



 Supervisores

**SERVICIO
EN LA FUNCIÓN
EDUCATIVA**

Hacia una estrategia de acompañamiento para fortalecer la autonomía de gestión escolar. El diagnóstico y la planeación

Intervención formativa: acompañamiento pedagógico
de la supervisión para fortalecer la gestión escolar

Cuaderno



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Hacia una estrategia de acompañamiento para fortalecer la autonomía de gestión escolar. El diagnóstico y la planeación

Intervención formativa: acompañamiento pedagógico
de la supervisión para fortalecer la gestión escolar

Cuaderno



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Hacia una estrategia de acompañamiento para fortalecer la autonomía de gestión escolar. El diagnóstico y la planeación. Intervención formativa: acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar

Primera edición, 2022
ISBN: 978-607-8829-84-2

Coordinación general

Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán

Coordinación académica

Verónica Luz Cárdenas Moncada y María Esther Padilla Medina

Colaboración

Alejandro Reyes Juárez y Luz Adriana Vargas Fuentes

Redacción

Daniel Avilés Quezada, Alejandro Gamboa Juárez,
Rosa Margarita León Manffer y Leslie Daniela Pozos Jaramillo

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) agradece la generosa colaboración de consejeros técnicos y ciudadanos de Mejoredu, así como a académicos especialistas, supervisores e integrantes de equipos técnicos estatales que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración del taller *Hacia una estrategia de acompañamiento para fortalecer la autonomía de gestión escolar. El diagnóstico y la planeación*.

D.R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes,
alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, México, Ciudad de México.

Coordinación editorial

Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Corrección de estilo

María Luisa Santiago López

Formación

Heidi Puon Sánchez

Fotografía de portada

Juan Carlos Angulo

Fotografías en interiores

Freepik.com

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. 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:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Hacia una estrategia de acompañamiento para fortalecer la autonomía de gestión escolar. El diagnóstico y la planeación. Intervención formativa: acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar*.

**DIRECTORIO
JUNTA DIRECTIVA**

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

María del Coral González Rendón
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Contenido

Presentación.....	5
Introducción.....	7
Situación didáctica 1. Repensar la supervisión escolar para la mejora continua.....	13
Supervisar para mejorar, un cambio de enfoque.....	13
El sentido del acompañamiento pedagógico.....	17
Un apoyo para el acompañamiento en los procesos de gestión.....	21
Situación didáctica 2. El diagnóstico escolar: espacio de reflexión y punto de partida....	34
La información en el diagnóstico escolar.....	34
Cambios de paradigma en el diagnóstico escolar.....	38
Situación didáctica 3. La planeación: definir el rumbo.....	63
¿Qué sabemos sobre el proceso de planeación?.....	63
¿Cómo definir líneas de trabajo y buenos objetivos?.....	66
¿Cómo definir metas e indicadores?.....	74
¿Cómo formular acciones?.....	81
¿Estamos en el camino correcto?.....	87
Situación didáctica 4. Pautas para elaborar la estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona escolar.....	93
Estrategia de acompañamiento.....	93
¿Cómo elaborar una estrategia de acompañamiento?.....	96
¡Manos a la obra!.....	101
Situación didáctica 5. Espiral de reflexión y mejora continua.....	103
Anexo 1. Preguntas para orientar la reflexión sobre las condiciones y el contexto del aprendizaje de la escuela.....	108
Anexo 2. Líneas, objetivos, metas e indicadores.....	115
Referencias.....	116

Presentación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) contribuye a la revalorización de maestras y maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, así como al ejercicio de su derecho a la formación y desarrollo profesional, por consiguiente, tiene el compromiso de diseñar y publicar programas de formación continua e intervenciones formativas que reconozcan y fortalezcan los saberes y conocimientos de las figuras educativas de educación básica –adquiridos a lo largo de sus historias profesionales y de vida–, para superar visiones instrumentales y carenciales (Mejoredu, 2021).

En este contexto, Mejoredu pone a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México el *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica* y, como parte de éste, la intervención formativa *Acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar*, cuyo propósito es reflexionar sobre la práctica de acompañamiento que llevan a cabo los supervisores escolares y los equipos de supervisión en los procesos de gestión de las escuelas bajo su responsabilidad, en particular, sobre el diagnóstico y la planeación que realizan en el marco del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC). En la intervención formativa se orienta a los participantes a reflexionar acerca de su práctica, a identificar áreas de mejora e intercambiar ideas y propuestas para la mejora continua de la educación desde su ámbito de responsabilidad, considerando las características de los contextos donde laboran, así como la inclusión, el respeto a las diferencias, la justicia social y el trabajo colaborativo.

La intervención formativa presentada en este cuaderno de trabajo se desarrolla por medio del taller *Hacia una estrategia de acompañamiento para fortalecer la autonomía de gestión escolar. El diagnóstico y la planeación*.

Mejoredu reconoce la labor que día con día realiza el personal directivo para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), además del compromiso asumido y su experiencia para contribuir a la identificación de otros referentes, de nuevas interrogantes y alternativas para mejorar su práctica. Confiamos, pues, en que esta intervención formativa contribuirá a fortalecer su desarrollo profesional y a la mejora de la educación.

*Junta Directiva Comisión Nacional para
la Mejora Continua de la Educación*

Introducción

Mejoredu busca contribuir a la importante labor cotidiana que realizan los equipos de supervisión para garantizar el derecho a la educación de NNAJ en las escuelas de su zona, mediante procesos formativos que recuperen, movilicen, resignifiquen y fortalezcan sus saberes, conocimientos y experiencias.

Partiendo del supuesto de que la gestión escolar es uno de los principales campos de acción de la supervisión escolar, se diseñó la intervención formativa *Acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar*, que se implementa mediante un taller de cincuenta horas de duración denominado *Hacia una estrategia de acompañamiento para fortalecer la autonomía de gestión escolar. El diagnóstico y la planeación*.

El desarrollo del taller se apoya en el presente cuaderno de trabajo, donde se abordan situaciones didácticas que favorecen el análisis, la reflexión y la mejora continua de la práctica de supervisión, en particular, el acompañamiento que realizan al diagnóstico y la planeación en las escuelas de su zona, como herramientas para impulsar procesos de mejora pertinentes y sostenidos.

En general, el aprendizaje suele ser más significativo entre mayor cercanía tenga con la práctica. Es por esta razón que en el taller se trabaja con los insumos que generan las escuelas de la zona con relación a sus procesos y resultados educativos y las actividades ordinarias de gestión, como la elaboración de su Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) y las sesiones de trabajo colegiado en el Consejo Técnico Escolar, enfocándose en el acompañamiento que hace el personal de la supervisión escolar a estos procesos, y tomando como base las diferentes formas en que se realiza la gestión en las escuelas.

El presente cuaderno de trabajo incluye una secuencia de cinco situaciones didácticas. Las primeras tres aportan las herramientas necesarias para que los integrantes del equipo de supervisión se reconozcan como agentes de la transformación escolar y comprendan la utilidad de la autoevaluación para acompañar a las escuelas de la zona en la mejora de los procesos de gestión, en particular, el análisis sobre el diagnóstico y la planeación escolar.

En la cuarta situación didáctica la intención es que cada equipo de supervisión establezca e implemente las primeras acciones de su estrategia de acompañamiento teniendo en cuenta los diversos contextos y condiciones escolares, así como las fortalezas y áreas de oportunidad identificadas en el análisis del diagnóstico y la planeación de las escuelas de la zona.

La última situación didáctica del taller considera el análisis de algunas experiencias que las y los supervisores y los equipos de supervisión han tenido al acompañar a directores y colectivos docentes de las escuelas de su zona. Los participantes deberán narrar (por escrito, en audio o video) una experiencia particularmente desafiante, a fin de compartirla en la última sesión del taller y que entre todas y todos identifiquen experiencias para su análisis, retroalimentación y aprendizaje en colectivo. Dicha actividad se sustenta en el análisis de lo que se hace

y por qué se hace, las representaciones y creencias compartidas, los problemas, los aprendizajes y sus dificultades.

El taller sigue una ruta de aprendizaje en la que los integrantes del equipo de supervisión recuperan su experiencia y la contrastan con los planteamientos de la metodología *autoevaluación y autonomía escolar* (INEE y OEI, 2019a; INEE y OEI, 2019b); identifican asimismo áreas de mejora en la forma en que los colectivos docentes de la zona desarrollan los procesos de diagnóstico y planeación en el marco de sus PEMC y, en función de ello, reflexionan sobre su práctica de acompañamiento (esquema I.1).

Esquema I.1 Ruta de aprendizaje para el diseño de las situaciones didácticas del taller



Fuente: elaboración propia.

Se espera que las acciones planteadas en la estrategia de acompañamiento sean implementadas por los equipos de supervisión y que durante dos sesiones se analice la experiencia en la que ocurra una interacción estrecha para examinar cuidadosamente el testimonio de una situación de la práctica profesional expuesta por uno de los participantes en el proceso formativo (Souto, 2019; Robo, 2004; García y Cartuyvels, 2018; Blanchard-Laville, 2013). Esta situación se contrasta y enriquece con las ideas, interpretaciones y valoraciones de los participantes, lo que permite analizar y confrontar lo realizado en las escuelas con los referentes revisados durante el taller, así como replantear la experiencia y la propia práctica de supervisión.

En virtud de lo anterior, es conveniente programar dos sesiones para la implementación de la estrategia de acompañamiento: la primera, al concluir la cuarta situación didáctica del taller, dando el tiempo necesario para que los equipos de supervisión lleven a cabo las primeras acciones planteadas en su estrategia, y la segunda, al finalizar la quinta situación didáctica.

La autoridad educativa responsable de la implementación de la intervención formativa (IF) determinará la organización idónea para brindar las mejores condiciones de participación y logro de propósitos; para ello podrá apoyarse en los aspectos clave de la implementación que se presentan en el documento de la intervención formativa: *Acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar*.

En las situaciones didácticas los participantes encontrarán los siguientes iconos en el desarrollo de las actividades:



Actividad individual



Actividad en colectivo



Textos derivados de la metodología autoevaluación y autonomía escolar



Documentar la participación

Los contenidos temáticos y las actividades de aprendizaje están pensados para trabajarse de manera presencial, remota o híbrida, de acuerdo con las condiciones que defina la autoridad educativa en conjunto con las supervisiones escolares, así como la organización actual de los espacios de formación tomando en cuenta las circunstancias que se determinen en la entidad en el contexto de la pandemia de covid-19. En cualquiera de las modalidades, es preciso que los participantes realicen tareas de autoaprendizaje, se autorregulen, comprometan y responsabilicen en el desarrollo del taller, con la finalidad de cumplir con el calendario que determine la autoridad educativa.

Como parte del proceso formativo, se proponen acciones para documentar la participación de las y los supervisores y los equipos de supervisión, por ejemplo, narrativas, registros de aprendizajes, áreas de mejora de la práctica identificadas, lo que contribuye al proceso reflexivo, crítico y propositivo que se busca desarrollar en la IF (tabla I.1). Para ello se consideran algunos

elementos *recomendables*, derivados de acciones de aprendizaje específicas que deben ser realizadas por los actores educativos que participan en el taller, ya que se constituyen en resultados de los procesos de reflexión y diálogo.

Asimismo, se establecen las producciones *necesarias* para documentar la participación en la intervención formativa, que son resultado de mirar desde una perspectiva de proceso –amplia y articulada– los aprendizajes y reflexiones sobre la mejora de su práctica, dando cuenta de los saberes y conocimientos que se han movilizado. Estos documentos permitirán tanto procesos de retroalimentación como el otorgamiento de la constancia respectiva.

En el cuaderno estas actividades se identifican con el siguiente icono:



Documentar la participación

Tabla I.1 Documentación de la participación en el taller

Momento	Duración	Producciones para documentar el proceso formativo	
		Recomendables	Necesarias
I. Repensar la supervisión escolar para la mejora continua.	6 horas	Narrativa sobre una experiencia significativa en el acompañamiento a las escuelas de la zona y notas derivadas de su análisis a partir de los contenidos abordados y reflexiones desarrolladas en la situación didáctica.	
II. El diagnóstico escolar: espacio de reflexión y punto de partida.	8 horas	Notas sobre las fortalezas y áreas de mejora identificadas en el proceso de diagnóstico de las escuelas de la zona y las implicaciones para su práctica de acompañamiento.	
III. La planeación: definir el rumbo.	12 horas	Notas sobre las fortalezas y áreas de mejora identificadas en el proceso de planeación de las escuelas de la zona y las implicaciones para su práctica de acompañamiento.	

Momento	Duración	Producciones para documentar el proceso formativo	
		Recomendables	Necesarias
IV. Pautas para elaborar la estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona escolar.	11 horas	Narrativa (escrita, en audio o video) del acompañamiento brindado a un director o colectivo en el marco de su estrategia, como insumo para la siguiente sesión.	Documento con el diseño de la estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona escolar. En dicho texto se argumentan las decisiones conforme a los contenidos abordados en el taller, las reflexiones sobre su práctica de supervisión y las áreas de oportunidad identificadas en el diagnóstico y planeación que desarrollan sus escuelas.
V. Espiral de reflexión y mejora continua.	13 horas	Narrativa (escrita, en audio o video) del acompañamiento brindado a un director o colectivo en el marco de su estrategia, como insumo para la última sesión.	Narrativa escrita sobre su participación, reflexiones y aspectos de mejora identificados en las dos últimas sesiones del taller, diseñadas para el análisis de su práctica en la implementación inicial de la estrategia de acompañamiento.
V bis. Espiral de reflexión y mejora continua.			

Fuente: elaboración propia.

Esperamos que su participación en esta intervención formativa estimule la reflexión sobre la práctica y el diálogo con sus colegas, que sirva asimismo para intercambiar experiencias y fortalecer sus saberes y conocimientos, a fin de contribuir a garantizar el derecho de niñas, niños, adolescentes y jóvenes a una educación con un enfoque de inclusión, justicia social, equidad y excelencia.

¡Gracias por su interés en participar!

Situación didáctica 1.

Repensar la supervisión escolar para la mejora continua

*No estoy en el mundo simplemente para adaptarme a él,
sino para transformarlo.*

PAULO FREIRE

El personal docente de los distintos niveles de educación básica y de la diversidad de contextos del territorio nacional enfrenta de manera cotidiana desafíos para brindar las mejores condiciones de aprendizaje a sus estudiantes. En esa tarea, la supervisión escolar desempeña un papel fundamental no sólo para asegurar la continuidad del servicio educativo o la atención a las problemáticas emergentes sino, sobre todo, para impulsar la mejora continua de la educación y asegurar oportunidades de aprendizaje y participación a niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) que asisten a los centros educativos de su zona escolar.

La *mejora educativa* es un proceso en el que se construye una visión y un proyecto de comunidad que orienta los esfuerzos para conocer y reconocer las problemáticas prioritarias que enfrenta cada escuela. Si bien los colectivos docentes tienen camino andado en el establecimiento de su Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), y antes de éste la Ruta de Mejora Escolar, los procesos de diagnóstico y planeación que los sustentan, no siempre son resultado de la reflexión y las decisiones colegiadas, por lo que el acompañamiento de la supervisión es fundamental para identificar aquellas prácticas y procesos que deben fortalecerse, de manera que los esfuerzos cotidianos de las escuelas se orienten hacia acciones pertinentes y oportunas, y contribuyan de forma significativa al logro de los aprendizajes de sus estudiantes. El acompañamiento de la supervisión no debe basarse en la prescripción o el dictamen, sino en el diálogo reflexivo entre profesionales, el reconocimiento de los saberes y experiencias de cada actor educativo, el conocimiento sustentado de las problemáticas prioritarias y el convencimiento de que siempre es posible mejorar.

En el acontecer diario y vertiginoso de la supervisión, es importante hacer un alto en el camino para plantearse nuevas preguntas y analizarlas desde otros referentes, como lo propone la metodología de *autoevaluación y autonomía escolar* que se analiza durante el taller, con objeto de identificar aspectos de mejora en el acompañamiento y fortalecer la autonomía de gestión en las escuelas de la zona.

Supervisar para mejorar, un cambio de enfoque

La transformación escolar se asume desde una mirada de cambio a largo plazo, donde cada uno de los agentes educativos participa desde su ámbito de responsabilidad para mejorar en colectivo y contribuir a garantizar el derecho de niñas, niños, adolescentes y jóvenes a una educación de excelencia. En esta sección inicial, se propone un ejercicio de presentación y encuadre para conocerse, compartir sus expectativas y algunas de las reflexiones que han construido en su

experiencia en torno al sentido de la supervisión escolar. Asimismo, se examina la conceptualización de la mejora continua de la educación para trabajar y dialogar sobre un marco común.



Actividad 1. Para iniciar

Se sugiere que las actividades del taller comiencen con una sesión de trabajo colectivo en la que se tomen los acuerdos necesarios para generar el ambiente y las condiciones adecuadas para su desarrollo. Asimismo, es importante que como equipo de supervisión y con colegas de otras zonas escolares –incluso de distintos niveles educativos– se presenten y reconozcan como un grupo que se acompañará en este recorrido formativo. Para ello, se sugieren algunas preguntas básicas: ¿quién soy?, ¿qué tareas desempeño?, ¿desde cuándo?, ¿qué sentido le doy a la función de supervisión?, ¿cuál es el mayor desafío o preocupación que tengo en este momento respecto a las responsabilidades de mi función?

Al terminar la presentación, dos voluntarios pueden compartir alguna experiencia derivada de su tarea de supervisión en las escuelas que les resulte significativa porque lograron, por ejemplo, reafirmar o resignificar la importancia de la labor que desempeñan.

Para complementar esta reflexión inicial, organizados en equipo, elaboren un mapa conceptual¹ acerca de la función supervisora en el que representen la razón de ser de la supervisión escolar en la actualidad. En plenaria, compartan sus ideas y dialoguen sobre las actividades diarias que les permiten dar vida a los conceptos que reflejan los mapas elaborados, así como la pertinencia de contar con espacios de encuentro como éste.



Actividad 2. ¿Inspeccionar o supervisar?

Hagan una lectura grupal del siguiente texto:

De la inspección a la supervisión escolar

Los procesos de crecimiento, expansión, desarrollo e institucionalización del sistema educativo supusieron formas de control y regulación rigurosas [...]. Las funciones específicas de control –formales o no formales– han variado conforme a la evolución de las características del sistema sociopolítico [...]. Por una parte, el control cobra un significado particular en tanto el sistema educativo se centraliza [...] y requiere un control para asegurar la unidad y la uniformidad del sistema [...], en busca del cumplimiento de sus fines políticos, ideológicos y educativos. El control alude a la vigilancia, a la verificación del cumplimiento de normas



¹ Un *mapa conceptual* es una herramienta de aprendizaje basada en la representación gráfica de un determinado tema o tópico a través de la esquematización de los conceptos que lo componen. Estos conceptos son escritos de forma jerárquica dentro de figuras geométricas como óvalos o rectángulos, que se conectan entre sí a través de líneas y palabras de enlace. Algunos recursos digitales para elaborar mapas conceptuales son: Creately.com <<https://creately.com/>>; Caco.com <<https://caco.com/es/>>; CmapTools <<https://cmap.ihmc.us/>>; SmartDraw <<https://www.smartdraw.com/>>; Xmind <<https://www.xmind.net/>>, entre otros.

por parte de los responsables de la acción educativa. Esto implica la regulación de la acción de los sujetos en dos sentidos: primero, orientar la acción de los actores en relación con las reglas establecidas; segundo, asegurar que tal acción se ajuste a las normas vigentes. En este marco [...] se creó la inspección.

Por otra parte, otro es el significado del control cuando sucede la descentralización, asociada con frecuencia a la mejora de la calidad del servicio educativo, cuando el Estado se reorganiza y devuelve facultades decisorias a los actores locales –en algunos casos a las escuelas– y éstos han de gestionar su política educativa, orientada a asegurar resultados del sistema educativo. El control cobra un sentido productivo, orientado al aseguramiento de la eficiencia y la eficacia de los procesos y resultados del sistema educativo y las escuelas.

Se le atribuyen funciones orientadas al mejoramiento, al apoyo a los actores escolares, mediante la promoción de acciones de formación, de orientación y de asesoramiento. Se incorporó el término *supervisión* casi en oposición al de *inspección*.

Si bien hay cierta diferenciación histórica en los conceptos de inspección (control-regulación desde abajo y desde dentro) y supervisión (control-apoyo desde arriba y hacia dentro), ambos refieren la función general de control. El inspector realiza funciones de control administrativo, “de comparación entre lo planeado y lo producido”; en distintos aspectos: “administrativo general, se ponen en juego criterios de eficiencia; legal, en cuanto al cumplimiento de leyes, reglamentos y disposiciones educativas consideradas como elementos de la organización formal; financiero, con referencia al empleo de los fondos; técnico y metodológico, que sustenta la enseñanza”.

El supervisor tiende a [realizar] procesos de asesoramiento y perfeccionamiento del trabajo directivo y docente; en la selección y revisión de los objetivos educacionales, en la selección de material didáctico y métodos de enseñanza. Se espera que su función sea de apoyo a los equipos directivos y que, en el ejercicio de su tarea, tienda a la innovación educativa y a la mejora de la calidad de los aprendizajes escolares.

Fuente: Tapia y Zorrilla, 2008: 101-102.

Comenten las similitudes y contrastes entre las ideas que aporta el texto y el contenido del mapa conceptual que elaboraron sobre la función supervisora. Con independencia de la denominación de su nombramiento –inspector, supervisor, jefe de sector–, ¿qué enfoque prevalece en su quehacer?, ¿control, regulación, apoyo?, ¿por qué?, ¿qué ventajas e inconvenientes representan uno y otro enfoque?



Actividad 3. ¿Qué es la mejora continua de la educación?

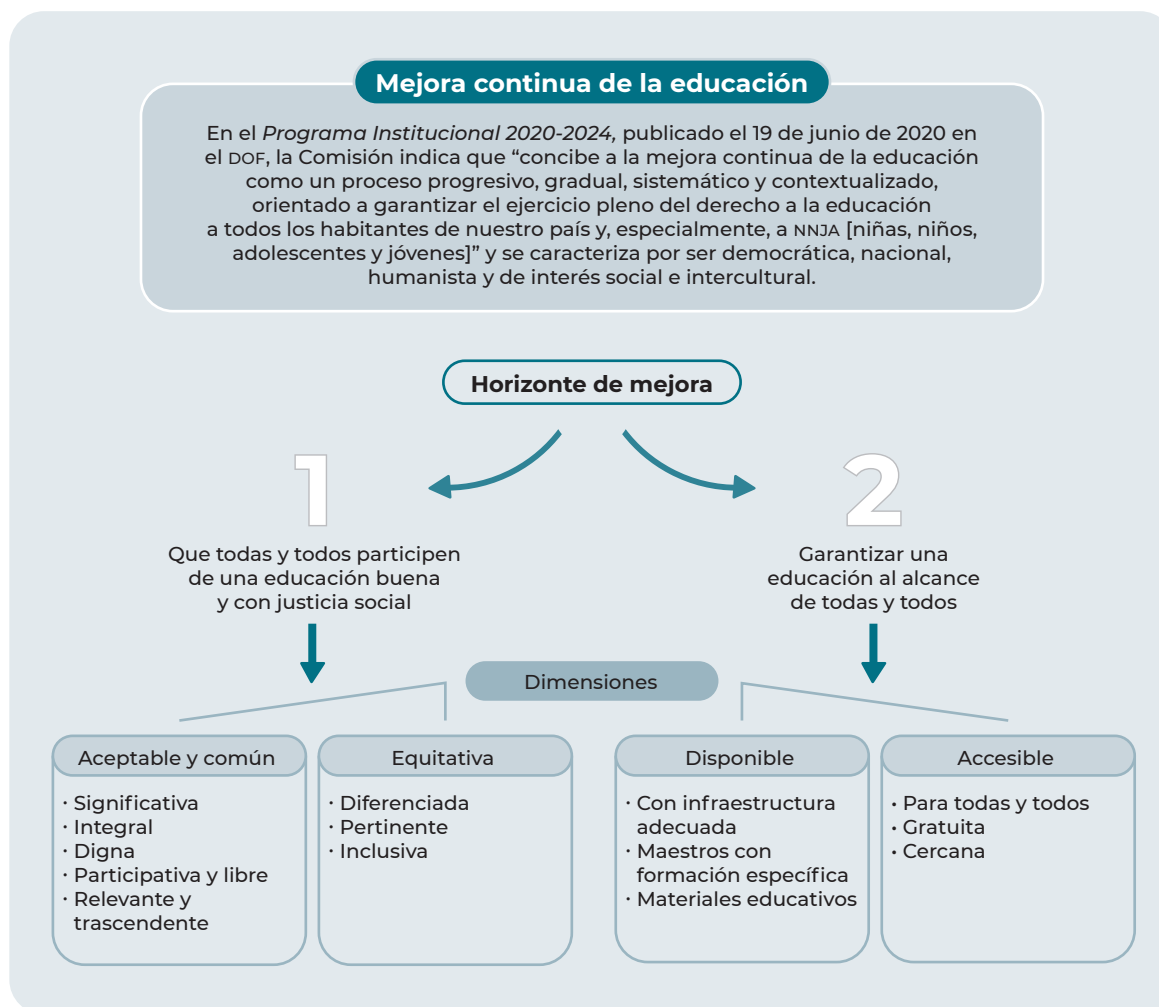
La *supervisión* es una instancia que ejerce liderazgo en un ámbito intermedio de la estructura educativa. Como autoridad cercana a la escuela, no sólo tiene la responsabilidad de asegurar la

continuidad del servicio, sino también generar condiciones para impulsar la mejora. Esto puede tomar distintas expresiones o prácticas de acuerdo con los significados que se construyen y asumen sobre la mejora continua de la educación y el papel de la supervisión para impulsarla, por lo que es importante reflexionar sobre ello.

En sesión plenaria, mediante lluvia de ideas, elaboren una relación de conceptos que responda a la pregunta: ¿qué entienden por *mejora continua de la educación*? Con dicha relación construyan su propio concepto de *mejora* y definan cuál sería su propósito.

Posteriormente, lean la infografía 1.1 “Mejora continua de la educación”.

Infografía 1.1 Mejora continua de la educación



Fuente: elaboración propia con base en Mejoredu, 2020d.

Con la información de la infografía contrasten y complementen sus ideas iniciales sobre el concepto y propósito de la mejora continua de la educación.

Revisen los mapas conceptuales que elaboraron en la “Actividad 1. Para iniciar” e identifiquen puntos de articulación entre las actividades cotidianas derivadas de sus distintas responsabilidades como equipo de supervisión y las dimensiones del horizonte de mejora. Reflexionen acerca de las siguientes preguntas: ¿cómo contribuye o podría contribuir la supervisión en el avance hacia una educación aceptable, equitativa, disponible y accesible?, ¿qué acciones de su tarea cotidiana están orientadas a impulsar y sostener los procesos de mejora en las escuelas?, ¿cuáles requieren implementarse o fortalecerse?



Actividad 4. Hacer tareas de supervisión escolar

De manera individual, recupere las reflexiones previas y elabore un texto breve en el que, desde su perspectiva, señale cuál es el sentido de ser supervisora o supervisor o integrante del equipo de supervisión, y qué fortalezas y áreas de oportunidad identifica para contribuir a la mejora continua de la educación.

Para el desarrollo del taller es importante contar con una libreta de notas, ya sea en formato convencional o digital. A partir de este momento registren sus notas para retomarlas a lo largo de las actividades ya que serán un insumo para diseñar su estrategia de acompañamiento a las escuelas.

El sentido del acompañamiento pedagógico

En las definiciones y reflexiones sobre la función supervisora, las actividades de acompañamiento a sus escuelas han ocupado un lugar central, aun cuando no lo haga con la regularidad que quisiera. La propuesta es que valore la forma en que las lleva a cabo, qué experiencias o concepciones sustentan esta práctica y si existen otras alternativas que permitan avanzar hacia los propósitos de mejora; por ello es necesario que reflexione en torno a la siguiente pregunta: ¿cómo concibe y desarrolla el acompañamiento pedagógico y qué importancia le atribuye?



Actividad 5. La responsabilidad supervisora

En su libreta de notas escriba una narrativa breve sobre alguna acción de acompañamiento que haya realizado recientemente. Tome en cuenta los siguientes elementos básicos: ¿qué motivó esa acción de acompañamiento?, ¿a quién estuvo dirigida?, ¿qué propósito tenía?, ¿qué se logró? Enseguida, registre dos aspectos de esa experiencia que ejemplifiquen una práctica similar a la concepción que usted tiene sobre el acompañamiento.

Una vez concluida su narrativa, dé lectura al texto “Acompañamiento”, en el cual encontrará una aproximación conceptual a este término, las implicaciones que tiene desde la labor supervisora, sus propósitos, así como sus mecanismos de implementación.



Acompañamiento

El *acompañamiento* consiste en orientar a directores, colectivos docentes e integrantes de la comunidad escolar para que enfoquen su actuación en aquellos elementos clave que influyen en los aprendizajes del estudiantado y detonan procesos de reflexión individual y colectiva a partir de los datos disponibles con que cuenta la escuela, considerando sus condiciones particulares para el aprendizaje, aprovechando el conocimiento del contexto y el que poseen los docentes y directivos, así como fortaleciendo su propio plan de asesoría técnico-pedagógica con acciones oportunas y pertinentes a las características de las escuelas de la zona escolar a su cargo (INEE y OEI, 2019a).

Lo que se destaca del concepto es que la función principal del acompañamiento es potenciar y desarrollar las capacidades del director, así como eliminar barreras externas para que pueda realizar mejor su labor. Para ello, el supervisor y los equipos de supervisión promueven la reflexión e indagación y prestan atención a la cara humana del cambio.

Su puesta en marcha requiere que quien acompaña sea empático para ponerse en el lugar del otro, dialogar con verdadera apertura y asegurar que se llega a un entendimiento claro y preciso por ambas partes, a fin de centrarse en fortalecer la autonomía en la gestión escolar, así como en desarrollar capacidades y habilidades para que los cambios sean profundos y productivos en términos de mejora de los aprendizajes.

El acompañamiento es un proceso de ida y vuelta en el que quien acompaña también aprende y está interesado por saber lo que sucede en las escuelas, lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace, para así contextualizar su conocimiento y acción profesional, generando un mutuo aprendizaje.

Fuente: INEE y OEI, 2019b.

Cavalli distingue entre:

Acompañamiento docente: es la estrategia central que brinda soporte técnico y afectivo (emocional-ético y afectivo) para impulsar el proceso de cambio en las prácticas de los docentes. Está centrado en el desarrollo de las capacidades profesionales, tomando como punto de partida la asistencia técnica, el diálogo y la promoción de la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica.

Enfoque del acompañamiento: corresponde al aprendizaje cooperativo entre pares, donde se responde a una lógica de aprendizaje continuo. El facilitador [...] comparte con el docente su propia experiencia, a la vez que se enriquecen ambos. La relación facilitador/docente está basada en la confianza mutua, la tolerancia y la empatía (citado en Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019: 230).



Pueden distinguirse tres modelos de acompañamiento:

1. **Modelo de intervención.** Mantiene una significación vinculada con sistemas de supervisión y gestión de los niveles educativos, definiéndose un tipo de acompañamiento educativo centrado en el punto de vista del acompañante (Vezub y Alliaud, 2012). Este último es quien interpreta y define la realidad vivenciada por el docente acompañado, presentándose como un experto en el área pedagógica (Segovia, 2010). Desde esta posición, se establece una relación jerarquizada que implica una conducta directiva orientada a la revisión, identificación y diagnóstico de los problemas del docente, para ofrecer una serie de remediales, es decir, prescribir lineamientos pedagógicos a seguir de forma unidireccional. Nieto (2001) declara que este tipo de acompañamiento se refleja en la metáfora del médico que diagnostica una dolencia y receta un remedio a su paciente.
2. **Modelo de facilitación.** Define un tipo de acompañamiento educativo centrado en el punto de vista del docente acompañado. En este modelo, el acompañante debe generar instancias que promuevan la reflexión del docente para evitar entregar prescripciones. Se trabaja desde una perspectiva de servicio, donde el acompañante, mediante actividades conjuntas, se presenta como un recurso para el docente en la identificación, comprensión y formulación de problemáticas en el ejercicio de su profesión. Se induce al autodescubrimiento de soluciones y propuestas para mejorar sus prácticas pedagógicas (Segovia, 2010). Según Nieto (2001), este tipo de acompañamiento se asocia con la metáfora del psiquiatra, que escucha a su paciente y trata de guiarlo para que encuentre por sí mismo la solución a su problema.
3. **Modelo de colaboración.** Acompañamiento educativo basado en la interdependencia entre el acompañante y el docente acompañado. En esencia, se presenta una visión de formación mutua y recíproca, donde la toma de decisiones relativa a la resolución de problemas es consensual, ejercida por el facilitador y por el profesor en condiciones de igualdad de estatus y responsabilidad compartida, siendo la influencia bilateral y paritaria (Segovia, 2010; Vezub y Alliaud, 2012). Según Nieto (2001), este modelo de acompañamiento se refleja en la metáfora del colega o amigo crítico, alguien en quien se deposita confianza y con el que se puede trabajar en el marco de una relación sincera y mutuamente satisfactoria.

Fuente: Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019: 231.

Si bien se ha ido reconociendo la importancia de acompañar a las escuelas en la reflexión sobre y desde la práctica, una de las debilidades identificadas por la investigación educativa se centra en el carácter esporádico, improvisado y discontinuo de esta actividad, así como las condiciones y recursos para la organización de las estrategias de acompañamiento, en particular, en los centros educativos más aislados (Alcalá, citado en Mejoredu, 2020a). El acompañamiento se debe concebir como un proceso dinámico, sistemático, sostenido, holístico e interdisciplinario, que asume la realidad del contexto como el punto de partida y de convergencia de las acciones político-pedagógicas en la gestión de procesos de formación, de innovación y de cambio (Martínez y González y Segovia, citados en Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019).

Con base en el análisis de la lectura anterior, incluya en su narrativa dos aspectos que identifique como áreas de mejora en su práctica de acompañamiento.

Es importante no perder de vista que una de las principales responsabilidades de la supervisión es acompañar a las escuelas, a los responsables de la dirección de la escuela y a los colectivos docentes para avanzar juntos hacia una educación de excelencia. “Este asesoramiento pretende, entonces, contribuir a potenciar la capacidad de los propios centros y profesorado para resolver los problemas referidos a la práctica educativa y su mejora, en una relación cooperativa con las escuelas y sus docentes” (Mejoredu, 2020a: 48).

Asimismo, conviene tener presente que el equipo de supervisión acompaña con un ejercicio de *liderazgo* caracterizado por: a) conocer los contextos y las personas con las que colabora; b) impulsar el trabajo colaborativo y delegar tareas entre los actores del centro escolar; c) incentivar la toma de decisiones mediante el consenso; d) involucrarse en el acompañamiento pedagógico y la formación docente; e) desarrollar habilidades sociales que promueven interacciones positivas y de convivencia; f) promover la participación de los estudiantes y las familias, y g) mantener expectativas altas sobre el desempeño de estudiantes y docentes (Bolívar, Rojas y Gaspar, citados en Mejoredu, 2020c).



Actividad 6. El equipo de supervisión frente a la mejora continua

El documento *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua* (SEP, s/f) señala que el equipo de supervisión debe aprovechar la información que generan las escuelas para promover que el personal docente y de dirección construya el Programa Escolar de Mejora Continua con una visión crítica y practicable en el centro educativo para mejorar de forma permanente el quehacer pedagógico, administrativo y organizacional. En este sentido, es necesario repensar la supervisión escolar desde sus responsabilidades y objetivos para avanzar en la mejora continua de la educación.

A fin de identificar las funciones que la supervisión escolar tiene para avanzar en la mejora continua, conversen, preferentemente entre integrantes de un mismo equipo de supervisión, acerca de sus responsabilidades específicas y de la forma como se complementan entre sí para acompañar a las escuelas de la zona escolar.

Después, cada participante identifique una aportación relevante que haya hecho a su equipo de supervisión, así como un área de oportunidad para mejorar, y compártalas con sus compañeros. Si la organización de los grupos no permite que los integrantes de un mismo equipo de supervisión realicen esta actividad durante las sesiones de trabajo, puede desarrollarlo con colegas de otras supervisiones y posteriormente compartir sus reflexiones con los de su zona escolar.

Registren en su libreta de notas qué podrían hacer como equipo de supervisión para aprovechar el potencial de cada uno y mejorar como colectivo. De manera conjunta, escriban sus compromisos para lograrlo.

Un apoyo para el acompañamiento en los procesos de gestión

La metodología de autoevaluación y autonomía escolar que se trabaja en este taller parte del reconocimiento de que el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha transitado por diferentes momentos a lo largo de la historia, definiendo la política, los objetivos y las prioridades en función de un diagnóstico agregado de todas las escuelas, niveles y modalidades, bajo un modelo vertical que, si bien ha permitido la construcción del Sistema, ha sido también un impedimento para identificar y atender las prioridades específicas de las escuelas.

De ahí la importancia de dotar a las escuelas de mayor autonomía con apoyo de la autoevaluación “con énfasis en la implementación de planes de mejora participativos” (SEP, s/f), tarea en la que los equipos de supervisión tienen un papel fundamental. Por ello, resulta de interés recuperar sus ideas sobre la autonomía de gestión escolar y la autoevaluación, ya sea desde una perspectiva conceptual, normativa, aspiracional, o desde la óptica de sus experiencias concretas.



Actividad 7. Autonomía de gestión escolar

Organizados en equipos de supervisores o de integrantes del equipo de supervisión, reflexionen acerca de las siguientes preguntas: ¿qué es para ustedes la gestión escolar?, ¿qué implica la autonomía en las escuelas?, ¿qué nivel de autonomía tienen las escuelas de la zona?

Con los siguientes textos tendrán oportunidad de acercarse a la conceptualización de la gestión escolar y al sentido de la autonomía de gestión en la búsqueda de alternativas de mejora por parte de las comunidades escolares. Luego de la lectura, contrasten sus reflexiones respecto a las preguntas anteriores y conversen sobre cómo conciben la función de la supervisión y la labor de acompañamiento que realizan.



La gestión escolar

La noción de gestión comprende diferentes dimensiones:

- la construcción de una visión compartida sobre un proyecto común para la mejora de la educación en un ámbito específico de participación y responsabilidad. En este caso, la escuela y la zona o el sector escolar;
- el impulso o fortalecimiento de prácticas y procesos viables y pertinentes para un ámbito específico;
- administrar y aprovechar al máximo los recursos disponibles con objeto de llevar a cabo dicho proyecto común; y
- el impulso y sostenimiento de prácticas o procesos que contribuyan a la realización del proyecto. Lo anterior se logra mediante la comunicación, el trabajo colaborativo, la distribución del liderazgo y el acompañamiento, de manera que se articulen las representaciones, motivaciones y acciones de los actores educativos que concurren en un mismo ámbito.



La gestión escolar, con su capacidad para incidir en las dimensiones pedagógica, administrativa y laboral de la escuela (Ezpeleta, 2004), así como en la convivencia entre los actores y personas que concurren en ella, representa un campo de acción clave para hacer visible una educación significativa, integral, digna, participativa, libre, relevante, trascendente y eficaz, así como para impulsar una experiencia educativa diferenciada, pertinente e inclusiva para sus estudiantes.

Fuente: Mejoredu, 2020b.

Autonomía de gestión

Los procesos de expansión, desarrollo e institucionalización del sistema educativo en el siglo XX supusieron formas de control y regulación rigurosas y centralizadas con la idea de asegurar la unidad y la uniformidad del sistema, lo que constituyó el marco para vigilar que la acción de los actores educativos se ajustara a las normas y criterios técnicos, metodológicos y de eficiencia (Tapia y Zorrilla, 2008). No obstante, hacia finales del siglo pasado, se iniciaron procesos de descentralización en distintos ámbitos públicos, incluyendo el educativo, ante la exigencia social de mayor participación en los asuntos públicos y de que las decisiones de los asuntos locales no se tomaran a nivel central, lo cual implicó la búsqueda de nuevas modalidades de gestión y nuevos ámbitos de autonomía.

Con la descentralización educativa pactada en 1992, cobró relevancia la asesoría a las escuelas por parte de la supervisión como un asunto significativo para la mejora educativa, y particularmente relacionado con la introducción del *Proyecto Escolar* como herramienta de gestión (Tapia y Zorrilla, 2008; Zorrilla, 2013), con una visión más colaborativa y con la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar (Carrillo, 2018).

La introducción de los proyectos escolares al inicio de este siglo no fue exclusiva de México. En América Latina ocurrió, en general, un cambio desde una perspectiva más administrativa –propia de sistemas centralizados, en la que los actores educativos encargados de planificar no se correspondían con aquellos encargados de ejecutar los planes (Casassus, 2002)– hacia otra visión de gestión democrática y contextualizada, en la que las personas que tienen responsabilidades de dirección son las encargadas de planificar y ejecutar el plan con la participación de la comunidad escolar y con el apoyo y acompañamiento de la autoridad y la estructura educativa (Casassus, 2002; Zorrilla, 2013; SEP, s/f).

De acuerdo con Bolívar (2006: 75), “en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, se consideró la descentralización y autonomía como una alternativa para incrementar la eficacia del sistema educativo, de modo que pudieran emerger dinámicas autónomas de cambio con el protagonismo y compromiso de los docentes”. En México, este movimiento reformador de la gestión centrada en la escuela tuvo en el Programa Escuelas de Calidad (PEC), implementado en 2001, una de sus expresiones más sostenidas.

A partir del ciclo escolar 2013-2014, en el contexto de la institucionalización de los Consejos Técnicos Escolares, todas las escuelas de educación básica debieron establecer una Ruta de Mejora Escolar. Además, en 2014 se publicó el Acuerdo 717 (SEP, 2014) en el que se definió la autonomía de gestión escolar como:

- a) La capacidad de la escuela [...] para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende.
- b) Una escuela con autonomía de gestión genera las condiciones que dan lugar a que todos y cada uno de sus estudiantes haga efectivo el derecho a la educación, garantizado por el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación, de forma tal que todos alcancen los beneficios educativos que les permitan incorporarse a la sociedad como ciudadanos plenos.
- c) El desarrollo de la autonomía de gestión de las escuelas está orientado a mejorar la calidad y equidad de la enseñanza a través de un mayor compromiso de las y los profesores y de la comunidad educativa, por lo que debe evitar las situaciones que incrementen las desigualdades y la exclusión.
- d) Las escuelas, para fortalecer su autonomía de gestión, requieren: la atención permanente de las autoridades educativas locales y municipales; el liderazgo de la o el director; el trabajo colegiado del colectivo docente; la supervisión permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en las aulas; la asesoría y apoyo para el desarrollo escolar; y el involucramiento de los padres de familia y la comunidad en general para que de manera colaborativa participen en la toma de decisiones y se corresponsabilicen de los logros educativos.

Posteriormente, con la reforma constitucional en materia educativa del año 2019, se estableció que las escuelas debían desarrollar un Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) como “expresión de las voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para organizar las acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos [...] a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantear objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares” (SEP, s/f: 7).

Las distintas propuestas, desde el Proyecto Escolar hasta el actual Programa Escolar de Mejora Continua, han buscado que los colectivos docentes, con el liderazgo de directoras o directores, la participación de la comunidad escolar y el apoyo de la autoridad educativa, establezcan objetivos de mejora *compartidos por todos*, sustentados en la realidad educativa de cada escuela y en el marco normativo e institucional vigente.

Para seguir profundizando en el tema de la autonomía escolar, elaboren un listado con las características de las escuelas de la zona escolar: nivel educativo, servicio, número de docentes y estudiantes, infraestructura, localización geográfica, relación con la comunidad, programas que desarrolla, recursos económicos con los que cuenta, entre otros datos. No se trata de hacer una

caracterización exhaustiva, sino de recuperar algunos rasgos generales que permitan identificar el contexto en el cual se ubica cada escuela.

Tomando en cuenta las características de las escuelas de la zona y el contexto impuesto por la pandemia, imaginen que la autoridad educativa recomienda “fomentar entre los estudiantes el lavado de manos con agua y jabón de manera continua”. Conversen acerca de las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Cómo se concretaría esta recomendación en las escuelas de la zona?, ¿podrían aplicarla todas las escuelas?, ¿lo harían de la misma forma o habría diferencias?
- ▶ ¿De qué dependerá su atención en las escuelas de la zona?
- ▶ Como equipo de supervisión, ¿qué acciones de seguimiento propondrían?

Con base en sus reflexiones, lean la tabla 1.1 e identifiquen el estilo de gestión que se manifiesta en las escuelas de la zona escolar al atender las indicaciones de la autoridad educativa: ¿hacia dónde se inclina la mayoría: al “Estilo 1” o al “Estilo 2”?

Tabla 1.1 Estilos para atender las recomendaciones de las autoridades educativas

¿Cómo se atiende la recomendación en las escuelas de la zona?	
Estilo 1	Estilo 2
El director determina y coordina las acciones para atenderla como prioridad escolar; lo hace del conocimiento de los docentes e indica lo que le corresponde hacer a cada uno.	El director involucra a docentes e integrantes de la comunidad escolar en el análisis de la recomendación en el marco de las prioridades de la escuela. Determinan su pertinencia, deciden la forma de atenderla y toman acuerdos de manera corresponsable.
Se hace una concreción directa de la recomendación mediante acciones genéricas, en teoría aplicables en cualquier escuela, sin considerar el contexto particular de la escuela.	Se consideran las dinámicas, componentes y condiciones de la escuela a fin de plantear acciones realistas y pertinentes para atenderla.
Las tareas, los recursos, tiempos y otros elementos logísticos se centran en los insumos inmediatos para su implementación, las familias son las principales responsables de aportarlos. Las acciones logran sostenerse durante un tiempo breve.	Las tareas, los recursos, tiempos y otros elementos logísticos para su implementación se acuerdan e integran en el plan de trabajo cotidiano de la escuela: las acciones son sostenibles en el tiempo.



¿Cómo se atiende la recomendación en las escuelas de la zona?	
Estilo 1	Estilo 2
El equipo de supervisión determina los mecanismos, momentos e instrumentos para recabar información y medir los resultados de la implementación de la recomendación con base en parámetros generales a todas las escuelas, y planea acciones de verificación que no son del conocimiento de la escuela.	El director, el equipo de supervisión, los docentes y las familias parten de los mecanismos de monitoreo que desarrolla la escuela de forma cotidiana, a fin de dar seguimiento a la implementación de la recomendación desde sus propios ámbitos de responsabilidad.
El seguimiento y la revisión de avances incluye el reporte de resultados de manera descriptiva (rendición de cuentas). La discusión se centra en valorar si funcionaron o no las intervenciones, sin reflexionar sobre las causas.	El seguimiento y la revisión de avances incluye el reporte tanto de resultados como de aspectos de la implementación que influyeron en éstos. El análisis se centra en comprender las razones por las que funcionaron o no las acciones desarrolladas para cumplir con la recomendación.

Fuente: elaboración propia con base en INEE y OEI, 2019b.

Reflexionen sobre lo siguiente: ¿qué expresa cada estilo de gestión?, ¿en cuál se toma en cuenta el contexto específico en el que se ubica la escuela para poder atender la indicación de la autoridad educativa?, ¿cuál tiene un sentido más orientado a fortalecer el aprendizaje?, ¿cómo se toman las decisiones?, ¿en cuál podría hablarse de autonomía?, ¿las condiciones particulares de cada escuela influyen en sus posibilidades de desarrollar una gestión con mayor autonomía?, ¿cómo se expresa la autonomía en las escuelas de su zona? Desde su punto de vista, ¿cuál es el papel de la supervisión en cada uno de estos estilos? Escriban sus conclusiones en la libreta de notas.

Lograr la autonomía de gestión requiere cambios profundos en las formas de ser y hacer en las escuelas, pues “implica un proceso lento y no un hecho que se alcance por decreto”. Entre los planteamientos y prioridades nacionales y su puesta en operación hay una mediación en la que las comunidades educativas “se apropian, modifican, reformulan, rebasan, niegan, resisten o rechazan aquello que desde arriba busca modificar sus prácticas” (Mejoredu, 2020b: 14).

Con la información relevante derivada de su reflexión sobre el concepto de autonomía de gestión y cómo se refleja en las escuelas de la zona escolar, elaboren un organizador gráfico² que muestre los aciertos y retos de las escuelas en materia de autonomía de gestión.

² Los *organizadores gráficos* son representaciones visuales que, mediante un esquema, muestran los aspectos importantes de un concepto o información. Algunos organizadores gráficos son: mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, hexagramas, mapas semánticos, etcétera. Si desea conocer más puede consultar el siguiente enlace <<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/portal/organizadores-de-informacion-graficos>>.



Actividad 8. La autoevaluación como detonador de la autonomía de gestión escolar

Organizados en equipos de supervisores o de integrantes del equipo de supervisión, conversen acerca de lo que significa para ustedes la autoevaluación. Pueden apoyarse en las siguientes preguntas: ¿qué entienden por autoevaluación en el contexto escolar?, ¿qué relación tiene la autoevaluación con la autonomía de gestión escolar?

El siguiente texto destaca la importancia de la autoevaluación para analizar lo que sucede en cada escuela y orientar hacia una mayor autonomía de gestión.



La autoevaluación. Detonador para desarrollar capacidades de autonomía escolar

En la educación, la *caja negra* suele aludir a lo que ocurre al interior de la escuela, dando luz sobre lo que sucede en el aprendizaje, el funcionamiento cotidiano de las escuelas, la relación entre maestro y estudiante, entre docentes, director, familias y estudiantes. Por lo general se conocen los insumos que llegan a la escuela, como el currículo, los materiales, los resultados de pruebas, incluso los docentes y su formación, pero rara vez se tiene claridad sobre lo que sucede en el interior de la escuela para lograr que esos insumos se traduzcan en resultados específicos (IEP, 2019).

La autoevaluación propone abrir la *caja negra* para mirar lo que sucede al interior de cada escuela y tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades, “identificadas a partir del diagnóstico y el análisis sistemático de todos los elementos que integran la vida escolar y forman parte del desarrollo de la institución misma” (Barba y Zorrilla, citados en INEE y OEI, 2019b: 17). Así, la autoevaluación funciona como palanca para desarrollar capacidades de autonomía escolar a través de la creación de espacios y condiciones para documentar la información sobre el contexto y los procesos de la escuela que derivan en sus resultados, es decir, el foco de trabajo para mejorar los resultados en el aprendizaje radica en atender las causas y los procesos.

Fuente: INEE y OEI, 2019b.

Después de la lectura, complementen sus reflexiones de las preguntas anteriores y dialoguen sobre el sentido que tiene la relación entre autoevaluación y autonomía escolar en la práctica de acompañamiento que realiza la supervisión a las escuelas de la zona. Registren las principales ideas surgidas de la reflexión en su libreta de notas.



Actividad 9. La metodología de autoevaluación y autonomía escolar para el acompañamiento de la supervisión

La metodología de *autoevaluación y autonomía escolar* con la que se trabaja en este taller está conformada por un conjunto de principios, actividades y herramientas cuyo propósito

es ahondar en el sentido y utilidad de la planeación escolar para fortalecer los procesos de gestión escolar con un enfoque de contextualización y mejora continua (INEE y OEI, 2019b: 9). No proviene de un programa o un curso, sino que se propone como una forma de trabajo en el día a día de la escuela.

De esta manera, la metodología sigue un proceso de diagnóstico, planeación, implementación, valoración continua y monitoreo que se puede compaginar con otras herramientas de planeación que se realizan en las escuelas, es decir, “no inventa el hilo negro, propone otra forma de bordarlo” (INEE y OEI, 2019a: 8).

Integren equipos de supervisores o de integrantes del equipo de supervisión y reflexionen sobre la utilidad de los planes de trabajo de las escuelas de su zona. Pueden revisar, de forma general, algunos Programas Escolares de Mejora Continua del ciclo escolar en curso o del anterior y respondan: ¿cómo y para qué se construyen?, ¿qué uso se les da en las escuelas?

En la tabla 1.2 se muestra una lista de afirmaciones. Marquen las que responden al sentido que, desde su punto de vista, dan las escuelas de la zona a los planes de trabajo. Hacer una reflexión lo más objetiva y honesta posible permitirá consolidar las fortalezas y resolver los retos que identifiquen en las escuelas mediante el diálogo posterior con los integrantes de los equipos escolares.

Tabla 1.2 Sentido y utilidad de los planes de trabajo de las escuelas

Los planes de trabajo de las escuelas:	✓
Son una herramienta útil y estratégica para la operación de la escuela.	
Se elaboran de forma rutinaria y burocrática, y se asumen como un requisito que hay que cumplir.	
Sus planteamientos son similares entre una escuela y otra.	
Reflejan el funcionamiento y las prácticas reales de la escuela.	
No se consultan durante el ciclo escolar, excepto cuando lo indica la guía del Consejo Técnico Escolar.	
Especifican y <i>ponen apellido</i> a las prioridades nacionales, de acuerdo con su contexto y necesidades.	

Fuente: elaboración propia con base en INEE y OEI, 2019a.

A partir de lo identificado en el ejercicio anterior, dialoguen sobre las posibles razones por las que esto sucede y el papel que tiene la supervisión para que los planes de trabajo de las escuelas se conciban de una u otra manera.

A continuación, lean el siguiente texto, que describe los planteamientos generales de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar.



La metodología de autoevaluación y autonomía escolar y sus mecanismos de gestión

Al hablar de procesos en las escuelas se reconoce la inmensa diversidad del Sistema Educativo Nacional y la dificultad de diseñar una propuesta útil para todos los centros escolares, por lo que cobra sentido la autonomía para contextualizar en la realidad de cada escuela desde un enfoque de inclusión, respeto a la diversidad y justicia social. Cuando no se consideran estos procesos, las planeaciones contienen información aislada y desarticulada entre los resultados, los planes de trabajo y la dinámica de funcionamiento de la escuela.

Si se planea desde un enfoque proactivo, analizando las causas y fortaleciendo los procesos, la planeación puede permear el funcionamiento de la escuela y la enseñanza en el aula, mejorando como institución, y no sólo resolviendo problemas o focos rojos desde un enfoque reactivo.

En la metodología se trata de planear para tener mejoras sostenibles en el tiempo, en lugar de atender focos rojos.

La metodología está pensada como una estrategia integral para valorar:

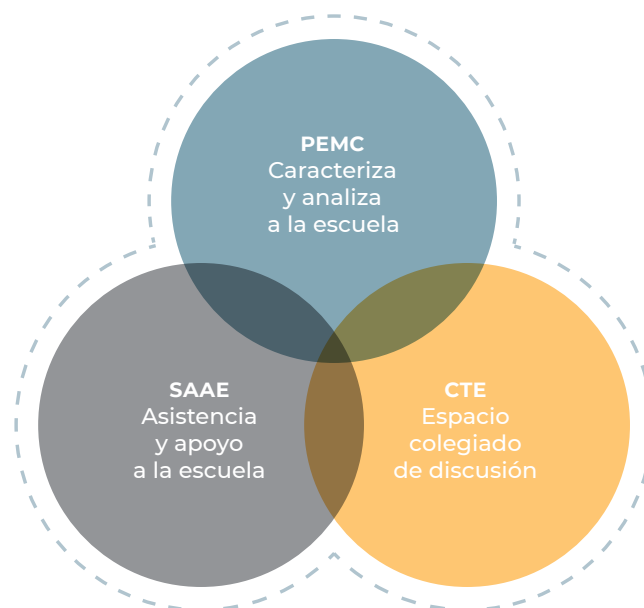
- El proceso y los resultados educativos de la comunidad escolar a través de la reflexión individual y colegiada sobre el derecho a la educación.
- La efectividad con la que la escuela gestiona los recursos disponibles en su contexto en torno a una visión compartida centrada en altas expectativas de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

Busca integrar la información de la escuela, tanto la que proviene de fuentes externas (censos, evaluaciones, diagnósticos), la derivada de la Evaluación Diagnóstica y Formativa para la Mejora del Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica, y la del contexto y procesos internos propios de cada escuela, en un marco que le sirva para operar integrando la información con los planes de estudio y los programas federales y estatales, los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, la formación docente y las iniciativas del colectivo docente, poniendo en el centro las decisiones desde la escuela, desde su autonomía.

Un principio fundamental de la metodología es *no duplicar esfuerzos*, por lo que en sus planteamientos se aprovecha el trabajo de planeación, registro y seguimiento que ya se realiza, para analizarlo y valorar si es necesario afinarlo o hacer un replanteamiento en la forma de elaborarlo, a fin de que sirva, primero a la propia escuela, y también para informar y compartir hacia afuera.



Esquema 1.1 Mecanismos de gestión considerados en la metodología de autoevaluación



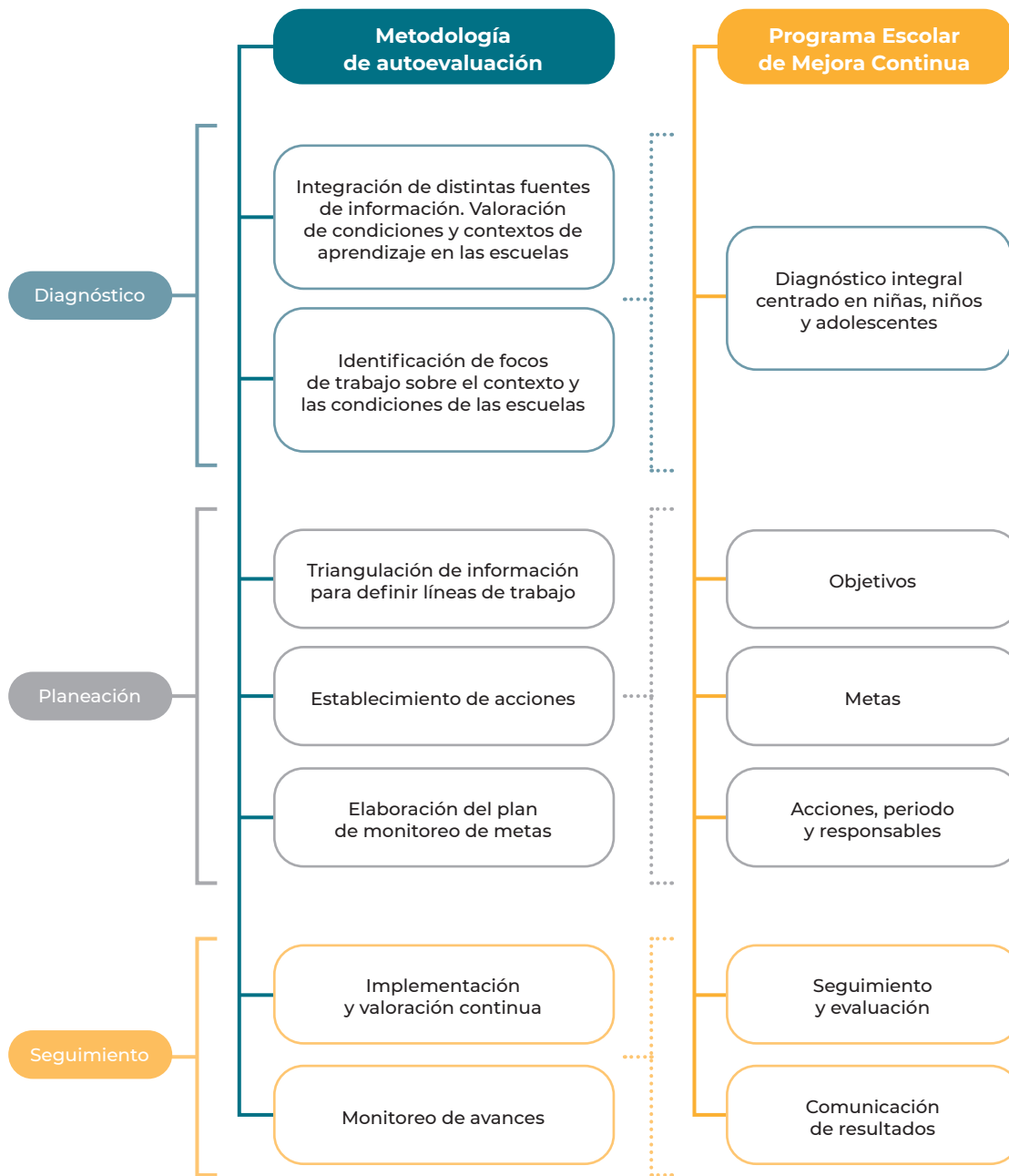
La metodología está diseñada para operar en el marco del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE), al colocar en el centro el acompañamiento que realiza la supervisión en su función como agente de cambio y mejora en las escuelas; considerar sus condiciones particulares para el aprendizaje; aprovechar el conocimiento del contexto y el que poseen los docentes y directivos; y fortalecer su propio plan de asesoría técnico-pedagógica³ con acciones oportunas y pertinentes a las características de las escuelas de la zona escolar a su cargo. Asimismo, la metodología busca abonar en el desarrollo de las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) brindando herramientas que apoyen la construcción de los momentos del Programa Escolar de Mejora Continua y la recuperación de información, la definición de objetivos, metas y acciones, así como el establecimiento de tareas de seguimiento y evaluación, instalando nuevas prácticas en el Consejo Técnico Escolar.

Fuente: elaboración propia con base en INEE y OEI, 2019a: 8; SEP, s/f.



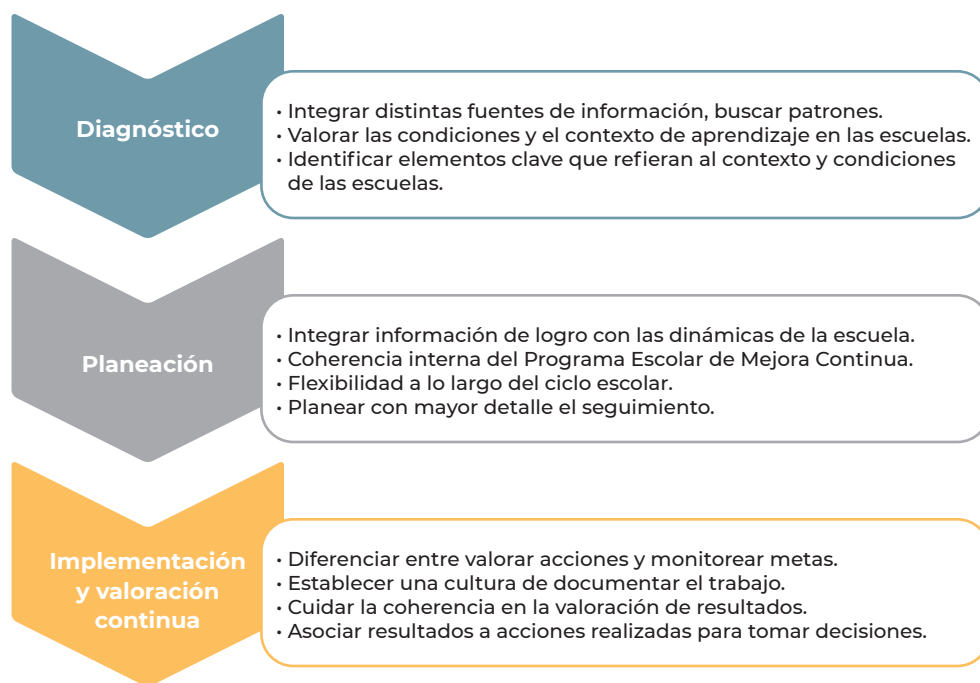
³ Los *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) en educación básica* señalan como parte de las responsabilidades del personal docente con funciones de asesoría técnico-pedagógica adscrito a la supervisión de zona escolar, la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de su plan de asesoría técnico-pedagógica “en colaboración con los asesorados, [...] conforme a los objetivos del SAAE y las necesidades de las escuelas, y de las maestras y los maestros de la zona escolar” (SEP-USICAMM, 2021: 22).

Esquema 1.2 La metodología de autoevaluación y autonomía escolar y el Programa Escolar de Mejora Continua



Fuente: elaboración propia con base en INEE y OEI, 2019b.

Esquema 1.3 Énfasis en las fases de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar



Fuente: elaboración propia con base en INEE y OEI, 2019a.

En la metodología se definen diez principios transversales que sustentan la visión de la gestión escolar. Tales principios se abordarán a lo largo del taller con el fin de identificar su aplicación práctica en distintos momentos del proceso de planeación y gestión escolar. En la tabla 1.3 se enlistan estos principios con objeto de que, como equipo de supervisión, se familiaricen con sus planteamientos.

Tabla 1.3 Principios clave de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar

1. Integración de multiplicidad de fuentes	Es fundamental que todo el equipo escolar entienda la funcionalidad de las fuentes, qué es cada una, la articulación entre ellas, así como la historia de la escuela.
2. Triangular información de distintas fuentes	Triangular la información es una herramienta que sirve para enriquecer el rigor de su Programa Escolar de Mejora Continua, le da consistencia a las evaluaciones externas e internas con la información que se estructura y sistematiza en la escuela.



3. Planear para crecer, no para resolver problemas	Planear para resolver problemas mantiene a la escuela funcionando con resultados puntuales y efímeros; planear para crecer fortalece a la institución y le permite mejorar tomando en cuenta sus dificultades.
4. Trabajar con una mirada institucional y de generación	Todo el personal de la escuela es responsable de los aprendizajes de los estudiantes; se debe superar el trabajo aislado para llegar al trabajo colectivo. Con la mirada institucional y de generación es posible construir planes de trabajo integrales que consideran estrategias para atender las características y situaciones de fondo de los distintos grupos de estudiantes, estén o no en un mismo grado.
5. Pensar e intervenir con visión sistémica	Esto quiere decir que los distintos componentes están relacionados y son interdependientes. Los sistemas buscan el equilibrio, por lo que si se cambia una pieza el sistema buscará suplirla y continuar de la misma forma; para un cambio es necesario comprender la relación de las piezas y modificarlas, con el fin de ver los resultados esperados.
6. Avanzar progresivamente en la pirámide de generación de conocimiento	Las actividades propuestas buscan acompañar a las escuelas para lograr, junto con los equipos de trabajo, el buen manejo de la información, así como la generación de conocimientos, y con ello saber el porqué de los resultados y qué se puede hacer.
7. La escuela orientada a la transformación y mejora educativa	La mejora escolar no se reduce a un conjunto de acciones o intervenciones, sino que se considera un proceso orientado a generar diversos mecanismos y herramientas de análisis y reflexión que permiten a las escuelas trazar rutas y alternativas de cambio y transformación para garantizar el derecho pleno a una educación de excelencia.
8. Acciones contextualizadas y pertinentes a cada cultura escolar	Es importante que los integrantes del equipo de supervisión acompañen y asesoren en los procesos particulares de cada escuela para determinar acciones contextualizadas y pertinentes, evitando generalizar, es decir, se busca un acompañamiento formativo específico para cada escuela que permita construir acuerdos con el propósito de mejorar (Hamilton, s/f).
9. La reflexión y el diálogo como ejes de la supervisión escolar	El equipo de supervisión fomentará que los integrantes de la comunidad escolar reflexionen y construyan sus propias alternativas de mejora y formación situada, por lo que, más que verificar el cumplimiento de acciones o de la normativa escolar, su función será de acompañamiento pedagógico desde un enfoque crítico y reflexivo, promoviendo la autonomía progresiva de la escuela y la reflexión continua sobre la acción, antes y durante.
10. Acompañamiento pedagógico permanente	La supervisión debe ofrecer un acompañamiento continuo, desplegando estrategias y asistencia técnico-pedagógica relevante para la escuela "sin distinciones de superioridad y jerarquía" y con una "intención auténtica" con relaciones horizontales en un ambiente de interaprendizaje (Urbina <i>et al.</i> , 2017: 22).

Fuente: elaboración propia con base en Hamilton, s/f y Urbina *et al.*, 2017.

Los integrantes del equipo de supervisión son agentes de cambio porque están preparados y cuentan con experiencia, pero también porque ayudan a potenciar y desarrollar las capacidades de directoras, directores, personal docente y la comunidad escolar en la toma de decisiones sobre el funcionamiento de su escuela con el fin de que las y los estudiantes aprendan.

La gestión escolar por sí misma no conduce a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje si paralelamente no hay dinámicas de apoyo externo que contribuyan con la escuela para lograrlo. La importancia de la supervisión escolar resalta su papel en los procesos de mejora continua. Los nuevos modos de hacer y vivir que se esperan en las escuelas deben estar acompañados de nuevas formas de hacer y vivir la supervisión escolar (Hamilton, s/f).



Documentar la participación

A manera de cierre de esta actividad y situación didáctica, recuperen la narrativa que escribieron en la “Actividad 5. La responsabilidad supervisora”, así como los elementos que destacaron como referentes de su concepción sobre el acompañamiento pedagógico. Contrasten con las lecturas y las reflexiones que han realizado hasta este momento del taller como detonador de un diálogo sobre aquellos aspectos que identifican como áreas de mejora de su práctica de supervisión.

Registren en su libreta de notas las ideas surgidas del análisis de los contenidos abordados, así como las principales reflexiones desarrolladas en la situación didáctica, ya que serán un insumo para que, como equipo de supervisión, construyan su estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona escolar.

Situación didáctica 2.

El diagnóstico escolar: espacio de reflexión y punto de partida

Ningún problema puede ser resuelto en el mismo nivel de conciencia en el que se creó.

ALBERT EINSTEIN

La vida cotidiana de las escuelas de la zona transcurre entre relaciones y prácticas que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, enmarcadas en un contexto particular y que configuran las dinámicas propias de cada escuela. Parte de esa realidad se refleja en la información que el director y el colectivo docente integran en el diagnóstico escolar, punto de partida del Programa Escolar de Mejora Continua, para determinar lo que es necesario perfeccionar o cambiar y, con base en ello, establecer los objetivos, las metas y las acciones, así como las prioridades y tiempos para lograrlo. De ahí, la importancia de que el diagnóstico se apoye en el conocimiento y la comprensión de la realidad que se quiere mejorar en cada escuela.

Estas decisiones no deben tomarse utilizando una sola pieza o piezas aisladas, sino integrando diferentes fuentes de información como un todo para identificar con claridad las relaciones y las causas de los resultados, y determinar las estrategias pertinentes para avanzar en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (INEE, OEI y BC, 2018) con el apoyo de la supervisión escolar.

La información en el diagnóstico escolar

Las *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua* indican que “El diagnóstico es el punto de partida [...] cuya información debe permitir analizar, reflexionar, identificar y priorizar las necesidades educativas para [...] tomar decisiones consensuadas que favorezcan su atención, además busca ser integral y centrarse en las características, intereses y necesidades de los alumnos” (SEP, s/f: 10). Pero ¿cómo saber si la información de un diagnóstico escolar permite hacer lo indicado en el Programa Escolar de Mejora Continua?, ¿cómo valorar su integralidad y centralidad en las características, intereses y necesidades de los estudiantes?, y principalmente, ¿cómo realizar este análisis con los directores de las escuelas de la zona?

Para iniciar, recuperen sus referentes sobre el sentido y los componentes del diagnóstico escolar.



Actividad 10. ¿Qué sabe sobre lo que implica diagnosticar?

Ayudado en sus referentes reflexione, junto con los integrantes del equipo de supervisión, sobre las siguientes preguntas: ¿qué información se requiere para realizar el diagnóstico de una escuela?, ¿cómo se obtiene esa información?, ¿cómo se utiliza? Registren sus respuestas en la libreta de notas.

Para adentrarse en el análisis de los diagnósticos escolares, lean el que corresponde a la escuela Benito Juárez.



Diagnóstico de la escuela Benito Juárez

Características generales

Clave: XXDPR0102R

Modalidad: Primaria general

Turno: Completo

Organización: Multigrado / Sostenimiento: Federalizado

Municipio: La Paz, Baja California Sur, México / Comunidad: Puerto Chale

Estudiantes: 52

Personal: 4

Grupos: 6

Resultados en la prueba nacional estandarizada

Estudiantes de sexto evaluados: 10

Matemáticas	Español
Promedio nacional de estudiantes en nivel satisfactorio: 15.02%	Promedio nacional de estudiantes en nivel satisfactorio: 16.39%
Promedio estatal de estudiantes en nivel satisfactorio: 13.18%	Promedio estatal de estudiantes en nivel satisfactorio: 15.9%
Insuficiente: 60%	Insuficiente: 50%
Indispensable: 20%	Indispensable: 20%
Satisfactorio: 10%	Satisfactorio: 30%
Sobresaliente: 10%	Sobresaliente: 0%

Contexto

- Cuenta con Asociación de padres de familia y Consejo de participación social.
- Respecto a las instalaciones, cuenta con: 3 aulas de clase, 2 módulos de sanitarios con 2 tazas cada uno, área deportiva, plaza cívica y no tiene aula de cómputo.
- Respecto a los servicios, cuenta con: luz eléctrica, drenaje y cisterna. No tiene internet, teléfono ni agua potable.
- Puerto Chale es una comunidad con un santuario ballenero cercano a la ciudad capital, totalmente virgen y en vías de desarrollo. Los habitantes que viven en Puerto Chale se dedican principalmente a la pesca ribereña y la extracción de los recursos naturales que la laguna les provee. Está situado en el municipio de La Paz (Baja California Sur), a un metro de altitud sobre el nivel del mar.
- Hay 373 habitantes: 199 son hombres y 174 mujeres. La población analfabeta es de 4.02% (4.52% de los hombres y 3.45% de las mujeres). El grado promedio de escolaridad es de 6.31 grados (6.05 en hombres y 6.66 en mujeres). No hay registro de población indígena en la localidad. De la población mayor de 12 años, 42.63% está ocupada laboralmente (69.35% de los hombres y 12.07% de las mujeres).

- Hay 116 viviendas, 54.37% tiene electricidad, 0.00% cuenta con agua entubada, 91.26% tiene excusado o sanitario; 26.21% tiene radio y 49.51% televisión; 0.00% tiene refrigerador, 7.77% lavadora, 46.60% automóvil, 0.97% una computadora personal, 3.88% teléfono fijo, 62.14% teléfono celular y 0.00% internet.

Fuente: INEE y OEI, 2019b: 111-112.

De acuerdo con la información que ofrece el diagnóstico de la escuela Benito Juárez, ¿qué imagen se forman de este centro escolar? Conversen al respecto.

En la tabla 2.1 se presentan algunos aspectos que deben considerarse en la construcción del diagnóstico escolar. Marquen aquellos que es posible conocer a partir de la información del diagnóstico de la escuela Benito Juárez.

Tabla 2.1 Análisis del diagnóstico de la escuela Benito Juárez

El diagnóstico de la escuela Benito Juárez permite conocer...	
Las características, intereses y necesidades de los estudiantes.	Las condiciones de la infraestructura, los servicios y el equipamiento escolar.
Las dinámicas y condiciones del funcionamiento de la escuela que inciden en el aprendizaje.	La situación de los aprendizajes en la escuela, dando una imagen completa de éstos en todas las asignaturas.
Los principales datos sociodemográficos del entorno escolar.	Las fuentes en las que se sustentan los datos.
Las prácticas pedagógicas en la escuela.	Los resultados educativos externos en algunas materias o asignaturas.
La participación de las familias en las actividades de la escuela.	La vinculación de la escuela con el entorno escolar.
Las necesidades de formación docente.	Los conocimientos y las habilidades que necesitan reforzar en los estudiantes.
Los resultados educativos internos y externos, y la interpretación de manera articulada.	Las estrategias que ha puesto en marcha la escuela para fortalecer los aprendizajes.
La información necesaria para acercarse a la determinación de prioridades de atención.	Conocer la información de la escuela de forma integral y centrada en las características, intereses y necesidades de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia con base en INEE y OEI, 2019b.

A continuación, reflexionen acerca de los datos que se presentan en el esquema 2.1, los cuales complementan el diagnóstico que realizó el colectivo docente y el director de la escuela Benito Juárez después de trabajar con las herramientas de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar.

Esquema 2.1 Diagnóstico complementario de la escuela Benito Juárez



Fuente: INEE y OEI, 2019b: 118.

A partir de la información del diagnóstico complementario de la escuela Benito Juárez dialoguen sobre lo siguiente: ¿qué imagen tienen ahora sobre el perfil de la escuela Benito Juárez?, ¿cuáles son las principales diferencias entre el primer perfil y el segundo?

Recuperen sus respuestas a las preguntas iniciales de la “Actividad 10. ¿Qué sabe sobre lo que implica diagnosticar?” y complementen sus apuntes con lo analizado hasta el momento. Pongan especial atención en la identificación y recuperación de los aportes de la metodología sobre el proceso de elaboración del diagnóstico escolar.

Cambios de paradigma en el diagnóstico escolar

Las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa, la disponibilidad y uso de recursos, las prácticas que desarrollan para el aprendizaje de los estudiantes, entre otras, configuran la historia y las características de las escuelas de la zona, de forma similar al funcionamiento de los sistemas, “entendidos como un conjunto de componentes que se interrelacionan en un ambiente específico para realizar las funciones requeridas para cumplir los objetivos del sistema” (Acaroglu, citado en INEE y OEI, 2019b: 18).

Analizar los diagnósticos desde una visión sistémica de la escuela permite evaluar si la información que contienen va más allá de la mera descripción de sus componentes, si recupera las interconexiones entre éstos y las prácticas y dinámicas que se desarrollan, para determinar las prioridades de atención de forma realista y fundamentada.

En esta sección se abordan los cambios de paradigma que supone la metodología en el diagnóstico: 1) integrar distintas fuentes de información; 2) valorar las condiciones y el contexto de aprendizaje en las escuelas; y 3) Identificar focos de trabajo sobre el contexto y las condiciones de la escuela a fin de contar con herramientas de acompañamiento para facilitar, a las escuelas de la zona, la transición de la descripción de las características de la escuela a la identificación de relaciones que permitan la toma de decisiones.



Actividad 11. Integrar distintas fuentes de información

Buscar patrones y tendencias es una acción en la que las escuelas tienen mucha experiencia, sin embargo, algunas utilizan principalmente datos de fuentes externas con un enfoque en el que predomina la descripción de las condiciones socioeconómicas de la localidad; el diagnóstico de las y los estudiantes se integra de gráficas con resultados de las distintas pruebas que aplican, su redacción es principalmente descriptiva y está escrito, de manera inconsciente, para una audiencia externa a la escuela (INEE y OEI, 2019b: 27).

Por ello, su tarea de acompañamiento desde la supervisión se centrará en apoyar a las comunidades escolares para que tomen en cuenta diferentes fuentes de datos (internas, externas, fichas, resultados de exámenes, entrevistas con estudiantes y familias, etcétera), con objeto de visibilizar e integrar la información que está a su alcance y obtener un panorama más preciso.

Asimismo, es importante aportar elementos para analizar y conectar esa información, y posteriormente establecer si existe alineación o discrepancia entre las fuentes internas y externas. Por ejemplo, al analizar resultados de logro o al identificar las situaciones que se han presentado de forma reiterada en la escuela, con la intención de que la información del diagnóstico sirva para comprender qué aspectos es necesario mejorar, independientemente de cómo se estructura y de la técnica que estén empleando en su construcción.

Para reconocer fortalezas, retos o faltantes de información en los diagnósticos escolares de las escuelas de la zona y valorar si la información que presentan es suficiente para definir las acciones de mejora de los aprendizajes del estudiantado, o en caso contrario, determinar la información que hace falta, es importante leer el diagnóstico de algún Programa Escolar de Mejora Continua de una escuela de la zona, ya sea del ciclo escolar en curso o del anterior.

Organizados en equipos de supervisores o integrantes del equipo de supervisión, analicen la calidad de la información y la narrativa que presentan. Para ello, pueden apoyarse en las descripciones de la tabla 2.2.

Tabla 2.2 Descripciones para analizar la calidad de la información y la narrativa en los diagnósticos escolares

Descripciones que permiten definir acciones para mejorar los aprendizajes	Descripciones que dificultan la definición de acciones para mejorar los aprendizajes
El diagnóstico integra información cuantitativa y cualitativa de evaluaciones externas e internas, así como información que se genera durante el funcionamiento de la escuela y el conocimiento sistematizado que posee el director y docentes sobre las dinámicas que generan las condiciones del contexto interno de la escuela.	El diagnóstico de la escuela utiliza por lo general datos de fuentes externas con un enfoque en el que predomina la descripción de las condiciones socioeconómicas de la localidad.
El diagnóstico trasciende la descripción para interpretar el conjunto de la información en el marco de la historia y las características de la escuela. Se establecen relaciones y se analizan patrones para establecer conclusiones.	En el diagnóstico de las y los estudiantes se incluyen gráficas con resultados de las distintas pruebas en que participan.
El diagnóstico está escrito explícitamente para apoyar la decisión sobre los objetivos y las estrategias que se eligen.	El diagnóstico es principalmente descriptivo y escrito de manera inconsistente y dirigido a una audiencia externa a la escuela.
La narrativa identifica fortalezas y problemáticas específicas en los aprendizajes de las y los estudiantes de la escuela.	La narrativa sólo describe los datos de las gráficas o tablas que se presentan.
La narrativa cuenta la historia de la escuela, su perfil y sus resultados.	



Descripciones que permiten definir acciones para mejorar los aprendizajes	Descripciones que dificultan la definición de acciones para mejorar los aprendizajes
La información se basa en datos y se sustenta en varias fuentes de manera articulada.	La información se basa en datos y se sustenta en una o dos fuentes que no se relacionan entre sí.
<p>La información que proporciona es precisa y detallada, lo que facilita la identificación de acciones para intervenir.</p> <p>Ejemplo: Del total de estudiantes, 80% no es capaz de comprender analogías e identificar la idea principal de los textos que lee (precisa y detallada).</p>	<p>Los términos en que se proporciona la información son generales o vagos.</p> <p>Ejemplo: Del total de estudiantes, 80% tiene bajos resultados de lectura o de escritura (tópico).</p>

Fuente: elaboración propia con base en INEE y OEI, 2019b.

Con base en el análisis anterior, escriban en su libreta de notas un listado con las principales problemáticas identificadas en el diagnóstico que analizaron integrando distintas fuentes de información; traten de encontrar patrones y tendencias.

El acompañamiento se centra en retroalimentar y proporcionar andamiaje, en ser como un espejo para que cada escuela contraste sus propias prácticas y modifique esquemas de trabajo hacia un enfoque de gestión de procesos y mejora continua (Hamilton, 2019). Para ello, lean el siguiente texto que contiene información útil para dialogar con directoras, directores y colectivos docentes de las escuelas de la zona a fin de enriquecer la información de los diagnósticos escolares.



Insumos para el acompañamiento en las escuelas de la zona

Algunas preguntas de utilidad para conversar con los directores y colectivos docentes de las escuelas y enriquecer la información de los diagnósticos escolares integrando diferentes fuentes de datos son:

- ¿Qué información tienen sobre el aprendizaje del estudiantado?
- ¿Existe alineación o discrepancia entre las fuentes de información externas e internas?
- ¿Qué resultados de aprendizaje se presentan de forma reiterada a lo largo de los ciclos escolares?



Insumos que puede sugerir a directoras, directores y personal docente con los que pueden enriquecer la información de sus diagnósticos escolares:

- Utilicen la información de al menos un ciclo escolar anterior (gráficas de resultados de logro educativo de los estudiantes en evaluaciones diagnósticas nacionales o estatales, disponibles en reportes impresos o en plataformas digitales; resultados de evaluaciones internas como: calificaciones de fin de ciclo, exámenes diagnósticos al inicio del ciclo, entre otros; listados de avances y desafíos por grado; problemáticas específicas de estudiantes en riesgo).
- Incorporen y reúnan información de todas las asignaturas y campos formativos, considerando aprendizajes socioemocionales, artísticos, de desarrollo físico y convivencia, no sólo de lenguaje y comunicación y matemáticas, para identificar los procesos y las prácticas que favorecen o impiden avances en estas áreas. Su inclusión es importante para que el Programa Escolar de Mejora Continua se trabaje de manera integral.
- Recuperen los diagnósticos con que cuenten los directores y docentes de la escuela.
- Consideren los documentos que propone la autoridad educativa: cuadros de avances en atención a las prioridades educativas, resultados de evaluaciones internas, tablas de promedio, fichas de registro, indicadores (lectura, escritura, operaciones básicas), entre otros.
- Recuerden ver más allá del logro. Si desean tener resultados diferentes es necesario *cambiar lo que hacen o cómo lo hacen.*

Organizados en equipos de supervisores o integrantes del equipo de supervisión, recuperen el listado de problemáticas que identificaron en los diagnósticos para integrar distintas fuentes de información, así como para encontrar patrones y tendencias; determinen los aspectos que juzguen necesario trabajar con mayor profundidad y prioridad en las escuelas. Escriban las ideas principales en su libreta de notas a fin de tenerlas a la mano, ya que serán el insumo para elaborar su estrategia de acompañamiento al final del taller.

En su registro incluyan los datos de identificación escolar que consideren pertinentes, así como la situación didáctica en la que se abordó el contenido analizado y el apartado al que corresponden. Para lo anterior pueden apoyarse en un formato como el que se presenta en la tabla 2.3 con un ejemplo de llenado a partir del diagnóstico de la escuela Benito Juárez.

Tabla 2.3 Problemáticas identificadas en el diagnóstico escolar (ejemplo)

Situación didáctica 2. El diagnóstico escolar: espacio de reflexión y punto de partida Cambios de paradigma en el diagnóstico escolar “Actividad 11. Integrar distintas fuentes de información”	
Datos de identificación Escuela Benito Juárez Turno completo	<ul style="list-style-type: none"> • En el diagnóstico es necesario articular los datos de las fuentes externas sobre las condiciones socioeconómicas de la escuela con su historia y características particulares, considerando sus procesos y dinámicas internas. • Algunas preguntas para dialogar con la directora o el director y el colectivo docente, a fin de valorar la importancia de considerar diferentes fuentes de información en el diagnóstico son: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué información tienen sobre el aprendizaje de las y los estudiantes? ▪ ¿Existen alineaciones o discrepancias entre las fuentes de información externas e internas? ▪ ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje que están dando, reiteradamente, como escuela? • La persona del equipo de supervisión que ha estado más cerca de la escuela es el supervisor y mantiene una relación de confianza con la directora o el director y con el colectivo docente.

Fuente: elaboración propia con base en INEE y OEI, 2019b.



Actividad 12. Valorar las condiciones y el contexto del aprendizaje en las escuelas

Cuando desde la supervisión se tiene una visión integral y detallada de las escuelas de la zona, es momento de acompañar a la comunidad escolar para que aproveche la información que aporta el diagnóstico y pueda valorar el contexto y las condiciones internas y externas que tienen un impacto directo o indirecto en los aprendizajes del estudiantado. La escuela debe concebirse como un sistema cuyas partes interactúan y dan una visión integral de *qué* está pasando, *cómo* está pasando, *por qué* está pasando y *qué pueden hacer* para identificar áreas de oportunidad y lograr los cambios que se requieren para la mejora.

Comprender las condiciones y el contexto de cada escuela de la zona va más allá de saber cuál es la infraestructura e identificar el perfil socioeconómico de las y los estudiantes; deben entenderse “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 estudiantes”. Asimismo, es necesario atender aspectos no pedagógicos porque éstos desempeñan 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” (INEE, OEI y BC, 2018: 22).

En este sentido el acompañamiento de la supervisión orientará la toma de decisiones informada y sustentada para atender los aspectos pedagógicos y administrativos, de gestión o de otra índole que impactan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

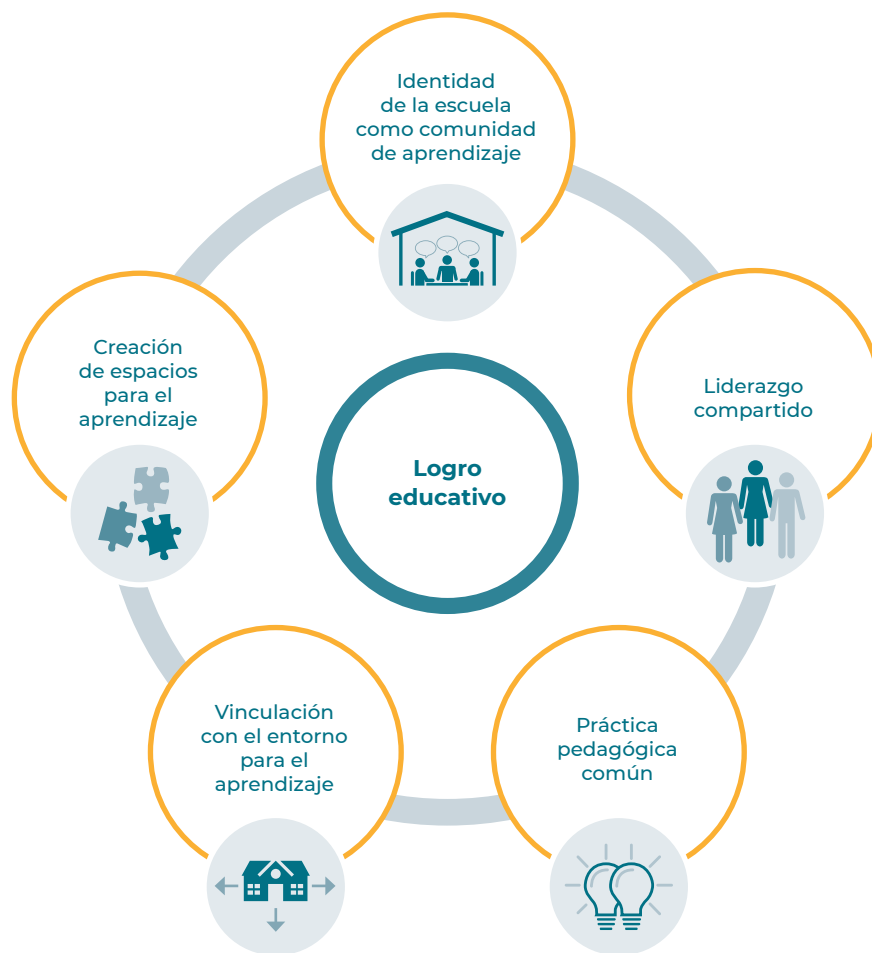
A continuación, se proponen algunas actividades que ilustran cómo se pueden identificar las relaciones entre los diferentes componentes y procesos de la escuela para detonar el cambio y avanzar en la mejora continua (INEE y OEI, 2019b). Se les invita a desarrollarlas iniciando con la lectura del siguiente texto.



Dimensiones en la metodología y su relación con los ámbitos del Programa Escolar de Mejora Continua

La metodología de autoevaluación y autonomía escolar “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 aprendizaje de los estudiantes (anexo 1. Preguntas para orientar la reflexión sobre las condiciones y contexto del aprendizaje de la escuela, al final de este recurso). “Las preguntas se organizan en las cinco dimensiones representadas en la siguiente imagen [esquema 2.2]. Cuando cada una de estas dimensiones y la relación entre ellas se fortalece, la escuela da resultados positivos de logro” (INEE, OEI y BC, 2018: 22).

Esquema 2.2 Contexto y condiciones de la escuela para el aprendizaje



Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018: 23.

Identificar estas cinco dimensiones facilita la conversación sobre las condiciones y el contexto de aprendizaje en las escuelas. El propósito de poner en el centro el logro educativo de los estudiantes mantiene sincronía y una estrecha relación con los ocho ámbitos que se plantean en las *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*, a fin de “llevar a cabo un diagnóstico integral” cuyos objetivos estén “orientados a la mejora de los logros educativos de las niñas, niños y adolescentes” (SEP, s/f: 9-10).

Algunas de las preguntas que se plantean para el análisis de los componentes y dimensiones de la metodología son retomadas en los ámbitos del Programa Escolar de Mejora Continua, por ejemplo:

- ▶ El ámbito “Prácticas docentes y directivas” recupera, entre otras, las preguntas:
¿Qué mecanismos tienen para atender necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante y de los propios docentes?, ¿cómo han puesto en el centro de su práctica docente el aprendizaje de sus estudiantes?
- ▶ En la metodología estas preguntas se plantean como parte de la dimensión “Identidad de la escuela como comunidad de aprendizaje” en el componente “Compromiso individual con el propio aprendizaje y con el de otros”.

La revisión de los ámbitos del Programa Escolar de Mejora Continua, en conjunto con las dimensiones y componentes de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar, permite encontrar elementos que aportan beneficios o ponen trabas, directas o indirectas, para el logro de los aprendizajes de los alumnos. De ahí la relevancia de que el acompañamiento de la supervisión impulse una revisión profunda y honesta de cada ámbito o dimensión en las escuelas de la zona.

Un diagnóstico de esta naturaleza realizado a profundidad puede utilizarse en varios años, sólo se deben hacer los ajustes necesarios al inicio de cada ciclo escolar, ya que la escuela es esencialmente la misma. En este aspecto, el tiempo que cada escuela dedique a la elaboración del diagnóstico es una inversión valiosa que dará como resultado una evaluación integral sobre las condiciones para el aprendizaje, que podrá ser utilizada, con los ajustes correspondientes, en ciclos escolares posteriores (INEE, OEI y BC, 2018).

En la metodología, las dimensiones y preguntas propuestas para abordar sus componentes parten del reconocimiento de que cada escuela desarrolla una serie de acciones para mejorar su labor educativa. De ninguna manera pretenden reflejar y agotar todas las tareas de las escuelas, sino servir de guía y apoyo para la reflexión, invitar al debate y el cuestionamiento personal y colectivo sobre las condiciones y el contexto para el aprendizaje de los estudiantes. Es importante tener presente que se pueden abordar todas las dimensiones o elegir las que se consideren prioritarias y hacer ajustes en cada ciclo escolar.

Revisen nuevamente el diagnóstico complementario de la escuela Benito Juárez (esquema 2.1) para facilitar la comprensión de la relación entre los ámbitos del Programa Escolar de Mejora Continua y las dimensiones y componentes de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar.

Organizados en equipos de supervisores o de integrantes del equipo de supervisión, elijan dos dimensiones del diagnóstico de esta escuela y revisen, al final de este recurso, en el anexo 1, las preguntas orientadoras propuestas para cada dimensión elegida, a fin de identificar, en un primer momento, qué preguntas abordaron en la escuela Benito Juárez para llegar a las descripciones del diagnóstico y cuáles dejaron de lado. En un segundo momento, reflexionen sobre cómo valoran la selección de las preguntas y si incluirían u omitirían alguna otra pregunta orientadora. Registren sus hallazgos en su libreta de notas.

Un análisis como éste permite identificar que los datos de la escuela Benito Juárez (calificaciones, porcentajes, etcétera) se han convertido en información básica sobre la escuela a partir de las narrativas y descripciones que han hecho en cada dimensión.

“Muchas veces somos ricos en datos y pobres en información y conocimiento” (INEE, OEI, y BC, 2018: 39), por eso es importante que cada una de las afirmaciones derivadas de la reflexión sobre las dimensiones esté sustentada en información que permita pasar de los datos a la toma de decisiones informada.

Los argumentos sustentados dan certidumbre a una afirmación. Éstos pueden provenir de múltiples fuentes que sean resultado de una sistematización de entrevistas, registros de comentarios, ejemplos, anécdotas, cuestionarios, rúbricas, listas de cotejo, productos de trabajo de las y los estudiantes, observaciones directas, respuestas de exámenes o evaluaciones, bitácoras, entre otras.

Por ejemplo, en el diagnóstico complementario de la escuela Benito Juárez, en la dimensión “Vinculación con el entorno para el aprendizaje”, se afirma lo siguiente: “Los padres de familia tienen trabajos que no requieren altos niveles de conocimiento académico y esperan que sus hijos trabajen en lo mismo, por lo que no valoran la escuela”.

Al identificar una situación similar a ésta en una escuela de su zona, es recomendable dialogar con el director o la directora y el colectivo docente para conocer en qué sustentan esta afirmación. Es posible que dicha situación se relacione con el hecho de que los contenidos escolares no se vinculan con los saberes de la comunidad y, en especial, que no se reconoce el valor que tienen estos saberes y cómo aprovecharlos en la enseñanza. Tal vez sea por ello que las familias no valoran la escuela, y no porque no tengan aspiraciones de que sus hijas e hijos aprendan y puedan desarrollar, en el futuro, trabajos distintos a los que ellos realizan.

Recuperar los argumentos sustentados de las afirmaciones implica dedicación, pero ¿existe alguna diferencia entre trabajar con sustento o sin él? En la tabla 2.4 se presentan los riesgos y las ventajas de sustentar o no las afirmaciones derivadas del análisis de las dimensiones para tomar decisiones informadas en la escuela.

Tabla 2.4 Riesgos y ventajas de sustentar las afirmaciones derivadas del análisis de las dimensiones

Sin sustento	Con sustento
<ul style="list-style-type: none"> • Guiarse por emociones e impulsos, y no por hechos concretos y verificables con base en información. • Tomar decisiones con base en percepciones e intuiciones. • Generalizar las estrategias y perder de vista las necesidades particulares de la propia escuela en el contexto en que se encuentra. • Se vuelve difícil valorar los resultados de las acciones para saber si funcionaron o no. • No hay información para decidir sobre el rumbo de la escuela. • Sensación de trabajar y hacer mucho sin ver resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las discusiones y decisiones se despersonalizan; el peso recae en la argumentación sustentada que las respalda. • Tomar decisiones considerando los múltiples factores que ejercen influencia en la gestión escolar y el aprendizaje en su escuela. Atender sus necesidades específicas. • Es posible valorar el efecto de acciones y estrategias, comparar y elegir las más oportunas. • Proporciona retroalimentación oportuna para reforzar o corregir el rumbo de la escuela. • Cuentan con registros del trabajo y los resultados para ver el impacto de lo que han hecho.

Fuente: INEE, OEI y BC, 2018: 101.

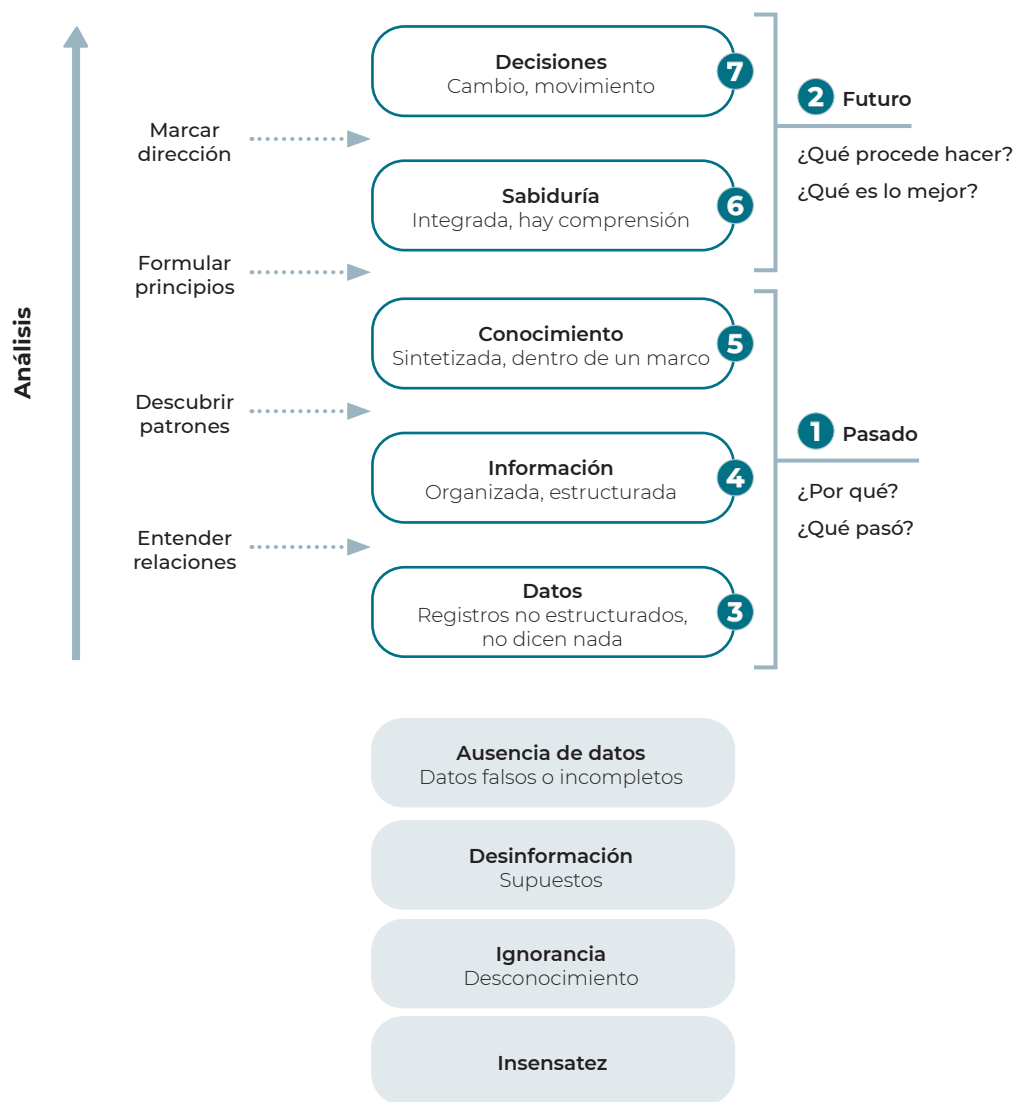
Contar con argumentos sustentados les permitirá tener una visión más precisa y fundamentada de lo que sucede en la escuela, y acompañar a la directora o el director y al colectivo docente en la toma de decisiones informada. Para continuar, lean el texto “Cómo pasar de los datos a las decisiones”.



Cómo pasar de los datos a las decisiones

El esquema 2.3 muestra una propuesta de cómo pasar de los datos a las decisiones.

Esquema 2.3 Pasar de datos a decisiones



Fuente: INEE, OEI y BC, 2018: 97

Tomar decisiones informadas implica más que constatar una situación a partir de los datos que se tienen. Es necesario pasar del saber *qué pasó* a entender *por qué pasó* (1) para saber *qué hacer* (2).

En este marco, los datos (3) se refieren a cualquier registro que hay en la escuela. Al sistematizar los datos lo que ocurre es que se estructuran y se ponen en un contexto (¿qué están midiendo?, ¿a qué registro se refieren?, etcétera), y se traducen entonces en información (4).

Esquema 2.4 Diferencias entre datos e información



Datos

Los datos son hechos crudos y no organizados que deben ser procesados; los datos pueden ser algo simple y aparentemente aleatorio e inútil hasta que se organizan.



Información

Cuando los datos se procesan, organizan, estructuran o presentan en un contexto determinado para que sean útiles, se denominan información.

Fuente: elaboración propia con base en <<https://lasdiferencias.com/diferencias-entre-datos-informacion/>>.

De esta forma, partiendo de los datos y la información, se obtiene una descripción sobre lo que pasó en la escuela. Por ejemplo, qué aprendieron las y los estudiantes, cómo es la composición del colectivo docente, cómo es la relación con la familia, qué nivel de ausentismo o deserción hay, etcétera.

Para pasar de la descripción de una situación a la comprensión de por qué se presentó así en la escuela, se debe integrar información de varios elementos para descubrir patrones y relaciones entre distintas condiciones y procesos del centro educativo. A este momento se le denomina conocimiento (5) y constituye la parte toral del análisis y la que debería tomar más tiempo.

Una vez que se tiene claro por qué suceden las cosas, se pueden formular principios sobre cómo funcionan los procesos y dinámicas de esa escuela en particular. Esto permite a la directora o el director y al colectivo docente considerar, entre varias opciones, qué es lo mejor para su centro de acuerdo con su contexto, realidad, problemática y características. A este momento se le denomina sabiduría (6). La exploración y valoración de distintas opciones para atender la situación es importante en el proceso de toma de decisiones.

A partir de la comprensión de por qué suceden las cosas y de la valoración de alternativas, se cuenta con la información necesaria para tomar decisiones (7). Los escalones de la pirámide invertida reflejan el resultado de trabajar sin un análisis profundo de los datos y la información.

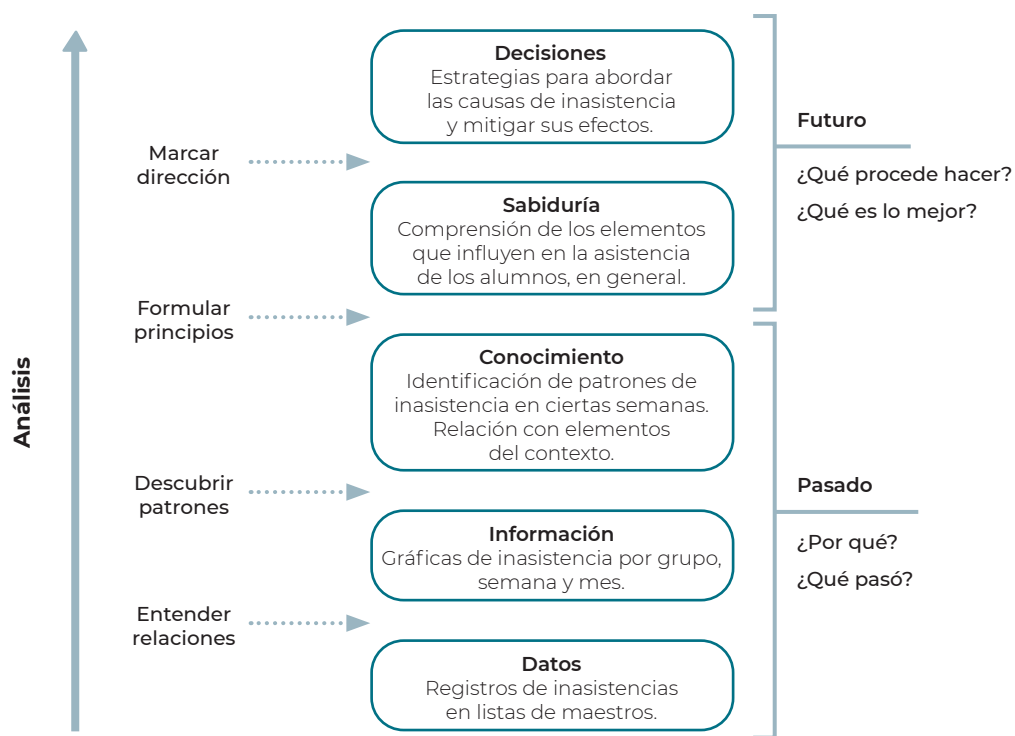
La mayoría de las veces la discusión en reuniones de trabajo se centra, principalmente, en contar con datos e información para pasar rápidamente a tomar decisiones, y se dedica poco tiempo a entender por qué se presenta tal o cual situación y explorar distintas formas de atenderla.

El análisis sobre los asuntos de interés que suceden en la escuela es lo que genera aprendizaje en el colectivo y también ofrece oportunidades para continuar aprendiendo.

Como principio general, la distribución del tiempo para analizar y tomar decisiones podría asignarse de la siguiente manera:

- ¿Qué pasó? Leer y comprender los datos y convertirlos en información: 20%.
- ¿Por qué pasó? Revisar la implementación, relacionarla con los resultados, profundizar en las causas: 40%.
- ¿Qué es lo mejor? Explorar opciones y alternativas, valorar puntos a favor y en contra: 30%.
- ¿Qué procede hacer? Tomar decisiones: 10%.

Esquema 2.5 Ejemplo de cómo pasar de los datos a las decisiones en la escuela



Fuente: INEE, OEI y BC, 2018: 99.

Pasado*¿Qué pasó?*

- Existe una relación entre la inasistencia y el momento del ciclo escolar (relación).
- 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, la familia decide que no asistan a la escuela para que no se enfermen (causas).

Futuro

- Cuando hace frío las niñas y los niños vienen menos a la escuela (principio).

¿Qué es lo mejor?

- El frío del invierno es algo inevitable. Si las familias no están dispuestas a que niñas y niños vayan a la escuela por miedo a que se enfermen, hay que procurar que continúen aprendiendo desde casa durante el periodo de invierno y también en las vacaciones.⁴ Hay que explorar alternativas para lograr esto último.

¿Qué procede?

- Definir estrategias para acordar con las familias actividades que pueden hacer los niños en casa cuando no van a la escuela.

Fuente: INEE, OEI y BC, 2018.

A fin de apoyarlos con elementos que les permitan asesorar a la directora o el director y al colectivo docente de las escuelas de la zona para que puedan avanzar en la identificación de las condiciones y los procesos que favorecen u obstaculizan el logro educativo del estudiantado, lean el texto “Insumos para apoyar el acompañamiento en las escuelas de la zona” que propone el desarrollo de algunas dinámicas en las escuelas.

⁴ En Estados Unidos se realizó una investigación sobre la pérdida de aprendizaje de las y los estudiantes durante las vacaciones de verano, identificando que pierden el equivalente a un mes de aprendizaje en el año académico; la pérdida es mayor en matemáticas que en lectura, y aumenta con el grado escolar. Asimismo, señala que la pérdida es mayor para estudiantes de bajos ingresos (Cooper, H. *et al.*, 1996). El aprendizaje también se ha visto afectado durante la pandemia de covid-19. Cálculos del Banco Mundial señalan que 180 países cerraron las escuelas y 85% de los estudiantes de todo el mundo dejó de asistir; los costos inmediatos de esto recaerán en el aprendizaje y la salud de niños y jóvenes (Grupo Banco Mundial, 2020).



Insumos para apoyar el acompañamiento en las escuelas de la zona

Comparar y analizar las dimensiones de la metodología con los ámbitos del Programa Escolar de Mejora Continua puede ser de utilidad para identificar las condiciones y los procesos de cada escuela de la zona que favorecen u obstaculizan el logro educativo del estudiantado. Para llevar a cabo este análisis acompañe a directoras, directores y colectivos docentes en la organización y desarrollo de sesiones de trabajo tomando en cuenta lo siguiente.

Según el tamaño del colectivo docente de cada escuela de la zona escolar, considerando a la directora o el director, se pueden organizar en alguna de las formas que se sugieren en la tabla 2.5.

Tabla 2.5 Sugerencias de organización

Escuelas grandes	Escuelas medianas	Escuelas pequeñas
Organizarse en equipos de tres o cuatro integrantes para la revisión de las dimensiones de la metodología. Una por equipo para hacer el contraste con los ámbitos del PEMC. Dos sesiones de trabajo.	Organizarse en parejas para la revisión de las dimensiones. Una por equipo para hacer el contraste con los ámbitos del PEMC. Dos sesiones de trabajo.	Todo el equipo revisa las dimensiones y hace el contraste con los ámbitos del PEMC. Tres sesiones de trabajo.

Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018.

- Elijan a un facilitador en cada equipo que oriente el diálogo y un responsable de tomar nota de la información que necesitarán recolectar, así como de sintetizar la descripción de la dimensión y su relación con los ámbitos del Programa Escolar de Mejora Continua.
- De acuerdo con el número de preguntas que tenga la dimensión que están analizando (ver anexo 1 al final del documento), sugiera que calculen el tiempo máximo para conversar sobre cada una y pida que nombren a una persona encargada de cuidar que se cumpla con el tiempo establecido. Solicite que en el cálculo consideren la conversación sobre los ámbitos que son específicos del Programa Escolar de Mejora Continua.

La revisión de las preguntas para orientar la reflexión de cada dimensión y ámbito se puede realizar, al menos, en dos sesiones de trabajo para dar tiempo a recolectar la información faltante. Anime a los integrantes de la escuela e incluso participe con ellos en el desarrollo de las siguientes sesiones.



Sesión 1

- Dialoguen en torno a la relación que encontraron entre las preguntas de las dimensiones y las preguntas de los ámbitos del Programa Escolar de Mejora Continua (en el anexo 1 se distinguen las preguntas de los ámbitos en letras de color naranja, a fin de facilitar su identificación).
- Conversen sobre las preguntas de la dimensión o ámbito que les tocó analizar.
- Integren en la conversación información, ejemplos, anécdotas o pruebas que sustenten las respuestas para orientar la reflexión.
- Cuando identifiquen faltantes de información para formular o sustentar una respuesta, hagan una pausa para tomar nota de los datos que necesitarían obtener.
- Concluyan la reflexión sobre la dimensión y ámbito del Programa Escolar de Mejora Continua y pongan en común una síntesis del diagnóstico con los demás equipos de la escuela.
- De manera conjunta, retomen las notas sobre la información que falta en cada dimensión y ámbito, y establezcan un plazo y un plan para recabarla (tabla 2.6).

Tabla 2.6 Ejemplo de formato para elaborar un plan de recolección de información faltante

Información requerida	
Dimensión y ámbito	
¿De qué componente nos falta información?	
¿Qué se necesita saber?	
¿Cómo recabar esta información?	
¿Cuándo se recabará?	
¿Quién será el encargado de recolectar y organizar los resultados?	

Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018.



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 establecido.
- Revisen sus respuestas a las preguntas de la dimensión y ámbito. Compléntenlas con la nueva información.
- Sinteticen las respuestas y reflexiones que dieron durante las dos sesiones y redacten una breve descripción de las condiciones y el contexto del aprendizaje correspondiente a la dimensión y ámbito que están analizando.
- Integren la información en las dimensiones o ámbitos correspondientes para construir un diagnóstico de las cinco dimensiones para su escuela. Si lo consideran necesario pueden trabajar los ocho ámbitos del Programa Escolar de Mejora Continua.

En el anexo 1 se presentan las preguntas de reflexión por dimensión y agrupadas en componentes temáticos. Al momento en que la directora o el director y el colectivo docente realicen este análisis con su apoyo y orientación, subraye lo siguiente:

- Las preguntas son orientaciones para la reflexión; están redactadas en forma de cuestionamiento porque su fin es interrogar 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 del estudiantado.
- Las preguntas no son limitativas, ni exhaustivas. Directoras, directores y colectivos docentes de las escuelas de la zona pueden seleccionar algunas o proponer otras que respondan de manera más puntual a su contexto y necesidades. Para elegir qué preguntas trabajar existen varias opciones: centrarse en temas que normalmente no abordan; identificar aquellos aspectos que se consideran debilidades y podrían ser vistos como áreas de oportunidad; tomar en consideración las sugerencias que usted les aporte, entre otras.

Enfatice en:

- La importancia de sustentar con hechos, ejemplos e información, no sólo con opiniones y percepciones.
- Que es fundamental transitar de tener *datos* sueltos a estructurarlos como *información* para obtener conocimiento a través del análisis y la discusión. Esto permite decidir con *sabiduría*. Puede compartir con los colectivos escolares el texto “Cómo pasar de los datos a las decisiones”.

Con base en lo anterior, organizados en equipos de supervisión, dialoguen sobre la mejor forma de acompañar a las escuelas de la zona en el desarrollo de estos procesos de análisis y reflexión que sustenten el diagnóstico. Escriban en su libreta las decisiones que como equipo de supervisión hayan tomado. Recuerden tenerlas a la mano para la construcción de su estrategia de acompañamiento.



Actividad 13. Identificar focos de trabajo sobre el contexto y las condiciones de la escuela

Una vez que se han procesado y analizado los datos de una escuela y se cuenta con información, ésta se debe transformar en conocimiento para comprender los procesos y las dinámicas que se dan entre el contexto y las condiciones de aprendizaje, y entre el contexto y los resultados de la escuela, e identificar dos o tres elementos clave (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” (INEE, OEI y BC, 2018: 39).

Es importante acompañar y apoyar a las escuelas para que descubran “la relación que existe entre las distintas condiciones y los procesos de la escuela. Lo importante en este paso no es descubrir por qué suceden las cosas, sino cómo afectan las condiciones y el contexto de la escuela a su buen funcionamiento y en el aprendizaje de los alumnos” (INEE, OEI y BC, 2018: 39).

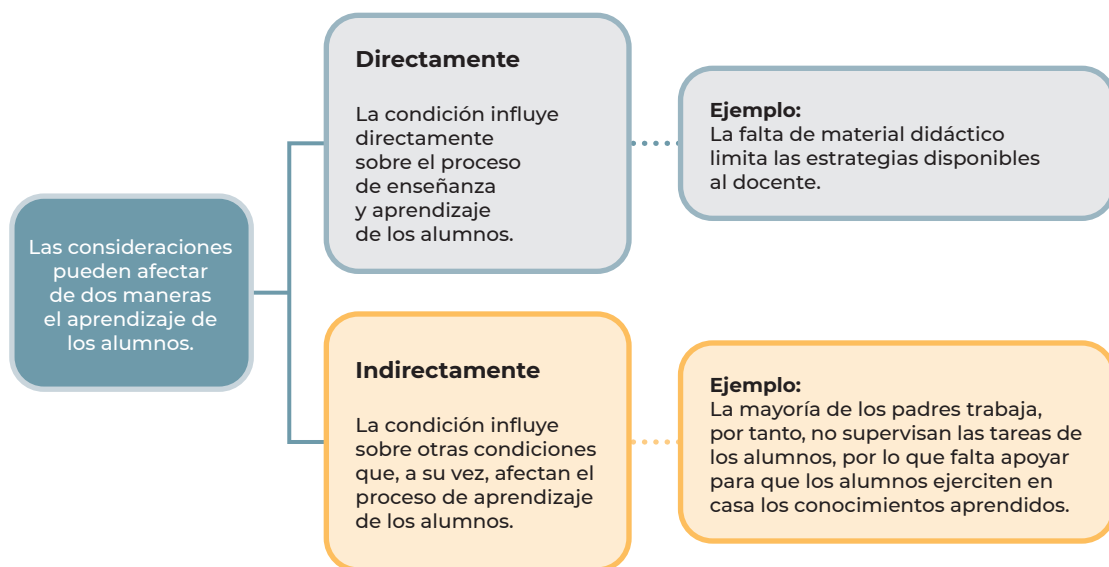
Para profundizar en la comprensión de estos aspectos, lean el siguiente texto.



Mapeo de relaciones y dinámicas de las condiciones escolares que impactan en el aprendizaje

La metodología está centrada en el análisis de los procesos que se siguen en la escuela para entrar en una dinámica de mejora continua. En este sentido, se busca un cambio de paradigma que resalte la importancia de reconocer o *mapear* las relaciones y dinámicas que se dan entre las distintas condiciones y aspectos del contexto de la escuela, antes de llegar a la identificación de causas. Por ejemplo:

Esquema 2.6 Mapeo de relaciones y dinámicas de la escuela



Fuente: INEE, OEI y BC, 2018: 41.



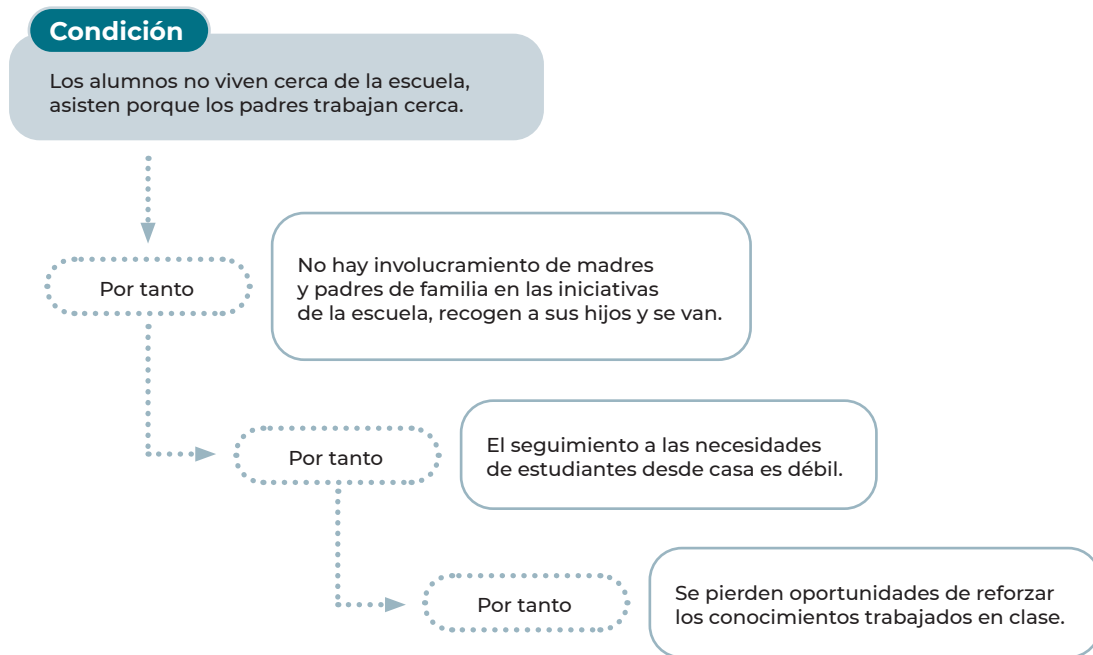
¿Por qué dedicar tiempo a mapear estas relaciones?

Se debe evitar la tentación de buscar una solución que provenga directamente de la información disponible en un primer momento. Un vistazo rápido de los resultados del estudiantado y de las condiciones de la escuela puede llevar a conclusiones simplistas y a un diagnóstico superficial de las dinámicas que se crean entre las condiciones del contexto y el aprendizaje, y entre 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. Cabe aclarar que en este momento no se debe ahondar en las causas de las relaciones o las condiciones, sino en el impacto que generan sobre 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 (INEE, OEI y BC, 2018: 41).

Para que se familiaricen con la forma de acompañar a las escuelas de la zona escolar en el mapeo de relaciones, en su libreta de notas, lleven a cabo la siguiente actividad.

- a) Retomen como ejemplo la descripción general de las condiciones del contexto y aprendizaje en la escuela Benito Juárez, redacten enunciados que describan cada aspecto o problema identificado en las distintas esferas de las condiciones.
- b) Escriban cada enunciado y añadan la frase “por tanto...” para que completen la oración con el efecto que esa condición genera. El efecto puede estar mencionado en las descripciones de las dimensiones o ser algo nuevo.
- c) Retomen el efecto de la oración anterior y vuelvan a añadir la frase “por tanto...”, e identifiquen nuevamente el efecto de esa situación.
- d) Se repite el paso “c” sobre la respuesta que se dio, profundizando en el impacto que tiene esa condición en el aprendizaje de las y los estudiantes. Observen el ejemplo que se muestra en el esquema 2.7.

Esquema 2.7 Ejemplo de mapeo de relaciones

Fuente: INEE, OEI y BC, 2018: 42.

El resultado del ejercicio representa una visión detallada de las dinámicas que influyen en el funcionamiento de la escuela y en el aprendizaje del estudiantado. Es posible que algunos elementos del mapeo se repitan o relacionen con distintas condiciones, lo que empieza a mostrar que, atendiendo un par de puntos, se puede tener un impacto en varias áreas.

Con base en la información anterior, analicen los datos que aparecen en el diagnóstico del Programa Escolar de Mejora Continua que han estado trabajando a lo largo del taller y dialoguen sobre qué tanto toman decisiones a partir de un mapeo de relaciones. Es decir, identifiquen si el diagnóstico escolar señala las condiciones y dinámicas de la escuela y si lo hace, observen si distingue cómo y qué tanto afectan las condiciones y dinámicas de la escuela el aprendizaje de los estudiantes, o bien qué tanto consideran las dinámicas de la escuela en la toma de decisiones. Registren sus principales hallazgos en su libreta de notas.

A continuación, se presentan algunos insumos que podrán apoyarlos, en su momento, en el acompañamiento a las escuelas de la zona, a fin de que puedan hacer una identificación más precisa de estos aspectos y decidan en dónde conviene enfocar sus esfuerzos.



Insumos para identificar dinámicas y procesos en las escuelas de la zona

Apoyen a directoras, directores y colectivos docentes de las escuelas de la zona para que identifiquen y expresen las dinámicas y procesos de su centro, independientemente de si afectan directa o indirectamente al aprendizaje. Para ello, pueden desarrollar las actividades de los incisos de la “Actividad 13. Identificar focos de trabajo sobre el contexto”, pero utilizando la información de las condiciones de la escuela de la zona que estén acompañando.

Preguntas para depurar temas prioritarios de la escuela

Una vez que tengan una descripción del contexto, así como de las condiciones y dinámicas de la escuela, hay que analizar la información en conjunto para descubrir temas recurrentes, condiciones que se relacionan entre sí, y hacer una primera depuración para acercarse a los puntos prioritarios que la escuela debería atender en su Programa Escolar de Mejora Continua. Para este ejercicio pueden retomar el resultado del mapeo de relaciones y las preguntas siguientes.

Preguntas de análisis y discusión:

- ¿Existen temas que se repiten en varias dimensiones y ámbitos?
- ¿Existe alguna relación entre los impactos de las distintas dimensiones y los ámbitos?
- ¿Cuáles de estas relaciones afectan más directamente el aprendizaje de las y los estudiantes?
- ¿Qué 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?
- ¿Qué relaciones han impedido o dificultado realizar algunas acciones que se vinculan directa o indirectamente con el logro de los aprendizajes?

En este momento no es necesario que se preocupen por las causas, ni por las posibles soluciones. Tampoco de si la situación que se presenta se puede o no resolver desde la escuela. Lo importante es acompañar a la directora o el director y al personal docente para enfocar la conversación en el *análisis de las relaciones* y la relevancia o prioridad que tiene esa situación en la escuela.

Pida que redacten de manera concisa, clara y con lenguaje coloquial una lista de aspectos relevantes y recurrentes que afectan directa e indirectamente los aprendizajes de las y los estudiantes en la escuela. Éste será el resultado del ejercicio que utilizarán para el último paso en la definición de focos de trabajo.



Consideraciones para acompañar a las escuelas en el desarrollo de los ejercicios

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

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

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

En el desarrollo de las actividades, se sugiere que designen 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.

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

Esta herramienta es útil para ayudarlo a apoyar a las escuelas de la zona a identificar cómo abordar las condiciones y las dinámicas que impactan, de manera más recurrente, el aprendizaje de los estudiantes, así como aquellos aspectos en los que pueden basar el diseño de su Programa Escolar de Mejora Continua.

Existen tres caminos o posturas que se pueden seguir con los retos que enfrenta cada escuela de la zona:

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. Tales limitaciones se deben considerar al planear acciones para evitar enfrentarse a algo que de entrada se sabe que no se podrá lograr.

Punto de partida

Para hacer esta actividad, cada escuela de la zona escolar contará con una lista depurada de las causas de fondo que, a su consideración, afectaron reiteradamente el logro de los aprendizajes, al menos en los dos ciclos escolares anteriores.



Ejemplo:

En la escuela se ha identificado un bajo nivel general en comprensión lectora (de acuerdo con el resultado de “integrar distintas fuentes de información, así como buscar patrones y tendencias”). Adicionalmente, en la valoración de condiciones (a partir del resultado de “incluir en el diagnóstico las dinámicas de la escuela e identificar temas ‘no pedagógicos’ que debe trabajar la comunidad escolar”), se identificó que:

- “La mayoría de los padres de los alumnos trabaja y pasa poco tiempo con ellos”.
- “Hay poca vinculación con la comunidad para temas de aprendizaje, son más de apoyo logístico”.
- “Se pierden oportunidades para reforzar los conocimientos trabajados en clase”.

¿Qué 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 dar a la comunidad escolar 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 las y los estudiantes es entender *cómo 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 de la metodología o de los ámbitos del Programa Escolar de Mejora Continua, son dinámicas y están sujetas a los cambios del entorno. Si un elemento cambia (por ejemplo, rotación de docentes), las condiciones se modifican y afectan positiva o negativamente a toda la comunidad (dinámica de trabajo en el colectivo 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 cada escuela de la zona.

¿Cómo elegir en qué enfocar la atención?

Según el número de docentes y sumando a la persona responsable de la dirección de cada escuela de la zona escolar, pueden sugerir hacer el análisis en conjunto, o dividirse las relaciones para analizarlas por grupos, utilizando el diagrama de flujo que se incluye más adelante (esquema 2.8).

Es posible que una relación o causa pueda 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 los integrantes de cada escuela estén dispuestos a asumir.



Al finalizar la actividad se tendrá un listado de las condiciones y los procesos que han afectado reiteradamente el logro de los aprendizajes en la escuela, y claridad de cómo los pueden abordar al momento de elegir acciones para la mejora. Observen el ejemplo que se muestra en la tabla 2.7.

Tabla 2.7 Condiciones que impactan recurrentemente en los aprendizajes de estudiantes de determinada escuela de la zona escolar (ejemplo)

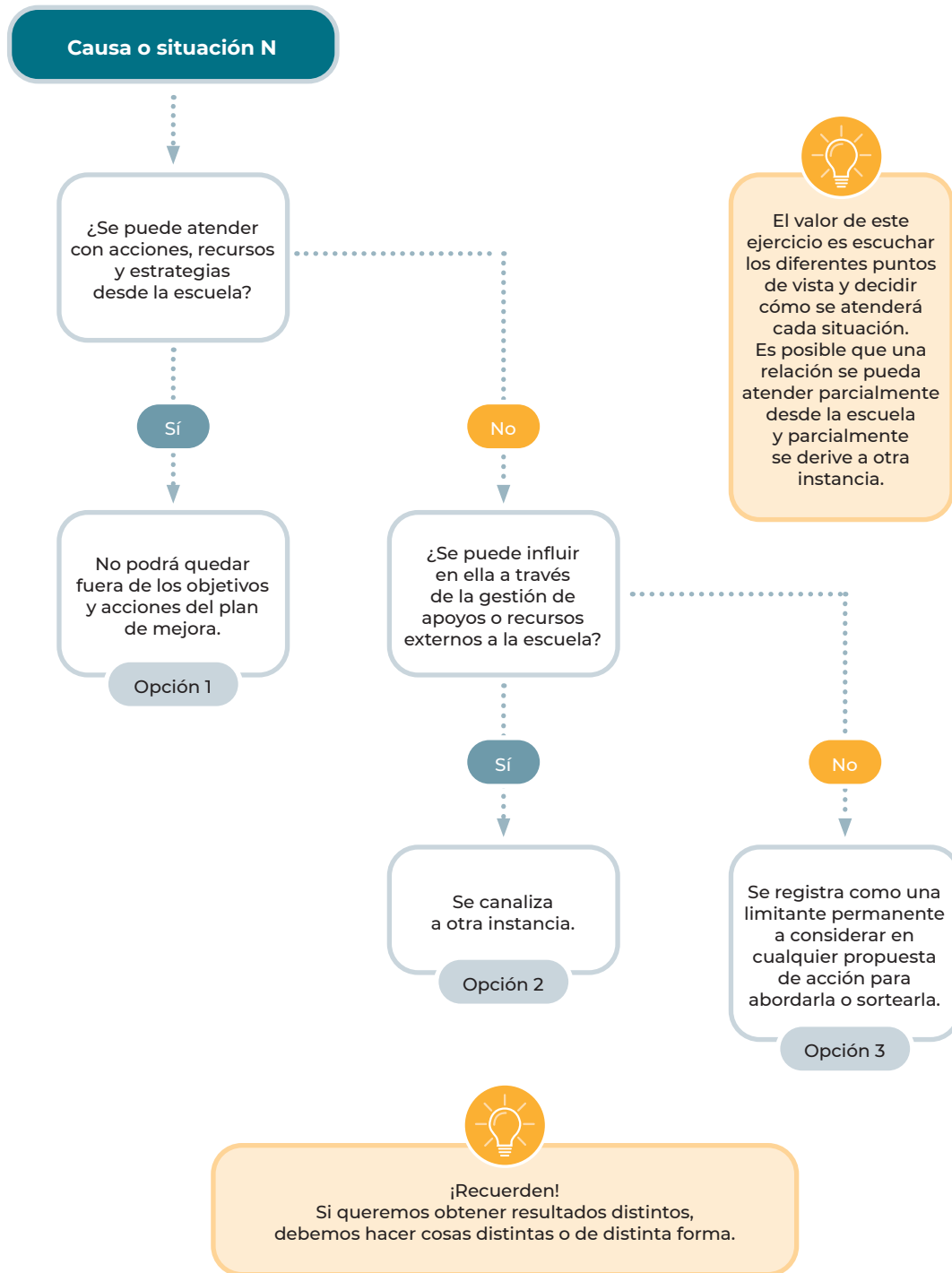
1. Se pueden resolver en la escuela si se piensa en nuevas estrategias.	2. Canalizar o solicitar apoyo para atenderlas.	3. Se deben tener presentes para mitigarlas o buscar caminos alternativos que le den la vuelta a estas limitantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Hay poca vinculación con la comunidad, son más de apoyo logístico. • Se pierden oportunidades para reforzar los conocimientos trabajados en clase. 		<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de madres y padres de familia de los estudiantes trabaja y pasa poco tiempo con ellos.
<ul style="list-style-type: none"> • No pueden quedar fuera de los objetivos y acciones del plan de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer un espacio para canalizarlas y darles seguimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar alternativas desde enfoques nuevos.

Fuente: INEE, OEI y BC, 2018: 45.

Antes de concluir que la escuela no tiene los recursos para atender una situación, plantee a la directora o el director y al colectivo docente las siguientes preguntas: en lo que ya hacen, ¿hay algún ajuste que pudiera dar un resultado diferente?, ¿se podría involucrar a alguien más en la solución de este problema?, ¿se puede abordar la situación desde otro ángulo que no se haya probado?



Esquema 2.8 Diagrama de flujo para decidir cómo atender distintas condiciones del aprendizaje y el contexto de la escuela



Fuente: INEE, OEI y BC, 2018: 46.

Consideraciones para acompañar a las escuelas en el desarrollo de los ejercicios

Las opciones que directoras, directores y colectivos docentes tienen frente a cualquier situación de la escuela son tres: atenderla, canalizarla o vivir con ella. La herramienta del diagrama de flujo está hecha para generar una discusión entre el director y el colectivo docente respecto a la posición que tomarán frente a las distintas situaciones de la escuela, según su mapeo de relaciones y los temas prioritarios que identificaron.

Es posible que, ante una situación, la respuesta no sea en blanco o negro, sí o no, sino que deberá acordarse qué parte del proceso o dinámica se puede atender, qué parte no, y qué se debe canalizar.

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

El ejercicio también funciona para tomar el pulso sobre la disposición de la directora o el director y el colectivo docente a participar de las decisiones en la escuela, esté atento a las actitudes del personal para saber hasta dónde están dispuestos a llegar y dónde debe trabajar un poco más en su motivación.



Documentar la participación

De acuerdo con las distintas anotaciones, actividades y reflexiones realizadas en esta situación didáctica, registre, de forma individual, en su libreta de notas las áreas de mejora que identifica en el proceso de diagnóstico de las escuelas de la zona, así como las implicaciones para su práctica de acompañamiento, de manera que pueda retomarlas en la elaboración de su estrategia de acompañamiento.

Situación didáctica 3.

La planeación: definir el rumbo

Lo más importante de este mundo no es saber dónde estamos, sino hacia dónde vamos.

J. W. GOETHE

En el apartado anterior se revisó el proceso de diagnóstico como punto de partida necesario en cualquier proceso de mejora, dicho proceso hace posible el reconocimiento de las fortalezas, aprendizajes, retos y problemáticas que requieren atención prioritaria. Corresponde ahora reflexionar sobre la planeación, elemento central que implica definir a dónde se quiere o se necesita llegar, así como las alternativas para lograrlo, considerando el tiempo, los recursos disponibles y los factores internos y externos que pueden influir. De esta forma, en la planeación se toman decisiones sustentadas en el conocimiento y la comprensión amplia e integral de la situación educativa actual de la escuela, y motivadas por una visión compartida sobre la mejora escolar, los objetivos hacia los cuales se pretende dirigir la acción colectiva y las acciones y medios requeridos para alcanzarlos.

No obstante, la toma de decisiones que implica la planeación no siempre reúne las características descritas y esperadas, pues el proceso recae en una persona o en un grupo de personas al interior de las comunidades escolares, o incluso en actores externos, quienes comunican a la escuela las decisiones para su implementación, y por lo regular éstas se llevan a cabo haciendo ciertos ajustes en función de su contexto; en otros casos, se responde de manera improvisada a las situaciones urgentes o emergentes sin posibilidad de desarrollar un horizonte de mejora y el camino para acercarse a él. Esto ha llevado a respuestas poco pertinentes en la atención a las problemáticas específicas de los centros escolares, de las y los estudiantes y de las prácticas de enseñanza-aprendizaje; y a que los principales actores del cambio, que son los docentes, no se reconozcan como tales.

La supervisión tiene sin duda un papel estratégico para construir nuevos sentidos, fortalecer los procesos de planeación escolar y comprometer al colectivo docente en la mejora de su escuela. Esta situación didáctica invita a reflexionar al respecto y brinda elementos para concretar propuestas de acompañamiento.

¿Qué sabemos sobre el proceso de planeación?

Hablar de planeación es algo habitual para la comunidad escolar –profesorado, directoras, directores y equipos de supervisión–. En un sentido general, se entiende como un proceso secuencial que define las acciones que conducen hacia el logro de objetivos, ya sea de aprendizaje en el aula o de gestión en la escuela. Sin embargo, la experiencia con la planeación suele ser la de una acción rutinaria y administrativa que pocas veces se mira como una oportunidad para impulsar procesos de comunicación, participación y colaboración entre quienes integran

una comunidad escolar. Cambiar esta realidad requiere reflexionar sobre las dinámicas institucionales que favorecen la planeación vertical, centralizada y burocrática para avanzar hacia una planeación horizontal que promueva la participación de todas y todos los actores, que genere corresponsabilidad tanto en los resultados educativos como en los procesos de gestión para mejorar sostenidamente el servicio que ofrece la escuela.

Como equipo de supervisión es necesario detenerse a analizar la forma en que las escuelas realizan su planeación, a fin de identificar fortalezas, retos y áreas de oportunidad en sus procesos, tomando como referente analítico las pautas que aporta la metodología de autoevaluación y autonomía. Este análisis permitirá determinar las necesidades de acompañamiento específicas y comunes a las escuelas.



Actividad 14. ¿Cómo planean las escuelas de la zona?

En la reforma constitucional en materia educativa de 2019, se estableció que las escuelas tenían que elaborar un Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC). Para apoyar su diseño, la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer el documento *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. A diferencia de la Ruta de Mejora Escolar que le antecedió, el PEMC se caracteriza por: basarse en un diagnóstico escolar compartido por toda la comunidad educativa; enmarcarse en una política de participación y colaboración; ajustarse al contexto; ser multianual y tener un carácter flexible. Además del diagnóstico, la planeación debe incluir objetivos, metas y acciones, así como tareas de seguimiento y evaluación.

Para iniciar esta actividad, recupere su valiosa experiencia que, como supervisora o supervisor, tiene en la planeación que realizan las escuelas de su zona escolar en el marco de las sesiones de trabajo del Consejo Técnico Escolar.

Organizados en equipos, de supervisores o de integrantes del equipo de supervisión, elijan un Programa Escolar de Mejora Continua de una escuela para analizar su contenido e identificar qué tanto se acerca a los planteamientos establecidos en las orientaciones emitidas por la SEP o qué otras nociones e ideas sustentan lo descrito en él. Reflexionen sobre las siguientes preguntas: ¿quiénes participan en la elaboración del Programa Escolar de Mejora Continua?, ¿qué elementos de la planeación están considerados?, ¿qué aspectos deberían revisar nuevamente los integrantes de la escuela? Registren las reflexiones en su libreta de notas.

Asimismo, compartan otras experiencias o aspectos que han identificado como fortalezas o áreas de oportunidad en la planeación del Programa Escolar de Mejora Continua en las escuelas de su zona. Respondan: ¿qué encuentran en común?, ¿de qué manera participa o puede participar la supervisión?



Actividad 15. Un cambio de paradigma

El propósito de este momento del taller es integrar la información con las dinámicas de la escuela, de acuerdo con la visión sistémica que se formuló en el diagnóstico, así como reflexionar

sobre la importancia de generar un cambio en las formas en que se desarrolla la planeación en las escuelas de su zona.

Se hace énfasis en la flexibilidad que permite a la escuela ensayar nuevos caminos y aprender de su propia práctica a lo largo del ciclo escolar, se pretende romper con estructuras que se niegan a cambiar para mejorar, considerando en todo momento garantizar el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) e incentivando la consolidación de escuelas eficaces capaces de autoevaluarse y, por ende, promover la autonomía de gestión escolar.

Organizados en equipos, revisen la información de la tabla 3.1, que muestra un comparativo de paradigmas relacionados con la planeación y el seguimiento de la gestión escolar, e identifiquen en cuál de los dos paradigmas se ubica la escuela que elaboró el Programa Escolar de Mejora Continua analizado en la “Actividad 14. ¿Cómo planean las escuelas de la zona?”.

Tabla 3.1 Paradigmas relacionados con la planeación y el seguimiento de la gestión

Tema	Paradigma administrativo uniforme	Paradigma de mejora continua y contextualizada
¿Cuál es la función del Programa Escolar de Mejora Continua?	Plasmar la estrategia y las metas de la escuela para que las autoridades directivas tengan conocimiento de ellas, les den seguimiento y sepan en qué deben trabajar.	Servir de hoja de ruta y orientar las decisiones y ajustes que se hagan a lo largo del ciclo escolar a partir de los resultados y las experiencias que se van dando, sin perder el rumbo y el punto de llegada establecidos.
¿Qué característica tiene el Programa Escolar de Mejora Continua?	Se usa para establecer, de manera general, la estrategia y las metas de la escuela, así como para que las autoridades directivas tengan conocimiento de ellas, les den seguimiento y sepan en qué deben trabajar. Una vez entregados no se vuelven a retomar o se hace de forma esporádica, pero no se modifican.	Se usa para establecer con claridad la hoja de ruta que se pretende seguir y orientar las decisiones y ajustes que se hagan a lo largo del ciclo escolar, tomando en cuenta los resultados y las experiencias que se van dando, sin perder el rumbo ni el punto de llegada establecidos; es decir, son dinámicos. Se fundamenta en el diagnóstico y parte del análisis de datos cuantitativos y cualitativos sustentados que reflejan la realidad de la escuela.
	Se plasman acciones y tareas concretas con material y recursos específicos.	Se plasman con claridad las estrategias de las diferentes dimensiones que van a contribuir al objetivo. Se acuerdan las tareas, recursos, tiempos y otros elementos logísticos y se registran aparte.



Tema	Paradigma administrativo uniforme	Paradigma de mejora continua y contextualizada
¿Quiénes participan en su construcción?	Lo elabora principalmente el responsable de la dirección escolar y en ocasiones lo apoyan algunos docentes.	Se elabora con un enfoque participativo. Concurren todos los integrantes de la comunidad educativa, organizados en equipos de trabajo en torno a metas comunes que los movilizan y dan sentido de pertenencia e identidad.
¿Cómo se eligen las prioridades de trabajo en las escuelas?	Se traducen las prioridades nacionales o locales a una pequeña escala.	La escuela identifica sus prioridades específicas en el marco de las prioridades nacionales, y en algunos casos, supera el alcance de éstas últimas. Se enfoca básicamente en prioridades que atiendan los procesos de gestión y enseñanza que subyacen a las que se determinan a nivel nacional o local.

Fuente: elaboración propia con base en INEE y OEI, 2019b.

Después de identificar en qué paradigma se ubica el Programa Escolar de Mejora Continua que analizaron, el ejercicio les permitirá destacar algunas fortalezas (lo que hace la escuela según el paradigma de mejora) y retos (lo que falta por hacer para una mejora sostenida y contextualizada).

Reflexionen: ¿qué ventajas y oportunidades representa el paradigma de mejora?, ¿qué debe cambiar en el proceso de planeación de las escuelas para orientarse al paradigma de mejora continua y contextualizada?, ¿qué se podría hacer desde el acompañamiento de la supervisión para avanzar en ese sentido? Registren sus principales ideas en la libreta de notas.

A continuación, revisarán con mayor detalle el paradigma centrado en la mejora continua y contextualizada, así como orientaciones sobre cómo acompañar a las escuelas en la construcción de líneas de trabajo y objetivos, el establecimiento de metas y la elaboración de indicadores.

¿Cómo definir líneas de trabajo y buenos objetivos?

Cada escuela de la zona escolar realiza o debe realizar su diagnóstico analizando las causas asociadas a los resultados obtenidos en el ciclo escolar anterior, y debe encaminarse hacia una visión integral para enfocar sus esfuerzos de mejora continua en dos aspectos: 1) logros de aprendizaje y 2) procesos que se dan en las condiciones internas y externas de la escuela y en su contexto de aprendizaje.

Dicha información es el punto de partida para que las escuelas definan con claridad los objetivos de su PEMC, y ustedes, como equipo de supervisión, podrán orientarlas para que se enfoquen en atender las causas asociadas directamente con los dos aspectos identificados en sus diagnósticos. A continuación, se sugieren actividades para reflexionar acerca de la diferencia entre alinear objetivos y líneas de trabajo.



Actividad 16. Líneas de trabajo y construcción de objetivos

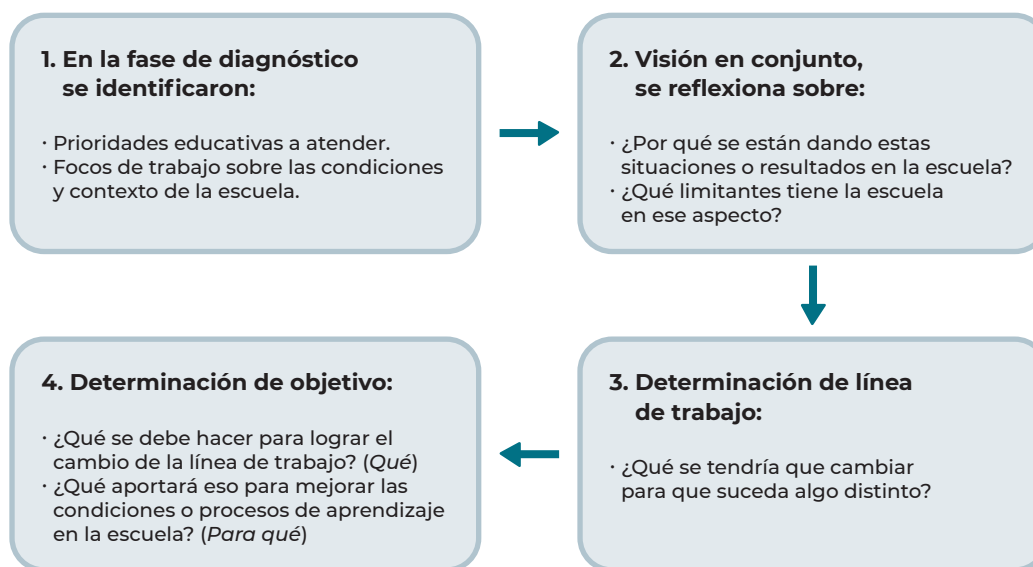
Para iniciar lean el texto “De las líneas de trabajo a la construcción de objetivos” que describe el proceso y los criterios que pueden seguir las escuelas para precisar las líneas de trabajo y definir buenos objetivos con el acompañamiento de la supervisión.



De las líneas de trabajo a la construcción de objetivos

A partir de los focos de trabajo identificados por las escuelas en la fase de diagnóstico, se define qué se debe cambiar o reforzar para obtener resultados diferentes. Los cambios que se determinen son las líneas de trabajo que la escuela deberá abordar y mejorar (INEE y OEI, 2019b), y sobre las que se desarrollará el acompañamiento del equipo de supervisión, ya sea a un conjunto de escuelas o a una en particular. Es importante, no perder de vista que cuando se habla de líneas de trabajo se refiere a los ámbitos que se problematizan en la fase de diagnóstico de su Programa Escolar de Mejora Continua.

Esquema 3.1 Lógica de planeación desde el paradigma de mejora continua y contextualizada



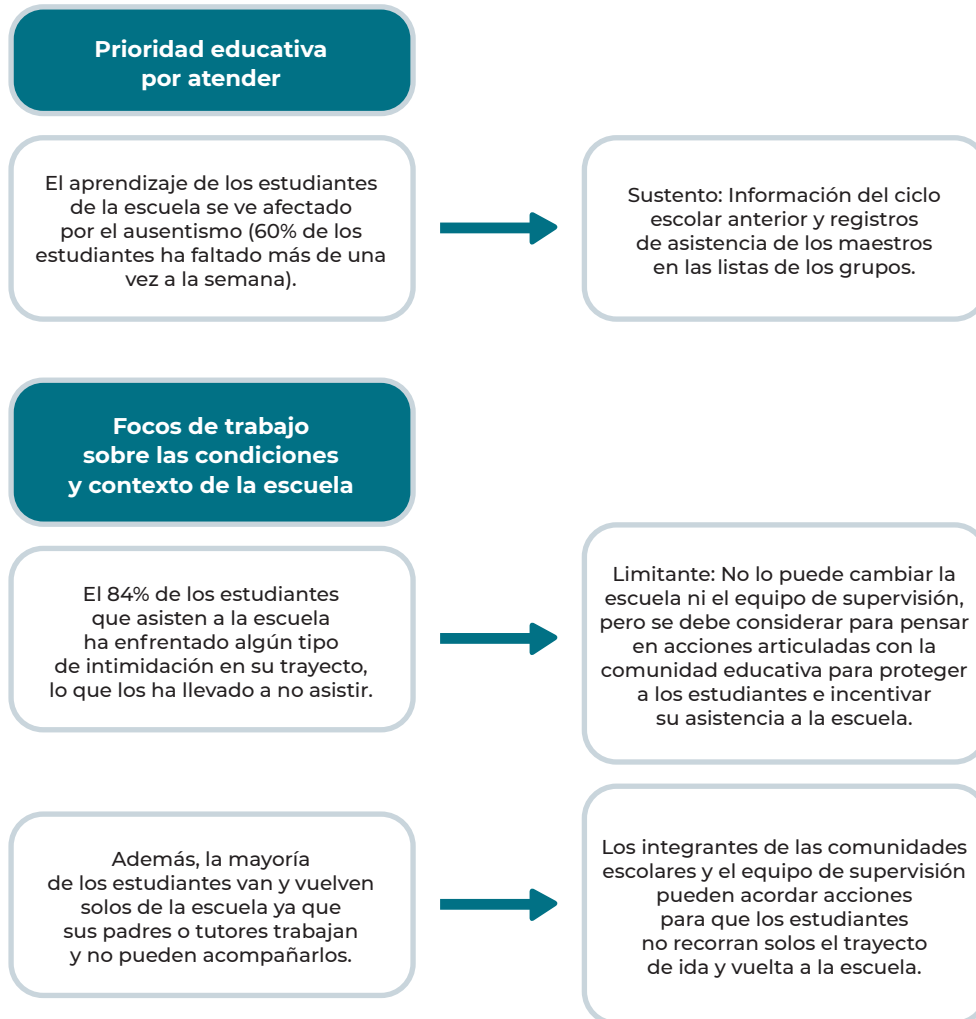
Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018.

Veamos algunos ejemplos para comprender mejor la lógica de planeación desde el paradigma de mejora continua y contextualizada.

1. Recuperar las *prioridades educativas* y los *focos de trabajo sobre el contexto y las condiciones de la escuela* que efectivamente pueden ser atendidos con las actividades desarrolladas en el diagnóstico, específicamente en la identificación de focos de trabajo sobre el contexto y las condiciones de la escuela.

Esquema 3.2 Identificación de prioridades y focos de trabajo

De acuerdo con el diagnóstico se identificaron:



Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018.

2. Revisar las prioridades de logro de aprendizajes y los focos de trabajo de la escuela según sus condiciones y contexto con una *visión de conjunto* para llegar a las **causas** que originan lo que está sucediendo:

- ¿Por qué muchos de los estudiantes de la escuela están dejando de asistir?
- ¿Hay alguna relación con las otras condiciones que se han identificado en la escuela?

Por ejemplo:

“Los estudiantes dejan de asistir a la escuela por temor a la intimidación de un grupo de personas externas al plantel, el trayecto domicilio-escuela-domicilio lo realizan solos, ya que su familia o sus tutores se encuentran trabajando”.

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

Por ejemplo:

- De las y los estudiantes que asisten a la escuela, 84% ha enfrentado algún tipo de intimidación en el trayecto domicilio-escuela-domicilio.
- La mayoría de las y los estudiantes (70%) recorre el trayecto domicilio-escuela-domicilio sin compañía alguna.

“Esto quiere decir que la intimidación al estudiantado por parte de personas externas a la escuela los desalienta a asistir, principalmente a quienes realizan el trayecto domicilio-escuela-domicilio sin compañía alguna”.

3. Se determina la línea de trabajo:

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

Por ejemplo:

Algunos estudiantes han sido intimidados por personas externas a la escuela durante el trayecto domicilio-escuela-domicilio, lo que les causa temor y los lleva a decidir no asistir al plantel. En su mayoría son estudiantes que realizan el trayecto sin compañía.

Línea de trabajo

Determinar las acciones necesarias para conformar redes con los integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, familia, docentes, director, administrativos) de tal manera que las y los estudiantes hagan acompañados el trayecto domicilio-escuela-domicilio y se evite el ausentismo escolar por temor a la intimidación de personas externas a la institución.

4. Se define el objetivo sobre la línea de trabajo, enfocándose en el cambio que se quiere alcanzar.

- ¿Qué se debe trabajar y qué proceso o condición esperamos mejorar?

Por ejemplo:

Objetivo: conformar con los integrantes de la comunidad educativa, redes de acompañamiento domicilio-escuela-domicilio, para que los estudiantes estén seguros en el trayecto, desalentando la intimidación de personas externas a la escuela.

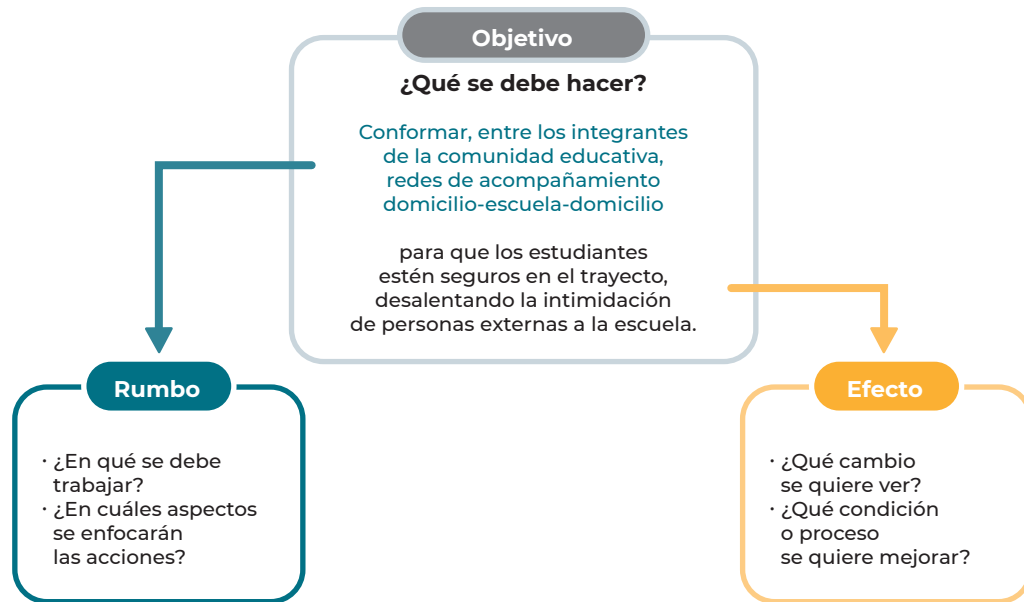
La escuela puede tener varias líneas de trabajo, pero se recomienda definir como máximo tres por ciclo escolar, a fin de focalizar los esfuerzos y la capacidad de colaboración en equipo.

Cada línea de trabajo debe tener al menos un objetivo. Sin embargo, algunas podrían tener varios o bien un objetivo correspondiente a varias líneas de trabajo.

Clarificar el *rumbo* y el *efecto* de cada objetivo porta un sentido de cambio y mejora, permite detonar procesos de cambio y moverse de una lógica de planeación por proyectos a una planeación de desarrollo institucional.

En el esquema 3.3 se presenta un ejemplo, en donde los aspectos que refieren a “Rumbo” aparecen en letras de color verde y los de “Efecto” en letras de color naranja, a fin de facilitar su identificación y comprensión.

Esquema 3.3 Ejemplo de rumbo y efecto



Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018.

Los objetivos deberán enfocarse en marcar el rumbo del cambio que se quiere ver, y el efecto de ese cambio, es decir, para redactar el objetivo, se recupera la estructura del *qué* y *para qué*, pero retomando un sentido de cambio y mejora.

El efecto es el cambio que se quiere alcanzar y el rumbo es aquello en lo que se tiene que trabajar para que se dé el efecto deseado. Los *cómos* o las acciones se verán más adelante.



Se establecen objetivos para definir hacia dónde se quiere llegar, unificar esfuerzos e informar las acciones que se elegirán en el Programa Escolar de Mejora Continua.

El objetivo debe ser concreto para guiar la decisión de qué acciones se tienen que implementar, y muy amplio para poder incluir distintos tipos de acciones. Sin embargo, es difícil encontrar este balance porque es común caer en el error de redactar objetivos que en realidad son acciones.

Algunas maneras de identificar este error son las siguientes:

- Si al momento de definir las acciones, el Programa Escolar de Mejora Continua 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 en realidad una acción o una estrategia. La planeación logística no tendría por qué estar descrita en el Programa Escolar de Mejora Continua.



Actividad 17. Definición de líneas de trabajo

En su libreta de notas enlisten las situaciones problemáticas (focos rojos) identificadas en la fase de diagnóstico de las escuelas, visualicen la correspondencia con los ámbitos (aprovechamiento académico, práctica docente, etcétera) del documento *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua* con su respectiva pregunta detonadora, posteriormente construyan la línea de trabajo, apóyense en la estructura sugerida en la tabla 3.2.

Tabla 3.2 Estructura sugerida

Situación problemática (foco rojo)	Correspondencia con el ámbito del Programa Escolar de Mejora Continua	Identificación de la pregunta orientadora	Construcción de la línea de trabajo
¿Cuál es la situación problemática identificada por la escuela?	En el documento de <i>Orientaciones</i> , ¿con qué ámbito se corresponde?	¿Cuál es la pregunta orientadora que podría responder a la situación problemática?	¿Qué se tendría que cambiar para que sucediera algo distinto?

Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018.

En el anexo 2 se incluye un formato para registrar los planteamientos de los Programas Escolares de Mejora Continua que se revisan a lo largo del taller; comprende las líneas de trabajo, objetivos, metas, indicadores y acciones, así como las reformulaciones que realicen a partir de los planteamientos de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar. Dicho formato será un insumo para determinar los aspectos que se deben fortalecer con las escuelas, mediante el acompañamiento del equipo de supervisión.

En la primera fila de la tabla A2.1 (anexo 2) registren las líneas de trabajo y los objetivos que aparecen en el Programa Escolar de Mejora Continua que están revisando. En la segunda anoten los ajustes que consideren necesarios a partir de lo analizado.

Para realizar el planteamiento o la reformulación de la línea de trabajo y del objetivo, consideren el ejemplo de la tabla 3.3.

Tabla 3.3 Ejemplo de línea de trabajo y objetivo

Línea de trabajo	Objetivo (qué) + (para qué)
1. Buscar mecanismos para conformar redes...	Conformar, con los integrantes de la comunidad educativa, redes de acompañamiento domicilio-escuela-domicilio, para que los estudiantes estén seguros en el trayecto, desalentando la intimidación de personas externas a la escuela.

Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018.

A continuación, se exponen algunos criterios para revisar los objetivos planteados en los PEMC de las escuelas de la zona:

- Hace referencia al cambio o mejora que se quiere alcanzar.
- Se refiere a cambios intermedios que paso a paso lograrán el propósito final de mejorar la escuela y los aprendizajes.
- Considera tanto los resultados de la escuela como los procesos y las dinámicas que afectan esos resultados.
- Deja claro en qué aspectos va a trabajar la escuela.
- Es suficientemente amplio para alcanzarse con distintos tipos de acciones.



Insumos para apoyar el acompañamiento en las escuelas de la zona

Una vez que han identificado y afinado las líneas de trabajo y los objetivos de las escuelas de la zona, pueden realizar un ejercicio para determinar posibles acciones de acompañamiento comunes a un grupo de escuelas, para ello, consideren las preguntas que se muestran en el esquema 3.4.

Esquema 3.4 Preguntas para definir acciones de acompañamiento comunes a las escuelas



Dónde están las escuelas

- ¿Cuál es la misión y visión de cada escuela?
- ¿Qué condiciones, contextos y prioridades educativas comparten las escuelas?
- ¿Qué las hace diferentes?

Ilustración: Freepik.



Cuáles son las líneas de trabajo

- ¿Cuáles son los aspectos que les preocupan para avanzar hacia el logro de los aprendizajes y la mejora educativa?
- ¿Qué decisiones está tomando la escuela para mejorar en los logros de aprendizaje y los procesos que se dan en las condiciones y el contexto de aprendizaje?
- ¿Qué se tiene que hacer diferente en la escuela para generar cambios y mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Ilustración: Freepik / @vectorjuice.



Los objetivos

- ¿Qué estarían dispuestos a hacer como equipo para ayudar a alcanzar el logro de los aprendizajes y mejorar las condiciones y contextos que impactan en éstos?
- ¿En qué aspectos se deben enfocar las acciones de acompañamiento de la supervisión a las escuelas?
- ¿Qué cambios se quieren ver en la escuela?
- ¿Qué condiciones y contextos de la escuela se quieren mejorar?

Ilustración: Freepik.

Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018.

¿Cómo definir metas e indicadores?

En este apartado se reflexiona acerca de la importancia de la definición de metas para promover procesos de mejora en las escuelas, pasando de la tendencia de trabajar con metas aspiracionales y poco asequibles a la inclinación a trabajar con metas realistas y alcanzables de acuerdo con las condiciones de cada una de las escuelas. Asimismo, se analiza la importancia de emplear y definir indicadores útiles para el contexto, generados con la información disponible en la escuela.

Las *metas* son resultados, cambios o productos que concretan el objetivo que se quiere alcanzar. Se caracterizan por ser *concretas* (establecen un solo resultado); *alcanzables* (se deben lograr en el corto y mediano plazos); *medibles* (especifican el parámetro con el que se visualiza el cumplimiento por medio de una unidad de medida cuantitativa); *demostrables* (porque el cumplimiento de la meta obliga a presentar resultados concretos que permitan constatar su avance o su alcance) y *darse en un tiempo finito* (se cumple en cierto plazo).

En el caso de los *indicadores*, éstos servirán como herramienta para medir el progreso alcanzado en el cumplimiento de las metas. Al interior de los PEMC no existe un apartado para diseñar indicadores, sin embargo, para la escuela son útiles porque permiten sustentar las decisiones de la comunidad escolar.



Actividad 18. Construcción de metas

Revisen las metas establecidas por sus escuelas en su PEMC y elijan dos ejemplos. Escriban, a la vista de todas y todos, las metas seleccionadas y con base en las características enunciadas previamente identifiquen cuáles se cumplen. Posteriormente, analicen el texto “Elaboración de metas” con el fin de comprender cómo la construcción de metas impulsa los procesos de mejora educativa y, en ese sentido, acompañar y asesorar a las escuelas de la zona.



Elaboración de metas

Para establecer metas que impulsen la mejora educativa, el equipo de supervisión debe acompañar a las escuelas para que:

- Retomen los objetivos trazados e identifiquen claramente el propósito y el rumbo de cada uno.
- A partir de las condiciones identificadas en el diagnóstico que se vinculan con el propósito y el rumbo, definan *el contenido* que medirán las metas.

Para cada meta se debe definir:

- A quién o a qué aplicará la meta: estudiantes con ciertas características, familias, hogares, profesorado, grupos, escuela, etcétera. ¿Será necesario proponer metas para distintos grupos?

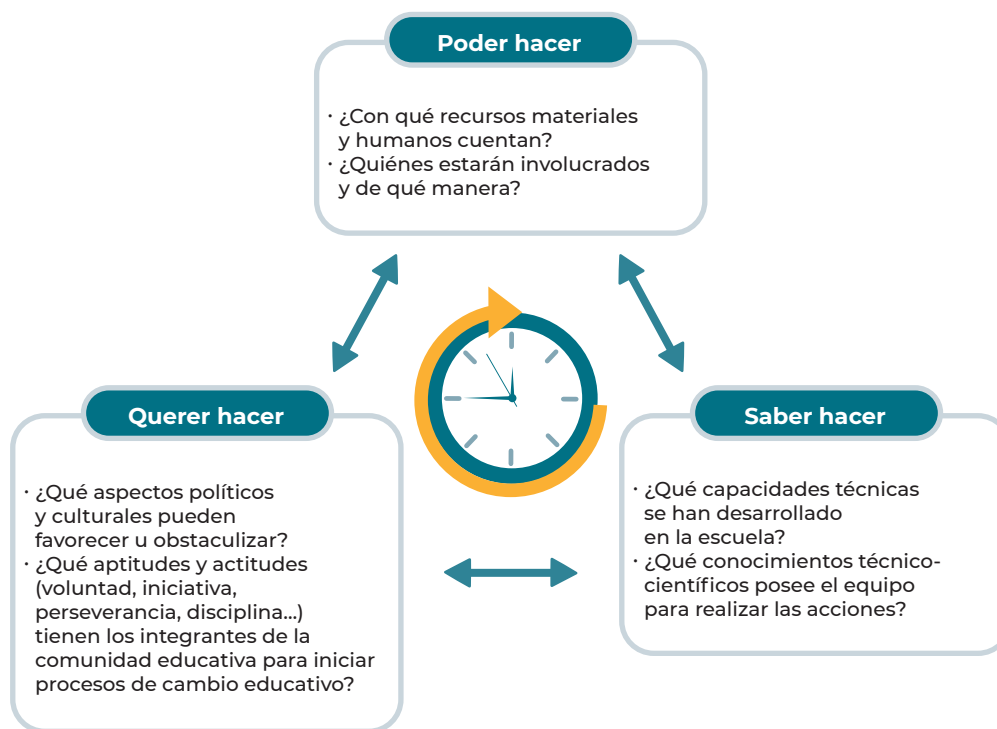


- Qué va a medir: un resultado, un comportamiento, una acción, una incidencia, etcétera. ¿Cómo lo van a definir?
- Qué modificación quiere captar: aumento o reducción de cuánto (no aplica en todos los casos), ¿cuánto se espera que mejore o cambie?, ¿será igual para todos?, ¿es realista para el tiempo que marca?
- En cuánto tiempo se cumplirá la meta: un mes, un bimestre, un semestre, un ciclo escolar, varios ciclos escolares. ¿En cuánto tiempo esperan ver cambios?

Por ejemplo:

- De las escuelas que presentan ausentismo de estudiantes, 80% lo reducirá al término del ciclo escolar.
- Como las escuelas son instituciones que evolucionan y se transforman, el proceso de planeación debe considerar resultados, productos o cambios que se esperan con una visión a corto, mediano y largo plazo.
- Para que éstas sean viables, es necesario analizar las capacidades de las escuelas, por lo que sugerimos reflexionar en los aspectos del esquema 3.5.

Esquema 3.5 Aspectos para analizar las capacidades de las escuelas



Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018.

En la tabla 3.4 observen las características de una meta sólida y una meta débil.

Tabla 3.4 Contraste entre metas sólidas y metas débiles

Objetivo: nivelar a las y los estudiantes con bajos resultados de logro para abatir el rezago.			
		Meta sólida	Meta débil
		Del estudiantado con rezago en habilidades según su grado escolar, 70% será capaz de resolver problemas matemáticos correspondientes al nivel de su grado al término del ciclo escolar.	El total del estudiantado alcanzará los aprendizajes esperados.
Características de una buena meta	Específica	Delimita a quién se refiere y qué cambios se logrará: estudiantes con rezago van a nivelarse en habilidades matemáticas.	No especifica suficientemente a qué aprendizaje se refiere. Esto dificulta la medición.
	Medible	El criterio de medición será la resolución de problemas de matemáticas correspondientes a su grado escolar.	No define cómo se medirá que las y los estudiantes hayan alcanzado los aprendizajes.
	Realista	Se establece un porcentaje a partir del análisis de los casos de estudiantes con rezago y la expectativa de quiénes podrán nivelarse en un año.	No establece un punto de partida claro ni expresa el logro que se pretende alcanzar; afirmar que 100% del estudiantado podría nivelarse es 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?

Fuente: INEE, OEI y BC, 2018: 60.

A continuación, se describen los criterios para revisar la elaboración de metas, los cuales son de utilidad en el acompañamiento que dé a los colectivos escolares de su zona.

Criterios para revisar la elaboración de metas

- Están alineados al propósito y al rumbo que se trazaron en los objetivos.
- Definen *qué* o *quién* va a *hacer* o *lograr* un *algo concreto* en un *tiempo determinado*.
- Establecen un punto de referencia y otro de llegada, de acuerdo con alguna medición.
- Consideran el diagnóstico, las limitaciones y lo que es posible alcanzar en un ciclo escolar.
- Se refieren a un resultado, comportamiento, acción o incidencia específicos.
- Determinan claramente a qué o a quiénes aplican las metas.
- Definen un tiempo para alcanzarse y permiten un monitoreo de avances en el tiempo.
- Si es el caso, explicitan el cambio que se quiere captar, y su magnitud.

Fuente: INEE, OEI y BC, 2018: 60.

En el anexo 2, complete el apartado de “Metas” considerando las líneas de trabajo y los objetivos definidos en la “Actividad 17. Definición de líneas de trabajo”.



Actividad 19. Diseño de indicadores

Como se mencionó arriba, un indicador es útil para evaluar si lo que se está haciendo coadyuva a cumplir la meta y sustentar las decisiones de la escuela. Un indicador es como un termómetro que sirve para monitorear la temperatura de un paciente; el objetivo no es que la temperatura baje o suba, sino curar la enfermedad que provoca la fiebre, en este sentido, monitorear la temperatura nos permite saber si el tratamiento prescrito funciona adecuadamente.

Para elaborar indicadores que midan el progreso de las metas, es necesario identificar la información que ayude a las escuelas a valorar si están logrando los resultados, cambios o productos establecidos en los objetivos, así como a establecer diferentes momentos para medir el avance de las metas.

Lea el texto “Cómo diseñar indicadores útiles para la escuela”, que explica una forma para diseñar indicadores.

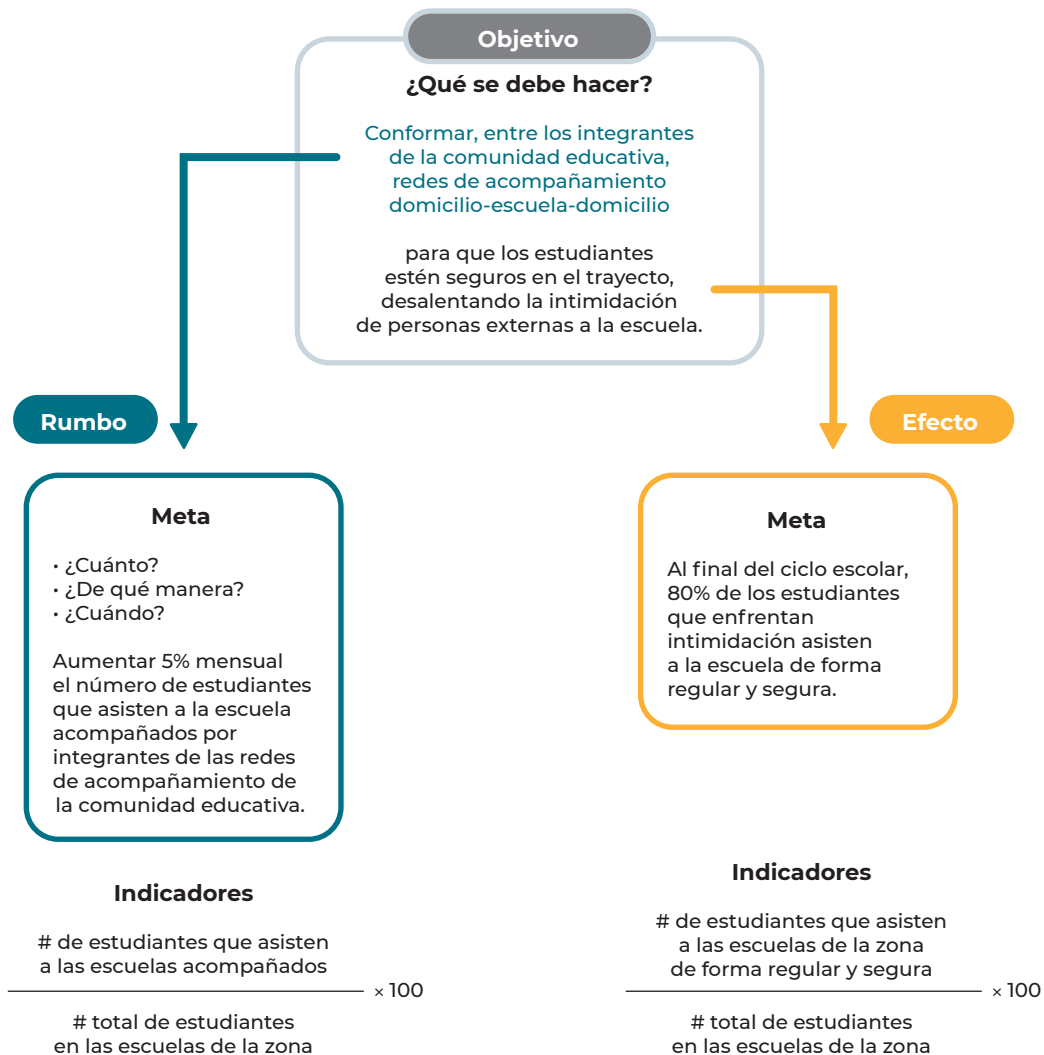


Cómo diseñar indicadores útiles para la escuela

Los indicadores son herramientas (fórmula, conteo, etcétera) que miden el progreso alcanzado en el cumplimiento de las metas y el logro de los objetivos. En este caso, se enfocan a la medición de si se están produciendo los cambios y los resultados esperados en la escuela.

A partir del objetivo planteado en el ejemplo sobre el ausentismo escolar provocado por la intimidación a algunos estudiantes por parte de personas externas a la escuela, en el esquema 3.6 se describe un ejemplo de cómo construir indicadores. Para facilitar la identificación y comprensión de los aspectos que refieren a “Rumbo” y “Efecto” los primeros se distinguen con color verde y los segundos con color naranja.

Esquema 3.6 Ejemplo de indicadores



Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI, BC, 2018.



Pasos para diseñar indicadores

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

Por ejemplo:

Universo	Criterio
Estudiantes que requieren seguridad en el trayecto domicilio-escuela-domicilio.	Aumenta la asistencia regular y segura a la escuela.
Integrantes de la comunidad educativa.	Generan redes de acompañamiento al estudiantado en el trayecto domicilio-escuela-domicilio.

En estos dos puntos es fundamental anotar la descripción del universo y el criterio para evitar confusiones y dudas al hacer el registro y conteo de los datos.

3. Acordar en conjunto:
 - Las veces y los momentos en que se va a medir el avance de cada meta durante el ciclo escolar.
 - Quiénes serán los responsables de integrar la información para medir cada indicador.
 - Definir cuál será la presentación de los indicadores (numérica, gráfica, mediante diagramas, colores, símbolos, dibujos, etcétera).

En este último aspecto, cabe aclarar que en los tipos de indicadores predominan los porcentajes, sin embargo, cuando una escuela tiene una matrícula escolar pequeña resulta más útil hacer un conteo directo o una razón. Por ejemplo, en una escuela multigrado es más práctico decir que 5 de los 14 estudiantes inscritos no asisten regularmente a la escuela, que hablar de 36% de las o los estudiantes.

Para facilitar la elaboración de los indicadores se recomienda hacer una ficha descriptiva la cual debe estar al alcance de todos, tener presente la información que se debe registrar cotidianamente y evitar confusiones sobre cómo contabilizar los avances (tabla 3.5).



Tabla 3.5 Ejemplo de ficha de indicador

Ficha de indicador	
Meta	Se aumentará 5% mensual el número de estudiantes que asistan a la escuela acompañados por integrantes de las redes de acompañamiento de la comunidad educativa.
Indicador	Porcentaje de estudiantes que asisten a la escuela acompañados por integrantes de la comunidad educativa participantes en las redes de acompañamiento.
Definiciones	Integrantes de la comunidad educativa: estudiantado, personal docente y técnico docente, personal directivo, supervisora o supervisor de la zona escolar, personal con funciones de asesoría técnico-pedagógica, asesoría técnica y tutoría; personal de apoyo y asistencia a la educación (orientadora, orientador, trabajadora social, médico, prefecto, entre otros), familias de estudiantes. Redes de acompañamiento: conjunto de personas que trabajan juntas de forma voluntaria para unir esfuerzos, recursos, experiencias y conocimientos dirigidos, en general, a salvaguardar la seguridad de los estudiantes y, en particular en el trayecto domicilio-escuela-domicilio.
Fórmula de cálculo	$\frac{\text{\# de estudiantes que asisten a las escuelas acompañados}}{\text{\# total de estudiantes en las escuelas de la zona}} \times 100$
Frecuencia de medición	Mensual
Fuente de información	Información del ciclo escolar anterior y registros de asistencia de los maestros en los grupos.
Responsable del indicador	Maestra N.

Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018.

Con base en el ejemplo de meta elaborado en la actividad anterior, definan un indicador considerando la información revisada en este apartado y los criterios para revisar el proceso de construcción. Después complementen la tabla A2.1 del anexo 2.

Crterios 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.
- Asegurar que exista el tiempo y la capacidad para recolectar la información que se necesita para construir el indicador.
- Cuidar que la redacción del indicador responda a la meta que está midiendo.

Fuente: INEE, OEI y BC, 2018: 64.

¿Cómo formular acciones?

En el recorrido que hemos seguido hasta este punto, tratamos de comprender las pautas para acompañar a las escuelas en la definición del rumbo de trabajo mediante el establecimiento de objetivos, metas e indicadores. Ahora es momento de analizar cómo se deben formular las acciones.

Las acciones deben alinearse al rumbo, el cual proviene de las causas que las escuelas identificaron en el diagnóstico. Es importante considerar que las acciones se deben plantear sobre las causas y no sobre los problemas, con el fin de cambiar la dinámica y los procesos en la escuela para obtener resultados diferentes.



Actividad 20. Formulación de acciones

Cuando la directora o el director y el colectivo docente de la escuela han definido, con su apoyo, las metas e indicadores para dar seguimiento a los cambios y efectos que producen en la escuela, es momento de definir las acciones que se llevarán a cabo.

Las acciones consideran el rumbo del objetivo y las dinámicas que se identificaron durante el diagnóstico, es decir, se centran en generar los cambios necesarios para que la escuela mejore. Para comenzar la actividad, lea el siguiente texto:



Niñas y niños en contextos migratorios en la escuela

En el diagnóstico de una escuela primaria de Tijuana, Baja California, el director y el colectivo docente con apoyo del equipo de supervisión, identificaron que una de las prioridades es la atención educativa a la creciente cantidad de niñas y niños que llegan a la escuela procedentes de Estados Unidos.

Reconocen que tienen derecho a ingresar a la escuela, pero no queda claro qué deben hacer para inscribirlos pues no traen consigo documentos de identidad ni antecedentes escolares –como la CURP o la boleta de calificaciones–, o bien porque solicitan inscribirse en cualquier momento del ciclo escolar. Asimismo, identifican que las niñas y los niños migrantes suelen tener conocimientos sólidos en matemáticas y que la mayoría domina el idioma inglés, sin embargo, no saben leer ni escribir en español.

Decidieron que una de las acciones a desarrollar sería informarse sobre lo que indican las normas de control escolar respecto a la población en situación migratoria y plasmaron esta intención en el siguiente objetivo: “Reforzar el conocimiento y comprensión de las normas de control escolar respecto a población en situación migratoria, para implementarlas de forma adecuada y apoyar el ingreso, acreditación, revalidación y certificación de estudios de niñas y niños migrantes que lleguen a la escuela”.

Para lograrlo determinaron implementar las siguientes acciones:

- Destinar un espacio de la sesión de Consejo Técnico para analizar las normas de control escolar.
- Diseñar folletos con información sobre el derecho a la educación de niñas y niños en situación migratoria y los requisitos de ingreso a la escuela en México para entregarlos a las familias y tutores cuando lleguen al plantel, así como distribuirlos en los espacios cercanos a la escuela donde hay población migrante.

Un par de docentes se comprometió a revisar las normas de control escolar y diseñar una actividad pertinente para analizarla de forma colaborativa y comprender lo que necesitan hacer al momento de recibir a niñas y niños migrantes, así como determinar la información que permita orientar a las familias y tutores para que los inscriban a la escuela en México. Decidieron elaborar y distribuir los folletos durante las dos semanas siguientes a la sesión de Consejo Técnico.

Fuente: elaboración propia.

Después de leer el relato “Niñas y niños en contextos migratorios en la escuela” elaboren en su libreta de notas, un esquema que muestre la ruta seguida por el director y el colectivo docente para llegar a la formulación de acciones; asimismo, escriban una breve reflexión acerca de lo que aportaría este proceso al trabajo de planeación y gestión de las escuelas de la zona escolar.

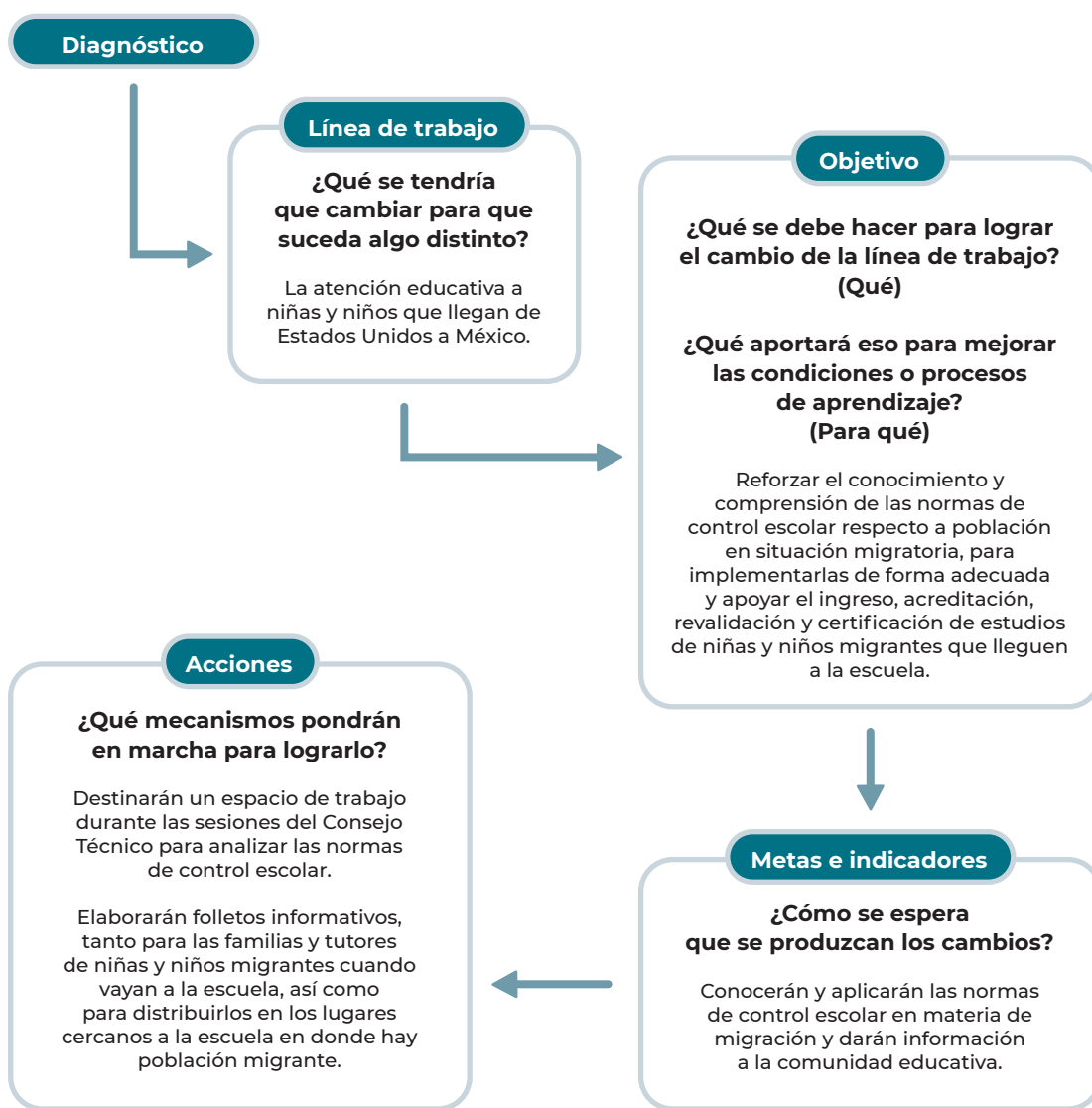
Posteriormente, den lectura al texto “¿Cómo acompañar a las escuelas de la zona en la definición de las acciones en el PEMC?” para complementar sus ideas iniciales.



¿Cómo acompañar a las escuelas de la zona en la definición de las acciones en el PEMC?

En el esquema 3.7 se muestran los pasos que la metodología de autoevaluación y autonomía escolar propone desarrollar en las escuelas para identificar el momento en que se determinan las acciones. Se ejemplifica con el texto “Niñas y niños en contextos migratorios en la escuela”.

Esquema 3.7 Pasos de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar



Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018.

¿Cómo se espera que se produzcan los cambios?

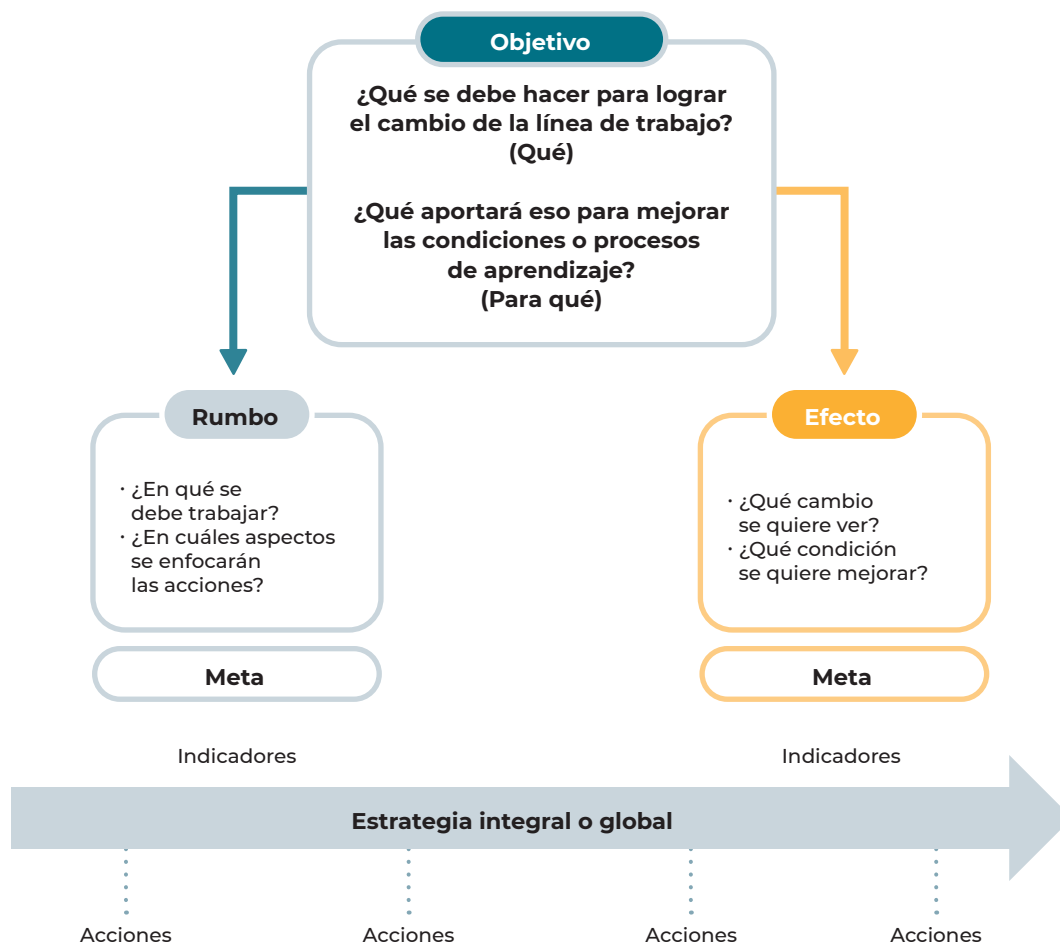
Como se observa en el esquema 3.7, después de establecer las metas y los indicadores para dar seguimiento a los cambios y efectos que se producen, finalmente, y sólo hasta este punto, se definen las *acciones* a realizar.

¿Qué mecanismos pondrán en marcha las escuelas para lograrlo?

Las acciones parten del rumbo (objetivo) y trabajan en él para que se dé el efecto o cambio de mejora deseado, así como en las dinámicas que se identificaron durante el diagnóstico, es decir, se centran en generar los cambios necesarios para que la escuela mejore.

Pueden definirse varias acciones para un solo objetivo (esquema 3.8), involucrando a diferentes actores o combinando acciones a nivel escuela o en el aula. La combinación de varias acciones forma una estrategia. Una escuela o un grupo de escuelas puede tener tantas estrategias integrales o globales como objetivos.

Esquema 3.8 Ejemplo de cómo definir las acciones



Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018.

¿Qué deben considerar las escuelas al definir una acción?

Elegir acciones que cumplan con los siguientes criterios:

1. Articulación y visión global.
2. Ser de impacto profundo.
3. Atender efectivamente las causas de los problemas.

Recuerden: ¡una sola acción no eliminará la causa del problema! Por eso es importante que, para atender la prioridad educativa que la escuela identifica, la estrategia integral o global incluya varias acciones que atiendan la causa por medio del trabajo cotidiano de la comunidad escolar y el acompañamiento del equipo de supervisión desde diferentes frentes.

1. Articulación y visión global

Tengan en cuenta que la escuela es un sistema que funciona con ciertos procesos y dinámicas que producen una serie de resultados. Esta característica sistémica conlleva a que los centros escolares tracen estrategias integrales o globales que articulen de manera congruente acciones para atender los objetivos planteados, dentro de las condiciones que se han identificado.

Es importante que las escuelas construyan sobre lo que ya existe y se hace, por lo que, a la hora de pensar en acciones, es preferible que sean sencillas y se acoplen con las actividades que se hacen cotidianamente, incluyendo las actividades de programas en los que están inscritas las escuelas.

2. Ser de impacto profundo

Aunque implique más esfuerzo o sea más lento, se llegará más lejos trabajando en acciones que incidan de fondo en las condiciones o las dinámicas internas y externas de la escuela, que realizando actividades o eventos aislados.

3. Atender efectivamente las causas de los problemas

Confirmar que las acciones implementadas por las escuelas atiendan realmente las causas del problema o la situación prioritaria, y que no se aboquen a aquellas –quizá de alto impacto y articuladas–, pero dirigidas a atender una causa que no es la que se propusieron resolver.

Fuente: INEE, OEI, BC, 2018.

Después de que el colectivo escolar defina las acciones, deberán determinar las tareas necesarias para su cumplimiento y organizarse para ponerlas en marcha, garantizando que se dividan de forma justa y considerando las capacidades e intereses de las personas involucradas en su desarrollo.

Para ello, es importante plantearse lo siguiente: ¿qué tareas se deben llevar a cabo para lograr la acción?, ¿quién va a realizar las diferentes tareas?, ¿qué recursos se necesitan para desarrollarlas?, ¿cuándo se van a realizar? Así como asignar un espacio de tiempo al término para

valorarlas, teniendo en cuenta que las condiciones sobre las que se desarrollan las acciones y sus tareas son cambiantes, por lo que es necesario contar con mecanismos para valorar, medir avances y tomar decisiones sobre la marcha, asumiendo la planeación como un proceso continuo en el que los resultados derivados de las acciones se valoren de forma permanente, retroalimentando nuevos análisis que darán lugar a nuevas acciones.



Actividad 21. Análisis de acciones

En equipos de tres integrantes recuperen el Programa Escolar de Mejora Continua que han analizado a lo largo del taller e identifiquen dos acciones dirigidas a lograr uno de los objetivos propuestos para atender alguna situación que consideren prioritaria.

Analicen las acciones a la luz de las preguntas planteadas y elaboren una nueva redacción que sea acorde con los planteamientos de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar. Les sugerimos apoyarse en el formato de la tabla 3.6.

Tabla 3.6 Acciones para lograr objetivos

Objetivo								
Acción (original)	¿Está alineada al rumbo del objetivo?		¿Está planteada sobre las causas o sobre los problemas?		¿Plantean responsables y mecanismos para valorar, medir avances y tomar decisiones sobre la marcha?		¿Forma parte de una estrategia integral o global?	
	Sí	No	Causas	Problemas	Sí	No	Sí	No
	¿Por qué?		¿Por qué?		¿Por qué?		¿Por qué?	
Acción 1 (ajustada)								

Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018.

Recuerden completar la tabla A2.1 del anexo 2, para recuperar las acciones de las escuelas y los ajustes que proponen a partir de la metodología. Tengan presente que el PEMC es un plan estratégico y no refleja todo el trabajo que se hace en las escuelas ni en las aulas; debe contener únicamente aquellas acciones con las que cada figura, desde su función dentro de la escuela, contribuye directamente al logro del objetivo establecido. En la libreta de notas registren sus reflexiones en torno a la pregunta: ¿qué aspectos de la definición de acciones podrían fortalecerse en las escuelas de la zona escolar?

¿Estamos en el camino correcto?

En el proceso de elaboración de objetivos, metas, indicadores y acciones se han compartido algunos criterios para revisar cada una de las partes del Programa Escolar de Mejora Continua. Sin embargo, es común que a lo largo del proceso de diagnóstico y planeación se preste más atención a la redacción, lo que puede provocar un giro distinto a lo que se pretendía atender en las líneas de trabajo identificadas en el diagnóstico.

Por ello, con la revisión de la congruencia interna del plan, las escuelas se aseguran de que las acciones que implementen atenderán lo planteado en su diagnóstico, así como las causas y procesos para mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes. Su asesoría y acompañamiento, les permitirá tener un conjunto de estrategias integrales o globales, además de acciones articuladas y congruentes con las causas que se pretende atender.



Actividad 22. Alineación entre elementos (objetivos, metas, indicadores y acciones) del Programa Escolar de Mejora Continua

Retomen los elementos (líneas de trabajo, objetivos, metas, indicadores y acciones) del Programa Escolar de Mejora Continua que han ido ajustado de acuerdo con los planteamientos de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar (tabla A2.1 del anexo 2).

Organizados en equipos, revisen la tabla 3.7 y úsenla como guía para verificar que cada elemento del PEMC cumpla con las características necesarias y si existe una alineación entre sus componentes. En cada equipo, designen un moderador y una persona encargada de tomar notas. Copien la tabla en su libreta de notas y registren los ajustes que deben hacerse en cada elemento analizado.

Tabla 3.7 Guía para la revisión y alineación de líneas de trabajo, objetivos, metas, indicadores y acciones

Líneas de trabajo	Objetivos	Metas	Indicadores	Acciones
Redacción (ajustada) de cada elemento del programa seleccionado en la “Actividad 14. ¿Cómo planean las escuelas de la zona?”.				



2. Revisen la alineación y congruencia de los elementos a partir de las siguientes preguntas				
<p>¿Recupera la valoración de las condiciones y el contexto de la escuela?</p> <p>¿Identifica la relación y la causa entre lo que pasa en la escuela y los resultados de los aprendizajes?</p> <p>¿Plasma los cambios que es necesario trabajar en la escuela para mejorar los resultados?</p>	<p>¿Atiende directamente las líneas de trabajo?</p> <p>¿Deja claro en qué aspectos va a trabajar la escuela?</p> <p>¿Hace referencia al cambio o mejora que se quiere alcanzar?</p> <p>¿Permite que se alcance con distintos tipos de acciones?</p>	<p>¿Apunta al rumbo o propósito del objetivo?</p> <p>¿Define claramente el cambio que se quiere lograr?</p> <p>¿Es realista considerando las condiciones y limitantes que se vieron en el diagnóstico?</p> <p>Si aplica: ¿puede diferenciar las metas para distintos grupos de estudiantes de acuerdo con el diagnóstico?</p>	<p>¿Mide el resultado esperado o solamente da cuenta de las actividades que se realizarán?</p> <p>¿Considera la información que se genera con los procesos y el funcionamiento normal de la escuela?</p>	<p>¿Aborda las causas de los resultados de la escuela?</p> <p>¿Aborda el cambio establecido en la línea de trabajo?</p> <p>¿Contribuye directamente a cumplir el objetivo?</p> <p>¿Puede implementarse fácilmente dentro de las actividades cotidianas del aula o de la escuela sin distraer al personal docente ni al estudiantado?</p> <p>¿Se puede vincular o integrar con algún programa en el que participa la escuela?</p>

Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018.

Dediquen un tiempo para que cada equipo exponga sus reflexiones sobre el resultado del ejercicio de alineación; comparen la nueva versión del PEMC con el que originalmente estableció la escuela, después respondan: ¿qué aspectos de la alineación del programa podrían fortalecer en las escuelas de la zona escolar? Registren sus respuestas en su libreta de notas.



Actividad 23. Acompañar la construcción del plan de monitoreo de metas en las escuelas

Una vez que la escuela ha construido un Programa Escolar de Mejora Continua sólido y alineado para obtener los resultados planteados, no deben perder de vista el objetivo que se desea alcanzar. Para ello es útil elaborar, a lo largo del ciclo escolar, un plan de monitoreo de metas basado en indicadores.

Recuerde que los indicadores son el termómetro con el que mide el cambio que se espera alcanzar. Es importante entender que son datos acerca de cómo está la escuela. Del indicador *no* surgen las decisiones ni las acciones que se deben implementar, éstas se deciden luego de analizar las condiciones, los procesos y los resultados específicos de las actividades que se implementen en las escuelas de la zona.

En el acompañamiento a las escuelas enfatizan, con las directoras y directores que, las tareas relacionadas con el seguimiento de metas (registro y análisis de información) *no* forman parte del trabajo administrativo, sino del pedagógico y de gestión estratégica de la escuela.

Contar con información parcial sobre los resultados de las acciones realizadas permite tomar decisiones sobre el PEMC y evita sorpresas al final del ciclo escolar. Por consiguiente, elaborar un plan de monitoreo de metas facilita la definición de los avances que se espera ver en un lapso determinado a partir de las acciones que se implementen, y determina cómo se incorporarán las actividades de monitoreo en el funcionamiento ordinario de las escuelas de la zona. Este aspecto se abordará con mayor profundidad en el siguiente taller.

También es importante que quienes conforman el equipo de supervisión trabajen junto con la directora o el director en las tareas de integración y preparación de la información que presentarán al colectivo docente durante las sesiones de trabajo colegiado. Tomen en cuenta los usos y costumbres de cada escuela para que sus integrantes se apropien del plan de trabajo y se comprometan con la cultura de seguimiento y mejora continua, yendo más allá de la idea de que el PEMC es exclusivamente de interés de la supervisión o de la dirección, para entregar externamente o cumplir con un requisito administrativo.

Revisen con atención la información sobre la forma en que las escuelas deben planear el monitoreo de metas y cuándo hay que medir un indicador.



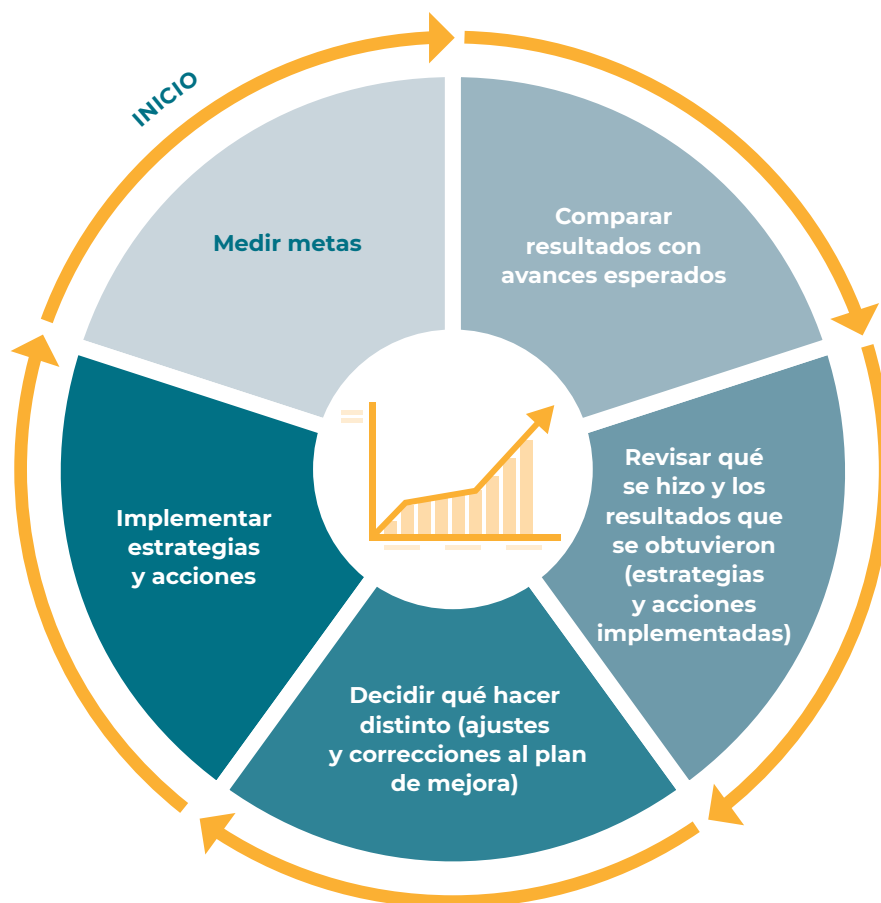
¿Cómo planear el monitoreo de metas?

- Definir la fuente del indicador, es decir, el instrumento de recolección de información. Recuerden que un indicador es una herramienta que muestra indicios o señales de una situación, actividad o resultado.
- 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 más durante el ciclo escolar. El periodo de levantamiento se determinará según las necesidades de información, las metas planteadas y sus prioridades.
- Asignar un responsable de recolectar las evidencias que den sustento a los datos y organizar la información relacionada con la meta. El responsable de la meta se encarga de solicitar los datos y sistematizarlos para traducirlos en información que se pueda analizar, no es el responsable del cumplimiento de la meta en sí.
- Definir un espacio para valorar las evidencias que se toman como sustento y conversar sobre los resultados de sus acciones.



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 la mejora continua (esquema 3.9).

Esquema 3.9 Pasos para el monitoreo de metas



Fuente: INEE, OEI y BC, 2018: 89.

Recuerden que, al definir el plan de monitoreo, las escuelas deben ser realistas respecto a los recursos y los tiempos disponibles. Busquen recabar la mayor cantidad de información sin que ello implique un trabajo adicional a las tareas establecidas.

¿Cómo determinar con qué periodicidad se debe medir un indicador?

La decisión que tomen las escuelas debería considerar:

- El 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 espaciada para dar oportunidad de observar los cambios, pero a la vez con la frecuencia necesaria para tomar decisiones sobre el plan de mejora.

Las metas se miden para identificar avances. 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 información sustentada 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 que las escuelas hayan elaborado su Programa Escolar de Mejora Continua y el plan de monitoreo de metas, el resultado dependerá de que la implementación se haga con fidelidad.

Fuente: INEE, OEI, BC, 2018.

Para acercarse a la forma en que las escuelas elaborarán su plan de monitoreo de metas, identifiquen dos metas del programa que han analizado y elaboren un plan para monitorear su avance, al menos en una ocasión. Procuren que las metas seleccionadas no se refieran a aspectos administrativos, sino académicos o de vínculo con la comunidad. En su análisis consideren las características de la escuela y del personal docente para determinar las capacidades y el esfuerzo que supondrá el seguimiento a las metas e indicadores.

En la tabla 3.8 se propone un ejemplo para estructurar el plan de monitoreo. Ustedes junto con la directora o el director y el colectivo docente pueden generar su propio formato partiendo de sus necesidades y alineado a los que utilizan de manera cotidiana en su tarea de supervisión.

Tabla 3.8 Plan de monitoreo de metas

Meta	Indicador de meta	Fuente del indicador	Periodo de levantamiento de datos	Responsable	Espacio para valorar los sustentos
¿Cuál es la meta que queremos medir?	¿Cómo vamos a medir esa meta?	¿En qué lugar o fuente estará la información para medir la meta?	¿Cada cuándo debemos recuperar información sobre la meta?	¿Quién será la persona responsable de recuperar la información?	¿Dónde y cómo vamos a valorar la información del seguimiento de la meta?

Fuente: elaboración propia con base en INEE, OEI y BC, 2018.

Reflexionen en torno a las siguientes preguntas: ¿de qué manera consideran que tener un plan de monitoreo puede contribuir a la profesionalización del trabajo de las escuelas de la zona?, ¿qué aspectos del plan de monitoreo de metas podrían fortalecer? Registren su reflexión colectiva en la libreta de notas.



Actividad 24. Acompañando la planeación escolar

Organizados en equipos de supervisión, retomen el Programa Escolar de Mejora Continua que han analizado a lo largo del taller, así como la información que trabajaron en la tabla A2.1 del anexo 2, para recuperar las fortalezas, debilidades y áreas de mejora en los procesos de planeación de la escuela y regístralas en la libreta de notas. Apóyense en un formato como el que se muestra en la tabla 3.9.

Tabla 3.9 Formato para registrar fortalezas, debilidades y áreas de mejora en los PEMC de las escuelas de la zona (ejemplo)

Fortaleza	Dificultad	Área de mejora
Identificación de objetivos claros y sencillos.	Las acciones propuestas no indican el camino para cumplir su objetivo y a que se centran en los problemas y no en las causas.	Ajustar la definición de acciones expresadas en relación con el objetivo de la estrategia integral.

Fuente: elaboración propia.

El análisis permite identificar, en la escuela seleccionada, cuáles son los aspectos que requieren un mayor acompañamiento desde la supervisión, así como pensar en estrategias individualizadas para cada escuela a fin de desarrollar la planeación bajo el paradigma de mejora continua y contextualizada.



Documentar la participación

Con base en lo que se ha trabajado hasta este momento en el taller, determinen qué elementos resultan de utilidad para analizar los Programas Escolares de Mejora Continua de las escuelas de su zona escolar, la finalidad es identificar aspectos susceptibles de mejora y que requieren de acompañamiento por parte de la supervisión. Escriban sus reflexiones en la libreta de notas.

Situación didáctica 4.

Pautas para elaborar la estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona escolar

*Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías,
breve y eficaz por medio de ejemplos.*

SÉNECA

Las acciones de acompañamiento que se han trabajado a lo largo de este taller están dirigidas a los integrantes de la supervisión para que generen un diálogo reflexivo, crítico y propositivo con directoras, directores y colectivos docentes de las escuelas de la zona; un diálogo en que evidencien sus fortalezas y áreas de oportunidad en los procesos de diagnóstico y planeación que desarrollan de manera cotidiana, no con la finalidad de evaluar o verificar, sino de retroalimentar y proporcionar andamiaje para la construcción de capacidades internas encaminadas a la mejora de la gestión escolar y al logro de aprendizajes en el estudiantado.

Para conseguir lo anterior es necesario que cada equipo de supervisión establezca un plan de trabajo, es decir, una estrategia de acompañamiento –a una escuela en particular o a un grupo de escuelas– que contemple acciones acordes con cada contexto para reconocer y valorar los conocimientos que cada escuela posee, así como las capacidades de directoras y directores, y de los colectivos docentes para generar compromisos y acuerdos que mejoren sus prácticas.

En esta situación didáctica se busca que los equipos de supervisión definan las pautas generales de una estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona escolar que tomé como base la sistematización de las reflexiones y propuestas derivadas del análisis de los procesos de diagnóstico y planeación que desarrollan.

Estrategia de acompañamiento

El trabajo del equipo de supervisión puede orientar y generar cambios sustanciales en las escuelas, al incidir en el fortalecimiento de los procesos de diagnóstico y planeación escolar que sustentan sus Programas Escolares de Mejora Continua (PEMC), para ello deben asumir un auténtico liderazgo técnico-pedagógico. Asimismo, las acciones de acompañamiento que lleven a cabo deben formar parte de una secuencia planificada y sistemática dirigida a alcanzar un determinado fin, es decir, ser parte de una estrategia.



Actividad 25. ¿Para qué diseñar una estrategia de acompañamiento?

Reflexione sobre la pregunta que se plantea en el título de esta actividad. Después, redacte tres razones por las que es necesario diseñar una estrategia de acompañamiento y relaciónelas con su práctica de supervisión. Registre las principales ideas en su libreta de notas.

Para complementar su reflexión anterior lea el siguiente texto y relacione los planteamientos con las tres razones que consideró para diseñar una estrategia de acompañamiento.



Condiciones para el acompañamiento

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

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

Acompañar, ¿en qué centrarse?

- En generar autonomía.
- En crear capacidades.
- En desarrollar habilidades.
- En hacerse prescindible.

¿Acompañar? Sí, pero centrado en el aprendizaje (de todas y todos)

1. **Centrarse en los procesos de aprendizaje.** Se ofrecen oportunidades para el desarrollo profesional permanente, que será más efectivo si está basado en el contexto de trabajo y en las oportunidades incidentales que da la práctica (aprendizaje experiencial, práctica reflexiva, socialización profesional, investigación-acción, asesoramiento).
2. **La autoevaluación es una de las principales fuentes de aprendizaje.** A partir del análisis de datos y de la toma de decisiones en planes de acción.
3. **Asegurar el aprendizaje en todos los niveles de la organización.** Promover la reflexión e indagación, y prestar atención a la cara humana del cambio. En esta tarea, la directora o el director tienen un papel de primer orden, apoyada por agentes internos o externos de cambio como las y los asesores.
4. **Desarrollar otros recursos sociales.** Como empresa humana resulta clave el uso efectivo que se hace de los recursos humanos y sociales. Las relaciones colegiadas productivas se basan en la confianza y el respeto. En esta dirección es preciso cuidar la dinámica de los grupos para que, en lugar de estar enfrentados, predomine la colaboración.



5. **Gestionar los recursos estructurales: tiempo y espacio.** Las oportunidades de intercambio profesional se ven facilitadas por el empleo del espacio y el tiempo en un centro escolar. De ahí que planificar el tiempo para que dicho aprendizaje ocurra en la escuela, en las aulas o en las reuniones, es un factor crítico.
6. **Establecer alianzas y relaciones** con las familias y comunidad local, servicios sociales y otros agentes o instituciones. Asimismo, los centros escolares tienen que establecer redes con su zona para apoyo e intercambio mutuo.

Al acompañar hay que tener presente...

- el lugar del trabajo como contexto formativo;
- los procesos de trabajo que sean en sí mismos generadores de cambios;
- el acompañamiento debe contribuir a incrementar los propios saberes y habilidades profesionales para reutilizarlos en las nuevas formas de hacer escuela;
- el asesor como dinamizador del propio proceso, rol que, a la larga asume el equipo docente;
- no esperar un cambio espectacular: el cambio requiere tiempo, reflexión, plantearse nuevas estrategias, etcétera;
- no perseguir conversiones sino el desarrollo de capacidades para que los cambios sean profundos y extendidos, y más productivos en términos de resultados.

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, (s/f).



Actividad 26. ¿Qué es una estrategia de acompañamiento?

En colectivo, conversen acerca de las características que debe tener una estrategia de acompañamiento. Consideren las siguientes preguntas en su reflexión: ¿a quién o a quiénes se dirige?, ¿qué elementos debe considerar?, ¿quiénes participan en su construcción?, ¿qué recursos son necesarios para su implementación en las escuelas?, ¿qué aspectos habría que considerar en la estrategia para que sea oportuna y pertinente?, ¿cuándo puede ser implementada?, ¿cómo valorar su implementación?, ¿qué insumos se requieren desde la supervisión para llevar a cabo dicha estrategia?, ¿qué otros aspectos se deberían considerar para desarrollarla adecuadamente?

Estas y otras interrogantes aportarán ideas para una planificación acertada y el desarrollo de su estrategia de acompañamiento. Escriban en la libreta de notas las ideas y reflexiones principales derivadas de su conversación.



Actividad 27. Lecciones aprendidas en el acompañamiento

Acompañar los procesos que se desarrollan en las escuelas es una tarea tan diversa como heterogéneos son los centros educativos, sus directoras o directores y los colectivos docentes. Si bien, los procesos que en teoría debe realizar son los mismos, no se llevan a cabo de la

misma manera porque cada escuela es un universo que debe observar, comprender y atender de acuerdo con sus particularidades.

Recuerde alguna situación difícil (porque le generó dudas, confusión o incertidumbre) que haya enfrentado al acompañar a alguna de las escuelas de su zona. En su libreta de notas escriba un relato que recupere el lugar y la fecha en que sucedió, las razones por las que se presentó esa situación, las personas involucradas, el desarrollo del proceso, la forma en que lo acompañó y los resultados alcanzados. Reflexione acerca de las razones que, desde su óptica, influyeron en que se obtuvieran esos resultados; escriba las principales lecciones aprendidas durante esta experiencia de acompañamiento.



Actividad 28. Elementos de la estrategia de acompañamiento

Organizados en equipos, compartan sus experiencias y lecciones aprendidas y dialoguen a partir de las siguientes preguntas: ¿qué hace que sea una situación difícil?, ¿por qué sucedió?, ¿qué otras lecciones de aprendizaje se pueden derivar de la situación?, ¿se han experimentado situaciones similares en el equipo?, ¿cuáles?, ¿de qué otra forma se podría abordar la situación?, ¿qué plantea la metodología de autoevaluación y autonomía escolar al respecto?, ¿qué acciones de acompañamiento se podrían implementar para evitar que se repitiera o para darle solución? En la libreta de notas registren las ideas principales surgidas de la reflexión conjunta.

¿Cómo elaborar una estrategia de acompañamiento?

A lo largo de las actividades se ha mencionado la importancia de guardar las notas producto de sus reflexiones individuales y colectivas, las cuales le serán de utilidad para diseñar su estrategia de acompañamiento. En este apartado se recuperan y se aportan recomendaciones para la construcción de la estrategia de acompañamiento de la supervisión a las escuelas de la zona. Es deseable que las herramientas proporcionadas sean flexibles para que las adapte a las particularidades de cada contexto.



Actividad 29. Organización de las notas de trabajo

Con base en el trabajo realizado en el taller, cada integrante del equipo de supervisión tiene la tarea de revisar y sistematizar sus notas de trabajo para la determinación de acciones de acompañamiento a las y los directores escolares y colectivos docentes, con objeto de fortalecer sus procesos de diagnóstico y planeación escolar.

Retomen sus notas de trabajo y la información que generaron en las situaciones didácticas previas, revísenlas y organícenlas de acuerdo con cada uno de los apartados. En la tabla 4.1 se propone una manera de organizar sus notas.

Tabla 4.1 Notas de trabajo

Apartado	Información
El sentido del acompañamiento pedagógico	
Metodología de autoevaluación y autonomía escolar	
Diagnóstico	
Planeación	

Fuente: elaboración propia.

Trabajar este ejercicio desde un enfoque crítico–reflexivo y colaborativo les permitirá influir, inspirar y movilizar acciones para acompañar a directoras y directores en el fortalecimiento de los procesos de gestión y en la oportunidad de mejora que esto representa para la escuela.

La organización de sus notas es fundamental para identificar la información con que cuentan, servirán también como insumo para desarrollar la siguiente actividad.



Actividad 30. ¿Cómo seleccionar los contenidos para el acompañamiento?

En las primeras actividades de esta situación didáctica se revisaron las características de una estrategia de acompañamiento, se sistematizaron las notas guardadas en las dos primeras situaciones didácticas (diagnóstico y planeación), y recuperaron su experiencia al acompañar a las escuelas. En esta actividad se profundizará en algunos elementos que conviene considerar en la elaboración de la estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona.

Lea el siguiente texto.



¿Sobre qué acompañar y asesorar? Contenidos de mejora

Se consideran como contenidos de mejora, y objeto de acompañamiento, los aspectos prioritarios que se acuerden, de forma explícita, con directoras, directores y el colectivo docente de las escuelas de la zona.

Algunas condiciones para identificar los contenidos de acuerdo con Lago y Onrubia (2008) son:

- Partir de las dificultades que identifican los directores y la comunidad educativa y que perciben como susceptibles de atender para mejorar.
- Suponer cambios en las prácticas educativas que propicien un incremento en la comprensión del sentido y significado de sus procesos de diagnóstico y planeación.
- Los referentes y el lenguaje propio del diagnóstico y la planeación para explicar, argumentar y justificar su práctica, sus dificultades y los cambios a considerar para la mejora.

Utilicen las notas que sistematizaron en la “Actividad 29. Organización de las notas de trabajo”, así como las fortalezas, dificultades y áreas de mejora que identificaron en los PEMC analizados durante el desarrollo de la “Actividad 24. Acompañando la planeación escolar” en la situación didáctica tres. Para ello, apóyense en la tabla 4.2

Tabla 4.2 Dificultades y áreas de mejora

	Dificultades que identifica el director y la comunidad educativa que requieren de acompañamiento para su atención	Dificultades que identifica la supervisión en las escuelas de la zona que requieren acompañamiento	Consenso y negociación entre la escuela y la supervisión para el acompañamiento	Áreas de mejora
Diagnóstico	Contenidos	Contenidos	Contenidos	
Planeación				

Fuente: elaboración propia.

De este ejercicio obtendrán sin duda una lista amplia de contenidos de mejora y objetos de acompañamiento a las escuelas en sus procesos de diagnóstico y planeación, sin embargo, es importante determinar cuáles deben atender de forma prioritaria, buscando un equilibrio entre lo que proponen las escuelas y lo que identifica la supervisión. También se recomienda analizar si dichos contenidos pueden trabajarse por escuela o si es posible sumar esfuerzos en el desarrollo de acciones para acompañar a un grupo de escuelas de la zona.



Actividad 31. Planeación de la estrategia de acompañamiento

Después de identificar los contenidos de mejora para acompañar y asesorar a las escuelas, la siguiente tarea es establecer los momentos clave en los que dialogará, de forma presencial o a distancia, con directoras, directores y colectivos docentes de las escuelas de la zona, a fin de analizar lo identificado en sus PEMC y tomar acuerdos para el acompañamiento.

En tal sentido, es imprescindible que planeen su estrategia de acompañamiento recuperando la información previa, para ello, le sugerimos utilizar el formato de la tabla 4.3, que pueden adaptar o reconstruir de acuerdo con las necesidades y particularidades de cada contexto escolar.

Tabla 4.3 Planeación de la estrategia de acompañamiento

Estrategia:	Individual () Colectiva ()
Datos de identificación de las escuelas:	Nombre: Ubicación: Turno de la escuela: Director: Número de docentes: Número de estudiantes inscritos:
Definición conjunta de objetivos y procesos de acompañamiento con las escuelas	
Contenido prioritario:	Diagnóstico / Planeación:
Objetivo:	
Análisis de las prácticas de las escuelas	
Materiales requeridos para analizar la práctica de acompañamiento	
Desarrollo de hipótesis sobre posibles mejoras	
Diseño de mejoras a las prácticas de las escuelas	
Delimitación de propuesta de mejora en construcción conjunta con la directora o el director y el colectivo docente	
Elaboración de la propuesta de acompañamiento a introducir	
Distribución de tareas del equipo de supervisión	
Responsable:	
Tiempo:	
Implementación de estrategias en colaboración con la comunidad escolar	
Seguimiento a las acciones de la estrategia de acompañamiento	

Fuente: elaboración propia.

En la distribución de tareas del equipo de supervisión consideren las que forman parte de una misma estrategia de acompañamiento, por ejemplo:

- ▶ tareas de acompañamiento específicas para cada integrante del equipo (particulares para cada escuela y generales para la zona);
- ▶ tareas de recuperación, presentación y síntesis de propuestas de directoras o directores y colectivos docentes;
- ▶ tareas de elaboración de acuerdos generales sobre el acompañamiento; y
- ▶ tareas de análisis de dificultades y concreción para el acompañamiento.

Así como las tareas relacionadas con el contenido de mejora identificado, por ejemplo:

- ▶ formulación del problema y de los contenidos de acompañamiento;
- ▶ reflexión sobre la propia práctica de supervisión; y
- ▶ definición y concreción de contenidos de mejora en los procesos de diagnóstico y planeación de las escuelas.

Para la elaboración de su estrategia de acompañamiento, es conveniente recordar lo que señalan los *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica* respecto a acompañar a “por lo menos, dos escuelas de la zona que más lo requieran, pudiendo extender este periodo en caso necesario”, para ello, se deben identificar y priorizar las acciones comunes a un grupo de escuelas, respetando sus necesidades, intereses y contexto particular, así como determinar las prioridades de atención específicas a las escuelas, evitando homogeneizar el acompañamiento (SEP-USICAMM, 2021: 37).

Con lo que se ha trabajado hasta el momento, reflexionen sobre la siguiente pregunta: ¿a partir de qué elementos pueden identificar a las escuelas que requieren acompañamiento de manera prioritaria? Con ello, decidan qué escuelas acompañarán.

Otra forma de determinar las acciones de acompañamiento en torno a un mismo aspecto del diagnóstico o la planeación es identificar las áreas de mejora comunes en un grupo de escuelas de la zona y trabajar la estrategia de manera colaborativa con la directora o el director de dichas escuelas. Para ello, reflexionen sobre cuáles son los elementos comunes a las escuelas de la zona o a un grupo de ellas.



Documentar la participación

El documento que incluye el diseño de la estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona escolar, y en el que argumentan las decisiones conforme a los contenidos abordados en el taller, las reflexiones sobre su práctica de supervisión y las áreas de oportunidad identificadas en el diagnóstico y la planeación que desarrollan sus escuelas, es uno de los productos necesarios para documentar su proceso formativo a lo largo del taller.

¡Manos a la obra!

El desarrollo de aprendizajes en el taller se basa en un planteamiento didáctico que incorpora la comprensión profunda y la aplicación práctica de lo abordado en las situaciones didácticas que lo integran, en escenarios reales y mediante el trabajo colaborativo entre quienes comparten un espacio y un tiempo, así como metas u objetivos comunes, a fin de tejer un aprendizaje participativo (Souto, 1993).

Las siguientes actividades contribuyen a la puesta en práctica de los planteamientos del taller mediante la implementación de su estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona.



Actividad 32. Implementación de la estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona

Cuando se emprende un viaje largo cada cierto tiempo se hace una pausa para evaluar la ruta, estimar el tiempo de llegada, verificar que no ha habido desvíos y que el plan de viaje sigue siendo viable. Siguiendo la analogía del viaje, es momento de hacer un alto en el recorrido del taller para analizar si se avanza hacia la mejora de las prácticas de acompañamiento de la supervisión escolar a fin de fortalecer la gestión escolar o si es necesario hacer ajustes al camino para lograrlo (INEE y OEI, 2019b).

Para este análisis le sugerimos poner en marcha los primeros planteamientos de su estrategia de acompañamiento, por lo que debe recuperar los conocimientos adquiridos a lo largo del taller y documentar las experiencias derivadas de este primer momento de implementación. Registre su experiencia durante el acompañamiento a por lo menos un director y colectivo docente en el marco de su estrategia (momentos 1 y 2 del esquema 4.1).



Documentar la participación

Durante y después de su visita a la escuela escriba en su libreta de notas los principales acontecimientos y reflexiones que surjan; ponga énfasis en la recuperación de las situaciones que resulten complejas o difíciles –sea porque generan duda, confusión o perplejidad–. Tomando como base sus notas, elabore una narración (escrita, en audio o video) que podrá compartir con sus compañeras y compañeros en la quinta situación didáctica del taller, la cual se desarrollará una vez terminado este periodo de implementación (aproximadamente un mes).

El diálogo entre pares para compartir sus vivencias, reflexionar sobre su acompañamiento a las escuelas en sus procesos de diagnóstico y planeación escolar, así como generar alternativas de atención a los aspectos o prácticas que cada uno identifique como elementos susceptibles de mejora de su práctica de supervisión (momentos 3 y 4 del esquema 4.1) les permitirá valorar cuánto han avanzado en el fortalecimiento de su práctica de acompañamiento.

Esquema 4.1 Espiral de reflexión y mejora continua de la práctica de supervisión

Fuente: elaboración propia.

El desarrollo de estas actividades se presentan a manera de espiral porque más allá de representar un momento del taller le da continuidad sistemática y sostenida en el tiempo, impulsa la recuperación y el análisis de las experiencias mediante el diálogo constante entre integrantes de los equipos de supervisión de una misma zona y de otras zonas escolares, lo que favorece su formación desde la práctica y la construcción colectiva de sentido, para el fortalecimiento y mejora continua de su práctica de supervisión.

De esta manera, la quinta y última situación didáctica considera una secuencia de actividades que recupera como insumo principal la experiencia inicial en la implementación de su estrategia de acompañamiento con el fin de generar un espacio de intercambio y análisis de la práctica; ello da continuidad a la reflexión colectiva e impulsar una espiral de mejora continua de su intervención en los procesos de gestión escolar.

Situación didáctica 5.

Espiral de reflexión y mejora continua

Sin prisa, pero sin pausa

JOHANN WOLFGANG GOETHE

Al llegar a esta etapa del taller han tenido oportunidad de implementar las primeras acciones de su estrategia de acompañamiento a las escuelas, lo cual seguramente implicó el desarrollo de una secuencia de sucesos integrada por decisiones y acciones interrelacionadas, y acompañada de la confrontación de inevitables tensiones, ambigüedades y conflictos.

Estas experiencias, derivadas del acompañamiento a las escuelas de la zona, motivan el diálogo y el apoyo mutuo entre colegas y tienen el propósito de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de cada integrante del equipo de supervisión a la par de la dirección y los colectivos docentes, es decir, tienen un carácter formativo para la totalidad de los involucrados. Asimismo, representan un insumo valioso para el análisis individual y colectivo que coadyuva a la deconstrucción de creencias acerca de la práctica de supervisión y acompañamiento a las escuelas, incluso de la gestión escolar, a partir de la diversidad inherente a cada centro educativo.

La propuesta de esta situación didáctica es que la secuencia de actividades se desarrolle en una primera sesión de cuatro horas para luego dar continuidad a la implementación de la estrategia con nuevos elementos que fortalezcan su diseño y, sobre todo, la manera en que se realiza el acompañamiento. Posteriormente, se solicita que por segunda ocasión escriban una narrativa de la siguiente etapa del desarrollo de la estrategia que incluya la misma secuencia de actividades genéricas utilizadas en la sesión anterior. En el cierre del taller la narrativa será motivo de intercambio y análisis.

El periodo de tiempo sugerido entre las dos últimas situaciones didácticas es de aproximadamente un mes, para dar espacio a la reflexión individual y continuar implementando las acciones planteadas en la estrategia de acompañamiento, lo que aportará insumos para seguir dialogando entre pares e identificar y generar alternativas de atención para los aspectos que cada participante determine como elementos susceptibles de mejora de su práctica.



Actividad 33. Mi experiencia en el acompañamiento

A partir de la narración (escrita, en audio o video) de las experiencias durante el acompañamiento brindado a directoras, directores y personal docente, en el marco de su estrategia, desarrollen, en colectivo, un análisis reflexivo basado en su saber (conocimientos, datos, reacciones, interpretaciones, etcétera) y en las preguntas que formulen para comprender mejor las situaciones que surgieron en la experiencia del acompañamiento.

El diálogo reflexivo entre pares contribuye a la comprensión de las experiencias de acompañamiento y a tomar distancia del punto de vista inicial de quien las vivió para revisar o reformular rutas de acción para su atención y mejora.

Cada integrante del grupo deberá narrar de forma sintética y general, una situación difícil o incluso conflictiva –sea porque genera duda, confusión o perplejidad– que haya enfrentado en alguna o varias escuelas de la zona en las que está implementando su estrategia de acompañamiento. A partir de ello, elijan una o un par de situaciones que consideren significativas para todos, ya sea por su recurrencia o relevancia para la práctica de supervisión en el acompañamiento a las escuelas. Después, quien haya vivido la situación elegida debe narrar con mayor detalle lo acontecido y responder a las preguntas de sus compañeros para que entre todos comprendan y hagan propuestas.

A continuación, se sugieren algunas preguntas que son útiles para profundizar en el análisis. Integren y modifiquen las que consideren necesario de acuerdo con la situación elegida y la dinámica que desarrollen.

Preguntas para apoyar el análisis y la reflexión

Puesta en común

Durante la implementación de las primeras acciones planteadas en la estrategia de acompañamiento de la supervisión escolar a las escuelas de la zona:

- ¿Qué fue lo que resultó difícil y no se logró resolver?
- ¿Qué es lo importante en esta situación y por qué?

Elección colectiva de la situación

- ¿Se han experimentado situaciones similares?, ¿cuáles?
- ¿Qué situación difícil es común y significativa a los integrantes?
- ¿Por qué es difícil?
- ¿Qué se espera con su análisis?

Para el desarrollo de este momento, tomen en cuenta las siguientes consideraciones:

- Compartan sus experiencias en un ambiente de confianza y confidencialidad para sentirse acompañados más que juzgados, y así plantear soluciones alternativas para avanzar en la atención y mejora de las situaciones analizadas.
- La situación que cada integrante del equipo de supervisión relate, debe aludir a experiencias o sucesos (dudas, dificultades o conflictos) que hay que atender y mejorar, conectadas al propósito de fortalecer las acciones de acompañamiento de los equipos de supervisión escolar en los procesos de diagnóstico y planeación de las escuelas, con base en los planteamientos de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar.
- La situación tiene que ser real, con una trama situada en un contexto y tiempo determinados, y narrada por quien la haya vivido de forma objetiva y veraz (García y Cartuyvels, 2018).

En la libreta de notas, registren las ideas principales derivadas de la reflexión conjunta.



Actividad 34. Repensar mi práctica de supervisión

Con base en su experiencia y los planteamientos de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar, compartan sus ideas, cuestionamientos, valoraciones y sugerencias en torno a la situación elegida para su análisis. Propongan alternativas para fortalecer el acompañamiento y decidan en colectivo cuáles serán las más convenientes o pertinentes de implementar. Esto los ayudará a trascender sus propias ideas para considerar otras formas de examinar la situación y anticipar escenarios posibles, facilitando la resignificación de sus saberes y conocimientos acerca del acompañamiento de la supervisión escolar a directoras, directores y colectivos docentes.

A continuación, se proponen algunas preguntas para profundizar en el análisis. Léanlas y decidan si son de utilidad para ustedes, modifiquen las que consideren necesario conforme a la situación elegida y la dinámica que desarrollen.

Preguntas para apoyar el análisis y la reflexión

Detallar lo sucedido

- ¿Qué sucedió?
- ¿Qué hizo o intentó hacer?
- ¿Por qué lo hizo de esa forma y no de otra?
- ¿Cuál fue el resultado de su acción?
- ¿En qué evidencias fundamenta los resultados?
- ¿Cómo lo hizo sentir lo sucedido?

Análisis de la situación

- ¿Qué sabemos sobre la situación planteada?
- ¿Por qué sucedió?
- ¿Qué faltó hacer?
- ¿De qué otra forma se podría abordar la situación?
- ¿Qué aspectos de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar aborda?
- ¿Qué plantea la metodología de autoevaluación y autonomía escolar al respecto?

Para concluir, escuchen los comentarios del narrador sobre el ejercicio. Para el desarrollo de este momento, tomen en cuenta las siguientes consideraciones:

- En la dinámica eviten dar consejos y en su lugar deliberen en colectivo, no se trata de decir lo que se debe hacer sino compartir la forma en que se ha actuado a partir de lo sucedido a fin de buscar en conjunto posibilidades de avanzar en la atención de las áreas de mejora de la práctica (Robo, 2004).



- Para que el análisis de la situación sea un proceso colectivo, se sugiere realizar una ronda de participaciones en la que cada uno comente aspectos que le resultaron significativos del relato (algo que le haya generado duda; algún resultado interesante o sorprendente; los acuerdos y divergencias que tiene al respecto), dando un espacio para que el narrador reaccione o responda a los planteamientos. Tengan presente que los comentarios se deben centrar en la situación narrada, no en el narrador, fomentando así una retroalimentación positiva y constructiva.

Escriban en su libreta de notas las ideas principales derivadas de la reflexión conjunta.



Actividad 35. Mejorar mi práctica de supervisión

A la luz de las ideas, experiencias y sugerencias que tengan sobre la situación analizada en la “Actividad 34. Repensar mi práctica de supervisión”, formulen recomendaciones para la mejora o fortalecimiento de la práctica de supervisión en relación con el acompañamiento a los procesos de diagnóstico y planeación de las escuelas. Estén atentos a distinguir entre comentarios convergentes y divergentes: en los primeros coinciden varios participantes o al menos no hay contradicción; en los segundos existen ideas o posturas incompatibles o contradictorias entre sí (García y Cartuyvels, 2018).

Analicen los distintos comentarios y traten de explicar las razones por las que ocurren convergencias y divergencias. Es recomendable que en este momento echen mano de los referentes teóricos relacionados con la metodología de autoevaluación y autonomía escolar, y de otros que aporten elementos para el análisis y la comprensión de los componentes de la situación en relación con la práctica de supervisión, considerando los contextos de actuación, con el fin de llegar a acuerdos, despejar dudas, adelantar algunos escenarios posibles y proponer cursos de acción.

Organizar sus ideas y posturas aportará elementos valiosos no sólo para quien recibe los comentarios, sino para quien los aporta, brindando “un espacio de aprendizaje privilegiado para la *co-construcción* y resignificación de sentidos, procesos y prácticas” (Anijovich *et al.*, 2009: 153).

Las siguientes preguntas pueden ser de utilidad para profundizar en el análisis. Al igual que en las actividades anteriores, recuerden integrar y modificar las interrogantes conforme a la situación elegida y la dinámica que desarrollen.

Preguntas para apoyar el análisis y la reflexión

Acciones para desarrollar en la estrategia de acompañamiento

- ¿Qué podemos hacer para atender las áreas de mejora de la práctica implicadas en la situación?



- ¿Cómo lo haremos?
- ¿Qué acciones de acompañamiento se requieren en el proceso para fortalecer la práctica de supervisión en la situación analizada?
- ¿Qué obstáculos se pueden presentar al momento de atender la situación analizada?, ¿qué alternativas de acción se pueden implementar para afrontarlos?
- ¿Cómo nos organizamos para implementar las acciones para su atención?

Para el desarrollo de este momento, tomen en cuenta la siguiente consideración:

Previo al diálogo, designen a uno o dos integrantes del grupo como responsables de recuperar los comentarios convergentes y divergentes que intercambien.

Registren en la libreta de notas, las principales ideas derivadas de la reflexión colectiva para compartirlas con su equipo de supervisión o entre supervisores.

Retomen su estrategia de acompañamiento y conversen acerca de los ajustes necesarios en su acompañamiento surgidos del análisis anterior, determinen y ajusten las fechas, los tiempos y las acciones que implementarán para avanzar en el fortalecimiento y mejora de su práctica de supervisión en el acompañamiento a las escuelas de la zona.

Acuerden la siguiente fecha en que se reencontrarán –aproximadamente un mes después– para continuar avanzando en la espiral de reflexión y mejora continua, así como para compartir el resultado de la implementación de las propuestas de mejora derivadas de la reflexión conjunta de la situación analizada, o para analizar una nueva situación que surja de los resultados de la implementación de las estrategias de acompañamiento dirigidas a atender las áreas de mejora de la práctica de la supervisión.



Documentar la participación

Una vez concluidos los dos espacios para el desarrollo de la espiral de reflexión y mejora continua de la práctica de supervisión (esquema 4.1), cada integrante del equipo de supervisión escribirá una narrativa acerca de su participación, experiencia y reflexiones obtenidas en las dos sesiones, así como de los aspectos de mejora de su práctica de acompañamiento que fueron identificados para fortalecer la gestión escolar en los centros educativos de su zona. Esta narrativa formará parte de los productos necesarios para documentar su participación en el taller y obtener la constancia de participación correspondiente.

Anexo 1.

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

Nota: En letras color naranja se identifican las preguntas que se retoman de los ámbitos del Programa Escolar de Mejora Continua.

Tabla A1.1 Identidad de la escuela como comunidad de aprendizaje

Identidad de la escuela como comunidad de aprendizaje	Liderazgo compartido
<p>Valores institucionales</p> <ol style="list-style-type: none"> 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 al estudiantado, madres y padres de familia? 3. ¿Comparten y dan a conocer su código de principios y valores a diferentes actores de la comunidad escolar, incluyendo a madres y padres de familia? 4. ¿Tienen identificados los mecanismos para concretar, en lo cotidiano, los valores que quieren que niñas y niños vivan en la escuela? 5. ¿Saben la medida en que las y los estudiantes conocen y se identifican con el código de principios y valores? 	<p>Trabajo colaborativo</p> <ol style="list-style-type: none"> 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 la totalidad de 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 conocimientos de las y los docentes? 7. ¿Han acordado sus parámetros de calidad y oportunidad para cada una de las tareas que realiza el personal docente? 8. ¿Qué mecanismos existen para manejar el impacto de la movilidad y la rotación del personal docente en la escuela sobre el trabajo en equipo? 9. ¿Cómo se realiza la inducción del personal docente de nuevo ingreso en la cultura y las prácticas de trabajo de la escuela?



<p>Identidad de la escuela como comunidad de aprendizaje</p>	<p>Liderazgo compartido</p>
<p>Compromiso individual con el propio aprendizaje y con el de otros</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿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? 2. ¿Cómo han puesto en el centro de su tarea el aprendizaje de las y los estudiantes? 3. ¿Qué mecanismos tienen para atender necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante y del propio equipo docente? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Prácticas docentes y directivas). 4. ¿En qué medida identifican las habilidades que puede tener el estudiantado con rezago educativo en otros ámbitos? 5. ¿En qué medida reconocen y aprovechan esas habilidades en la escuela? 6. ¿Consideran los procesos de toma de decisiones, debates, éxitos y fracasos en términos de concretar satisfactoriamente los logros de sus estudiantes? 7. ¿Periódicamente invitan a integrantes de la comunidad a participar en la vida de la escuela y compartir sus conocimientos? (Programa Escolar de Mejora Continua-Ámbito: Participación de la comunidad). 	<p>Gestión escolar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué medida participa todo el personal docente en la elaboración del plan de mejora? 2. ¿En qué medida los integrantes de la escuela asumen tareas de seguimiento a las actividades del plan de mejora y el reporte de sus resultados? 3. ¿La elaboración del plan de mejora de la escuela garantiza la inclusión de todos y todas en igualdad de oportunidades y condiciones? 4. ¿Han desarrollado acciones efectivas de mejoramiento, de trabajo en equipo y de participación? 5. ¿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 las y los estudiantes? 6. ¿Emplean los resultados de la autoevaluación que realiza sobre su propio trabajo para derivar acciones encaminadas a nuevas y mejores decisiones para la escuela y en las diferentes áreas de la vida escolar? 7. ¿Emplean formas de participación democrática orientadas a involucrar a toda la comunidad escolar? 8. ¿Definen los proyectos educativos a partir de las necesidades y las características de cada escuela y con la participación de todos? 9. ¿Sistematizan y documentan sus procesos con el fin de generar conocimiento sobre sí mismos y el trabajo de la escuela para mejorar?



Identidad de la escuela como comunidad de aprendizaje	Liderazgo compartido
<p>Expectativas de aprendizaje y hacia la escuela por parte de la comunidad escolar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Han establecido, como escuela, expectativas generales sobre el aprendizaje del estudiantado? 2. ¿Tienen altas expectativas respecto a la capacidad de sus estudiantes para enfrentar nuevas experiencias de aprendizaje? ¿En qué se reflejan? 3. ¿En qué medida el estudiantado espera aprender cuando viene a la escuela? 4. ¿Conocen las expectativas que tienen sus estudiantes de cara a sus propios aprendizajes? 5. ¿Han identificado las muestras del compromiso de las y los estudiantes con su propio aprendizaje? 6. ¿Exploran y toman en cuenta las expectativas de la familia en términos de los aprendizajes de sus hijas e hijos? 7. ¿En qué medida la familia concibe el aprendizaje de sus hijas e hijos como un desarrollo a lo largo de varios años o se enfocan en el cumplimiento de trabajos y las calificaciones? 8. ¿Conocen la percepción que tiene la familia sobre la escuela, qué les agrada y qué les disgusta? 9. ¿Cómo están abordando las diferencias entre sus expectativas para la escuela, las del estudiantado y las de la familia? 	<p>Desarrollo personal y profesional</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Han orientado las actividades del Consejo Técnico Escolar para convertirlo en el espacio propicio a fin de generar procesos de desarrollo profesional? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Formación docente). 2. ¿Realizan 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)? 3. ¿La reflexión en torno a la mejora del logro educativo ha contribuido al desarrollo profesional de los docentes? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Formación docente). 4. ¿Toman en cuenta la rica experiencia con que cuenta el colectivo docente (conocimientos, emociones, incertidumbres, certezas, etcétera) durante el proceso de reflexión sobre la práctica? 5. ¿Han establecido mecanismos, diseñado instrumentos y empleado diversas técnicas a fin de contar con evidencias de su práctica pedagógica para analizarla con sus compañeras y compañeros? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Formación docente) 6. ¿Qué mecanismos tienen establecidos, como escuela, para solicitar apoyo en su práctica docente? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Prácticas docentes y directivas).

Fuente: INEE, OEI y BC, 2018: 29-38; SEP, s/f: 11-15.

Tabla A1.2 Práctica pedagógica común

Práctica pedagógica común	Vinculación con el entorno para el aprendizaje	Creación de espacios para el aprendizaje
<p>Visión de generación contra visión de grado escolar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué medida cada docente concibe su tarea como una pieza en la trayectoria escolar de sus estudiantes? 2. ¿En qué medida se dialoga acerca de los resultados del estudiantado 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? <p>Articulación de los contenidos curriculares de primaria y conocimiento del perfil de egreso</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué medida conocen y tienen presente el perfil de egreso intencionado para el nivel de primaria? 2. ¿Identifican los contenidos curriculares comunes y relacionados a lo largo de los grados escolares, y han establecido mecanismos para una mayor apropiación y manejo? 3. ¿En qué medida existen prácticas de coordinación entre docentes para la enseñanza de contenidos relacionados a lo largo de varios grados? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Avance de los planes y programas educativos). 	<p>Conocimiento detallado del contexto geográfico, social y cultural de la comunidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se realizan las tareas en la comunidad en términos de distribución, coordinación y modos de participación social? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Participación de la comunidad). 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? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Participación de la comunidad). 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? 	<p>Clima escolar</p> <ol style="list-style-type: none"> 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 estudiantes en la escuela por temas de cuotas, procesos administrativos, o favorecer al abandono a estudiantes problemáticos o focalizados, etcétera? 3. ¿En qué medida se percibe a la escuela como atractiva para la familia de las y los estudiantes 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 integrantes de la comunidad escolar? 5. ¿Cómo promueven y garantizan un trato equitativo entre los integrantes de la escuela y la comunidad? 6. ¿Cómo promueven y garantizan el reconocimiento y la valoración de la diversidad entre los integrantes 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?



Práctica pedagógica común	Vinculación con el entorno para el aprendizaje	Creación de espacios para el aprendizaje
<p>Decisiones didácticas como escuela</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Reconocen la importancia de la educación informal y no formal para dotar de mayor significado los aprendizajes trabajados? 2. ¿En qué medida se intenciona la educación fuera del aula: en el recreo, actividades extracurriculares, etcétera? 3. ¿Exploran periódicamente las expectativas y opiniones del estudiantado respecto a las rutas que siguen para aprender, y las retoman para generar estrategias para lograrlo? <p>Planeación y seguimiento de aprendizajes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo emplean los resultados de las evaluaciones externas e internas para enriquecer su plan de mejora? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Aprovechamiento académico y asistencia de estudiantes). 2. ¿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? 	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Implementan diversas estrategias didácticas para atender la diversidad lingüística y cultural en las actividades que se realizan en la escuela? <p>Comunicación con la comunidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Conocen a la comunidad, sus representantes, sus capacidades y se les invita a participar en la escuela? 2. ¿Emplean los recursos de la comunidad para fortalecer la oferta educativa de la escuela? 3. ¿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? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Participación de la comunidad). 4. ¿A qué áreas e instancias de gobierno y de la sociedad civil se vinculan, para incrementar las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes? 	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿De qué manera promueven la existencia de un clima de confianza y cordialidad entre personal docente, estudiantado, 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 la familia e integrantes 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 las y los estudiantes? 13. ¿Existe una coherencia común entre las normas de los distintos docentes?



Práctica pedagógica común	Vinculación con el entorno para el aprendizaje	Creación de espacios para el aprendizaje
<p>3. ¿Emplean los resultados de las evaluaciones internas para centrarse en mejorar las experiencias de aprendizaje del estudiantado?</p> <p>4. ¿Han desarrollado habilidades específicas para la organización, el análisis y la interpretación de datos?</p> <p>5. ¿En qué medida el análisis que realizan se centra en identificar y atender las causas precisas de los resultados de logro?</p> <p>6. ¿Cuentan con espacios comunes dedicados a identificar y valorar las transformaciones de sus estudiantes y de ustedes mismos a partir de los procesos de reflexión, autoevaluación y toma de decisiones?</p> <p>Compromiso con todos los estudiantes</p> <p>1. ¿Están comprometidos con que todos y cada uno de sus estudiantes alcancen el mayor logro de aprendizajes posible?</p> <p>2. ¿En qué medida los planes de mejora contemplan estrategias que atienden a estudiantes con distintos niveles de desempeño, además de enfocarse en los que presentan rezagos?</p>	<p>5. ¿Han establecido estrategias para movilizar a la comunidad y a grupos de interés en la toma de decisiones para la mejora del programa escolar? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Participación de la comunidad).</p> <p>6. ¿Cuentan con estrategias diversas para comunicar los mensajes de forma clara, precisa, oportuna y pertinente de acuerdo con las características de la comunidad?</p> <p>Vinculación de los padres de familia en tareas educativas</p> <p>1. ¿Cuáles son las principales actividades económicas de las familias de los estudiantes de la escuela?</p> <p>2. ¿Cómo influyen éstas en las dinámicas familiares del estudiantado, particularmente en lo que respecta a su cuidado en las horas extraescolares?</p> <p>3. ¿En qué medida emplean esa información para mejorar las estrategias de vinculación entre la escuela y el hogar?</p> <p>4. ¿Qué tipo de participación esperan de la familia en el proyecto de la escuela?</p> <p>5. ¿Estas expectativas de colaboración son compartidas por la familia?</p>	<p>Recursos materiales y apoyo educativo</p> <p>1. ¿A qué materiales y apoyos didácticos acuden para la enseñanza del currículo escolar?</p> <p>2. ¿Cómo es la calidad de las estrategias y los recursos que emplean en el aula?</p> <p>3. ¿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? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Infraestructura y equipamiento).</p>



Práctica pedagógica común	Vinculación con el entorno para el aprendizaje	Creación de espacios para el aprendizaje
<p>3. ¿Han establecido mecanismos coordinados para brindar atención individualizada a las y los estudiantes que lo requieran?</p> <p>4. ¿Existen estrategias en la escuela orientadas específicamente a nivelar a las y los estudiantes con lagunas en sus aprendizajes o rezago grave?</p> <p>5. ¿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?</p> <p>6. ¿Cómo aseguran su actualización como equipo en temas de didáctica y recursos para la enseñanza? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Formación docente).</p>	<p>6. ¿En qué medida la vinculación con la familia se centra en el apoyo del aprendizaje de los estudiantes o en la organización logística de la escuela?</p>	<p>Infraestructura</p> <p>1. ¿Cuentan con mobiliario suficiente y adecuado para la realización de su tarea pedagógica y administrativa? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Infraestructura y equipamiento).</p> <p>2. ¿En qué medida se aprovechan las instalaciones y los recursos disponibles para contribuir a los aprendizajes? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Infraestructura y equipamiento).</p> <p>3. ¿Realizan acciones de gestión para la adquisición y mejora del inmueble escolar? (Programa Escolar de Mejora Continua. Ámbito: Infraestructura y equipamiento).</p> <p>4. ¿Cuentan con medidas de seguridad que garanticen la integridad total de los diferentes actores de la comunidad escolar, incluyendo estudiantes, madres y padres de familia?</p>

Fuente: INEE, OEI y BC, 2018: 29-38; SEP, s/f: 11-15.

Anexo 2.

Líneas, objetivos, metas e indicadores

En la tabla A2.1 podrán registrar sus ajustes a los planteamientos de los Programas Escolares de Mejora Continua de las escuelas de la zona que analizaron a lo largo del taller, respecto a las líneas de trabajo, objetivos, metas, indicadores y acciones.

En la primera fila de cada tabla copien la información de los programas escolares analizados y en la segunda registren los ajustes que hagan a cada aspecto.

Tabla A2.1 Hoja de trabajo

	Línea de trabajo	Objetivo	Metas	Indicador	Acción
Elementos propuestos en el o los programas escolares de mejora continua de las escuelas de la zona					
Elementos modificados por el equipo de supervisión					

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista del IIICE*, (34), 7-28. <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1440/1380>>.
- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En Secretaría de Educación Pública-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (eds.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, (75-105). <<http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>>.
- Carrillo, E. (2018). La supervisión escolar: impactos, dilemas y transformación en educación básica. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 8(16), 30-39. <<https://riege.mx/index.php/riege/article/download/464/302>>.
- Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Revista Em Aberto*, 19(75), 49-69. <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2570/2308>>.
- Cooper, H. et al. (1996) Los efectos de las vacaciones de verano en los puntajes de las pruebas de rendimiento: una revisión narrativa y metaanalítica. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268. <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543066003227>>.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos para su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424. <<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002106.pdf>>.
- García, M. y Cartuyvels, Y. (2018). El Método de análisis en grupo: un instrumento de formación en mediación. *Oñati Socio-legal Series*, 1-16. <<https://ssrn.com/abstract=3177097>>.
- Grupo Banco Mundial (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública. Resumen ejecutivo*. <<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>>.
- Hamilton, E. (s/f). Algunas ideas para las orientaciones (documento interno).
- Hamilton, E. (2019). Programa anual de actividades 2020. Ficha técnica de actividad. Unidad de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (documento interno).
- IEP. Instituto de Estudios Peruanos (2019, 13 de marzo). *La caja negra en el sistema educativo* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=eYSxRQ3bLxg>>.
- INEE, OEI y BC. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y British Council (2018). *Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión*. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/07/Autoevaluacio-1.pdf>>.
- INEE y OEI. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019a). *Autoevaluación en escuelas mexicanas: una ruta para la mejora de la calidad en los centros educativos*. <https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBC1F0IiwiaXhwljpuclWxsLCJwdXliOiJibG9iX2lkn19--a67788eb24c9c6d6175a9764390207c102d38e64/AE_MX.pdf>.
- , (2019b). *Introducción a los principios de autoevaluación y autonomía en la gestión escolar*. <<https://oei.int/oficinas/mexico/publicaciones/introduccion-a-los-principios-de-autoevaluacion-y-autonomia-en-la-gestion-escolar>>.

- Lago, J. y Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 1-13. <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL5.pdf>>.
- Leiva-Guerrero, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Revista calidad en la educación*, (51), 225-251. <<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a). *Modelo interno para la formulación de lineamientos y criterios para la mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes. Educación básica y media superior*. <<https://www.gob.mx/mejoredu/documentos/modelo-interno-para-la-formulacion-de-lineamientos-y-criterios-para-la-mejora-de-la-formacion-continua-y-desarrollo-profesional-de-docentes>>.
- _____, (2020b). *La mejora continua de la educación Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- _____, (2020c). *Supervisión escolar en tiempos de contingencia*. <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/563598/cuaderno3-eb-ems.pdf>>.
- _____, (2020d). Programa Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/558694/PI-2020-2024-mejoredu.pdf>>.
- _____, (2021). *Evaluaciones para la mejora de los aprendizajes. La nueva generación de evaluaciones diagnósticas y formativas para los estudiantes de educación básica*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Evaluacion_Diagnostica_AED.pdf>.
- _____, (2021, 13 de diciembre). Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. CGPFCDPD-2021. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.gob.mx/mejoredu/documentos/criterios-generales-de-los-programas-de-formacion-continua-y-desarrollo-profesional-docente>>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (s/f). Asesoría pedagógica. Módulo I: El centro como contexto de innovación. En *El centro como contexto de innovación y formación [curso]*. Ministerio de Educación y Ciencia de España. <<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m1/modulo1.pdf>>.
- Robo, P. (2004). Análisis de prácticas profesionales. Dispositivo de formación de acompañamiento. <http://probo.free.fr/ecrits_app/analisis_de_practicas_profesionales.pdf>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2014, 07 de marzo). ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Diario Oficial de la Federación. <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014>.
- SEP-USICAMM. Secretaría de Educación Pública - Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2021). Lineamientos Generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica. <https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (s/f). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. <<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>>.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila Editores. <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/cap_3_-_hacia_un_didactica_de_lo_grupal_-_souto.pdf>.
- _____, (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16), 1-16. <<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>>.

- Tapia, G. y Zorrilla, M. (2008) Antecedentes de la supervisión escolar en México. En García, B. y Zendejas, L. (coords.), *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*, (97-152). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C131.pdf>>.
- Urbina, B., Ticay, I., Matamoros, M. (2017). *Acompañamiento pedagógico como función de control y evaluación por parte de la dirección a docentes del Turno matutino, en el Centro Escolar Publico Bertha Díaz, durante el II semestre del año lectivo 2017*. [Seminario de graduación para optar al título de técnico superior en pedagogía con mención en administración de la educación]. Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. <<https://repositorioiidca.csuca.org/Record/RepoUNANM8899>>.
- Zorrilla, M. (2013). Transformar la supervisión escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? *EDUCAR*, 49(1), 49-66. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130840004>>.

*Hacia una estrategia de acompañamiento para fortalecer la autonomía de gestión escolar.
El diagnóstico y la planeación. Intervención formativa: acompañamiento pedagógico
de la supervisión para fortalecer la gestión escolar*
es una publicación digital de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación.

Julio de 2022



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8829-84-2



9 786078 829842