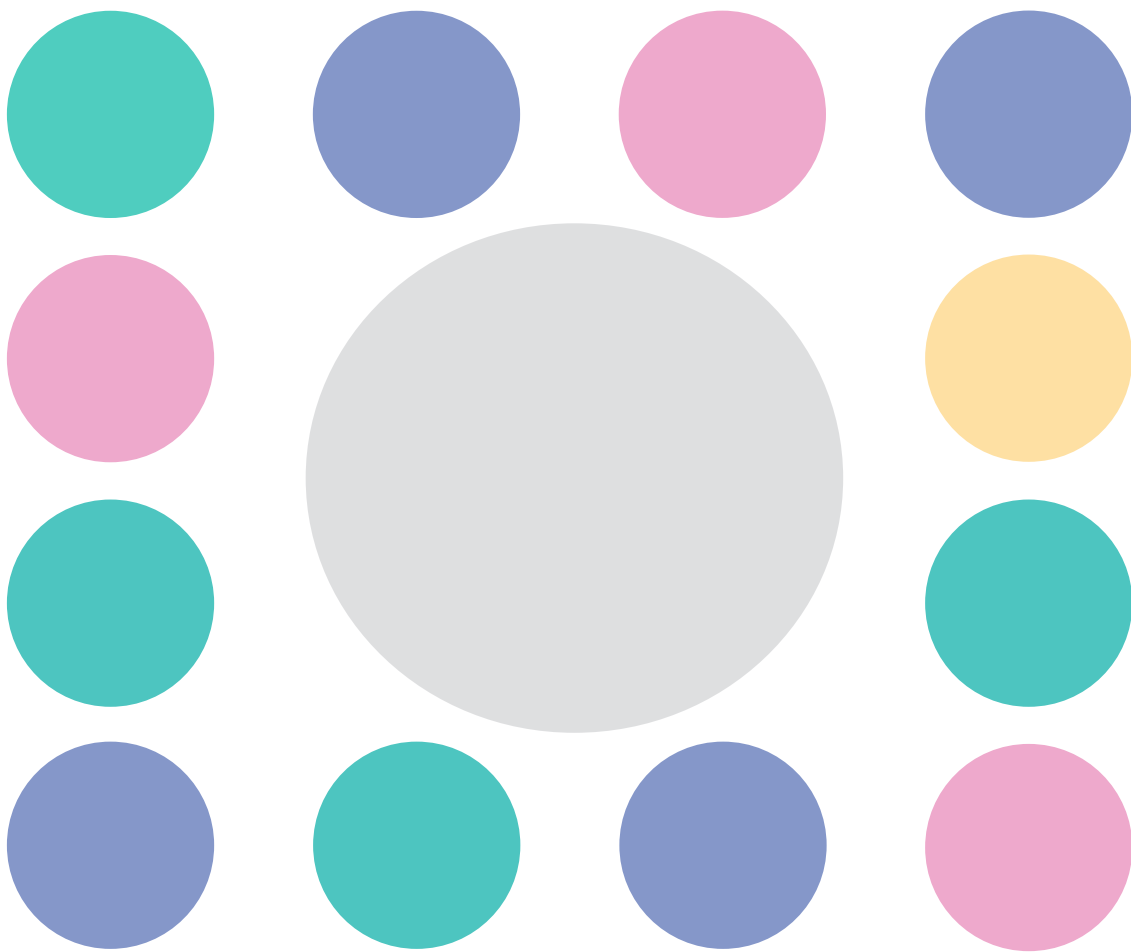


Introducción a los principios de autoevaluación y autonomía en la gestión escolar



INTRODUCCIÓN A LOS PRINCIPIOS DE AUTOEVALUACIÓN Y AUTONOMÍA EN LA GESTIÓN ESCOLAR
Primera edición, 2019
ISBN: 978-607-97304-5-1

Autoras: Cecilia Galas Taboada, Eva María Hamilton Vélez
y Jacqueline 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). *Introducción a los principios de autoevaluación y autonomía en la gestión escolar.*

Introducción a los principios de autoevaluación y autonomía en la gestión escolar

Índice

Introducción	7
Parte I Encuadre de la metodología de autoevaluación y el taller introductorio	8
1. Qué es y de dónde surge la metodología de autoevaluación	9
2. Algunas consideraciones para su adopción por parte de equipos escolares	9
3. Papel del taller introductorio en la implementación de la metodología de la autoevaluación	10
Parte II Referentes conceptuales para el facilitador	13
1. Referentes conceptuales de la metodología de autoevaluación.....	14
2. Cambios de paradigma intencionados por la metodología de autoevaluación.....	25
Parte III Contenidos, estructura y dinámica del taller	30
1. Contenidos del taller	31
2. Dinámica de trabajo y estructura del taller	32
Parte IV Actividades del taller	36
1. Presentación introductoria.....	37
2. Objetivos y dinámica de trabajo del taller	38
3. Principios clave de la metodología	40
4. Fases de la metodología y niveles de planeación en la escuela	42
5. Introducción al diagnóstico desde una visión sistémica de la escuela.....	44
6. Recolección de resultados de logro educativo	47
7. Valoración de condiciones y contexto del aprendizaje en la escuela.....	48
8. Identificación de focos de trabajo sobre el contexto y las condiciones de la escuela.....	49
9. Cierre de la fase de diagnóstico.....	52
10. Introducción a la planeación escolar con enfoque de mejora continua	53
11. Triangulación de información para definir las líneas de trabajo	56
12. Cómo definir metas que impulsen	59
13. Cómo diseñar indicadores útiles para la escuela.....	60

14. Establecimiento de acciones	62
15. Revisión de alineación del plan de trabajo	64
16. Elaboración del plan de monitoreo de metas.....	65
17. Cierre de la fase de planeación	66
18. Introducción a la valoración continua de las acciones del plan de trabajo	67
19. Definición de evidencias para valorar las acciones del plan de trabajo	68
20. Definición de cómo valorar las acciones	70
21. Implementación de acciones con fidelidad y registro de ajustes.....	72
22. Valoración de acciones	73
23. Cierre de la fase de valoración continua de acciones.....	75
24. Introducción al monitoreo de metas con enfoque en procesos y mejora continua	76
25. Monitoreo de metas	77
26. Cierre de la fase de monitoreo de metas.....	78
27. Reflexión sobre posibles actitudes frente a la propia práctica	79
28. Modelo de competencias para ser agente de cambio sistémico desde la escuela.....	80
29. Liderazgo para el cambio: Mapeo de posturas de docentes	82
30. Asesoría y acompañamiento para fortalecer la autonomía escolar	84
31. Recomendaciones para comenzar a trabajar con la metodología en sus escuelas	87
32. Cierre del taller	90
Anexos	92
Anexo 1. Notas para la presentación introductoria.....	93
Anexo 2. Perfiles de escuelas	102
Anexo 3. Diagnósticos complementarios.....	113
Anexo 4. Resultados de evaluación para objetivos macro-micro	119
Anexo 5. Estudio de caso	120
Anexo 6. Descriptores de competencias para directores	128
Anexo 7. Descriptores de competencias para supervisores y figuras de asesoría y acompañamiento	132
Anexo 8. Hoja individual de autoevaluación de competencias para el cambio.....	136
Anexo 9. Hoja grupal de autoevaluación de competencias para el cambio.....	137
Anexo 10. Los retos de la maestra Carmen	138
Anexo 11. Matriz de acuerdo y confianza (Peter Block).....	140
Anexo 12. Estrategias de acuerdo con el posicionamiento frente a una propuesta (Scott McLeod).....	141
Anexo 13. Condiciones para la asesoría	142
Anexo 14. Presentación de apoyo.....	146

Introducción

Este manual recoge los principales referentes y aprendizajes derivados de más de quince talleres de trabajo con la metodología “Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión” (INEE-OEI-BC, 2018).

El propósito es ofrecer, de manera estructurada, una guía para impartir talleres de introducción a esta metodología, como parte de una estrategia de implementación que apuesta por la calidad de la formación continua de los equipos escolares y reconoce la aportación insustituible del trabajo colegiado y la creación de comunidades de aprendizaje.

El manual se estructura en cuatro partes. La primera parte aborda brevemente el proyecto de autoevaluación que dio como resultado la metodología de autoevaluación, algunas recomendaciones para su adopción en escuelas y el papel que juega este taller en ese proceso de apropiación.

En la segunda parte se presentan los principales referentes conceptuales que informan los materiales, actividades y herramientas, tanto de la metodología como del taller, para que el facilitador se familiarice con ellos. Asimismo, expone claramente los cambios de paradigma que se pretenden detonar a través de los trabajos del taller.

La tercera parte menciona aspectos prácticos sobre la distribución de contenidos a lo largo del taller y algunas recomendaciones para la dinámica de trabajo y logística del taller.

Finalmente, la cuarta parte contiene una descripción de cada actividad con referencias a los materiales y anexos asociados.

Este documento deberá leerse en conjunto con el manual de la metodología “Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión” (INEE-OEI-BC, 2018) y la memoria del proyecto.



Parte I

Encuadre de la metodología
de autoevaluación y el taller
introductorio

1. Qué es y de dónde surge la metodología de autoevaluación

La metodología de autoevaluación es un conjunto de principios, actividades y herramientas que tienen como propósito profundizar en el sentido y potencial de la planeación escolar para fortalecer los procesos de gestión escolar con un enfoque de contextualización y mejora continua.

La propuesta surge de un proyecto conjunto realizado entre el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Consejo Británico (BC), bajo el auspicio del Fondo Británico para la Prosperidad. El proyecto buscaba generar una propuesta de autoevaluación, específica al contexto mexicano y de otros países con rasgos institucionales y culturas de planeación y gestión escolar similares, a partir de la integración de referentes internacionales, experiencias previas en el país y las capacidades y prácticas instaladas en el sistema educativo.

Para su desarrollo se contó con la participación de expertos nacionales, regionales e internacionales, así como el trabajo conjunto con equipos de treinta y una escuelas para la elaboración, validación y ajuste de los materiales. El grupo de escuelas se configuró de forma que representara la variedad de contextos y subsistemas de educación básica. Si bien en un primer momento las escuelas involucradas en la construcción de la propuesta eran de nivel primaria, en etapas posteriores de validación y ajuste se trabajó con subdirectores, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos de todos los niveles y modalidades de preescolar hasta media superior, incluyendo educación especial y educación física.

Para conocer más sobre el proyecto y sus resultados, pueden consultar la publicación: *Autoevaluación en escuelas mexicanas: una ruta para la mejora de la calidad en los centros educativos*.

2. Algunas consideraciones para su adopción por parte de equipos escolares

A partir de la experiencia de trabajo con escuelas durante la etapa en construcción y los talleres de difusión, se identificaron algunos elementos comunes en los procesos de adopción de la metodología por parte de los equipos.

Éstos fueron sistematizados como parte del manual de autoevaluación y consideran los siguientes aspectos:

- Condiciones de una escuela que favorecen la adopción de la metodología: requerimientos básicos de la organización, relación entre el equipo y dinámica de la escuela que se necesitan para poder trabajar procesos de mejora continua.
- Cómo y cuándo introducir la metodología en la escuela: considera opciones para iniciar el trabajo ya sea al inicio del ciclo escolar o en cualquier momento, señalando los puntos a favor y en contra de cada opción.
- Curva de esfuerzo y ánimo: se refiere a los estados de ánimo, motivación y esfuerzo de los equipos en distintos momentos de la metodología. Es importante que el director los conozca y tenga presentes para identificar el proceso de aprendizaje de su equipo.

Pueden consultar estos temas en mayor detalle en el manual “Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión” (INEE-OEI-BC, 2018).

Se debe evitar, a toda costa, la implementación de la metodología en cascada, la réplica entre compañeros por indicación del supervisor o el envío de la metodología con indicaciones de trabajarla. Es importante que la difusión en una zona escolar o estado se haga de manera estratégica, midiendo fuerzas para dar el seguimiento y acompañamiento adecuado para la maduración de capacidades institucionales de las escuelas para llevar un proceso de mejora continua. Este acompañamiento es mucho más demandante y frecuente que el que habitualmente se hace, por lo que es poco viable realizarlo simultáneamente en todas las escuelas de una zona o una entidad.

Aquí cabe subrayar que la metodología de autoevaluación no es un proyecto que se implementa, es una forma de trabajar en las escuelas cuya implementación está pensada para funcionar a través de redes. Avanzar sin pausa, pero sin prisa en su implementación en un grupo delimitado de escuelas permitirá que estas se vayan consolidando, para después apoyar a otras escuelas que inician el proceso, y así asegurar la calidad de la adopción y contar con mejores posibilidades de que permanezcan los efectos de fortalecimiento de la gestión escolar a más largo plazo.

3. Papel del taller introductorio en la implementación de la metodología de la autoevaluación

Dado que la metodología de autoevaluación plantea cambios de paradigma profundos respecto a la forma de concebir el diagnóstico y la planeación escolar, es importante que quienes la trabajen sean conscientes de ello.

Es común que materiales como el manual “Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión” sean distribuidos ampliamente sin ningún tipo de seguimiento o estrategia de implementación. Esto compromete el impacto que las propuestas puedan tener respecto a la generación de cambios más profundos que trasciendan la aplicación de herramientas de manera aislada.

El presente taller está diseñado para introducir a los participantes a los conocimientos, principios e ideas clave para detonar el cambio de paradigma que les permita aprovechar al máximo el material al momento de trabajarlo con sus equipos.

Más que una capacitación, se trata de una experiencia de reflexión crítica sobre los propios paradigmas y prácticas a partir del trabajo con los materiales de la metodología.

El objetivo no es, por lo tanto, que los participantes aprendan a trabajar con la metodología o dominen los contenidos, sino que se familiaricen con el planteamiento y la lógica de los procesos de toma de decisiones para el fortalecimiento institucional y la mejora continua; y que vean cómo eso se plasma en distintos momentos de la planeación y la gestión escolar.

Los destinatarios son figuras directivas y de supervisión y acompañamiento de todos los niveles y modalidades de educación básica y media superior.

Partiendo de la visión sistémica, se busca que asistan tríadas o duplas de supervisor-asesor-director, o supervisor-director, para lograr que las figuras que trabajan juntas en una zona estén en la misma página y, desde sus funciones específicas, se articulen y apoyen mutuamente en la adopción de procesos de mejora institucional continua.

El diseño final del taller en la estructura presente ha sido validado, en comparación con estructuras y versiones previas, como la mejor forma de asegurar un nivel de profundidad suficiente para detonar cambios de paradigma dentro de las limitaciones de tiempo que existen. Asimismo, el orden y la conexión entre las actividades está diseñado para llevar al participante por un proceso de autorreflexión y replanteamiento de su práctica. Por estas razones no se recomienda espaciar las sesiones de trabajo ni recortar los tiempos, so pena de recargar contenidos y abrumar a los participantes, o perder el hilo de reflexión entre una sesión del taller y otra.

El taller requiere de la presencia comprometida y responsable de todos los participantes en todas las actividades. Las discusiones y productos de cada actividad

son insumos de las siguientes por lo que la incorporación de participantes a medio taller dificultará el ritmo de avance del grupo y será confuso para la persona nueva.

Al término del taller se espera que los participantes identifiquen con claridad los cambios que propone la metodología de autoevaluación y estén familiarizados con los materiales y el tipo de trabajo colegiado que detonan para ser facilitadores de la metodología con sus equipos, en el caso de las figuras directivas, y brindar acompañamiento oportuno y pertinente en el caso de las figuras de supervisión y asesoría.



Parte II

Referentes conceptuales para
el facilitador

1. Referentes conceptuales de la metodología de autoevaluación

En esta sección se presenta un extracto del documento *Autoevaluación en escuelas mexicanas: una ruta para la mejora de la calidad en los centros educativos* en el que se describe brevemente el sustento teórico de la metodología de autoevaluación. No se pretende dar una explicación exhaustiva, sino presentar los elementos específicos retomados de las distintas teorías y disciplinas para el diseño de las herramientas, su implementación y las dinámicas de este taller. Se invita al facilitador del taller a profundizar en cada uno de los referentes teóricos y la bibliografía referenciada para conocer en profundidad cada tema.

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 acciones para hacer valer estas garantías.

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

- Universales, inalienables, irrenunciables, intransferibles, imprescriptibles e indivisibles
- 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 se gestionan y aprovechan con un enfoque de aprendizaje los recursos y materiales disponibles, el acceso a experiencias de aprendizaje de calidad dentro de la escuela, el cuidado de la pertinencia cultural de la instrucción, el reconocimiento de niñas y niños como sujetos 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.

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 miembros del equipo y articulan esfuerzos haciendo que el trabajo de los 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 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 mejora continua.
- 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.

Autoevaluación formativa de la escuela

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 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 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 no generar 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 en que la evaluación formativa 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 instrumento de comprensión de su entorno con la intención de mejorar constantemente.

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 identificar las relaciones entre los equipos docentes, recursos, prácticas y alumnos, que dan equilibrio y estabilidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje y aquellos que refuerzan dinámicas nocivas para ellos. 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, favoreciendo la articulación de esfuerzos con un propósito específico de modificar la *forma* de trabajar en la escuela (Schmelkes, 2001), y entre niveles y 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 mecanismos del centro educativo que sistemáticamente contribuyan a que los alumnos aprendan, de acuerdo con las características y dinámicas particulares de su escuela.

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.

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. Dado que se trata de cambios de hábitos y modos de operar que se vinculan estrechamente con los roles e identidades de las personas, más que de implementar estrategias o proyectos, 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, a diferencia de los retos técnicos que se resuelven a través de intervenciones de capacitación o reestructura.

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.

Experiencias nacionales e internacionales relacionadas con la autoevaluación y gestión escolar

Además de los referentes teóricos, interesó retomar experiencias de implementación de iniciativas de autoevaluación ligada 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 a través de proyectos previos con la intención de construir sobre esas bases.

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 Escuelas de Calidad.

El primero, tuvo como objetivos generales el de 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, 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 Escuelas de Calidad (PEC) fue la segunda experiencia revisada en profundidad. Entre sus objetivos se encontraban: instituir la gestión educativa es-

tratégica 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.

La planeación consistió en un conjunto de acciones realizadas por la escuela misma, donde se practicaba la autoevaluación como punto de partida en la elaboración de un diagnóstico que identificara las principales necesidades de los centros escolares a través de la elaboración del 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 definición de la política educativa del país, ya que contó con diferentes evaluaciones internas y externas con las que se obtuvo información pertinente para el diseño y seguimiento del sistema 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 la particularidad de que cada escuela desarrollaba un proyecto a mediano plazo, de acuerdo con su visión y el establecimiento de metas, así como recursos para llevar a cabo proyectos de capacitación, acompañamiento técnico especializado, y el financiamiento para la ejecución de dichos proyectos. La estrategia estaba 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 de 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 y 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 los ejes que el PEC reforzó de manera específica. Impactó positivamente en la asistencia de las familias para conocer los avances de aprendizaje de sus hijos e hijas, sobre 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) como 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.
- 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 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 resultó en 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.

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 caracterizan 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 apuesta 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 de entendimiento con respecto a lo que se entiende sobre mejores resultados del estudiante y la identificación de medidas para mejorar los resultados, 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 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 la 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 permitan identificar los aspectos débiles. Una vez identificada una zona de debilidad es necesario comprender con mayor profundidad 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 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 de sus trabajos escritos, la observación de la enseñanza y el aprendizaje y la retroalimentación de las partes interesadas: 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. La triangulación de información y datos basados en evidencia, las opiniones de las personas y la observación directa de la práctica deben involucrar a todo el personal de la escuela, los estudiantes, los socios y otras partes interesadas. 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, 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 de 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.

2. Cambios de paradigma intencionados por la metodología de autoevaluación

La metodología de autoevaluación, más que perseguir la implementación rigurosa de prácticas específicas, busca detonar cambios profundos en la concepción, valoración y realización de las tareas relacionadas con los ejercicios de diagnóstico, planeación, implementación y seguimiento a la gestión escolar. En este sentido,

busca detonar de manera explícita e implícita ciertos cambios de paradigma que se basan en los referentes conceptuales y favorecen los procesos de mejora continua, en contraste con una cultura de planeación y gestión predominantemente administrativa y uniforme.

Es imprescindible que el facilitador lea en su totalidad el manual “Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión” (INEE-OEI-BC, 2018), previo a la preparación del taller, haciendo el ejercicio de identificar a lo largo del documento, tanto los referentes conceptuales que se encuentran implícitos como estos cambios de paradigma.

A continuación se muestra una tabla comparativa entre los paradigmas comúnmente relacionados con la planeación y el seguimiento de la gestión escolar y los paradigmas que promueve esta metodología de autoevaluación.

Tabla 1. Comparativo de paradigmas relacionados con la planeación y el seguimiento de la gestión

TEMA	PARADIGMA ADMINISTRATIVO UNIFORME	PARADIGMA DE MEJORA CONTINUA Y CONTEXTUALIZADA
Función del plan de trabajo	Plasmar la estrategia y metas de la escuela para conocimiento y seguimiento por parte de las autoridades directas y saber en qué deben trabajar.	Servir de ruta de camino y orientar las decisiones y ajustes que se hagan a lo largo del ciclo escolar a partir de los resultados y experiencias que se van dando, sin perder el rumbo y el punto de llegada establecidos.
Prioridades de trabajo en la escuela	Son una concreción directa, en pequeña escala, de prioridades nacionales o locales.	La escuela identifica sus prioridades específicas en el marco de las prioridades nacionales, y en algunos casos, superando el alcance de éstas últimas. Principalmente se enfoca en prioridades que atiendan los procesos de gestión y enseñanza que subyacen las prioridades que se busca atender a nivel nacional o local.
Diagnósticos escolares	<p>La descripción de la escuela utiliza principalmente datos de fuentes externas con enfoque predominante en describir las condiciones socioeconómicas de la localidad.</p> <p>El diagnóstico de los alumnos se integra de gráficas con resultados de las distintas pruebas que aplican.</p> <p>El diagnóstico es principalmente descriptivo y escrito, de manera inconsciente, para una audiencia externa a la escuela.</p>	<p>El diagnóstico integra información cuantitativa y cualitativa, de evaluaciones externas e internas, así como información que se genera durante el funcionamiento de la escuela y el conocimiento sistematizado que posee el equipo sobre las dinámicas que generan las condiciones del contexto interno de la escuela.</p> <p>El diagnóstico trasciende la descripción para interpretar el conjunto de información en el marco de la historia y características de la escuela. Se establecen relaciones y se analizan patrones para plasmar las conclusiones a las que se llegan a través de la reflexión sobre la información que tienen.</p> <p>El diagnóstico está escrito explícitamente para apoyar la decisión sobre los objetivos y estrategias que se eligen.</p>
Objetivos de la escuela	<p>Los objetivos de la escuela parafrasean la prioridad que se quiere atender refiriéndose en realidad a metas o son actividades que conforman parte del mismo proceso del diagnóstico o planeación de actividades.</p> <p>Son muy generales y genéricos, casi idénticos entre escuelas.</p>	Los objetivos se enfocan en atender dinámicas y procesos específicos de la escuela para fortalecerla y crear las mejores condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

TEMA	PARADIGMA ADMINISTRATIVO UNIFORME	PARADIGMA DE MEJORA CONTINUA Y CONTEXTUALIZADA
<p>Selección de estrategias y acciones</p>	<p>La escuela está a la expectativa de indicaciones sobre cómo atender los temas y prioridades nacionales en su contexto particular.</p> <p>Se recurre a replicar estrategias y acciones implementadas en ciclos anteriores, sin considerar si han dado o no resultados concretos y sostenibles.</p>	<p>La escuela se sirve de propuestas externas en la medida en que contribuyen a fortalecer los procesos que está trabajando para contribuir a los resultados esperados.</p>
<p>Enfoque de las estrategias y acciones</p>	<p>Las estrategias son genéricas y teóricamente aplicables en cualquier escuela.</p> <p>Se relacionan de manera general con el tema del objetivo, pero no necesariamente consideran la información del diagnóstico o el contexto particular de la escuela.</p> <p>Se enumeran tareas concretas, a veces describiendo cada paso que se debe hacer para implementar una acción.</p>	<p>Las estrategias se enfocan en atender específicamente los cambios en la forma de trabajar de la escuela para atender los objetivos.</p> <p>Consideran las dinámicas y el conocimiento, no sólo del aprendizaje de los alumnos, sino también de los distintos componentes y condiciones de la escuela plasmados en el diagnóstico para ser realistas y asegurar la pertinencia de las estrategias en su contexto.</p>
<p>Especificidad del plan de trabajo</p>	<p>Se plasman acciones y tareas concretas con material y recursos específicos.</p>	<p>Se plasman con claridad las estrategias de las diferentes dimensiones que van a contribuir al objetivo.</p> <p>Las tareas, recursos, tiempos y otros elementos logísticos se acuerdan y registran aparte.</p>
<p>Fuentes de información para medir metas</p>	<p>Se eligen evaluaciones del diagnóstico para medir las metas y avances sin considerar la frecuencia de aplicación o lo que están midiendo.</p> <p>Se crean instrumentos específicos para medir cada meta.</p> <p>Las mediciones para recabar la información de las metas es un ejercicio puntual desconectado de las actividades ordinarias de la escuela.</p>	<p>Se eligen evidencias a partir del contenido específico de la meta, priorizando información y mecanismos de recolección que forman parte del funcionamiento ordinario de la escuela, de forma que el seguimiento se integra de manera natural en la cultura de la escuela.</p>

TEMA	PARADIGMA ADMINISTRATIVO UNIFORME	PARADIGMA DE MEJORA CONTINUA Y CONTEXTUALIZADA
<p>Seguimiento y revisión de avances</p>	<p>Se reportan resultados de manera descriptiva en un tono de rendición de cuentas al propio equipo.</p> <p>La discusión se centra en valorar <i>si funcionaron o no</i> las intervenciones.</p>	<p>Se reportan tanto los resultados como aspectos de la implementación de las acciones relacionadas que influyeron en el resultado.</p> <p>La discusión se centra en comprender <i>por qué</i> funcionaron o no las intervenciones.</p>
<p>Decisiones</p>	<p>La mayoría de las veces, la decisión es continuar, reforzar o aumentar la intensidad de la misma acción.</p> <p>El equipo refuerza lo que sabe en cada ejercicio de revisión.</p>	<p>Se decide sobre cambios a la <i>forma</i> de implementar las acciones a partir del análisis de causas, o se exploran acciones nuevas.</p> <p>El equipo aprende en cada ejercicio de revisión.</p>
<p>Aprendizaje entre pares</p>	<p>Escuelas o docentes que han tenido buenos resultados comparten sus estrategias con pares que tienen dificultades para que éstos las implementen.</p>	<p>La discusión entre escuelas y pares se centra en las condiciones que llevaron al éxito de ciertas estrategias en su contexto para buscar recrear esas condiciones, o aquellas más adecuadas en el contexto de cada escuela.</p>
<p>Trabajo colegiado</p>	<p>Se pone en común el trabajo de cada docente para que los demás lo conozcan, intercambian experiencias y aportan información del grupo que atienden para los documentos de planeación y seguimiento.</p>	<p>El equipo docente analiza de manera conjunta temas comunes del funcionamiento del equipo y la escuela, las tareas que realizan y los resultados de los alumnos de la escuela como un todo.</p> <p>Los documentos de planeación y seguimiento se construyen de manera conjunta.</p>
<p>Liderazgo del director respecto al plan de trabajo y seguimiento</p>	<p>Coordina las reuniones de trabajo colegiado, integra la información con los documentos de trabajo y asegura que los docentes cumplen con los compromisos establecidos y los requisitos de información para dar seguimiento al plan de trabajo.</p>	<p>Facilita la discusión y dirige las conversaciones para llegar a análisis cada vez más profundos.</p> <p>Elimina barreras para que el equipo pueda probar nuevas formas de trabajar y atender sus prioridades.</p> <p>Gestiona las distintas formas de ser del equipo para lograr una adhesión al proyecto escolar común.</p>



Parte III

Contenidos, estructura
y dinámica del taller

1. Contenidos del taller

El taller se centra en transmitir los principios fundamentales para detonar el cambio de paradigma en los participantes. Para ello, comienza por presentar algunos principios clave sobre la gestión escolar y autoevaluación para enmarcar el planteamiento de la metodología. Después, recorre cada una de las fases de la metodología para trabajar los cambios de paradigma en cada una de ellas. Finalmente, ofrece un par de herramientas y referentes conceptuales para facilitar el proceso de adopción de la metodología en las escuelas y realizar el acompañamiento necesario.

A continuación, se enumeran los temas de las actividades que comprenden el taller. En el cuarto apartado del documento se describe en detalle cada una de ellas.

- 1 Presentación introductoria
- 2 Objetivos y dinámica de trabajo del taller
- 3 Principios clave de la metodología
- 4 Fases de la metodología y niveles de planeación en la escuela
- 5 Introducción al diagnóstico desde una visión sistémica de la escuela
- 6 Recolección de resultados de logro educativo
- 7 Valoración de condiciones y contexto del aprendizaje en la escuela
- 8 Identificación de focos de trabajo sobre el contexto y las condiciones de la escuela
- 9 Cierre de la fase de diagnóstico
- 10 Introducción a la planeación escolar con enfoque de mejora continua
- 11 Triangulación de información para definir las líneas de trabajo
- 12 Cómo definir metas que impulsen
- 13 Cómo diseñar indicadores útiles para la escuela
- 14 Establecimiento de acciones
- 15 Revisión de alineación del plan de trabajo
- 16 Elaboración del plan de monitoreo de metas

- 17 Cierre de la fase de planeación
- 18 Introducción a la valoración continua de las acciones del plan de trabajo
- 19 Definición de evidencias para valorar las acciones del plan de trabajo
- 20 Definición de cómo valorar las acciones
- 21 Implementación de acciones con fidelidad y registro de ajustes
- 22 Valoración de acciones
- 23 Cierre de la fase de valoración continua de acciones
- 24 Introducción al monitoreo de metas con enfoque en procesos y mejora continua
- 25 Monitoreo de metas
- 26 Cierre de la fase de monitoreo de metas
- 27 Reflexión sobre posibles actitudes frente a la propia práctica
- 28 Modelo de competencias para ser agente de cambio sistémico desde la escuela
- 29 Liderazgo para el cambio: Mapeo de posturas de docentes
- 30 Asesoría y acompañamiento para fortalecer la autonomía escolar
- 31 Recomendaciones para comenzar a trabajar con la metodología en sus escuelas

2. Dinámica de trabajo y estructura del taller

Los contenidos del taller se trabajan a través de cuatro tipos de actividades:

- **Cápsulas informativas:** exposiciones breves donde se presenta algún concepto clave de la fase o tema que se está trabajando.
- **Lecturas individuales:** se dará lectura a la totalidad del manual en diferentes momentos para que los participantes se familiaricen con los contenidos. Éste será el principal material del taller.
- **Ejercicios grupales:** actividades diseñadas a partir del manual de autoevaluación y materiales complementarios para trabajar en equipo.
- **Plenarias:** al término de los ejercicios grupales se tendrán plenarias para poner en común el trabajo y conclusiones de los equipos. Son espacios para aclarar conceptos, profundizar en temas que surjan y retroalimentar al grupo. Es importante que haya una participación proactiva y variada de todos los equipos.

Todas las actividades se trabajan con todos los participantes del taller, excepto las actividades 29. Liderazgo para el cambio: Mapeo de posturas de docentes y 30. Asesoría y acompañamiento para fortalecer la autonomía escolar, que se imparten de manera simultánea por separado a figuras directivas de las escuelas y figuras de supervisión y acompañamiento, respectivamente.

Se recomienda que los grupos sean entre 40 y 80 participantes divididos en equipos de 6 a 8 personas. Los equipos deben integrar personas de distintas funciones, niveles y modalidades, de preferencia que no hayan trabajado juntos anteriormente. Esta configuración enriquece la conversación, propicia la ruptura de inercias del pensamiento y el pensamiento divergente además de favorecer una mayor apertura por parte de los participantes en las discusiones.

La función del facilitador es fomentar la reflexión crítica sobre las prácticas y experiencias de planeación de los participantes y mediar el proceso de cambio de paradigma en ellos. Lo hace a través de formular preguntas de reflexión, señalar aspectos comunes entre el trabajo y conclusiones de los distintos equipos y clarificar conceptos clave. NO es un capacitador cuyo propósito es que los asistentes dominen cada paso y herramienta de la metodología.

El taller debe caracterizarse por llevar un ritmo constante que mantenga a los participantes comprometidos en las actividades y que priorice sobre todo los procesos de reflexión individual, grupal y en plenaria.

Está pensado para una duración de 20 horas repartidas a lo largo de dos días y medio, incluyendo dos descansos más no las horas de comida. La siguiente tabla muestra una distribución estimada de las actividades a lo largo de este tiempo.

DÍA 1

Mañana	<ol style="list-style-type: none">1. Presentación introductoria2. Objetivos y dinámica de trabajo del taller3. Principios clave de la metodología4. Fases de la metodología y niveles de planeación en la escuela5. Introducción al diagnóstico desde una visión sistémica de la escuela6. Recolección de resultados de logro educativo7. Valoración de condiciones y contexto del aprendizaje en la escuela
--------	--

Tarde	<ul style="list-style-type: none"> 8. Identificación de focos de trabajo sobre el contexto y las condiciones de la escuela 9. Cierre de la fase de diagnóstico 10. Introducción a la planeación escolar con enfoque de mejora continua 11. Triangulación de información para definir las líneas de trabajo 12. Cómo definir metas que impulsen
-------	---

DÍA 2

Mañana	<ul style="list-style-type: none"> 13. Cómo diseñar indicadores útiles para la escuela 14. Establecimiento de acciones 15. Revisión de alineación del plan de trabajo 16. Elaboración del plan de monitoreo de metas 17. Cierre de la fase de planeación 18. Introducción a la valoración continua de las acciones del plan de trabajo
Tarde	<ul style="list-style-type: none"> 19. Definición de evidencias para valorar las acciones del plan de trabajo 20. Definición de cómo valorar las acciones 21. Implementación de acciones con fidelidad y registro de ajustes 22. Valoración de acciones 23. Cierre de la fase de valoración continua de acciones 24. Introducción al monitoreo de metas con enfoque en procesos y mejora continua 25. Monitoreo de metas 26. Cierre de la fase de monitoreo de metas

DÍA 3

	FIGURAS DIRECTIVAS EN ESCUELAS	FIGURAS DE SUPERVISIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO
Mañana- Primera mitad	27. Reflexión sobre posibles actitudes frente a la propia práctica 28. Modelo de competencias para ser agente de cambio sistémico desde la escuela 29. Liderazgo para el cambio: Mapeo de posturas de docentes	27. Reflexión sobre posibles actitudes frente a la propia práctica 28. Modelo de competencias para ser agente de cambio sistémico desde la escuela 30. Asesoría y acompañamiento para fortalecer la autonomía escolar
Mañana- Segunda mitad	31. Recomendaciones para comenzar a trabajar con la metodología en sus escuelas 32. Cierre	

Cada participante debe tener una copia del manual "Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión" (INEE-OEI-BC, 2018), ya sea en forma digital o impresa. Pedagógicamente se da prioridad a la copia impresa por uso y costumbres de los docentes que están más acostumbrados a leer y trabajar el material de forma física.



Parte IV

Actividades del taller

1. Presentación introductoria



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- En esta parte se presenta el encuadre de la metodología y la lógica de fondo que plantea.
- Se busca que los participantes comprendan el sentido de replantear las formas de realizar el diagnóstico, planeación y seguimiento al trabajo de la escuela y se empiecen a familiarizar con un enfoque de trabajo por procesos y mejora continua.



TIEMPO ESTIMADO: 60 minutos



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 1-35



MATERIAL ADICIONAL: Anexo 1. Notas para la presentación introductoria

IDEAS PRINCIPALES

- Ver el desarrollo de estas ideas en el Anexo 1. Notas para la presentación introductoria
- Recorrido histórico de políticas educativas
- Enfoque del sistema en insumos o procesos
- Trabajar sobre los procesos exige contextualización
- Relación entre autonomía y autoevaluación escolar para contextualizar la intervención
- Distinción entre niveles macro y micro del sistema educativo al elegir la información que se utiliza para el diagnóstico y la planeación
- Importancia de diferenciar metodologías de planeación de acuerdo con el propósito y el nivel de intervención
- La alineación como condición ideal para el cambio sistémico y la realidad que tenemos
- El reto y la propuesta de la metodología
- Historia de la metodología de autoevaluación
- Valor agregado de la metodología de autoevaluación

2. Objetivos y dinámica de trabajo del taller



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Establecer expectativas comunes frente a los objetivos del taller y la forma de trabajo que se seguirá.



TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 36-38

IDEAS PRINCIPALES

El objetivo del taller es familiarizarse con los principios fundamentales de la metodología y los cambios de paradigma que supone, así como ir construyendo alineación entre las figuras presentes. No es una capacitación en el manual o las herramientas y no se espera que los participantes puedan realizar con maestría los ejercicios de planeación como se plantean en la metodología. Interesa que comprendan la diferencia entre las formas de trabajo que utilizan actualmente y las propuestas de la metodología.

El énfasis del trabajo es en la reflexión, el contraste con las propias prácticas y la modificación de esquemas mentales. En ese sentido, gran parte del fruto del taller dependerá del compromiso y dedicación individual y de los equipos a la realización de las actividades, las discusiones y la puesta en común de experiencias.

El ritmo del taller es exigente pero satisfactorio, ya que los participantes podrán ver aplicaciones directas e inmediatas a su práctica.

La dinámica de trabajo comprende cuatro tipos de actividades:

- *Cápsulas informativas*: exposiciones breves donde se presenta algún concepto clave de la fase o tema que se está trabajando.
- *Lecturas individuales*: se estará leyendo casi la totalidad del manual en diferentes momentos para que los participantes se familiaricen con los contenidos. Éste será el principal material del taller.
- *Ejercicios grupales*: actividades diseñadas a partir del manual de autoevaluación y materiales complementarios para trabajar en equipo.
- *Plenarias*: al término de los ejercicios grupales se tendrán plenarias para poner en común el trabajo y las conclusiones de los equipos. Son espacios para aclarar conceptos, profundizar en temas que surjan y retroalimentar al grupo. Es importante que haya una participación proactiva y variada de todos los equipos.

Las actividades relacionadas con la metodología de autoevaluación se trabajarán con todo el grupo para construir un piso común. Posteriormente, habrá actividades específicas por función (dirección de equipos escolares y acompañamiento y asesoría a directivos) para ofrecer herramientas que apoyen su rol específico respecto a la implementación de la metodología.

Nota: es importante comunicar los horarios de descanso, comida y fin de las actividades para que los participantes tengan claridad sobre la agenda de los días de trabajo.

3. Principios clave de la metodología



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes conozcan los principios transversales de la metodología para identificarlos a lo largo de las actividades del taller.



TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 39-45

IDEAS PRINCIPALES

Hay seis principios clave transversales que sustentan la visión de la gestión escolar de la metodología de autoevaluación y el enfoque de las herramientas que se proponen.

- *Integración de multiplicidad de fuentes:* se abordó en la presentación introductoria. Es tarea del equipo escolar comprender qué es cada fuente, para qué sirve, cómo se articula con las demás y cuál es la historia de la escuela que cuentan en conjunto.
- *Triangular información de distintas fuentes:* se abordó en la presentación introductoria. 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.
- *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.
- *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.

- *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.

- *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”.

A lo largo del taller se irá haciendo hincapié en estos principios con el fin de identificar su aplicación práctica en distintos momentos del proceso de planeación y gestión escolar.

4. Fases de la metodología y niveles de planeación en la escuela



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

Que los participantes comprendan la estructura de la metodología y cómo se articula con otros ejercicios de planeación que realiza la escuela.



TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 46-49

IDEAS PRINCIPALES

La metodología de autoevaluación se estructura en las cuatro fases comunes de un proceso de planeación: diagnóstico-planeación-implementación-monitoreo o seguimiento. Esto es para que los principios, planteamientos y herramientas se puedan utilizar fácilmente con otras metodologías o prácticas de planeación.

La metodología no descubre el hilo negro, sino que propone cómo realizar cada paso de la planeación desde la realidad de cómo funcionan las escuelas y fortalecer capacidades.

En este sentido, pretende fungir como puente de transición hacia un enfoque de gestión de procesos y mejora continua: parte de las capacidades, prácticas y hábitos de los equipos escolares para dar el siguiente paso en el uso de información para la toma de decisiones; en todas las actividades de la metodología el fin último es instalar mejores capacidades de análisis y argumentación y lograr la apropiación de una nueva forma de trabajo, los ejercicios de planeación son excusas para detonar aprendizajes en el equipo; se plantean sugerencias para facilitar discusiones grupales que fortalezcan la calidad del trabajo colegiado y generen auténticas comunidades profesionales; los materiales y las indicaciones son suficientemente sencillos y flexibles para favorecer su implementación en distintos tipos de escuelas y con equipos de diferentes características.

Es importante entender cómo se articula esta propuesta con otros ejercicios de planeación que se dan en la escuela. En un nivel más alto, existe la planeación estratégica de la escuela; le siguen los planes de gestión del director y otros que puedan existir por comisiones, departamentos, academias, etc.; finalmente está la planeación didáctica que cada docente hace para guiar el trabajo en el aula. Toda la escuela debe participar en la elaboración del plan estratégico para establecer objetivos, metas y líneas de trabajo comunes que posteriormente cada persona concretará en su propio plan de trabajo a través de acciones muy concretas relacionadas con su función. De esta forma, el trabajo ordinario de cada miembro del equipo está alineando y contribuye a lograr los objetivos comunes.

El seguimiento al trabajo de la escuela se hace, de manera colectiva, sobre los objetivos, metas y acciones estratégicas; el seguimiento al trabajo de cada persona en individual se hace en otros espacios, sea con el director o con las figuras que se establezcan para ello.

5. Introducción al diagnóstico desde una visión sistémica de la escuela



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Presentar el cambio de paradigma de un diagnóstico centrado en los procesos de la escuela y el valor que aporta para enriquecer las intervenciones y la gestión escolar.
-



TIEMPO ESTIMADO: 45 minutos



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 50-62



MATERIAL ADICIONAL:

- Anexo 2. Perfiles de escuelas primarias
 - Anexo 3. Diagnósticos complementarios
-



MATERIAL AUDIOVISUAL: Video “Diagnóstico escolar”. [Disponible aquí.](#)

ACTIVIDAD

- Realizar una lluvia de ideas en las que el grupo responda a la pregunta: “¿Qué información se requiere para realizar el diagnóstico de una escuela?”, con el fin de sondear los conocimientos previos del grupo respecto a información, herramientas y referentes para el diagnóstico.
Facilitación: Recoger ideas principales de la lista que se forma analizando y diferenciando si se mencionaron herramientas, instrumentos, fuentes de información, niveles de especificidad y desagregación en sus referencias, etc.
 - Entregar a cada grupo un perfil de escuela distinto, procurando que cada participante tenga su propio material. Los perfiles de cada escuela presentan información que se puede recuperar de sistemas de información abiertos.
 - Se lee el perfil de manera individual y en grupo comentan sobre la imagen que se forman de la escuela.
-

CAPSULA

La aportación de la metodología consiste en hacer visible y ayudar a sistematizar información adicional sobre las dinámicas y condiciones que, en cada escuela, favorecen o afectan el aprendizaje, con el fin de triangularla y considerarla en la toma de decisiones sobre el plan de trabajo.

ACTIVIDAD

- Entregar a cada grupo el diagnóstico complementario de su escuela, procurando que cada participante tenga su propio material. El diagnóstico complementario recoge un ejemplo del resultado de trabajar con las herramientas de la metodología.
-

-
- Leer el diagnóstico complementario de manera individual y comentar en grupo sobre la imagen que se forman de la escuela, a partir de la información adicional. Comparar la imagen de la escuela solamente con la primera información y la imagen que se formaron integrando el diagnóstico complementario.

Facilitación: Recuperar algunos comentarios en plenaria.

CÁPSULA

Las prácticas de diagnóstico instaladas generalmente plasman la información en tablas y gráficas. El valor de una tabla o gráfica radica en que la información sea accesible, clara y fácil de leer. No basta con graficar los datos y presentarlos, es necesario presentar cualquier información (sea graficada o en prosa), de manera que se pueda generar una conversación a partir de ellas. En este sentido: “la forma es fondo”.

Hay un valor añadido en ver, no solamente los resultados de la escuela, sino también las dinámicas y condiciones de su funcionamiento que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las actividades que siguen enfatizarán e ilustrarán cómo encontrar las relaciones entre los diferentes componentes y procesos de la escuela para detonar procesos de cambio y mejora continua.

VIDEO

En el “Diagnóstico escolar” se resume el planteamiento del diagnóstico escolar con visión sistémica.

CAPSULA

El enfoque o cambio de paradigma que se busca en la fase de diagnóstico de la metodología va enfocado a:

1. Integrar distintos resultados de logro, buscar patrones.
2. Incluir un diagnóstico de dinámicas de la escuela.
3. Identificar temas “no pedagógicos” que debe trabajar la escuela.

La fase del diagnóstico cuenta con tres fascículos:

Fascículo 1. Recolección de resultados, en esta etapa no se profundiza mucho debido a que existe mucho trabajo avanzado y sistematización de la información de parte de los docentes y directivos. Lo que propone la metodología es ir más allá de la realización de gráficas para profundizar en análisis de patrones y tendencias.

Fascículo 2. Valoración de condiciones para el aprendizaje. Esta es la parte medular del diagnóstico que propone la metodología; la valoración de las dinámicas que se generan, para identificar cómo trabajar con el contexto y las condiciones.

Fascículo 3. Identificación de focos de trabajo sobre el contexto y las condiciones de la escuela. Así como tenemos prioridades educativas, también consideramos que debería trabajarse específicamente sobre algunos procesos internos que afectan los resultados de aprendizaje dentro de las escuelas. Hay aspectos no necesariamente pedagógicos de la escuela que, de no cambiar, impedirán avanzar en los resultados de aprendizaje.

Al finalizar cada uno de los fascículos de la metodología, se presentan de manera general los productos que se van construyendo; más que productos para entregar, son los insumos para ir avanzando en la elaboración del diagnóstico. Por ejemplo: en el caso del análisis de los resultados de logro, no se trata de la descripción de las gráficas, sino de contar la narrativa del análisis que se haga de los resultados. Sobre ese primer insumo se construye el siguiente paso.

6. Recolección de resultados de logro educativo



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Presentar valor agregado de la propuesta: análisis de resultados de manera integrada, recuperando el sentido de lo que mide cada instrumento o fuente de información y buscando patrones y tendencias en los resultados.



TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositiva 63

CÁPSULA

Durante el taller no se trabaja el fascículo 1 porque se trata de una práctica bastante instalada en las escuelas. Se recomienda leerlo en otro momento y se mencionan las siguientes reflexiones a partir de los contenidos del fascículo.

- Es importante recuperar el sentido de lo que mide cada instrumento, prueba o fuente de información, así como lo que significa la escuela, puntaje, descriptores, etc. Se trata de poder hablar de algo más concreto, no solamente números.
- Durante el análisis, hay que integrar distintas fuentes: internas, externas, y ver la imagen completa que reflejan de la situación de los aprendizajes en la escuela. No se puede planear a partir de un solo dato; y las metas que se fijen, deben considerar todas las fuentes de información disponibles y elegir la más pertinente para el progreso que se querrá monitorear.
- Al hablar de los resultados, modificar el vocabulario que se usa: no se trata solamente de “subir el resultado”, sino de examinar los procesos escolares y pedagógicos que están ocasionando esos resultados.
- Conforme maduren las capacidades de análisis de la escuela, pueden ir buscando tendencias y patrones en los datos de varios ciclos escolares.

7. Valoración de condiciones y contexto del aprendizaje en la escuela



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes comprendan el valor agregado que supone examinar las dinámicas y procesos de la escuela, más allá de la descripción de las condiciones.
 - Ampliar el concepto de “contexto” para incluir elementos de la interacción entre el entorno externo de la escuela y la gestión interna del equipo y la escuela.
-



TIEMPO ESTIMADO: 30 minutos



LECTURA DEL MANUAL DE EVALUACIÓN:

- Fascículo 2. Valoración de condiciones y contexto del aprendizaje en la escuela.
 - Preguntas para orientar la reflexión sobre las condiciones y contexto del aprendizaje.
-



MATERIAL ADICIONAL:

- Anexo 2. Perfiles de escuelas primarias**
 - Anexo 3. Diagnósticos complementarios**
-



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 64-65

ACTIVIDAD

- Lectura individual del manual de autoevaluación.
 - En equipos, leen la descripción de dos dimensiones del diagnóstico complementario de su caso y revisan las preguntas orientadoras de esas dos dimensiones para identificar: ¿Qué preguntas orientadoras abordaron o aplicaron en esa escuela y cuáles obviaron para llegar a las descripciones del diagnóstico complementario?
 - En equipo conversan sobre las siguientes preguntas: Considerando el perfil de la escuela, ¿cómo valoran la selección de preguntas? ¿incluirían u omitirían alguna otra pregunta orientadora?
-

8. Identificación de focos de trabajo sobre el contexto y las condiciones de la escuela



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes comprendan la lógica de mapear los procesos y dinámicas de la escuela para identificar aspectos “no pedagógicos”, específicos a su centro de trabajo, que se deben atender para crear mejores condiciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje.
 - Romper el paradigma de “análisis de causas” para incorporar un paso previo: el análisis de consecuencias; con el objetivo de llevarlos a un análisis que supere las respuestas y causas comunes que se mencionan en los diagnósticos escolares.
-



TIEMPO ESTIMADO: 90 minutos



LECTURA DEL MANUAL DE AUTOEVALUACIÓN:

- Fascículo 3. Identificación de focos de trabajo sobre el contexto y las condiciones de la escuela
 - Herramienta: Mapeo de relaciones entre condiciones de la escuela y aprendizaje
 - Herramienta: Preguntas para depurar temas prioritarios para la escuela
 - Herramienta: Diagrama de flujo para decidir cómo atender distintas condiciones del aprendizaje y el contexto de la escuela
-



MATERIAL ADICIONAL:

- Anexo 2. Perfiles de escuelas primarias**
 - Anexo 3. Diagnósticos complementarios**
-



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 65-71

ACTIVIDAD

- Lectura individual del manual de autoevaluación: Fascículo 3 y herramienta: “Mapeo de relaciones”.
-

CÁPSULA

Esta metodología está centrada en modificar los procesos de la escuela, para entrar en una dinámica de mejora continua. En este sentido, se busca un cambio de paradigma para dar importancia a reconocer o “mapear” (elaborar un mapa) las relaciones y dinámicas que se dan entre las distintas condiciones y aspectos del contexto de la escuela, antes de llegar a la identificación de causas.

Es importante que al utilizar la herramienta de mapeo no se refieran a las causas de una condición, sino a las consecuencias o el impacto que eso genera en la escuela. Entre más específicos y concretos sean con su análisis, evitando frases genéricas (como “hay bajos aprendizajes”), más rica será la información y se podrán identificar áreas de intervención en la gestión de la escuela.

Si bien la herramienta distingue entre causas directas e indirectas que afectan el aprendizaje, en este momento no importa que analicen si el efecto es directo o indirecto; el esfuerzo debe enfocarse en identificar las cadenas de efectos que se detonan por una condición.

ACTIVIDAD

- En equipo elijen dos dimensiones del diagnóstico complementario de su caso y realizan la actividad 1 del Fascículo 3 siguiendo las instrucciones de la herramienta: “Mapeo de relaciones” para identificar las relaciones y dinámicas entre las condiciones de la escuela.
Facilitación: verificar que los equipos estén trabajando en el análisis de consecuencias, la tendencia será ir a causas.
- Lectura individual del manual de autoevaluación: herramienta “Preguntas para depurar temas prioritarios para la escuela”.

CÁPSULA

El término “prioridades” puede ser equívoco. Una prioridad es algo que es más importante que otras cosas y se debe atender dejando de lado otros temas, si es necesario. En diferentes modelos se ha utilizado el término “prioridad” de distintas formas. En esta metodología, se le llama “prioridad” o “temas prioritarios” a aquellas condiciones o situaciones del funcionamiento de la escuela que se deben considerar para generar mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje. No necesariamente se tienen que atender, eso se decidirá en el siguiente paso, pero si no se les presta atención es muy probable que los resultados sigan siendo los mismos, a pesar de los esfuerzos que se hagan en temas didácticos o de planeación en el aula.

ACTIVIDAD

- A partir del resultado del mapeo de relaciones, realizan la actividad 2 del Fascículo 3, utilizando la herramienta: “Preguntas para depurar temas prioritarios para la escuela”.
 - Lectura individual del manual de autoevaluación: Diagrama de flujo para decidir cómo atender las condiciones de la escuela.
-

CÁPSULA

Las opciones del equipo frente a cualquier situación de la escuela son tres: atenderla, canalizarla o vivir con ella. La herramienta del diagrama de flujo está hecha para generar una discusión entre los miembros del equipo docente respecto a la posición que tomarán frente a las distintas situaciones de la escuela, según su mapeo de relaciones y los temas prioritarios que identificaron para esa escuela. Es posible que para una situación la respuesta no sea blanco y negro, sí o no; sino que deberá acordarse qué parte del proceso o dinámica se puede atender, qué parte no, y qué se debe canalizar. El diagrama de flujo no es un instrumento de respuestas cerradas, sino que es un detonante de conversaciones para profundizar en el análisis de la propia escuela.

ACTIVIDAD

- A partir del resultado de la actividad anterior, realizan la actividad 3 del Fascículo 3, utilizando la herramienta: “Diagrama de flujo para decidir cómo atender las condiciones de la escuela”.
-

CÁPSULA

El ejercicio de clasificar las condiciones ayuda a unificar las expectativas del equipo docente respecto a lo que pueden o están dispuestos a afrontar y lo que decidirán no atender. El director debe moderar la discusión buscando cierto balance en la clasificación: si para los docentes todo es limitante, quizá el análisis está siendo muy parcial; si hay un optimismo a que todo es puede resolver desde la escuela, será importante introducir un poco de realismo en la discusión. Lo ideal es que exista un equilibrio; en todo caso, habrá que analizar nuevamente el mapeo de las condiciones, especialmente relacionadas con los temas prioritarios, y buscar ser muy concretos e imparciales en el análisis.

El ejercicio también funciona para tomar el pulso sobre la disposición de los equipos de trabajo a participar de las decisiones en la escuela, los directores deberán estar atentos a las actitudes del personal para saber hasta dónde están dispuestos a llegar y en dónde debe trabajar un poco más en la motivación de los miembros del equipo de trabajo.

9. Cierre de la fase de diagnóstico



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Identificar de manera concreta algunos de los principios clave de la metodología que se trabajan en la fase de diagnóstico.
 - Que los participantes formulen una visión de conjunto del proceso de diagnóstico con visión sistémica de la escuela y de los pasos para llevarlo a cabo.
-



TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos



MATERIAL AUDIOVISUAL: Video "Identificación de focos de trabajo". [Disponible aquí.](#)



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 73-77

CÁPSULA

Al cierre de la fase de diagnóstico se ha recuperado la información "informal" respecto a contexto y dinámicas de la escuela, "se rompió la caja negra"; se ha puesto sobre la mesa información que anteriormente no se consideraba, para discutirla al mismo nivel en el que se discuten los aprendizajes y las dificultades de los alumnos, reconociendo que las condiciones y procesos del centro también inciden en el logro de los objetivos de la escuela.

En esta etapa se hizo una triangulación entre los resultados de los alumnos y las condiciones de la escuela para obtener una visión más integral sobre cómo funciona la escuela y que es lo que tenemos que cambiar para ver una mejora.

Recuperando el esquema de transición de datos a decisiones, en esta etapa se ha avanzado al nivel de conocimiento: entender por qué pasan las cosas en la escuela.

Al término de cada fascículo y en la hoja de introducción a cada fase de la metodología, se presenta un diagrama con los productos que se van generando a lo largo del proceso de diagnóstico y planeación. Cabe resaltar que se trata de productos internos para la escuela, que deberán verse como insumos que se generan a partir del trabajo de análisis y reflexión. No son documentos para entregar, sino para trabajo y consulta del equipo docente conforme avanza en el proceso de planeación.

VIDEO

Identificación de focos para trabajar. Este video resume la lógica de los ejercicios que se realizaron con el fascículo 3.

10. Introducción a la planeación escolar con enfoque de mejora continua



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes comprendan el cambio de paradigma de planear con enfoque de proyectos y cumplimiento de metas a planear para generar procesos de cambio y mejora.
- Explicar la diferencia entre “alinear” objetivos y líneas de trabajo entre distintos niveles del sistema educativo y “replicar” en diferente escala los objetivos y metas.



TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos



MATERIAL ADICIONAL: Resultados de zona escolar en prueba estandarizada de matemáticas



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 78-88

CÁPSULA

En el sistema educativo existen distintos niveles de operación y, por lo mismo, de planeación. Si bien a nivel nacional pueden existir ciertas prioridades que surgen de un diagnóstico agregado de todas las escuelas y todos los niveles y modalidades; éstas no necesariamente reflejan las prioridades específicas de todas y cada una de las escuelas. Evidentemente habrá temas generales que apliquen en todas las escuelas (como mejorar el aprendizaje), pero en otros, la forma en que se concreta en una escuela la problemática detrás de una prioridad nacional será muy distinta a cómo se concreta en otra escuela vecina (temas de convivencia, gestión administrativa, liderazgo directivo, cumplimiento de la normalidad mínima, etc.). Surge entonces la pregunta de cómo definir objetivos, metas e indicadores en cada uno de los distintos niveles del sistema: nacional, local, supervisión y escuela.

ACTIVIDAD

- En equipo revisan los resultados de las escuelas de una zona escolar en una prueba nacional de matemáticas.
- A partir de la información del gráfico, redactan un objetivo que sea útil para orientar el trabajo la zona/distrito escolar, desde la perspectiva de un supervisor.
- Elijen una escuela de la zona y, con base en sus resultados, redactan un objetivo que sea útil para orientar el trabajo de la escuela, desde la perspectiva de un director.
- Se comparten un par de ejemplos de ambos objetivos en plenaria, analizando la lógica de redacción para verificar que sean congruentes con el nivel de operación de cada figura.

CÁPSULA:

Al igual que sucede con el diagnóstico, en el que se utilizan referentes de información “macro” como si se viviera fuera de la caja negra, en la planeación escolar pasa algo similar cuando se redactan los objetivos de una escuela.

Es importante aclarar que el que todos trabajen para el mismo fin, no quiere decir que todos deben hacer lo mismo.

¿Cuál es el fin, entonces, de redactar objetivos? Se establecen objetivos para definir a dónde se quiere llegar, para unificar esfuerzos y para informar las acciones que se elegirán en el plan de trabajo.

En este sentido, los objetivos deben responder al campo de acción propio de cada figura: el supervisor define objetivos relacionados con su rol y función y el director con la suya. De igual forma, el tipo de información que maneja cada nivel debe adecuarse con sus funciones y ámbitos de acción. Es deseable, sobre todo refiriéndonos a supervisores y directores, que se comparta información y planeaciones entre figuras, sin olvidar que el hecho de que todos compartan la información, no quiere decir que a todos le sirva por igual. Por ejemplo: las evaluaciones estandarizadas, cuando se realizan con una muestra, sirven para tomar decisiones y monitorear avances a nivel nacional o estatal; los instrumentos de evaluación formativa o de diagnóstico escolar le sirven al maestro y a la escuela para saber cómo van los alumnos y que problemas tienen; sin embargo, a nivel de supervisión esa información es demasiado detallada.

Cada nivel de operación debe ser autónomo y planear para fortalecerse y desarrollarse como institución.

Algunas orientaciones para redactar objetivos, metas e indicadores en la escuela son:

- Alinearse a políticas nacionales y estatales: revisar cuáles preocupaciones nacionales o estatales se reflejan en la escuela y de qué manera.
- Específicos a sus focos de trabajo y la dinámica de la escuela: atender prioridades o políticas externas a la escuela con el “apellido” propio de cómo se concreta ese tema en la escuela, de acuerdo con el diagnóstico sistémico que han realizado.
- Sensibles a periodos de tiempo más cortos: si bien datos externos pueden servir en el diagnóstico, los instrumentos para dar seguimiento a los avances de la escuela deben permitir captar cambios en tiempos más cortos (bimestral, trimestral, semestral).
- Requieran baja carga de recolección, procesamiento y análisis, de preferencia retomando fuentes e información que ya se genera con el trabajo ordinario de la escuela y el aula.
- Se escriben en un lenguaje sencillo y muy concreto para que todo el equipo esté en la misma página.

Es fundamental recordar que la planeación escolar ¡es para la escuela!

Si la escuela atiende sus propias prioridades, de acuerdo con sus propios objetivos, metas e indicadores; y éstos se alinean a prioridades externas, se irá logrando un avance sostenido, a partir de las propias necesidades del contexto y dinámicas de la escuela.

El cambio de paradigma que se busca en esta etapa de la metodología es el de integrar la información de aprendizajes con las dinámicas de la escuela, de acuerdo con la visión sistémica que formularon en el diagnóstico. Se hará énfasis en la coherencia y alineación interna del plan de trabajo, así como la identificación de líneas de trabajo flexibles que permitan a la escuela estar probando caminos nuevos y aprender de su propia práctica a lo largo del ciclo escolar, realizando ajustes a las acciones y actividades a partir de un seguimiento detallado a los resultados que éstas van dando. Finalmente, se resalta la importancia de planear un seguimiento constante y viable desde el inicio, para no dejarlo a la suerte a lo largo del curso.

11. Triangulación de información para definir las líneas de trabajo



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes comprendan la lógica de planear para generar y dar seguimiento a cambios en la escuela que generarán mejores condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - Vincular las decisiones de planeación con el conocimiento generado en las distintas etapas del diagnóstico.
-



TIEMPO ESTIMADO: 120 minutos



LECTURA DEL MANUAL DE AUTOEVALUACIÓN:

- Fascículo 4. Triangulación de información para definir líneas de trabajo
 - Pauta: Cómo definir líneas de trabajo y buenos objetivos
-



MATERIAL ADICIONAL:

Anexo 2. Perfiles de escuelas primarias

Anexo 3. Diagnósticos complementarios

Mapeo de relaciones (producto de actividades del diagnóstico)

Focos de atención de la escuela (producto de actividades del diagnóstico)



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 89-93

CÁPSULA:

Existen muchas metodologías de planeación, cada una con distintos fines y enfoques. Concretamente, esta metodología busca detonar procesos de cambio y moverse de una lógica de planeación por proyectos a una planeación de desarrollo institucional, los objetivos deberán enfocarse en marcar el rumbo del cambio que se quiere ver, y el efecto de ese cambio.

Para establecer un puente claro entre el diagnóstico y la planeación, la metodología plantea que antes de definir objetivos, se redacten líneas de trabajo. Una línea de trabajo describe el cambio que se quiere ver en la escuela para que se modifique alguna de las condiciones o la dinámica que genera una condición.

Si en el mapeo de relaciones el interés estaba en identificar las dinámicas y efectos de las condiciones, en este momento es necesario remitirse nuevamente al mapeo de relaciones y los focos de trabajo para identificar las causas de los temas que se decidió atender desde la escuela. Una vez que se identifican las dinámicas que causan una situación no favorable, se plantea la pregunta: ¿Qué tendríamos que cambiar para que suceda algo distinto? La respuesta a esa pregunta es la línea de trabajo sobre la que deberán enfocarse los objetivos y acciones de la escuela.

Para redactar el objetivo, se recupera la estructura familiar del *qué* y *para qué*, pero retomando un sentido de cambio y mejora. Para hacerlo *más claro*, la metodología habla del rumbo y propósito del objetivo. El *propósito* es el efecto o cambio que se quiere alcanzar y el *rumbo* es aquello en lo que se tiene que trabajar para que se dé el efecto deseado. En esta metodología no se mencionan los *cómos*, o acciones, sino hasta más adelante.

Hay dos aspectos clave para definir los objetivos desde este enfoque:

1. La relación de causa-efecto debe ser lo más próxima posible entre el rumbo y el propósito, para poder validar si las acciones que se elijan, más adelante, tendrán el efecto deseado. En este sentido, no todos los objetivos tienen una referencia explícita a la mejora de los aprendizajes. Pueden referirse a condiciones que, de manera indirecta, eventualmente, ayudarán a que mejoren los aprendizajes.
2. La redacción del objetivo debe evitar tener frases hechas “mejorar los aprendizajes”, “compartir estrategias”, y ser mucho más precisa; sin que esto signifique concretar en acciones todavía. Debe marcar un rumbo que sirva para elegir distintas acciones enfocadas a atender la dinámica que se quiere cambiar.

ACTIVIDAD:

- Lectura individual del manual de autoevaluación: Fascículo 4 y pauta: “Cómo definir líneas de trabajo y buenos objetivos”.
- En equipo, retoman un foco de trabajo y el mapeo de relaciones del diagnóstico del caso de su escuela y redactan una línea de trabajo, siguiendo los pasos 1 al 3 de la pauta.
- **Facilitación:** es importante apoyar a los equipos en identificar con claridad su línea de trabajo y validar que la relación causa-efecto sea lo más directa posible, recuperando el análisis que hicieron en el diagnóstico.
- En equipo, retoman la línea de trabajo que redactaron, las características de la escuela (perfil + diagnóstico complementario) y sus dinámicas (mapeo de relaciones) y escriben un objetivo siguiendo el paso 4 de la pauta.
- En plenaria se analizan algunos ejemplos de objetivos redactados por los participantes para retroalimentar si cumplen con la lógica de la metodología.

CÁPSULA:

Es importante considerar que en la fase de planeación hay que estar regresando constantemente al análisis y los productos de la fase anterior: al mapeo de relaciones, las limitantes que se identificaron, los focos que se decidió atender, para identificar por dónde conviene abordar el plan de trabajo. No es raro que se haga el diagnóstico con mucha profundidad y, al momento de hacer la planeación, la conversación no recupere los conocimientos y acuerdos generados en la etapa anterior.

Un escollo que se debe evitar es el de dedicar todo el plan de trabajo a atender alumnos con rezago o problemáticas que solo afectan a una parte de ellos, ignorando el resto de la escuela y alumnado. El plan de trabajo debe enfocarse en la escuela, de manera integral, y considerar intervenciones y, en su caso, objetivos o metas específicas para grupos de alumnos con algún tipo de necesidad de seguimiento, refuerzo o atención. Esto es parte del cambio de paradigma de no planear para solucionar problemas, sino para fortalecer procesos.

12. Cómo definir metas que impulsen



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes comprendan la utilidad de las metas para impulsar procesos de mejora.
 - Modificar el paradigma de poner metas aspiracionales.
-



TIEMPO ESTIMADO: 25 minutos



LECTURA DEL MANUAL DE AUTOEVALUACIÓN:

- Pauta: Cómo establecer metas que impulsen
-



MATERIAL ADICIONAL:

Anexo 2. Perfiles de escuelas primarias

Anexo 3. Diagnósticos complementarios

Mapeo de relaciones (producto de actividades del diagnóstico)

Focos de atención de la escuela (producto de actividades del diagnóstico)



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 94-95

ACTIVIDAD:

- Lectura individual del manual de autoevaluación: Pauta: “Cómo establecer metas que impulsen”.
 - En equipo, retoman el objetivo de la actividad anterior y redactan las metas correspondientes para el rumbo y propósito del objetivo, siguiendo las instrucciones de la pauta: “Como establecer metas que impulsen”.
 - En plenaria se analizan algunos ejemplos de las metas redactadas para retroalimentar si cumplen con la lógica de la metodología.
-

CÁPSULA:

Al establecer las metas, es importante recordar los siguientes puntos:

- La meta debe ayudar a estimular al equipo para avanzar. Una meta demasiado alta o irrealista causa desánimo o resulta difícil valorar si el avance que se hace es adecuado; se cae en la postura de “cualquier avance es bueno”. Si la meta es demasiado baja, la escuela se queda en la zona de confort. No hay una regla, sino que el director debe ir encontrando el punto medio, junto con su equipo.
 - Una práctica muy útil es tener metas diferenciadas por grupos de alumnos, padres o la figura a la que se refiera el objetivo.
 - Lo importante en la redacción de metas es que sea realista en lo que piensa lograr y, sobre todo, que la meta sea útil para medir el avance y ayude a tomar decisiones.
-

13. Cómo diseñar indicadores útiles para la escuela



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes comprendan la importancia de definir con precisión cada elemento del indicador.
 - Cambiar el paradigma de lo que puede ser un indicador útil en el contexto de la gestión escolar para favorecer la selección de aquellos indicadores que se generan a partir de información que ya tienen en la escuela.
-



TIEMPO ESTIMADO: 30 minutos



LECTURA DEL MANUAL DE AUTOEVALUACIÓN:

- Pauta: Cómo diseñar indicadores útiles para la escuela
-



MATERIAL ADICIONAL:

Anexo 2. Perfiles de escuelas primarias

Anexo 3. Diagnósticos complementarios

Mapeo de relaciones (producto de actividades del diagnóstico)

Focos de atención de la escuela (producto de actividades del diagnóstico)

Objetivo (producto de las actividades anteriores)

Metas (producto de la actividad anterior)



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 96-98

ACTIVIDAD:

- Lectura individual del manual de autoevaluación: Pauta: “Cómo diseñar indicadores útiles para la escuela”.
-

CÁPSULA:

Hay dos puntos clave a considerar en el diseño de indicadores para la escuela:

- Primero, es necesario recordar que deben ser indicadores que alimenten las decisiones del director y del equipo docente. Al hablar de indicadores a nivel macro, suelen predominar los porcentajes, pero cuando estamos en la escuela, el tamaño de la población o actividades que se miden es más pequeño. En ocasiones resulta más útil utilizar como indicador un conteo directo, o una razón, más que un porcentaje. El principio, es que el dato “hable” al equipo y sea significativo.

- Segundo, los indicadores, en esta metodología, pueden medirse con diferente frecuencia ya que lo que interesa es captar el cambio que se está dando en las dinámicas de la escuela. Para ello, es importante considerar qué se está midiendo y cuánto tiempo lleva captar un cambio de esa naturaleza.

ACTIVIDAD:

- En equipo, elaboran la ficha de indicador para el indicador de una de sus metas, siguiendo las instrucciones de la pauta “Como diseñar indicadores útiles para la escuela”.

Facilitación: se recogen en plenaria un par de ejemplos de metas e indicadores para enfocar la intervención de la cápsula de cierre.

CÁPSULA:

En la redacción de indicadores se deben aclarar muy bien los términos que utilicen, tanto de la definición como en la fórmula del indicador; sin un acuerdo concreto en qué significa cada elemento del indicador, puede haber confusiones al momento en que cada involucrado cuente y reporte su información. Por eso resulta importante trabajar cada apartado de la ficha del indicador de manera conjunta.

Al definir la fuente del indicador hay que evitar llenarse de instrumentos adicionales y favorecer el recuperar información que ya se genera en la escuela y que puede servir para monitorear el avance de la meta. Existe una tendencia a elaborar el mismo tipo de instrumentos que se usan en el aula o en la observación de clases para dar seguimiento al trabajo de gestión. Esto no siempre es apropiado, pues se trata de esquemas de operación distintos, lo cual requiere que la información se obtenga de manera distinta. Lo ideal es buscar que la información de los indicadores del plan de trabajo se tome de los procesos que normalmente realiza la escuela, con la intención de no duplicar actividades de registro y reporte.

También es importante considerar la recolección y el análisis de la información en función de la realidad de la escuela: si la escuela es grande, puede haber más capacidad para recolectar, pero probablemente se necesiten analizar muchos registros; por el contrario, en una escuela pequeña, hay menos datos, pero también menos apoyos para juntar la información. Parte del realismo consiste en planear el trabajo y seguimiento de aquello que es viable.

14. Establecimiento de acciones



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes comprendan la diferencia entre acciones estratégicas de la escuela y el trabajo ordinario que realizan en su función específica.
-



TIEMPO ESTIMADO: 35 minutos



LECTURA DEL MANUAL DE AUTOEVALUACIÓN:

- Fascículo 5. Establecimiento de acciones
-



MATERIAL ADICIONAL:

Anexo 2. Perfiles de la escuelas primarias

Anexo 3. Diagnósticos complementarios

Mapeo de relaciones (producto de actividades del diagnóstico)

Focos de atención de la escuela (producto de actividades del diagnóstico)

Objetivo (producto de las actividades anteriores)



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 99-101

ACTIVIDAD

- Lectura individual del manual de autoevaluación: Fascículo 5. Establecimiento de acciones
-

CÁPSULA

Las acciones deben alinearse al *rumbo* del objetivo, que a su vez viene de las causas identificadas en el diagnóstico. Es importante planear las acciones sobre las causas, no sobre los problemas, para poder cambiar las dinámicas y procesos de la escuela y tener resultados diferentes.

Pueden definirse varias acciones para un solo objetivo, involucrando diferentes actores, o combinando acciones a nivel escuela y aula. La combinación de varias acciones es una estrategia.

ACTIVIDAD

- En equipo redactan dos acciones alineadas a su objetivo, utilizando como referente el Fascículo 5, y el conocimiento sobre el perfil y las dinámicas de su escuela.
-

CÁPSULA

En la redacción de acciones es importante evitar desglosar el listado de actividades relacionado con la acción, o cada uno de los pasos que se darán. Basta con enunciar la acción y el resto, se define en otro momento.

Es importante recordar que el plan de trabajo de la escuela es un plan estratégico. No tiene que reflejar todo el trabajo que se hace en la escuela ni en el aula; debe contener únicamente aquellas acciones en las que cada figura, desde su función dentro de la escuela, hará especial énfasis o con algún enfoque específico para contribuir directamente al objetivo establecido.

15. Revisión de alineación del plan de trabajo



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes tomen conciencia del riesgo de perder la alineación en el plan de trabajo por la dificultad que supone pensar fuera de la caja negra en cada paso de su construcción.
-



TIEMPO ESTIMADO: 35 minutos



LECTURA DEL MANUAL DE AUTOEVALUACIÓN:

- Herramienta: Alineación de objetivos, metas e indicadores
-



MATERIAL ADICIONAL:

- Mapeo de relaciones (producto de actividades del diagnóstico)
 - Focos de atención de la escuela (producto de actividades del diagnóstico)
 - Objetivo (producto de las actividades anteriores)
 - Metas (producto de las actividades anteriores)
 - Indicadores (producto de las actividades anteriores)
 - Acciones (producto de las actividades anteriores)
-



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 102-104

CÁPSULA:

Durante el proceso de elaboración de los objetivos, metas, indicadores y acciones es tanta la atención que se pone en la redacción de cada parte, que en ocasiones se dan pequeñas desviaciones en cada paso que terminan por dar un giro al plan de trabajo distinto a lo que se pretendía en las líneas de trabajo y lo que se identificó en el diagnóstico. Puede hablarse del mismo tema, pero la forma en que se concreta el objetivo y la acción dista de dar en el clavo del cambio que se pretendía provocar o guardan poca coherencia entre sí.

Con la herramienta de alineación se pretende verificar la coherencia de cada elemento del plan de trabajo para asegurar que no se esté perdiendo la atención de lo que se había decidido atender a partir del diagnóstico.

ACTIVIDAD

- Lectura individual del manual de autoevaluación. Herramienta: "Alineación de líneas de trabajo, objetivos, metas, indicadores y acciones".
 - En equipo revisan el plan de trabajo que han formulado en los últimos ejercicios utilizando la herramienta que leyeron y señalan los puntos que deberían ajustar, sin hacer los ajustes en ese momento.
 - Al terminar, se comparten en plenaria algunas reflexiones sobre el ejercicio.
-

16. Elaboración del plan de monitoreo de metas



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes comprendan la importancia de planear con antelación el seguimiento al plan de trabajo e incorporarlo en el funcionamiento ordinario de la escuela.



TIEMPO ESTIMADO: 25 minutos



LECTURA DEL MANUAL DE AUTOEVALUACIÓN:

- Fascículo 6. Elaboración del plan de monitoreo de metas



MATERIAL ADICIONAL:

Metas (producto de las actividades anteriores) • Indicadores (producto de las actividades anteriores)



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 105-107

ACTIVIDAD:

- Lectura individual del manual de autoevaluación: Fascículo 6. Elaboración del plan de monitoreo de metas.
- En equipo retoman las características de la escuela y del equipo docente para considerar las capacidades y el esfuerzo que supondrá el seguimiento a las metas e indicadores.
- En equipo siguen las instrucciones del fascículo 6 para elaborar el plan de monitoreo de una de las metas que elaboraron en las actividades anteriores.

CÁPSULA:

Los indicadores son el termómetro con el que se va viendo el cambio en las metas que se monitorea. Es importante entenderlo de esta manera: como un dato de cómo está la escuela. Del indicador NO provendrán las decisiones ni las acciones que se deberán implementar; esas se deciden a partir de ver las condiciones, los procesos y el resultado específico de las actividades que hayan implementado.

El equipo debe entender que las tareas relacionadas con el seguimiento de metas (registro y análisis de información), NO es trabajo administrativo, es trabajo pedagógico y de gestión estratégica de la escuela.

De acuerdo con los usos y costumbres de cada escuela, todo el equipo puede involucrarse en las tareas de integración y preparación de la información para ser presentada al equipo durante las sesiones de trabajo colegiado. Esto ayuda a que se apropien del plan de trabajo y a irse comprometiendo con la cultura de seguimiento y mejora continua, de manera que no se perciba como algo exclusivamente de interés del director o para entregar externamente.

17. Cierre de la fase de planeación



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes se lleven las ideas clave del cambio de paradigma que supone planear con el enfoque de mejora continua que propone la metodología.
-



TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos



LECTURA DEL MANUAL DE AUTOEVALUACIÓN:

- Fascículo 6. Elaboración del plan de monitoreo de metas
-



MATERIAL AUDIOVISUAL: Video "Planear para generar cambios y mejora continua". [Disponible aquí.](#)



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 108-110

CÁPSULA:

Es importante que, a lo largo de todo el proceso de planeación, que puede durar varias semanas, constantemente se esté regresando al sentido de porqué se planea: para orientar el trabajo del día a día, y priorizar de manera cotidiana a qué se le van a dedicar esfuerzos y qué se va a dejar de hacer.

El punto central de la metodología, que se debe tener presente y recalcar constantemente, es que la planeación se debe hacer sobre las *causas* y *procesos* que identificaron en el diagnóstico (los focos de trabajo), no directamente sobre los resultados del diagnóstico de logros de aprendizaje.

Finalmente, es importante que tanto el director como el equipo comprendan la lógica de planeación a distintos niveles (dentro y fuera de la escuela) y de las distintas herramientas y recursos que están a su alcance (guías de Consejo Técnico, FODA, etc.) para poder realizar una integración coherente y elegir la mejor herramienta y estructura para cada momento de la fase de planeación.

Recuperando el trabajo de toda esta fase, se identifica claramente el camino para retomar lo aprendido en el diagnóstico a través de las líneas de acción, plasmarlo en objetivos, metas, indicadores y acciones concretas y definir claramente cómo se les dará seguimiento.

VIDEO:

Planear para generar cambios y mejora continua. Este video retoma las ideas principales que se han trabajado en las actividades correspondientes a la fase de planeación.

18. Introducción a la valoración continua de las acciones del plan de trabajo



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes comprendan la importancia de incorporar en el funcionamiento ordinario de la escuela prácticas de reflexión y valoración tanto de los resultados como de la implementación de las acciones programadas.



TIEMPO ESTIMADO: 5 minutos



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 111-112

CÁPSULA:

Los paradigmas que propone la metodología respecto al seguimiento del trabajo ordinario se enfocan en:

- Distinguir entre las prácticas de seguimiento estratégico a unas metas e indicadores y el trabajo ordinario de documentación y seguimiento al día a día de la escuela.
- Crear una cultura de documentar el trabajo que se hace de manera ordinaria, no como una actividad aislada y esporádica cuando se acercan momentos de revisión o se solicita por un actor externo.
- Enfatizar la valoración de los resultados en función de su coherencia con el propósito que tenían las acciones desde el momento de la planeación.

En esta fase, más que haber productos formales escritos, hay acuerdos de cómo valorar cada acción y momentos específicos para hacerlo. Estos acuerdos se pueden registrar por escrito de una manera sencilla, para ayudar a su seguimiento, pero debe evitarse caer en sobrecargar de formatos al equipo.

19. Definición de evidencias para valorar las acciones del plan de trabajo



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes comprendan la diferencia entre monitorear formalmente metas y valorar las acciones ordinarias de la escuela; así como la diferencia entre distintos tipos de evidencias y cuáles son las más apropiadas para dar cuenta de la gestión de la escuela.
-



TIEMPO ESTIMADO: 45 minutos



LECTURA DEL MANUAL DE AUTOEVALUACIÓN:

- Pauta: Qué son las evidencias
-



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 113-117

CÁPSULA:

Existen diferencias en la manera de hacer el seguimiento al avance en las metas del plan de trabajo y a los resultados específicos de las acciones que se han definido para alcanzar dichas metas.

En general, el monitoreo de metas exige un rigor que se refleja en la consistencia de los instrumentos o evidencias que se definen para medir la meta a lo largo de todo el ciclo escolar o el periodo de tiempo que se mantenga, el establecimiento de una línea base (o punto de partida), así como un seguimiento periódico establecido desde el inicio. El monitoreo de las metas capta cambios en la escuela en periodos de tiempo más o menos amplios (semestres o años).

Por su lado, la valoración de las acciones puntuales es mucho más flexible y depende del tipo de acción que se esté valorando: si es un evento único o si es la modificación de una manera de trabajar en la escuela. En este sentido, parte del objetivo concreto de cada acción o actividad (que de alguna forma contribuye al objetivo del plan de trabajo, pero no es el mismo), la fuente de información para obtener las evidencias dependerá de la naturaleza de la actividad y puede adquirir formatos muy variados (observaciones, anécdotas registradas, documentos, etc.), y la valoración se hace lo más próximo posible a la realización de la acción o en cortes frecuentes, si se refiere a una forma de trabajo, de manera ágil. Si las metas captan cambios a lo largo del tiempo, la valoración de acciones ve resultados más inmediatos de la acción que se implementó, aunque el cambio o resultado final se vea más adelante.

En este sentido, es importante comprender la diferencia que existe entre evidencias de aprendizaje, evidencias de resultados de gestión y evidencias administrativas.

ACTIVIDAD:

- De manera individual escriben una definición de evidencia y en equipo redactan una lista de evidencias que se suelen generar en la gestión de una escuela.
- Lectura individual de la pauta: Qué son las evidencias.
- A partir del planteamiento de evidencias de la pauta, en equipo revisan la lista que elaboraron y eligen una evidencia que sí cumpla con lo establecido en la pauta y una que no, argumentando cada una de sus elecciones.

Facilitación: Se ponen en común algunos ejemplos de evidencias que sí cumplen y que no cumplen con el fin de aclarar criterios.

CÁPSULA:

Al referirnos a basar las decisiones en evidencia es importante recordar que las evidencias deben ser *resultados* de las acciones, no simplemente de que éstas se llevaron a cabo. Igualmente, se debe distinguir entre el producto que surge de una acción y el momento en el que se convierte en evidencia de algo que estaba intencionado.

20. Definición de cómo valorar las acciones



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes conozcan el planteamiento de la metodología para definir cómo valorar las acciones del plan de trabajo, como parte del trabajo ordinario de la escuela.



TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos



LECTURA DEL MANUAL DE AUTOEVALUACIÓN:

- Fascículo 7. Definición de cómo valorar las acciones



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositiva 118

ACTIVIDAD:

- Lectura individual del manual de autoevaluación: Fascículo 7. Definición de cómo valorar las acciones.

CÁPSULA:

La valoración de acciones parte de identificar o recordar con claridad el propósito que cumple una acción o actividad de cara al objetivo del plan de trabajo con el que se asocia. Crear el hábito de tener presente el por qué hacemos las cosas protege al equipo contra el riesgo de estar trabajando en muchas cosas sin que necesariamente éstas contribuyan de manera eficiente a alcanzar los objetivos propuestos. Es muy importante asegurarse de no estar solamente cumpliendo pasos o planes de trabajo, hay que verificar que se está avanzando en el rumbo adecuado para cumplir el objetivo.

No se espera que a partir de una sola acción se logre el objetivo del plan de trabajo de la escuela, pero si la acción va en el rumbo adecuado es de esperarse que, al cabo de un tiempo, veamos resultados de cara al objetivo y las metas planteadas.

Es importante que la valoración de acciones se haga de forma muy ágil y ligera, como parte del funcionamiento ordinario de la escuela. Para ello, hay que recordar el concepto de evidencia que se trabajó en las actividades anteriores: necesitan identificar elementos que den cuenta del resultado de la actividad a partir de la naturaleza de la misma. No siempre se requieren instrumentos, rúbricas, guías de observación para valorar acciones relacionadas con la gestión (este tipo de instrumentos son más propios de evidencias de aprendizaje o de práctica docente). Las acciones pueden valorarse a partir de la sistematización de comentarios, productos, observaciones de actitudes que se registran, etc. relacionadas con el resultado esperado para esa acción.

Además de definir qué evidencias esperan considerar, debe quedar claro en qué momento se van a recuperar, quienes serán los encargados de recoger esa información, cómo se va a sistematizar y en qué momento van a hacer la valoración. De nuevo, esta valoración puede ser una conversación corta al término de un evento, dentro de la sesión de Consejo Técnico o en una reunión más corta en otro momento.

21. Implementación de acciones con fidelidad y registro de ajustes



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que comprendan la importancia de contar con información sobre la implementación de acciones para poder valorar el resultado.
-



TIEMPO ESTIMADO: 5 minutos



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositiva 119

CÁPSULA:

El resultado de una acción depende de dos cosas: la acción en sí (su pertinencia y diseño), y la manera en que se trabaja (la implementación).

En este sentido, es importante que la escuela busque implementar el plan de trabajo tal cómo quedó plasmado, y que también registren de forma sencilla los ajustes que hagan al momento de implementar las acciones.

De esta forma, al momento de valorar la acción se tiene información de los dos elementos que influyen en el resultado. Si se trabajó en lo establecido y no se ven resultados, es posible que haya que tomar decisiones sobre la elección o el diseño de la acción planteada. Si por diversas situaciones no se implementó la acción como estaba pensado, hay que revisar con detalle cómo se llevó a cabo, qué dificultades surgieron y hacer los ajustes sobre eso.

22. Valoración de acciones



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes identifiquen el tipo de elementos de implementación que deben considerar al valorar el resultado de una acción, antes de proponer ajustes.



TIEMPO ESTIMADO: 50 minutos



LECTURA DEL MANUAL DE AUTOEVALUACIÓN:

- Fascículo 9. Valoración de acciones
- Herramienta: Diagrama de flujo para analizar cómo se dio la implementación de una acción



MATERIAL ADICIONAL: Caso: Escuela Gildardo



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 120-124

ACTIVIDAD:

- Lectura individual del manual de autoevaluación: Fascículo 9. Valoración y de acciones y la herramienta: “Diagrama de flujo para analizar cómo se dio la implementación de una acción”.

CÁPSULA:

En esta fase se ofrecen las siguientes dos herramientas:

- Diagrama de flujo para analizar cómo se dio la implementación de la acción: ésta la utiliza la persona que se encarga de recabar la información de cada miembro del equipo para sistematizarla y presentarla en el momento acordado para la valoración; o puede utilizarla el equipo junto si se trata de valorar una acción puntual, de única vez, en la que participaron todos.
- Preguntas para valorar los resultados de las acciones: se utilizan para revisar en equipo la información sobre la implementación y los resultados de una acción.

Si se pretende avanzar en la pirámide del conocimiento y transitar de los datos hacia la información, el conocimiento de la situación, la sabiduría para valorar distintas opciones y elegir la más adecuada, es necesario que las dinámicas de revisión prioricen el tiempo que se dedica al análisis de la implementación y la valoración de opciones. Para ello, se propone como principio general una manera de distribuir el tiempo en estas reuniones. Se debe evitar llegar a juntar información a las sesiones de trabajo; eso se hace previamente en preparación para el trabajo en equipo. La distribución de tiempo se puede ajustar de acuerdo con el tipo y la complejidad de información que están manejando, pero deberán acordarlo desde el inicio y asegurar que dejan suficiente tiempo para valorar opciones y llegar a decisiones concretas.

ACTIVIDAD:

- Lectura individual del caso “Escuela Gildardo”.
- En equipo, nombran un moderador para llevar los tiempos de cada paso de la discusión y asegurar que lleguen a decisiones concretas.
- Siguiendo las preguntas y la dinámica del fascículo 9 hacen la valoración de acción y llegan a dos decisiones concretas sobre la acción establecida en el plan de trabajo.

Facilitación: se ponen en común las decisiones de algunos equipos para verificar que estén considerando la información de la implementación en las decisiones que proponen.

23. Cierre de la fase de valoración continua de acciones



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes reafirmen su convencimiento de la importancia de crear una cultura de valoración continua para sentar las bases de una cultura de mejora continua.
-



TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos



MATERIAL AUDIOVISUAL: Video “Cultura de evaluación y mejora en el día a día”. [Disponible aquí.](#)



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 125-127

CÁPSULA

La importancia de hacer esta valoración de acciones, y de separarlo del seguimiento de las metas, es que fomenta la creación de una cultura de reflexión, autoevaluación y mejora continua en el día a día de la escuela.

Asimismo, ofrece muchas más oportunidades para ir fortaleciendo las capacidades de análisis del equipo, y de ir aprendiendo a partir de sus experiencias, que si se limitan a hacer revisar metas una o dos veces al año.

VIDEO

El video “Cultura de evaluación y mejora en el día a día” muestra con claridad la diferencia entre valorar acciones y medir metas, así como la relación que existe entre los dos procesos y cómo ambos contribuyen a lograr los objetivos de crear una cultura de profesionalización y mejora continua en la escuela.

24. Introducción al monitoreo de metas con enfoque en procesos y mejora continua



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes comprendan cómo se articulan los objetivos y el resultado de la valoración de las acciones al momento de revisar las metas y tomar decisiones.
-



TIEMPO ESTIMADO: 5 minutos



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 128-129

CÁPSULA

Como cuando se emprende un viaje largo cada cierto tiempo se valora la ruta y se estima el tiempo de llegada para verificar que no ha habido desvíos y que el plan de viaje sigue siendo viable, el monitoreo o seguimiento a las metas permite a la escuela hacer paradas en el camino para revisar si se está caminando hacia los objetivos al ritmo estimado al inicio del ciclo escolar o si es necesario hacer ajuste de acciones o replantear el alcance del trabajo.

Para este análisis, y para avanzar conforme al planteamiento de la pirámide del conocimiento, es necesario contar con información sobre los indicadores establecidos, así como del resultado y las decisiones que se tomaron sobre las acciones del plan de trabajo a lo largo del periodo que están revisando.

25. Monitoreo de metas



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes identifiquen con claridad la aportación de revisar el resultado de acciones y lo que sucedió durante la implementación al momento de revisar el avance de metas y tomar decisiones.
-



TIEMPO ESTIMADO: 25 minutos



LECTURA DEL MANUAL DE AUTOEVALUACIÓN:

- Fascículo 10. Monitoreo de metas
 - Herramienta: Diagrama de flujo para recuperar la información relacionada con el monitoreo de una meta
-



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 130-132

ACTIVIDAD

- En equipo conversan sobre las maneras en que cada participante realiza el seguimiento a las metas en su escuela.
 - Lectura individual del manual de autoevaluación: Fascículo 10. Monitoreo metas y la herramienta: “Diagrama de flujo para recuperar la información relacionada con el monitoreo de una meta”.
 - En equipo contrastan sus prácticas con lo que se explica en el fascículo 10.
-

CÁPSULA

Al entender la relación entre las acciones, los objetivos y las metas, se puede ver cómo tener claro el rumbo del objetivo permite tener mucha flexibilidad a lo largo del ciclo escolar sobre las acciones que eligen. Las metas son los referentes que validan si las decisiones y la elección de acciones fue adecuada o no, a partir de los resultados que se obtienen.

De esta forma, el equipo tiene información para tomar decisiones mucho más finas y evitar repetir o reforzar actividades que no están dando resultado y que difícilmente cambiarán la situación solo por repetirse más veces.

26. Cierre de la fase de monitoreo de metas



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes reafirmen su convencimiento sobre la importancia de crear una cultura de valoración continua para sentar las bases de una cultura de mejora continua.
-



TIEMPO ESTIMADO: 5 minutos



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 133-134

ACTIVIDAD

- En plenaria los participantes comparten por qué consideran que es importante hacer el monitoreo de metas como se plantea en la metodología.
-

CÁPSULA

La cultura de mejora continua se construye en el día a día y requiere de análisis y reflexión por parte de todo el equipo. Los informes, datos, gráficas son solamente el punto de partida; nada puede suplir el trabajo de reflexión y discusión que debe realizar el equipo para decidir de manera informada, evitando soluciones automáticas o rápidas.

Nota: Con esta actividad concluye el trabajo de la metodología de autoevaluación. Los siguientes temas van dirigidos a ofrecer herramientas y recomendaciones para el trabajo e implementación en escuelas.

27. Reflexión sobre posibles actitudes frente a la propia práctica



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes conozcan el espectro de posibles actitudes frente a la propia práctica y cómo el posicionamiento de cada miembro del equipo de trabajo influye al momento de querer trabajar en procesos de mejora continua.



TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositiva 136

CÁPSULA

Las posturas frente a la propia práctica se colocan a lo largo de un espectro: en un extremo se da una percepción de que todo lo que se trabaja está mal, hay poca autoeficacia y locus de control sobre lo que se hace y, por lo tanto, poco se puede hacer para mejorar; en el otro extremo se tiene una postura de seguridad y autoafirmación de estar trabajando y haciendo todo bien, si no hay mejora se debe a razones fuera de su alcance.

Por lo general, las personas tienden hacia uno de los dos extremos. Las posturas más pesimistas suelen provenir de un desgaste en el trabajo, después de haberse esforzado durante mucho tiempo y no haber visto resultados proporcionales. Eso provoca un cansancio que deriva en desánimo y apatía por probar cosas nuevas. Las posturas extremadamente positivas se fundamentan en haber tenido un periodo de éxito en que sus prácticas dieron (y siguen dando) resultados. De ahí puede surgir una ceguera de taller, al no ver otras formas de trabajo más que la propia y no percibir la evolución, tanto de las prácticas existentes como del contexto en el que se trabaja. Frente a nuevas propuestas se reacciona con un pensamiento rígido que solamente acepta como bueno lo propio y juzga al resto de manera dura.

El problema con tener posturas extremas, o cerca de los extremos es que en ambas se carece de una capacidad para distanciarse de la propia práctica y abrirse a un proceso de autoevaluación personal y del equipo que lleve a un crecimiento y mejora.

Es tarea del líder de un equipo dirigir al equipo y gestionar el trabajo de manera que ayude a las personas a acercarse desde su extremo a un punto medio donde es posible reconocer, tanto las bondades del trabajo realizado como los aspectos que es necesario cambiar si se quiere seguir avanzando.

28. Modelo de competencias para ser agente de cambio sistémico desde la escuela



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes se familiaricen con una serie de competencias necesarias para ser agentes de cambio que supone comenzar a trabajar con visión sistémica y enfocados en mejorar los procesos de la escuela.



TIEMPO ESTIMADO: 75 minutos



MATERIAL ADICIONAL:

Anexo 6. Descriptores de competencias para directores

Anexo 7. Descriptores de competencias para supervisores y figuras de asesoría y acompañamiento

Anexo 8. Hoja individual de autoevaluación de competencias para el cambio

Anexo 9. Hoja grupal de autoevaluación de competencias para el cambio



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 137-145

NOTA

Para esta actividad se separa al grupo en espacios diferentes de acuerdo con la función que desempeñan: directores y subdirectores en un grupo y, supervisores, asesores técnico-pedagógicos y otras figuras de apoyo y acompañamiento en otro.

CÁPSULA

Existen distintas escuelas y corrientes que han estudiado el liderazgo y propuesto diferentes clasificaciones. La mayoría coinciden en que el ejercicio del liderazgo depende del contexto en el que se ejerce, el grupo de personas y el proyecto o propósito que se pretende alcanzar.

El modelo que se presenta aquí integra distintos rasgos de liderazgo, que pueden estar presentes en otras corrientes, pero al ejercerse de manera conjunta, permiten que una persona sea líder de procesos de cambio.

Se puede mantener la escuela en buen estado siendo un buen líder. Sin embargo, las habilidades de liderazgo para mantener un nivel de desempeño y las requeridas para detonar un cambio que lleve a crecer, son diferentes. Si se pretende detonar procesos de cambio y mejora continua en la escuela, es necesario formar y desarrollar de manera integral los rasgos de liderazgo que aquí se presentan.

ACTIVIDAD

- De manera individual leen la descripción de “Competencias para convertirse en agente de cambio sistémico” correspondiente a su función (ver Anexo 6. Descriptores de competencias para directores y Anexo 7. Descriptores de competencias para supervisores y figuras de asesoría y acompañamiento) y piensan en una anécdota concreta para cada práctica que se describe en el documento.
 - A partir de las anécdotas, cada participante autoevalúa el desarrollo que tienen en cada descriptor en una escala del 1 al 10 y lo anota en la hoja de trabajo (Anexo 8. Hoja individual de autoevaluación de competencias para el cambio).
 - Cada participante comparte con su equipo la anécdota de uno de los descriptores donde se puntuó más alto y bajo.
 - En equipo conversan sobre la interpretación que cada participante hizo de los descriptores, para clarificar su comprensión.
 - A partir de la conversación cada participante revisa su autoevaluación y realiza ajustes.
 - Por equipos suman del puntaje de todos los miembros para cada descriptor y lo anotan en la hoja de trabajo del equipo (ver Anexo 9. Hoja grupal de autoevaluación de competencias para el cambio).
 - A partir del resultado, identifican las tendencias y agrupaciones que se dan entre los descriptores de acuerdo con los puntajes del grupo y conversan sobre las razones que creen que explican esos resultados. También intercambian ideas sobre cómo desarrollar las áreas en las que, como grupo, están más débiles.
-

29. Liderazgo para el cambio: Mapeo de posturas de docentes



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes cuenten con una herramienta práctica para identificar las características y posturas del equipo de trabajo con el que implementarán la metodología en sus escuelas.



TIEMPO ESTIMADO: 70 minutos



MATERIAL ADICIONAL:

Anexo 10. Los retos de la maestra Carmen

Anexo 11. Matriz de acuerdo y confianza (Peter Block)

Anexo 12. Estrategias de acuerdo con el posicionamiento frente a una propuesta (Scott McLeod)



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 146-152

NOTA

Esta actividad está exclusivamente dirigida a directores y subdirectores.

ACTIVIDAD

- Lectura individual del estudio de caso de la Mtra. Carmen (ver Anexo 10. Los retos de la maestra Carmen)
- En equipo intercambian brevemente experiencias similares al caso con las que se han encontrado a lo largo de su vida profesional.

CÁPSULA

El modelo de acuerdo y confianza desarrollado por Peter Block es una herramienta que se utiliza para identificar la postura de actores clave frente a una propuesta o iniciativa específica. El mapeo que resulta de hacer el ejercicio ayuda a elegir estrategias para asegurar que la propuesta es acogida y se puede implementar con éxito.

La matriz maneja dos conceptos clave:

- *Confianza*: se entiende como el vínculo de relación entre dos personas que les permite interactuar con apertura, candidez y transparencia
- *Acuerdo*: el nivel de acuerdo de la otra persona frente a la propuesta que se está planteando, cómo se está planteando y para qué fines.

De acuerdo con el nivel de acuerdo y confianza que se tiene con el actor clave, esa persona se coloca en un espacio del plano y recibe un nombre específico (ver Anexo 11. Matriz de acuerdo y confianza).

ACTIVIDAD

- En equipo, los participantes mapean en la matriz a los maestros del caso de la Mtra. Carmen, de acuerdo con su nivel de confianza y acuerdo con la directora.
-

CÁPSULA

El autor Scott McLeod presenta una serie de estrategias para abordar a cada uno de los actores de acuerdo con su postura. De esta manera se pueden reforzar las alianzas, manejar las resistencias de una manera estratégica (ver Anexo 12. Estrategias de acuerdo con el posicionamiento frente a una propuesta).

ACTIVIDAD

- En equipo deciden quiénes serán los tres maestros con los que hablará la Mtra. Carmen y qué les dirá para afrontar la situación descrita en el último párrafo del caso.

Facilitación: en plenaria se comparte la decisión de algunos equipos para dialogar sobre las razones que motivaron a cada uno en su elección, así como analizar las ventajas y desventajas de cada plan.

CÁPSULA

Al utilizar esta herramienta es importante recordar los siguientes puntos:

- Las clasificaciones de la matriz NO son ETIQUETAS de la personalidad: no es correcto ni prudente encasillar a miembros del equipo bajo una etiqueta.
 - Son posiciones frente a un tema específico: la postura de las personas puede cambiar a lo largo de un proyecto o dependiendo de la iniciativa que se presente. Es importante cultivar tanto la confianza como el acuerdo de actores cercanos y no cercanos.
 - El análisis de posiciones puede incorporarse como parte de la planeación de cualquier estrategia del director: el modelo puede ser útil para planear reuniones importantes, tanto con el equipo de docentes como otros actores clave.
-

30. Asesoría y acompañamiento para fortalecer la autonomía escolar



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes conozcan algunos principios para el acompañamiento a directores y escuelas que favorece el desarrollo de capacidades en los equipos y valoren los beneficios de trabajar de esa manera.
-



TIEMPO ESTIMADO: 70 minutos



MATERIAL ADICIONAL:

Anexo 13. Consideraciones para la asesoría



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 153-155

NOTA

Esta actividad está dirigida a supervisores, asesores técnico-pedagógicos y otras figuras con funciones de acompañamiento y asesoría.

ACTIVIDAD

- Los participantes se acomodan por parejas; una persona toma el rol de ser “cámara” y la otra persona de ser “fotógrafo”.
- El “fotógrafo” debe colocarse de pie detrás de la “cámara” y colocar sus manos sobre los hombros de su compañero. Sin comunicarse, ambos caminarán por el salón o espacio donde se lleva a cabo la actividad. Cuando el “fotógrafo” identifica algún objeto o espacio que desea fotografiar presiona levemente los hombros de su compañero, la “cámara” hace el ruido “click” para validar que “tomó la fotografía” y graba mentalmente lo que en ese momento estaba viendo. Cada pareja debe tomar cinco fotografías.
- Las parejas se sientan y, sin hablar y de forma individual, describen brevemente en una hoja las cinco fotos que tomaron.
- Las parejas comparan su descripción de las fotografías para identificar coincidencias y divergencias.

Facilitación: en plenaria algunas parejas comparten sus resultados y reflexión sobre el ejercicio.

CÁPSULA

En ocasiones, cuando se brinda asesoría a las escuelas o se les da alguna instrucción sucede algo similar al ejercicio de la cámara de fotografías: en la mente del asesor hay una imagen sobre lo que pretende que haga la otra persona o que suceda en la escuela, pero no siempre hay una coincidencia o comprensión igual por parte del asesorado. Es importante poder ponerse en los zapatos de la otra persona, dialogar con verdadera apertura y asegurar que se llega a un entendimiento claro y preciso de ambas partes.

ACTIVIDAD

- Lectura individual del documento “Consideraciones para la asesoría” (ver Anexo 13. Condiciones para la asesoría).

Facilitación: se abre plenaria para compartir reflexiones sobre el texto y las relaciones que pueden establecer con su propia práctica.

CÁPSULA

Si se pretende que la asesoría y el acompañamiento se enfoquen cada vez más en el desarrollo y fortalecimiento de capacidades de las figuras directivas y los equipos escolares, es necesario modificar la manera de llevar a cabo la supervisión y el acompañamiento para fomentar espacios flexibles, de confianza, prueba y crecimiento. Para ello, es importante tener presentes los siguientes principios:

- Juzgar y evaluar vs. dialogar y acompañar: las conversaciones entre el director y quienes lo acompañan deben centrarse en los procesos de gestión, así como las facilidades y barreras que existen dentro y fuera de la escuela para implementar acciones para la mejora de la escuela y los aprendizajes; y evitar caer en una revisión de cumplimiento formal que poco aporta a encontrar caminos contextualizados de desarrollo del equipo escolar.
- Detonar reflexión: la intervención de quién acompaña debe centrarse en plantear preguntas de reflexión al director, antes de ofrecer soluciones, para ayudarlo a afinar y profundizar en su análisis y comprensión de la realidad escolar. A partir de ahí, pueden explorar soluciones en conjunto.
- Crear capacidades y habilidades, volverse prescindible: la persona que acompaña debe tener claridad sobre el proceso de crecimiento que busca para los directores bajo su supervisión. Sus intervenciones y propuestas deben apuntar, no sólo a atender necesidades concretas del momento, sino a contribuir a fortalecer las capacidades de acción y respuesta por parte de las escuelas y los equipos directivos.

- Reconocer y respetar ámbitos de acción: el ascenso a cargos de supervisión y asesoría conlleva una serie de retos profesionales y crecimiento que suelen ser apasionantes. Sin embargo, es importante reconocer que también implica renunciar a ciertos campos de acción y al desempeño de funciones que se manejaban con familiaridad y gusto. Es común que, frente a la tensión administrativa, de gestión y conciliación que supone llevar una supervisión, surja una cierta añoranza por el trabajo en la escuela y el recuerdo de los “días de gloria” cuando trabajaban tanto en el aula como en la dirección de un centro. Es fácil sucumbir a la tentación de querer revivir esos días a través de los directores: darles instrucciones específicas de cómo hacer las cosas, dar seguimiento directo al trabajo de los docentes en aula, profundizar en el análisis de las prácticas y metodologías de los maestros, etc. Si bien todas estas prácticas son buenas en sí mismas, el que las asuma el supervisor o asesor no necesariamente contribuyen a fortalecer el desarrollo de cada actor en su función: supervisor-acompañando, director-dirigiendo, docente-enseñando. La función principal de quién acompaña a la escuela debe ser el empoderamiento del director y la eliminación de barreras externas para que éste pueda realizar mejor su función de cara al manejo de la escuela y el seguimiento y desarrollo del equipo docente.
- Aceptar flexibilidad en formas de trabajo de cada escuela: si lo que se busca es fortalecer a los equipos escolares, es necesario ser flexibles para dar cabida a las distintas formas de trabajo de los equipos, de acuerdo con las circunstancias de cada centro. Si bien se debe velar por el cumplimiento de la normativa y el aprendizaje de alumnos, la manera de hacerlo puede tomar muchas formas.
- Diversificar la atención a escuelas de la zona según necesidades, ritmos y niveles de capacidad para la autonomía: al igual que en la planeación didáctica se diferencia la enseñanza de acuerdo con las características y necesidades de los alumnos, el plan de zona o de asesoría debe contemplar acciones diferenciadas para acompañar y brindar apoyo a las distintas escuelas. Más que diseñar estrategias para “escuelas focalizadas”, se debería partir de comprender los procesos y características de la escuela, dialogar con el director e identificar cuál es la mejor manera de brindar el apoyo específico que se necesita en ese momento y que llevará, no sólo a resolver el problema de aprendizaje del momento, sino a hacer que la escuela sea cada vez mejor.

31. Recomendaciones para comenzar a trabajar con la metodología en sus escuelas



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes cuenten con elementos para planear cómo comenzar a implementar la metodología en sus escuelas.



TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 156-163

IDEAS PRINCIPALES:

Esta metodología pretende contribuir a la alineación del sistema educativo reconociendo las particularidades de cada rol y función en lo que respecta a las dinámicas de operación y, por lo tanto, de planeación y seguimiento.

Concretamente, la metodología de autoevaluación está dirigida a la escuela, pensando al director como facilitador de los procesos de gestión de todo el equipo. El resto de las figuras del sistema, desde el supervisor hasta la autoridad, se beneficiarán de comprender los principios del trabajo por procesos y mejora continua, así como de algunas herramientas para profundizar en el análisis de información. Sin embargo, deben evitar adoptar la metodología tal cual, en su propio proceso de planeación, ni pretender implementarla pasando por encima del director de la escuela.

Esta metodología se enfoca en los detalles y la reflexión profunda y funciona cuando va detonando el cambio de paradigma respecto a la gestión escolar y creando capacidades de auto-gestión en los equipos. Por lo mismo, no es recomendable que se busque una implementación obligatoria y en escala. El número de escuelas en una zona que estén adoptando la metodología con rigor no debería superar la capacidad del supervisor de dar acompañamiento puntual, continuo y con la debida atención y calma que requieren las conversaciones e intercambios de acompañamiento al director.

Los equipos que incursan en el camino de la metodología suelen atravesar diferentes estados de ánimo y compromiso, naturales a un proceso de cambio profundo como el que se plantea en esta propuesta (ver Manual de autoevaluación pg. 11 y 12).

Para comenzar, existe la opción de iniciar las actividades de diagnóstico al cierre del ciclo escolar y empalmar cada fase con los procesos de planeación ordinarios de la escuela. Otra forma de hacerlo es dedicando un par de meses al diagnóstico de cara a la planeación del ciclo siguiente, al tiempo que se comienzan a introducir herramientas de seguimiento a acciones en el ciclo escolar presente (ver Manual de autoevaluación pg. 10 y 11).

Existen condiciones básicas en la conformación y dinámica de un equipo escolar para poder implementar la metodología adecuadamente (ver Manual de autoevaluación pg.9). Si éstas no se cumplen, probablemente no es el momento adecuado para enfocarse en un cambio de paradigma en la gestión escolar y es necesario atender otros temas primero.

Finalmente, se comparten algunas recomendaciones sobre elementos que favorecen el que las sesiones de trabajo colegiado con la metodología den los resultados de aprendizaje esperados:

- Planear tiempo realista para realizar las actividades: en ocasiones si se carga la agenda de la sesión de trabajo con demasiados temas el equipo se acostumbra a que siempre quedan asuntos sin atender o que se revisan con prisa. El director debe ser realista al organizar y planear las actividades de cualquier reunión con el equipo para poder ceñirse a los puntos establecidos. Si en algún momento es necesario dedicar más tiempo a un tema, hay que valorar si se alarga la sesión, se modifica la agenda o se programa otra reunión para terminar el trabajo. La formalidad motiva y compromete, las prisas y presiones producen tensión y a la larga, desmotivan.
- Comunicar el propósito de la *experiencia* y *por qué* se realizarán las actividades programadas: no basta con dar instrucciones; para que los equipos fortalezcan su capacidad de análisis y logren cambiar su paradigma para pensar en función de procesos y mejora continua es necesario que entiendan cómo el trabajo que están realizando contribuye al cambio cultural y de prácticas de la gestión escolar.
- Validar que se estén cumpliendo esos propósitos: el director o facilitador debe estar atento para verificar que durante las sesiones de trabajo los participantes han entendido y están trabajando con los principios y paradigmas adecuados; deberá hacer explícitas las diferencias entre la manera de trabajar previamente y lo que se espera ver con las herramientas de la metodología. Se recomienda dedicar un espacio de las sesiones de trabajo a valorar con el equipo las diferencias entre los productos de trabajo con y sin la metodología, y a realizar ejercicios similares de metacognición.
- Atender el ritmo de trabajo de equipo: no tener miedo a bajar o subir el ritmo de acuerdo con la respuesta del equipo. Mientras sigan avanzando, habrá veces que podrán hacerlo con mucha agilidad y otras en las que el tema o momento de planeación sea más lento por el proceso de aprendizaje que supondrá a cada miembro del equipo ver las cosas de manera distinta. Es responsabilidad del director medir el pulso del equipo y saber marcar el ritmo adecuado.

- Recordar: ¡ES UN PROCESO DE APRENDIZAJE! Hay que repetirlo varias veces. Tanto el director como los docentes deben tener esto presente y recordarlo constantemente. Probablemente no lograrán la precisión y el funcionamiento fluido del proceso la primera vez que lo intenten. Lo importante es ir profundizando en los cambios de visión y perfeccionando los elementos técnicos para hacer mejor el análisis, la definición de objetivos, indicadores y fuentes de información, así como la revisión y seguimiento al plan de trabajo. Hay que repetir la metodología varias veces, hasta que se convierta en la forma de gestionar la escuela.
-

32. Cierre del taller



PROPÓSITO Y CONSIDERACIONES GENERALES

- Que los participantes identifiquen con claridad los principios e ideas clave que se trabajaron durante el taller.



TIEMPO ESTIMADO: 30 minutos



REFERENCIAS EN LA PRESENTACIÓN: Diapositivas 164-170

IDEAS PRINCIPALES:

Se mencionan brevemente los principios de la metodología recordando el sentido de cada uno (ver la actividad 3. Principios clave de la metodología):

- Integración de multiplicidad de fuentes
- Triangular información de distintas fuentes
- Planear para crecer, no para resolver problemas
- Trabajar con una mirada institucional y de generación
- Pensar e intervenir con visión sistémica
- Avanzar progresivamente en la pirámide de generación de conocimiento

Es clave que los participantes recuerden y se apropien de los siguientes planteamientos para enfocar de manera adecuada el trabajo que realizarán en sus escuelas:

- La metodología no es un programa ni es un proyecto, es una forma de trabajo y un camino de profesionalización como equipo. No tiene sentido utilizar las herramientas de forma aislada si no se explica el sentido que tienen y el conocimiento y prácticas que pretenden generar.
- Las dinámicas de operación difieren a distintos niveles del sistema: supervisión, dirección y el aula. Cada uno de estos niveles necesita seguir su propia lógica de planeación, gestión y evaluación. Los tipos de evidencia y formas de valorar resultados deben responder a la naturaleza propia del trabajo de cada nivel.
- Debe construirse una alineación conceptual y estratégica entre niveles (supervisión, escuela, aula), pero no necesariamente replicar en distintas escalas una acción, meta, medición o instrumento.
- Al tratarse de una metodología que principalmente se enfoca en análisis, discusión y cambio de paradigmas, lo más pertinente es trabajar entre redes de escuelas y directores o supervisores que han tomado ya el taller. Buscar replicar o bajar en cascada la propuesta resultará en su aplicación superficial y el fracaso del cambio profundo que se quiere promover.

- A partir de la información que se genera en diagnósticos contextualizados y detallados de cada escuela se puede ir plasmando la diversidad de realidades escolares y los retos relacionados. Esa información puede ser muy valiosa a otros actores del sistema para afinar la pertinencia de las propuestas que desarrollan.
- Es importante reconocer que estamos en un camino de transición de autonomía que requiere el desarrollo de capacidades y prácticas distintas a las que se han hecho habitualmente. Una escuela es autónoma cuando se sabe auto regular, cuando todo el equipo se hace responsable de sus propias decisiones y acciones y se comprometen con acciones, estrategias y formas de trabajo sin esperar indicaciones externas o requerimientos de información o evidencias.
- Las figuras de supervisión y acompañamiento, así como las autoridades, deben reconocer que las escuelas requieren de un margen de acción autónoma y flexibilidad para incorporar las necesidades de su contexto en los diagnósticos y planes de acción.
- Trabajar de esta manera supone gestionar un cambio en el sistema educativo. Es necesario que se vayan identificando y formando agentes de cambio, tanto directivos como docentes, supervisores y asesores, que tengan, o puedan desarrollar, las competencias necesarias para dirigir y colaborar en la adopción de la metodología de autoevaluación.
- Las personas que faciliten y acompañen este proceso de autoevaluación en escuelas deben tener presente la curva de aprendizaje que supone para los miembros del equipo adoptar el cambio de paradigma. Lleva tiempo y es importante saber manejar las expectativas, motivación y compromiso del equipo conforme al ritmo que tengan.
- Aunado a lo anterior, hay que reconocer que cada escuela tiene un equipo y una realidad particular y, por lo tanto, un ritmo de aprendizaje propio.

Es importante considerar que, si queremos resultados diferentes, debemos hacer cosas diferentes. Comenzando por revisar nuestros propios paradigmas y prácticas e invitando a nuestros equipos a hacer lo mismo.



Anexos

Anexo 1. Notas para la presentación introductoria

1. Recorrido histórico de políticas educativas

Se hace un breve recorrido histórico de algunos hitos en las políticas del sistema educativo en México para ejemplificar cómo, dependiendo de los objetivos y propósitos del sistema se definen distintos tipos de políticas que afectan desde las decisiones sobre infraestructura, recursos y materiales hasta los roles y funciones de los distintos actores:

Hito	Enfoque del sistema	Tipos de políticas educativas	Notas
Plan de 11 años	Cobertura y acceso	<ul style="list-style-type: none">• Doble y triple turno escolar• Incrementar maestros y aulas• Libros de texto gratuitos• Mejorar material didáctico en escuelas• Duplicar atención a niños indígenas• Residencia docente rural	Frente al crecimiento demográfico y el tamaño de la población en edad escolar, el enfoque de este plan fue en la escolarización y alfabetización de la población.
Acuerdo para la modernización educativa	Eliminación de desigualdades en la prestación del servicio educativo Búsqueda de calidad en los aprendizajes Vinculación de la educación con el desarrollo económico	<ul style="list-style-type: none">• Ampliación y diversificación de servicios (modalidad no escolarizada)• Vinculación de aprendizaje con producción en todos los grados• Promoción de innovación científica y tecnológica	La apertura al mercado internacional, la aparición de nuevas tecnologías y el logro casi total de la cobertura en educación básica influyeron en políticas que buscaron responder a los retos económicos, afinar los procesos educativos para asegurar el aprendizaje en la escuela y llegar a la población no escolarizada con esquemas alternativos.

Hito	Enfoque del sistema	Tipos de políticas educativas	Notas
Reforma educativa del 2013 y modelo educativo 2016	Calidad e inclusión educativas Vinculación de la educación con el desarrollo añadiendo enfoque de educación para la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía de gestión escolar • SATE • Autonomía curricular • Enfoque en aprendizajes clave y competencias 	La persistente desigualdad en la calidad de aprendizajes y los avances respecto al reconocimiento del valor de conocimientos no académicos y habilidades blandas guiaron el enfoque del sistema hacia intervenciones sobre algunos procesos del sistema educativo, la contextualización y la inclusión de componentes socioemocionales en el currículo.
Reforma 2019 ¹	Educación humanista para el bienestar y desarrollo social	<ul style="list-style-type: none"> • En desarrollo 	En desarrollo

*Este recorrido debe ampliarse conforme se generen nuevos hitos en la política educativa.

Comenzar por este recorrido histórico busca cumplir los siguientes propósitos:

- Reconocer herencias e influencias de políticas anteriores: tomar conciencia de los aspectos heredados de distintas políticas que conviven en nuestra forma de trabajo y la de nuestro equipo (formas de pensar, maneras de concebir el propio rol y funciones, materiales o procedimientos existentes, etc.), para identificar puntos de contradicción o convergencia con los propósitos y objetivos actuales del sistema educativo.
- Manejar las propias expectativas y las de los equipos escolares respecto a la innovación y el ritmo de cambio: considerar el ritmo al que se mueve el sistema educativo y el tiempo que lleva alcanzar objetivos de envergadura, como la cobertura universal de educación básica, ayuda a ver con realismo el propio plan de trabajo y saber que lograr un cambio sistémico lleva tiempo y es el resultado de intervenciones en muchos puntos y áreas del sistema. Un solo documento, proyecto o material difícilmente va a modificar las prácticas de todo un sistema. Más bien, se debe apostar

¹ A la fecha de publicación de este documento, aún no se conocen las propuestas educativas derivadas de las reformas al marco legal educativo.

por la articulación y la visión de cómo lo que se hace hoy pone las bases para lo que se quiere lograr mañana.

- Analizar la historia y la madurez institucional de la propia área, los equipos de supervisión y los equipos de las escuelas para identificar brechas y rutas de actualización según exigencias de las reformas y nuevas propuestas.

2. Enfoque del sistema en insumos o procesos

El tipo de políticas que se implementa en un sistema va evolucionando y éstas pueden enfocarse en introducir insumos al sistema (escuelas, equipamiento, recursos, currículo, ciertos perfiles de docentes, etc.) o en fortalecer los procesos que suceden en distintos niveles del sistema, específicamente en las escuelas y aulas. Modificar tanto los insumos como los procesos produce cambios en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

3. Trabajar sobre los procesos exige contextualización

Cuando el enfoque se pone sobre los procesos, se enfrenta el reto de responder a la inmensa diversidad de contextos entre subsistemas y modalidades educativas, sin contar las particularidades de cada escuela. En el contexto del trabajo sobre procesos cobra sentido e importancia el fortalecimiento de la autonomía escolar para lograr la contextualización de las intervenciones y poder actuar de manera más pertinente para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

4. Relación entre autonomía y autoevaluación escolar para contextualizar la intervención

La autonomía escolar supone un cambio de roles tanto del estado como de los equipos escolares. En un sistema centralizado, uniforme y con bajo nivel de autonomía escolar el énfasis se pone en el cumplimiento e implementación de iniciativas externas; las escuelas deben dar pruebas de estar trabajando en lo establecido y las instancias supervisoras revisar los componentes administrativos y normativos.

En contraste, en un sistema con altos niveles de autonomía y contextualización el enfoque está en facilitar las condiciones para favorecer la labor pedagógica. La escuela se enfoca en contextualizar la aplicación de los referentes externos mediante ejercicios de diagnóstico y planes de trabajo y la instancia supervisora da seguimiento a los resultados de aprendizaje que se dan en las escuelas con el fin de brindar apoyo a los equipos escolares y eliminar barreras que dificultan su labor. Tanto la flexibilidad de decisiones como el grado de responsabilidad de cada actor sobre ellas es mayor.

Transitar hacia una mayor autonomía escolar supone modificar la **forma** de trabajar, más que lo que se trabaja en sí. Para ello se requiere lo siguiente:

- Modificar expectativas de roles y responsabilidades (escuela-Estado)
- Desarrollar capacidades técnicas de las escuelas y las instancias de seguimiento y asesoría
- Revisar e instalar nuevas prácticas de gestión escolar en los colegiados

Estos procesos se pueden detonar desde diferentes frentes. Entre ellos, la autoevaluación de la gestión escolar ofrece la posibilidad de trabajarlos de manera articulada y a partir de la realidad cotidiana de la escuela.

5. Distinción entre niveles macro y micro del sistema educativo al elegir la información que se utiliza para el diagnóstico y la planeación

Si bien los esquemas de evaluaciones estandarizadas se desarrollaron con el fin de contribuir a la mejora de los aprendizajes, en la práctica la relación entre evaluación y mejora no es directa. Este tipo de evaluaciones normalmente se diseñan para producir información global del sistema e informar decisiones de política y estrategia a nivel macro.

Las prácticas de uso de los resultados de estas evaluaciones dirigidas a las escuelas han surgido de una visión macro, lo cual explica en parte porque el énfasis de la conversación ha sido principalmente sobre los resultados en sí mismos y pocas veces sobre la diversidad de posibles causas que subyacen el aprendizaje alcanzado por los alumnos en distintos contextos.

Aun cuando en las escuelas existe mucha información fina sobre los procesos de aprendizaje, el contexto y las condiciones que impactan los dos anteriores, los diagnósticos, planes y decisiones consideran principalmente fuentes de información externa y variables macro desagregadas a su nivel. De igual forma, las propuestas de intervención comúnmente se formulan con una visión y lenguaje macro, considerando variables macro, privilegiando el agregar materiales o implementar iniciativas demasiado genéricas dirigidas a las prácticas docentes.

Al referirse a la planeación e intervención escolar el enfoque principal de la evaluación y el análisis debería estar en los procesos internos de la escuela sobre los cuales el equipo docente puede incidir para obtener mejores resultados de aprendizaje.

6. Importancia de diferenciar metodologías de planeación de acuerdo con el propósito y el nivel de intervención

Para lograr lo anterior es necesario adoptar prácticas de planeación acordes con la naturaleza de la escuela. Los referentes metodológicos de planeación adoptados en escuelas suelen provenir de la administración de proyectos. Aunque las metodologías y herramientas en sí mismas pueden ser buenas, su aplicación en el contexto escolar no siempre es pertinente ya que el funcionamiento de una escuela no es igual a la operación de un programa o proyecto.

Los proyectos se diseñan para resolver un problema específico en un tiempo determinado; la escuela se gestiona para prestar un servicio educativo permanente. Esta diferencia de propósito y de forma de funcionar exige la adopción de metodologías distintas para realizar un diagnóstico, una planeación y un seguimiento.

Si bien en un proyecto interesa el seguimiento detallado de actividades y la consecución de objetivos específicos, en la escuela interesa fortalecer los procesos institucionales para mejorar continuamente el trabajo que realiza y, por consecuencia, los aprendizajes que produce.

7. La alineación como condición ideal para el cambio sistémico y la realidad que tenemos

La diferenciación de formas de trabajar en niveles del sistema exige una alineación en cultura y principios entre actores y funciones: desde el aula hasta la planeación de la política. Cualquier alineación es compleja y, más aún, lograr alineación en procesos de cambio y mejora continua supone un reto aún mayor, por los diferentes puntos de partida y ritmos de avance que existen.

Es necesario tener presente que en el sistema educativo siempre van a existir tensiones entre distintas instrucciones, estilos o materiales que se entregan. De manera particular, 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 indicación, estructura y contenido para integrarlas de manera coherente en cada momento de la elaboración de su plan de trabajo.

Para impedir que esta cantidad de información paralice los esfuerzos de mejora en el ámbito que corresponde a la escuela y la supervisión, es recomendable ver las tensiones entre componentes del sistema como una característica propia del mismo, más que como un problema que se va a resolver prontamente. De esta forma, la manera en que se plantea el trabajo considera medidas para atender y mitigar el impacto de las posibles tensiones y falta de alineación que se puedan presentar.

8. El reto y la propuesta de la metodología

Frente a la necesidad de avanzar hacia modelos de gestión del sistema que se enfoquen en procesos y mejora continua para contextualizar mejor la práctica educativa, uno de los retos inmediatos de las escuelas que es posible atender dentro del contexto institucional existente es el superar planeaciones escolares construidas con información desarticulada, visión macro y enfocadas en cumplir con los requerimientos de las distintas instancias que se dirigen a la escuela. El resultado en muchas ocasiones es una planeación escolar que menciona todo lo que "debe" mencionar, pero que refleja poco la realidad profunda de la escuela; se trata de una planeación genérica que, en realidad, podría aplicar a cualquier escuela en cualquier estado en cualquier momento. Por lo mismo, permea muy poco los procesos de esa escuela en particular y su impacto es débil en producir los cambios

deseados.

La propuesta de la “Metodología de autoevaluación” es ofrecer a las escuelas una forma de realizar su diagnóstico, planeación y seguimiento enfocándose en **triangular información, evidenciar relaciones y decidir de manera informada** sobre **acciones contextualizadas** con una visión de **la escuela como institución que mejora continuamente**.

Trabajar con el enfoque que propone la metodología supone:

- Un cierto grado de autonomía para establecer prioridades y acciones dentro de los marcos e indicaciones del sistema.
- Desarrollo de capacidades de interpretación de información: interpretación de gráficas, tendencias, información no estructurada.
- Desarrollo de capacidades para analizar causas, argumentar y tomar decisiones informadas.
- Desarrollo de capacidades de facilitación y mediación en directores.
- Construir una alineación de enfoques de gestión entre supervisores, directores y la autoridad educativa.

Cada equipo escolar, director y supervisor deberá valorar el punto de partida en el que se encuentran respecto a estos puntos para enfatizar más algunos aspectos y herramientas de la propuesta.

Si bien el camino hacia la autonomía, el enfoque en procesos y la alineación sistémica se construye poco a poco, ya existe una serie de mecanismos que permiten a la escuela y la supervisión avanzar en este rumbo:

- Los planes de trabajo internos de la escuela que elabora el propio equipo.
- Sesiones periódicas de trabajo colegiado.
- Esquemas de supervisión, acompañamiento y asesoría por figuras externas.

La *forma y principios* con que estos tres mecanismos operan puede favorecer o inhibir el desarrollo de capacidades de gestión autónoma y alineada para entrar en una dinámica de mejora continua.

Para que estos mecanismos tengan un impacto positivo debe trabajarse en lo siguiente:

- Modificar expectativas de roles y responsabilidades (escuela-Estado) para dar mayor campo de decisión a la escuela en cuanto a la manera en que trabaja y enfatizar las funciones de acompañamiento, por encima de la intervención, de las figuras externas de apoyo.
- Desarrollar capacidades técnicas de las escuelas y en las figuras de acompañamiento y asesoría para poder realizar ejercicios o prácticas nuevas o con mayor profundidad; por ejemplo: facilitar procesos grupales de análisis y toma de decisiones, acompañamiento al aprendizaje de adultos, etc.
- Revisar e instalar nuevas prácticas en las reuniones de trabajo colegiado de manera que el tra-

bajo que se de ahí esté enfocado primero en fortalecer internamente a la escuela y después a generar entregables o evidencias para actores externos.

9. Historia de la metodología de autoevaluación

Esta metodología se construyó a lo largo de tres años a partir de referentes internacionales de gestión escolar autónoma, experiencias previas nacionales y el trabajo conjunto de investigadores, facilitadores y equipos escolares mexicanos. Es una propuesta construida en y para el contexto mexicano, aunque los principios y la mayoría de las herramientas son transferibles a otros espacios.

El trabajo de campo se realizó en tres estados de la República Mexicana que presentaban facilidades logísticas de acceso y que permitían trabajar con escuelas de los distintos niveles y modalidades. Se seleccionaron treinta escuelas primarias en Querétaro, Estado de México y Puebla y se trabajó con los equipos a lo largo de un ciclo escolar.

Durante el desarrollo de la metodología se utilizaron los principios del *Design Thinking*², una metodología de diseño de soluciones que enfatiza la creatividad y la centralidad del usuario final (Waloszek, 2012). Esta forma de trabajo permitió asegurar que la propuesta final fuera pertinente para las necesidades específicas de las escuelas, considerando su historia previa y las tensiones presentes en el sistema educativo relacionadas con la planeación y gestión escolar.

10. Valor agregado de la metodología de autoevaluación

La metodología de autoevaluación se compone de cuatro fases básicas de cualquier proceso de gestión: diagnóstico, planeación, implementación y monitoreo o seguimiento. El propósito de esta estructura es facilitar su articulación con otras herramientas o formas de trabajo.

Las características específicas y el valor que agrega esta metodología son los siguientes:

- Construye sobre y afina las capacidades y prácticas de planeación y seguimiento ya establecidas en las escuelas y se enfoca en dar un paso más en la profesionalización de estas tareas.
- Busca una integración entre la evaluación externa estandarizada y la interna. Si bien la primera otorga estándares y referentes para identificar el punto al que se debe llegar y las brechas entre escuelas, la segunda brinda información fina sobre los procesos y condiciones a considerar al momento de elegir el camino por el cual andar. Es necesario utilizar ambas para trazar rutas de trabajo pertinentes y contextualizadas en la escuela.
- Busca integrar los resultados de evaluaciones internas y externas con otra información de la es-

² Para conocer más sobre esta metodología se recomienda acercarse al trabajo del Hasso-Plattner Institute of Design en la Universidad de Stanford (d.school)

cuela que no siempre está sistematizada: el conocimiento implícito de las dinámicas y retos que el equipo escolar conoce, pero que no necesariamente se pone sobre la mesa al momento de analizar datos y elaborar los planes de trabajo.

- Enfatiza el paso de los datos a las decisiones. A partir de los modelos de gestión de datos e información utilizados en los sistemas de información, se identifican con claridad los pasos de análisis necesarios para pasar de un dato a la decisión informada (ver en el manual la pauta: “Cómo pasar de los datos a las decisiones” p. 97). En el sistema educativo existe la cultura de los dos primeros escalones: registrar datos y estructurarlos en tablas y gráficas; esta metodología busca avanzar a los siguientes dos escalones que han sido menos desarrollados: la síntesis e interpretación de distintas fuentes de información en un marco coherente que permita identificar tendencias, patrones y principios y, a partir de eso, evaluar la pertinencia y viabilidad de distintas soluciones posibles.

Este valor agregado se entreteje en las distintas fases de la metodología de la siguiente manera:

Fase	Enfoque de valor agregado
Diagnóstico	<p>Integra resultados educativos internos y externos y los interpreta de manera articulada.</p> <p>Hay un enfoque marcado en identificar las dinámicas entre las condiciones internas, el contexto y el funcionamiento de la escuela, ya que es lo que más pesa en el día a día de la escuela y sobre lo que tiene más incidencia el trabajo del equipo.</p> <p>Las herramientas de esta fase buscan facilitar la transición de la descripción de la escuela a la identificación de relaciones.</p>
Planeación	<p>A partir de la visión de procesos y dinámicas del diagnóstico, el centro de la planeación está en encontrar las palancas para modificarlos, atender las causas profundas e implementar estrategias y acciones pertinentes para esa escuela en particular.</p> <p>Las herramientas de esta fase pretenden asegurar y afinar la alineación y coherencia entre el diagnóstico y cada elemento de la planeación (objetivos, metas, indicadores y acciones).</p>
Implementación y monitoreo	<p>La manera en que se plantea el seguimiento a la implementación del plan de trabajo, el seguimiento ordinario y la revisión periódica de metas busca crear una cultura de mejora continua en todos los miembros del equipo escolar.</p>

La metodología ofrece tres tipos de materiales:

- Fascículos: explican la lógica de fondo y los pasos para realizar cada una de las partes del proceso de planeación. Van asociadas con herramientas y pautas que se referencian mediante iconos.
- Herramientas: diagramas de flujo y preguntas de reflexión que pretenden detonar análisis y discusiones más profundas en el equipo.
- Pautas: explicaciones más detalladas de conceptos clave de la metodología que aparecen en una fase concreta o de manera transversal en todo el proceso.

En coherencia con el propósito de la metodología de centrarse en el fomento del análisis profundo y la toma de decisiones informadas no se incluyen instrumentos de evaluación, a sabiendas de que existen múltiples propuestas en ese sentido y en su mayoría son utilizados por las escuelas.

En los tres tipos de materiales se buscó que la extensión no superara las cuatro cuartillas y se optó por un lenguaje claro, sencillo y directo, considerando las condiciones y el tiempo disponible de los equipos escolares en la jornada de trabajo. Se trata de materiales funcionales cuyo propósito es acompañar la práctica diaria de la escuela, no fungir como documentos académicos o de referencia.

Anexo 2. Perfiles de escuelas primarias

Imprimir los juegos que se requieran según el número de participantes y equipos.

1. David G. Berlanga

Características generales

- Clave 24DPR0233W
- Escuela de tiempo completo, con turno matutino y vespertino
- Participa en el programa de calendario de valores de Televisa
- Modalidad: Primaria General
- Turno matutino
- Organización completa
- Sostenimiento federalizado
- Localidad Moctezuma
- Municipio de Moctezuma, San Luis Potosí, México
- 426 alumnos
- 24 personal
- 18 grupos

Resultados en la prueba estandarizada nacional

Alumnos de 6to grado evaluados: 30

Matemáticas	Español
<ul style="list-style-type: none">• Promedio Nacional de alumnos en nivel satisfactorio 15.02%• Promedio Estatal de alumnos en nivel satisfactorio 11.78%	<ul style="list-style-type: none">• Promedio Nacional de alumnos en nivel satisfactorio 16.39%• Promedio Estatal de alumnos en nivel satisfactorio 12.74%
<ul style="list-style-type: none">• Insuficiente 65.1%• Indispensable 23.1%• Satisfactorio 11.5%• Sobresaliente 3.8%	<ul style="list-style-type: none">• Insuficiente 40 %• Indispensable 25.7%• Satisfactorio 28.6%• Sobresaliente 5.7%

Contexto

- Cuenta con Asociación de padres de familia y Consejo de participación Social.
- 14 aulas de clase, 4 módulos de sanitarios con 7 tazas cada uno.
- En instalaciones cuenta con: área deportiva, plaza cívica y no cuenta con aula de cómputo.
- Respecto a servicios cuenta con: luz eléctrica, agua potable, drenaje, cisterna, internet y teléfono.
- La población se dedica principalmente a la ganadería, al desarrollo forestal y agrícola.

- La localidad de Moctezuma está situada en el Municipio de Moctezuma, en el Estado de San Luis Potosí. Hay 4,792 habitantes. Moctezuma está a 1720 metros de altitud.
- En la localidad hay 2,278 hombres y 2,514 mujeres. El 4,61% de la población es analfabeta (el 3,95% de los hombres y el 5,21% de las mujeres). El grado de escolaridad es del 6.91 (6.99 en hombres y 6.84 en mujeres).
- El 0,69% de la población es indígena, y el 0,17% de los habitantes habla una lengua indígena.
- El 31,84% de la población mayor de 12 años está ocupada laboralmente (el 46,49% de los hombres y el 18,58% de las mujeres).
- En Moctezuma hay 1,733 viviendas. De ellas, el 96,05% cuentan con electricidad, el 87,90% tienen agua entubada, el 93,73% tiene excusado o sanitario, el 74,42% radio, el 92,53% televisión, el 80,77% refrigerador, el 64,98% lavadora, el 50,47% automóvil, el 16,74% una computadora personal, el 34,51% teléfono fijo, el 56,31% teléfono celular, y el 11,67% Internet.

2. José de la Luz Mena Alcocer

Características generales

- Clave 31DPB0268U
- Escuela de tiempo completo
- Modalidad Indígena
- Turno completo
- Organización completa
- Sostenimiento federalizado
- Localidad Tiholop
- Municipio de Yazcabá, Yucatán, México
- 238 alumnos
- 14 personal
- 11 grupos

Resultados en la prueba nacional estandarizada

Alumnos de 6to evaluados: 35

Matemáticas	Español
<ul style="list-style-type: none">• Promedio Nacional de alumnos en nivel satisfactorio 15.02%• Promedio Estatal de alumnos en nivel satisfactorio 13.18%	<ul style="list-style-type: none">• Promedio Nacional de alumnos en nivel satisfactorio 16.39%• Promedio Estatal de alumnos en nivel satisfactorio 15.9%
<ul style="list-style-type: none">• Insuficiente 40%• Indispensable 14.4%• Satisfactorio 17.1%• Sobresaliente 31.4%	<ul style="list-style-type: none">• Insuficiente 45.7%• Indispensable 34.3%• Satisfactorio 20%• Sobresaliente 0%

Contexto

- Cuenta con Asociación de padres de familia y Consejo de participación Social.
- 12 aulas de clase, 2 módulos de sanitarios con 4 tazas cada uno.
- Respecto a instalaciones, no cuenta con área deportiva, plaza cívica y aula de cómputo.
- Respecto a servicios cuenta no con agua potable, cisterna, internet y teléfono. Sólo tiene luz eléctrica.
- La distancia entre la capital del estado y Tiholop es de 119.35 Km y de Valladolid (primera ciudad en importancia en el estado) 60 km.

- En la localidad hay 3 escuelas:
- Jacinto Canek, preescolar indígena, turno matutino, sistema federalizado.
- José de la luz Mena Alcocer, Primaria indígena, turno Matutino, sistema federalizado.
- José María Pino Suarez, Telesecundaria estatal, Turno Matutino.
- La localidad de Tiholop está situada en el Municipio de Yaxcabá, cuenta con 1463 habitantes, y está a 30 metros de altitud. En la localidad hay 761 hombres y 702 mujeres. El 16,54% de la población es analfabeta (el 14,45% de los hombres y el 18,80% de las mujeres). El grado de escolaridad es de 4.89 (5.18 en hombres y 4.56 en mujeres).
- El 99,66% de la población es indígena, y el 84,83% de los habitantes habla una lengua indígena, además del español y el 18,73% de la población sólo habla lengua indígena.
- El 35,41% de la población mayor de 12 años está ocupada laboralmente (el 58,74% de los hombres y el 10,11% de las mujeres).
- La población en general tiene pocas posibilidades de un trabajo formal, algunos se dedican a la elaboración y venta de artesanías, prestación de servicios y a la siembra para autoconsumo.
- En Tiholop hay 356 viviendas, el 89,27% cuentan con electricidad, el 95,58% tienen agua entubada, el 29,34% tiene excusado o sanitario, el 46,37% radio, el 55,84% televisión, el 21,45% refrigerador, el 24,92% lavadora, el 3,15% automóvil, el 0,63% una computadora personal, el 1,89% teléfono fijo, el 1,58% teléfono celular, y el 0,00% Internet.
- El clima es predominantemente cálido, subhúmedo con lluvias en verano, presenta una temperatura media anual de 25.9°C.

3. Jaime Sabines

Características generales

- Clave 09DPR5105Q
- Escuela de tiempo completo
- Participa en el programa Aprende.mx, Calendario de valores de fundación Televisa.
- Turno completo
- Sistema federalizado
- Delegación Iztapalapa, CDMX, México.
- Alumnos: 438
- Número de personal: 23
- Grupos: 13

Resultados en la prueba nacional estandarizada

Alumnos de 6to evaluados: 68

Matemáticas

- Promedio Nacional de alumnos en nivel satisfactorio 15.02%
- Promedio Estatal de alumnos en nivel satisfactorio 13.18%
- Insuficiente 46.4%
- Indispensable 24.6
- Satisfactorio 18.8%
- Sobresaliente 10.1%

Español

- Promedio Nacional de alumnos en nivel satisfactorio 16.39%
- Promedio Estatal de alumnos en nivel satisfactorio 15.9%
- Insuficiente 33.3%
- Indispensable 40.9
- Satisfactorio 21.2%
- Sobresaliente 4.5%%

Contexto

- Cuenta con Asociación de Padres de Familia, Comité de Participación Social. En instalaciones con 11 Sanitarios con 11 tazas c/u, 13 aulas, espacios deportivos, plaza cívica, sala de cómputo y cisterna. Servicios de luz, agua, drenaje, telefonía e internet.
- El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más en la delegación en 2010 era de 9.6, frente al grado promedio de escolaridad de 10.5 en la entidad federativa.
- En 2010, la delegación contaba con 723 escuelas preescolares (21.1% del total de la entidad), 621 primarias (18.6% del total) y 211 secundarias (15%). Además, la delegación contaba con 48 bachilleratos (8.4%), 17 escuelas de profesional técnico (17.9%) y 61 escuelas de formación para el trabajo (11.9%). La delegación no contaba con ninguna primaria indígena.

- En 2010, 727,128 individuos (37.4% del total de la población) se encontraban en pobreza, de los cuales 664,110 (34.1%) presentaban pobreza moderada y 63,017 (3.2%) estaban en pobreza extrema. En 2010, la condición de rezago educativo afectó a 11.4% de la población, lo que significa que 222,692 individuos presentaron esta carencia social.

4. Martín Luis Guzmán

Características generales

- Clave 08DPR1314W
- Participa en los programas Escuela de tiempo completo, Reforma Educativa y Calendario de Valores Televisa
- Modalidad Primaria General
- Turno completo
- Organización unitaria
- Sostenimiento federalizado
- Localidad Tónachi
- Municipio de Guachochi, Chihuahua, México
- 14 alumnos
- 1 personal
- 1 grupos

Resultados en la prueba nacional estandarizada

Alumnos de 6to evaluados: 4

Matemáticas	Español
<ul style="list-style-type: none">• Promedio Nacional de alumnos en nivel satisfactorio 15.02%• Promedio Estatal de alumnos en nivel satisfactorio 13.18%	<ul style="list-style-type: none">• Promedio Nacional de alumnos en nivel satisfactorio 16.39%• Promedio Estatal de alumnos en nivel satisfactorio 15.9%
<ul style="list-style-type: none">• Insuficiente 0%• Indispensable 0%• Satisfactorio 50%• Sobresaliente 50%	<ul style="list-style-type: none">• Insuficiente 0%• Indispensable 0%• Satisfactorio 50%• Sobresaliente 50%

Contexto

- Cuenta con Asociación de padres de familia y Consejo de participación Social.
- Cuenta con las siguientes instalaciones: 1 aula de clase, 2 módulos de sanitarios con 2 tazas cada uno, área deportiva y plaza cívica. Respecto a servicios únicamente cuenta con energía eléctrica, no con agua potable, cisterna, internet y teléfono.
- Se localiza en el Municipio Guachochi en el Estado de Chihuahua, a una altura de 2020 metros sobre el nivel del mar. Su población total es de 268 personas, 134 hombres y 134 mujeres. Los

ciudadanos se dividen en 107 menores de edad y 161 adultos, de cuales 18 tienen más de 60 años. 191 personas son indígenas y hablan un idioma indígena, 129 hablan también español. Hay 67 viviendas, 26 tienen piso de tierra y unos 6 consisten en una sola habitación. 59 viviendas tienen instalaciones sanitarias, 43 son conectadas al drenaje público, 42 tienen acceso a la luz eléctrica. 5 viviendas tienen una lavadora y 12 tienen cuentan con una televisión.

- Hay 29 analfabetos de 15 y más, un niño de entre 6 y 14 años no asiste a la escuela, a partir de los 15 años 30 no tienen ninguna escolaridad, 69 tienen una escolaridad incompleta. 25 tienen una escolaridad básica y 47 cuentan con una educación técnica. La escolaridad promedio de la población es de 6 años.
- A lo largo de la ribera se observan indígenas labrando la tierra para sembrar sonuko-maíz, muni-fríjol, chivas, caballos, vacas y burros pastando, o gallos y gallinas con sus polluelos picoteando la tierra, que es la forma de subsistencia de esta región. Tónachi tiene una iglesia muy antigua construida en 1756 por los primeros misioneros jesuitas que arribaron a esta comunidad indígena que guarda sus tradiciones y costumbres ancestrales, combinadas con la cultura cristiana, mestiza-chabochi. En esa iglesia, los rarámuris, realizan sus rituales cada año para agradecer a Onoruami-Dios, por la vida, los alimentos y la lluvia. Realizan los Nawé-sare-consejos cada semana de acuerdo con las leyes y tradiciones ancestrales indígenas.

5. Benito Juárez

Características generales

- Clave 03DPR0102R
- Calendario para la fundación Televisa.
- Modalidad Primaria General
- Turno completo
- Organización multigrado
- Sostenimiento federalizado
- Localidad Puerto Chale
- Municipio de la Paz, Baja California Sur, México
- 52 alumnos
- 4 personal
- 6 grupos

Resultados en la prueba nacional estandarizada

Alumnos de 6to evaluados: 10

Matemáticas	Español
Promedio Nacional de alumnos en nivel satisfactorio 15.02%	Promedio Nacional de alumnos en nivel satisfactorio 16.39%
Promedio Estatal de alumnos en nivel satisfactorio 13.18%	Promedio Estatal de alumnos en nivel satisfactorio 15.9%
Insuficiente 60%	Insuficiente 50%
Indispensable 20%	Indispensable 20%
Satisfactorio 10%	Satisfactorio 30%
Sobresaliente 10%	Sobresaliente 0%

Contexto

- Cuenta con Asociación de padres de familia y Consejo de participación Social.
- Respecto a instalaciones cuenta con: 3 aulas de clase, 2 módulos de sanitarios con 2 tazas cada uno, área deportiva, plaza cívica y no cuenta con aula de cómputo.
- Respecto a servicios cuenta con: luz eléctrica, drenaje, y cisterna. No cuenta con internet y teléfono y agua potable.
- Puerto chale es una comunidad que cuenta con un santuario ballenero cercano a la ciudad capital, totalmente virgen y en vías de desarrollo. Los habitantes que viven en Puerto Chale

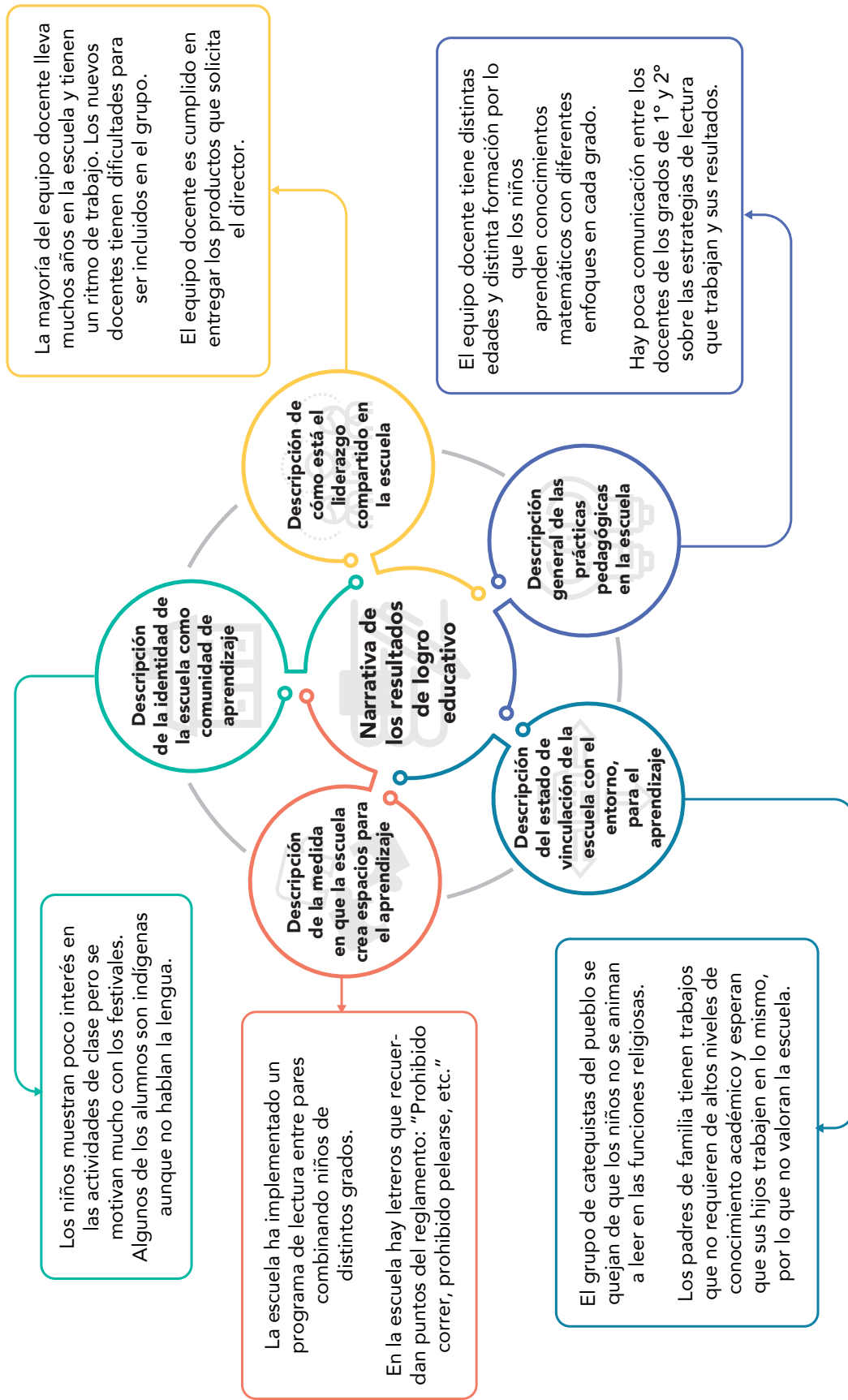
se dedican principalmente a la pesca ribereña y la extracción de los recursos naturales que la laguna les provee, está situado en el Municipio de La Paz (en el Estado de Baja California Sur), a 1 metro de altitud, sobre el nivel del mar.

- Hay 373 habitantes, 199 hombres y 174 mujeres. El 4,02% de la población es analfabeta (el 4,52% de los hombres y el 3,45% de las mujeres). El grado de escolaridad es del 6.31 (6.05 en hombres y 6.66 en mujeres). No hay registro de población indígena en la localidad. El 42,63% de la población mayor de 12 años está ocupada laboralmente (el 69,35% de los hombres y el 12,07% de las mujeres).
- Hay 116 viviendas, el 54,37% cuentan con electricidad, el 0,00% tienen agua entubada, el 91,26% tiene excusado o sanitario, el 26,21% radio, el 49,51% televisión, el 0,00% refrigerador, el 7,77% lavadora, el 46,60% automóvil, el 0,97% una computadora personal, el 3,88% teléfono fijo, el 62,14% teléfono celular, y el 0,00% Internet.

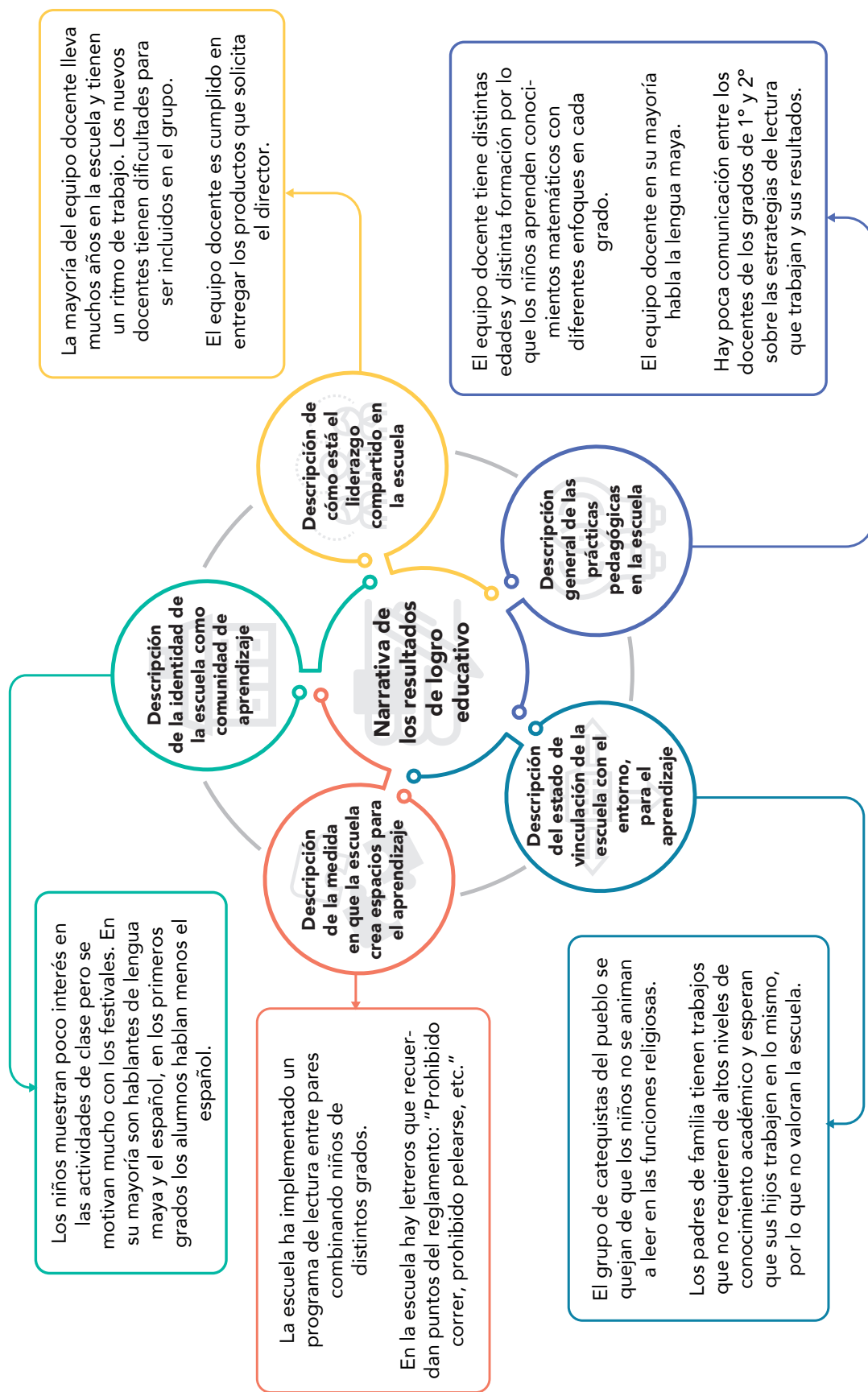
Anexo 3. Diagnósticos complementarios

Imprimir los juegos que se requieran según el número de participantes y equipos.

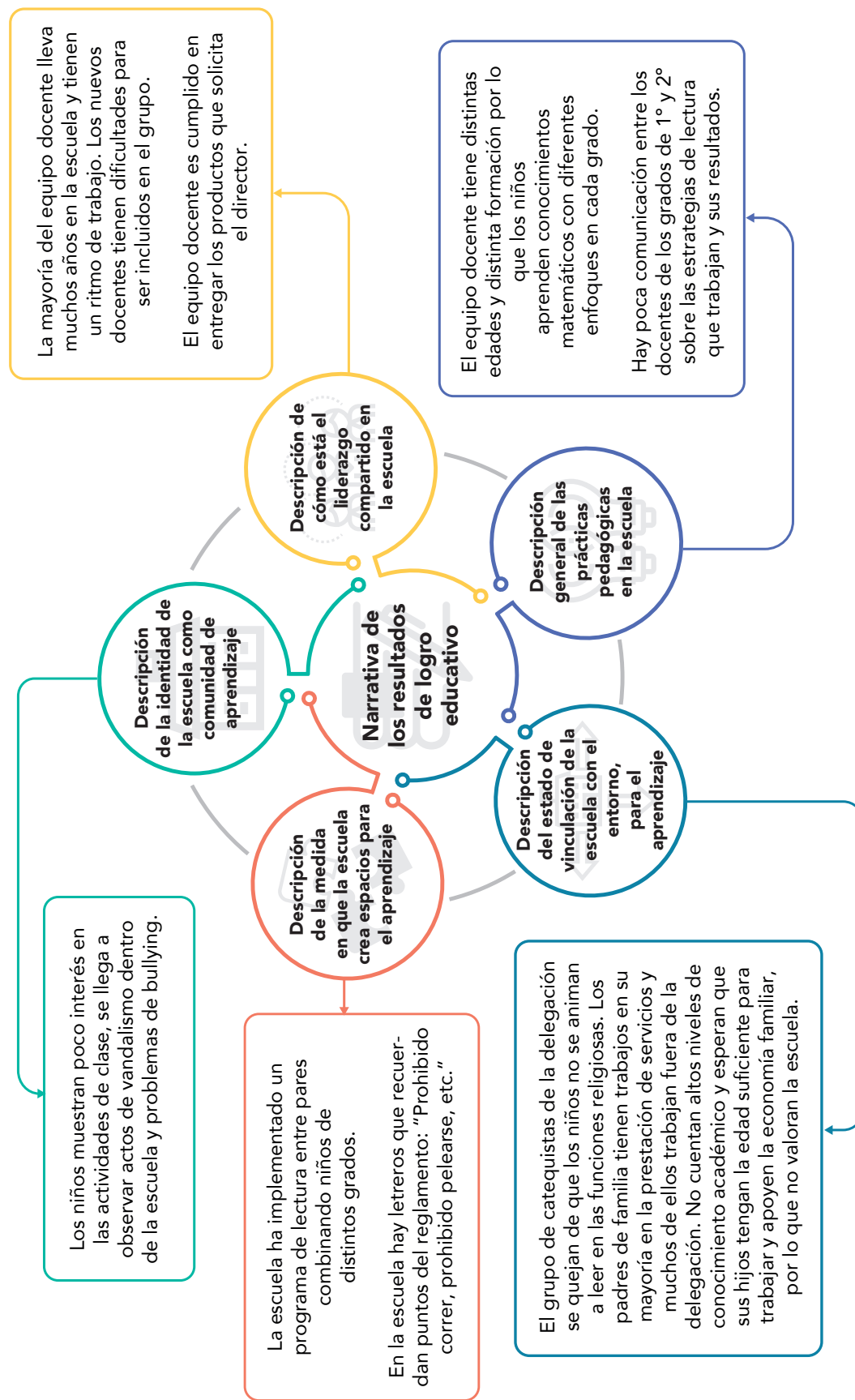
1. ESCUELA DAVID G. BERLANGA



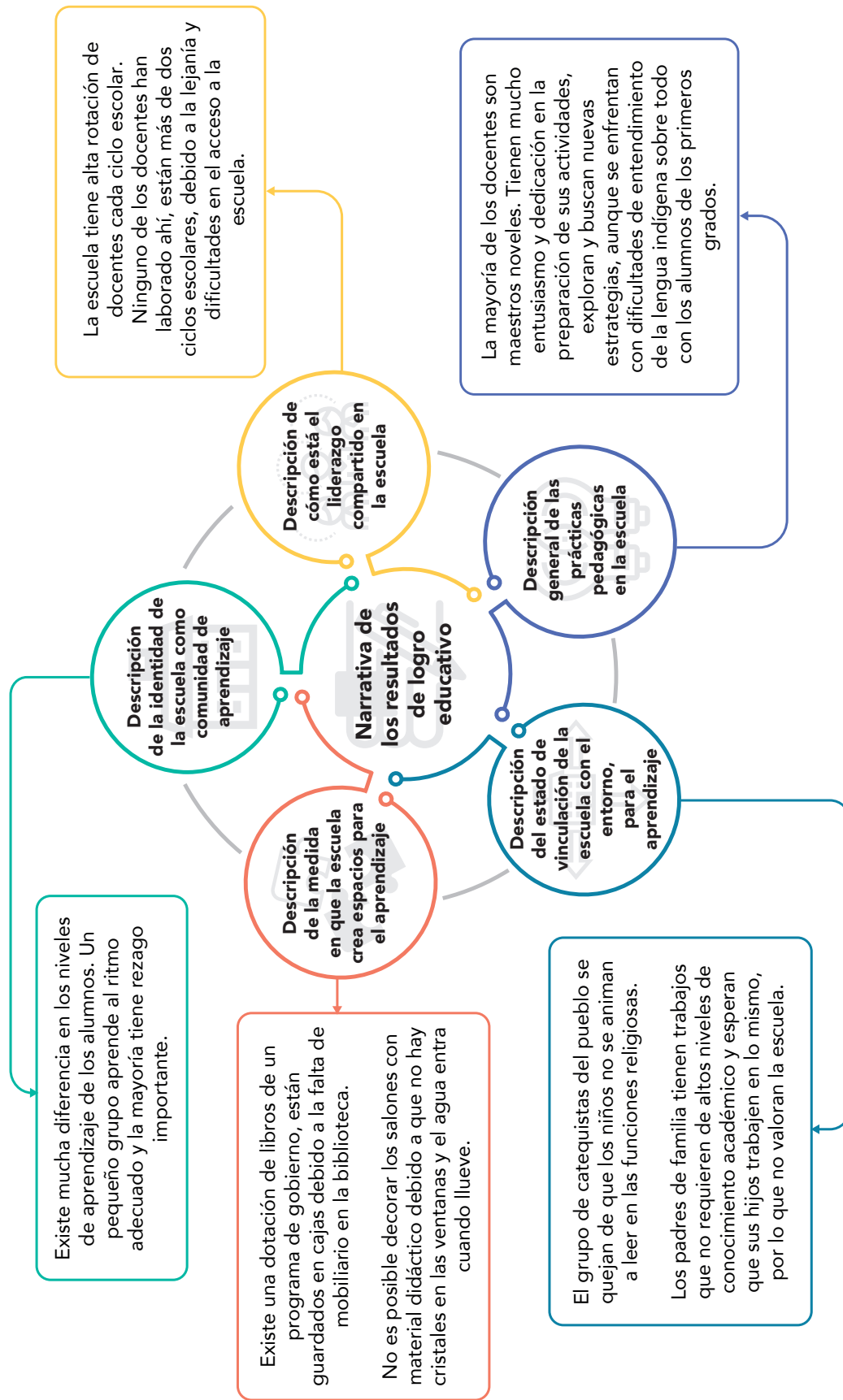
2. ESCUELA JOSÉ DE LA LUZ MENA ALCOCER



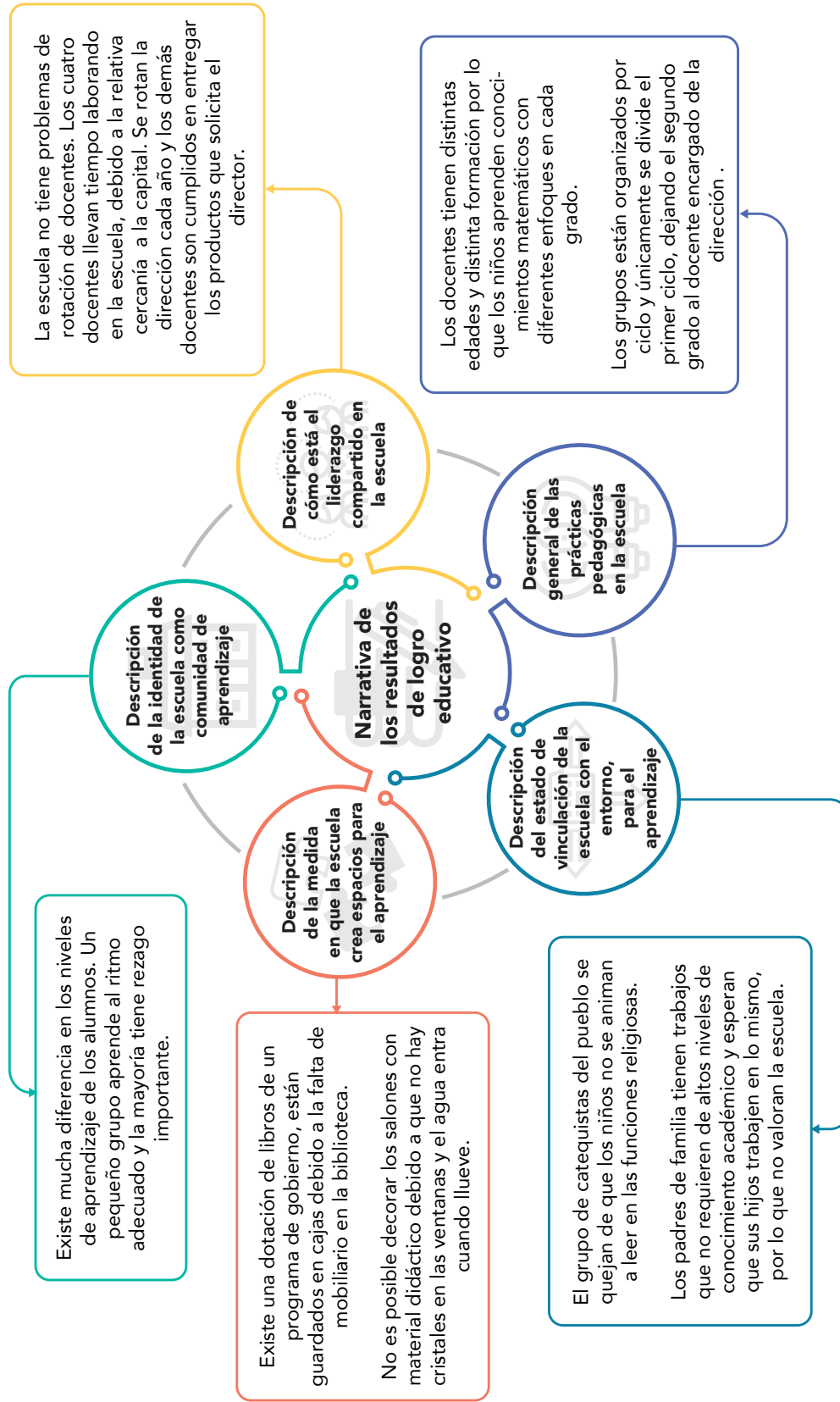
3. ESCUELA JAIME SABINES



4. ESCUELA MARTÍN LUIS GUZMÁN



5. ESCUELA BENITO JUÁREZ



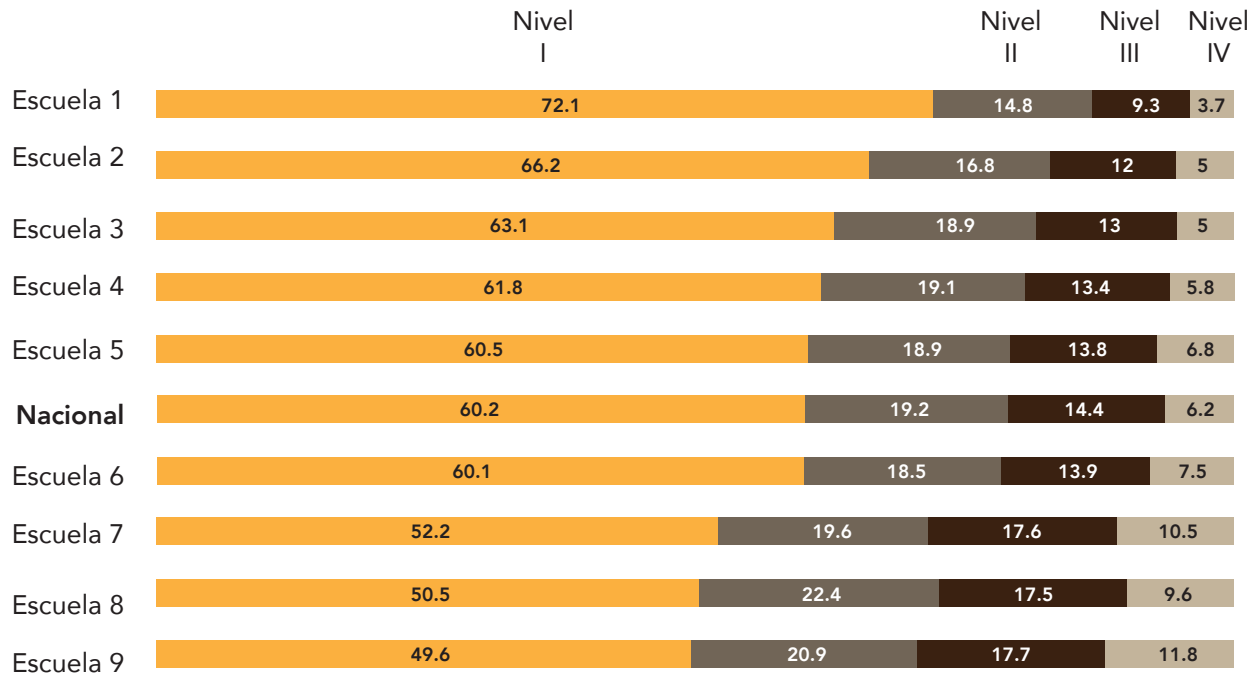
Anexo 4. Resultados de evaluación para objetivos macro-micro

Ficha de trabajo: Objetivos a distintos niveles del Sistema Educativo

Resultados en evaluación estandarizada nacional de Matemáticas

Datos de la Zona Escolar 14

Consigna estatal: "Disminuir el rezago educativo"



NIVEL IV

Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un **dominio sobresaliente** de los aprendizajes clave currículum.

NIVEL III

Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un **dominio satisfactorio** de los aprendizajes clave del currículum.

NIVEL II

Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un **dominio básico** de los aprendizajes clave del currículum.

NIVEL I

Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un **dominio insuficiente** de los aprendizajes clave del currículum, **lo que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje futuro.**

Anexo 5. Estudio de caso

La escuela **Profr. Gildardo F. Avilés**, identificó en su diagnóstico que los alumnos no avanzan en la profundidad de la comprensión lectora en distintos tipos de texto. Por ello, establecieron lo siguiente en su plan de trabajo escolar:

a) Extracto de su plan de trabajo escolar

Objetivo 2. Crear más oportunidades para que los alumnos practiquen la lectura a lo largo de la jornada escolar con el fin de mejorar la comprensión lectora en distintos tipos de textos.

Acciones	Responsables	Procedimiento	Recursos
Dedicar, al menos, 20 minutos durante la jornada escolar a actividades enfocadas directamente en enseñar estrategias para mejorar la comprensión lectora del alumnado, procurando abarcar diferentes áreas del currículo y diferentes tipos de textos durante la semana.	Docente de cada grupo	Cada docente identificará los temas y espacios y materiales con los que trabajará la estrategia de comprensión lectora de acuerdo con las características acordadas para la acción. Una vez al mes evaluará la comprensión lectora de los alumnos de acuerdo con las estrategias trabajadas.	<ul style="list-style-type: none">• El libro de texto y los materiales que el profesorado utilice para el aprendizaje del área.• Aprendizajes clave para lengua y comunicación.• Estrategias para enseñar la comprensión de distintos tipos de texto.

b) Plan de valoración de acciones

Objetivo 2. Crear más oportunidades para que los alumnos practiquen la lectura a lo largo de la jornada escolar con el fin de mejorar la comprensión lectora en distintos tipos de textos.

Acción 1: Dedicar, al menos, 20 minutos durante la jornada escolar a actividades enfocadas directamente en enseñar estrategias para mejorar la comprensión lectora del alumnado, procurando abarcar diferentes áreas del currículo y diferentes tipos de textos durante la semana.

Valoración del resultado de la acción: En todos los grados de educación básica, al menos una vez al mes, los docentes evaluarán la comprensión lectora de diversos tipos de textos (libros de texto u otros materiales utilizados por el docente para impartir los contenidos del área), en relación con la edad del alumnado y las estrategias que estén trabajando.

Cómo vamos a valorar las acciones en cada grado	Resultados esperados	Registro y criterio	Encargados de la acción	Fecha y lugar para la valoración
---	----------------------	---------------------	-------------------------	----------------------------------

Primer grado

Lectura de un texto de parte del docente (seleccionado de acuerdo con los criterios establecidos), los alumnos deberán elaborar un dibujo de lo que comprendan de la lectura.

Que los alumnos identifiquen datos de un texto.

Relación de alumnos que identificaron y plasmaron en el dibujo al menos cuatro datos del texto con base en una lista de cotejo.

Profra. N.

Tercer viernes de cada mes.

Segundo grado

Lectura de un texto por parte del docente, en el que los alumnos deberán identificar las ideas principales de la lectura.

Que los alumnos identifiquen las ideas principales extraídas de la lectura de textos y las registren.

Relación de alumnos que hayan identificado al menos dos ideas principales extraídas de los textos con base en una lista de cotejo.

Profra. N

Tercer viernes de cada mes.

Cómo vamos a valorar las acciones en cada grado	Resultados esperados	Registro y criterio	Encargados de la acción	Fecha y lugar para la valoración
<p>Tercer grado</p> <p>Los alumnos deberán identificar la intención comunicativa de una diversidad de textos sobre un mismo tema (informativos, persuasivos, prescriptivos, literarios).</p>	<p>Qué los alumnos identifiquen la intención comunicativa en diversos textos.</p>	<p>Relación de alumnos que identifican correctamente la intención comunicativa de los distintos textos.</p>	<p>Profra. N.</p>	<p>Tercer viernes de cada mes.</p>
<p>Cuarto grado</p> <p>Los alumnos deberán identificar diversos tipos de texto de un mismo tema según la forma del mensaje (narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos).</p>	<p>Que los alumnos logren identificar los diversos tipos de texto según la forma del mensaje.</p>	<p>Relación de alumnos que identifican correctamente la forma del mensaje de distintos tipos de texto.</p>	<p>Profra. N.</p>	<p>Cuarto lunes de cada mes.</p>
<p>Quinto grado</p> <p>Los alumnos deberán identificar las ideas principales y secundarias en un texto y hacer inferencias sobre las ideas expresadas.</p>	<p>Que los alumnos logren identificar ideas principales, secundarias y hagan inferencias a partir de la información contenida en los textos que leyeron.</p>	<p>Relación de alumnos que logran identificar ideas principales y secundarias y hacer inferencias a partir de la información de acuerdo con una lista de cotejo.</p>	<p>Profra. N.</p>	<p>Tercer viernes de cada mes.</p>

Cómo vamos a valorar las acciones en cada grado	Resultados esperados	Registro y criterio	Encargados de la acción	Fecha y lugar para la valoración
<p>Sexto grado</p> <p>Los alumnos deberán realizar un resumen, esquema o mapa conceptual a partir de la lectura de un texto, mostrando la relación entre ideas principales, secundarias y el argumento del texto.</p>	<p>Que los alumnos realicen resúmenes, esquemas, mapas conceptuales y gráficos coherentes y sólidos, a partir de los temas analizados.</p>	<p>Relación de alumnos que logra realizar resumen, esquema o mapa conceptuales de acuerdo con una rúbrica que dé cuenta del nivel de comprensión de ideas principales, secundarias y el hilo narrativo o de argumentación del texto.</p>	<p>Profra. N</p>	<p>Cuarto lunes de cada mes.</p>

c) Reporte del responsable de la valoración de las acciones

Objetivo 2. Crear más oportunidades para que los alumnos practiquen la lectura a lo largo de la jornada escolar con el fin de mejorar la comprensión lectora en distintos tipos de textos.

Acción 1. Dedicar, al menos, 20 minutos durante la jornada escolar a actividades enfocadas directamente en enseñar estrategias para mejorar la comprensión lectora del alumnado, procurando abarcar diferentes áreas del currículo y diferentes tipos de textos durante la semana.

Valoración del resultado de la acción: En todos los grados de educación básica, al menos una vez al mes, los docentes evaluarán la comprensión lectora diversos tipos de textos (libros de texto u otros materiales utilizados por el docente para impartir los contenidos del área), en relación con la edad del alumnado y las estrategias que estén trabajando.

Periodo: 1° de octubre a 27 de octubre

Resultados obtenidos	Resultado que se esperaba de la acción	Registro de la información para valorar la acción	Observaciones sobre la implementación de la acción durante el mes
----------------------	--	---	---

Primer grado

El 30 % de sus alumnos logró el objetivo de plasmar en los dibujos la gran mayoría de las personas u objetos contenidos en el texto. El resto de los alumnos identificaron dos o tres datos.

Que los alumnos identifiquen datos de un texto.

Lista de cotejo con registro de cuántos datos del texto identificó cada alumno. Dibujos de los alumnos.

Los primeros quince días se realizó la actividad de lectura conforme a lo planeado, el resto del mes hubo dificultades debido a la inasistencia de varios alumnos por un brote de varicela. El docente resolvió la situación trabajando en binas o tríos conforme se iban reincorporando los alumnos, para que los compañeros les ayudaran.

Resultados obtenidos	Resultado que se esperaba de la acción	Registro de la información para valorar la acción	Observaciones sobre la implementación de la acción durante el mes
<p>Segundo grado</p> <p>El 60% de los alumnos identificó las ideas principales del texto que les fue leído y las pudo escribir.</p>	<p>Que los alumnos identifiquen las ideas principales extraídas de la lectura de textos y las registren.</p>	<p>Lista de cotejo con ideas principales que identificó cada alumno. Textos de los alumnos.</p>	<p>Durante todo el mes el docente trabajó con actividades variadas, de acuerdo con lo planeado. En un espacio específico de su salón organizó los materiales que iba a utilizar y los clasificó por día.</p>
<p>Tercer grado</p> <p>El 40% de los alumnos logró identificar la intención comunicativa en todos los textos presentados. El resto de los alumnos identificó algunos tipos, la intención persuasiva fue la menos identificada.</p>	<p>Qué los alumnos identifiquen la intención comunicativa en diversos textos.</p>	<p>Lista de alumnos con registro de la identificación de la intención comunicativa de diversos textos que realizó cada uno.</p>	<p>Durante todo el mes el docente decidió utilizar los libros de texto de los alumnos. Hubo algunos niños que olvidaron su libro de texto durante el mes y el maestro les disciplinó asignándoles una actividad de limpieza del patio.</p>
<p>Cuarto grado</p> <p>El 67% de los alumnos logró identificar los diversos tipos de texto según la forma del mensaje, aprovechando el tema del movimiento de independencia.</p>	<p>Que los alumnos logren identificar los diversos tipos de texto según la forma del mensaje.</p>	<p>Lista de alumnos con registro de las formas del mensaje de distintos tipos de texto que identifican los alumnos.</p>	<p>Debido a que el docente estaba abordando el contenido de la Independencia de México, aprovechó para organizar materiales y lecturas para todo el mes con el fin de que analizaran las causas y los efectos de cada hecho acaecido. Elaboró materiales de trabajo haciendo énfasis en el análisis de textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Trabajó algunos momentos extras con los alumnos que no asistieron durante el mes por alguna circunstancia y les asignó tareas en casa.</p>

Resultados obtenidos	Resultado que se esperaba de la acción	Registro de la información para valorar la acción	Observaciones sobre la implementación de la acción durante el mes
<p>Quinto grado</p> <p>El 90% de los alumnos logró identificar ideas principales y secundarias de los textos analizados además de hacer inferencias sobre lo acontecido de acuerdo con la información de los textos revisados.</p>	<p>Que los alumnos logren identificar ideas principales, secundarias y hagan inferencias a partir de la información contenida en los textos que leyeron.</p>	<p>Lista de cotejo que identifique a los alumnos que logran identificar las semejanzas y diferencias y hacer inferencias a partir de la información.</p>	<p>Durante el mes los alumnos realizaron lecturas de historia, elaboraron resúmenes en los que resaltaban las ideas principales y secundarias e hicieron debates sobre lo que pudo haber pasado, en función de la información con la que contaban. La profesora eligió lecturas y textos para todo el mes. Trabajó las dudas con los alumnos que no entendían.</p>
<p>Sexto grado</p> <p>El 45% de los alumnos logró el objetivo establecido. Los demás alumnos realizaron esquemas y mapas conceptuales, pero sin establecer relaciones entre las ideas ni identificar el argumento.</p>	<p>Que los alumnos realicen resúmenes, esquemas o mapas conceptuales coherentes y sólidos, a partir de los temas analizados.</p>	<p>Rúbrica del nivel de comprensión y relación entre ideas de la información del texto. Mapas mentales y esquemas de los alumnos.</p>	<p>Para trabajar sobre la forma y el contenido del texto la profesora eligió varios tipos de texto, descargó documentos de internet e imprimió los suficientes. Realizó cuestionarios y equipos de debate ya que los alumnos estuvieron muy inquietos durante el mes por un concurso de educación física que estaba sucediendo. Registró los avances en las clases con listas de cotejo y rúbricas.</p>

Anexo 6. Descriptores de competencias para directores*

* Adaptado de Jones, C. and Davis, M (2018) *School improvement at scale: getting results from a school-led delivery model*. Education Development Trust.

Dimensión	Descriptores	Directores
<p>Dominio y credibilidad del tema</p> <p>No basta con el conocimiento sobre gestión o académico, es necesario que los agentes de cambio conozcan sobre procesos de mejora y el contexto</p>	<p>1.1 Trayectoria de alto desempeño en el tema, materia o área de conocimiento</p> <p>1.2 Experiencia en impulsar mejoras, no solamente "mantener" buenos resultados</p> <p>1.3 Experiencia en los contextos donde se requiere el apoyo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Posee un conocimiento sobresaliente de la materia (académico y gestión escolar) con resultados probados • Cuenta con una trayectoria en mejorar o modificar la práctica de otros • Conoce el contexto local, el ambiente político y las reformas anteriores • Comprende las barreras y limitantes locales, particularmente relacionadas con el aprendizaje de los alumnos • Comprende a los actores y dinámicas internas de los docentes
<p>Hacer que suceda el cambio</p> <p>Se enfoca en la brecha que hay entre "cumplir bien con el trabajo" y convertirse en agente de cambio y mejora</p>	<p>2.1 Establecer la visión: pasión, agencia y posibilidad</p> <p>2.2 Cabildeo para influir: abrir puertas y eliminar barreras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hace visibles y promueve los beneficios del cambio: para docentes y alumnos • Tiene sentido del deber de impulsar el cambio y la mejora • Promueve el cambio • Influye en el equipo docente y con sus pares para dar prioridad a las intervenciones • Comprende las necesidades y prioridades de las escuelas y de la autoridad local y utiliza ese conocimiento para implementar distintas estrategias para influir
	<p>2.3 Cambiar la narrativa y el <i>statu quo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de modificar las concepciones y normas existentes y ofrecer alternativas. • Transmite convencimiento de la visión
	<p>2.4 Modelaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modela nuevas prácticas, haciéndolas reales • Conversa sobre su propia práctica
	<p>2.5 Celebración del éxito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y recompensa socialmente a sus compañeros por los éxitos

Acercar y construir capacidad

Además de las propias habilidades profesionales, el agente de cambio acerca y desarrolla capacidades a nivel grupal y de zona

3.1 Redes existentes entre escuelas y docentes

- Vender los beneficios del cambio: para docentes y alumnos
- Sentido del deber de impulsar el cambio y la mejora

3.2 Compromiso informado y completo de equipos

- Establece credibilidad rápidamente y puede influir en el equipo docente para apoyar y promover los nuevos enfoques y prácticas en la escuela

3.3 Capacidad para identificar márgenes de maniobra

- Identifica formas de organización y trabajo flexibles dentro del marco normativo y operacional

3.4 Capacidad para desarrollar habilidades de administración y organización de la gestión

- Construye habilidades para mejorar los procesos gestión y seguimiento al funcionamiento de la escuela

Mejorar la práctica docente y directiva

Ser bueno en la propia función no es suficiente para ser agente de cambio. Para ayudar a mejorar a otros se necesitan habilidades de acompañamiento, facilitación, modelaje e inspirar confianza.

4.1 Habilidades de facilitación y acompañamiento (coaching)

- Observar y escuchar
- Identificar necesidades y metas
- Retroalimentar y sugerir estrategias para mejorar
- Monitorear avances
- Brindar apoyos para mejorar, movilizar recursos

4.2 Construir confianza y creencia

- Identificar y dispersar miedos de compañeros
- Construir confianza a través del escalonamiento y el reconocimiento de éxitos

4.3 Reunir a la gente para mejorar la práctica

- Establecer mecanismos en acompañamiento entre pares

4.4 Apertura al aprendizaje, al desarrollo propio, la reflexión y el cuestionamiento

- Apertura a recibir retroalimentación
- Modelar desarrollo profesional y compartir historias de mejora

<p>Facilitar y ser intermediario</p> <p>Se requiere identificar claramente las necesidades de cada persona/ escuela y acercar el apoyo oportuno. Además se debe monitorear la calidad del apoyo que se acerca y fomentar la documentación y diseminación de prácticas que funcionan en su contexto.</p>	<p>5.1 Habilidades para definir problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de estrategias y técnicas probadas para encontrar temas de raíz
	<p>5.2 Habilidades de vinculación: apalancar el tipo adecuado de apoyo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir resultados requeridos • Diagnóstico: definir las necesidades de la escuela con base en los resultados • Apalancar el tipo adecuado de apoyo • Asegurar la calidad del apoyo • Habilidades para manejar prioridades paralelas en la escuela: comprender y priorizar recursos y esfuerzos
	<p>5.3 Conocimientos externos y movilización de evidencias (investigación)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender las necesidades de la escuela • Comprender las evidencias que existen y dónde encontrarlas • Traducir la evidencia para su audiencia: resumir a pensadores clave, preparar ejemplos de la vida real de un nuevo enfoque de práctica • Crear capacidad en la audiencia para comprender y analizar la evidencia • Compartir el conocimiento con los compañeros
	<p>5.4 Generación y movilización de nuevos conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a construir evidencias, herramientas y recursos • Ayudar a que se comparta la evidencia, herramientas y recursos

Anexo 7. Descriptores de competencias para supervisores y figuras de asesoría y acompañamiento*

* Adaptado de Jones, C. and Davis, M (2018) *School improvement at scale: getting results from a school-led delivery model*. Education Development Trust.

Dimensión	Descriptores	Supervisores/ATPs
<p>Dominio y credibilidad del tema</p> <p>No basta con el conocimiento sobre gestión o académico, es necesario que los agentes de cambio conozcan sobre procesos de mejora y el contexto</p>	<p>1.1 Trayectoria de alto desempeño en el tema, materia o área de conocimiento</p> <p>1.2 Experiencia en impulsar mejoras, no solamente en "mantener" buenos resultados</p> <p>1.3 Experiencia en los contextos donde se requiere el apoyo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Posee un conocimiento sobresaliente de la materia (académico y de gestión escolar) con resultados probados • Cuenta con una trayectoria en mejorar o modificar la práctica de otros • Conoce el entendimiento del contexto local, el ambiente político y las reformas anteriores • Comprende las barreras y limitantes locales, particularmente relacionadas con el aprendizaje de los alumnos y las condiciones de trabajo de los maestros • Comprende a los actores y la dinámica de la zona y el sector
<p>Hacer que suceda el cambio</p> <p>Se enfoca en la brecha que hay entre "cumplir bien con el trabajo" y convertirse en un agente de cambio y mejora</p>	<p>2.1 Establecer la visión: pasión, agencia y posibilidad</p> <p>2.2 Cabildeo para influir: abrir puertas eliminar barreras</p> <p>2.3 Cambiar la narrativa y el <i>statu quo</i></p> <p>2.4 Modelaje</p> <p>2.5 Celebración del éxito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hace visibles y promueve los beneficios del cambio: para docentes y directores • Tiene sentido del deber de impulsar el cambio y la mejora • Promueve el cambio • Influye en los directores y su sector para dar prioridad a las intervenciones • Comprende las necesidades y prioridades de las escuelas, del sector, la zona y la autoridad local, y utiliza ese conocimiento para implementar distintas estrategias para influir • Es capaz de modificar las concepciones y normas existentes y ofrecer alternativas. • Transmite convencimiento de la visión • Modela nuevas prácticas, haciéndolas reales • Conversa sobre su propia práctica • Reconoce y recompensa socialmente a compañeros por los éxitos

Acercar y construir capacidad

Además de las propias habilidades profesionales, el agente de cambio acerca y desarrolla capacidades a nivel grupal y de zona

- 3.1 Redes existentes entre escuelas y docentes
 - Hace visibles y promueve los beneficios del cambio: para docentes y alumnos
 - Tiene sentido del deber de impulsar el cambio y la mejora
- 3.2 Compromiso informado y completo de equipos
 - Establece credibilidad rápidamente y puede influir en los equipos directivos para apoyar y promover localmente los nuevos enfoques
- 3.3 Capacidad para identificar márgenes de maniobra
 - Identifica formas de organización y trabajo flexibles dentro del marco normativo y operacional
- 3.4 Capacidad para desarrollar habilidades de administración y organización de la gestión
 - Construye habilidades para mejorar los procesos de gestión y seguimiento al funcionamiento de las escuelas y la zona

Mejorar la práctica docente y directiva

Ser bueno en la propia función no es suficiente para ser agente de cambio. Para ayudar a mejorar a otros se necesitan habilidades de acompañamiento, facilitación, modelaje e inspirar confianza.

- 4.1 Habilidades de facilitación y acompañamiento (*coaching*)
 - Observa y escucha
 - Identifica necesidades y metas para el desarrollo profesional de los directivos
 - Retroalimenta y buscar conjuntamente estrategias para mejorar
 - Monitorea avances
 - Brinda apoyos para mejorar, movilizar recursos
- 4.2 Construir confianza y creencia
 - Identifica y dispersa miedos de compañeros
 - Construye confianza a través del escalonamiento y el reconocimiento de éxitos
- 4.3 Reunir a la gente para mejorar la práctica
 - Establecer mecanismos de acompañamiento entre pares
- 4.4 Apertura al aprendizaje, al desarrollo propio, la reflexión y el cuestionamiento
 - Muestra apertura a recibir retroalimentación
 - Modela el desarrollo profesional en su área de intervención y comparte historias de mejora

Facilitar y ser intermediario

Se requiere identificar claramente las necesidades de cada persona/escuela y acercar el apoyo oportuno. Además se debe monitorear la calidad del apoyo que se acerca y fomentar la documentación y diseminación de prácticas que funcionan en su contexto.

5.1 Habilidades para definir problemas

- Usa estrategias y técnicas probadas para encontrar temas de raíz

5.2 Habilidades de vinculación: apalancar el tipo adecuado de apoyo

- Define resultados requeridos
- Diagnostica con precisión las necesidades de la escuela con base en los resultados
- Apalanca el tipo adecuado de apoyo
- Asegura la calidad del apoyo
- Tiene habilidades para manejar portafolios de proyectos: comprender y priorizar recursos y esfuerzos

5.3 Conocimientos externos y movilización de evidencias (investigación)

- Comprende las necesidades de la escuela y los directivos
- Comprende las evidencias que existen y dónde encontrarlas
- Traduce la evidencia para su audiencia: resumir a pensadores clave, preparar ejemplos de la vida real de un nuevo enfoque de práctica
- Crea capacidad en la audiencia para comprender y analizar la evidencia
- Compartir el conocimiento con los compañeros

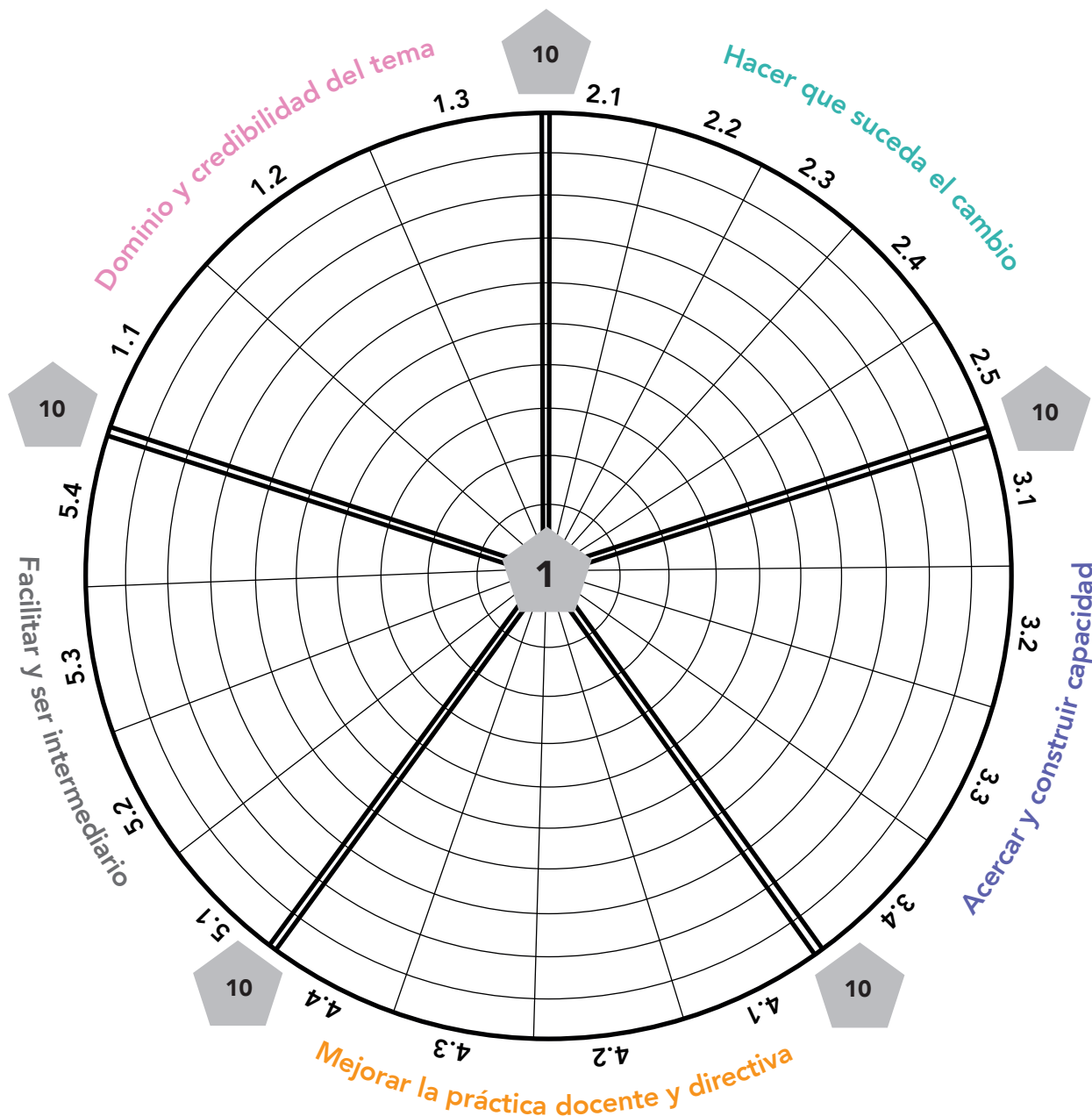
5.4 Generación y movilización de nuevos conocimientos

- Ayuda a construir evidencias, herramientas y recursos
- Ayuda a que se comparta la evidencia, herramientas y recursos

Anexo 8. Hoja individual de autoevaluación de competencias para el cambio

INSTRUCCIONES:

- Retome la hoja de "Competencias para convertirse en agente de cambio sistémico".
- Autoevalúe en que medida su práctica habitual cumple con los descriptores de la competencia, considerando los indicadores relacionados con cada descriptor.
- Marque en la sección correspondiente a cada descriptor el nivel de competencia con el que se identifica, siendo 1 el nivel más bajo y 10 el más alto.



Anexo 9. Hoja grupal de autoevaluación de competencias para el cambio

Sumen el nivel o puntaje con el que se autoevaluó cada miembro del equipo en los distintos descriptores y anoten el total en la columna de la derecha.

Dimensión	Descriptores	Total
Dominio y credibilidad del tema	1.1 Trayectoria de alto desempeño en el tema, materia o área de conocimiento	
	1.2 Experiencia en impulsar mejoras, no solamente en “mantener” buenos resultados	
	1.3 Experiencia en los contextos donde se requiere el apoyo	
Hacer que suceda el cambio	2.1 Establecer la visión: pasión, agencia posibilidad	
	2.2 Cabildeo para influir: abrir puertas y eliminar barreras	
	2.3 Cambiar la narrativa y el <i>status quo</i>	
	2.4 Modelaje	
	2.5 Celebración del éxito	
Acercar y construir capacidad	3.1 Redes existentes entre escuelas y docentes	
	3.2 Compromiso informado y completo de equipos	
	3.3 Capacidad para identificar márgenes de maniobra	
	3.4 Capacidad para desarrollar habilidades de administración y organización de la gestión	
Mejorar la práctica docente y directiva	4.1 Habilidades de facilitación y acompañamiento (coaching)	
	4.2 Construir confianza y creencia	
	4.3 Reunir a la gente para mejorar la práctica	
	4.4 Apertura al aprendizaje, al desarrollo propio, la reflexión y el cuestionamiento	
Facilitar y ser intermediario	5.1 Habilidades para definir problemas	
	5.2 Habilidades de vinculación: apalancar el tipo adecuado de apoyo	
	5.3 Conocimientos externos y movilización de evidencias (investigación)	
	5.4 Generación y movilización de nuevos conocimientos	

Anexo 10. Los retos de la maestra Carmen

La maestra Carmen tiene 43 años, lleva 25 años de servicio, los tres últimos como directora. En este ciclo escolar fue asignada a la escuela “Gustavo Díaz Ordaz” de organización completa.

La escuela cuenta con 12 grupos, dos de cada grado. El personal lo conforman 12 docentes titulares de grupo (cinco maestros y siete maestras, dos de ellas recién egresadas) y además el maestro de educación física quien acude tres días a la semana al plantel para dar clases.

En sus tres meses de trabajo como directora (de agosto a noviembre), la maestra Carmen ha identificado algunas situaciones que le preocupan: 1) alrededor de 20 estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado no saben leer ni escribir; 2) existe escasa colaboración entre el equipo de profesores; se llevan bien en general, pero no se apoyan entre ellos, por ejemplo, no hay comunicación entre los maestros del mismo grado para planear las clases u organizar actividades en conjunto; 3) la escuela se rige por las formas que se establecieron con la directora anterior y el personal no desea hacer cambios; 4) la escuela tiene problemas de infraestructura, los baños requieren mantenimiento y no hay dinero para ello; 5) hay padres de familia que han manifestado inconformidades por cuestiones de trato diferenciado que dan dos profesores a sus estudiantes.

Una de las tradiciones más fuertes, es asignar al nuevo personal a los grupos de primero o de sexto porque se considera que en estos grados se puede demostrar si realmente se tienen habilidades docentes, ya que todo maestro está formado para trabajar en cualquier grado. Con este antecedente, se asignaron a las maestras recién egresadas a los dos grupos de primero, aunque ellas manifestaron no tener las herramientas para enseñar a leer y escribir. Al respecto la directora no pudo convencer al equipo docente de que la asignación fuese distinta para que las maestras recién egresadas tuvieran apoyo de un colega con experiencia.

Por otra parte, también la maestra Carmen, ha identificado las actitudes de cada uno de sus maestros. Las docentes de primero, recién llegadas, están de acuerdo con todo lo que ella les dice, pero no dan su opinión y se comunican poco con los demás docentes. Las de segundo, y el maestro de 3° A tienen buena relación con la directora, pero sólo hacen las comisiones que tradicionalmente se les asigna: guardia, honores, etc., evitan comprometerse en otras actividades o cambios. La maestra de 3° B, y el de 5° A son quienes apoyan al equipo docente en aspectos pedagógicos cuando tienen dudas y muestran disposición para colaborar con la directora; el maestro de 6° B, es el responsable de ensayar a la escolta y organizar las actividades extraescolares, cumple con sus responsabilidades bien, aunque no interactúa mucho con la maestra Carmen. Los maestros de cuarto no aceptan los comentarios o sugerencias que ella les proporciona; por ejemplo, ha intentado darles sugerencias para apoyar a los niños o niñas que tienen rezago y los maestros descalifican sus planteamientos. Por otra parte, el maestro de 5° B, y la maestra de 6° A, cuestionan siempre el sentido de las sugerencias de la directora porque consideran que sus propuestas no están acabadas, aunque están

dispuestas a construir sobre lo que les dice. Finalmente, se ha dado cuenta que el maestro de 6° B, sólo le preocupa sacar adelante su grupo y no se involucra con el resto de los maestros.

La maestra Carmen convocó una reunión para presentar la metodología de autoevaluación y proponer al equipo que empiecen a trabajar algunos de los elementos que se plantean ahí. La reunión es a las 12:00 p.m. Son las 11:30 a.m., la Mtra. Carmen viene regresando de la supervisión y tiene tiempo para hablar de forma individual con tres maestros antes de la reunión, para prepararlos.

¿A qué maestros busca y qué le dice a cada uno?

Anexo 11. Matriz de acuerdo y confianza (Peter Block)



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

Anexo 12. Estrategias de acuerdo con el posicionamiento frente a una propuesta (Scott McLeod)

Posición	Nivel de confianza	Nivel de acuerdo	Estrategias
Aliados	Alto	Alto	Reafirme la relación entre usted y el aliado, así como su acuerdo en torno al proyecto o visión de la escuela. Compartan dudas comunes y solicite su consejo y apoyo
Opositores	Alto	Bajo	Reafirme la relación de confianza entre usted y el opositor. Dele a conocer su posición respecto al asunto escolar que tratan. Revise su propia percepción sobre las diferencias entre su posición y la del opositor. Examine si pueden encontrar un camino para proponer soluciones conjuntamente
Simpatizantes	Bajo	Alto	Reafirme su acuerdo entorno al asunto escolar que tratan. Reconozca que existen elementos a considerar e intente ser muy claro en sus expectativas respecto a la participación del simpatizante en el trabajo en equipo, pregúntele qué espera de usted y examine si pueden llegar a un acuerdo
Indecisos	Bajo	Desconocido	Presente su posición respecto al asunto escolar y pregunte al indeciso su posición. De manera respetuosa, intente obtener una respuesta o posicionamiento sobre el asunto que tratan. Indague sobre las expectativas y condiciones del indeciso para apoyar y unirse al proyecto
Adversarios	Bajo	Bajo	Presente su posición respecto al asunto escolar que tratan Valide el conocimiento que tiene de la posición del adversario. Reconozca su propia contribución al desacuerdo. Comuníquele sus planes sin hacerle peticiones

Referencias:

McLeod, S. (s.f. f.). Acuerdo y Confianza [Agreement and trust], consultado el 22 de noviembre de 2016 en <http://bigthink.com/articles/agreement-and-trust>
 Ibarra, H. & Suesse M.J. (1997). Caso de estudio: Construyendo coaliciones [Case Study: Building Coalitions], Harvard Business School, 27 de enero de 1997.

Anexo 13. Condiciones para la asesoría ¹

De partida, resulta problemático hablar de asesoramiento cuando, no existe en nuestro contexto una práctica profesional clara asociada al desempeño de esta función. Todos los servicios de apoyo externo e interno que pueblan nuestro sistema educativo se atribuyen la función, e incluso el nombre, pero, de acuerdo con el estado de conocimiento del campo pedagógico, existen serias dudas de que todas las prácticas y servicios que se acogen a su amplio paraguas puedan denominarse –con propiedad– como asesoramiento “propiamente educativo”.

El asesoramiento es una práctica fronteriza, que ha sido la última en llegar a la educación y que ha venido a aportar un poco de luz a todas sus predecesoras cercanas; pero que también –por ello– en interacción y disputa con ellas y en torno a unos espacios difíciles de delimitar con precisión. Tampoco ayuda demasiado el que los profesionales que se encargan de ejercerlo vayan asumiendo tales competencias y perspectivas, sin abandonar las certezas e identidades que tenían antes. En no pocas ocasiones, la fidelidad hacia las identidades anteriores (orientadores, inspectores y asesores de formación), aporta una carga que dificulta la construcción de una identidad de asesoramiento propia.

Asesorar ¿En qué centrarse?

1. En generar autonomía
2. En crear capacidades
3. En desarrollar habilidades
4. En hacerse prescindible

I. ¿Asesorar? Sí, pero centrado en el aprendizaje (de todos)

1. **Centrarse en los procesos de aprendizaje.** Se ofrecen oportunidades para el desarrollo profesional permanente, que será más efectivo si está basado en el contexto de trabajo y en las oportunidades incidentales que ofrece la práctica (aprendizaje experiencial, práctica reflexiva, socialización profesional, investigación acción, asesoramiento).
2. **La autoevaluación es una de las principales fuentes de aprendizaje.** A partir del análisis de datos y toma de decisiones en planes de acción.
3. **Asegurar el aprendizaje en todos los niveles de la organización.** Promover la reflexión e indagación, y prestar atención a la cara humana del cambio. En esta tarea, el director tiene un papel de primer orden, apoyado por agentes internos o externos de cambio como los asesores.

¹ Extractos tomados del documento: Ciencia, M. d. (S/D). *Servicio de Formación del Profesorado*. Obtenido de Asesoría Pedagógica: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m1/modulo1.pdf>

4. **Desarrollar otros recursos sociales.** Como empresa humana resulta clave el uso efectivo que se hace de los recursos humanos y sociales. Unas relaciones colegiadas productivas se basan en la confianza y el respeto. En esta dirección es preciso cuidar la dinámica de los grupos para que, en lugar de estar enfrentados, predomine la colaboración.
5. **Gestionar los recursos estructurales: tiempo y espacio.** Las oportunidades de intercambio profesional se ven facilitadas por el empleo del espacio y el tiempo en un centro escolar. Planificar el tiempo para que dicho aprendizaje ocurra en la escuela, en las aulas o en las reuniones, es un factor crítico.
6. **Establecer alianzas y relaciones** con las familias y comunidad local, servicios sociales y otros agentes o instituciones. Por último, los centros escolares tienen que establecer redes con de su zona para apoyo e intercambio mutuo.

II. El conflicto en la escuela

¿Cuándo representa una limitación?

- Cuando no se reconoce el conflicto y no se razona.
- Cuando no se reconocen las diferencias: distintas voces, intereses, percepciones, voces en competencia, tensiones presentes, desacuerdos sobre principios y práctica, diversidad (edades, preparación).

¿Qué ofrece el conflicto razonado?

- El conflicto razonado ofrece buenas condiciones para la indagación, el aprendizaje organizativo y la mejora.
- Es un pilar básico en las dinámicas de colaboración profesional.

¿Cómo atender el conflicto?

- Reconociéndolo.
- Trabajar desde el conflicto.
- Interrogar valores asentados.
- No anular las singularidades, la creatividad y las divergencias de cada uno.
- Escuchar discrepancias y voces alternativas.
- No buscar anular la diversidad, ni potenciar la homogeneidad y la unanimidad de creencias.
- Promover compromisos concertados y responsabilidades colegiadamente distribuidas.
- Trabajar sobre referentes comunes.
- Acordar conjuntamente líneas de actuación y prioridades.
- Indagar críticamente en torno a los procesos y resultados en el centro escolar.
- Examinar diferencias de creencias y planteamientos.
- Explorar ocasiones inéditas de mejora.

III. El individualismo en la escuela

- Es parte de la cultura escolar gestado a lo largo del tiempo.
- Persisten normas de privacidad, aislamiento e individualismo en el centro escolar, se han legitimado estructuras, relaciones y condiciones de trabajo de este tipo.
- El individualismo y el trabajo aislado del profesorado socavan el sentido de comunidad escolar.
- Ningún docente se beneficia del conocimiento, experiencia u orientaciones de los colegas si no se parte desde la colaboración.
- Genera experiencias de trabajo descoordinada, poco coherente y poco significativa.

IV. La colaboración

Se logra cuando...

- Se aprende haciendo, leyendo y reflexionando juntos.
- Se impulsa el trabajo dialogado, reflexionado, compartido con otros maestros.
- Se observa muy de cerca el trabajo de los estudiantes y comparten con sus pares lo que observan.
- Se analizan datos y se toman decisiones para concretar planes de acción conjuntos.
- Se conjuga la dimensión individual (independencia en unas tareas) y los aspectos conjuntos (interdependencia en otras).
- Se parte de la cultura escolar existente en los centros, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo.

Al asesorar tener presente:

- Lugar del trabajo como contexto formativo.
- Procesos de trabajo que sean en sí mismos generadores de cambios.
- La asesoría debe contribuir a incrementar los propios saberes y habilidades profesionales para reutilizarlos en las nuevas formas de hacer escuela.
- El asesor como dinamizador del propio proceso, rol que, a la larga asume el equipo docente.
- No esperar un cambio espectacular, el cambio requiere tiempo, reflexión, plantearse nuevas estrategias, etcétera. No esperar "conversiones" sino el desarrollo de capacidades para que los cambios sean profundos y extendidos y más productivos en términos de resultados.
- Las metas claves del desarrollo profesional deben vincularse con programas bien establecidos de revisión y evaluación.
- Analizar conjuntamente los resultados de la evaluación tiene una influencia directa en el proceso de desarrollo profesional del equipo docente y directivo.

V. Principios

1. **Trabajar "con" en lugar de intervenir "en"**. Provocar reflexiones conjuntas, deliberaciones compartidas.
2. **Desarrollar más que aplicar**, actuando como un facilitador de procesos.
3. **Implicar al personal**. Trabajar con la incertidumbre sobre el cambio (resolución de problemas concretos/toma de decisiones/asumir compromisos, establecer fases progresivas orientadas al logro, apoyar la creatividad del equipo de trabajo, brindar ayuda proactiva y relación participativa).
4. **Actuar como mediador y enlace** en procesos de autodesarrollo, apoyando la implicación del profesorado en dinámicas de reflexión, autocrítica, trabajo y compromisos.
5. **Practicar el arte de ir haciéndose cada vez más prescindible** sin que disminuya la fuerza y orientación del proceso de mejora.
6. **Intentar no saber; escuchar hasta comprender** para dar opción a que el asesorado exprese todo lo que lleva dentro, sus inquietudes, expectativas, esfuerzos de cambio (fallidos o exitosos). El que verdaderamente sabe lo que ocurre en el centro son los profesores.
7. **Proporcionar información relevante; que no es otra** que la que parte del centro y del profesorado y vuelve a él mismo reelaborada (contrastada, enriquecida, tamizada, reinterpretada...) en un proceso dialéctico, comprometido e igualitario de intercambio de saberes.
8. **Hacer circular la información del grupo entre sus miembros**, y hacer de espejo mediador de la misma hasta que el grupo sea capaz de encontrar su auto solución.
9. **Dar tiempo al tiempo**; la información aparece cuando es solicitada dentro de la lógica del proceso, para no producir injerencias ni direccionismos. Evitar la impaciencia técnica; ver las resistencias como signos de prudencia y pistas de mejora; y no centrarse en los contenidos sobre los que se trabaja (en el fondo son excusas).
10. **El aprendizaje es bidireccional**; en el proceso el asesor también aprende y está interesado por saber qué hace el profesorado, cómo lo hace y porqué, para así saber contextualizar su conocimiento y acción profesional.
11. **Centrarse y resaltar la competencia** del asesorado y no en lo que no sabe o desconoce.
12. **No puede asumir la función correctiva tradicional**. El asesor debe dotarse de un marco conceptual de referencia, apertura mental y flexibilidad para saber articular un equilibrio que tenga en cuenta la tradición técnica y sus consecuencias heredadas con la situación pretendida y en el contexto particular del centro con el que se actúa.
13. **El rol del asesor está en evolución** y se reconstruye progresivamente. No es suficiente con tener varios años desarrollando la función asesora, puesto que la experiencia no es acumular más años, sino más reflexiones.

Anexo 14. Presentación de apoyo

La presentación puede descargarse desde internet dando [click aquí](#)

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

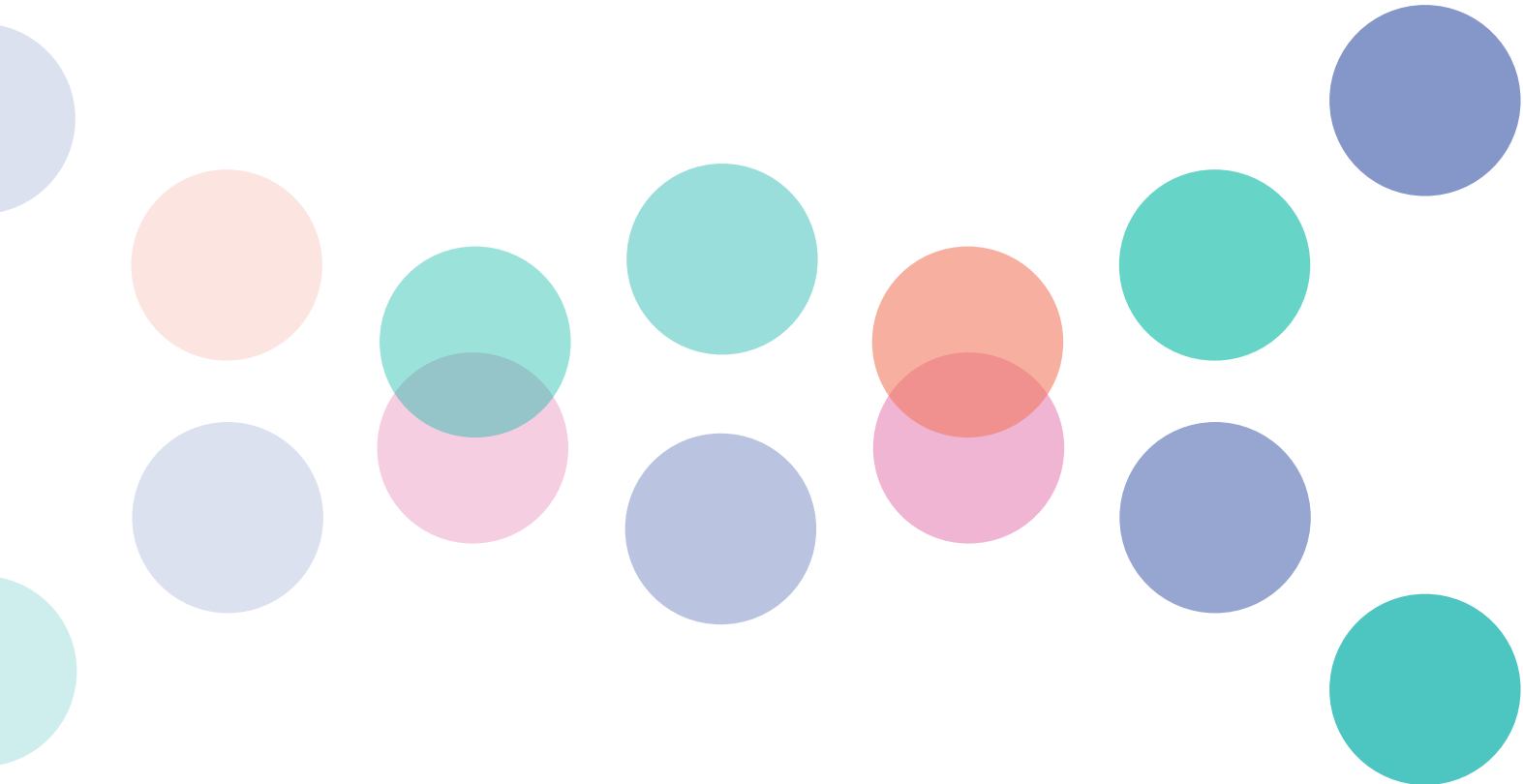
JORGE ANTONIO HERNÁNDEZ URALDE
Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

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

ISBN: 978-607-97304-5-1



9 786079 730451