiones informadas y participativas considerando la diversidad, el contexto y las necesidades de cada centro escolar.

El enfoque particular de la intervención se centró en abordar y fortalecer el modo y la profundidad con los cuales se realizan las actividades de evaluación, planeación y seguimiento de los resultados educativos y el funcionamiento de la escuela de acuerdo con los lineamientos oficiales establecidos.

El espacio por excelencia dedicado a la planeación y al seguimiento de acciones en las escuelas primarias de México es el Consejo Técnico Escolar (CTE), compuesto por los docentes y directivos del centro escolar. Este consejo sesiona mensualmente durante una jornada escolar, además de una sesión intensiva durante toda la semana previa al inicio del ciclo escolar. Durante las sesiones de Consejo Técnico, se elabora la Ruta de Mejora Escolar siguiendo unas guías desarrolladas por la autoridad educativa. La metodología de autoevaluación está diseñada para

operar sobre el marco de la Ruta de Mejora, u otros marcos de planeación escolar similares, e incidir sobre los momentos en los que ésta requiere utilizar información y resultados de evaluaciones para definir prioridades, metas y acciones, así como para establecer mecanismos de evaluación y seguimiento.

De acuerdo con la visión del proceso educativo que incluye la interacción entre docentes, alumnos, padres de familia y el contexto, la metodología propone ampliar formalmente el diagnóstico de la Ruta de Mejora, centrado en el logro académico, los resultados de pruebas estandarizadas y el ausentismo escolar, para incluir otras características y dinámicas de la escuela que puedan impactar en el resultado educativo de los alumnos. De esta manera, desde el diagnóstico se cuenta con información para analizar *las causas posibles* de los resultados obtenidos e identificar estrategias de mejora que responden a la situación y al contexto particular de cada escuela.

Figura 5. Dimensiones para la autoevaluación con un enfoque centrado en el análisis de las dinámicas y causas de los resultados observados



Fuente: Elaboración propia.

Al momento de establecer prioridades, objetivos y metas, se proponen una serie de herramientas para la reflexión y el análisis de la información de manera que exista alineación entre el diagnóstico y las metas, y que éstas últimas sean realistas y medibles.

Finalmente, enriquece el planteamiento de la Ruta de Mejora al proponer la elaboración de un plan de autoevaluación para definir explícitamente los momentos e instrumentos para medir avances y los mecanismos para analizar y utilizar esa información en la toma de decisiones a lo largo del ciclo escolar.

Figura 6. Complementariedad entre la metodología de autoevaluación y la Ruta de mejora escolar



Fuente: Elaboración propia.

Principios para orientar el diseño de la metodología

1. Una metodología para la mejora de todos y todas: la metodología, herramientas y materiales serán sencillos y flexibles, con vocabulario y conceptos de fácil comprensión y una propuesta adaptable a los diferentes contextos escolares y las características individuales de los centros educativos.
2. Aprovechar la capacidad colectiva para la mejora: fomentar la profesionalización del equipo docente bajo el liderazgo del director; detonar espacios de escucha a alumnos y padres de familia para fomentar su participación e involu-

cramiento en el seguimiento de las estrategias y avances, de acuerdo con roles establecidos, bajo una identidad común como miembros de la comunidad educativa; involucrar a figuras clave del sistema educativo, como supervisores y asesores técnico-pedagógicos.

3. Elaborar planes de mejora viables basados en evidencias: desarrollar instrumentos y herramientas que respondan a las necesidades de información de la escuela, que les permitan identificar acciones prioritarias a partir del uso de evidencias y resultados de evaluaciones; promover el análisis de resultados, procesos y prácticas de forma integral, considerando las relaciones que existen entre distintos elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje en el propio contexto escolar; considerar el estado de los aprendizajes de los alumnos para definir metas y estrategias viables aprovechando los recursos humanos, culturales y materiales a su alcance.
4. Alineación a lo existente, no duplicar esfuerzos: operar sobre los mecanismos de gestión y evaluación ya establecidos en las escuelas y la experiencia de proyectos y programas previos; partir de la información existente que la escuela genera en su quehacer ordinario, recolectar evidencias del trabajo y los resultados obtenidos dentro de la escuela, así como de la información que aportan evaluaciones externas; minimizar la carga de trabajo asociada al seguimiento y evaluación de las prácticas escolares y el proyecto.
5. Apropriación de la autoevaluación por parte de la comunidad escolar: considerar explícitamente la necesidad de procesos de sensibilización y comunicación con la comunidad escolar y autoridades locales, así como las necesidades de capacitación técnica a docentes y directivos para realizar autoevaluación; resaltar los logros y contribuciones de las prácticas de autoevaluación en las escuelas; construir capacidad técnica para la sostenibilidad, instalar de los procesos de autoevaluación en las prácticas ordinarias de la gestión escolar.

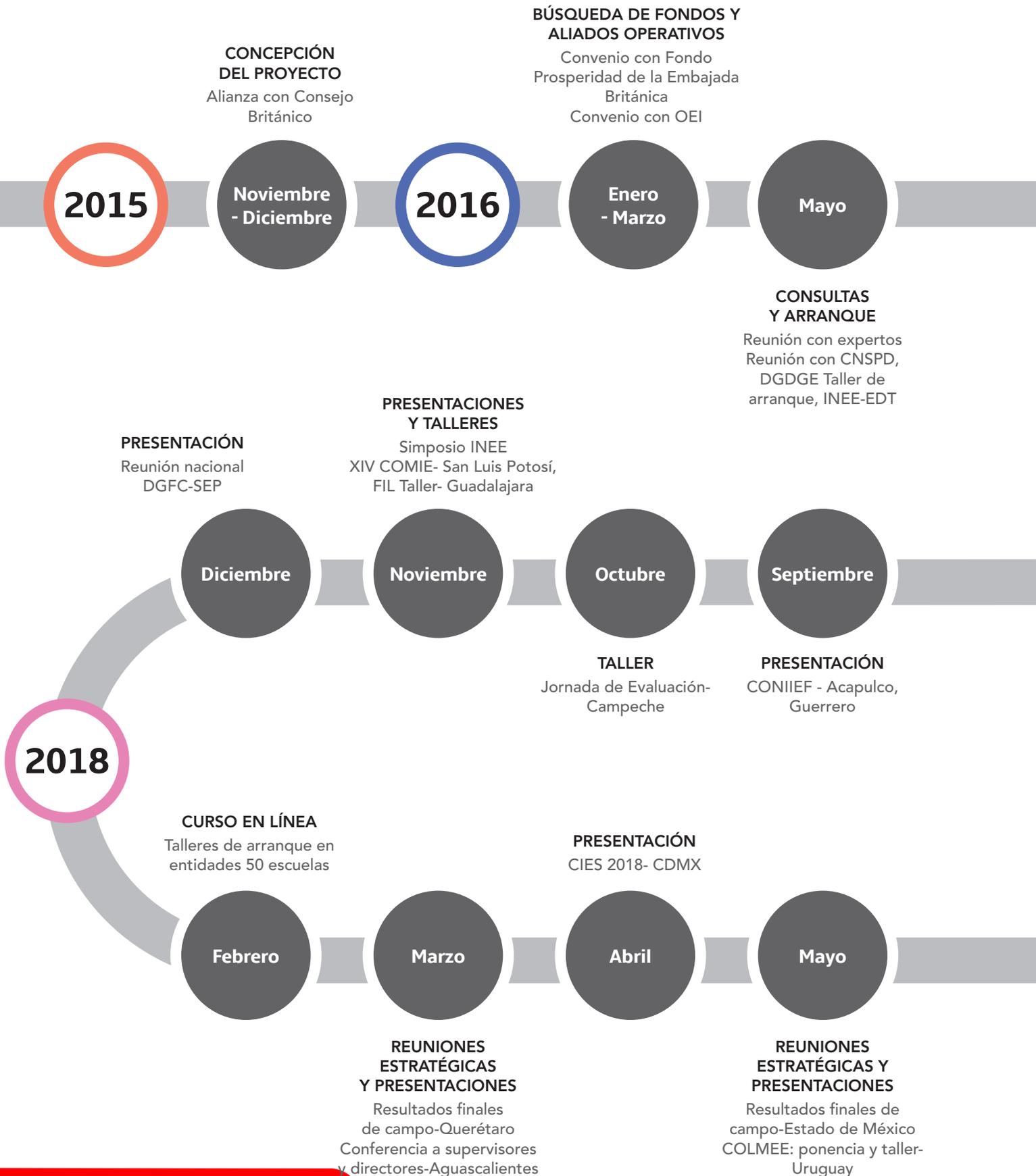
Principios transversales de la metodología de autoevaluación

En esa sección se presenta un extracto del manual “Introducción a los principios de autoevaluación y autonomía en la gestión escolar” (INEE-OEI, 2019, pp. 40-41, 91), con los principios que están entretejidos en la metodología, sus materiales y propuestas para implementación.

1. Integración de multiplicidad de fuentes: a la escuela llega información de una multiplicidad de fuentes que no viene articulada desde su diseño y que obedece a distintos marcos de referencia y objetivos específicos de áreas o dependencias locales o nacionales. Es tarea de la escuela interpretar cada documento, sus indicaciones, estructura y contenido para integrarlos de manera coherente en cada momento de la elaboración de su plan de trabajo.

2. Triangular información de distintas fuentes: en la escuela existe información de evaluaciones externas, evaluaciones internas e información no estructurada ni sistematizada de manera formal que se genera en la gestión del día a día y en la interacción entre los distintos actores de la comunidad educativa. Es importante que la información no estructurada de la escuela se sistematice y se utilice con el mismo peso que los resultados de evaluaciones internas y externas; las tres son piezas necesarias que cuentan la historia completa de la escuela.
3. Planear para crecer, no para resolver problemas: hay que moverse de una actitud pasiva de reaccionar frente a problemas y “focos rojos” que se identifican cada ciclo escolar a una actitud proactiva de indagar por los procesos y dinámicas de la escuela que sistemáticamente causan los problemas, para atenderlos de raíz. Planear para resolver problemas mantiene a la escuela funcionando de la misma manera, con resultados puntuales y efímeros; planear para crecer fortalece a la institución y le permite cambiar y mejorar a partir de sus dificultades.
4. Trabajar con una mirada institucional y de generación: todos los docentes y el personal de la escuela son igualmente responsables de los aprendizajes que los alumnos tienen al graduarse o dejar esa escuela. Se debe superar una visión aislada, de “árbol”, en el trabajo de cada docente para construir una mirada de “bosque”. Para ello, ayuda concebir a los grupos como “generaciones” de alumnos que viven en la escuela tres o seis años y que van transitando por diferentes experiencias de aprendizaje. Esto, en contraposición a una mirada de cursos y ciclos escolares en la que el análisis se hace sobre los resultados del ciclo inmediato anterior y se interpretan a la luz del programa y plan de un grado. Con la mirada institucional y de generación es posible construir planes de trabajo integrales que consideran estrategias para atender las características y situaciones de fondo de los distintos grupos de alumnos, estén o no en un mismo grado.
5. Pensar e intervenir con visión sistémica: entender que, si bien es necesario definir categorías para hacer un diagnóstico u ordenar los objetivos, en la realidad los distintos componentes están relacionados y son interdependientes. Los sistemas tienden a buscar el equilibrio por lo que, si se cambia una sola pieza, el sistema buscará suplirla y seguir trabajando de la misma manera. Para lograr un verdadero cambio es necesario comprender las relaciones y modificar las piezas y conexiones necesarias para ver el resultado que se espera, de manera sistemática.
6. Avanzar progresivamente en la pirámide de generación de conocimiento: todas las actividades buscan llevar a los equipos del manejo de información a la generación de conocimiento y sabiduría; pasar de saber “qué pasó” a identificar “porqué pasó” y “qué podemos hacer”.

ANEXO 3. Historia gráfica del proyecto



DISEÑO DE METODOLOGÍA Y INTERVENCIÓN

Diseño de metodología.
Invitación a entidades y escuelas, capacitación de equipo de campo

Junio - Agosto

INICIO DE TRABAJO EN CAMPO

3 entidades
31 escuelas

Septiembre

PRESENTACIÓN

Reunión anual DINEEs

Diciembre

2017

Febrero - Marzo

SEMINARIOS ESTATALES

Avances preliminares

CIERRE EN CAMPO CURSO EN LÍNEA

Grupos focales y entrevistas
Diseño de curso con DGFC y DGFCPE Jalisco

Junio - Julio

PRESENTACIÓN

Sesión del CONPEE

Agosto

Mayo

REUNIONES ESTRATÉGICAS

Reunión con DGFC

PRESENTACIONES Y REUNIONES ESTRATÉGICAS

Presentación CT-EVOE y CT-DUREE
Reunión con CNSPD, DGFC y DGDGE

Abril

TALLER

Taller por sector escolar-Baja California

Junio

VINCULACIÓN PEEMES

Taller con cinco entidades

Julio - Agosto

Septiembre- Octubre

AJUSTES FINALES

Revisión final de materiales de la metodología

Noviembre

PRESENTACIÓN Y LANZAMIENTO
de los materiales en versión digital

REGISTRO INDAUTOR CIERRE CURSO EN LÍNEA

Grupos focales y entrevistas

REFERENCIAS

- Acaroglu, L. (7 de Septiembre de 2017). *Tools for Systems Thinkers: The 6 Fundamental Concepts of Systems Thinking*. Obtenido de Medium: <https://medium.com/disruptive-design/tools-for-systems-thinkers-the-6-fundamental-concepts-of-systems-thinking-379cdac3dc6a>
- Amnistía Internacional. (S/D). Recuperado el 2017, de <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/dh-caracteristicas.html>
- Arreola, M. Á., & Licón, S. M. (2013). Estado del arte de las investigaciones, estudios y evaluaciones sobre el Programa Escuelas de Calidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLIII, núm. 1,(1), 21-65. Recuperado el 2016, de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27026416003.pdf>
- Báez, B. d. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*(4). Obtenido de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie04a04.htm>
- Barba, B., & Zorrilla, M. (2008). Reforma Educativa en México. Descentralización y nuevos actores. (I. T. occidente, Ed.) *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*(30), 1-30. Recuperado el 2019, de <https://es.scribd.com/document/259749084/REFORMA-EDUCATIVA-BARBA-Y-ZORRILLA-pdf>
- Blanco, E. (2007). *Eficacia escolar en México. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10469/1247>
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El Colegio de México.
- Block, P. (1991). *El gerente empoderado: Habilidades políticas positivas en el trabajo (The Empowered Manager: Positive Political Skills at Work)* Jossey Bass, ISBN 10: 1555422659.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educação & Sociedade*, 26(92), 859-888. Recuperado el 23 de abril de 2019
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 00-00. Recuperado el 2017, de file:///D:/ehamilton/Desktop/Documentos%20AE/Historia_proyecto/Final%20y%20bibliograf%C3%ADa/Antonio%20Bolivar_autoevaluaci%C3%B3n%202014.pdf
- Bracho, T. (2013). *Innovación en Política Educativa. Escuelas de Calidad*. (Flasco, Ed.) México.
- Brown, T. (septiembre de 2008). Harvard Business Review. América Latina. *Design Thinking*. Obtenido de https://emprendedoresupa.files.wordpress.com/2010/08/p02_brown-design-thinking.pdf

- Cuellar, K. E. (2016). *Factores de eficacia escolar asociados al aprendizaje de alumnos del sistema de Telesecundaria en México*. Memoria para obtener grado de doctor, Madrid. Recuperado el 2019, de <https://eprints.ucm.es/40505/1/T38139.pdf>
- Davis & Jones. (2018). *School improvement at scale: getting results from a school-led delivery model*. (E. D. (EDT), Ed.) England and Gales, Reino Unido . Recuperado el 13 de febrero de 2019, de <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/65/65b96acb-484f-46d1-af90-ff5c20ee51d5.pdf>
- EDT. (2016). Una revisión de los modelos de evaluación escolar británica. *Documento sin publicar*. Reino Unido.
- Education Comission. (2019). *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*. New York: Education Comission.
- Elsie Rockwell, J. E. (junio 1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. En CLACSO (Ed.). Sao Paulo, Brasil: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperado el 9 de abril de 2019, de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5093/4172>
- Ezpeleta, J. (S/D). *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*.
- Galas, C. (2017). Autoevaluación en escuelas mexicanas. Una ruta para la mejora de la educación en México. Informe preliminar INEE-OEI: Sin publicar.
- González, T. B. (2004). *Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC)*. Evaluación de programa, Centro de Investigación y Docencia Económicas, AC (CIDE), DF. Recuperado el 2018, de http://www.apartados.hacienda.gob.mx/sed/documentos/evalyseg/cide_escuelasdecalidad_2004.pdf
- Gov. UK. (3 de diciembre de 2014). *How Ofsted inspects maintained schools and academies*. Recuperado el 2016, de GOV.UK: <https://www.gov.uk/guidance/being-inspected-as-a-maintained-school-or-academy>
- Hamilton, E., & Galas, C. (2019). *Autoevaluación para el fortalecimiento de la Gestión Escolar*. Documento interno INEE: Sin publicar.
- Ibarra, H. &. (1997). *Construyendo coaliciones [Case Study: Building Coalitions]*. Estudio de caso, Harvard Business School.
- INEE. (2012). *La Educación en México. Estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. Informativo , Distrito Federal. Obtenido de http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_211112.pdf
- INEE. (2016). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016*. Institucional, Ciudad de México. Recuperado el 15 de abril de 2019
- INEE-OEI. (2019). *Introducción a los principios de autoevaluación y autonomía en la gestión escolar*. México: autores.
- INEE-OEI-British Council. (2018). *Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas*. México: autores.

- Instituto de Diseño Hasso Plattner en Stanford. (s/d de 2012). Mini guía: una introducción al Design Thinking Recuperado el 2019, de <https://dschool-old.stanford.edu/sandbox/groups/designresources/wiki/31fbd/attachments/027aa/GU%C3%8DA%20DEL%20PROCESO%20CREATIVO.pdf?sessionID=8af88fee76ecd1fb7879c915073461486c425622>
- Jardón, J. C. (16 de mayo de 2018). El asesor técnico pedagógico como agente de cambio. *Nexos*.
- Kalman, J. &. (2007). Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVII (3-4), 69-106.
- Keagan, R., & Laskow Lahey, L. (1983). Adult Leadership and Adult Development: A Constructivist View. En B. Kellerman, *Leadership: Multidisciplinary Perspectives*. New York, Estados Unidos: Prentice-Hall.
- Keagan, R., & Laskow Lahey, L. (2009). *Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization*. Cambridge: Harvard Business Press.
- Martínez Rizo, F. (2008). *Las evaluaciones educativas en América Latina* (INEE ed., Vol. 32). (INEE, Ed.) Distrito Federal, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/231>
- Martínez-Rizo, F. y. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17, 17-32. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-mtnzrizo-mercado.html>
- McLeod, S. (s.f.). *Big Think*. Recuperado el 22 de noviembre de 2016, de <http://bigthink.com/articles/agreement-and-trust>
- Mendoza, J. A. (2012). *La planeación educativa en México: una revisión de sus antecedentes e impactos*. Tesis , UPN, Ciudad de México. Recuperado el 16 de abril de 2019
- Michael Fullan, A. H. (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. *Biblioteca para la actualización del maestro/SEP, 2a*. (F. Villegas, Trad.) México: SEP/Amorrortu. Recuperado el 24 de abril de 2019, de <https://zonaescolar98.files.wordpress.com/2010/12/la-escuela-que-queremos.pdf>
- Miklos, T. (2015). *La evaluación formativa como instrumento estratégico para la mejora del aprendizaje*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ministerio de Educación y Ciencia . (2007). *Asesoría pedagógica. Módulo 1: El centro como contexto de Innovación*. Barcelona, España . Recuperado el febrero de 2019, de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/18609/el%20centro%20como%20contexto%20de%20innovaci%C3%B3n.pdf;jsessionid=5D-CA87E4D1A7BC2E137A3BA8B853AD5F?sequence=1>

- Murillo Torrecilla, F. J. (2005). *La Investigación sobre Eficacia Escolar*. Barcelona, España.
- Murillo, J. (2005). *La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55103201.pdf>
- Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160102.pdf>
- OCDE. (2004). *Evaluación formativa: mejora del aprendizaje en las aulas de secundaria*. Obtenido de <http://www.oecd.org/education/ceri/34313907.pdf>
- OMS. (2019). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 2018, de https://www.who.int/topics/human_rights/es/
- Retolaza, E. I. (2010). *Teoría de cambio. Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. (PNUD, Ed.) Guatemala, Guatemala. Recuperado el 2019 de julio de 23, de <https://innovationforsocialchange.org/guia-para-organizar-talleres-del-teoria-de-cambio-disponible-online/>
- Revista Iberoamericana de Educación. (enero-abril de 1994). El movimiento de escuelas eficaces; implicaciones para la innovación educativa. (No. 4), 93-116.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas* (Vol. 32). (C. E. Paldao, Ed.) OEA: Colección Interamer. Recuperado el noviembre de 2018, de http://www.oas.org/udse/gestion/ges_schmelkes.pdf
- Schmelkes, S. (2001). La autonomía y la evaluación educativa en México. *Perspectivas*, XXXI(4). Recuperado el 10 de abril de 2019, de http://www.oas.org/udse/gestion/ges_schmelkes.pdf
- Senge, P. M. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (2a ed.). (C. Gardini, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Ediciones Garnica S.A.
- SEP. (25 de 6 de 2003). *Reglas de Operación del Programa de Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica, 2003*. Recuperado el 2017, de DOF: <https://www.dof.gob.mx/index.php?year=2003&month=06&day=25>
- SEP. (4 de marzo de 2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Ciudad de México, México. Recuperado el 2017, de http://www.iea.gob.mx/webiea/inf_general/NORMATIVIDAD/7.%20ACUERDOS/FEDERALES/ACUERDO%20717%20por%20el%20que%20se%20emiten%20los%20lineamientos%20para%20formular%20los%20Programas%20de%20Gesti%C3%B3n%20Escolar.pdf
- SEP. (26 de abril de 2015). *Secretaría de Educación Pública. Acciones y programas*. Recuperado el 2017, de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-escuelas-de-calidad>

- SEP. (2018). Acuerdo número 07/03/18 por el que se emiten los Lineamientos generales del Sistema de Información y Gestión Educativa. México. Recuperado el 2 de septiembre de 2019, de [dof.gob.mx › nota_to_doc](https://dof.gob.mx/nota_to_doc)
- Tomaševsky, K. (2001). Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable. *Right to education primers No.3*. Gothenburg, Suecia: Right to Education. Obtenido de https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf
- Torrecilla, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 1(2). Recuperado el 2019 de abril de 2019
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. UNESCO. Recuperado el 2017
- UNESCO/UNICEF. (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Ciudad de Nueva York, Nueva York, Estados Unidos de América. Obtenido de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf
- Zorrilla, M. (2007). *La investigación sobre eficacia escolar. Un ingrediente para la toma de decisiones de mejora de la escuela y del sistema educativo*, 129-162. Santiago de Chile, Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado el 2019, de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/21/14.%20Estudios%20sobre%20eficacia%20escolar%20en%20Iberoam%C3%A9rica.pdf>

Directorio

Junta de Gobierno

TERESA BRACHO GONZÁLEZ

Consejera Presidenta

BERNARDO NARANJO PIÑERA

Consejero

SYLVIA IRENE SCHMELKES DEL VALLE

Consejera

PATRICIA VÁZQUEZ DEL MERCADO

Consejera

Unidad administrativas

FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ

Unidad de Normatividad y Política Educativa

JORGE ANTONIO HERNÁNDEZ URALDE

Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

ROLANDO ERICK MAGAÑA RODRÍGUEZ (encargado)

Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

MIGUEL ÁNGEL DE JESÚS LÓPEZ REYES

Unidad de Administración

TOMISLAV LENDO FUENTES

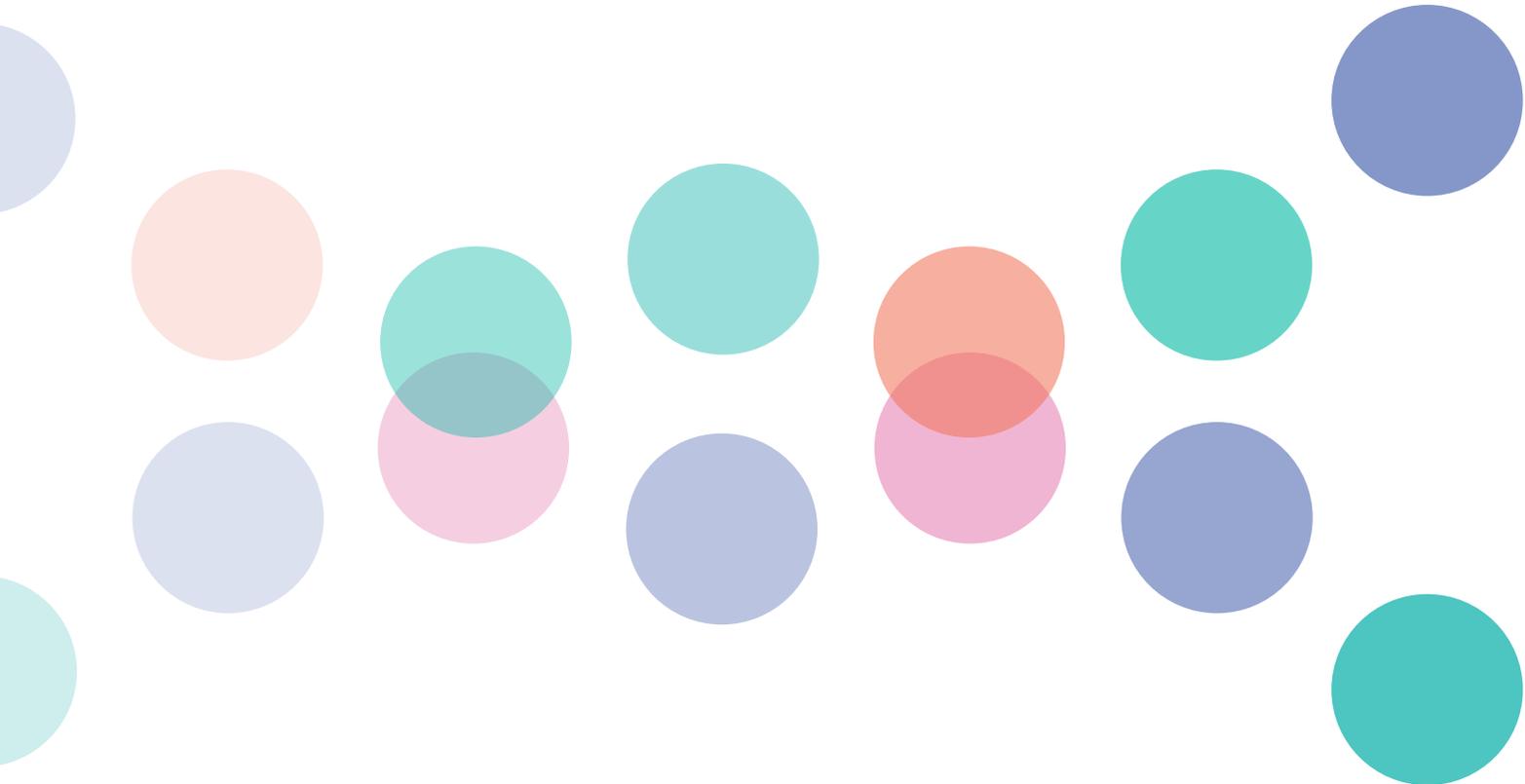
Coordinación Ejecutiva de la Junta de Gobierno

Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación

Rosa Mónica García Orozco (encargada)

Dirección de Difusión y Publicaciones

Blanca Gayosso Sánchez



Comuníquese
con nosotros



Visite nuestro portal