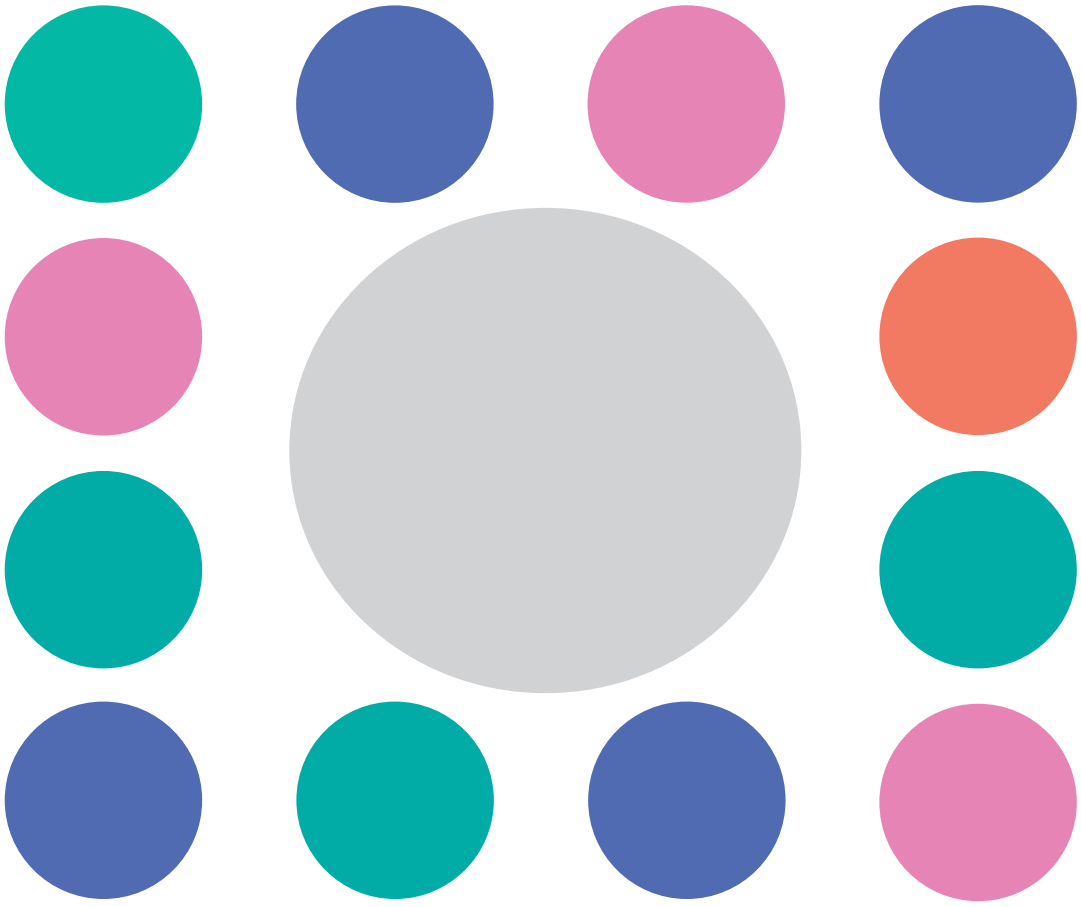
Autoevaluación y autonomía escolar

Principios y herramientas para la gestión



Materiales para docentes

INEE
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
México

Autoevaluación y autonomía escolar:
principios y herramientas para la gestión

Primera edición, 2018
ISBN: en trámite

Autoras:
Sylvia Schmelkes del Valle, Cecilia Galas Taboada, Eva María Hamilton Vélez,
Martha Patricia Chicharro Gutiérrez y Jacqueline Hamilton Vélez

D.R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Deleg. Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México.

Editora
Blanca Gayosso Sánchez
Corrección de estilo
Mónica Arrona y Edna Morales Zapata
Diseño gráfico
Martha Alfaro Aguilar
Formación
Jonathan Muñoz Méndez
Diseño de gráficos
Iván Novelo

Impreso y hecho en México. Distribución gratuita. Prohibida su venta.
Consulte el Catálogo de publicaciones en línea: www.inee.edu.mx
La elaboración de esta publicación estuvo a cargo de la Junta de Gobierno,
staff de la consejera Sylvia Schmelkes del Valle con la colaboración
de la Dirección General de Investigación e Innovación.

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página
de esta obra son propiedad del INEE. 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 (2018). *Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas
para la gestión*. México: autor.

Se terminó de imprimir en noviembre de 2018 en los talleres
de Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A. de C.V. (IEPSA).
Calzada San Lorenzo 244, Col. Paraje San Juan, Del. Iztapalapa,
C.P. 09830. Ciudad de México. En su formación se emplearon
las familias tipográficas Avenir LT Std y Amble
Esta edición consta de 1 000 ejemplares.

Índice

4 **Prólogo**

5 Planteamiento general de la metodología para la autoevaluación y el uso de resultados e información en la gestión escolar
8 Dónde y bajo qué condiciones puede funcionar esta metodología
9 Cómo y cuándo introducir la metodología en mi escuela
12 Ideas clave de la metodología

15 **Diagnóstico**
17 **Fascículo 1.** Recolección de resultados de logro educativo
20 **Fascículo 2.** Valoración de condiciones y contexto del aprendizaje en la escuela
24 Preguntas para orientar la reflexión sobre las condiciones y contexto del aprendizaje
37 **Fascículo 3.** Identificación de focos de trabajo sobre el contexto y las condiciones de la escuela
40 Mapeo de relaciones entre condiciones de la escuela y aprendizaje
42 Diagrama de flujo para decidir cómo atender distintas condiciones del aprendizaje y el contexto de la escuela

45 **Planeación**
47 **Fascículo 4.** Triangulación de información para definir líneas de trabajo
52 Cómo definir buenos objetivos
55 Cómo establecer metas que impulsen
57 Criterios para revisar la elaboración de metas
58 Cómo diseñar indicadores útiles para la escuela
60 Criterios para revisar el proceso de construcción de indicadores
61 **Fascículo 5.** Establecimiento de acciones
65 Alineación de objetivos, metas e indicadores
67 **Fascículo 6.** Elaboración del plan de monitoreo de metas

69 **Implementación y valoración continua**
71 **Fascículo 7.** Definición de cómo valorar las acciones
74 **Fascículo 8.** Implementación de acciones con fidelidad
76 **Fascículo 9.** Valoración de acciones

81 **Monitoreo de avances**
83 **Fascículo 10.** Monitoreo de metas

87 **Pautas**
88 Criterios para la recolección de datos
91 DICS en el ámbito escolar
94 Qué son las evidencias
96 Usos de resultados de pruebas estandarizadas en el diagnóstico escolar

103 Anexo
104 Historia del proyecto
106 Referencias
109 Siglas y acrónimos
110 Reconocimientos y agradecimientos

Prólogo

El proceso educativo, se lleva a cabo en la escuela; allí se concentran los esfuerzos para la mejora de la calidad de los aprendizajes y ocurre el verdadero cambio. Cada centro escolar se ubica en diferentes contextos con necesidades distintas, y los caminos para lograr sus propósitos deben responder a esa diversidad.

El anhelo de quienes participan en el proceso educativo es que todos los alumnos aprendan lo que tienen que aprender, en el tiempo y con la calidad establecidos. Esto requiere una planeación y una gestión que prioricen la calidad de los procesos de la escuela sobre el cumplimiento de acciones, y que fortalezcan la autonomía escolar y la profesionalización de sus docentes, a partir de la reflexión sobre las causas de los resultados que obtiene la escuela y las posibilidades de acción.

Tomar decisiones informadas desde y para la escuela sólo es posible mediante la reflexión y el análisis de quienes están involucrados en el proceso educativo de cada escuela. Los resultados de la evaluación ofrecen información que permite identificar las brechas entre el desempeño y los estándares establecidos. La autonomía escolar se fortalece al utilizar estos resultados para orientar la mejora de las escuelas y de los aprendizajes de los alumnos en su conjunto.

Nuestro interés es contribuir a este fortalecimiento de la autonomía desde la evaluación con la metodología *Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión*, una propuesta construida con las escuelas, en ellas y para ellas. Pretende insertarse en la cotidianidad de la escuela como una opción para profundizar en la profesionalización de los equipos. Encontrarán guías, principios y herramientas para el análisis y el uso de información y resultados de evaluaciones en la toma de decisiones en su escuela. Esperamos que les permita mirar con nuevos ojos y deseablemente con mayor profundidad su propio centro de trabajo, sus prácticas y resultados. Detonar un cambio sólo es posible desde una mirada autocrítica y una ponderación del camino andado y el que hay por andar.

Este material se construyó en primarias; sus principios, conceptos y planteamientos son transferibles a otros niveles educativos. Algunas referencias a evaluaciones, indicadores o esquemas de organización del trabajo colegiado pueden variar entre niveles, pero es similar la lógica de los procesos de toma de decisiones, de intercambio y aprendizaje entre docentes, del análisis de resultados y de rendición de cuentas.

Ojalá este documento sea útil para directores y equipos docentes que deseen *hilar fino* en el trabajo del día a día; para supervisores interesados en fortalecer y desarrollar las habilidades de gestión en escuelas a su cargo, y para asesores técnico pedagógicos que buscan herramientas de apoyo para su labor de asesoría y acompañamiento con un enfoque de crecimiento y desarrollo continuos.

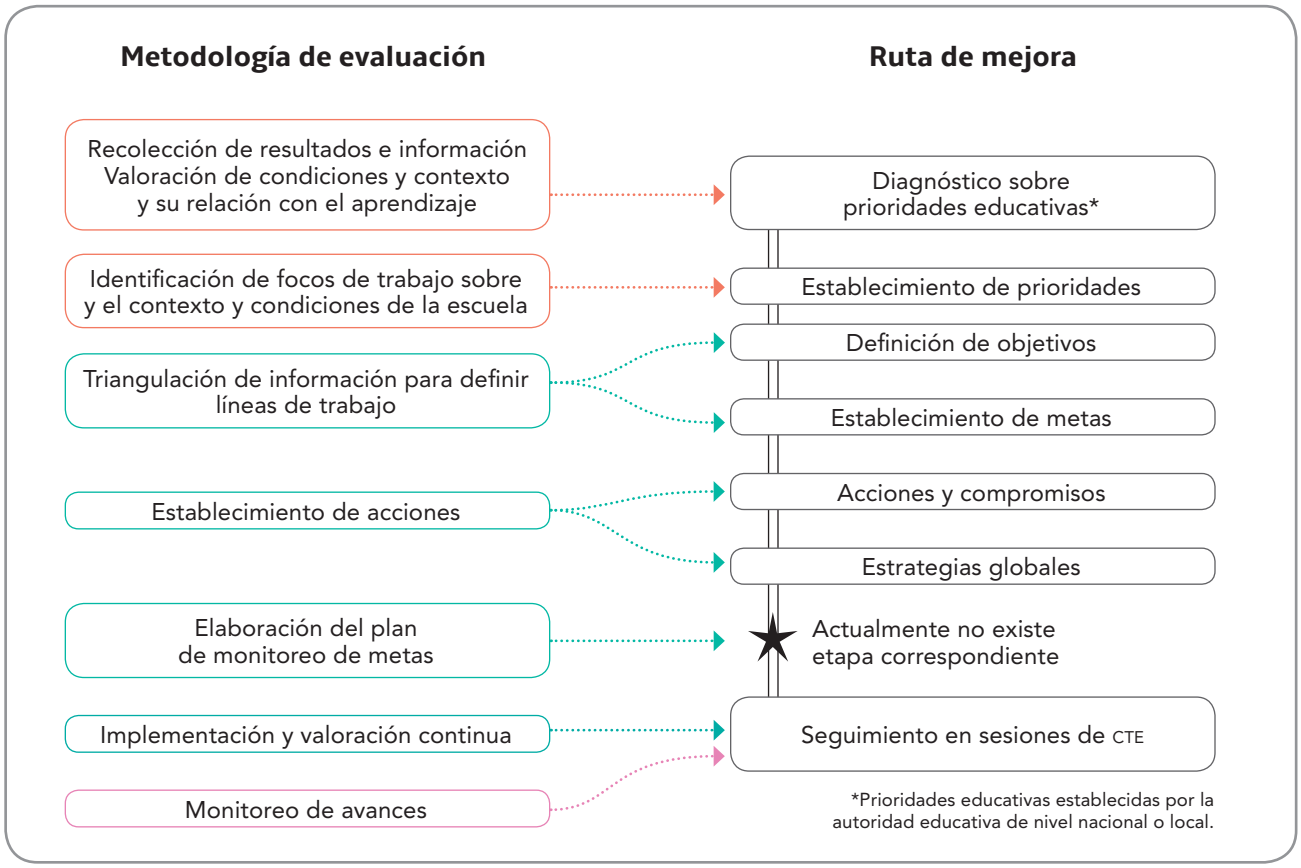
Sylvia Schmelkes del Valle

Planteamiento general de la metodología para la autoevaluación y el uso de resultados e información en la gestión escolar

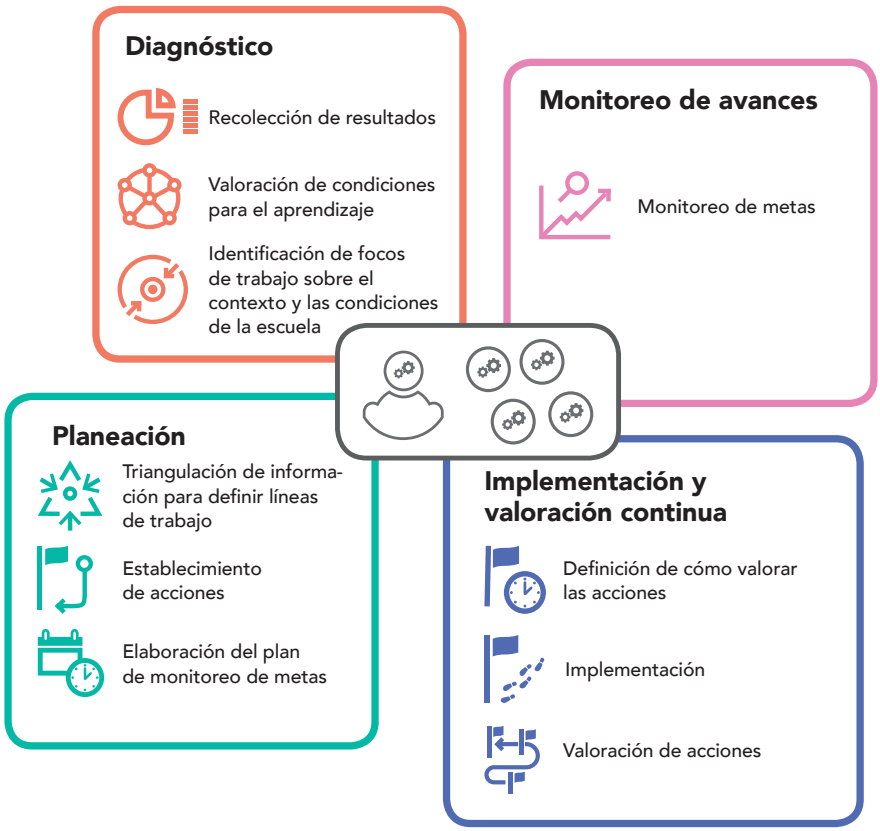
Con el propósito de fomentar una cultura de la evaluación centrada en la mejora continua que fortalezca las capacidades para una autonomía de gestión y considere la diversidad de contextos y condiciones presentes en las escuelas mexicanas, esta metodología propone la autoevaluación en las escuelas como una estrategia integral para valorar:

- El proceso y los resultados educativos de la comunidad escolar a través de la reflexión individual y colegiada sobre el derecho a una educación de calidad.
- La efectividad con la que la escuela gestiona los recursos disponibles en su contexto en torno a una visión compartida, centrada en altas expectativas de aprendizaje para los alumnos.

El planteamiento de esta metodología de autoevaluación está pensado para entretejerse con las guías propuestas por la autoridad educativa, aportando sugerencias de *cómo* aprovechar al máximo la información que se encuentra al alcance del equipo docente, y dónde buscar información adicional que enriquezca su toma de decisiones.



Para ello, las fases y los pasos de la metodología se han estructurado conforme a procesos de planeación tradicionales, según se muestra en la siguiente imagen.



Uso de resultados e información para tomar mejores decisiones

A continuación, se presenta un conjunto de materiales para acompañar a la escuela en el uso de resultados de evaluaciones externas e internas, así como de información disponible en los procesos de planeación y monitoreo de sus actividades.

El documento contiene tres tipos de fichas:

Fascículos que presentan una serie de pasos para recopilar y analizar resultados de evaluaciones e información e incluirlos en los procesos de planeación y seguimiento de acciones.

Herramientas vinculadas con los fascículos que apoyan la realización de tareas de recolección o análisis de la información.

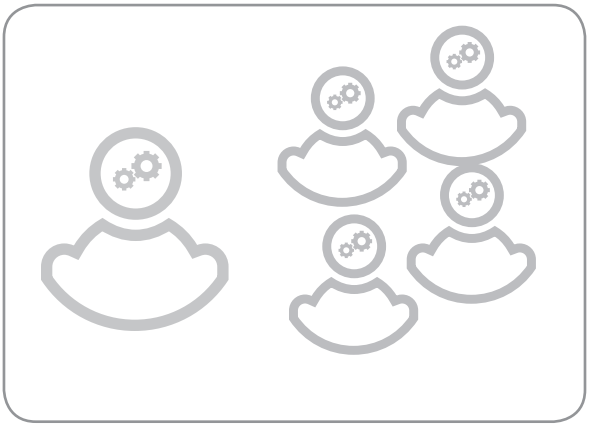
Pautas referidas en uno o varios fascículos que ofrecen información relevante sobre conceptos y criterios clave para realizar autoevaluación en la escuela.

En las fichas encontrarán resaltados distintos tipos de texto:

Estas preguntas fungen como hilos conductores a lo largo de la etapa. Son preguntas para reflexionar durante las actividades y se buscará responderlas a lo largo de las tareas que se proponen en el fascículo.

Las viñetas resaltan ideas clave sobre el contenido. Su función es subrayar aquellos aspectos del enfoque de la metodología que son indispensables para comprender la lógica de fondo.

El papel central de la **reflexión** en la metodología para pasar de tener **datos** a obtener **conocimiento** y acumular **sabiduría** en la escuela.



La metodología y las herramientas que se presentan a continuación buscan detonar procesos de reflexión individual y colectiva a partir de los datos disponibles, porque sólo así es posible aprovechar el conocimiento del contexto y las condiciones del aprendizaje de la escuela que poseen los docentes y los directivos para enfocar las intervenciones en aquellos elementos clave que influyen, concretamente en esa escuela, en los aprendizajes de los alumnos.

Por lo mismo, es indispensable seguir las indicaciones de las fichas en lo que se refiere a cuestionarse, reflexionar y discutir, para que las tareas propuestas den los resultados y los productos esperados y que verdaderamente añadan valor al proceso de planeación y seguimiento a partir del uso de resultados de evaluaciones y la información disponible en la escuela.

Las tareas que se presentan en las fichas pueden resultar familiares para muchos docentes y directivos. La riqueza y la novedad provendrán, precisamente, de la profundidad de la reflexión y las conversaciones que se tengan como equipo.

Dónde y bajo qué condiciones puede funcionar esta metodología

La propuesta se desarrolló y se validó en escuelas con distintas características: de organización completa, multigrado, indígenas, localizadas en zonas urbanas y rurales, con jornadas de tiempo completo y horario regular.

Por esta razón los materiales y las herramientas pueden ser pertinentes en distintos contextos escolares.

Aunque en todas las escuelas que colaboraron en el diseño de los materiales se vio algún beneficio, algunas condiciones favorecieron que funcionaran mejor las propuestas y el trabajo colegiado.

Estas condiciones fueron:

- Había un liderazgo claro en la escuela, sea por parte del director o de la persona a cargo, que involucró al equipo docente en el trabajo de la metodología.
- Había un ambiente básico de respeto mutuo entre los docentes de la escuela.
- Hubo una disposición por parte del equipo docente para encontrar los espacios para trabajar en conjunto.
- Hubo cierta estabilidad en la conformación del equipo docente, con poca o ninguna rotación durante el ciclo escolar.
- Los docentes y el director de la escuela tenían un genuino interés y compromiso por mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Cómo y cuándo introducir la metodología en mi escuela

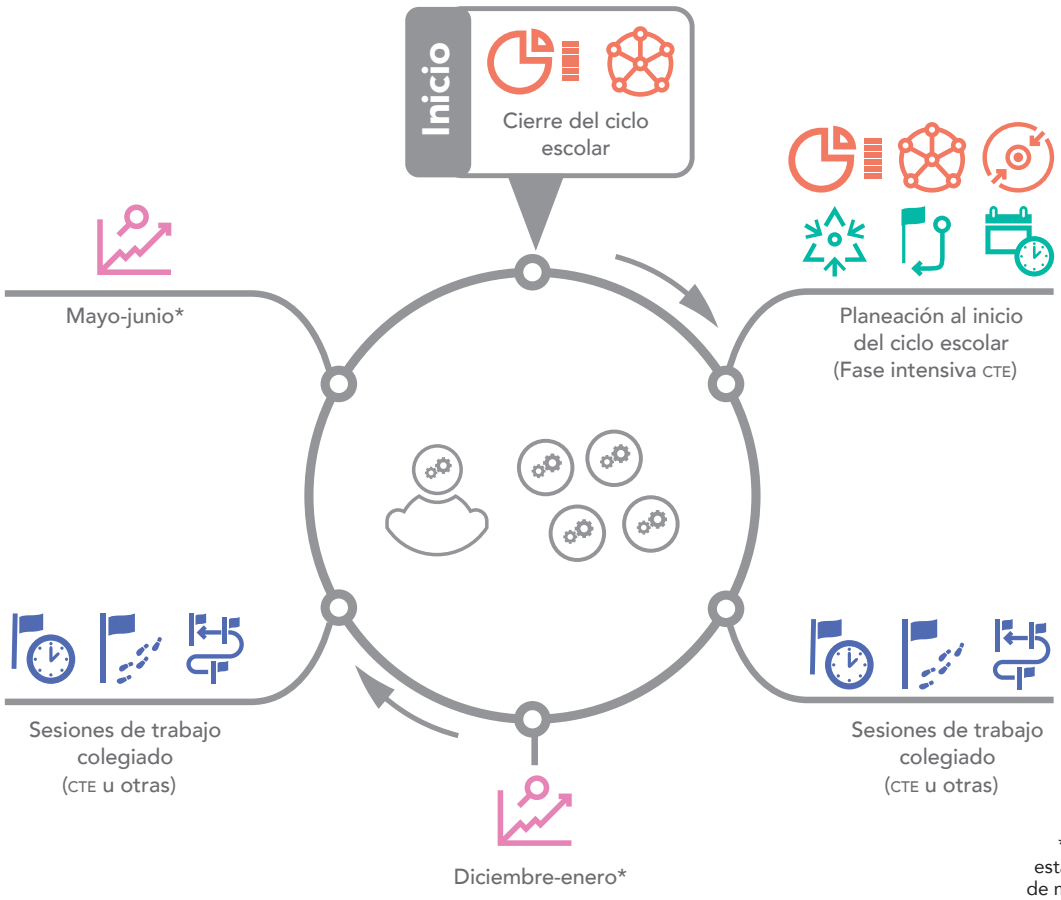
Adoptar esta metodología de autoevaluación y de uso de resultados e información en la manera de gestionar la escuela supone un proceso de aprendizaje y adaptación, tanto del director como del equipo docente.

Por ello se recomienda que el director se familiarice primero con los diferentes materiales y tome en cuenta la curva de aprendizaje que vivirá el equipo, para luego facilitar las actividades con los maestros, considerando la dinámica propia de la escuela y los acuerdos a los que llegue con el equipo docente.

Para que una escuela adopte la metodología existen dos opciones:

	A partir del análisis de un plan de trabajo ya realizado	Como punto de partida para elaborar un nuevo plan de trabajo
Modo de trabajo	• Se llevan a cabo las actividades de los fascículos a partir de la información que ya tiene la escuela, completando la que haga falta, y se contrasta el plan de trabajo y el seguimiento que hacen con las características del plan y trabajo que propone la metodología.	• Se van siguiendo los fascículos en el orden propuesto más adelante, a lo largo de todo el ciclo escolar.
Ventajas	• Se puede empezar en cualquier momento del ciclo escolar. • El contrastar prácticas instaladas con la propuesta de la metodología ayuda a clarificar conceptos y ver diferencias.	• Se incorpora la manera de trabajar de forma natural en la dinámica de la escuela. • Los tiempos de trabajo de los fascículos se pueden empatar más fácilmente con los tiempos de trabajo colegiado ya establecidos.
Desventajas	• Se pueden duplicar los tiempos de trabajo colegiado mientras se trabaja en el plan propio de la escuela y en el ejercicio de ajustarlo a la luz de la metodología.	• Se debe empezar al fin o al inicio del ciclo escolar. • Partir de cero puede generar cierta incertidumbre en el equipo.

Independientemente de cuál opción elijan, después de que se haya vivido el ciclo de la metodología por primera vez, se recomienda seguir la siguiente distribución de las fases en ejercicios posteriores:



*Conforme a lo que establezcan en su plan de monitoreo de metas.

Curva de aprendizaje de la metodología y procesos de cambio

Todo aprendizaje supone un cambio, tanto mental como de prácticas. Todo cambio se enfrenta a resistencias. La resistencia al cambio es parte natural de cualquier proceso de desarrollo y aprendizaje, tanto individual como grupal. Es importante que quien facilite la metodología en la escuela sea consciente de que el grupo pasará por distintas fases en motivación y resistencia al trabajar con la metodología.

En cada escuela se dan variaciones, pero resulta útil tener un panorama general para ubicar en qué momento del proceso se encuentran las personas, para manejarlo de forma adecuada. Puede ayudar que el mismo equipo conozca la trayectoria y vaya identificando en qué punto se encuentra, y qué puede esperar en las siguientes fases.

La siguiente imagen ilustra la trayectoria anímica y de esfuerzo que comúnmente recorren los equipos docentes que han trabajado con esta metodología.

Curva de ànimo y esfuerzo durante el trabajo con la metodologìa.

El conocimiento derivado de la revisión del contexto y la triangulación con los resultados de logro. Descubren cosas nuevas y sienten satisfacción por haber aprendido algo nuevo.

Resistencia inicial a probar algo nuevo. Se siente como carga adicional.

Es importante motivar y resaltar el valor que aportará hacer un diagnóstico más profundo que tome en cuenta el contexto de la escuela.

La revisión de la alineación del plan de trabajo suele ser novedosa. Puede ser motivante/desmotivante según sea el resultado de los ejercicios anteriores.

La elaboración de objetivos, metas e indicadores suele dificultarse porque implica cambiar la lógica con la que han estado trabajando.

Hay que enfatizar que el propósito del esfuerzo adicional es para atender las causas que se descubrieron en el diagnóstico.

En este punto, los equipos suelen estar cansados por el trabajo realizado y con cierto nivel de satisfacción de lo logrado.

Eviten la tentación de "hacer rápido" o superficialmente el plan de monitoreo. El esfuerzo de hacerlo bien facilitará el seguimiento más adelante.

El momento de definir el plan de trabajo es clave. Puede surgir la tentación de echar mano automáticamente de actividades y estrategias familiares.

Es importante recordar que las acciones deben responder al diagnóstico y a los objetivos y metas. Para obtener resultados distintos, hay que hacer cosas distintas.

La revisión de avances es otro momento clave de aliento/desaliento.

Tomar los resultados con la vista hacia adelante: "¿Qué vamos a hacer?".

La implementación consciente del plan de trabajo y su valoración en el día a día son puntos críticos para ver cambios.

Definan mecanismos que les ayuden incorporar la valoración de acciones en el funcionamiento ordinario de la escuela para que la rutina y las prisas no les coman el tiempo.

Ideas clave de la metodología

Como la metodología plantea una *forma distinta* de realizar actividades ya familiares, es importante identificar claramente cuáles son los cambios o el valor que ésta propone para profesionalizar el trabajo que se realiza en la escuela.

A continuación, a partir de las propias palabras de docentes y directores que participaron en la construcción de estos materiales, se enumeran y describen brevemente las ideas clave que se pretende que sean comprendidas en la forma de trabajo. Serán de utilidad para quien facilita el proceso en la escuela como un referente, a fin de validar que el equipo docente está captando los conceptos, los propósitos y los cambios que se buscan.

1. Ver a la escuela como un sistema.
Las características de las condiciones y el contexto de la escuela, así como los procesos, son tan importantes como el resultado al momento de hacer un diagnóstico.

> *"Evaluación diagnóstica era: ¿cuántos niños reprobados tenemos? ¿cuántos niños nivel excelente tenemos? ¿en rezago? ¿cuántos van a reprobarte?* ***No habíamos hecho una evaluación diagnóstica a nivel de contexto (…) para ver cómo son los niños y cómo influye****".*
>
> **Docente de escuela multigrado,** Querétaro

---

2. Ver a la escuela como institución y los grupos como generaciones de alumnos.
Un ciclo escolar no basta para fortalecer todos los procesos y regularizar a todos los alumnos. Más que apagar fuegos o atender "focos rojos", el trabajo debe ir fortaleciendo a la escuela como institución y a los docentes como grupo de profesionales, y ver a los alumnos como personas que recorrerán una trayectoria de varios años en la escuela.

> *"Antes de conocer el proyecto solamente teníamos la preocupación por los niños focalizados (…) y a partir de ahí diseñábamos nuestros objetivos, nuestras metas en la ruta de mejora y, posiblemente, ahí se quedaba. A partir del proyecto se modificó nuestra ruta de mejora, mes con mes. ¿Por qué?, porque no sólo era la preocupación por los niños focalizados, sino ya la preocupación era de todos esos alumnos que tenemos en el salón".*
>
> **Director de escuela,** Puebla

---

3. Triangular información para tener el panorama completo.
Cada una de las evaluaciones, las evidencias o las fuentes de información son sólo parte de la historia. Se deben entender e integrar todas las partes para poder decidir.

> *"Antes nada más nos íbamos hacia lo que sacaban en el examen [los alumnos], y ahorita estamos viendo todo su proceso, es donde decidimos si debe de ser un niño focalizado o no, porque tiene otras cualidades el proceso".*
>
> **Grupo focal,** Puebla

4. Calificar y graficar es sólo la primera parte de la evaluación.
El valor agregado viene de reflexionar sobre los resultados para identificar causas, relaciones y posibles soluciones.

> *"[Evaluar] era: **calificar exámenes**, hacer la sumatoria con otros rasgos a evaluar y **poner la calificación**. Pero **ahorita fue un análisis** (…) Es más el trabajo de análisis y **de reflexión, en cuestión del equipo de trabajo**".*
>
> **Director de escuela multigrado,** Querétaro

---

5. Las evidencias deben dar cuenta de los resultados de un trabajo o actividad.
Son el punto de partida para valorar el resultado del trabajo realizado; no son para ver que sí se trabajo, sino para ver si funcionó lo que se trabajó.

> *"Una cosa es trabajar y otra ver si sí funcionaron [las actividades]".*
>
> **Docente de multigrado,** Querétaro

---

6. Usar evidencias en el día a día de la escuela.
Hay que pasar de registrar actividades y productos a analizarlos para orientar la propia práctica.

> *"Utilizaba el portafolio como evidencia, pero solamente **lo utilizaba para ver el nivel de inicio y el nivel del final**, cómo empezaban y cómo terminaban o cómo iban a la mitad. Nunca analizaba esos resultados para ver quién necesitaba apoyo o **para poder mejorar una estrategia**".*
>
> **Docente de escuela de tiempo completo,** Estado de México

---

7. Sustentar los argumentos en evidencias.
Es necesario acostumbrarse a basar las propias aportaciones a las discusiones en información y evidencias, más que en suposiciones o impresiones.

> *"[Antes] divagábamos porque no teníamos [evidencias] –unos decían "es esto", otros "esto", y terminábamos haciendo lo que decía la mayoría (...)–. Ahora, no es lo que diga la mayoría, es quién tenga la razón o el fundamento de qué es lo que vamos a hacer. Porque a veces hacíamos las cosas por decir: "suena bien", o "eso me parece".*
>
> **Docente de escuela de tiempo completo,** Estado de México

---

8. Trabajar sobre lo existente.
Buscar que las iniciativas, las estrategias y las propuestas que planteen fortalezcan, reorienten o mejoren el trabajo que ya se viene haciendo en la escuela. El cambio es bueno y sano, pero es más efectivo cuando considera y, si es posible, construye sobre el camino andado previamente.

> *"Este trabajo del proyecto que se está haciendo, no lo seguimos como una exigencia, porque va combinado con lo que nos toca hacer en el Consejo Técnico Escolar, con las guías, no es nada separado".*
>
> **Director de escuela,** Puebla

---

9. Reconocer el propio proceso de desarrollo y aprendizaje.
Reconocer los cambios que implica una nueva forma de trabajar, ser conscientes tanto de las ventajas como de los retos y la necesidad de formarse o realizar un esfuerzo inicial por adoptar nuevas prácticas. Saber que los cambios profundos llevan tiempo y esfuerzo constante, y reconocer los aprendizajes que se van incorporando en la propia práctica.

> *"Yo siento que* ***sí vamos a tener cambios*** *que se van a ver en años próximos, no en ciclos inmediatos,* ***esto se va a llevar poco a poco****".*
>
> **Grupo focal,** Estado de México

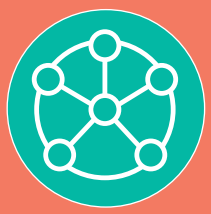
---

10. Partir de la dinámica propia de la escuela para planear el trabajo.
La escuela no es un proyecto, es una institución con un ritmo y funcionamiento propios. Las tareas de planeación y seguimiento deben reflejar y responder a esa dinámica, más que replicar en escala micro procesos o lógicas de la estructura meso o macro del sistema educativo. El trabajo de la escuela debe alinearse con las prioridades de los distintos niveles del sistema, pero desde su propia realidad, de acuerdo con su forma de operar.

> *"Creo que* ***ustedes se adaptaron perfectamente a los tiempos de los compañeros*** *[cuando] buscaron los espacios [e] iban a las escuelas".*
>
> **Supervisora,** Estado de México

Diagnóstico

Recolección de resultados de logro educativo



Valoración de condiciones y contexto del aprendizaje en la escuela

Identificación de focos de trabajo

Toda intervención en la escuela debe partir de un conocimiento de la realidad que se quiere mejorar. La información sobre la realidad de la escuela puede venir de múltiples fuentes: internas y externas; estar estructurada y sistematizada o no; referirse a resultados de aprendizajes, así como a condiciones y procesos de diferentes elementos de la escuela que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cada pieza de información aporta parte de la realidad de la escuela. No se puede decidir utilizando una sola pieza, o piezas aisladas, sino que las diferentes fuentes de información deben integrarse en un todo para identificar con claridad las relaciones y las causas de los resultados de aprendizaje de la escuela e identificar estrategias que "den en el clavo" para ir mejorando.

Esta primera fase de la metodología ofrece pautas y herramientas para visibilizar la información que está al alcance de la escuela y triangularla para obtener una visión más precisa de su realidad, que permita identificar líneas de trabajo para la mejora.

Las actividades propuestas se pueden emplear en conjunto e integrarse con otras técnicas de planeación, ya que se centran en ampliar la información utilizada y en ofrecer maneras de ver y conectar esa información, independientemente de cómo se estructure.

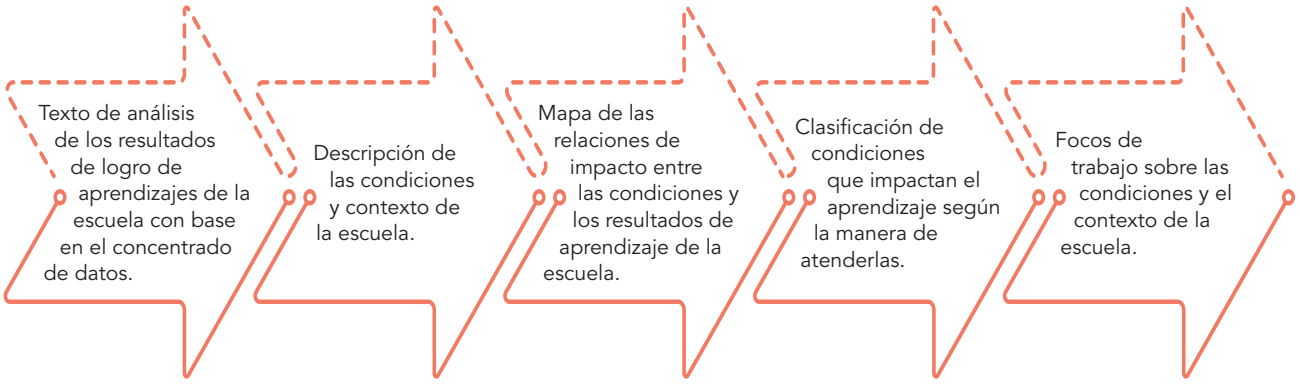
Para ello, se proponen las siguientes etapas:

Recolección de resultados de logro educativo, de la cual se tendrá como producto el conjunto de la información integrada sobre el logro de los alumnos, con base en referentes internos y externos a la escuela, junto con un texto que analice el estado y las tendencias de los resultados de aprendizaje en la escuela (fascículo 1).

Valoración de condiciones y del contexto del aprendizaje en la escuela, donde se considera el estado de algunas condiciones, procesos y elementos de la escuela que influyen en las tareas de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, y se identifica cómo afectan o benefician el logro educativo (fascículo 2).

Identificación de focos de trabajo sobre el contexto y las condiciones de la escuela. Esta fase se termina con un diagnóstico escolar completo que considera tanto los resultados como los procesos del centro educativo, y permite elaborar un plan de trabajo enfocado en atender las causas de los resultados de logro y las necesidades más relevantes de la escuela (fascículo 3).

Productos de la fase de diagnóstico



Fascículo 1
Recolección de resultados de logro educativo

Esta primera etapa se inicia con una reflexión colectiva en torno a las siguientes preguntas:

¿Qué información tenemos sobre el aprendizaje de los alumnos?
¿Existen alineaciones o discrepancias entre las fuentes de información externas y las internas?
¿Cuáles son los resultados de aprendizaje que estamos dando, reiteradamente, como escuela?

Para realizar esta actividad es necesario recabar información del ciclo escolar anterior, como:

- Gráficas de resultados de logro educativo de los alumnos en evaluaciones externas nacionales o estatales, disponibles en reportes físicos o en plataformas digitales.
- Concentrado de resultados de evaluaciones internas (calificaciones de fin de ciclo, exámenes de diagnóstico inicial de ciclo, etcétera).
- Tabla del nivel de logro en metas de su plan de mejora.
- Listado de avances y desafíos por grado y escuela.
- Problemática específica de los alumnos en riesgo.

¡No olviden considerar y reunir información de todas las asignaturas y campos formativos de la escuela!

Recuerden que los aprendizajes que persigue la escuela van más allá de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. No olviden considerar los aprendizajes socioemocionales, artísticos, de desarrollo físico y de convivencia. Todos ellos suelen estar muy relacionados con los procesos, las condiciones y el contexto de la escuela; de ahí la aportación que hace el ejercicio de valorar las condiciones y el contexto de aprendizaje en el centro escolar (fascículo 2), para identificar los procesos y las prácticas que favorecen o impiden avances en estas áreas.

Si estos temas no se incluyen en el plan de trabajo de la escuela, difícilmente se trabajarán de manera articulada, consciente y recurrente.

Se sugiere buscar la información para esta parte del diagnóstico en los registros de los propios docentes de la escuela, así como en documentos que propone la autoridad educativa, por ejemplo: cuadros de avances en atención a las prioridades educativas, avances de evaluaciones internas, tablas de promedios, fichas de registro, indicadores (lectura, escritura, operaciones básicas), entre otras.

Es imprescindible tomar en cuenta el fin y lo que miden distintos instrumentos y pruebas, para interpretar adecuadamente los resultados y evitar conflictos de criterios o comparaciones no adecuadas entre pruebas. Para ello, es importante conocer qué mide cada instrumento y revisar los descriptores o niveles de logro.

Consulten la pauta: DICS en el ámbito escolar, para conocer cómo se pasa de tener datos a tomar decisiones con sabiduría y para ver un ejemplo.

Reunir los datos en gráficas e imágenes es sólo el inicio y el punto de partida. El objetivo de reunir esta información es leer la historia que cuentan los resultados obtenidos como escuela para identificar los conocimientos, las habilidades y las competencias que es necesario fortalecer, de manera articulada, a lo largo de todos los grados. Es fundamental transitar de tener **datos** sueltos a estructurarlos como **información** para otener **conocimiento** a través del análisis y la discusión. Esto permite decidir con **sabiduría**.

Algunas preguntas que pueden ayudar a detonar la conversación sobre los datos de resultados educativos son:

Recuerden tomar en cuenta diferentes fuentes de datos: internas, externas, fichas, resultados de exámenes, etcétera.

- ¿Cuáles son las habilidades o los conocimientos más fuertes de los alumnos, en general?
- ¿Existe alguna habilidad o conocimiento que reiteradamente no alcanza la mayoría de los alumnos, año tras año?
- ¿Qué habilidades o conocimientos necesitamos reforzar a lo largo de los distintos grados para que los alumnos avancen satisfactoriamente?
- ¿Existe alguna laguna de habilidades o conocimientos de años previos en algún curso que sea necesario atender?
- Sobre los alumnos con rezago en aprendizajes, ¿existe algún patrón en los conocimientos y las habilidades que necesitan reforzar?

Al término de esta primera fase podrán redactar un texto que resuma el análisis del estado de los resultados de aprendizaje de la escuela, que responda a las preguntas de discusión sugeridas, y otras que surjan durante la conversación. Cuanto más específica y concreta sea la información y las aportaciones, más rico y útil será el conocimiento que se genere.

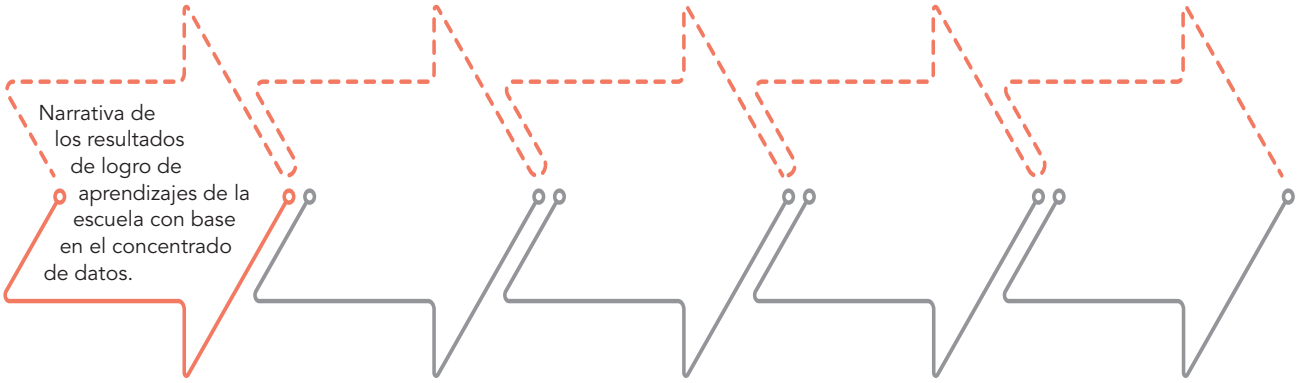
Criterios para validar la calidad del texto de análisis de los resultados de logro

1. La narrativa no sólo describe datos que ya se tienen en las gráficas, cuenta una historia sobre la escuela, su perfil y sus resultados.
2. La información está basada en datos y evidencias de varias fuentes, de manera articulada.
3. La información que proporciona es precisa y detallada, evitando términos tópicos. Cuanto más detallada es la descripción, más sencillo será identificar acciones para intervenir más adelante.

   Por ejemplo:
   - El 80% de los alumnos tiene bajos resultados de lectura o de escritura (tópico).
   - El 80% de los alumnos no es capaz de comprender analogías e identificar la idea principal de los textos que lee (precisa y detallada).

4. La narrativa distingue problemáticas entre alumnos con rezago en aprendizajes y alumnos que llevan un avance adecuado.
5. La narrativa identifica fortalezas específicas en los aprendizajes de los alumnos de la escuela.

Productos de la fase de diagnóstico



Fascículo 2.
Valoración de condiciones y contexto del aprendizaje en la escuela

Ya contamos con una visión integrada y detallada de qué han aprendido los alumnos y las alumnas de la escuela, de acuerdo con referentes externos y con la información de la propia escuela.

¿Es suficiente la información que tenemos para definir las acciones que mejoren el logro de los alumnos?
¿Qué sabemos de las causas de los resultados de la escuela?
¿Qué otra información necesitamos considerar?

La escuela es un sistema en el que todo lo que sucede, y lo que no sucede, impacta directa o indirectamente en el resultado de los alumnos. Por ello, es importante ver todas sus partes y cómo interactúan, para tener una visión integral de *qué* está pasando, *cómo* está pasando, *por qué* está pasando y *qué* podemos hacer para que sucedan cosas distintas.

Una vez reunidos los resultados de logro se valoran las condiciones y el contexto de la escuela, entendidos no como su infraestructura y el perfil socioeconómico de los alumnos, sino como los procesos, los valores, las interacciones y la cultura de trabajo que existen en la escuela, y la manera en que influyen en el aprendizaje de los alumnos.

En ocasiones quedan fuera de los planes de mejora asuntos que, por no ser "directamente pedagógicos", no se atienden. Sin embargo, éstos juegan un papel importante en la dinámica de la escuela y de lo que sucede en las aulas. Ignorarlos es ignorar las palancas de cambio para mejorar la escuela y el aprendizaje.

Hay que ver más allá del logro.
Si queremos resultados diferentes tenemos que cambiar lo que hacemos o cómo lo hacemos.

Para hacer visibles estas condiciones y procesos se propone una **serie de preguntas para orientar la reflexión y la sistematización de información** en torno a varios aspectos que impactan, de manera directa o indirecta, el logro educativo.

Las preguntas se organizan en las cinco dimensiones representadas en la siguiente imagen. Cuando cada una de estas dimensiones y la relación entre ellas se fortalece, la escuela da resultados positivos de logro.

Para la construcción de las preguntas se partió de la convicción de que la escuela, donde quiera que ésta se encuentre, lleva a cabo una serie de acciones para mejorar su trabajo. Las preguntas que se plantean de ninguna manera pretenden ser exhaustivas o limitativas, es decir, no reflejan todas las tareas que realizan las escuelas, ni son las únicas.

Al revisar cada uno de los componentes de las dimensiones, se encontrarán elementos que aportan beneficios o ponen trabas, directas o indirectas, para el logro de los aprendizajes de los alumnos, por lo que se recomienda hacer una revisión profunda y honesta de las preguntas.[1] El documento "Preguntas para orientar la reflexión" contiene las indicaciones para llevar a cabo esta actividad, que se recomienda realizar en dos sesiones de trabajo a lo largo del periodo de diagnóstico establecido en la escuela.

Es importante señalar que cada una de las afirmaciones que surjan de esta reflexión deberán estar sustentadas con información. En este sentido, durante la actividad de reflexión será necesario atender las siguientes preguntas en los casos en los que no se cuente con información para sustentar las aportaciones:

Consultar la herramienta: **Preguntas para orientar la reflexión sobre las condiciones y contexto del aprendizaje de la escuela.**

1 La revisión a fondo de cada dimensión puede llevar varias sesiones de trabajo la primera vez, pero la valoración podrá ser utilizada en ciclos escolares posteriores, haciendo los ajustes correspondientes.

- ¿Qué información falta para sustentar nuestras afirmaciones?
- ¿Dónde se puede encontrar?
- ¿En evaluaciones internas?
- ¿Externas?
- ¿Registros?
- ¿Anécdotas sin sistematizar?
- ¿Qué información se debe generar?

Criterios para la recolección de datos.

Para fortalecer el ejercicio de reflexión y recolección de información se recomienda que lean la pauta "Criterios para la recolección de datos", que ofrece información sobre los tipos de datos e información y algunos elementos a tomar en cuenta cuando se planea su recolección.

La recolección de esta información puede llevarles un par de semanas, que será tiempo bien invertido.

Puede ayudar retomar la pauta:
DICS en el ámbito escolar.

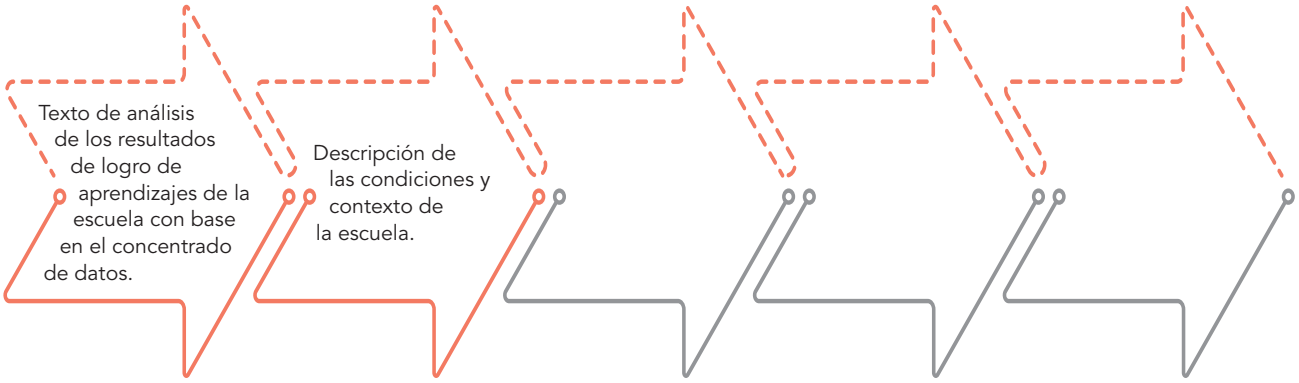
Una vez que hayan valorado el estado de las dimensiones en su escuela podrán describir las características y las situaciones más relevantes de cada dimensión.

Como resultado del ejercicio tendrán una descripción de las condiciones y el contexto del aprendizaje que se dan en la escuela.

Escuchen otras voces, inviten a los alumnos, padres de familia, personal de intendencia, etc., a dar su opinión sobre distintos aspectos de la escuela. Sumar otras miradas los fortalece.

La combinación de esta información permitirá comprender mejor las relaciones que, en esta escuela, influyen sobre la enseñanza y el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Productos de la fase de diagnóstico



Preguntas para orientar la reflexión sobre las condiciones y contexto del aprendizaje

Las preguntas de las siguientes páginas tienen como objetivo guiar y apoyar la reflexión, generar el debate y promover el cuestionamiento personal y del equipo docente sobre las condiciones y el contexto de aprendizaje, como se presentan cotidianamente en su escuela.

Como producto de esta actividad contarán con una relación integral de las condiciones para el aprendizaje identificadas en su escuela.

Para facilitar la conversación, las preguntas se agrupan en cinco dimensiones: identidad de la escuela como comunidad de aprendizaje, liderazgo compartido, práctica pedagógica común, vinculación con el entorno, para el aprendizaje, y creación de espacios para el aprendizaje.

¿Cuál es la lógica detrás de estas preguntas?

- Para cada una de las dimensiones se ha definido una serie de componentes y algunas preguntas, que permitan orientar la reflexión y determinar la situación del centro escolar, así como generar información útil para el diagnóstico.

- Las preguntas para orientar la reflexión están redactadas en forma de cuestionamiento, y su fin es interrogar a la realidad y relacionar el contexto escolar con cada una de las dimensiones. **Más que abordarlas como listas de cotejo, su enfoque busca generar conversaciones** en torno a las condiciones de mejora del logro educativo de los alumnos.
- Las preguntas para orientar la reflexión han sido elaboradas pensando en que el equipo docente tiene momentos formales y valiosos de interacción, en los cuales puede realizar ejercicios de autoevaluación sobre el desarrollo y la efectividad de sus prácticas, así como enriquecer su diagnóstico para hacerlo más integral.
- Estas preguntas para orientar la reflexión no son limitativas, ni exhaustivas. El equipo docente puede seleccionar algunas y/o proponer otras, que respondan de manera más puntual a su contexto y necesidades.

Recuerden que se trata de hacer una autoevaluación como escuela, no de manera individual.

Dinámica sugerida para el uso de las preguntas de reflexión

Propósito de la dinámica: Identificar las condiciones y los procesos de la escuela y su entorno que favorecen u obstaculizan el logro educativo de los estudiantes.

1. Según el tamaño del equipo docente pueden dividirse de la siguiente manera:

Escuelas grandes	Escuelas medianas	Escuelas pequeñas
Organizarse por tríos o cuartetos para la revisión de las dimensiones. Una por equipo. Dos sesiones de trabajo.	Organizarse por parejas para la revisión de las dimensiones. Una por equipo. Dos sesiones de trabajo.	Todo el equipo docente revisa dimensiones. Tres sesiones de trabajo.

2. Elijan a un facilitador para el equipo que oriente el diálogo y un encargado de tomar nota de la información que necesitarán recolectar, así como de sintetizar la descripción de la dimensión.
3. Según el número de preguntas que tenga su dimensión, calculen el tiempo máximo que pueden pasar conversando sobre cada una y nombren una persona encargada de llevar el tiempo.

Se surgiere que la revisión de las preguntas para orientar la reflexión de cada dimensión se realice, al menos, en dos sesiones de trabajo para dar tiempo a recolectar la información faltante.

Describan con hechos, ejemplos y evidencias, no sólo opiniones y percepciones.

Sesión 1

- Conversen en torno a las preguntas de la dimensión que les tocó analizar.
- Determinen cuáles son las condiciones que afectan, positiva o negativamente, el aprendizaje de los alumnos en la escuela.

- Determinen las condiciones que representan fortalezas y debilidades para el logro de los aprendizajes.
- Integren en la conversación información que sustente las respuestas que den a las preguntas para orientar la reflexión, sin importar que el impacto sea favorable o no, para el logro de los aprendizajes.
- Cuando identifiquen falta de información para formular o sostener una respuesta, hagan una pausa para tomar nota de los datos que necesitarían obtener.
- Concluyan la reflexión sobre la dimensión y pongan en común una síntesis del diagnóstico con el resto de los docentes de la escuela.
- De manera conjunta, retomen las notas sobre la información que falta en cada dimensión y establezcan un plazo y un plan para recabarla.

Ejemplo de formato para plan de recolección de información faltante

Información requerida			
Dimensión			
¿De cuál componente nos falta información?			
¿Qué necesitamos saber?			
¿Cómo recabaremos esa información?			
¿Cuándo la recabaremos?			
¿Quién será el encargado de recolectar y organizar los resultados?			

Sesión 2

- En los mismos equipos de trabajo de la sesión 1 verifiquen que cuentan con toda la información necesaria, de acuerdo con el plan de recolección de información establecido en la sesión anterior.
- Revisen de manera corrida sus respuestas a las preguntas de la dimensión, completándolas con la nueva información.
- Redacten una breve descripción de las condiciones y el contexto del aprendizaje correspondiente a la dimensión que están analizando, que sintetice las respuestas que dieron durante las dos sesiones.
- Integren la información en las dimensiones correspondientes para construir un diagnóstico de las cinco dimensiones para su escuela

A continuación, se presentan las preguntas por dimensión agrupadas en componentes temáticos con la siguiente estructura:

Dimensión

Componente

1. Pregunta de reflexión. Recuerden sustentar sus aportaciones con el conocimiento que tienen presentando ejemplos, información y evidencias.

Identidad de la escuela como comunidad de aprendizaje

Valores institucionales

1. ¿Tienen definido su propio código de principios y valores que orienten la forma de trabajar de la escuela en su conjunto?

2. ¿Han definido y consensado el código de principios y valores con los diferentes actores de la comunidad escolar, incluyendo a alumnos, padres y madres de familia?

3. ¿Comparten y dan a conocer su código de principios y valores a diferentes actores de la comunidad escolar, incluyendo a padres y madres de familia?

4. ¿Tienen identificados los mecanismos para concretar, en lo cotidiano, los valores que quieren que las niñas y los niños vivan en la escuela?

5. ¿Saben la medida en que los alumnos conocen y se identifican con el código de principios y valores?

Compromiso individual con el propio aprendizaje y con el de otros

6. ¿El compromiso con su profesión se refleja en el logro educativo, en su entorno laboral y en la relación con sus estudiantes, sus pares y autoridades?

7. ¿Cómo han puesto en el centro de su tarea el aprendizaje de los alumnos?

8. ¿Qué mecanismos tienen para atender necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus alumnos y del propio equipo docente?

9. ¿En qué medida identifican las habilidades que pueden tener los alumnos con rezago educativo en otros ámbitos?

10. ¿En qué medida reconocen y aprovechan esas habilidades en la escuela?

11. ¿Consideran los procesos de toma de decisiones, debates, éxitos y fracasos en términos de concretar satisfactoriamente los logros de sus alumnos?

12. ¿Periódicamente invitan a miembros de la comunidad a participar en la vida de la escuela y compartir sus conocimientos?

Expectativas de aprendizaje y hacia la escuela por parte de la comunidad escolar

13. ¿Han establecido, como escuela, expectativas generales sobre el aprendizaje de los alumnos?

14. ¿Tienen altas expectativas respecto a la capacidad de sus alumnos para enfrentar nuevas experiencias de aprendizaje? ¿En qué se reflejan?

15. ¿En qué medida los alumnos esperan aprender cuando vienen a la escuela?

16. ¿Conocen las expectativas que tienen sus alumnos de cara a sus propios aprendizajes?

17. ¿Han identificado las muestras del compromiso de los alumnos con su propio aprendizaje?

18. ¿Exploran y toman en cuenta las expectativas de los padres de familia en términos de los aprendizajes de sus hijos?

19. ¿En qué medida los padres de familia conciben el aprendizaje de sus hijos como un desarrollo a lo largo de varios años o se enfocan en el cumplimiento de trabajos y las calificaciones?

20. ¿Conocen la percepción que tienen los padres de familia sobre la escuela, qué les agrada y qué les disgusta?

21. ¿Cómo están abordando las diferencias entre sus expectativas para la escuela, la de los alumnos y la de los padres de familia?

Liderazgo compartido

Trabajo colaborativo

1. ¿En qué medida el ambiente de trabajo en la escuela genera confianza, sentido de pertenencia y apoyo mutuo entre el personal que trabaja en la escuela?

2. ¿Han identificado los conocimientos y las habilidades de cada integrante del equipo docente y la contribución que pueden hacer para el logro de objetivos y metas?

3. ¿Las ideas de todos los integrantes del equipo se reciben con atención y escucha activa?

4. ¿La información de cada integrante del equipo docente es valorada y considerada para la definición de los problemas a resolver, para la toma de decisiones y la puesta en marcha de acciones específicas?

5. ¿Todos los integrantes del equipo docente comparten información sobre sus logros y dificultades, y son retroalimentados por los demás miembros?

6. ¿El trabajo se distribuye aprovechando los talentos y los conocimientos de los integrantes del equipo docente?

7. ¿Han acordado sus parámetros de calidad y oportunidad para cada una de las tareas que realiza el equipo?

8. ¿Qué mecanismos existen para manejar el impacto de la movilidad y la rotación de docentes en la escuela sobre el trabajo en equipo?

9. ¿Cómo se realiza la inducción de nuevos compañeros en la cultura y las prácticas de trabajo de la escuela?

Gestión escolar

10. ¿En qué medida participan todos los docentes en la elaboración del plan de mejora?

11. ¿En qué medida los miembros del equipo asumen tareas de seguimiento a las actividades del plan de mejora y el reporte de sus resultados?

12. ¿La elaboración del plan de mejora de la escuela garantiza la inclusión de todos y todas en igualdad de oportunidades y condiciones?

13. ¿Han desarrollado acciones efectivas de mejoramiento, de trabajo en equipo y de participación?

14. ¿Han trabajado en el desarrollo de una cultura de la evaluación a través de impulsar el uso de instrumentos y herramientas en la toma de decisiones, organización y seguimiento de acciones y procesos orientados a la mejora del logro educativo de sus alumnos?

15. ¿Emplean los resultados de la autoevaluación que realiza sobre su propio trabajo para derivar acciones encaminadas a nuevas y mejores decisiones para el plantel y en las diferentes áreas de la vida escolar?

16. ¿Emplean formas de participación democrática orientadas a involucrar a toda la comunidad escolar?

17. ¿Definen los proyectos educativos a partir de las necesidades y las características de cada escuela y con la participación de todos?

18. ¿Sistematizan y documentan sus procesos con el fin de generar conocimiento sobre sí mismos y el trabajo de la escuela, para mejorar?

Desarrollo personal y profesional

19. ¿Han orientado las actividades del Consejo Técnico Escolar para convertirlo en el espacio propicio a fin de generar procesos de desarrollo profesional?

20. ¿Efectúan la reflexión personal y colectiva en función de los conocimientos adquiridos mediante la aplicación, la revisión, el análisis, la interpretación de diversos instrumentos de autoevaluación (portafolio, encuestas, entrevistas, etcétera)?

21. ¿La reflexión en torno a la mejora del logro educativo ha contribuido al desarrollo profesional del equipo docente?

22. ¿Toman en cuenta la rica experiencia que como equipo docente cuentan (conocimientos, emociones, incertidumbres, certezas, etc.) durante el proceso de reflexión sobre la práctica?

23. ¿Han establecido mecanismos, diseñado instrumentos y empleado diversas técnicas, orientados a contar con evidencias de su práctica pedagógica para analizarla con sus compañeros?

24. ¿Qué mecanismos tienen establecidos, como escuela, para solicitar apoyo en su práctica docente?

Práctica pedagógica común

Visión de "generación" contra visión de "grado escolar"

1. ¿En qué medida cada docente concibe su tarea como una pieza en la trayectoria escolar de los alumnos?

2. ¿En qué medida se conversa sobre los resultados de los alumnos a partir del desarrollo de sus habilidades y aprendizajes, o prevalece un enfoque de cumplir con los planes de estudio de cada grado y las metas en evaluaciones externas?

Dado que se trata de una autoevaluación como escuela, enfoquen la reflexión de esta dimensión en la cultura común de prácticas pedagógicas del equipo y en las estrategias de articulación entre los distintos grados, más que en sus prácticas individuales.

Articulación de los contenidos curriculares de primaria y conocimiento del perfil de egreso

3. ¿En qué medida conocen y tienen presente el perfil de egreso intencionado para el nivel de primaria?

4. ¿Identifican los contenidos curriculares comunes y relacionados a lo largo de los grados escolares, y han establecido mecanismos para una mayor apropiación y manejo?

5. ¿En qué medida existen prácticas de coordinación entre docentes para la enseñanza de contenidos relacionados a lo largo de varios grados?

Decisiones didácticas como escuela

6. ¿Reconocen la importancia de la educación informal y no formal para dotar de mayor significado los aprendizajes trabajados?

7. ¿En qué medida se intenciona la educación fuera del aula: durante el recreo, actividades extraordinarias, etcétera?

8. ¿Exploran periódicamente las expectativas y las opiniones de los alumnos respecto a las rutas que siguen para aprender, y las retoman para generar estrategias para lograrlo?

Planeación y seguimiento de aprendizajes

9. ¿Cómo emplean los resultados de las evaluaciones externas e internas para enriquecer su plan de mejora?

10. ¿Hacen uso de los resultados de evaluaciones externas (PLANEA) para la mejora de las intervenciones, replanteamiento del plan de mejora, el diseño de estrategias de enseñanza, por ejemplo?

11. ¿Emplean los resultados de las evaluaciones internas para centrarse en mejorar las experiencias de aprendizaje de los alumnos?

12. ¿Han desarrollado habilidades específicas para la organización, el análisis y la interpretación de datos?

13. ¿En qué medida el análisis que realizan se centra en identificar y atender las causas precisas de los resultados de logro?

14. ¿Cuentan con espacios comunes dedicados a identificar y valorar las transformaciones de sus alumnos y de ustedes mismos a partir de los procesos de reflexión, autoevaluación y toma de decisiones?

Compromiso con todos los estudiantes

15. ¿Están comprometidos con que todos y cada uno de sus alumnos alcancen el mayor logro de aprendizajes posible?

16. ¿En qué medida los planes de mejora contemplan estrategias que atienden a los alumnos con distintos niveles de desempeño, además de enfocarse en los que presentan rezagos?

17. ¿Han establecido mecanismos coordinados para brindar atención individualizada a los alumnos que lo requieran?

18. ¿Existen estrategias en la escuela orientadas específicamente a nivelar a los alumnos con lagunas en sus aprendizajes o rezago grave?

19. ¿Desarrollan procesos de autoevaluación del trabajo de la escuela considerando los principios establecidos en el Plan y Programas de Estudio, y el plan de trabajo de la escuela con una perspectiva de inclusión y equidad?

20. ¿Cómo aseguran su actualización como equipo en temas de didáctica y recursos para la enseñanza?

Vinculación con el entorno para el aprendizaje

Conocimiento detallado del contexto geográfico, social y cultural de la comunidad

1. ¿Cómo se realizan las tareas en la comunidad en términos de distribución, coordinación y modos de participación social?

2. ¿Cómo es la modalidad de organización, en términos de relaciones de responsabilidad y toma de decisiones (comunitaria, de asamblea, de autoridad municipal, etcétera)?

3. ¿Cuentan con conocimientos sobre diferentes aspectos de la vida de la comunidad en términos de servicios, formas de celebrar, de convivir, de producir, etcétera?

4. ¿En qué medida el calendario y el plan de actividades de la escuela reconocen y se adaptan al contexto cultural?

5. ¿Incluyen en la planeación de las actividades escolares aspectos de la diversidad cultural, social, geográfica, lingüística, económica, etcétera?

6. ¿Implementan diversas estrategias didácticas para atender la diversidad lingüística y cultural en las actividades que se realizan en la escuela?

Comunicación con la comunidad

7. ¿Conocen a la comunidad, sus representantes, sus capacidades y se les invita a participar en la escuela?

8. ¿Emplean los recursos de la comunidad para fortalecer la oferta formativa de la escuela?

9. ¿Establecen redes formales e informales de colaboración con los diferentes agentes comunitarios que permiten mantener y mejorar las relaciones, comunicar mensajes y aprovechar los recursos de la comunidad para fortalecer el proyecto escolar?

10. ¿A qué áreas e instancias de gobierno y de la sociedad civil se vinculan, para incrementar las oportunidades de aprendizaje de sus alumnos?

11. ¿Han establecido estrategias para movilizar a la comunidad y a grupos de interés en la toma de decisiones para la mejora del proyecto escolar?

12. ¿Cuentan con estrategias diversas para comunicar los mensajes de forma clara, precisa, oportuna y pertinente de acuerdo con las características de la comunidad?

Vinculación de los padres de familia en tareas educativas

13. ¿Cuáles son las principales actividades económicas de las familias de los alumnos de la escuela?

14. ¿Cómo influyen éstas en las dinámicas familiares de los alumnos, particularmente en lo que respecta a su cuidado en las horas extraescolares?

15. ¿En qué medida emplean esa información para mejorar las estrategias de vinculación entre la escuela y el hogar?

16. ¿Qué tipo de participación esperan de los padres de familia en el proyecto de la escuela?

17. ¿Estas expectativas de colaboración son compartidas por los padres de familia?

18. ¿En qué medida la vinculación con los padres de familia se centra en el apoyo del aprendizaje de los alumnos o en la organización logística de la escuela?

Creación de espacios para el aprendizaje

Clima escolar

1. ¿Qué medidas existen en la escuela para hacer de ella un centro abierto, diverso, inclusivo, integrador y respetuoso?

2. ¿Cómo evitan la exclusión sistemática de alumnos en la escuela por temas de cuotas, procesos administrativos, o el orillar al abandono a estudiantes "problemáticos o focalizados", etcétera?

3. ¿En qué medida se percibe a la escuela como atractiva para los padres de alumnos de preescolares cercanos? ¿Quieren que sus hijos se inscriban en ella o buscan otras opciones?

4. ¿Con qué acciones promueven los valores democráticos y de participación entre los miembros de la comunidad escolar?

5. ¿Cómo promueven y garantizan un trato equitativo entre los miembros de la escuela y la comunidad?

6. ¿Cómo promueven y garantizan el reconocimiento y la valoración de la diversidad entre los miembros de la escuela y la comunidad?

7. ¿Cuáles características de su trabajo se encaminan a una convivencia libre de prejuicios, estereotipos o cualquier tipo de discriminación?

8. ¿De qué manera promueven la existencia de un clima de confianza y cordialidad entre docentes, alumnos, escuela y comunidad?

9. ¿Han establecido reglas de disciplina claras y de consecuencias justas? ¿Se comparten y son aplicadas por todos los maestros?

10. ¿Existen mecanismos establecidos para resolver desacuerdos y conflictos en el equipo de trabajo? ¿Se aplican?

11. ¿Existen mecanismos establecidos para resolver desacuerdos y conflictos con los padres de familia y miembros de la comunidad? ¿Se aplican?

12. ¿Cuentan con normas claras para mantener limpios, seguros y ordenados los espacios de trabajo para crear las condiciones que favorezcan la calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos?

13. ¿Existe una coherencia común entre las normas de los distintos docentes?

Recursos materiales y apoyo educativo

14. ¿A qué materiales y apoyos didácticos acuden para la enseñanza del currículo escolar?

15. ¿Cómo es la calidad de las estrategias y los recursos que emplean en el aula?

16. ¿Cuentan con materiales pertinentes para atender la diversidad presente en el aula, por ejemplo, textos en lenguas indígenas o referentes a la migración, la discapacidad, la atención del rezago, etcétera?

Infraestructura

17. ¿Cuentan con mobiliario suficiente y adecuado para la realización de su tarea pedagógica y administrativa?

18. ¿En qué medida se aprovechan las instalaciones y los recursos disponibles para contribuir a los aprendizajes?

19. ¿Realizan acciones de gestión para la adquisición y mejora del inmueble escolar?

20. ¿Cuentan con medidas de seguridad que garanticen la integridad total de los diferentes actores de la comunidad escolar, incluyendo alumnos, padres y madres de familia?

Fascículo 3.
Identificación de focos de trabajo sobre el contexto y las condiciones de la escuela

¿Cómo se relacionan las condiciones y el contexto de esta escuela con el aprendizaje?
¿Qué decisiones podemos tomar a partir del conocimiento que tenemos de la escuela, sus resultados y procesos?
¿Cómo saber en qué enfocar nuestro plan de trabajo?

Hasta este punto, los **datos** de la escuela (calificaciones, porcentajes, indicadores, anécdotas, descripciones de las dimensiones, etc.) se han convertido en **información** sobre ella, mediante las narrativas y las descripciones que han hecho.

El siguiente paso es convertirla en **conocimiento**, para poder entender los procesos y las dinámicas que se dan entre el contexto y las condiciones de aprendizaje y los resultados de la escuela, y saber en qué se debe trabajar.

Para ello es necesario descubrir la relación que existe entre las distintas condiciones y los procesos de la escuela, y cómo impactan en el aprendizaje de los alumnos.

1. Utilicen la herramienta "Mapeo de relaciones entre condiciones de la escuela y aprendizaje". El resultado de este ejercicio es un análisis de la escuela como sistema, identificando las relaciones entre condiciones, procesos y aprendizaje.

Al término de este fascículo ya se podrá hablar de un diagnóstico completo que integrará las prioridades educativas a atender y los focos de trabajo de las condiciones y procesos donde es más conveniente y eficiente invertir los esfuerzos de *esa escuela en particular* para mejorar.

A partir de una serie de conversaciones en equipo deben llegar a identificar dos o tres elementos clave, o focos de trabajo, que funcionen como palancas de cambio para modificar las dinámicas de la escuela, tanto de gestión como de enseñanza, a fin de mejorar la experiencia de los alumnos y sus aprendizajes.

Estos focos de trabajo, junto con las prioridades de logro educativo, serán los referentes para establecer objetivos, metas, indicadores e intervenciones.

Muchas veces somos ricos en datos y pobres en información y conocimiento.

Consultar herramienta: **Mapeo de relaciones entre condiciones de la escuela y aprendizaje.**

Recuerden que los datos son el punto de partida para identificar un problema, pero hay que analizar y conversar a fondo para encontrar las causas y las relaciones.

Para discernir en qué aspectos debe centrarse la atención del trabajo del equipo se sugiere analizar el diagnóstico de las dimensiones y su impacto sobre el aprendizaje de la siguiente manera:

2. En colegiado revisen el mapeo de relaciones y causas entre las condiciones de la escuela y el aprendizaje que elaboraron, y conversen sobre las siguientes preguntas para elegir aquellos temas que encuentren más relevantes para la escuela. Se sugiere que nombren un moderador que guíe la conversación, anoten en un lugar visible las ideas que se van comentando y marquen los temas del mapeo de relaciones que sean de interés. En este momento no consideren si la situación que se presenta se puede, o no, resolver desde la escuela. Enfoquen la conversación en el análisis de las relaciones.

Recuerden tomar decisiones a partir de información, no sólo de intuiciones o percepciones.

- ¿Existen temas que se repitan en varias dimensiones o relaciones?
- ¿Existe alguna relación entre los impactos de distintas dimensiones?
- ¿Cuáles de estas relaciones afectan más directamente el aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cuáles relaciones, independientemente de si afectan de manera directa o indirecta el aprendizaje, han surgido reiteradamente durante el último ciclo escolar?
- ¿Cuáles de estas relaciones se han repetido en los dos ciclos escolares anteriores?
- ¿Cuáles relaciones han impedido o dificultado realizar algunas acciones que se relacionan directamente o indirectamente con el logro de los aprendizajes?

El 80% de las consecuencias, proviene de 20% de las causas.

Como resultado de este primer ejercicio deberán contar con una lista de los aspectos más relevantes y recurrentes que afectan directa e indirectamente los aprendizajes de los alumnos.

Para realizar este ejercicio, consultar la herramienta: Diagrama de flujo para decidir cómo atender distintas condiciones del aprendizaje y el contexto de la escuela.

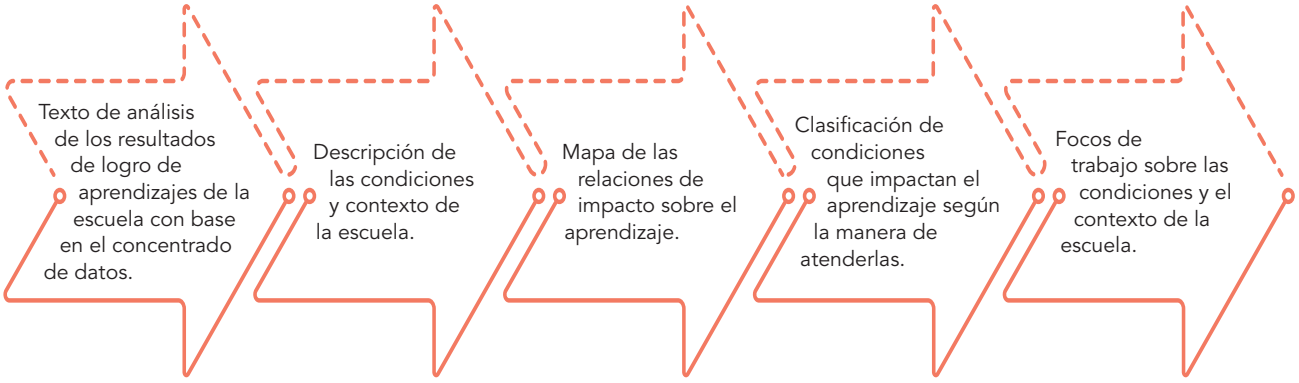
3. Esta primera depuración se pasará por un filtro que permitirá identificar si los aspectos seleccionados pueden ser atendidos con los recursos de la escuela, si definitivamente no pueden ser atendidos y deberán pasar a un proceso de gestión a otras instancias, o si permanecerán como una limitante para la comunidad educativa que deberán considerar al plantear sus acciones de mejora.

Al terminar este último paso del diagnóstico habrán identificado dos o tres elementos relevantes de las dinámicas y las condiciones de la escuela que influyen de manera recurrente en el aprendizaje de los alumnos, y que se pueden atender desde la escuela. Éstos son los ***focos de trabajo***.

A partir de esa información, junto con la de ***los resultados de aprendizaje*** y de las ***condiciones que limitan a la escuela***, podrán elaborar un plan de mejora, con intervenciones y estrategias integrales, que responda específicamente a su contexto y procesos, y que atienda *las causas* de los aspectos clave que pueden generar un cambio en los resultados de la escuela.

No es necesario abarcar todos los aspectos en un solo ciclo escolar. Enfocarse en los más relevantes tendrá impacto en otros aspectos. Recuerden que los cambios se dan de manera vinculada y paulatinamente.

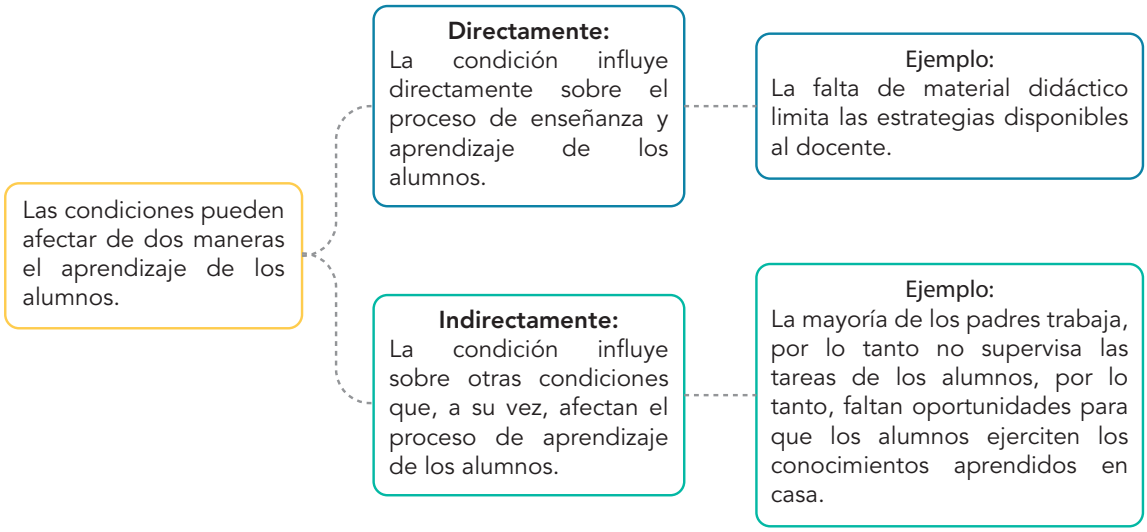
Productos de la fase de diagnóstico



Mapeo de relaciones entre condiciones de la escuela y aprendizaje

¿En qué consiste?

Con esta herramienta se revisa cómo afectan las distintas condiciones del contexto y del funcionamiento de la escuela al aprendizaje de los alumnos.



¿Por qué dedicar tiempo a mapear estas relaciones?

Es importante evitar la tentación de buscar una solución directamente a partir de la información que se tiene en un primer momento. Un vistazo rápido a los resultados de los alumnos y a las condiciones de la escuela puede derivar en conclusiones simplistas y un diagnóstico superficial sobre las dinámicas que se crean entre las condiciones del contexto y el aprendizaje y los procesos de gestión y aprendizaje de la escuela. Esto impide que los planes de intervención atiendan las causas profundas de los resultados que se producen en la escuela.

Al mapear las distintas maneras en que una condición afecta el aprendizaje se pueden identificar elementos que se repiten o que son clave para actuar con intervenciones o estrategias integrales que atiendan a las *causas* de los resultados de aprendizaje y las condiciones.

Incluso cuando hay temas, prioridades o líneas de acción definidas desde antes por algún programa o indicación externa, cada escuela las puede trabajar de muchas maneras distintas, de acuerdo con los procesos y las condiciones específicas de cada centro.

El equipo docente puede ponerle "apellido" al trabajo que realizará respecto a los aprendizajes u otros temas que son comunes a todas las escuelas, a partir de las características y las dinámicas propias de su centro.

¿Cómo se realiza el mapeo de relaciones?

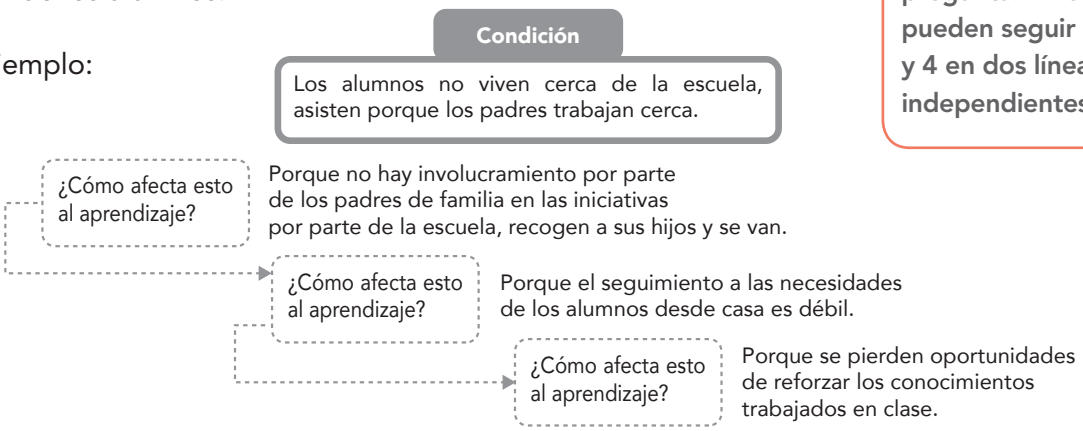
Hay que llegar a las relaciones y las causas profundas entre procesos, condiciones y aprendizaje. Para ello se irá ahondando en la reflexión sobre cada condición varias veces.

1. Partiendo de la descripción general de las condiciones del contexto y aprendizaje que se ha realizado en las actividades del fascículo 2, se redactan enunciados que describan individualmente cada aspecto o problema identificado en las distintas esferas de las condiciones.
2. Cada enunciado se toma de manera individual; se plantea la pregunta: "¿cómo afecta esto al aprendizaje?", y se anota la respuesta. Recuerden que el impacto de una condición sobre el aprendizaje puede ser directo o indirecto. Si no encuentran una respuesta intenten preguntarse: "¿qué dinámica o proceso resulta de ese problema o situación?", y sobre esa respuesta pasen al paso 3.
3. Se toma la respuesta y sobre ésta se vuelve a plantear la pregunta: "¿cómo afecta esto al aprendizaje?".
4. Se repite el paso 3 sobre la respuesta que se dio, profundizando sobre el impacto que tiene esa condición en el aprendizaje de los alumnos.

Cuando la relación condición-aprendizaje sea directa es probable que se agoten las respuestas después de una o dos veces de hacer la pregunta.

También es posible que surja más de una respuesta a partir de la primera pregunta. En ese caso, pueden seguir los pasos 3 y 4 en dos líneas de análisis. independientes.

Ejemplo:



La respuesta a la tercera pregunta suele referirse a la causa profunda que afecta el aprendizaje en esa condición. Empiezan a aparecer los puntos en los que debería enfocarse el trabajo de la escuela.

Resultado

Al término del ejercicio se tendrá un mapeo de cómo impactan las distintas condiciones y el contexto de la escuela en el aprendizaje.

Es posible que algunos elementos del mapeo se repitan o relacionen entre distintas condiciones; esto empieza a mostrar que, atendiendo un par de puntos, se puede tener un impacto en varias áreas. El mapeo de relaciones será el insumo para el resto de las actividades del fascículo 3.

Diagrama de flujo para decidir cómo atender distintas condiciones del aprendizaje y el contexto de la escuela

Esta herramienta puede ayudarles a identificar cómo abordar las condiciones y las dinámicas que impactan, de manera más recurrente, el aprendizaje de los alumnos de su escuela, y aquellos aspectos sobre los que pueden basar su plan de intervención.

Existen tres caminos o **posturas a seguir con los retos que enfrenta la escuela**:

1. Resolverlos con acciones y recursos de la escuela.
2. Gestionar apoyos y recursos externos para atenderlos.
3. Asumirlos como una limitación que está fuera del alcance de la escuela y no se puede cambiar. Estas limitaciones se deben considerar al planear acciones para evitar sabotearnos desde el inicio.

¡No olviden mantener la mirada de la escuela como un sistema donde pueden aprovechar fortalezas y recursos de una dimensión para fortalecer otra!

Punto de partida

Para hacer esta actividad se tiene una lista depurada de las causas que, a su consideración, afectaron reiteradamente el logro de los aprendizajes de la escuela, al menos en los dos ciclos escolares anteriores.

Ejemplo: en la escuela se ha identificado un bajo nivel general en comprensión lectora (fascículo 1). Adicionalmente, en la valoración de dimensiones (fascículo 2), se identificó que:

- *"Los padres de familia no apoyan con la lectura en casa".*
- *"Hay poca vinculación con la comunidad para temas de aprendizaje, son más de apoyo logístico".*
- *"La mayoría de los padres de los alumnos trabaja y pasa poco tiempo con ellos".*

¿Qué nos aporta este análisis?

La salida fácil al ejemplo anterior sería decir: "No contamos con los padres de familia, hagamos lo que se pueda". Sin embargo, enfrentar esas tres condiciones de distintas maneras puede darnos ideas de cómo manejarlas y hacer que jueguen a favor (o, por lo menos, no en contra) del trabajo de la escuela.

Tan importante como conocer las condiciones que afectan el aprendizaje de los alumnos es entender cómo **éstas interactúan entre sí** y en qué medida se puede influir para modificar, reforzar o mitigar el efecto de estas relaciones.

Algunas de las condiciones representadas en cada una de las dimensiones son dinámicas y están sujetas a los cambios del entorno; si un elemento cambia (cambio en el equipo docente), éstas se modifican y afectan positiva o negativa-

mente a toda la comunidad (dinámica de trabajo en el equipo docente, vinculación con la comunidad, identidad de la escuela); algunas son inherentes al entorno cultural inmediato de la escuela (costumbres, lenguaje) y otras son consecuencias de macroprocesos (condiciones de pobreza, marginación urbana).

Reconocer estas relaciones puede ayudar a elegir acciones más pertinentes, realistas y eficaces según la situación específica y única de su escuela.

En este paso vamos a analizar cada una de las relaciones y causas identificadas en el ejercicio anterior utilizando un diagrama de flujo, que ayude a decidir cuál de las tres posturas va a asumir la escuela frente a ellas.

¿Cómo escogemos en qué enfocar nuestra atención?

Según el tamaño del equipo pueden hacer el análisis todos juntos, o dividir las relaciones para analizarlas por grupos, utilizando el diagrama de flujo que se incluye más adelante.

Es posible que una relación o causa puede ser atendida parcialmente en varias instancias. En estos casos se debe precisar qué parte se atenderá desde la escuela, qué se canalizará y qué se dejará como limitación.

Lo más valioso de este ejercicio será la discusión que se genere en torno a los temas que el equipo docente está dispuesto a asumir.

Al finalizar la actividad tendrán un listado de las condiciones y los procesos que han afectado reiteradamente el logro de los aprendizajes, y claridad de cómo los pueden abordar al momento de elegir las acciones.

Ejemplo: condiciones que en esta escuela impactan recurrentemente los aprendizajes de los alumnos

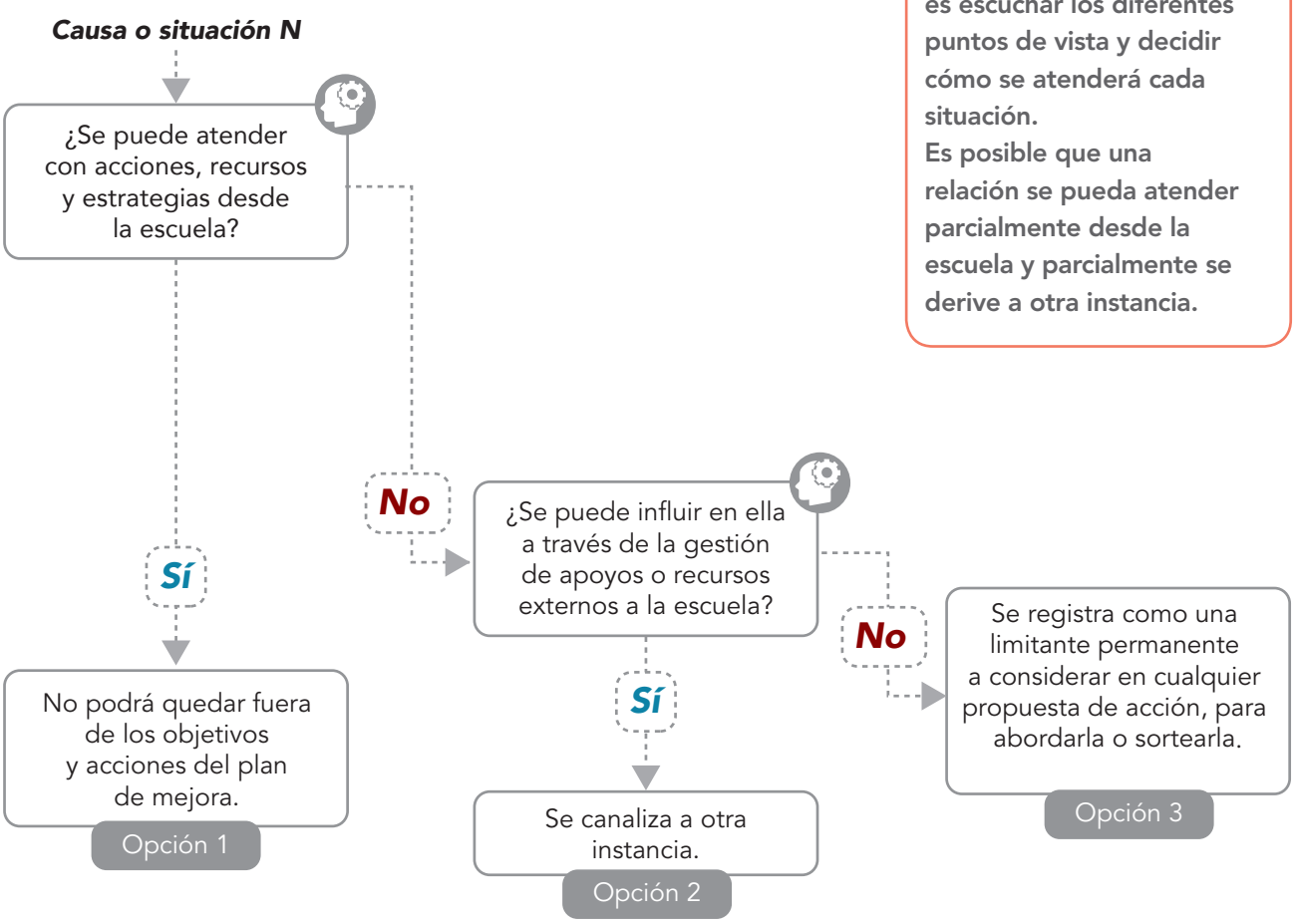
Antes de concluir que la escuela no tiene los recursos para atender una situación, háganse las siguientes preguntas:

¿Hay algún ajuste en lo que ya hacemos que pudiera dar un resultado diferente?
¿Podríamos involucrar a alguien más en la solución de este problema?
¿Se puede abordar la situación desde otro ángulo que no hayamos probado?

1. Podemos resolverlas en la escuela si pensamos en nuevas estrategias	2. Canalizar o solicitar apoyo para atenderlas	3. Debemos tenerlas presente para mitigarlas o buscar caminos alternativos que rodeen estas limitantes
- Hay poca vinculación con la comunidad, son más de apoyo logístico. - Los padres de familia no apoyan con la lectura en casa.	- …	- La mayoría de los padres de los alumnos trabaja y pasa poco tiempo con ellos. …
No pueden quedar fuera de los objetivos y acciones del plan de mejora.	Hacer un espacio para canalizarlas y darles seguimiento.	Explorar alternativas desde enfoques nuevos.

Diagrama de flujo para decidir cómo atender distintas condiciones del aprendizaje y el contexto de la escuela

(Hoja de trabajo)



El valor de este ejercicio es escuchar los diferentes puntos de vista y decidir cómo se atenderá cada situación.
Es posible que una relación se pueda atender parcialmente desde la escuela y parcialmente se derive a otra instancia.

¡Recuerden!
Si queremos obtener resultados distintos, debemos hacer cosas distintas o de distinta forma.

Planeación

Triangulación de información para definir líneas de trabajo

Establecimiento de acciones

Elaboración del plan de monitoreo de metas

Fase de planeación

La planeación es un proceso secuencial que establece una serie de pasos para definir las acciones que conducen hacia el logro de objetivos. La característica más importante de una buena planeación es que mantenga una alineación en cada paso de su construcción e implementación.

La segunda fase de la metodología ofrece orientaciones para elaborar una planeación que aproveche al máximo el conocimiento generado en la fase de diagnóstico y que, desde su diseño, cuente con mecanismos para valorar y medir avances.

Al igual que en la fase de diagnóstico, las actividades propuestas se pueden emplear en conjunto e integrarse con otras técnicas de planeación, ya que se centran en enfocar y alinear los objetivos y acciones a partir de un diagnóstico que considera los procesos y las condiciones particulares de la escuela.

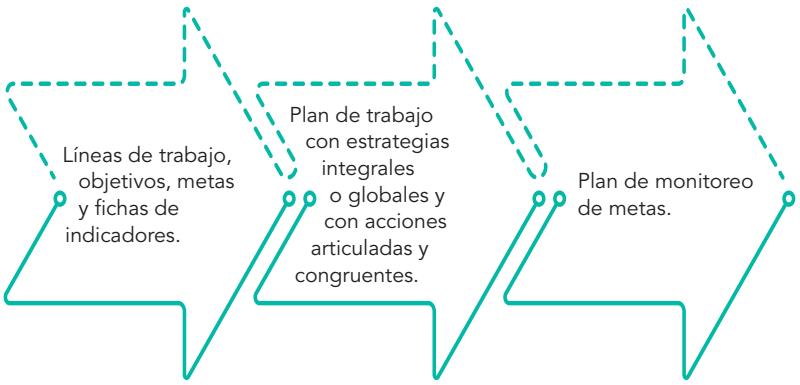
Para ello, se proponen las siguientes etapas:

Triangulación de información para definir líneas de trabajo que marquen el rumbo que deben seguir las acciones que se realicen como comunidad escolar.

Definición de acciones que atiendan las causas de los retos identificados en el diagnóstico.

Elaboración del plan de monitoreo de metas para definir, desde el inicio, los momentos de corte para revisar el avance en las metas propuestas para el ciclo escolar.

Productos de la fase de planeación



Fascículo 4.
Triangulación de información para definir líneas de trabajo

¿Hacia dónde queremos avanzar?
¿Qué nos dice el diagnóstico sobre el rumbo que debemos tomar?
¿En cuáles dimensiones debemos enfocarnos, además del logro educativo, para fortalecer nuestra escuela?
¿Qué trabajaremos este ciclo escolar y qué dejaremos para ciclos posteriores?
¿Cómo sabremos que estamos avanzando en la dirección correcta?

¿Qué hemos logrado hasta este momento?

Hemos concluido la fase de diagnóstico con la siguiente información:

- Una visión integrada de los resultados de aprendizaje a partir de diferentes fuentes.
- Una valoración de las dinámicas que existen entre las condiciones de aprendizaje y el contexto de la escuela.
- Una lista de los retos o las situaciones más relevantes y recurrentes que impactan el logro de los alumnos, sus causas y una postura definida sobre cómo abordarlos.

¿Qué sigue?

La finalidad de este fascículo es orientar la definición de los avances que se pretenden alcanzar durante el ciclo escolar, a partir de la información del diagnóstico, y que se concretará en líneas de trabajo, objetivos, metas e indicadores.

Los términos "objetivos, metas e indicadores" han sido ampliamente difundidos. Sin embargo, es posible que entre el mismo equipo docente existan definiciones ambiguas, distintas, e incluso contradictorias. Aunque ya nos sintamos familiarizados con los conceptos, es importante revisar conjuntamente las definiciones que se presentan en cada una de las pautas, para asegurarse que todo el grupo está "en la misma página".

La planeación debe seguir una lógica de fortalecimiento y mejora continua de la escuela como institución, más que de "resolver problemas" de este ciclo escolar.

¿Por dónde empezar?

En definitiva, el punto de partida para cualquier plan de mejora en una escuela ha de girar en torno a "aprovechar los resultados alcanzados en el ciclo escolar pasado para tomar decisiones en cuanto a las estrategias y asegurar que todos los estudiantes alcancen el máximo logro de los aprendizajes".[1]

1 DOF. Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.

¡No olviden mantener la mirada de la escuela como un sistema!

Por otra parte, recordemos lo visto en la etapa de diagnóstico: la escuela funciona como un sistema, en el que los resultados de aprendizaje están vinculados con las condiciones y los procesos que se dan entre los distintos actores y el centro escolar.

En este sentido, un equipo con visión integral debería enfocar sus esfuerzos en torno a los siguientes dos puntos:

- Logros de aprendizaje.
- Mejora de los procesos que se dan en las condiciones y el contexto de aprendizaje de la escuela.

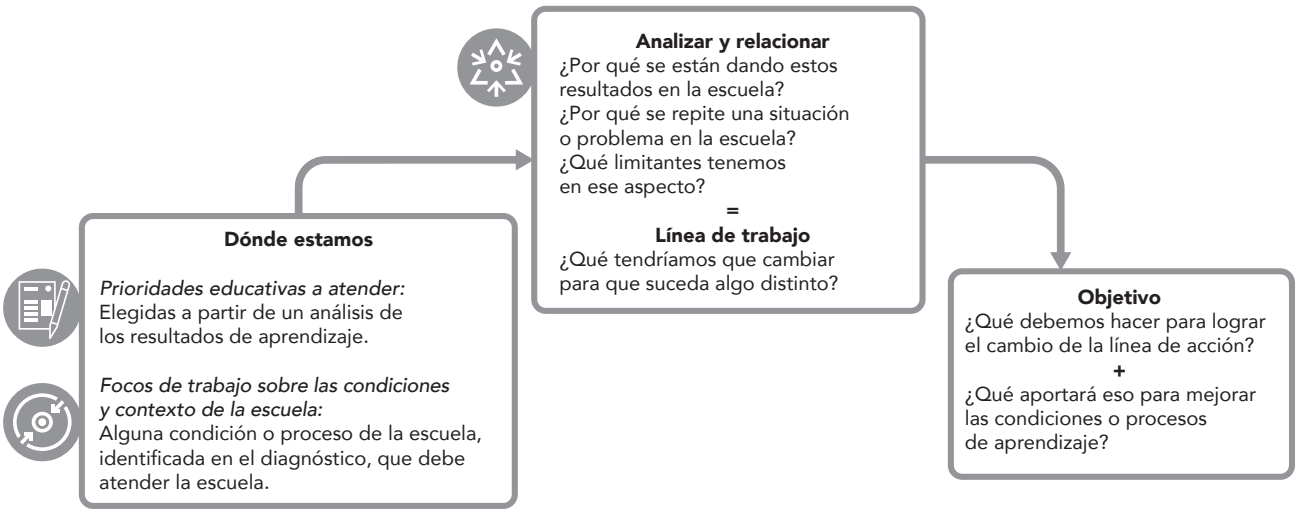
Trabajar en estas dos esferas permitirá trazar intervenciones que modifiquen la *manera de hacer las cosas* para obtener resultados distintos (deseablemente, mejores).

El trabajo sobre los procesos de la escuela y los resultados de logro puede abordarse de dos maneras:

- Con objetivos y estrategias para cada uno, individualmente.
- Combinando acciones relacionadas con procesos, que contribuyen a un objetivo de logro, o viceversa.

Cómo se señaló en la etapa de diagnóstico, incluso cuando existen líneas de acción o prioridades establecidas por algún programa o indicación externa, el equipo docente puede definir desde cuál enfoque y con qué "apellido" atenderlas, de acuerdo con el conocimiento que se tiene sobre los mecanismos y el funcionamiento de la escuela.

La definición de objetivos debe orientar las estrategias y acciones de la escuela para lograr los cambios que propone la línea de acción identificados a partir de la información del diagnóstico.



1. ¿Cómo definir buenos objetivos?

Aquí se plasma la visión de desarrollo y mejora continua, suplantando el enfoque de "atender problemas".

Para definir objetivos es necesario referirse directamente a las líneas de trabajo que resultaron del diagnóstico sobre:

- El estado de los aprendizajes de los alumnos, de manera global y focalizada;
- Las condiciones que afectan el aprendizaje de manera recurrente.

De acuerdo con el diagnóstico pueden establecerse objetivos referidos al logro de distintos grupos de alumnos.

Por ejemplo: un objetivo para los alumnos con rezago y otro para elevar el nivel de los estudiantes con desempeño suficiente y satisfactorio.

Asimismo, se recomienda establecer un par de objetivos que atiendan las condiciones que están afectado los resultados de la escuela, de acuerdo con las conclusiones del diagnóstico.

Por ejemplo: mejorar la organización del trabajo colegiado del equipo docente, fortalecer la vinculación escuela-hogar en torno a estrategias pedagógicas, elevar las expectativas de aprendizaje de todos los miembros de la comunidad escolar, etcétera.

En la pauta "Cómo definir buenos objetivos" se desarrolla con mayor detalle el proceso y algunos criterios para precisar buenos objetivos que guíen la alineación con el plan de trabajo de la escuela.

Consultar la pauta:
Cómo definir buenos objetivos.

2. ¿Cómo establecer metas que impulsen?

Una vez que está claro el rumbo sobre el que se caminará durante el ciclo escolar, hay que definir lo más específicamente posible el punto de llegada, el cual se concreta en metas.

Consultar la pauta:
Cómo establecer metas que impulsen.

Aunque se dice que "todos los caminos llevan a Roma", en algunos casos hay metas que contribuyen a enfocar el trabajo en mayor o menor medida hacia el objetivo. Lo más importante es que la meta apunte a medir aspectos clave de lo que se quiere trabajar y lograr, para caminar sobre el rumbo y cumplir el propósito del objetivo.

Las metas influyen sobre las prioridades de trabajo en el día a día, por lo que es vital que estén estrechamente alineadas a los objetivos.

Consultar la pauta:
Criterios para recolección de datos.

Recuerden: "el que mucho abarca, poco aprieta". Antes de definir metas adicionales valoren si tendrán la capacidad para trabajar acciones y estrategias en esa línea, y para recolectar y analizar la información correspondiente. No es necesario atender todos los aspectos en un solo ciclo escolar.

¿Cuántas metas debemos definir?

No hay un número mágico. Es recomendable definir metas que capten tanto el **rumbo** como el **propósito** de los objetivos, evitando sobrecargar el proceso de medición y análisis de datos más de lo necesario.

3. ¿Cómo elegir indicadores útiles para la escuela?

Los indicadores sirven, precisamente, para indicar o monitorear nuestro avance en relación con una meta y el objetivo asociado. Un buen indicador reflejar la realidad del avance que vamos teniendo y nos manda señales sobre el efecto (positivo, negativo o neutro) que están teniendo las acciones que realizamos, *con el fin de tomar decisiones de lo que debemos hacer* para cumplir el objetivo.

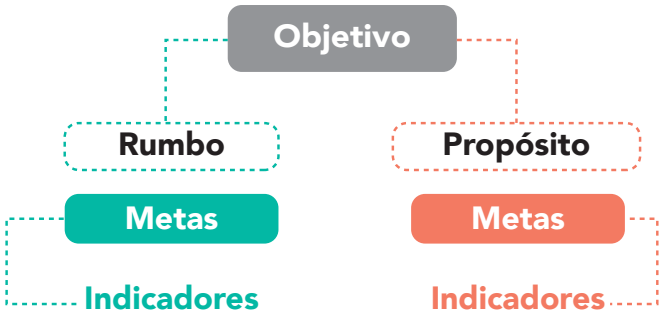
¡Ojo! Eviten escribir indicadores que, en realidad, son objetivos. Los indicadores no se refieren a acciones en sí, sino al resultado, producto o cambio que se define en el objetivo.

Aunque existen muchos tipos de indicadores, los más comunes para el uso en escuelas son las fórmulas de porcentajes, probablemente debido a su relativa sencillez y su popularidad en la planeación de proyectos. Sin embargo, habrá situaciones en las que un conteo simple u otro indicador "hable" más que un porcentaje, debido al tipo de dato que se está midiendo, o el tamaño de la población.

Por ejemplo: en una escuela con 15 alumnos representar las metas relacionadas con logro en números enteros resultará más práctico y significativo que hablar de "65% de la matrícula".

Al igual que con las metas, los indicadores deben atender tanto el rumbo como el propósito de los objetivos. Los indicadores relacionados con el rumbo (más cercano a los procesos y las causas de los resultados finales) se deben monitorear más frecuentemente, mientras que los relacionados con el propósito (resultados esperados) pueden medirse un par de veces durante el semestre o el ciclo escolar.

Si su escuela tiene experiencia probada en el diseño y uso de indicadores sólidos de este tipo, ¡Anímense a conocer y aprender sobre otros tipos de indicadores que pueden enriquecer sus mediciones!

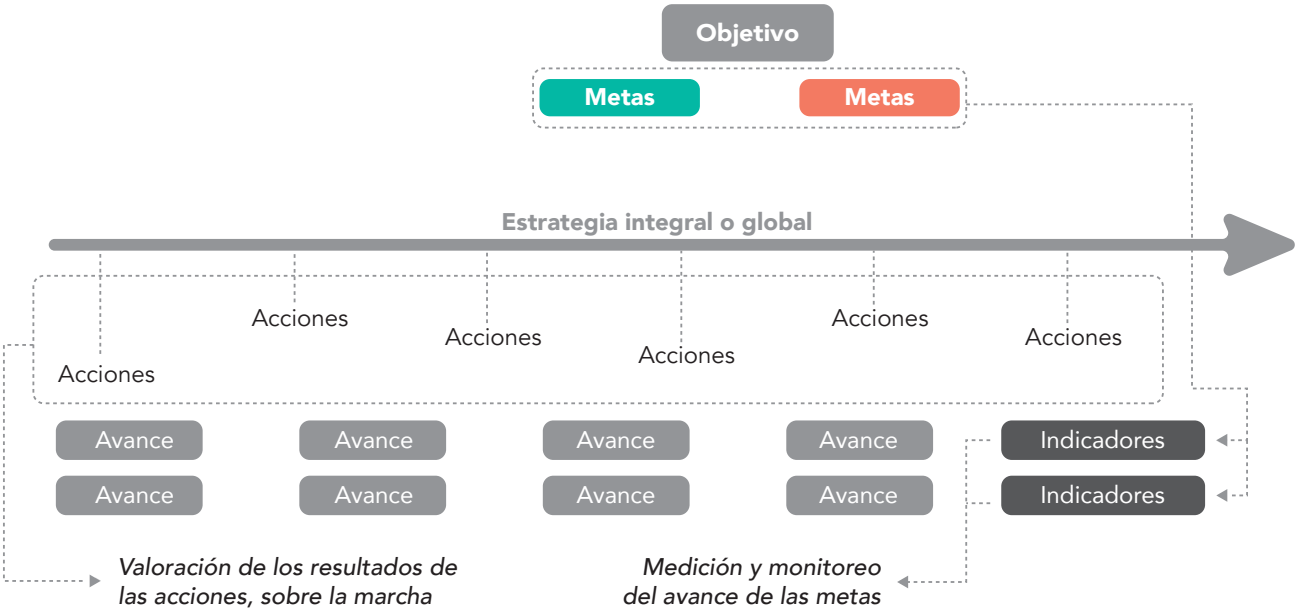


En la pauta "Cómo diseñar indicadores útiles" se desarrolla con mayor detalle el proceso y algunos criterios para elaborar indicadores robustos que resulten útiles para monitorear y tomar decisiones sobre el trabajo de la escuela.

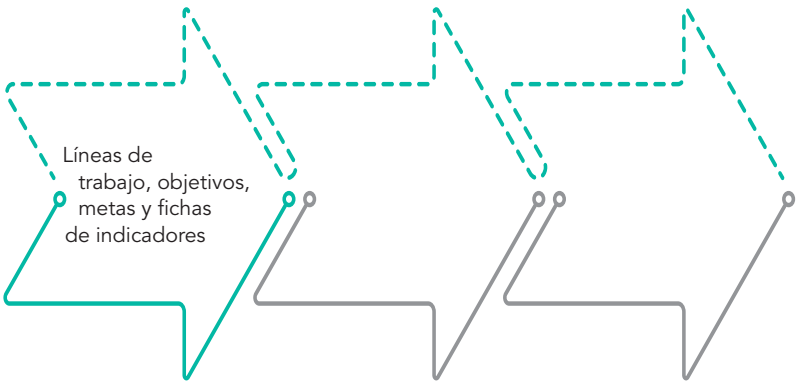
Consultar la pauta:
Cómo diseñar indicadores útiles para la escuela.

Después de realizar las actividades de este fascículo (fascículo 4) y los dos siguientes (fascículos 5 y 6), tendrán un plan de trabajo articulado con los siguientes elementos:

- un conjunto de objetivos, metas e indicadores que responden específicamente a las condiciones de la escuela identificadas en el diagnóstico,
- un plan de acción que se alinea para cumplir esos objetivos,
- mecanismos definidos para darle seguimiento.



Productos de la fase de planeación



¡Ojo! Que el objetivo no mencione acciones o mediciones no quiere decir que sea aspiracional.

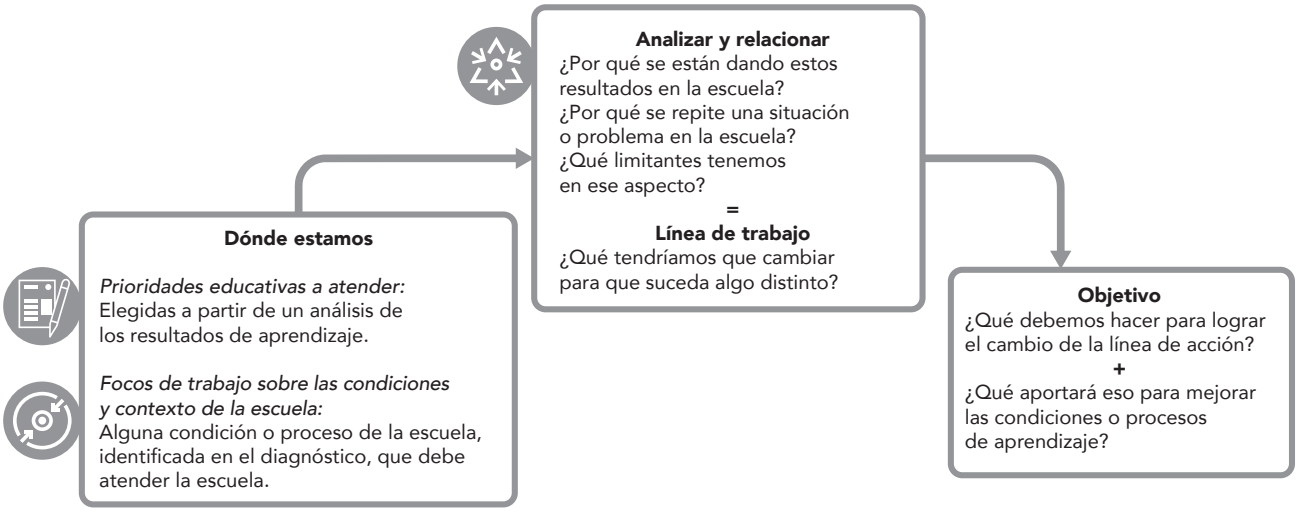
Cómo definir buenos objetivos

Los objetivos son aquello que se quiere lograr en un tiempo determinado. Expresan el propósito central de un proyecto o un plan, y deben ser coherentes con la misión de la escuela. Marcan el rumbo por el que se va a trabajar pero no incluyen las acciones específicas.

Un objetivo, más que repetir la prioridad de trabajo con otras palabras, debe señalar cómo se atenderán las causas que producen la prioridad a atender.

Mirar a la escuela como un todo que se va desarrollando en el tiempo nos permite fijar objetivos a corto plazo con la conciencia de que no es necesario (¡ni realista!) abarcar todos los elementos y las condiciones de la escuela en un solo ciclo escolar.

Como se muestra en el siguiente diagrama, a partir del análisis de las causas y relaciones entre las prioridades de logro de aprendizajes y los focos de trabajo de las condiciones y contexto de la escuela que se identificaron en el diagnóstico, se define qué se debe cambiar o reforzar en la escuela para obtener resultados diferentes. Estos cambios son las **líneas de trabajo** sobre las que deberá trabajar la escuela.



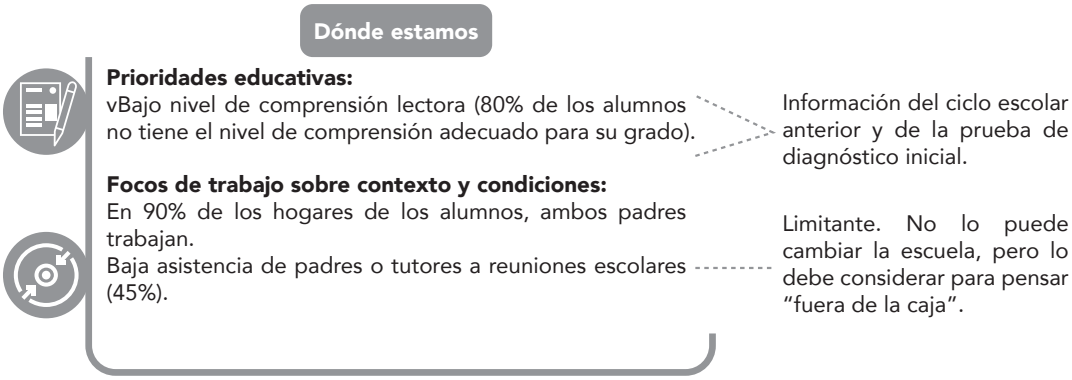
La escuela puede tener varias líneas de trabajo, aunque se recomienda que éstas no superen tres por ciclo escolar, para focalizar las fuerzas y la capacidad de trabajo del equipo.

Cada línea de trabajo debe tener, al menos, un objetivo. En algunos casos, una línea de trabajo podría tener varios objetivos, o un objetivo puede integrar varias líneas de trabajo.

Pasos para definir objetivos

1. Se recuperan las prioridades educativas y los focos de trabajo sobre el contexto y las condiciones de la escuela que sí pueden ser atendidos por ésta a partir de los ejercicios del fascículo 3.

Por ejemplo:



2. Se revisan las prioridades de logro de aprendizajes y los focos de trabajo de las condiciones y contexto de la escuela con visión de conjunto para llegar a las causas.

- ¿Por qué los alumnos no tienen el nivel de lectura de comprensión adecuado?
- ¿Hay alguna relación con las demás condiciones que hemos identificado?

Por ejemplo:

"Los alumnos tienen bajos niveles de comprensión lectora porque leen poco, en casa no se refuerzan los hábitos de lectura ni la reflexión sobre los textos."

- ¿Qué limitantes o situaciones favorecen o impiden trabajar sobre la línea de acción? (*Se retoma información adicional de la valoración de condiciones y contexto para el aprendizaje*).

Por ejemplo:

En 90% de los hogares de los alumnos ambos padres trabajan.
Baja asistencia de padres o tutores a reuniones escolares (45%).

"Esto quiere decir que hay poco apoyo desde el hogar al fomento de los hábitos de lectura y reflexión".

3. Se define la línea de trabajo:

- ¿Qué tendríamos que cambiar para que suceda algo distinto? (Considerar las relaciones entre condiciones de la escuela y las limitantes que tienen).

Por ejemplo:

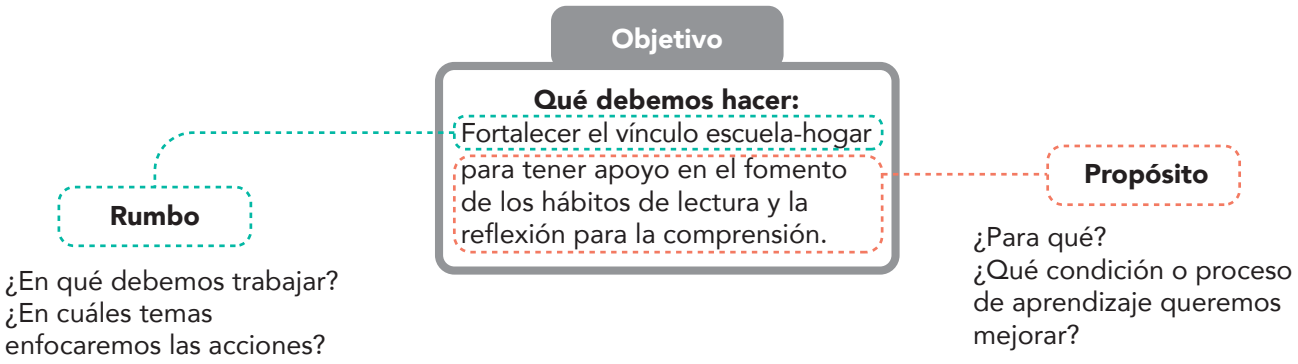
"Crear más oportunidades para que los alumnos lean, y reforzar los hábitos de lectura y reflexión en casa".

4. Se definen los objetivos enfocados al cambio que se quiere lograr.

- ¿Qué debemos de trabajar y qué proceso o condición de aprendizaje esperamos mejorar?

Por ejemplo:

"Fortalecer el vínculo escuela-hogar para tener apoyo en el fomento de los hábitos de lectura y la reflexión para la comprensión."



El objetivo debe marcar el propósito (qué es lo que queremos lograr con las actividades que haremos); y el rumbo (en cuáles aspectos deberán centrarse las actividades que propongamos). Los objetivos se relacionan estrechamente con las causas y las dinámicas que se identificaron en los focos de trabajo.

El objetivo debe ser tan concreto que pueda guiar la decisión de cuáles acciones implementar, y tan amplio para poder incluir distintos tipos de acciones. Es difícil encontrar este balance por lo que es común caer en el error de redactar objetivos que en realidad son acciones. Algunas maneras de identificar este error común son:

- Si al momento de definir las acciones, el plan de trabajo empieza a incluir tareas propias de una planeación didáctica, el objetivo probablemente no es lo suficientemente amplio o no está enfocado en las causas que se quiere impactar.
- Si las acciones son más bien una lista de tareas para organizar una actividad o estrategia, es posible que el objetivo sea una acción o una estrategia en sí. La planeación logística no tendría por qué estar descrita en el plan de trabajo estratégico de la escuela.

Nota:
No olviden recuperar en sus líneas de trabajo temas relacionados con otros campos de formación, además de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación.

Cómo establecer metas que impulsen

Las metas son los resultados, cambios o productos que concretan el objetivo que se quiere alcanzar.

Una buena meta es:

- Específica: define "qué" o "quién" va a "hacer" o "lograr" un "algo concreto" en un "tiempo determinado".
- Medible: establece un punto de referencia y de llegada, de acuerdo con alguna medición. Si no se puede medir no es una meta.
- Realista: retoma el diagnóstico y considera el punto de partida, las condiciones y las dinámicas de la escuela, y el tiempo que hay para intervenir. No se trata de reducir las expectativas, sino de reconocer que existen límites a lo que se puede lograr en un ciclo escolar.
- Con tiempos establecidos: define un tiempo para alcanzarse y permite un monitoreo de avances en el tiempo.

Confirme se van fortaleciendo el liderazgo compartido, la identidad escolar y la creación de espacios de aprendizaje, pueden trazar metas a dos o tres años.

Una meta impulsa el trabajo del equipo cuando:

- Está alineada al propósito y al rumbo que se trazaron en los objetivos.
- Es precisa en lo que se quiere lograr y el ritmo al que se espera ver los resultados.
- Hay claridad respecto a quiénes contribuyen a la meta.
- El equipo la percibe como alcanzable.

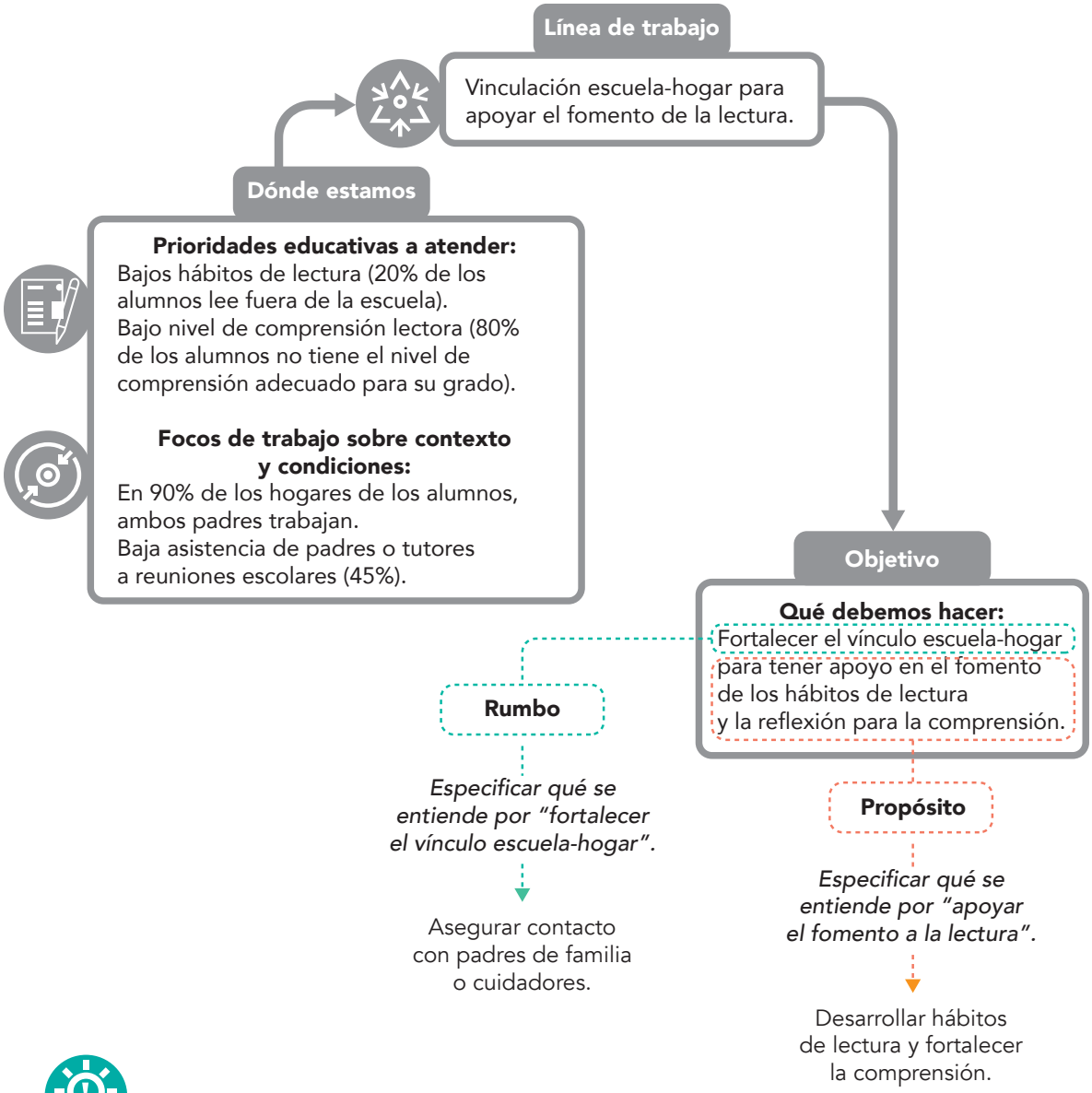
Para establecer sus metas:

1. Retomen los objetivos trazados e identifiquen claramente el propósito y el rumbo de cada uno.
2. A partir de las condiciones identificadas en el diagnóstico que se vinculan con el propósito y el rumbo, definan "el contenido" que deberán medir las metas.

Las metas van perfilando el tipo de intervenciones que realizará el equipo. No hay una ÚNICA meta correcta.

- Para cada meta se debe definir:
  - A quién o a qué aplicará la meta: alumnos con ciertas características, padres, hogares, maestros, grupos, la escuela, etcétera.
  - Qué va a medir: un resultado, comportamiento, acción, incidencia, etcétera.
  - Qué modificación quiere captar: aumento o reducción de cuánto (no aplica en todos los casos).
  - Cuánto tiempo se da para cumplir la meta: un mes, bimestre, semestre, ciclo escolar, varios ciclos escolares.

Es importante poner "nombre y apellido": cuáles alumnos, padres, maestros, grupos, etcétera.



Salvo en el caso de las metas de logro, es recomendable que, en un inicio, el avance de las metas se fije para plazos cortos, y se mida varias veces durante el ciclo, para ir creando la capacidad de recolectar y analizar información a partir de un mismo tipo de dato.

Como ejemplo: contraste entre metas sólidas y metas débiles

Objetivo: reforzar a los alumnos con bajos resultados de logro para abatir el rezago		
	Meta sólida	**Meta débil**
Características de una buena meta	De los alumnos con rezago en habilidades matemáticas de acuerdo con su grado escolar 70% será capaz de resolver problemas matemáticos correspondientes al nivel de su grado al término del ciclo escolar.	El total de los alumnos alcanzará los aprendizajes esperados.
Específica	Delimita a quién se refiere y qué cambio se logrará: alumnos en rezago van a nivelarse en habilidades matemáticas.	No especifica suficientemente a qué aprendizajes se refiere. Esto dificulta la medición.
Medible	El criterio de medida será la resolución de problemas de matemáticas correspondientes al nivel de su grado.	No define cómo se medirá que los alumnos hayan alcanzado los aprendizajes.
Realista	Se establece un porcentaje a partir del análisis de los casos de los alumnos con rezago y la expectativa de quiénes podrán nivelarse en un año.*	No establece un punto de partida claro. Ignorando la ambigüedad del logro que se pretende alcanzar, establecer un 100% pudiera ser demasiado ambicioso.
Con tiempos establecidos	Se da un plazo definido para nivelar a los estudiantes.	No marca un plazo para delimitar los aprendizajes que se alcanzarán: ¿se refiere a los aprendizajes del ciclo escolar completo?, ¿los de un bimestre?, ¿aprendizajes que se deben reforzar de manera especial?

* Se puede pensar en metas para 30% de los alumnos de los que no se espera que logren la misma nivelación, pero sí que progresivamente vayan avanzando.

Por ejemplo: que puedan resolver problemas de un grado inferior al suyo, si es que tienen un rezago correspondiente a más de dos grados escolares.

Criterios para revisar la elaboración de metas

- Está alineada al propósito y al rumbo que se trazaron en los objetivos.
- Define "qué" o "quién" va a "hacer" o "lograr" un "algo concreto" en un "tiempo determinado".
- Establece un punto de referencia y de llegada, de acuerdo con alguna medición.
- Considera el diagnóstico, las limitaciones y lo que es posible alcanzar en un ciclo escolar.
- Se refiere a un resultado, comportamiento, acción o incidencia específicos.
- Define claramente a qué o quiénes aplica la meta.
- Define un tiempo para alcanzarse y permite un monitoreo de avances en el tiempo.
- Si es el caso, explicita el cambio que se quiere captar, y su magnitud.

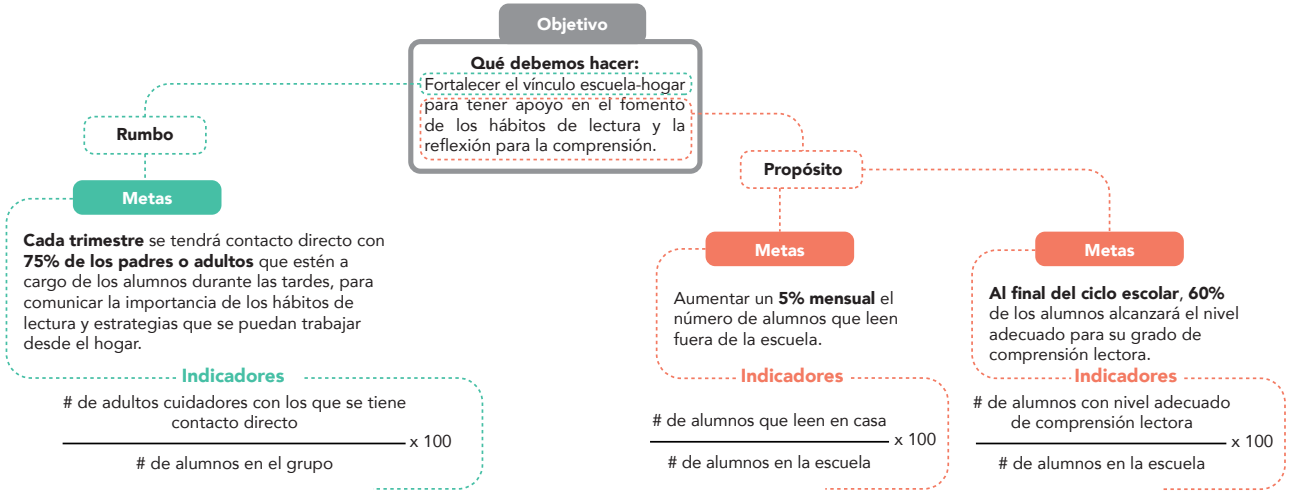
Cómo diseñar indicadores útiles para la escuela

El indicador debe servir para señalar si se está avanzando en la dirección correcta o es necesario revisar las acciones.

Los indicadores son las medidas específicas del progreso alcanzado en cumplimiento de las metas y el logro de los objetivos.

Un indicador es como un termómetro que sirve para monitorear la temperatura del enfermo. El objetivo no es que la temperatura baje o suba, sino curar la enfermedad que está provocando fiebre. Monitorear la temperatura da señales sobre si las intervenciones y medicinas están sirviendo o no.

En este sentido, los indicadores deben enfocarse en medir si se están produciendo los *cambios* y los *resultados de aprendizaje* esperados.



Para diseñar el indicador es necesario:

1. Definir el universo: todos los "qué" o "quién" específicos a los que se refiere la meta correspondiente.
2. Recuperar el criterio de medida de la meta: la condición para determinar si un "qué" o "quién" "hace" o "logra" el "algo concreto".

Universo	Criterio
Alumnos de todos los grados que requieren refuerzo.	Aumentan un nivel de desempeño en lectura de comprensión.
Padres de familia de 6to. grado.	Tienen contacto directo con la profesora de grupo.
Incidencias de disciplina durante el receso.	Se resuelven en el momento por medio del diálogo.

Es importante tomar en cuenta:

- Anotar la descripción del universo y el criterio para evitar confusiones y dudas al momento de registrar y contar los datos.

- Si la escuela es pequeña, o el tamaño del universo que se mide es reducido (por ejemplo: menos de 20 alumnos), un conteo simple, una razón u otro tipo de indicador será más útil que un porcentaje a la hora de discutir los avances y revisar los resultados (por ejemplo: hablar de 3 alumnos de 5, en vez del 60% de los alumnos).

Si encuentran problemas para definir con claridad el numerador y el denominador, prueben revisar la calidad de la meta y hacer los ajustes necesarios.

1. Diseño de indicador en forma de porcentaje

Los "qué" o "quién" que cumplen las condiciones establecidas en la meta. Se modifica en cada periodo de medición.

$$\frac{\text{Numerador}}{\text{Denominador}} \times 100$$

El "universo" de la meta. Todos los "qué" o "quién" específicos a los que se refiere la meta. No se modifica.

2. Diseño de indicador como razón: "cuántos" "qué" o "quién" de "total" "lograron" "algo concreto"

Objetivo: fortalecer el vínculo escuela-hogar para tener apoyo en estrategias pedagógicas	
Meta	**Indicador (en porcentaje)**
Se tendrá contacto directo con 75% de los padres o adultos que estén a cargo de los alumnos durante las tardes para comunicar la importancia de las tareas para su aprendizaje, a lo largo del ciclo escolar (rumbo).	$\frac{\textit{\# de adultos cuidadores con los que se tiene contacto directo}}{\textit{\# de alumnos en el grupo}} \times 100$ Adultos cuidadores: adultos que están a cargo del cuidado de los alumnos durante la tarde. Contacto directo: se ha tenido un intercambio cara a cara, por teléfono o mensaje de texto (circulares y avisos masivos no cuentan). Alumnos en el grupo: alumnos en el grupo del maestro que reporta el dato. * En este caso hay que puntualizar que se contará solamente a los adultos que pasen la tarde con los alumnos, debido al propósito que marca el objetivo de vincular escuela-hogar en estrategias pedagógicas. Si es necesario, se puede anotar una explicación del indicador, así como puntualizaciones específicas (por ejemplo: si hay dos hermanos en un curso, deben decidir cómo se contará ese registro).
Aumentar **5% mensual** el número de alumnos que lee fuera de la escuela. (propósito)	$\frac{\textit{\# de alumnos que leen en casa}}{\textit{\# de alumnos}} \times 100$ Alumnos: alumnos de toda la escuela. Leer en casa: se cuenta con, al menos, dos registros por semana firmados de que el alumno leyó en casa. * En este caso se define claramente qué se contará como "leer en casa".

Objetivo: introducir maneras de resolver conflictos de forma pacífica para desarrollar en los alumnos estas habilidades	
Meta	**Indicador (en razón)**
Uno de cada tres conflictos en el patio se resolverá mediante el diálogo y de manera pacífica. (propósito)	Resolución pacífica: a través del diálogo, sin llegar a violencia física o insultos. Conflictos entre alumnos: conflictos registrados solamente durante los momentos de receso. * Es posible que no haya un alto número de conflictos en el recreo y tampoco hay un denominador definido desde antes (no se sabe cuántos conflictos van a surgir en el mes). En este caso el uso de conteos y razones puede ser más pertinente.

Una opción para distribuir la carga de trabajo es que cada persona, según el tamaño del equipo, se encargue de integrar la información de una meta y de presentarla en el momento de revisión. Esto además, fomenta la apropiación de los objetivos y el plan de trabajo.

3. Acordar en conjunto

- Las fuentes de donde se obtendrán los datos.
- Las veces y los momentos en los que se va a medir el avance de cada meta durante el ciclo escolar.
- Los responsables de integrar los datos de medición para cada indicador (no necesariamente los tienen que levantar todos, él/ella).
- Definir cuál será la presentación de los indicadores (numérica, gráfica, mediante diagramas, colores, símbolos, dibujos, etcétera).

Se recomienda elaborar una ficha descriptiva para cada indicador, que esté a la vista (o a la mano) de todos, para tener presente la información que se debe registrar en el día a día de la escuela y evitar confusiones sobre cómo contabilizar los avances.

Ejemplo de ficha de indicador

Meta	Se tendrá contacto directo con 75% de los padres o adultos que estén a cargo de los alumnos durante las tardes para comunicar la importancia de las tareas para su aprendizaje, a lo largo del ciclo escolar.
Indicador	Porcentaje de adultos cuidadores con los que se tiene contacto directo.
Definiciones	Adultos cuidadores: adultos que están a cargo del cuidado de los alumnos durante la tarde. Contacto directo: se ha tenido un intercambio cara a cara, por teléfono o mensaje de texto (circulares y avisos masivos no cuentan). Alumnos en el grupo: alumnos en el grupo del maestro que reporta el dato.
Fórmula de cálculo	$\frac{\textit{\# de adultos cuidadores con los que se tiene contacto directo}}{\textit{\# de alumnos en el grupo}} \times 100$
Frecuencia de medición*	Mensual.
Fuente de información*	Registro de maestros en lista del grupo.
Responsable del indicador	Maestra N.

* Ver fascículo 6.

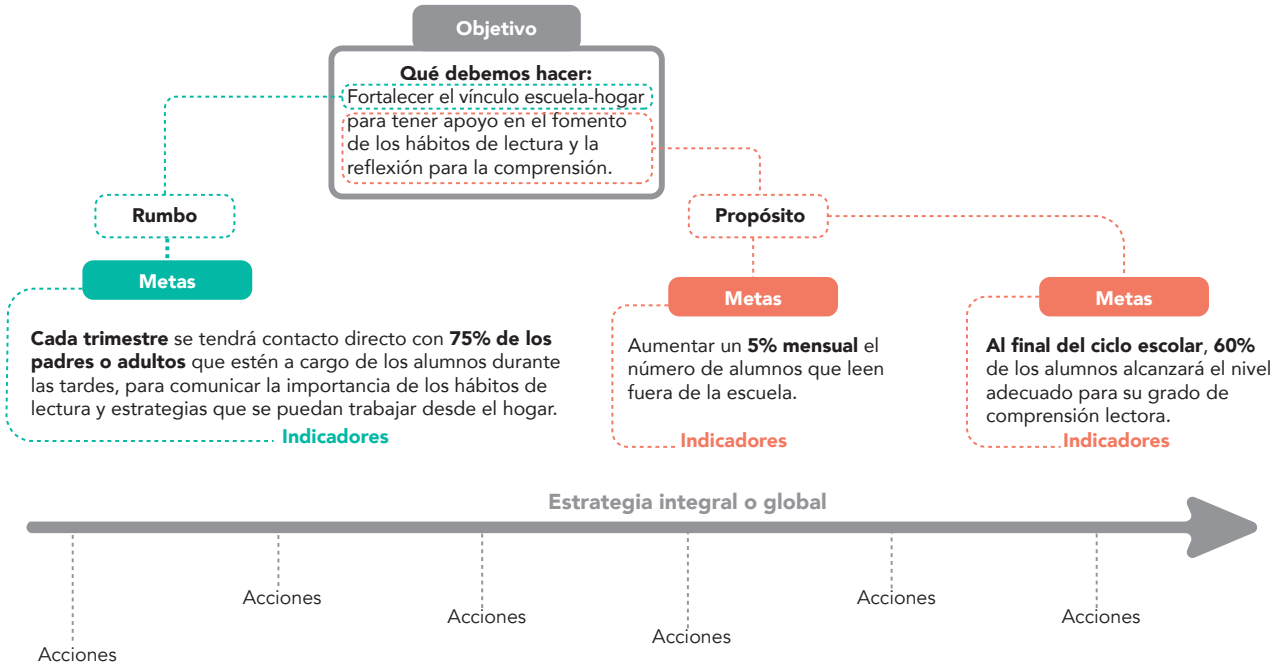
Criterios para revisar el proceso de construcción de los indicadores

- Verificar que se tenga por escrito el tipo de indicador (conteo simple, porcentaje, razón, etcétera), la fórmula de cálculo, las fuentes de información y la periodicidad con que se debe medir.
- Concretar el alcance del indicador, si se refiere al todo o a una parte del universo. Especificar si hay adecuaciones para diferentes poblaciones.
- Cuidar la alineación entre los indicadores y las metas.
- Cuidar que la redacción del indicador responda a la meta que está midiendo.
- Definir cuál será la presentación de los indicadores; puede ser numérica o gráfica mediante diagramas, colores, símbolos, dibujos, etcétera.
- Definir las responsabilidades para la recolección de datos, la integración y preparación de la información para presentarla al resto del equipo para su análisis.

Fascículo 5.
Establecimiento de acciones

Hasta el momento, el recorrido a través de los fascículos ha buscado que la elaboración del diagnóstico de su escuela sea más precisa, y que identifiquen las causas más relevantes relacionadas con los resultados de aprendizaje, para definir el rumbo de trabajo mediante el establecimiento de objetivos, metas e indicadores.

Para definir las acciones de mejora se retomarán el **rumbo** y el **propósito** de los objetivos que atienden las líneas de trabajo que se definieron en el fascículo 4. Las acciones para un plan eficaz, que contribuya a cumplir los objetivos, deben elegirse a partir de las causas identificadas en el análisis realizado en los fascículos 3 y 4.



El **rumbo** debe orientar el tema o el foco de las acciones, y el **propósito** ayuda a mantener la mirada en lo que se quiere lograr.

El conjunto de acciones relacionadas con un objetivo forma una **estrategia**.

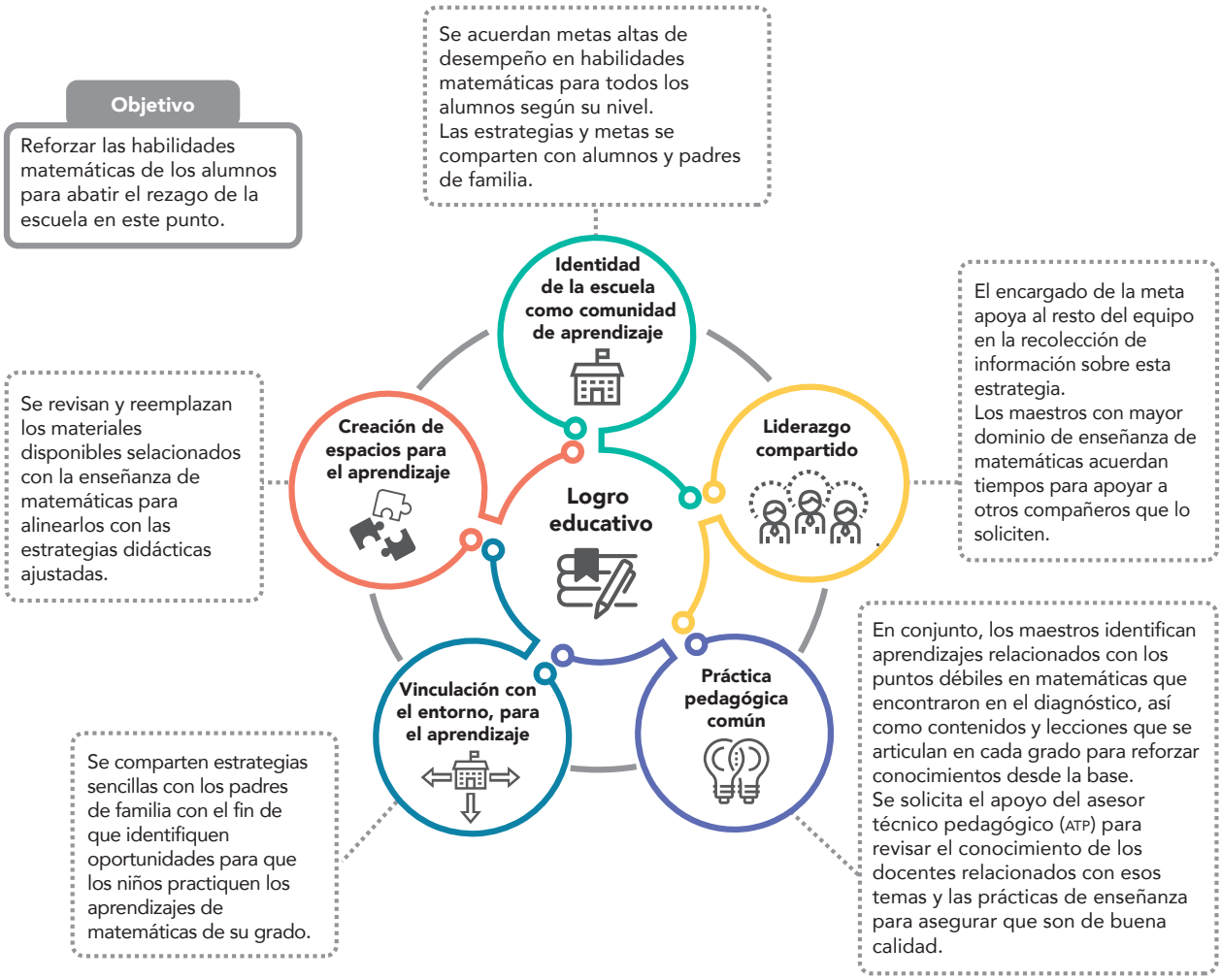
Una escuela puede tener tantas estrategias como objetivos haya definido. El secreto para no inundarse de actividades consiste en elegir acciones que cumplan con los siguientes criterios:

Cuando hay que hacer cambios a las actividades de una acción resulta útil volver al propósito para tomar decisiones que nos mantengan en la dirección original.

1. Articulación y visión de conjunto o global: las acciones están alineadas directamente a un objetivo y contribuyen al cumplimiento de una meta, articulándose entre sí y atendiendo al diagnóstico, canalizar las condiciones y los procesos de la escuela (aspectos a atender, limitaciones, etc.). Esto es lo que quiere decir que una estrategia sea global.
2. Ser de impacto profundo: aunque cueste más o sea más lento se llegará más lejos trabajando en acciones que modifican de fondo las condiciones o las dinámicas de la escuela, que realizando actividades o eventos aislados.
3. Atender efectivamente a las causas de los problemas.

Articulación y visión de conjunto o global

Ejemplo de cómo desde cada dimensión se pueden definir acciones que, integradas y articuladas con una mirada global, o de la escuela como un sistema, contribuyen a lograr el objetivo.



La escuela es un sistema que funciona con ciertos procesos y dinámicas que producen una serie de resultados. Esta característica sistémica hace necesario trazar estrategias integrales o globales que articulen de manera congruente diferentes acciones para atender los objetivos planteados, dentro de las condiciones que se han identificado.

La estrategia puede integrar acciones en todas las dimensiones de la escuela, o en las que el diagnóstico detectó que impactan más sobre el objetivo.

Es importante construir sobre lo que ya existe y hace la escuela, por lo que, a la hora de pensar en acciones, es preferible que éstas sean sencillas y se monten sobre las actividades que ya se hacen en el día a día, incluyendo las actividades de programas en los que está inscrita la escuela.

Recuerden: ¡una sola acción no va a eliminar la causa del problema!
Por eso es importante que la estrategia integral o global incluya varias acciones que atiendan la causa por medio del trabajo cotidiano de la escuela desde diferentes frentes.

A veces basta con modificar el *cómo* se hacen las cosas para generar un cambio.

Atender las causas

Verifiquen que las acciones planeadas atiendan las causas del problema, y que no se estén realizando aquellas, quizás de alto impacto, articuladas, pero dirigidas a atender una causa que no es la que se propusieron atender.

Por ejemplo: esta acción puede haber surgido al identificar qué parte del rezago de los alumnos se debe a que tienen pocas oportunidades de ver aplicaciones o transferir el conocimiento fuera del aula y, por otro lado, descubrir que no se está aprovechando el inmueble para reforzar los objetivos de aprendizaje de la escuela.

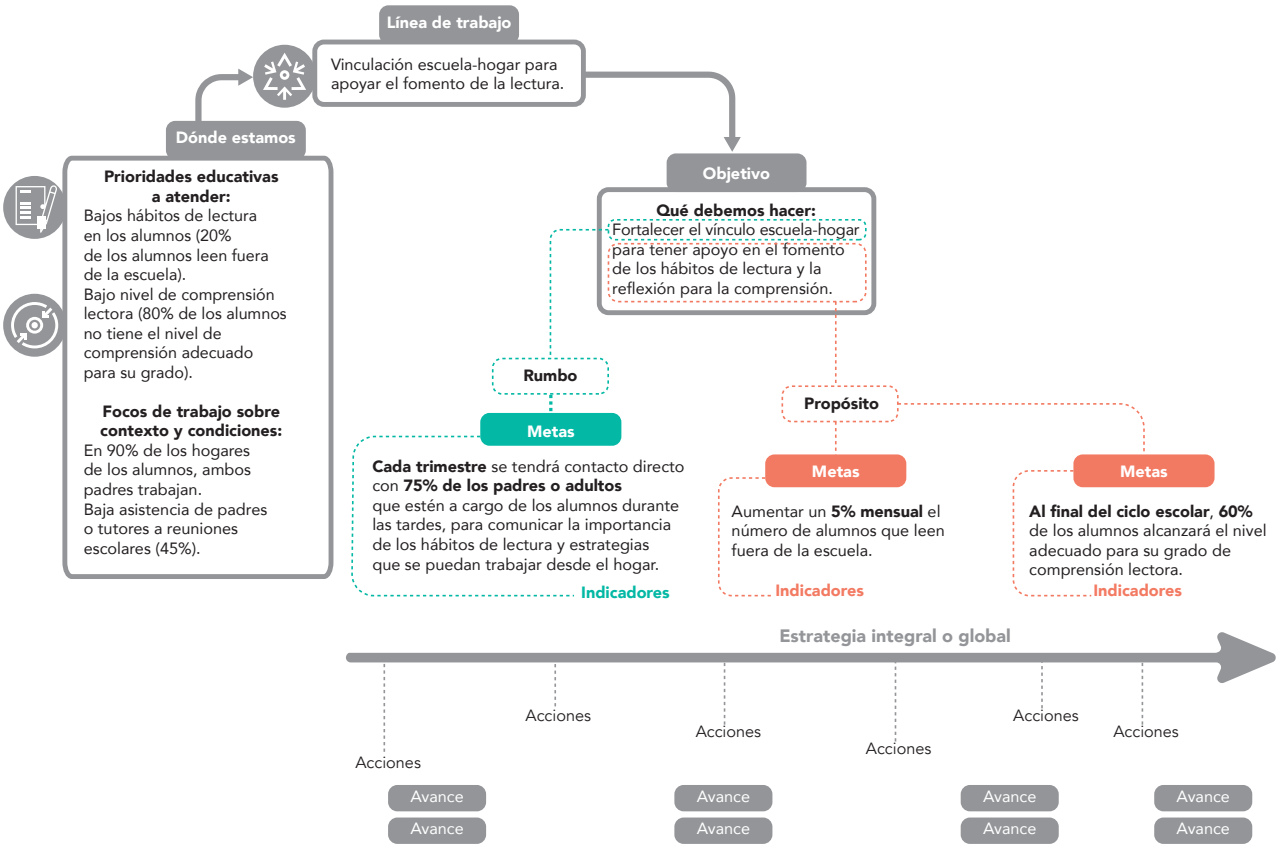
¿Qué se debe considerar al definir una acción?

- **Siempre** tener un objetivo, concreto y sencillo, que exprese cómo se relaciona la acción con el objetivo de la estrategia integral.
- Definir actividades, actores (padres, alumnos, maestros), recursos, fechas, etcétera.
- Asignar un espacio de tiempo al término para valorarla (fascículo 7).

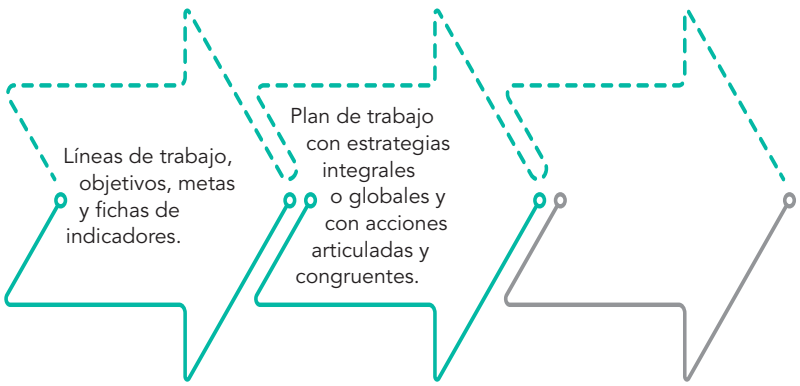
Consultar la herramienta:
Alineación de objetivos, metas e indicadores.

Una vez concluida la redacción de las acciones y la estrategia integral o global, y antes de pasar a la elaboración del plan de valoración y monitoreo, puede ser útil revisar la alineación entre objetivos, metas, indicadores, estrategias y acciones, para asegurar que se mantiene el foco en los mismos temas de interés a lo largo de todo el plan.

Como producto de esta etapa obtendrán un conjunto de estrategias integrales o globales con acciones articuladas y congruentes con las causas que se pretende atender. Esto se convierte en el plan de trabajo para la escuela.



Productos de la fase de planeación



Alineación de objetivos, metas e indicadores

Es imprescindible que exista alineación directa entre las líneas de trabajo, los objetivos, las metas, los indicadores y las acciones planteadas en el plan de mejora para asegurar que las acciones que se realicen tengan el efecto deseado de mejorar el logro y las condiciones que haya decidido trabajar la escuela.

¿Cómo revisar la alineación del plan de mejora?

1. Organicen equipos de trabajo de acuerdo con el número de personas y de objetivos que se hayan planteado. Si hay pocos objetivos pueden dividir los grupos según el número de metas.
2. En cada equipo, nombren a un moderador y una persona encargada de tomar notas.
3. Utilicen la guía que se ofrece para revisar que cada elemento del plan de mejora, partiendo del objetivo o meta que les tocó analizar, cumple con las características necesarias y existe una alineación entre los distintos componentes del plan.
4. Registren todas las propuestas de ajustes que habría que hacer a cada uno de los elementos analizados con sus fundamentos.
5. En plenaria cada grupo presente sus propuestas y lleguen a un consenso respecto a los cambios que introducirán al plan de mejora.
6. Comenten los aprendizajes individuales que resultaron de esta revisión.

A continuación, se presenta el extracto de un plan de mejora al que se le puede aplicar la guía de revisión. El ejemplo contiene imprecisiones y errores que se pueden identificar y corregir a partir de las preguntas derivadas de las características de cada elemento del plan de mejora.

Como principio, al realizar actividades de análisis y reflexión por grupos, lo ideal es trabajar en equipos de dos o tres personas.

Recuerden que la escuela puede alinear sus necesidades específicas con prioridades externas por medio del enfoque que se dé a los objetivos y las acciones.

Pueden utilizar las preguntas del ejemplo de la siguiente página para revisar su propio plan de trabajo.

Guía para la revisión y alineación de objetivos, metas e indicadores

Líneas de trabajo	Objetivos	Metas	Indicadores	Acciones
- Recupera la valoración de las condiciones y el contexto de la escuela, como se propone en los fascículos 2 y 3. - Identifica la relación y la causa entre lo que pasa en la escuela y los resultados de los aprendizajes. - Plasma los cambios que se quieren ver.	- Atiende directamente las prioridades y las causas más relevantes. - Marca un rumbo para las estrategias y un propósito.	- Apunta al rumbo o al propósito del objetivo. - Es específica, medible, realista, cuenta con plazos de avance establecidos. - Hay metas diferenciadas para grupos diversos de alumnos.	- Mide el *resultado* esperado de la meta. - Es sencillo de calcular. - La fórmula está planteada correctamente, es clara y todos la entienden. - Hay un instrumento o fuente de datos definida. - Es posible establecer el punto de partida. - Es posible medir avances desde el punto de partida establecido.	- Está en línea con actividades ordinarias de la escuela, evita duplicar esfuerzos. - Enfocada en las *causas* de los resultados. - Flexible y diversificada. - Integra las actividades de los programas en los que participa la escuela.

Ejemplo: mejorar la compresión lectora de los alumnos que requieren apoyo.

¿Qué aspectos específicos de la prioridad se pueden mejorar?
¿Tienen identificados a qué se deben los resultados (falta de práctica, poca comprensión de los conceptos y técnicas por parte de los alumnos, lagunas en aprendizajes anteriores, falta de materiales en la escuela, pocos estímulos para leer en su contexto, características de la práctica docente)?
¿Cuál de estas causas será más importante atender para mejorar esta prioridad?

Ejemplo: 100% de los alumnos realiza actividades de lectura de comprensión cada semana.

¿Mide el resultado esperado o solamente da cuenta de las actividades que se realizarán?
¿Con cuál información se va a construir el indicador?
¿Cada cuánto se va a reportar el indicador?
¿Existe el tiempo y la capacidad para recolectar la información necesaria para construir el indicador?
¿Hay algún instrumento para medir el punto de partida?

Ejemplo: club de lectura para intercambiar libros entre los alumnos.

¿Puede implementarse fácilmente dentro de las actividades ordinarias del aula o la escuela sin distraer a los docentes y a los alumnos?
¿Atiende la causa más importante de los resultados?
¿Se puede aplicar a todos los alumnos, sin importar su nivel de aprendizaje?
¿Es efectiva para todos los alumnos por igual o se refiere a un grupo de alumnos en específico?
¿Se puede vincular con algún programa en el que participa la escuela?

Ejemplo: los alumnos alcanzan el nivel de comprensión esperado.

¿Atiende directamente las líneas de trabajo?
¿Da cabida a que se alcance implementando distintas acciones?

Ejemplo: mejora la comprensión lectora del 100% de los alumnos.

¿Cómo definimos comprensión lectora en los distintos grados, es igual?
¿Cuánto se espera que mejore?
¿Se pretende que la mejora en todos los grados sea igual o proporcional a su punto de partida?
¿En cuánto tiempo esperamos que se dé esta mejora (por bimestre, por semestre, por ciclo escolar)?
¿Podemos esperar que 100% de los alumnos alcancen la mejora que esperamos en el tiempo establecido?

Fascículo 6.
Elaboración del plan de monitoreo de metas

¿Dónde estamos?

En este momento la escuela cuenta con un plan de trabajo sólido y alineado que deberá implementar para obtener los resultados que busca. No se puede perder de vista el resultado, el objetivo que hay que alcanzar. Para ello es útil monitorear las metas de los objetivos, mediante de los indicadores, a lo largo del ciclo escolar.

Es deseable tener información parcial sobre los resultados del trabajo realizado para poder tomar decisiones sobre el plan de trabajo y evitar sorpresas al fin del ciclo escolar.

Hacer un plan de monitoreo de metas ayuda a definir:

- Qué avances se esperan ver en un lapso de tiempo definido a partir de las acciones que se implementen.
- Cómo se incorporarán las actividades de monitoreo en el funcionamiento ordinario de la escuela.

Un qué sin un cuándo es un nunca.

¿Cómo planear el monitoreo de metas?

1. Definir la fuente del indicador (fascículo 4): la evidencia o instrumento de recolección de información. La fuente debe contener datos suficientes para completar el numerador y el denominador de la fórmula del indicador o el conteo simple. La evidencia o el instrumento deben ser los mismos para los diferentes momentos de medición.
2. Definir los periodos para el levantamiento de datos: línea base (que es la primera medición del indicador para conocer el punto de partida) y al menos dos mediciones durante el ciclo escolar.
3. Asignar un responsable de recolectar las evidencias y organizar la información del equipo relacionada con la meta.
4. Definir un espacio para valorar las evidencias y conversar sobre los resultados de sus estrategias y acciones (fascículo 10).

El responsable de la meta solamente se encarga de solicitar los datos y sistematizarlos para convertirlos en información que se pueda analizar. NO es responsable del cumplimiento de la meta en sí.

Recuerden ser realistas respecto a los recursos y los tiempos disponibles al definir el plan de monitoreo. Busquen recabar la mayor información posible por medio del mínimo esfuerzo requerido.

¿Cómo decidir cada cuándo medir un indicador?

No existe una receta o fórmula. La decisión debería considerar:

- El tipo de cambio que se pretende identificar y qué tan complejo es (comportamientos, aprendizajes, etcétera).
- El ritmo del cambio, pues hay algunos que se dan de manera paulatina y otros que son más rápidos.
- El tipo, la cantidad y la frecuencia de acciones orientadas a producir ese cambio.

Como criterio general la medición debe hacerse lo suficientemente espaciada para dar oportunidad de ver cambios y lo convenientemente frecuente para tomar decisiones sobre el plan de mejora.

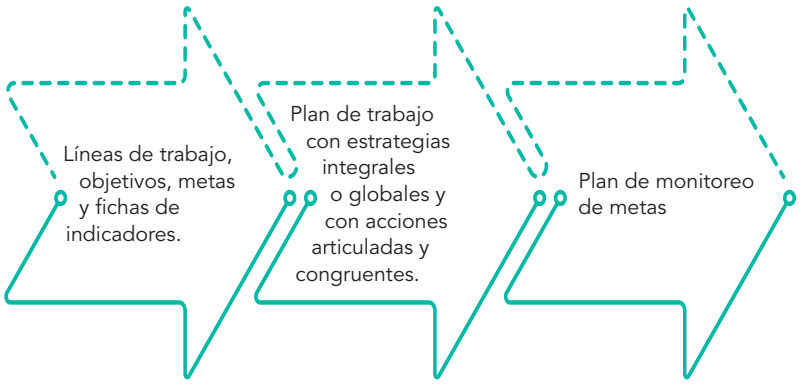
Las metas se miden para identificar avances. Hay que dejar suficiente tiempo entre una medición y otra para que se den los cambios.

Cada escuela puede elegir o diseñar su propio formato para elaborar el plan de monitoreo, pero en todos los casos debe contener:

- Calendario de mediciones de metas.
- Instrumento o evidencia que se utilizará para medir cada meta.
- Responsable de recolectar e integrar la información de cada meta.
- Calendario de cuándo se revisarán los resultados de cada meta.

Una vez elaborado el plan de trabajo y el de monitoreo de metas, todo se juega en que la implementación se haga con fidelidad.

Productos de la fase de planeación



Implementación y valoración continua

Definición de cómo valorar las acciones

Implementación de acciones con fidelidad

Valoración de acciones

Fase de implementación y valoración continua

El concepto de implementación está asociado a las ideas, "llevar a cabo", "poner en marcha", "ejecutar". Generalmente se dedica bastante tiempo a las etapas de diagnóstico y planeación, pero una vez que inicia el ciclo escolar la dinámica, la rutina y los imprevistos de la escuela parecen dictar las acciones y las decisiones del día a día.

Es fácil caer en pasar de una actividad a otra sin dar el espacio para valorar el resultado del trabajo y revisar si se debe continuar, o no, por la misma ruta. La fase de implementación en la metodología dura todo el ciclo escolar, y se repite en pequeños ciclos cada vez que se hace un alto para revisar el plan de trabajo y lo que se ha realizado.

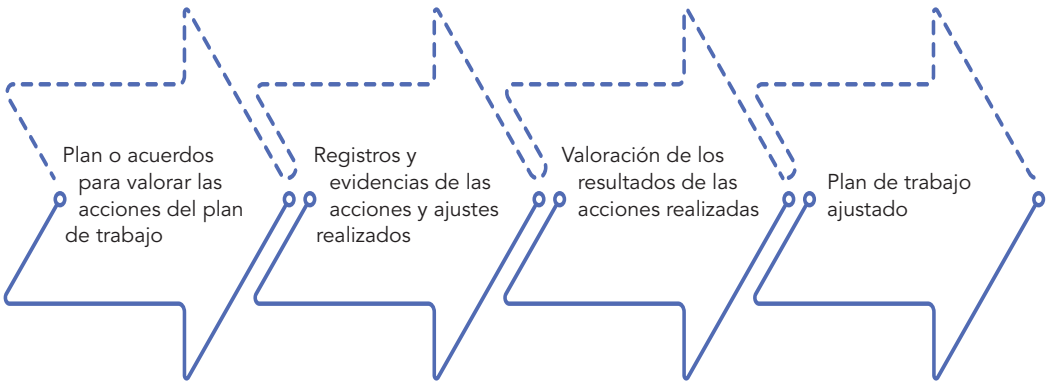
Para ello, se proponen las siguientes etapas:

Definición de cómo valorar las acciones. La metodología de autoevaluación no aborda directamente la preparación de acciones, salvo para acordar la manera en que se dará seguimiento al resultado de las acciones planeadas, y contar con un mecanismo para revisar si lo que se está haciendo está funcionando conforme a lo que se esperaba lograr.

Implementación de acciones con fidelidad, o lo más cercanamente posible a lo que originalmente se planteó. En general, se hacen ajustes a lo largo del camino, y es importante documentarlos para considerar todos los elementos al valorar el resultado de una acción.

Valoración de acciones para analizar si lo realizado dio los resultados esperados y contribuyó al objetivo de la estrategia integral o global.

Productos de la fase de implementación y valoración continua



Fascículo 7.
Definición de cómo valorar las acciones

¿Qué se ha hecho hasta ahora?

En este momento se cuenta con un plan de trabajo o de mejora de la escuela, que parte de un diagnóstico basado en resultados e información para formular objetivos y metas, los cuales atienden los logros que se quieren alcanzar y las causas que se deben atender. También se han definido indicadores y un plan para dar seguimiento a las metas.

¿Cómo evitar que se quede todo en papel?
¿Cómo damos seguimiento a las actividades y a sus resultados?
¿Basta con medir los indicadores?

En este fascículo se sugieren maneras de planear el seguimiento y la valoración de las acciones para contribuir a que el plan de trabajo cobre vida, y la escuela vaya tomando decisiones basadas en evidencias a lo largo del ciclo escolar.

¿Por qué hacer un plan de valoración de acciones?

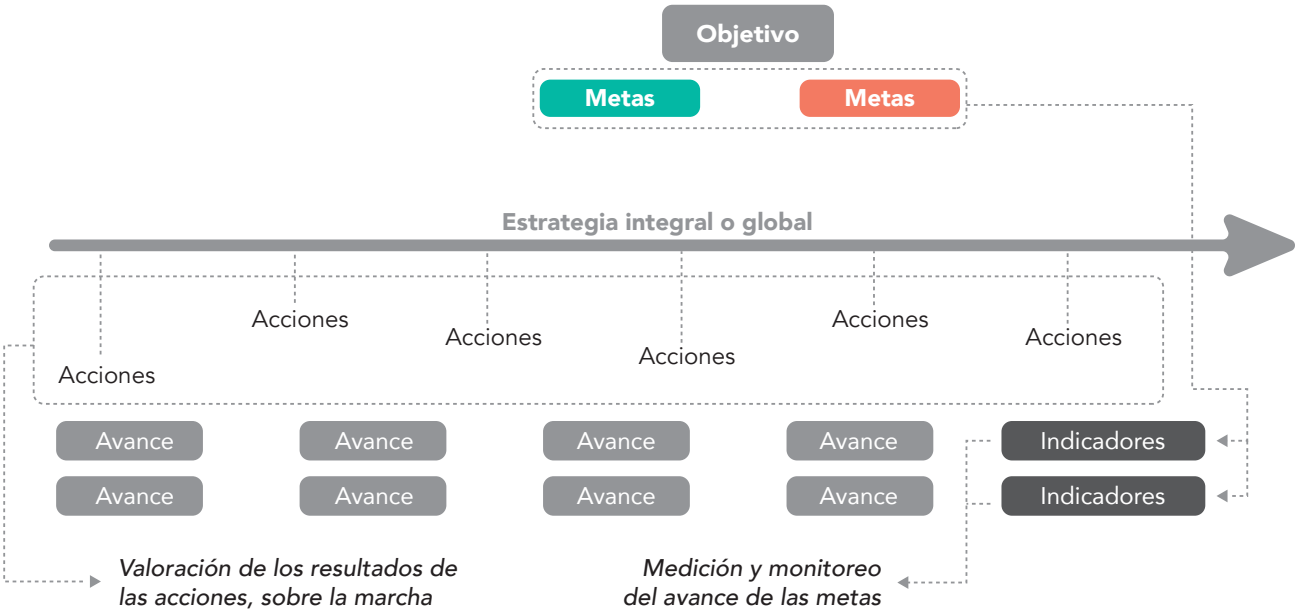
- Porque es importante conocer si las acciones y las estrategias realizadas están cumpliendo los objetivos esperados sobre la marcha.
- Porque si se espera a ver los resultados a fin de curso será demasiado tarde para hacer algo.
- Porque cuanto más frecuentemente revisemos el rumbo más fácil será ajustar la dirección y cumplir el propósito.

El realizar actividades no garantiza que avancemos. Hay que revisar si las actividades cumplieron el propósito que tenían o es necesario intentar algo diferente.

¿Cómo vamos a hacer esta revisión de rumbo?

Mediante la **valoración de acciones**, que puede convertirse en un hábito y forma de trabajo en la escuela.

Valorar nuestras acciones y resultados nos da información para generar conocimiento respecto al trabajo que estamos realizando. Este conocimiento nos permite tomar mejores decisiones.



La valoración de acciones y el monitoreo de metas e indicadores forman parte del seguimiento al trabajo de la escuela. Sin embargo, existen algunas características que los diferencian.

Valorar acciones contra medir metas

Acciones	Metas
Pueden realizarse una sola vez, o repetirse.	Se mantiene fija durante todo el ciclo escolar.
Parte de la definición de un objetivo para la actividad.	Parte de una línea base: datos iniciales contra los que se compara el avance en el tiempo.
Cada actividad tiene una fuente de información distinta de acuerdo con sus características y su objetivo.	Utiliza la misma fuente de información en cada medición.
Su valoración puede ser puntual y ágil al término de su realización.	Exige un seguimiento periódico que implica un poco más de trabajo de recolección y análisis de datos.
Capta resultados inmediatos de la acción.	Capta cambios en un periodo más amplio.

Aspectos comunes de la valoración y la medición:

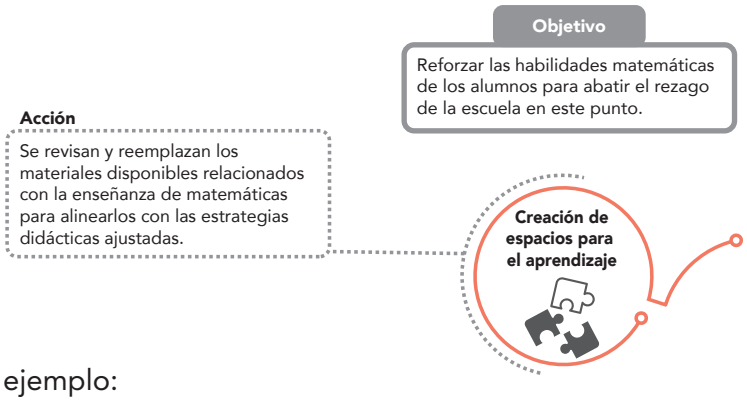
- Requieren evidencias: datos, productos.
- Establecen criterios para definir "éxito", o "avance" (según sea el caso).

¿Cómo planear la valoración de las acciones?

Al momento de planear una acción, además de definir los encargados, materiales, fechas, etc., se sugiere dedicar un espacio para:

- Definir claramente **qué** resultado esperamos obtener de la acción, a partir del objetivo que se haya marcado para la acción.
- Establecer qué evidencia vamos a usar para valorar el objetivo. Estas evidencias no necesariamente son instrumentos de medición. A diferencia del monitoreo de

metas, pueden ser comentarios, productos, observaciones de actitudes relacionadas con el resultado que se esperaba de esa acción en particular.
- Definir cómo vamos a obtener la evidencia: requiere instrumentos o materiales, en qué momento se recolectará, etcétera.
- Asignar un responsable de recolectar las evidencias y organizar la información (fascículo 9).
- Definir un espacio para valorar las evidencias y conversar sobre los resultados de la acción (fascículo 9).



Por ejemplo:

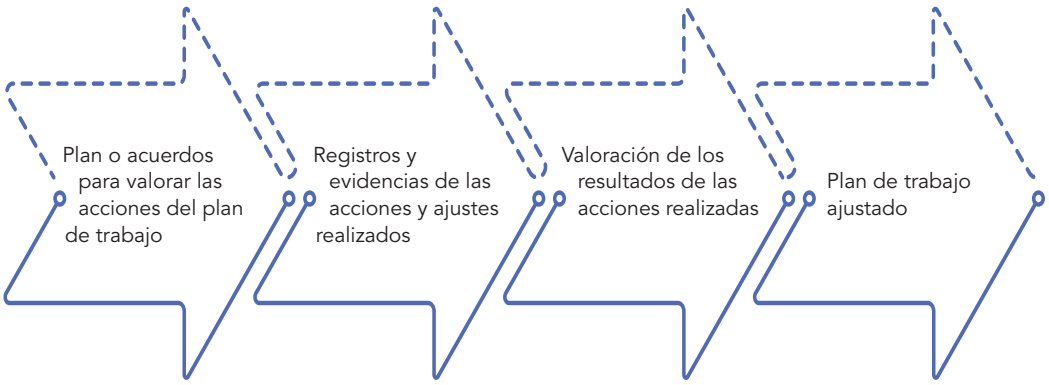
Se valorará en qué medida los materiales apoyaron adecuadamente las estrategias de enseñanza de matemáticas.

- Evidencia: los alumnos perciben la decoración, hacen referencia a ella y realizan alguna operación, por ejemplo, una multiplicación.
- Recuperación de evidencias: al final del día, cada maestro pondrá una marca en un rotafolios en el salón de maestros/dirección para registrar las veces que ven que los alumnos se refieren a la decoración que fomenta la multiplicación.
- Sistematización de evidencias: de primaria organizará los datos para presentarlos en el siguiente Consejo Técnico Escolar (CTE).
- Valoración: ¿con base en las evidencias que tenemos, la decoración interpela a los alumnos a multiplicar? (fascículo 9).

Consultar las pautas: **Criterios para la recolección de datos y Qué son las evidencias.**

Tips para facilitar la valoración de acciones:
- Desde la planeación de actividades consideren la información que necesitarán registrar para valorarlas e inclúyanla en el plan.
- Definan espacios y documentos de registro muy específicos y visibles para que no olviden documentar la información.

Productos de la fase de implementación y valoración continua



Fascículo 8.
Implementación de acciones con fidelidad

De la planeación a la implementación...

Aunque esta metodología se enfoca en el aspecto de autoevaluación, se incluyen algunas notas sobre la implementación por ser el aspecto central de cualquier proceso de mejora.

Fidelidad es firmeza y constancia en el cumplimiento de lo planeado.

- Todo resultado depende tanto de la pertinencia de las acciones para atender la situación como de la fidelidad con que se implementen.

La siguiente ecuación refleja la relación entre el resultado de las acciones, la pertinencia de las acciones y la fidelidad con que se implementan (ver en la siguiente página posibles resultados:

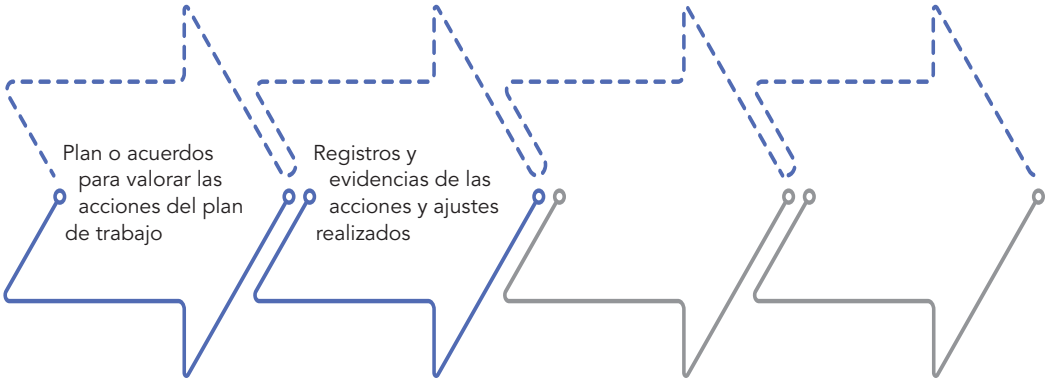
Éxito = acción x implementación

Resultado		Plan de mejora (acciones)		Implementación	
☹	=	☹ Acciones no pertinentes	x	☹ No implementación	Las estrategias no responden a las causas y situaciones de la escuela debido a un diagnóstico superficial o desconexión entre análisis de resultados y planeación, además las estrategias y acciones no se implementan o se hacen de manera deficiente. Como resultado, es posible que la situación de la escuela en sus diferentes áreas no cambie.
☹	=	☺ Acciones pertinentes	x	☹ No implementación	Existe un plan de mejora y estrategias pertinentes, pero no se implementan o se hacen ajustes que comprometen la calidad de la implementación. Es probable que la escuela siga igual, en el mejor de los casos.
☹	=	☹ Acciones no pertinentes	x	☺ Implementación	Las estrategias que se implementan no responden a las causas y las situaciones de la escuela debido a un diagnóstico superficial o desconexión entre análisis de resultados y planeación, aunque sí se implementan de acuerdo con lo planeado. Pueden verse cambios, pero no en las áreas que se pretendía impactar.
☺	=	☺ Acciones pertinentes	x	☺ Implementación	Existe un plan de mejora con estrategias pertinentes que se implementa cuidando los detalles, según lo planeado. Es bastante probable que la escuela mejore en las áreas en las que decidió trabajar.

Durante la implementación del plan consideren…

- Asegurar los tiempos para registrar información según lo establecido en el plan para valorar la acción.
- Revisar los objetivos de cada acción antes, durante y después del desarrollo de las mismas, para asegurar la congruencia y la reorientación del rumbo si es necesario.
- Recordar y respetar el seguimiento a los acuerdos y objetivos establecidas por el equipo docente.
- Tomar nota de los ajustes que se hagan a la actividad para considerarlos al momento de valorar los resultados.

Productos de la fase de implementación y valoración continua



Fascículo 9.
Valoración de acciones

Para tomar decisiones de mejora no es suficiente reportar que se llevaron a cabo las acciones planeadas, también es necesario valorar si éstas cumplieron con el objetivo que tenían.

¿Hicimos lo que habíamos planeado?
¿Funcionó lo que hicimos?
¿Funcionó la manera de hacerlo?
¿Qué sigue?

Se recomienda que la valoración de acciones se haga mensualmente, si es una acción recurrente; o lo más cercana posible al término de su implementación, si es una acción esporádica, para poder tomar decisiones y actuar de manera ágil.

La valoración de las acciones se realiza en los siguientes pasos:

1. Revisión de la implementación de la acción (responsable del seguimiento de la acción).
2. Organización de evidencias y resultados (responsable del seguimiento de la acción).
3. Reflexión grupal para valorar los resultados de la acción (todo el equipo docente involucrado).

1. Revisión de la implementación de la acción

Herramienta:
Diagrama de flujo para analizar cómo se dio la implementación de la acción.

Antes de juzgar el resultado de una acción es necesario revisar cómo se implementó. En ocasiones, las circunstancias o los ajustes realizados impactan el resultado de una buena iniciativa. Sobre todo, cuando algo no funciona es importante valorar si se debe a que la propuesta no era pertinente, o porque la manera de llevarla a cabo y las circunstancias no fueron favorables.

De acuerdo con lo acordado al momento de planear las acciones, el responsable del seguimiento de la acción deberá analizar su implementación utilizando la herramienta sugerida en el recuadro. Se recomienda que cada encargado de acción tenga copia del diagrama de flujo para analizar la implementación.

2. Organización de evidencias y resultados

Una buena reunión es el resultado de una buena preparación.

Antes de que se realice la reunión donde se revisarán los avances, cada responsable de documentar una acción debe organizar los datos obtenidos relacionados con los resultados de las acciones, la información que las sustenta y el proceso de implementación.

Se sugiere el siguiente formato para su registro.

Acción	Resultados obtenidos*	Tipo y nombre del documento/evidencia que contiene la información	Resultado que se esperaba de la acción (objetivo)

* En este apartado hay que evitar confundir la descripción de la actividad o acción con el resultado de la actividad.

Por ejemplo:

- Acción: se invitó a los padres de familia vía mensaje SMS, además de las circulares ordinarias, con el objetivo de aumentar la respuesta a la convocatoria para el recital de poemas.
- Resultado esperado: que aumente el número de padres de familia que atienden al recital de poemas en comparación con el número que asistió a la última actividad a la que se les convocó.
- Descripción de la acción: se enviaron 63 mensajes SMS a los padres de familia.
- Documento/evidencia: registro de asistencia al recital y conteo de mensajes enviados por los docentes.
- Resultado de la acción: acudieron 30 padres de familia, 10 más que la última actividad a la que solamente se convocó mediante circular.

Cuanto más clara sea la presentación de esta información más ágil será la discusión.

Reflexión grupal para valorar los resultados de la acción

Analicemos los datos obtenidos, como resultado de la implementación de acciones.

¿Por qué es importante hacer esta revisión?

- Para identificar oportunamente los factores que están incidiendo en el éxito o el fracaso del logro de resultados, no para buscar culpables. La información se emplea para valorar los resultados y estar en condiciones de proponer las correcciones que sean necesarias.
- Para establecer comparaciones entre lo logrado y lo propuesto inicialmente en la implementación del plan de mejora de la escuela.

Es importante que cada responsable de re olectar la información presente al equipo involucrado los resultados de la implementación, para que conversen sobre ellos y determinen si con las actividades planteadas están obteniendo los resultados esperados o si deben realizar ajustes.

Si el plan no funciona modifiquen lo necesario, pero no cambien la meta.

Las reuniones de valoración pueden ser cortas, informales y al término de la actividad realizada, si es posible. No siempre es necesario esperar a la sesión del CTE para hablar de resultados.

Preguntas para valorar los resultados de las acciones

A partir de la información que presenta el encargado del seguimiento de la acción conversen sobre lo siguiente:

- ¿Los resultados de la acción eran los que esperábamos?
- ¿Qué elementos contribuyen a los resultados positivos?
- ¿Pudimos haber hecho algo de manera distinta?
- ¿Los resultados de la acción se alinean al objetivo de la estrategia?
- ¿La información que tenemos es suficiente para decidir qué hacer ahora?
- ¿Qué opciones tenemos?
- ¿Qué ajustes haremos al plan de trabajo?

Vuelvan a leer la pauta DICS **en el ámbito escolar.**

El tiempo dedicado durante una reunión a la valoración de una acción debería manejarse, más o menos, de la siguiente manera:

0% Recabar los datos y sistematizarlos (lo realiza con antelación el encargado del seguimiento).
20% Leer y comprender la información.
40% Revisar la implementación, relacionarla con los resultados, profundizar en las causas.
30% Explorar opciones y alternativas, valorar puntos a favor y en contra.
10% Tomar decisiones.

En la discusión de resultados debemos pasar de hablar sobre lo qué pasó, para entender porqué pasó y qué debemos hacer después.

La valoración de acciones deberá servir para realizar ajustes a los planes de mejora. Es importante recordar que este paso se repite en cada sesión de revisión de avance a lo largo del ciclo escolar. Aun cuando las acciones duren más que el tiempo que transcurre entre una sesión y otra, se puede ir revisando la implementación y algunos avances.

Productos de la fase de implementación y valoración continua

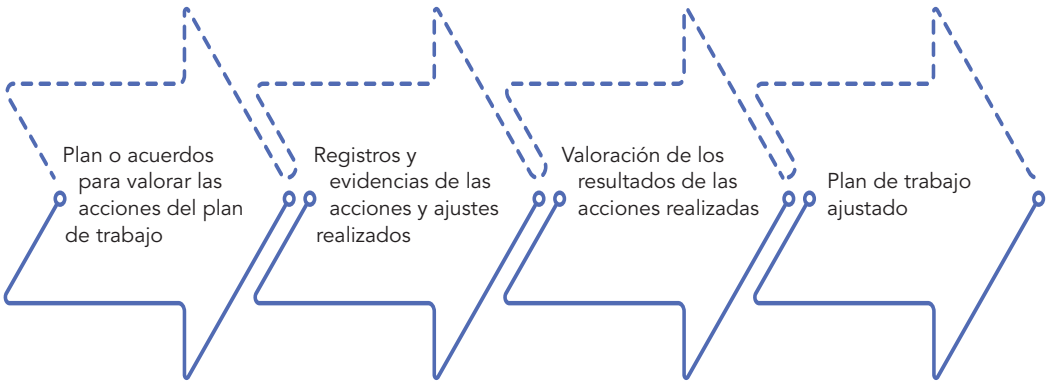
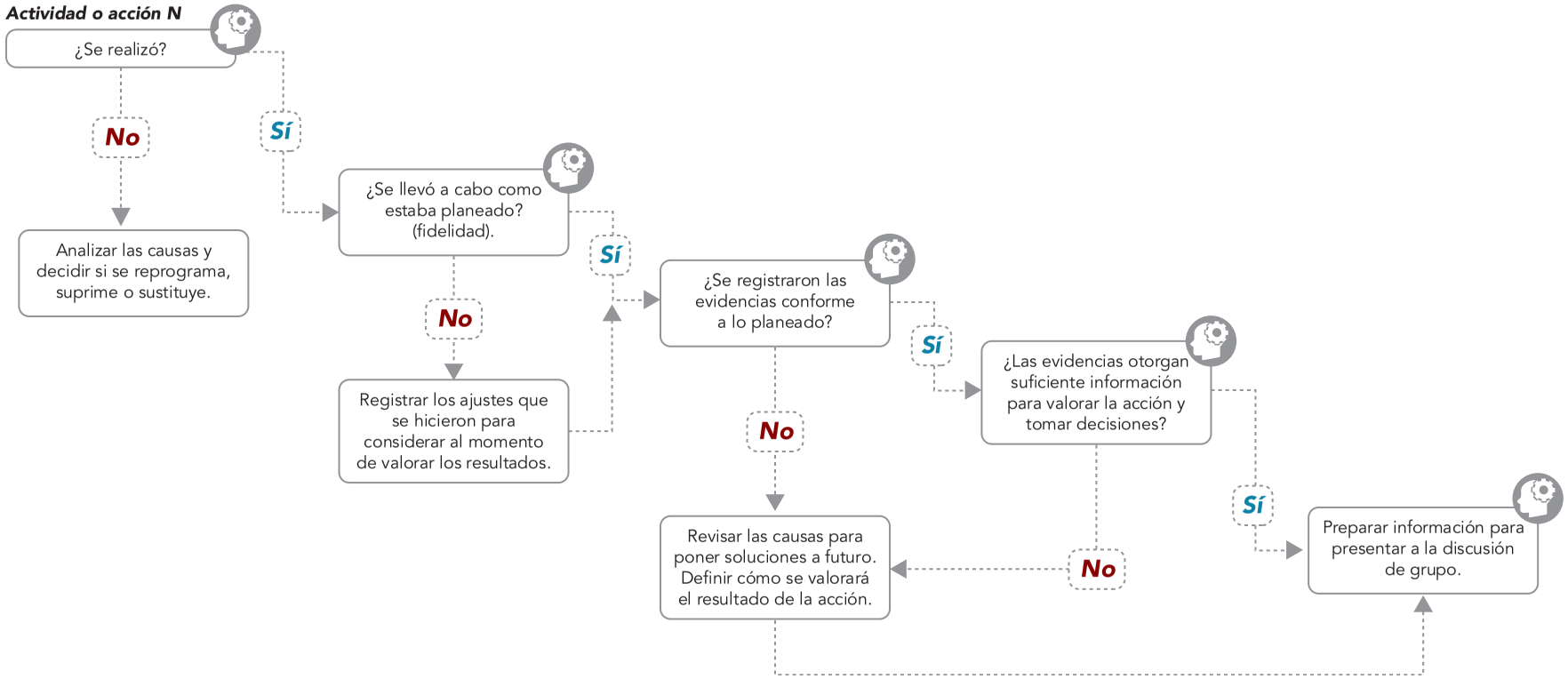


Diagrama de flujo para analizar cómo se dio la implementación de una acción

Este diagrama se utiliza en las actividades del fascículo 9 titulado Valoración de acciones. Las personas encargadas del seguimiento a las acciones deberán tener a la mano este diagrama, junto con el plan de valoración, para recopilar y organizar la información de la acción correspondiente y presentarla en la discusión grupal.



Monitoreo de avances

Monitoreo de metas

Fase de monitoreo de avances

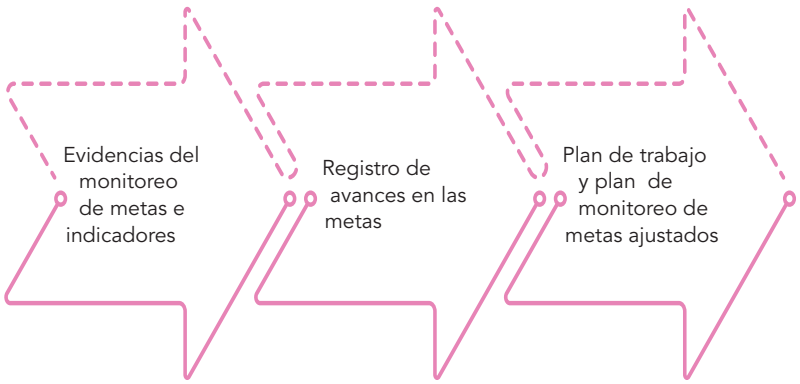
Cuando se emprende un viaje considerablemente largo, cada cierto tiempo se valora la ruta que se está siguiendo para estimar el tiempo de llegada o asegurar que no haya desvíos.

Ésta es, exactamente, la función de las actividades de monitoreo que se presentan en esta fase. Para realizarlas, se retomarán elementos del plan de monitoreo de metas elaborado en el fascículo 6.

Para ello, se proponen las siguientes etapas:

Monitoreo de metas, para medir si se está avanzando por el rumbo y al ritmo establecidos y poder tomar decisiones a tiempo a fin de asegurar el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Productos de la fase de monitoreo de avances



Fascículo 10.
Monitoreo de metas

El monitoreo de las metas pretende conocer en qué medida vamos alcanzando las metas propuestas al inicio del curso para validar tanto el rumbo como el ritmo de trabajo de la escuela.

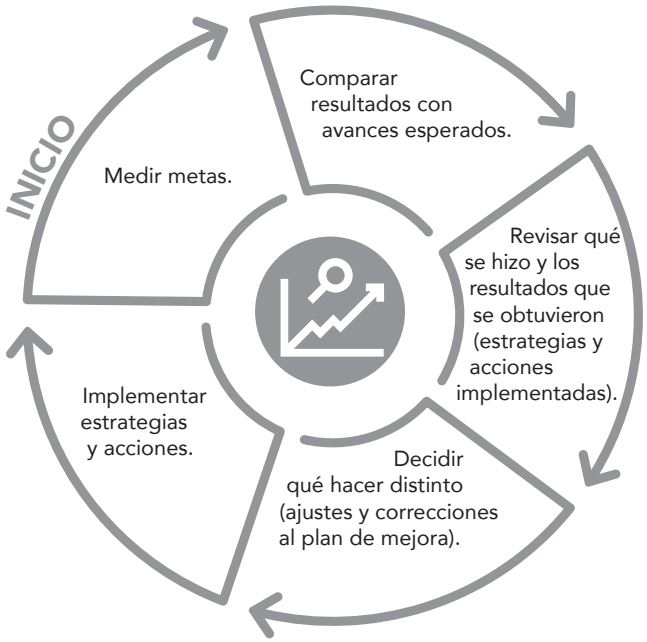
¿Se ha avanzado en las metas establecidas?
¿El ritmo de avance ha sido el adecuado?

Se recomienda que la medición y el monitoreo de metas se haga bimestral, trimestral o semestralmente, según el contenido de la meta, a fin de asegurar suficiente tiempo para percibir un avance. La periodicidad de revisión de cada meta se define al momento de hacer el plan de monitoreo de metas (fascículo 6).

Los pasos para el monitoreo de metas son los siguientes:

1. Revisión de la aplicación de instrumentos de recogida de datos para medir la meta y recuperación de información asociada (responsable de la meta).
2. Organización de resultados de medición de la meta y de valoración de las estrategias y acciones relacionadas (responsable de la meta).
3. Reflexión grupal para analizar la información sobre el avance de la meta, su relación con las estrategias y las acciones implementadas y ajuste de los pasos siguientes.
4. Revisión de las dificultades encontradas durante el periodo de monitoreo.

Antes de comenzar es importante recordar que el monitoreo de metas no es un fin en sí mismo, sino parte de una secuencia continua de acciones para medir y analizar el desempeño de un plan con miras a mejorar de forma continua.



No se puede mejorar lo que no se ha medido.

1. Revisión de la aplicación de instrumentos de recogida de datos y recuperación de información asociada

Antes de poder revisar cualquier avance es necesario asegurar que se cuenta con la información necesaria para alimentar el análisis y la discusión del equipo.

De acuerdo con el calendario del plan de monitoreo de metas, cada responsable de una meta deberá recuperar:

- La información de la medición de la meta (instrumentos de evaluación, registros, etcétera).
- La valoración de las acciones asociadas a la meta.

Se recomienda utilizar la herramienta referida a un costado para asegurar que cuentan con la información requerida.

Será necesario coordinarse con el resto del equipo para solicitar la información relacionada con la meta que se revisará.

Si la valoración de acciones coincide con el monitoreo de metas, los encargados de cada parte deberán coordinarse para presentar su información al grupo en un orden lógico.

2. Organización de resultados de medición de la meta, y de valoración de las estrategias y las acciones relacionadas

Tal como sucede con la valoración de acciones, antes de que se realice la reunión donde se revisarán los avances, cada responsable de dar seguimiento a una meta debe organizar los datos obtenidos de los instrumentos de medición y el resultado de la valoración que hizo el equipo docente de las acciones relacionadas con la meta, para convertir los datos en información y conocimiento.

Se sugiere el siguiente formato para su registro:

Herramienta:
Diagrama de flujo para recuperar la información relacionada con el monitoreo de una meta.

Meta	Avances de la meta en el periodo	Acciones del plan de trabajo asociadas a la meta y resultados de su valoración	Observaciones sobre el proceso de medición de la meta

3. Reflexión grupal para analizar la información sobre el avance de la meta, su relación con las estrategias y las acciones implementadas y el ajuste de los pasos siguientes

En la sesión de trabajo en equipo cada encargado de meta expone el resumen de los avances y guía la discusión del grupo para analizar las acciones relacionadas y llegar a acuerdos, basados en información y evidencias sobre cómo proceder.

Lo importante es conversar sobre el porqué de los resultados.
Muchas veces somos ricos en datos y pobres en información y conocimiento.

Sugerencia de preguntas para discutir los avances de las metas

- ¿Hay avances de acuerdo con las metas propuestas?
- ¿El grado de avance es el esperado?
- ¿En qué aspecto no se avanzó?
- ¿Cómo fue la valoración de las acciones ligadas a esta meta?
- ¿Debemos hacer ajustes a las estrategias y acciones?
- ¿Tenemos suficiente conocimiento de la situación para tomar buenas decisiones sobre los ajustes que se deben hacer?
- ¿Qué opciones tenemos?
- ¿Qué ajustes haremos al plan de trabajo?

Al enfrentar lo que no funciona como una ocasión de aprendizaje, los errores son aceptados en la medida en que detonan procesos de mejora en la escuela y profesionalización en el equipo.

Recuerden equilibrar el tiempo que dedican a leer los datos, profundizar en las causas, discutir opciones y tomar decisiones (retomen el fascículo 9).

Se propone integrar la información en el siguiente cuadro para tener un panorama general de los avances a lo largo del ciclo escolar.

Objetivo	Meta	Indicadores	Periodicidad de monitoreo	Períodos de monitoreo								Instrumento de medición
				1		2		3		4		
				Avance propuesto	Avance logrado	Avance propuesto	Avance logrado	Avance propuesto	Avance logrado	Avance propuesto	Avance logrado	
Observaciones												

4. Revisión de las dificultades encontradas durante el periodo de monitoreo

Es útil revisar el plan de monitoreo para validar la pertinencia y la factibilidad de cómo se planeo la medición de las metas. Las siguientes preguntas ayudan a esta revisión.

- ¿Los instrumentos que se aplicaron fueron los adecuados?
- ¿Fueron aplicados correctamente?
- ¿Se obtuvieron los datos requeridos?
- ¿Hubo problemas en la recogida de información?
- ¿El tiempo establecido fue suficiente para ver avances?
- ¿Qué podemos aprender sobre nosotros en este periodo de trabajo?

Productos de la fase de monitoreo de avances

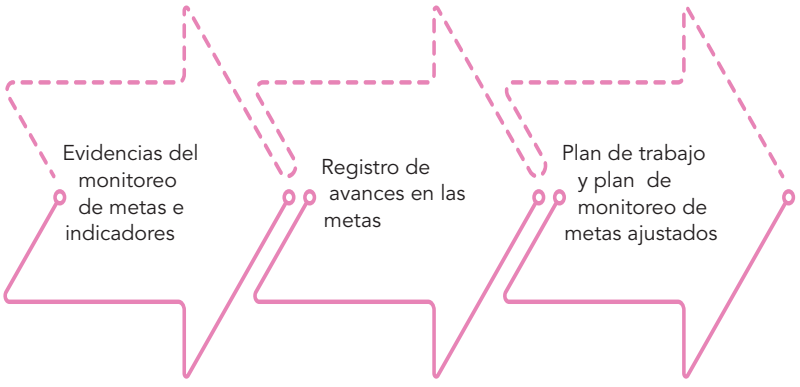
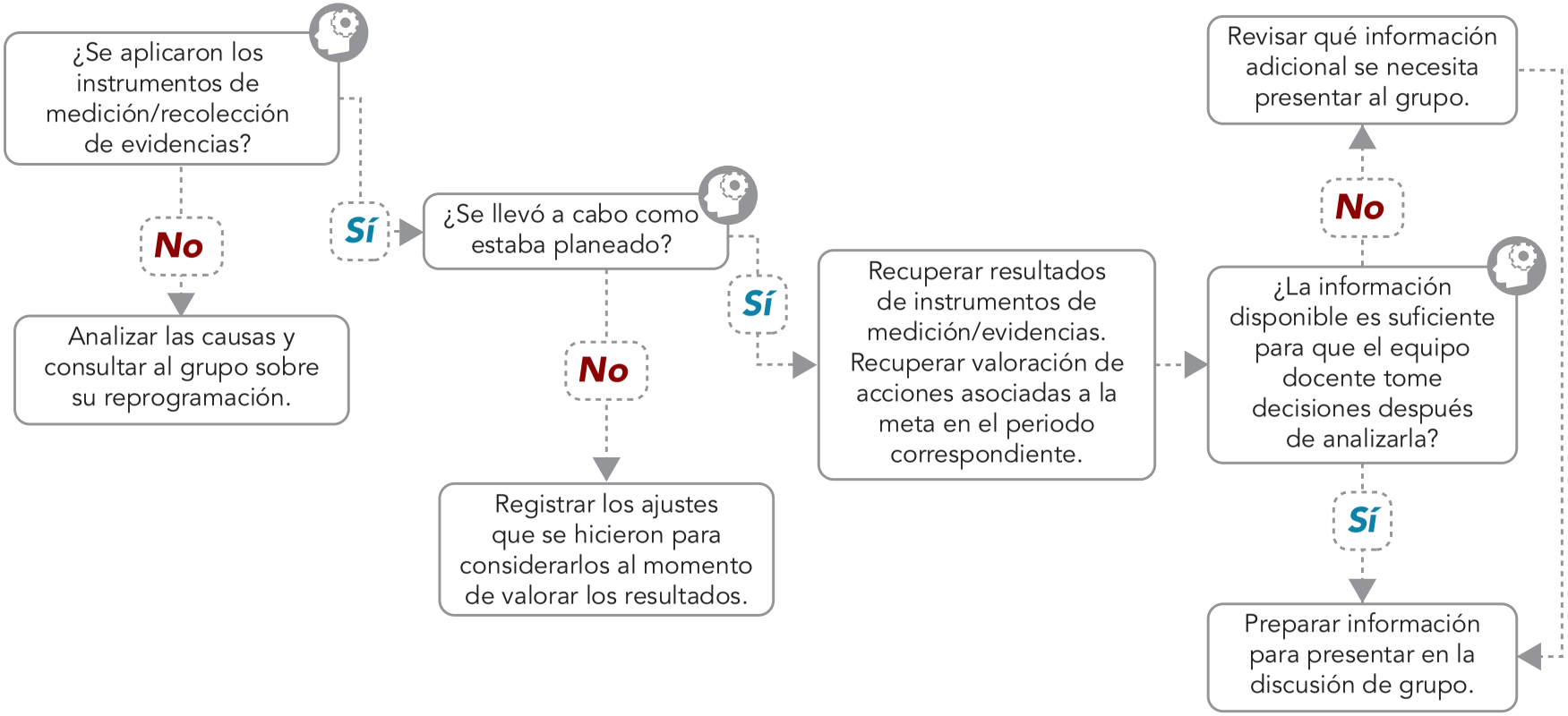


Diagrama de flujo para recuperar la información relacionada con el monitoreo de una meta

Este diagrama se utiliza en las actividades del fascículo 10 titulado Monitoreo de metas. Las personas encargadas del seguimiento a las metas deberán tener a la mano este diagrama, junto con el plan de monitoreo de metas, para recopilar y organizar la información de la medición de la meta correspondiente y presentarla en la discusión grupal.



Pautas

Criterios para la recolección de datos

Calidad de los datos

La calidad de los datos que se recuperan tiene mucho que ver en la valoración de las acciones y la medición de las metas que realice el colectivo escolar sobre su plan de mejora anual. Si los datos no tienen la calidad requerida, la información y las decisiones que se generen pueden ser erróneas. Para que los datos recuperados sean de calidad se deben considerar elementos como: la cantidad y precisión de los datos, los momentos de recolección, las características específicas de la información y las herramientas que se utilizarán para recuperarla, así como las fuentes de información.

Cantidad de datos

El criterio de cantidad de datos que se debe recabar va a depender de varias cosas. Primero se debe pensar: para qué se van a utilizar estos datos.

- Si es para valorar acciones: ¿qué tipo de acciones?, ¿son acciones relacionadas con problemas de logro?. Entonces se debe pensar en la estrategia, ¿gravedad del problema?, ¿cuántos grupos están incluidos?, ¿cuántos alumnos?, ¿cuántos tiempos se establecieron para el levantamiento de datos en el plan de valoración?, ¿son acciones relacionadas con aspectos de capacitación, adquisición, remodelación, etc.?. Entonces la estrategia deberá incluir información sobre ¿cuántas personas participan?, ¿cuántas veces se debe medir el proceso?, ¿cúanto tiempo de desarrollo se requiere? y, ¿qué se debe medir de esas acciones?
- Si es para medir el avance de las metas: ¿cuáles metas?, ¿cuándo está planeado medir?, ¿en qué tiempo se estableció la medición? y, ¿de cuántas personas necesitamos recabar información?

La cantidad de datos debe ser acorde a lo que se va a valorar o medir; si es menos puede afectar la valoración del resultado, si es más puede generar trabajo extra innecesario, e incluso confusión.

Precisión de los datos

Se debe tener en cuenta la fidelidad en el levantamiento de los datos; esto es, cumplimiento de los tiempos, las formas y la exactitud en el levantamiento de los datos, de acuerdo con lo establecido en el plan de valoración y medición de acciones.

¿Qué tipo de datos debemos recuperar?, ¿se valoraron de acuerdo con lo establecido?, ¿la medición se realizó de acuerdo con el plan? y, ¿los datos registrados corresponden fielmente a los resultados obtenidos?

Si los datos son alterados, la valoración de las acciones o la medición de las metas no será la correcta y se estará realizando un trabajo en vano.

Momentos de recolección

Algunos tipos de valoraciones o mediciones requieren tiempos específicos de medición. Por ejemplo: las acciones que tienen como objetivo el conocimiento de saberes previos, medición de avances al término de algún tema, dominio de conocimientos o habilidades, etcétera.

Es necesario que para cada acción y meta se establezcan con claridad los tiempos de medición y recolección de información, y que éstos se planifiquen en las actividades cotidianas de la escuela.

Según el tipo de dato y lo que interese medir se puede recolectar información con distinta periodicidad.

Por ejemplo:

No olviden considerar la información que produce la propia operación de la escuela.
¡Pueden llegar a ahorrarse registros dobles o innecesarios!

Periodo	Datos e información
Diaria/ semanal	Asistencia de alumnos y docentes, horas efectivas de clase, horas de lectura, situaciones que se presentan durante la ingesta de alimentos (escuelas de tiempo completo), número de casos de indisciplina reportados, alumnos que presentan situaciones imprevistas de salud, quejas o sugerencias recibidas por parte de las familias de los alumnos, entre otros. **Fuentes de información:** registros de la escuela, registros de docentes, bitácoras de maestros y reportes.
Mensual/ bimestral/ trimestral	Alumnos que cumplieron satisfactoriamente con actividades escolares, participación de padres de familia en reuniones de trabajo, talleres o conferencias, resultados de evaluaciones parciales de aprendizaje, entre otros. **Fuentes de información:** registros de la escuela, registros de grupo, listas de asistencia a reuniones/eventos y registro de calificaciones.
Anual	Opiniones de padres de familia sobre la escuela, infraestructura del centro, perfil del equipo docente, características del liderazgo y trabajo en equipo de los docentes y el director, entre otros. **Fuentes de información:** cuestionarios de opinión, conversaciones del equipo docente y registros de mobiliario e infraestructura.

Fuentes para la recuperación de los datos

Se recomienda hacer una búsqueda progresiva de datos de lo más fácil (interno) a lo más difícil (externo), de acuerdo con las siguientes categorías:

1. Registros de la escuela

- Resultados de logro educativo: estadísticas, gráficas, tablas, cuadros e informes.
- Registros del trabajo cotidiano: registros de observación de alumnos, reportes de docentes, directivos, padres de familia, fichas de alumnos, buzón de sugerencias, información generada por la participación en programas.

Este tipo de información debe formalizarse mediante algún esquema de sistematización (registro escrito, cuestionario de opinión, etcétera).

2. Fuentes alternas de información

- Referencias informales: redes de información entre personal, padres de familia y alumnos.
- Conversaciones y acuerdos con autoridades, supervisores y apoyos técnicos.
- Reuniones con padres de familia.
- Oficios de gestiones para recursos u otros.
- Actas de sesiones de Consejo Técnico Escolar u otras reuniones del equipo.

3. Fuentes de dominio público en la comunidad

- Fuentes de autoridades educativas: informes estatales, discursos, reportes, gráficos, tablas, registros, etcétera.
- Fuentes tradicionales: periódicos locales, reportes anuales del municipio, entre otros.
- Fuentes no tradicionales: discursos, conferencias de instituciones vecinas, seminarios, etcétera.

DICS en el ámbito escolar
Datos → Información → Conocimiento → Sabiduría

Tomar decisiones informadas implica más que constatar una situación a partir de los datos que tenemos. Es necesario entender lo que representan los datos, qué quieren decir en el contexto en que se están utilizando y cómo esa información puede iluminar el camino a seguir.

La imagen que se muestra en la página siguiente representa la jerarquía Datos → Información → Conocimiento → Sabiduría en forma de pirámide, en la que cada escalón representa un valor añadido al anterior.

El concepto de Dato se encuentra en el nivel básico, un registro; el de Información requiere considerar cierta clase de contexto e intención, a qué se refiere el dato, qué está midiendo o registrando; el Conocimiento implica una noción más clara de las relaciones entre diversos grupos de información; la Sabiduría requiere añadir la noción de su uso, en la perspectiva de resolver una situación compleja.

Como punto de partida, el resultado de un análisis de información debe ayudar a conocer y entender el pasado (1) para tomar decisiones sobre el futuro (2). El análisis parte de datos (registros, calificaciones, anécdotas, etc.), que no están formalmente organizados para reflejar una realidad y que, por lo tanto, pueden decir muy poco (3).

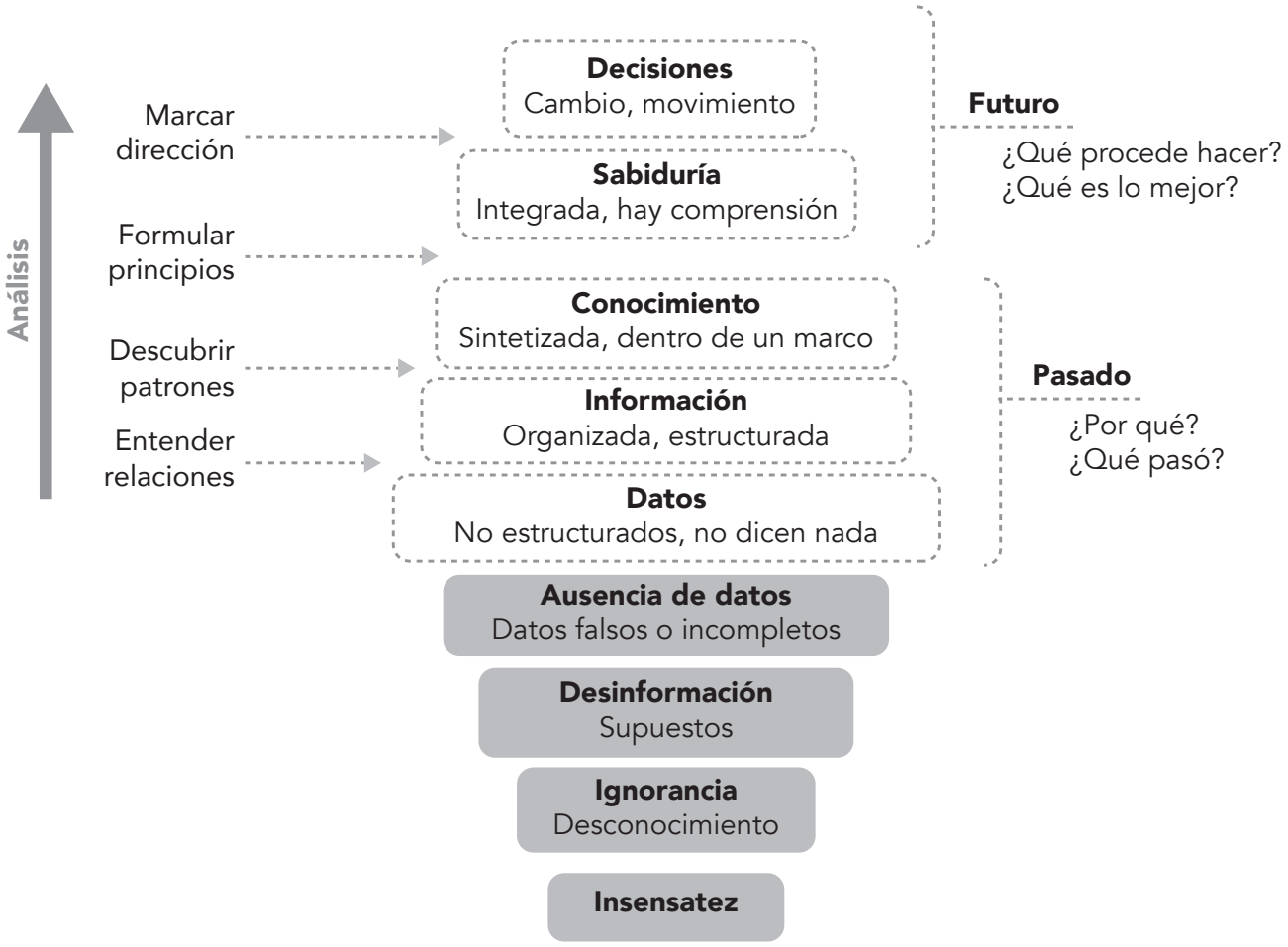
Cuando los datos se estructuran en gráficas, tablas, bitácoras u otros medios conforme a una lógica, se puede empezar a ver relaciones entre diferentes fuentes de información (4), a través del tiempo, etcétera.

Una vez que se estructura la información, comienza la tarea de leerla para buscar patrones, tendencias, causas, que den conocimiento (5) sobre dinámicas y procesos que permitan responder la pregunta: ¿por qué pasa esto o aquello?.

Conforme se va integrando y madurando el conocimiento del grupo se formulan principios sobre cómo funciona y debe funcionar la escuela, se va creando un bagaje de sabiduría (6) que marca el rumbo y la dirección para las decisiones (7) que se van a tomar.

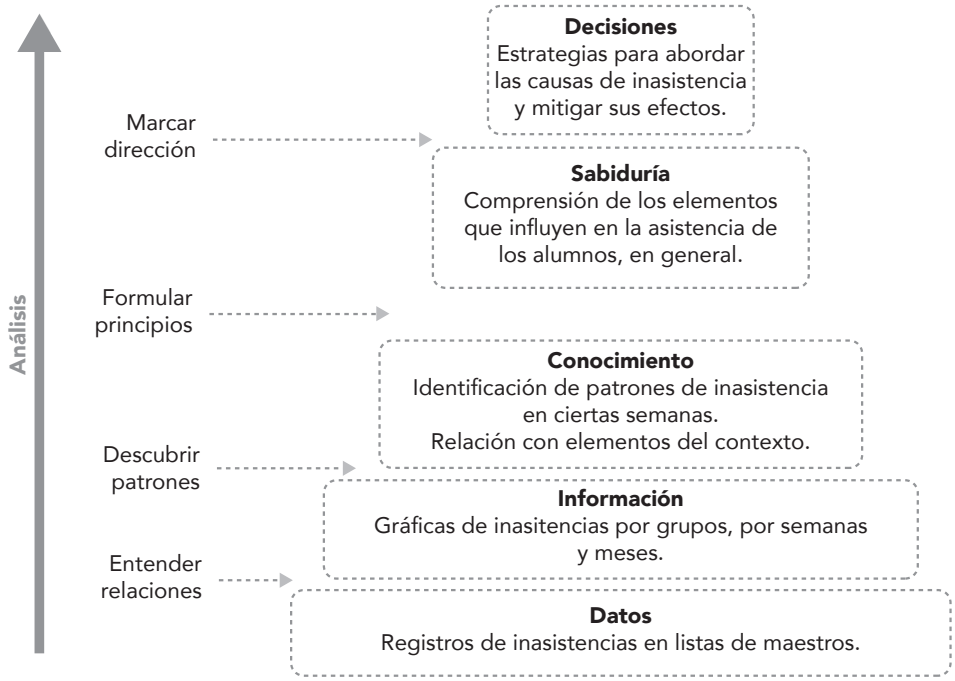
Los escalones de la pirámide invertida (8) reflejan el resultado de trabajar sin datos e información.

Esquema DICS



Fuente: adaptado de Ackoff (2005), Belliger (2004) y IoT Company AGT

Ejemplo del uso del esquema DICS en el ámbito escolar:



PASADO

¿Qué pasó?

- A partir de la segunda semana de diciembre las inasistencias aumentan 20% y vuelven a bajar la segunda semana de febrero (patrón).

¿Por qué?

- Los niños se enferman por el frío, los papás los dejan de mandar para que no se enfermen (causas).

FUTURO

- Cuando hace frío los niños vienen menos a la escuela (principio).
- Alrededor de los periodos de vacaciones pierde importancia para los papás que los alumnos vayan a la escuela (principio).

¿Qué es lo mejor?

- El frío de invierno es algo inevitable. Si los papás no están dispuestos a que los niños vayan a la escuela por miedo a que se enfermen, hay que procurar que los niños no se retrasen en los aprendizajes durante el periodo de invierno y de vacaciones.

¿Qué procede?

- Definir estrategias para acordar con los padres ejercicios y actividades que los niños pueden hacer en casa cuando no van a la escuela por frío.
- Definir estrategias para convencer a los padres de familia de la importancia de respetar el calendario escolar cerca de las vacaciones.

Qué son las evidencias[1]

Las evidencias pueden tomar múltiples formas: resultado de una sistematización de entrevistas, registros de comentarios, cuestionarios, rúbricas, listas de cotejo, productos de trabajo de los alumnos, observaciones directas, respuestas a exámenes o evaluaciones, bitácoras, entre otras.

Algunas consideraciones sobre las evidencias

- Son productos de trabajo o de una acción reunidos con propósitos determinados que se planean previa y deliberadamente.
- Es necesario determinar con antelación lo que se va a documentar y cómo: pensar en el tipo de evidencias que darán cuenta del cumplimiento de objetivos y metas propuestos en el plan de trabajo de la escuela, de la efectividad de las acciones, etcétera.
- Es fácil confundir la documentación intencionada de lo que se realiza para luego evaluar o valorar su resultado, con los registros que se generan al trabajar. Cuando esto sucede, se construyen "expedientes", "carpetas" o "portafolios" que terminan siendo archivos de documentos del trabajo y las actividades que se llevaron a cabo, pero no necesariamente ofrecen datos e información para valorar el resultado.
- La visibilidad que ofrece el contar con evidencias se convierte en la base para analizar datos e información a fin de reflexionar sobre ella, triangular, reflexionar y tomar decisiones en torno a las prioridades que la escuela determine enviar como parte del plan de trabajo. Las evidencias se convierten así en el objeto de discusión del equipo docente.

¡Ojo con confundir evidencia de TRABAJO con evidencia de RESULTADOS!

¿Cómo generar una evidencia?

- Definir los objetos de evaluación o medición y los instrumentos (objetivos y procedimientos): ¿qué queremos valorar/evaluar? y ¿cómo podemos obtener la información para hacerlo?
- Desde la planeación de las estrategias y actividades del plan de la escuela fijar los procedimientos para generar los datos que puedan servir de base para la información que sustente las evidencias sobre el aprendizaje de los alumnos, la propia práctica docente o el funcionamiento de la escuela, según sea el caso.

1 Datos que apoyan la existencia o la veracidad de algo. Se obtiene por medio de la observación, medición, ensayo u otros medios. Grau, J. E. (2011). *Planeamiento Estratégico, Prospectiva y Educación*: Glosario. Buenos Aires: Fundec.

¿Productos o evidencia?

Ejemplos de productos	Evidencias	Los productos se convierten en evidencia cuando…
Registro de participantes en una actividad	Análisis de nivel de participación de acuerdo con el objetivo de la actividad y las estrategias que se implementaron.	- Reflejan el resultado de la implementación de acciones. - Otorgan información sobre causas y procesos. - Generan información sobre los principales logros y retos. - Orientan la toma de decisiones fundamentadas.
Foto de los maestros/niños trabajando	Foto del producto que resultó del trabajo de los docentes/ aprendizaje de los alumnos.	
Lista de comentarios de padres de familia sobre la escuela	Comentarios de padres de familia clasificados en relación con lo que se quería saber al registrar los comentarios.	
Cuestionarios de encuesta a alumnos/ padres de familia respondidos	Resultados de la encuesta ordenados y analizados para responder las preguntas que se plantearon.	
Fichas que se trabajaron en el aula	Trabajos de alumnos que muestran el resultado de realizar las actividades.	

Recoger evidencias implica dedicación… ¿existe alguna diferencia entre trabajar con o sin evidencias?

Sin evidencia (riesgos)	Con evidencia (ventajas)
☹ Guiarse por emociones e impulsos y no por hechos concretos y verificables con base en información.	☺ Las discusiones y las decisiones se despersonalizan, el peso del argumento lo tienen las evidencias.
☹ Tomar decisiones con base en percepciones e intuiciones.	☺ Tomar decisiones a partir de los múltiples factores que ejercen influencia en la gestión escolar y el aprendizaje en su escuela. Atender sus necesidades específicas.
☹ Generalizar las estrategias y perder de vista las necesidades particulares de la propia escuela en el contexto en que se encuentra.	☺ Es posible valorar el efecto de acciones y estrategias, comparar y elegir las más oportunas.
☹ Se vuelve difícil valorar los resultados de las acciones para saber si funcionaron o no.	☺ Proporciona retroalimentación oportuna para reforzar o corregir el rumbo de la escuela.
☹ No hay información para decidir sobre el rumbo de la escuela	☺ Cuentan con registros del trabajo y los resultados para ver el impacto de lo que han hecho.
☹ Sensación de trabajar y hacer mucho sin ver resultados.	

Uso de resultados de evaluaciones estandarizadas en diagnóstico escolar

Las escuelas analizan resultados de evaliaciones estandarizadas mediante formatos que consideran, entre otros, la siguiente información:

- Registro de resultados de las áreas evaluadas.
- Registro del porcentaje de nivel de logro por grupo.
- Registro del porcentaje de nivel de logro por escuela.
- Plantilla de respuestas correctas y descriptores de reactivos de las áreas evaluadas.

Con esto, ¡las escuelas ya cuentan con mucha información!

¿Cómo se le puede sacar mayor provecho?

Desarrollar una visión de "generación", más que de "grado escolar"

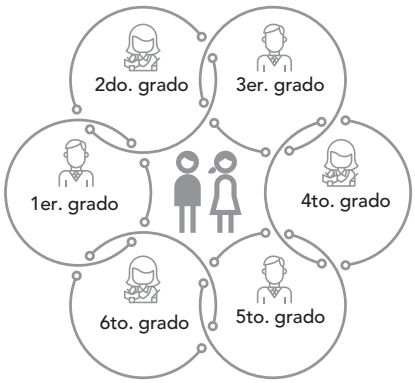
Consideran los resultados de pruebas estandarizadas como los aprendizajes acumulados de los alumnos a lo largo de varios ciclos escolares.

Los alumnos van acumulando experiencias y aprendizajes a lo largo de cada ciclo escolar, de manera que, en 5to. grado, son el resultado de lo que han vivido en 1ro., 2do., 3ro. y 4to.

Ver a los alumnos como una generación que va recorriendo los distintos grados, en contraste con ver al grupo que en este ciclo ocupa el salón de 3er. grado, facilita trazar estrategias a nivel escuela, integrando el trabajo de distintos grados escolares.

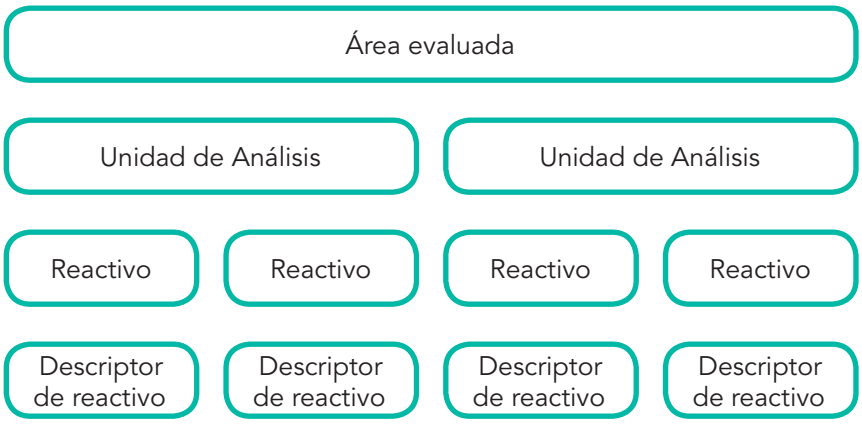
Nuestra responsabilidad como equipo docente consiste en:

- Dar seguimiento a cada uno de los alumnos desde su ingreso a la primaria y conforme va avanzando en cada grado.
- Asegurar que los alumnos comprenden los contenidos necesarios para avanzar en el programa que les corresponde en ese grado.



¿Qué debemos conocer y entender de una prueba estandarizada para sacar mayor provecho a los resultados?

- Los resultados reflejan el trabajo de toda la escuela sobre la generación que respondió la prueba. Como tal, los docentes de todos los grados contribuimos a ese resultado.



- Las pruebas plantean niveles de logro o desempeño.

Niveles de Logro/Desempeño			
I	II	III	IV

- Cada nivel de logro tiene su descriptor correspondiente en el cual se especifica lo que los alumnos son capaces de hacer en ese nivel.

Aspecto/Habilidad evaluada	Reactivo/Ítem			
Análisis del contenido y la estructura	58% (882)	42% (812)	67% (881)	25% (815)
Convencionalidades lingüísticas	92% (005)	42% (010)	75% (028)	84% (037)
Desarrollo de una comprensión global	75% (001)	62% (021)	8% (037)	17% (012)
Desarrollo de una interpretación	58% (832)	58% (832)	92% (042)	50% (044)

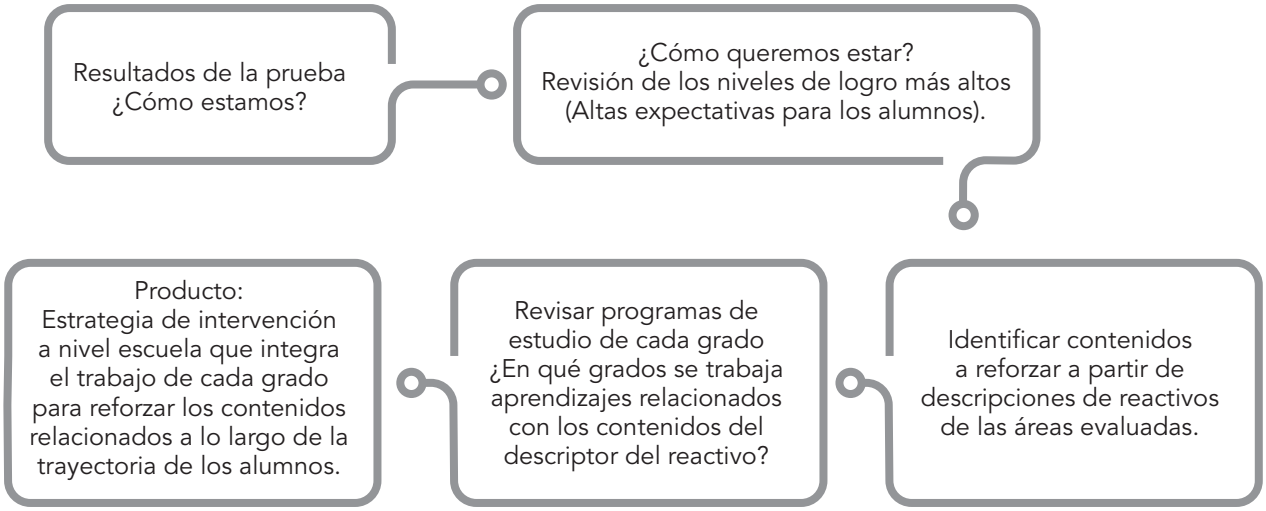
Reactivo 058
Los puntos anotados en 11 partidos por un equipo de baloncesto son: 84, 85, 73, 86, 84, 74, 71, 84, 70, 74.
¿Cuál es la mediana de los puntos anotados por el equipo? a) 71 b) 74 c) 84 d) 86
Respuesta correcta: a) **% de alumnos de la escuela que respondió correctamente:** 62%
I Descriptor: Resolver problemas en donde se calcula la mediana.

- En cada área evaluada se definen unidades de analisis o temáticas.
- Los reactivos de las pruebas corresponden a las distintas unidades de análisis o temáticas.
- Comúnmente, se reporta el porcentaje de alumnos que respondió correctamente cada reactivo.
- Los reactivos suelen acompañarse de una descripción del aprendizaje que se evalua con ese item.

¿Cómo podemos analizar estos datos para elaborar un plan a nivel escuela, orientado a subir el nivel de logro educativo, desde una mirada de generación de alumnos?

Los números hablan, ¿qué nos dicen y qué podemos hacer con ellos?

Para sacar mayor provecho a los datos, se sugiere seguir el siguiente camino:



Entender los resultados de las pruebas como los resultados de toda la escuela nos lleva a buscar soluciones como equipo docente, integrando el trabajo y los aprendizajes que se deben alcanzar en cada grado para adquirir los aprendizajes del grado siguiente.

A continuación se describe cada paso con mayor detalle. Reúnanse como equipo docente para realizar este ejercicio de análisis.

Punto de partida: porcentaje de alumnos de la escuela en cada nivel de desempeño.

Por ejemplo:

Lenguaje y Comunicación				Matemáticas			
¿Qué porcentaje de alumnos hay en cada nivel de logro?				¿Qué porcentaje de alumnos hay en cada nivel de logro?			
I	II	III	IV	I	II	III	IV
25.0%	41.7%	33.3%	0.0%	23.1%	23.1%	23.1%	30.8%

1. Revisen el porcentaje de alumnos de la escuela que se encuentra en cada nivel de logro.

Resultados de la prueba
¿Cómo estamos?

- ¿En qué nivel de logro nos ubicamos mayoritariamente en el área evaluada?
- ¿Qué nos dice el porcentaje de alumnos en cada nivel de logro sobre el resultado general de la escuela?
- ¿Qué nos dice sobre la equidad en logro dentro de la escuela? ¿Qué diferencia hay entre el porcentaje de alumnos en los niveles más altos y los más bajos?

2. Contrasten sus expectativas de logro para los alumnos.

¿Cómo queremos estar?
Revisión de los niveles de logro más altos (Altas expectativas para los alumnos).

- ¿Qué aprendizajes deberían tener todos los alumnos de nuestra escuela para ubicarse en los niveles más altos? Revisemos los descriptores de los niveles de desempeño.
- ¿En qué medida los niveles de logro más altos de las pruebas se parecen a lo que esperamos de los alumnos de nuestra escuela? ¿En qué medida la descripción de esos niveles se asemeja a los aprendizajes y temas que priorizamos y enfatizamos en nuestra escuela durante las clases, las tareas y las evaluaciones internas?
- ¿Sería deseable modificar el porcentaje de alumnos en algunos niveles de logro?
- ¿Cuál sería un avance realista para este ciclo escolar?, ¿para los siguientes dos ciclos escolares?

3. Identifiquen los contenidos que los alumnos no dominan al término de los grados que se evalúan.

Identificar contenidos a reforzar a partir de descripciones de reactivos de las áreas evaluadas.

- Por unidad de análisis identifiquemos el porcentaje de alumnos que contestaron correctamente cada reactivo de las áreas evaluadas.

  Ejemplo: Si 25% contestó correctamente, implica que 75% de los alumnos lo contestó de forma incorrecta.

- Identificar los contenidos por unidad de análisis asociándolos con los reactivos. Por ejemplo:

Reactivos con más bajos resultados por unidad de análisis.

Unidad de análisis	Descriptor de los reactivos con mayor error	Contestaron correctamente	No contestaron correctamente
Análisis del contenido y la estructura (Revisar todas las unidades de análisis)	Identificar la función sugestiva de una frase que aparece en un anuncio.	25%	75%
	Identificar el fondo y la forma del verso de un poema.	25%	75%
	Identificar el uso de recursos literarios en un cuento de terror.	50%	50%

Reactivos con más bajos resultados por unidades de análisis			
Unidad de análisis	**Descriptor de los reactivos con mayor error**	**Contestaron correctamente**	**No contestaron correctamente**
Medida (Revisar todas las unidades de análisis)	Resolver problemas de área de un trapecio.	8%	92%
	Resolver problemas de conversión de mililitros a litros.	31%	69%
	Resolver problemas de conversión de gramos a onzas.	31%	69%
	Resolver problemas de conversión de millas a metros.	54%	46%

Revisar programas de estudio de cada grado ¿En qué grados se trabaja aprendizajes relacionados con los contenidos del descriptor del reactivo?

4. Analicen las habilidades y los contenidos de los reactivos a reforzar para trazar una estrategia a nivel escolar, con el fin de fortalecer los aprendizajes de los alumnos de todos los grados.

- ¿Qué aprendizajes requieren los alumnos para poder realizar las tareas de esos reactivos? Descompónganlo hasta el aprendizaje más básico.
- ¿Desde qué grado se inicia el estudio de esos aprendizajes? ¿Conocen el dominio que tienen los alumnos de esos aprendizajes en el grado que les corresponde?

Producto: Estrategia de intervención a nivel escuela que integra el trabajo de cada grado para reforzar los contenidos relacionados a lo largo de la trayectoria de los alumnos.

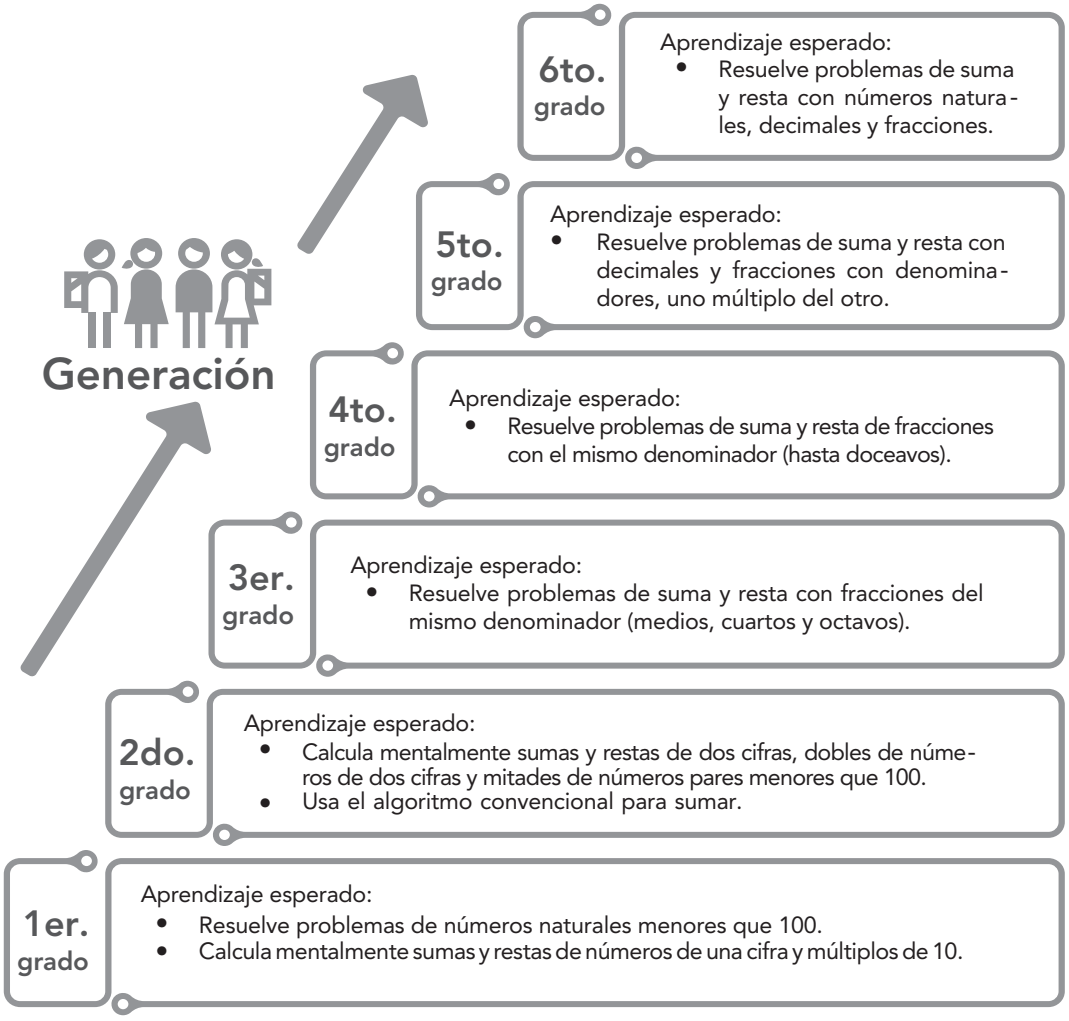
5. Elaboren una estrategia escolar para fortalecer los aprendizajes de los alumnos.

- ¿Qué contenidos se repasarán de manera especial durante el ciclo escolar en cada grado para ir fortaleciendo los aprendizajes desde la base?
- ¿Hay algunas lagunas de conocimiento generalizadas en los alumnos de los grados más altos? ¿Qué lagunas de conocimiento tienen nuestros alumnos con mayor rezago? ¿Qué estrategias vamos a implementar para eliminar las lagunas de aprendizajes de ciclos escolares anteriores?

En la siguiente página pueden ver un ejemplo de análisis de aprendizajes, por grado, relacionados con el descriptor de un reactivo.

Únicamente medir no mejora los resultados de los aprendizajes. Por lo tanto, no se puede esperar una mejora de los resultados de evaluaciones internas, ni externas, sólo por haber medido.

Unidad de análisis: problemas aditivos.
Descriptor de reactivo: resolver problemas de suma de fracciones.

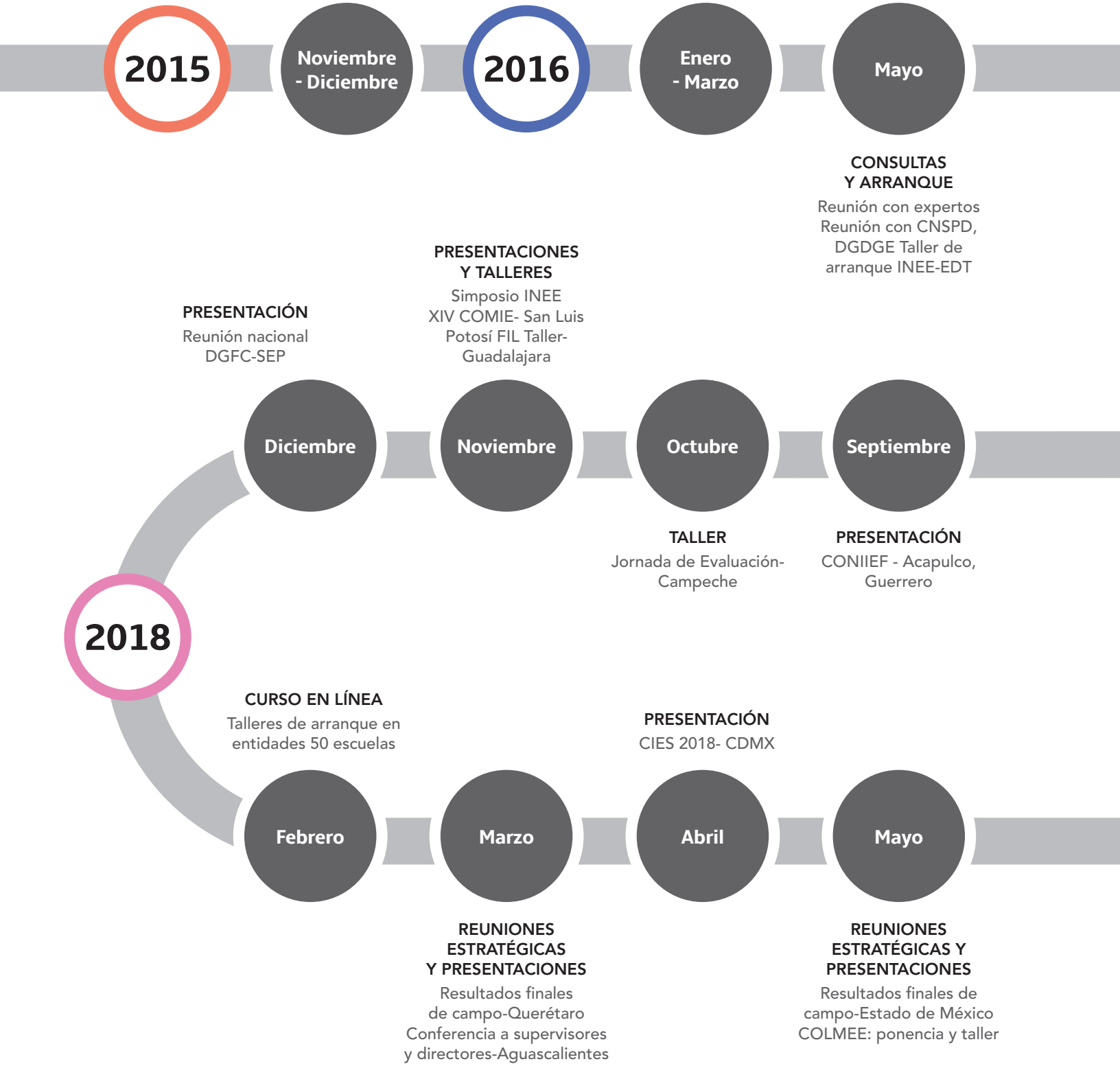


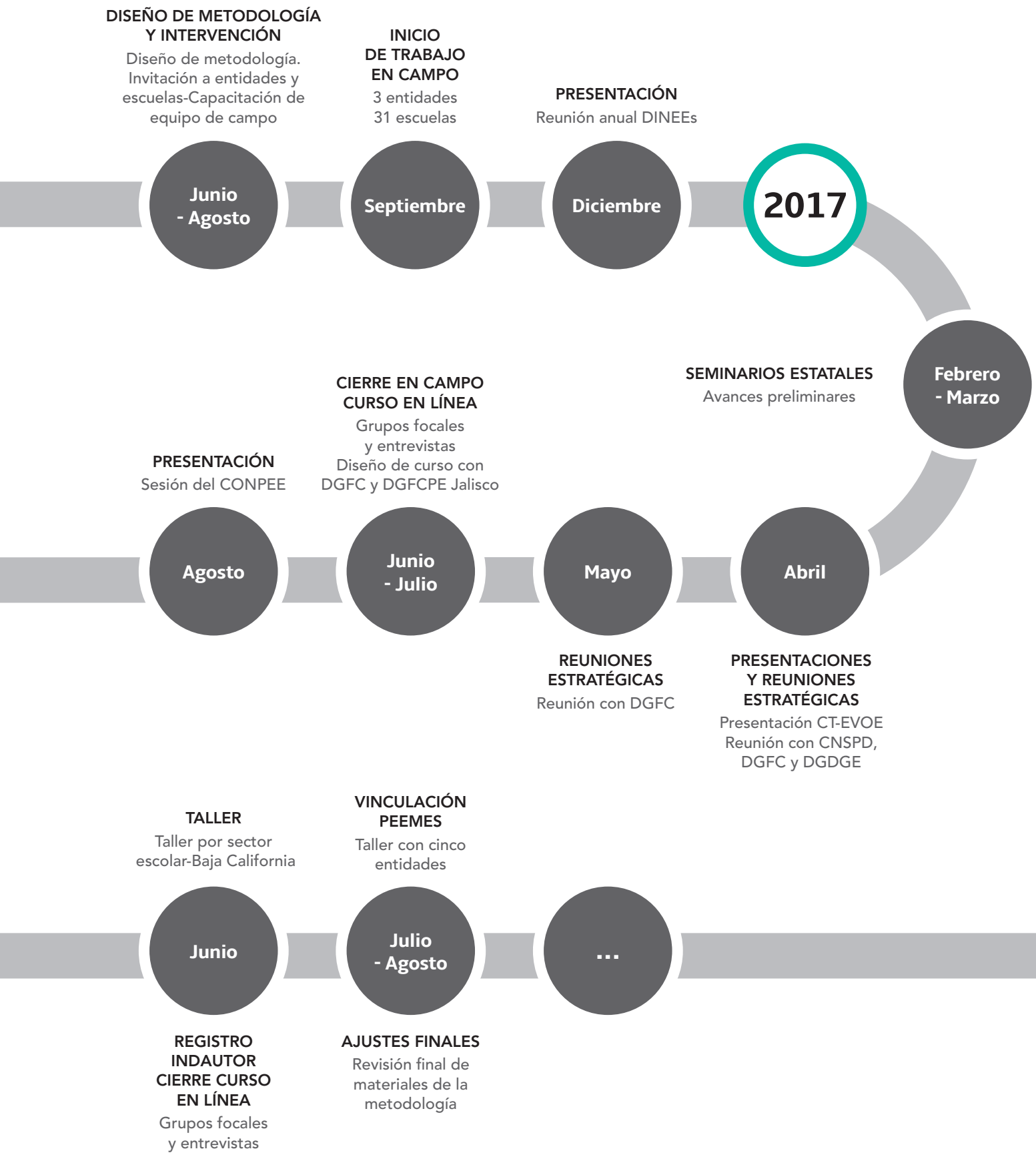
¿Qué más podemos hacer como escuela?

- Identificar las intervenciones pedagógicas que no están dando resultado para mejorarlas o cambiarlas.
- Identificar temas para desarrollo profesional o de actualización en dominio y didáctica de los contenidos a reforzar.
- Involucrar a los alumnos en su aprendizaje, compartiendo con ellos lo que esperamos lograr con cada tema, contenido, áreas, etc. Buscar mejorar los niveles de comprensión.
- Contribuir al aprendizaje del otro. Como equipo docente siempre hay algo que aprender y algo que enseñar.

Anexo

Historia del proyecto




DISEÑO DE METODOLOGÍA Y INTERVENCIÓN
Diseño de metodología. Invitación a entidades y escuelas-Capacitación de equipo de campo
Junio - Agosto
INICIO DE TRABAJO EN CAMPO
3 entidades 31 escuelas
Septiembre
PRESENTACIÓN
Reunión anual DINEEs
Diciembre
2017
SEMINARIOS ESTATALES
Avances preliminares
Febrero - Marzo
CIERRE EN CAMPO CURSO EN LÍNEA
Grupos focales y entrevistas
Diseño de curso con DGFC y DGFCPE Jalisco
PRESENTACIÓN
Sesión del CONPEE
Agosto
Junio - Julio
Mayo
Abril
REUNIONES ESTRATÉGICAS
Reunión con DGFC
PRESENTACIONES Y REUNIONES ESTRATÉGICAS
Presentación CT-EVOE
Reunión con CNSPD, DGFC y DGDGE
TALLER
Taller por sector escolar-Baja California
VINCULACIÓN PEEMES
Taller con cinco entidades
Junio
Julio - Agosto
...
REGISTRO INDAUTOR CIERRE CURSO EN LÍNEA
Grupos focales y entrevistas
AJUSTES FINALES
Revisión final de materiales de la metodología

Referencias

Airasian, P. W. (2000). *Evaluación en el aula: un enfoque conciso*. Boston: McGraw-Hill.

Airasian, P. W. (2001). *Evaluación en el aula: conceptos y aplicaciones*. Boston: McGraw-Hill.

Arbesú, M. I., y Gutiérrez, E. (2012). El portafolios docente un medio para reflexionar y evaluar las competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(2). Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art4_htm.html

Benítez, Y. (s.f.). Evaluación de la participación de los padres de familia en las escuelas primarias. Manual de aplicación de los cuestionarios para padres de familia y profesores. México: autor. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/Derecursos/padres_familia/Completo/mapadresprim.pdf

Blanco, E. (2007). Eficacia escolar en México. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10469/1247

Botte, E., España, S., Kit, I., Labate, H., Lanza, P., y Scasso, M. (2007). *Todos pueden aprender. Escuelas que trabajan para superar el fracaso escolar*. Argentina: UNICEF. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003218.pdf

García Medina, A. M., Aguilera García, M. A., Pérez Martínez, M. G., y Muñoz Abundez, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México.* México: INEE. Recuperado en septiembre de 2016, de: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/410/P1D410.pdf

Hernández, A. S., Ruiz, S. S., Carrazco, D., Crespo, F. J., Jiménez, D., Martínez, M. G., e Irribarra, D. T. (2015, diciembre). *Modelo conceptual de uso de los resultados de las evaluaciones. Buenas prácticas y propuesta para* PLANEA. México: INEE.

Leyva, Y. E. (2012). El portafolios de evaluación como estrategia de formación y evaluación docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(1e). Recuperado en septiembre de 2016, de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art25.pdf

Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11*(2), pp. 1-18. Recuperado de: https://redie.uabc.mx/redie/article/view/231

Martínez Rizo, F. (2012). Dificultades para implementar la evaluación formativa: revisión de literatura. *Perfiles educativos, 35*(139), pp. 128-150. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/262617487_Dificultades_para_implementar_la_evaluacion_formativa_Revision_de_literatura

Miklos, T. (coord.) (2015). La evaluación formativa como instrumento estratégico para la mejora del aprendizaje. Documento interno. México: INEE.

MINEDUC. Ministerio de Educación / Guatemala. (s.f.). Herramientas de evaluación en el aula. Recuperado de: http://cnb.mineduc.gob.gt/wiki/Tabla_de_contenidos_-_Herramientas_de_Evaluaci%C3%B3n_en_el_Aula?

MINEDUC / Perú (2012). Marco de Buen Desempeño Docente, pp. 1-56. Perú: autor. Recuperado en noviembre de 2016, de: http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736

Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, *1*(1), pp. 1-14. Recuperado de: https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5341/5780

Murillo, F. J. (2004, abril-junio). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *9*(21), pp. 319-359. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/140/14002104.pdf

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005, noviembre). Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. Policy Brief. OECD *Observer*. París: Public Affairs Division, Public Affairs and Communications Directorate, OECD.

Pérez, M., Ruiz, G., Langford, P., Prado, P. (2017). *Marco de referencia para la documentación de experiencias y metodologías relevantes de evaluación formativa de escuelas*. México: INEE. Recuperado de: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/215/P1F215.pdf

Ramírez, R. (2002, octubre). ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para la evaluación interna de los centros escolares (documento de trabajo). México: SEP-DGIE. Recuperado de: http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/1/d2/p3/4%20SEP.%20Como%20Conocer%20Mejor%20Nuestra%20Escuela.pdf

Ruiz, G. (2009). Evaluar los centros escolares: ¿Con base en los resultados de los alumnos en pruebas de aprendizaje o en otros factores de los propios centros? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *2*(2), pp. 10-13. Recuperado el 19 de enero de 2017, de: https://www.researchgate.net/publication/42532888_Evaluar_los_Centros_Escolares_Con_Base_en_los_Resultados_de_los_Alumnos_en_Pruebas_de_Aprendizaje_o_en_Otros_Factores_de_los_Propios_Centros

Sandoval-Hernández, Andrés (coord.) (2016). *Experiencias Internacionales sobre el Uso de los Resultados de Evaluaciones Educativas*. México: INEE. Recuperado de: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/208/P1F208.pdf

Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Recuperado de: http://www.ctascon.com/Hacia%20una%20mejor%20calidad%20de%20las%20Escuelas.pdf

Schmelkes, S. (2001, diciembre). La autonomía y la evaluación en México. *Perspectivas*, *31*(4), pp. 5-14. Recuperado de: http://www.oas.org/udse/gestion/ges_schmelkes.pdf

Schmelkes, S. (2013). Evalación formativa con la escuela al centro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *43*(4), pp. 6-10. México: Centro de Estudios Educativos. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27029787002

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós. Recuperado el 15 de febrero de 2017, de: http://csmvigo.com/pedagoxia/files/2016/07/D.A.-SCH%C3%96N-LA-FORMACI%C3%93N-DE-PROFESIONALES-REFLEXIVOS.pdf

SEP. Secretaría de Educación Pública (2014, 7 de marzo). Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.iea.gob.mx/webiea/inf_general/NORMATIVIDAD/7.%20ACUERDOS/FEDERALES/ACUERDO%20717%20por%20el%20que%20se%20emiten%20los%20lineamientos%20para%20formular%20los%20Programas%20de%20Gesti%C3%B3n%20Escolar.pdf

SEP (2016, 2 de febrero). Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2016-2017. México. Recuperado en octubre de 2016, de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf

SEP (2017). Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/cte/lineamientosCTE2017.pdf

Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de educación*, número 294, pp. 275-300. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1989

Sun, Y. (s.f.). Entrevista a Yulan Sun. Recuperado en septiembre de 2016, de: https://www.youtube.com/watch?v=ztpZNJp0BZE

Sun, Y. (2015, septiembre-diciembre). El portafolio como método para la evaluación en el aula. *Red, Revista de evaluación para docentes y directivos*, pp. 76-85. México: INEE. Recuperado el 14 de septiembre de 2016, de: http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2015/11/El-portafolio-como-metodo-de-ev-en-aula_Yulan-Sun.pdf

Tenutto, M. A. (2002). Herramientas de evaluación en el aula. Magisterio del Río de la Plata. Recuperado de: https://www.academia.edu/1429504/Herramientas_de_evaluaci%C3%B3n_en_el_aula

Tomasevski, K. (2005). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH, 40*, pp. 341-388. Recuperado de: http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/iidh/cont/40/pr/pr18.pdf

Tombari, M., y Borich, G. (1999). *Authentic Assessment in the Classroom: application and practice*. Michigan: Merrill.

UNICEF. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2004, marzo). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Recuperado de: http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf

USAID. Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional / Guatemala. Herramientas de evaluación en el aula. Recuperado de: http://uvg.edu.gt/educacion/maestros-innovadores/documentos/evaluacion/Herramientas_Evaluacion.pdf

Zorrilla, M., y Barba, G. (2003). *Indicadores educativos para la escuela secundaria. Manual para directivos y docentes*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Zorrilla, M. (2012). *Mejorar los procesos y los resultados de la escuela. El papel de la supervisión escolar*. Monterrey.

Siglas y acrónimos

CIES	Comparative International Education Society
COLMEE	Congreso Latinoamericano de Evaluación Educativa
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONIIEF 2017	Congreso Internacional de Investigación Educativa y Formación Docente 2017
CONPEE	Consejo Pedagógico de Evaluación Educativa
CNSPD	Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente
CT-EVOE	Consejo Técnico de Evaluación de la Oferta Educativa
DGDGE	Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa
DGFC	Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica
DGFCPE Jalisco	Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación del Estado de Jalisco
DINEE	Direcciones del INEE en las Entidades Federativas
EDT	Education Development Trust
FIL	Feria Internacional del Libro de Guadalajara
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
PEEMES	Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa

Reconocimientos y agradecimientos

Este material se desarrolló a partir de la experiencia del proyecto "Autoevaluación en escuelas mexicanas: una ruta para la mejora de la calidad de la educación en México", y de acciones derivadas del mismo. Las autoras reconocen el apoyo de los aliados institucionales que participaron en distintos momentos: la Embajada Británica, a través del Fondo de Prosperidad, el British Council, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Education Development Trust.

Asimismo, agradecen la apertura, el entusiasmo, la colaboración y el compromiso de los docentes y los directivos que, a lo largo del ciclo escolar 2016-2017, participaron en la construcción y la prueba de este material, así como al equipo de facilitadores y voluntarios que trabajaron conjuntamente con los equipos escolares.

Finalmente, las autoras agradecen las contribuciones de María de las Mercedes Iglesias Sobero a la formulación inicial de la iniciativa; así como la retroalimentación recibida por parte de expertos, docentes, directores y supervisores en distintos foros.

Facilitadores y voluntarios

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

Equipos docentes del ciclo escolar 2016-2017 de las escuelas

Estado de México

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

Querétaro

Mariano Matamoros, Santiago de Querétaro • Escuadrón 201, San Ildefonso Tultepec • Héroes de la Independencia, Llano Largo • Josefa Ortiz de Domínguez, Yosphí • Reforma CNOP, Santiago de Querétaro • Jose María Ríos Guillén,

Santo Niño de Praga • Gabriel Ramos Millán, Santa María del Zapote • Sor Juana Inés de la Cruz, La Purísima • Lic. Benito Juárez, Santiago de Querétaro.

Puebla

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

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 Magaña Rodríguez (encargado)
Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación
Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Unidad de Administración
Luis Felipe Michel Díaz
Órgano Interno de Control

José Roberto Cubas Carlín
Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federativas
Tomislav Lendo Fuentes
Coordinación Ejecutiva de la Junta de Gobierno

Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación
José Luis Gutiérrez Espíndola
Dirección de Difusión y Publicaciones
Blanca Gayosso Sánchez