



**TECNOLOGICO
DE MONTERREY®**

**Universidad Virtual
Escuela de Graduados en Educación**

**Observación del Taller de Desarrollo de Competencias para la
Planeación Académica**

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestro en Administración de Instituciones Educativas

Presenta:

Mario Gerardo Reyes Garcidueñas

Asesora:

Mtra. Hortensia Jiménez Díaz

Guadalajara, Jalisco, México

Abril 2007

A Laura, por todo su apoyo y paciencia para la realización de este
trabajo.

A Emilio, por comprender y darme de su tiempo.

A todos mis amigos que creyeron en mí.

Índice

Capítulo 1: Presentación del caso y su relevancia para la práctica administrativa.....	2
La administración educativa en el proceso de la planeación.....	2
Importancia del caso en la práctica administrativa.....	4
Qué es el Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica.....	8
Capítulo 2: Marco teórico.....	11
La estructura en las organizaciones educativas.....	11
La importancia de la participación como estrategia de gestión.....	15
La medición en la escuela.....	17
La capacitación en la organización.....	24
El factor de cambio.....	25
Continuar el cambio y mantenerlo.....	29
Capítulo 3: Características distintivas del caso central.....	33
El sistema.....	33
El modelo educativo.....	34
¿Por qué el taller?.....	35
El Colegio Departamental.....	36
¿Quién aplica el Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica?.....	38
Los profesores.....	39
Capítulo 4: Metodología utilizada.....	40
Enfoque metodológico.....	40
El caso.....	42
La muestra.....	43
Selección y delimitación del estudio.....	44
Los instrumentos.....	45
Capítulo 5: Resultados.....	54
Descripción del contexto.....	54
Resultados de la encuesta a coordinadores.....	54
La asistencia.....	54
Observación de campo.....	57
Resultados de preguntas de investigación.....	60
Capítulo 6: Análisis de resultados.....	65

Capítulo 7: Conclusiones y recomendaciones.....	73
Apéndices.....	75
Referencias.....	80
Currículum Vital.....	82

Resumen

La presente tesis es el resultado de la observación de la planeación, gestión y puesta en marcha del Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica del Sistema de Educación Media Básica de la Universidad de Guadalajara, y los resultados de la evaluación del mismo, así como de su impacto en las escuelas en que se llevó a cabo. El Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica fue diseñado por la Coordinación de Planeación del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) perteneciente a la Universidad de Guadalajara. Las observaciones se llevaron a cabo en siete de las escuelas del sistema. El objetivo del taller es dar a conocer a los miembros del Colegio Departamental los indicadores de la escuela a la que pertenecen, con el fin de que ellos busquen y fomenten un cambio en su planeación al realizar el Programa Operativo Anual, y su trabajo colegiado por Departamento. La presente tesis tiene como fin el conocer qué tanto el taller fomentó un cambio educativo en las escuelas en donde se llevó a cabo. Se presentan los resultados obtenidos de la investigación así como su análisis con base en la literatura revisada, el marco teórico y los fundamentos de cómo este taller fomenta la innovación educativa en las escuelas preparatorias del SEMS.

Capítulo 1

Presentación del Caso y su Relevancia Para la Práctica Administrativa

El propósito de esta tesis es contrastar la observación del Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica (TDCPA), con los textos de Aguilar y Block (2003), Bris (2002), Elizondo y otros (2001), González (2003), Koontz (1995), Santo Guerra (1996) y Sarramona (2002), realizando un análisis de su aplicación así como de los resultados obtenidos en los participantes. Asimismo se presentan recomendaciones para la obtención de resultados más contundentes que mejoren el desempeño del taller.

La Administración Educativa en el Proceso de la Planeación

La administración educativa es el diseño de ambientes propicios para que todos los miembros de la organización trabajen conjuntamente con el propósito de alcanzar la misión y los objetivos de la institución educativa en que laboran. Al reflexionar sobre la importancia que el contexto educativo y la misión institucional tienen en la función administrativa, se puede afirmar que, aunque las nuevas tendencias en la administración indican que para ejercer la tarea administrativa no es necesario ser especialista en el contenido de lo administrado, sí es indispensable que se posea un alto nivel de experiencia en esa área. Por otra parte, en una organización educativa se aplican los mismos principios y funciones administrativas de cualquier otra organización, por lo cual se requiere que el director de la institución educativa conozca y maneje adecuadamente dichos principios para llevarlos a su aplicación. Esto lleva implícito que los directivos encargados de la administración de un centro educativo, además de conocer y aplicar las funciones administrativas, deben de tener bien clara la naturaleza y misión del centro a fin de que lleven a la práctica dichos principios, transmitiéndolos y fomentándolos al interior de su grupo de académicos, dando así aplicación práctica a la definición de la administración educativa.

Para que esto se lleve a cabo es necesario tener en cuenta los siguientes puntos:

1. La planeación, que implica la selección de los objetivos de la institución educativa y las estrategias y acciones necesarias para alcanzarlos;
2. La organización, que conlleva el establecimiento de una estructura intencional de los roles y tareas a desempeñar por cada uno de sus miembros, de tal forma que al realizar el rol específico se participe también en el esfuerzo grupal para el logro de las metas educativas comunes;
3. La integración del personal, que se refiere a considerar todos los puestos requeridos en la institución educativa a fin de seleccionar el sujeto idóneo para cubrirlos de manera eficiente y efectiva, y
4. La dirección, que se relaciona con aspectos interpersonales y necesita de las aptitudes adecuadas en el director, en cuanto a estilo de liderazgo, motivación y comunicación, para propiciar que cada elemento de la organización realice su tarea requerida para contribuir a la administración educativa (Koontz, 1995).

En el momento actual las organizaciones enfrentan grandes retos, que para poder resolverse requiere de una visión integral sin parcializarse en sectores. En la planeación de las instituciones educativas existen dos formas de planeación (González, 2003): la asignativa y la innovativa, de las cuales la más usada es la asignativa, la cual pone énfasis en los problemas de negociación y distribución de los recursos materiales y financieros, dejando de lado, a su vez, el enfoque del desarrollo institucional que propicia cambios pequeños y paulatinos, mismos que tienden a ser significativos. Gonzalez considera también que en la operación, la planeación confronta dos problemas importantes:

1. La desvinculación de la planeación con la realidad social, es decir, se planea sin pensar en que la formación social que se da está estructurada por una base económica en donde se conforman las clases sociales, en donde se da la lucha de clases y una superestructura que influye dialécticamente a la estructura. Esto descontextualiza a la

planeación ya que no se tienen en cuenta las diferencias entre los capitales culturales de los alumnos; también trae como consecuencia la desvinculación con los diferentes niveles de educación, la persistencia de problemas esenciales como la reprobación y la deserción, etc.

2. Su carácter indicativo que se desliga del proceso de toma de decisiones, ya que al hacer un plan en la institución en el cual prevalecen los criterios políticos de negociación por encima de lo planeado, da como resultado que entre el plan y la operación se interponga un abismo, el cual influye en el ánimo de la comunidad y, por consiguiente, hace que los planes pierdan credibilidad, provocando con ello la falta de participación de las comunidades institucionales en el proceso de planeación, lo cual resulta en una planeación realizada en forma tecnocrática en el seno de la instancia que realiza la función.

Importancia del Caso en la Práctica Administrativa

Esta tesis se relaciona con la innovación educativa encaminada al desarrollo académico profesional del docente, por medio de la observación del proceso de gestión educativa que desarrolló el personal responsable de la creación, impartición y evaluación del TDCPA. Como resultado lógico el beneficiario final de este proceso es el alumno, ya que con las herramientas que el taller ofrece a los profesores participantes, estarán en posibilidad de realizar una planeación académica de calidad y apegada a las necesidades de los alumnos.

La planificación escolar puede ser definida como el esfuerzo de racionalizar el proceso de cambio de acuerdo con las metas políticas del sistema. Con la implementación del TDCPA, el Colegio Departamental conoce en dónde se encuentra y a dónde pretende llegar. Al mismo tiempo, el taller presenta un conjunto de técnicas que serán evaluadas en esta tesis, al igual que su propósito, y resultado en el personal académico. Al respecto, Aguilar y Block (2003) señalan que la planificación que busca el cambio en una organización educativa deberá de

surgir de un proceso de reflexión y estudio sobre la organización misma, considerándolo como un todo, y que será necesario que dicha reflexión abarque las distintas dimensiones de la institución, tales como son la administrativa, financiera, académica y social. Estas dimensiones no funcionan de manera aislada, ya que interactúan entre ellas dando a los procesos educativos y a las formas culturales las características distintivas que las determinan. Por consiguiente se genera una pregunta: ¿Cómo los profesores pueden desarrollarse dentro de estas cuatro dimensiones, impulsando un cambio de cultura organizacional? Aquí es donde entra la planeación, misma que requiere como paso ineludible contar con un proyecto de sistema que tome como base a la escuela y cuyas características deberán de ser las siguientes:

1. La escuela es el motor de los cambios: al ser la escuela la responsable, debe recibir desde el inicio del proceso de gestión todos los apoyos externos que le permitan llevarlo a cabo. Pero eso no basta; la escuela también debe de estar consciente de que está iniciando un cambio y es la principal promotora de cada uno de los miembros que allí laboran, venciendo toda resistencia contra la materialización del proceso mismo.
2. El cambio es cooperación: uno de los objetivos de la gestión es ampliar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Esto no es posible si no se logra una amplia participación que venza las resistencias provocadas por las distintas formaciones de los sujetos que trabajan en la escuela. La cooperación es el camino idóneo para vencerlas, aunque es obvio que no resuelve todos los problemas; menos aún si se adopta como una ideología destructiva de la individualidad: la mayor parte del trabajo escolar se realiza de manera aislada pero otra parte del trabajo escolar requiere del esfuerzo grupal y la cooperación de todos.
3. El conflicto es una oportunidad: los cambios bajo el marco de la gestión escolar consideran al conflicto como una forma de entender la realidad de la escuela, pues ofrece percepciones distintas de la misma que coadyuvan a resolver un problema, dando la oportunidad de aprender en la medida en que ayuda a clarificar lo que sucede, a

descubrir problemas ocultos y a considerar otros puntos de vista. Los incidentes personales, generados por intereses distintos en donde no se comparten normas y valores, afectan la productividad escolar y causan frustración cuando no son resueltos. Asimismo, se ventilan los diversos puntos de vista y se fomenta el menor distanciamiento con la realidad y la otra perspectiva (la imagen-objeto), de modo que el trabajo del equipo comienza a rendir frutos esperados.

4. La planificación y operación son un solo proceso, ya que todos los sujetos que trabajan en la escuela deben de hacer suya la gestión escolar. Ello anula de entrada la tradicional división del trabajo entre los encargados de planificar y los operadores. Esto ya no es funcional. Todos los sujetos involucrados deben hacer suya la gestión, como una sola tarea.
5. Las escuelas pueden aprender: el aprendizaje se concibe por lo común como una tarea individual, organizando la vida de los integrantes para seguir en ese proceso. Pero es la suma de los aprendizajes individuales y colectivos lo que realmente conforma a una escuela que aprende. En la gestión escolar los cambios de conducta, la capacidad para resolver problemas y el diseñar nuevas opciones surgen cuando la escuela es capaz de aprender, es decir cuando sus miembros tienen una visión de largo plazo y buscan siempre más, sus herramientas e instrumentos de trabajo se someten continuamente a la prueba y error y, sobre todos sus acciones son ejecutadas libremente, contando siempre con el apoyo del personal directivo, académico y administrativo.
6. La unidad de cambio es la escuela, no sólo porque lo educativo toma forma mediante la docencia y los planes y programas de estudio, sino que también es ahí donde se generan los productos iniciales, que al interactuar alimentan los proyectos que activan el sistema; es decir, los proyectos escolares dan vida al sistema. Por lo mismo, las autoridades externas a la escuela (Director General del Sistema, Secretaría Académica y Coordinación de Planeación) deben considerarse como apoyo, para que los cambios que

se realicen tengan un soporte externo, la guía de una política consecuente y los recursos requeridos para concretar las acciones planeadas. Entre los directivos debe de existir comunión de intereses y una estrecha comunicación e interacción.

Sin duda sólo en la realidad, y a través de la práctica, se descubre si las ideas y las teorías implantadas resultan, teniendo en cuenta que el carácter cambiante de la educación provoca que teorías y prácticas a ella vinculadas sean igualmente cambiantes, sufriendo adecuaciones según las necesidades de la realidad que enfrentan. Si algo caracteriza a la gestión escolar es su carácter necesariamente flexible y moldeable, en virtud de que se tiene que adaptar a la realidad que opera, para lo cual es necesario tener en cuenta lo siguiente:

1. La evaluación sumaria, con objeto de saber en qué medida la escuela y el sistema están listos para poner en práctica un modelo organizacional de gestión escolar, considerando los cambios que esto conlleva. La evaluación sumaria implica un seguimiento continuo de las acciones programadas en los proyectos.
2. Los ajustes estructurales, o cambios sustantivos tanto en la escuela como en el sistema, que pueden originar procedimientos nuevos o modificados en la normatividad y en los reglamentos vigentes.
3. El desarrollo de equipos técnicos, puesto que las nuevas dinámicas propician el manejo de herramientas e instrumentos específicos, que necesariamente requieren en algunos casos un conocimiento previo. Una vez terminada la implantación del modelo organizacional, estos equipos se pueden integrar a los sistemas educativos o quedar al margen.

Qué es el Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación

Académica (TDCPA)

El TDCPA se desarrolla en el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), que tiene como principio el formar integralmente en ambientes adecuados de aprendizaje a bachilleres y técnicos, ofreciendo servicios educativos de calidad a las personas interesadas en su formación, a nivel medio superior, así como realizar acciones de rescate, preservación y difusión de la cultura en todas sus expresiones, y difundir la investigación educativa como base para la mejora del quehacer diario (Peña, 2001). Estas acciones se rigen por los principios de respeto, libertad, solidaridad, justicia, tolerancia, corresponsabilidad y espíritu de servicio.

En estos momentos el SEMS, se encuentra en un proceso en el cual la capacitación de los profesores para la planeación es una prioridad tal como lo menciona Peña (2005 p. 370):

Para la elaboración de proyectos y programas operativos anuales, se organizaron cursos talleres en los cuales se brindó asesoría y atención a las escuelas preparatorias, con el propósito de facilitar el proceso de decidir sobre los objetivos de las escuelas, enlazados a las actividades prioritarias del Sistema, con recursos pertinentes y destinados a obtener el logro de metas y estrategias planteadas.

El objetivo de esta tesis es conocer el impacto que tiene el TDCPA al aportar las herramientas necesarias para que se dé la gestión educativa proporcionando el ambiente propicio para que el cambio educativo se desarrolle de una forma natural y paulatina, desde la visión del director, de los docentes y del personal administrativo encargado de la aplicación del taller.

El desarrollo del TDCPA se lleva a cabo en siete pasos, buscando que los participantes al finalizar tengan las herramientas necesarias para aplicar una planeación académica dentro de su departamento.

El presente documento muestra qué tanto la implementación del TDCPA ha permitido a la escuela contar con las herramientas necesarias que establezcan las bases de la innovación educativa, así como de un cambio en los alumnos, y por consecuencia en las relaciones del

personal académico, administrativo y directivo. Para esto es necesario formular las siguientes preguntas de investigación:

1. Al contrastar el programa operativo anual anterior contra el programa operativo anual desarrollado después del TDCPA, ¿ha mejorado la planeación académica? ¿Qué beneficios se han obtenido?
2. ¿Qué acciones colegiadas han tomado los profesores después del TDCPA?
3. ¿Cuáles son las metas académicas trazadas a partir del taller y que estrategias se están considerando para sus logros?

Al responder estas preguntas se conoce el impacto del taller, mismo que constituye uno de los elementos necesarios para el cambio educativo, permitiendo establecer un parámetro confiable entre lo pretendido y lo logrado en cuanto a metas y objetivos, a la vez que sienta las bases para la elaboración de planes de contingencia y estrategias encaminadas a la solución de la problemática inherente en la mejora cualitativa de la institución.

El interés por la mejora en los aspectos académicos y de planeación de las instituciones educativas reviste una particular importancia, dado que es un factor vinculado tanto a la planificación y ejecución de los planes de desarrollo subsecuentes como al perfeccionamiento de los servicios ofertados por la escuela. En este sentido, los procedimientos de evaluación tienen una importancia significativa, tanto como los resultados mismos.

De manera objetiva, la evaluación educativa puede ser considerada una acción encaminada tanto a la rendición de cuentas como a la relación costo-beneficio de las acciones emprendidas de manera institucional.

En resumen, se establece el propósito de la evaluación del taller como un recurso encaminado a proveer información oportuna para la toma de decisiones; de ahí su carácter utilitario, que justifica y racionaliza la toma de decisiones en un ámbito de carácter socio político-educativo intrínseco.

La presente tesis está constituida por siete capítulos. En el primero se presenta el caso y su relevancia para la práctica administrativa. En este capítulo se describe cómo se genera el cambio en las organizaciones educativas, la resistencia a éste y su aplicación; asimismo, el objetivo del Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica, y el porqué de su implementación.

El capítulo dos, Marco Teórico, señala el pensamiento de los diferentes autores seleccionados en relación al desarrollo del taller los cuales son: Aguilar y Block (2003), Bris (2002), Elizondo (2001), González (2003), Koontz (1995), Santo (1996) y Sarramona (2002).

En el tercer capítulo se presentan las características distintivas del caso central, enfocándose a la manera en que está constituido el Sistema de Educación Media Superior, y el peso que ejerce dentro de la Universidad de Guadalajara, ya que cobija al 80% de la población de la UDG. Asimismo se describe a detalle el Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica.

El cuarto capítulo contiene la metodología utilizada, incluyendo las herramientas con las cuales se obtuvo la información para el estudio de caso. Posteriormente se presentan los resultados obtenidos en el quinto capítulo, mostrando la información recabada de los participantes, expositores y directivos de las escuelas en que se llevó a cabo este taller. A continuación está el capítulo correspondiente al análisis de resultados, en el cual se contrasta la información obtenida con la presentada en marco teórico.

Finalmente, el séptimo capítulo se dedica a las conclusiones y recomendaciones. En él se recapitulan los puntos más importantes del análisis y se presentan recomendaciones para el mejoramiento de la práctica académica a partir de lo que se ha logrado y lo que aún falta por lograr después de la impartición del taller.

Capítulo 2

Marco Teórico

El marco teórico de la investigación está conformado por una visión de la necesidad de implementar un cambio en la organización, directamente con los profesores, gestando la modificación de sus valores y su concepción de la planeación de la cátedra. Con esta óptica filosófica se analizan los textos de diferentes autores referentes a la formación y planeación de nuevas formas de educación. Sólo a través de un programa de capacitación especialmente concebido para el docente será posible lograr los altos objetivos que se plantea el SEMS, ya que por medio de dicho programa se le brindarán al profesor las herramientas necesarias para enfrentar el reto del desarrollo de la creatividad, tanto en su trabajo dentro de las academias como al momento de dar clases al usuario final, dándole así la oportunidad de mejorar su desempeño personal y por ende el de la institución.

Esta tesis presenta los resultados de la implementación del TDCPA, el cual tiene la finalidad de capacitar al docente con la intención de lograr que realice una planeación de los recursos y la aplicación de los mismos, así como la planeación de las clases de una forma coordinada entre las academias.

La Estructura en las Organizaciones Educativas

La dimensión estructural hace referencia a la manera en que están organizados los sistemas educativos actuales, es decir, cómo están articulados formalmente sus elementos. La escuela es una organización formal, ya que todo su entorno institucional se sostiene en los pilares que corresponden a su estructura. Este entramado le confiere estabilidad y continuidad en el tiempo y le hace desempeñar sus funciones independientemente de las características personales de sus integrantes. Sean cuales sean las formas que adoptan las estructuras organizativas, que pueden ser más o menos productivas, más o menos jerarquizadas, más o menos rígidas, la dimensión que aquí se comenta indica cómo está dividido el trabajo de la

organización en distintas parcelas de actuación y cuáles son los mecanismos formalmente establecidos para tomar decisiones sobre aspectos de la vida y funcionamiento del centro y en general, para tratar de mantener una conexión o articulación entre sus distintas unidades organizativas (González, 2003).

La escuela como dimensión formal abarca diversos aspectos, de modo que si quisiésemos analizar la estructura de un centro habríamos de prestar atención a aquellos elementos formalmente establecidos y que configuran el armazón en el que se llevará a cabo la actividad organizativa, pudiendo ser los siguientes:

1. Los papeles o roles, por ejemplo, directora, profesor de matemáticas, orientador, coordinador de ciclo, jefe de estudios, etc., desempeñados por las personas en el centro escolar, con sus correspondientes tareas y responsabilidades.
2. Las unidades organizativas, como departamentos didácticos, equipo directivo, consejo escolar, equipo de ciclo, en donde el personal se integra según sus respectivas funciones y responsabilidades.
3. Los mecanismos formales que existen en la organización para la toma de decisiones, para la comunicación e información, para la coordinación entre los docentes, para la dirección y el control de la actividad, responsables de que los individuos y/o las unidades organizativas se relacionen entre sí, se coordinen y no funcionen al margen unas de otras.
4. La estructura de tareas profesor/alumno, horarios (estructura temporal), patrones de agrupamiento de alumnos, etc., elementos formalmente establecidos para el desarrollo de la enseñanza en las aulas.
5. La estructura física e infraestructura del centro, es decir, sus espacios y materiales y cómo están distribuidos; sus instalaciones y cómo se ha regulado su utilización.
6. La estructura de los centros escolares da como resultado un conjunto de normas, regulaciones oficiales y reglas formalmente establecidas emanadas desde la

administración educativa (Santos Guerra, 1996). Cabe mencionar que, formalmente hablando, todas las escuelas que integran un mismo sistema educativo poseen una estructura formal similar. Aunque, desde luego, ello no significa que el funcionamiento de todos los centros sea, como consecuencia, similar. Si nos centramos sólo en lo estructural conoceremos el andamiaje, pero no llegaremos a conocer cómo son y funcionan los centros escolares por dentro de esa estructura.

Cualquier organización se caracteriza por estar orientada al cumplimiento de fines, propósitos o metas cuyo logro les confiere sentido, entendiendo por tales aquellos estados deseados que la organización trata de hacer realidad. En el caso de las organizaciones escolares, las metas frecuentemente se formulan en términos vagos y ambiguos. Pensemos, por ejemplo, en metas como educar integralmente al individuo, atender a la diversidad social, cultural y educativa de los alumnos, mantener relaciones de diálogo y colaboración con la comunidad o satisfacer las necesidades del cliente.

Al ser ambigua, cada meta admite muchas interpretaciones, con frecuencia cambiantes, por parte de los diversos agentes involucrados en las actividades educativas o afectadas por éstas. De hecho, pueden ser interpretadas de tantas maneras como miembros o sectores existentes en la comunidad escolar, pues cada uno puede tener una concepción particular de qué es educar integralmente, qué es la diversidad, al igual que puede atribuirle una prioridad diferente a la hora de llevarlas a cabo: por ejemplo, una meta que es prioritaria para el director quizá no lo es para los profesores.

En los centros escolares por lo regular las metas tienden a ser ambiguas, y por consiguiente sus miembros suelen estar de acuerdo con ellas. Esto presupone que todos las entienden y comparten. De ese modo, en los centros se elude con frecuencia la discusión, el análisis, la reflexión y clarificación conjunta sobre las metas que se plantean y que habrían de orientar la actuación organizativa. Ello también significa que las cuestiones de carácter valorativo y ético, la reflexión acerca de por qué se pretende hacer unas cosas y no otras, las

decisiones sobre opciones de valor, en general sobre los propósitos educativos, no siempre constituyen un foco de atención en las dinámicas de trabajo entre los miembros de la organización (González, 2003).

La ambigüedad contribuye, pues, a mantener parámetros aparentes y a evitar conflictos que podrían producirse si se entrase en dinámicas de concreción, clarificación y discusión conjunta de las metas. El consenso inicial amplio, sin embargo, es sólo superficial y es probable que cada miembro funcione basándose en sus propias interpretaciones personales acerca de qué significa una meta particular. No es que se desconozcan los objetivos por alcanzar que subyacen o sustentan determinadas decisiones o acciones del centro en su conjunto o que sean ajenas o se ignoren en otras unidades organizativas. En definitiva, los centros escolares son organizaciones en las que es difícil clasificar, consensuar y acotar las metas en conjunto, ya que son diversas las situaciones y el funcionamiento habitual del centro.

Por otra parte, las metas de las organizaciones escolares son múltiples, tanto cuantitativamente hablando, pues son numerosas, como cualitativamente. Igualmente, pueden ser inconsistentes y contradictorias entre sí. En este sentido, Santos Guerra (1996) señala que la escuela es una organización contradictoria y subraya algunas razones de ello, tales como recibir el encargo de educar a los alumnos para los valores (solidaridad, paz, autenticidad, igualdad) y también el de prepararlos para la vida, pero la vida, en muchas ocasiones, está ligada con antivalores y es discriminatoria.

Nos encontramos, en definitiva, ante una situación en la que es difícil especificar previamente las metas de tal modo que aporten una guía precisa y clara para orientar linealmente las decisiones y actuaciones en la organización, y en la que por tanto, no se puede prever con total precisión qué es lo que ocurrirá.

Las metas incluso, como señalan March y Olsen (1976, citados en González, 2003), no siempre preceden a la acción: no todo lo que acontece en el centro escolar se ajusta a una definición previa de lo que se pretende lograr; a veces las metas y propósitos se descubren, o

clarifican, tras las acciones. Dados los anteriores rasgos ligados a los propósitos y metas de la organización escolar, resulta complejo para cualquier centro determinar qué es lo que persigue, hacia dónde va, qué educación va a desarrollar, etc. Esto no es una cuestión que se resuelva únicamente declarándolo por escrito en un plan o proyecto del centro, salvo que en el seno de la organización se desarrollen dinámicas de trabajo orientadas a la discusión, tales como los procesos o relaciones profesionales, el análisis, la reflexión, y la clarificación por parte de los miembros sobre los propósitos y metas organizativas (González, 2003).

Desde el punto de vista formal, tanto los equipos docentes como los departamentos pueden ser requeridos como unidades organizativas, al interactuar entre el centro escolar considerado globalmente, y las aulas. Esta interacción genera y construye las diferentes expectativas educativas.

Son los equipos de profesores existentes en la escuela y pertenecientes al departamento, quienes habrán de trabajar conjuntamente para traducir las grandes iniciativas educativas, valores, principios y propósitos del centro en actuaciones que concreten esa oferta en el currículum y enseñanza específica a desarrollar con los alumnos. De no ser así, los grandes propósitos y metas declarados y escritos en los proyectos educativos se quedarán en una mera retórica.

La Importancia de la Participación como Estrategia de Gestión

La democracia en esta sociedad es cada vez más representativa para la toma de decisiones, ya que sus integrantes trabajan en la concepción, diseño, ejecución y evaluación de los proyectos en los que se encuentran inmersos. Dado que el TDCPA tiene la finalidad de la gestión en los procesos académicos, es necesario conocer la importancia de la participación, ya que es un factor importante en la elaboración de las estrategias a seguir. Junto a este fenómeno sociológico, encontramos condicionantes que es necesario destacar, tales como la demanda creciente de una mayor eficacia de los grupos humanos.

Hoy las organizaciones tienden a trabajar en sí mismas para situarse en posiciones de vanguardia, y son plenamente conscientes de que la mejor garantía de su progreso está en el estímulo de la iniciativa, en el trabajo solidario motivante, en el desarrollo del conocimiento y de la elevación de la categoría económica y profesional de cada uno de los elementos humanos que la integran. La mejor forma de incentivar a los integrantes de un sistema de un trabajo inteligente y solidario, es estimularlos a que aporten sus esfuerzos cooperativamente en proyectos en los que están implicados a través de su participación en la toma de decisiones que se presenta a lo largo de su actuar cotidiano dentro de la institución (Gento, 1994).

Al revisar la historia podemos darnos cuenta de que los grupos organizados y jerarquizados de forma piramidal se han dado a la tarea de producir un proceso de evolución, hasta llegar a las estructuras matriciales, círculos de calidad y las formaciones reticulares. Tales cambios generan en el desarrollo social una evolución que optimiza los sistemas, para tener como resultante la apreciación individual y su contribución personal en organizaciones que solidariamente participan y trabajan por el mejoramiento de las condiciones de vida de todos y cada uno de sus miembros (alumnos, maestros, padres de familia y administrativos).

Gento (1994) dice que:

La educación no es en esto una excepción. Aun aceptando sus especiales características de inversión a largo plazo, se echa a veces en falta un planteamiento más “productivo” de la acción educativa en sus diversas formas de gestión. A tal efecto cada vez resulta más de manifiesto que solo a través de una intervención entusiasmada, gratificante, enriquecedora y solidaria de los individuos en aplicados en ella podrá llevarse a cabo una educación de auténtica calidad y progreso (p.10).

La participación como estrategia para mejorar las relaciones de los miembros de un grupo a fin de lograr objetivos comunes, es de gran valor para la eficiencia de todo equipo u organización. Su contribución a la solución de problemas que están en la base de las relaciones interpersonales constituye un excelente medio para el mejoramiento de las instituciones, ya que la participación de los individuos de la sociedad representa un recurso eficiente para la consecución de los objetivos del grupo al que pertenecen en las mejores condiciones posibles; asimismo, es necesario controlar en qué medida se produce esa participación, tanto a través de

los resultados conseguidos, como mediante el análisis del proceso mismo; de este modo puede llegarse a constatar el redimiendo de la institución y la realidad de su propio funcionamiento.

Por lo tanto, el control de la participación ha de efectuarse permanentemente aplicando mecanismos de control durante todo el ciclo de actividad, a fin de garantizar la participación constante y activa por parte de los miembros y, de ser necesario, ajustar planes y precisar modificaciones en las decisiones.

La Medición en la Escuela

La tradicional forma de evaluar los centros escolares ha estado precedida en nuestro país por fórmulas excesivamente simplificadoras. Basta revisar la bibliografía al respecto para darse cuenta de una curiosa particularidad: se explicita la complejidad de la tarea y se propone una forma extremadamente sencilla de llevar a cabo las pautas cuantificables que tratan de medir el funcionamiento de la organización. Se debe de tener cuidado al tratar de realizar una evaluación de dimensiones ambiciosas, ya que si se tiene en cuenta que la evaluación se aplica a directivos, profesores y padres de alumnos, los protagonistas no pueden agotar los puntos de vista sobre el centro. Cuando la demanda del proceso de evaluación viene de instancias exteriores al centro, es fácil que los actores intenten proyectar una imagen positiva de éste. Al pretender comparar dos centros a través del resultado cuantitativo de un cuestionario, se comete una arbitrariedad, ya que:

1. Los contextos en que se desarrollan las actividades son distintos. Una escuela enclavada en una zona rural no es fácilmente equiparable a un gran centro radicado en el corazón de una urbe. Una escuela de los suburbios no es comparable con un colegio al que acude la élite social. No hay centros que puedan ser estrictamente comparables.
2. Los medios disponibles son diferentes. No es riguroso comparar, a través de un instrumento idéntico, los resultados potenciales que son diferentes ya que son alimentados por medios muy distintos, tanto en cantidad como en calidad.

3. Los patrones de medida son utilizados de forma diferente. Cada patrón de medida contesta al cuestionario desde postulados diferentes, y a veces hasta opuestos.

Es necesario establecer nuevas soluciones para el reconocimiento explícito de los diagnósticos que revelen el problema estructural que padece el sector educativo en referencia al crecimiento de la demanda y en el entorno de la calidad. En el nivel educativo, las expectativas se centran sobre el modelo en su fase de planeación, política e implementación. El enunciar estos retos sobre las bases del desempeño anterior resulta, sin embargo, insuficiente. Se debe de buscar una visión de futuro para la educación, que le dé la capacidad de impulsar los cambios que el país requiere.

Los maestros son una fuente de ideas con un poder inigualable cuando trabajan juntos. Fullan (2003, p. 57) indica que la investigación realizada por Little en seis escuelas encontró que las mejoras ocurrían cuando:

- 1.- Los maestros participan en conversaciones frecuentes, concretas, continuas y cada vez más concretas acerca de la práctica de la enseñanza;
- 2.- Los maestros y los administradores, con frecuencia, observan y se proporcionaban retroalimentación mutua, desarrollando un lenguaje compartido para las estrategias y necesidades de la enseñanza, y
- 3.- Los maestros y administradores planeaban, diseñaban y evaluaban juntos los materiales y las prácticas de enseñanza.

Las escuelas tienen normas y objetivos definidos para la administración y mejora continua; los maestros buscan constantemente formas nuevas para poner en práctica esos adelantos, mismos que podrán llevar al salón de clase, siempre y cuando existan las condiciones adecuadas, tales como:

1. Innovación que sea clara y práctica;
2. el apoyo de la administración del sistema;
3. el apoyo del director;
4. la oportunidad de interactuar con otros maestros, y
5. la ayuda con recursos externos.

Cuando en la escuela no se cuenta con el acceso adecuado a la información, con el tiempo o la energía, la innovación que se pueda presentar por algún profesor, será individualista, y con pocas probabilidades de que se extienda a los demás profesores, así que es necesario el patrocinio de los directores para que se presenten cambios representativos en la escuela y por ende en el sistema.

La implementación de estas ideas o elementos que afectan realmente a la institución, parece bastante sencilla, pero el concepto ha demostrado ser sumamente escurridizo. Los dilemas intrínsecos al proceso del cambio, aunados a la insolubilidad de algunos elementos y a la unicidad de los escenarios individuales, convierten el cambio exitoso en un sutil proceso social sumamente complejo. El enfoque efectivo para manejar el cambio según Fullan (2003) es:

Una combinación y un equilibrio de elementos que aparentemente no van juntos presencia simultánea de simplicidad-complejidad, imprecisión-rigidez, liderazgo-participación vigorosa, dirección ascendente y descendente simultánea, fidelidad-adaptabilidad, y evaluación-no evaluación. Más que nada. Las estrategias efectivas para la mejora requieren de un entendimiento de los procesos, una forma de pensar que no puede establecerse en ninguna lista de pasos o fases que se seguirán (p. 67).

Para que un cambio se lleve a cabo es necesario conocer las características del personal docente tales como su tamaño, complejidad, obligatoriedad, factibilidad, y al Director.

Las características individuales del maestro, ya sea como individuo o como elemento colectivo o colegiado, representan un papel determinante en la implementación del cambio. A nivel individual, Fullan (2003) señala las observaciones de Humberman, Hopking, McKibbin y Joyce, en relación con el estado psicológico de un maestro, el cual puede predisponerlo más o menos hacia la consideración de las mejoras y la actuación consecuente. Algunos maestros, dependiendo de su personalidad e influidos por sus experiencias previas y etapas de su carrera, están más actualizados y tienen un sentido mayor de eficacia, lo que los conduce a realizar acciones y persistir en el esfuerzo que se requiere para producir una implementación exitosa. El estado psicológico puede ser un rasgo permanente y cambiante, dependiendo del individuo y de las condiciones.

Desde el punto de vista formal, tanto los equipos docentes como los colegios departamentales pueden ser considerados como unidades organizativas intermedias entre el centro escolar, considerado globalmente y las aulas. Así como es el centro escolar en su conjunto quien habrá de construir, participativa y reflexivamente cuáles son sus opciones educativas, qué se propone hacer y cómo se va a organizar para llevarlo a cabo, son los equipos de profesores existentes en el mismo (Colegio Departamental) quienes habrán de trabajar conjuntamente para traducir las grandes opciones educativas, valores principios, propósitos, objetivos y metas de la escuela en actuaciones y actividades en la planeación académica y en el currículum y enseñanza específica a desarrollar con los alumnos.

En tal sentido, el papel y contribuciones de los departamentos y los equipos estructurados formalmente, posibilitan el trabajo conjunto de los docentes sobre aquellos aspectos curriculares y de enseñanza que habrán de desarrollarse en el salón de clase ya que son la claves para el adecuado funcionamiento educativo de la escuela. Sin duda es ahí donde más directamente pueden implicarse los profesores en el diálogo y reflexión sobre el currículum y la enseñanza que se pretende desarrollar, así como en la revisión y análisis de las metas para el logro de los objetivos institucionales. González (2003), toma la definición de equipo docente de Rúa, la cual dice:

Aquella organización de enseñantes de naturaleza colaborativa, que comparte la responsabilidad educativa sobre un mismo contingente de alumnos en un determinado tramo de su escolaridad, ya sea en un mismo nivel o curso o en un mismo ciclo educativo, en un mismo establecimiento escolar (p.33).

El trabajo del Colegio Departamental puede presentar inconvenientes, entre los que González (2003) menciona los siguientes:

1. Las dificultades que pueden generar con vista a desarrollar un proyecto común, de carácter interdisciplinar y que atienda no sólo a aspectos conceptuales sino también actitudinales. Con la departamentalización el conocimiento y el trabajo se

- compartimentalizan; el currículum se convierte en una suma de materias, con poca flexibilidad y posibilidad de variar y diversificar actividades de alumnos y profesores.
2. Las limitaciones conllevan en lo que respecta a la continuidad y el seguimiento del progreso de los alumnos, y en lo relativo a posibilitar la comunicación y coordinación fluida entre los profesores del centro.
 3. Las dificultades para ofrecer al alumnado una experiencia escolar total y global, ya que al estar focalizado cada departamento en un área (más que en los alumnos) cada uno sólo atiende a una parte de la experiencia social y académica del estudiante que resulta fragmentada.
 4. Las limitaciones que supone para fomentar una enseñanza que inicia en aspectos como aprender a aprender, examinar críticamente un tema de modo holístico, aprender y explicar capacidades transferibles y construir conocimiento interdisciplinar, sobre todo en momentos como los actuales, calificados de post-modernistas, en los que se valoran las capacidades interdisciplinares y transferibles.

Los inconvenientes anteriormente señalados no se solventan únicamente con medidas estructurales, pues muchos de ellos están ligados a la propia cultura y modos de hacer habituales en las escuelas. No obstante, los mismos diseños de los Colegios Departamentales contemplan órganos cuyas funciones están orientadas, básicamente, a evitar compartimentalizaciones excesivas y a posibilitar el trabajo y la discusión entre ellos, de forma coordinada y en colaboración. Los Colegios Departamentales, así como otras estructuras diseñadas en los centros educativos con la función de realizar la coordinación curricular y de la enseñanza que tienen asignadas formalmente, quedan enmarcados en la correspondiente normatividad legal, tal como es para este caso el Estatuto General de la Universidad de Guadalajara, pero que el Colegio Departamental se encuentre reglamentado no implica que éste cuente con la estructura que lo posibilite para trabajar de forma armónica con un mismo objetivo, ya que los profesores pasan el mayor tiempo en las aulas, compartiendo poco tiempo

con otros colegas; las propias disposiciones físicas de los centros que separan a los docentes en aulas individuales, con pocos espacios adecuados para reunirse y trabajar conjuntamente, así como la notable compartimentalización del tiempo escolar, han conducido al aislamiento y dificultado la colaboración entre profesores.

La dinámica de relación profesional que se desarrolla en estas unidades organizativas (Colegios Departamentales) configura, sin duda, gran parte de la estructura medular de cada escuela. En este sentido, las unidades organizativas delimitan el marco relacional de los docentes, ya que en un contexto en donde los profesores se relacionan profesionalmente unos con otros, no quiere decir que su estancia formal en la escuela genere automáticamente relaciones colegiadas y de colaboración regulares entre ellos.

Dentro de estas estructuras los contenidos y formas de interacción pueden ser diversos, con las consiguientes implicaciones para la vida de sus miembros, para la enseñanza que reciben los alumnos y, en general, para la dinámica y cultura de la escuela de la que forma parte.

El cambio no es posible que se dé en forma aislada, y mucho menos si la escuela se mueve en un sentido, el sistema al que pertenece en otro y todavía en otro la sociedad. En la planificación escolar el quehacer encaminado al cambio deberá de coordinarse entre la escuela, el sistema y la sociedad, debiendo estar indisolublemente ligado y dirigido a una meta en común, permitiendo que los directores escolares desempeñen sus atribuciones. Desde esta perspectiva, el primer objetivo por lograr de la innovación educativa es la modificación de la cultura escolar, identificando cuatro dimensiones convergentes en los sistemas educativos, que al actuar dan las características típicas de la escuela. Estas dimensiones las señala Elizondo (2001):

1. Político-educativa, que establece las responsabilidades en las entidades civiles, administrativas y financieras, además de indicar las respuestas a la comunidad y a los

contratos de trabajo entre empleados y empleadores. Esta primera dimensión comprende también la organización administrativa.

2. Académica, siendo ésta la más significativa para el ámbito educativo, ya que concreta las acciones comunicativas particulares que se dan dentro del aula y que se extienden dentro y fuera de la escuela. En esta dimensión el actuar del docente se convierte en el eje de las acciones de carácter específicamente técnico y pedagógico.
3. Social-comunitaria. En esta dimensión se da la relevancia para la vida educativa, la incorporación de la intervención y el apoyo de los padres de familia, pues son el respaldo imprescindible en el aprendizaje, sin el cual éste no puede consolidarse, ya que entre la familia y la escuela debe existir un vínculo indestructible, mismo que la escuela debe de construir y coadyuvar para ofrecer apoyo a las familias de ser necesario, asegurando con esto la retroalimentación. Esta dimensión también tiene que observar e identificarse con su comunidad ya que está en un entorno natural, y la comunidad es la que da el sentido social a la escuela.
4. Administrativa. Ya que la acción académica de la escuela y el sistema educativo requieren para concretarse una serie de respaldos adicionales que se dan primordialmente fuera del salón de clases y que se inscriben en dos terrenos igualmente significativos. Por un lado, el respaldo se debe manifestar en la organización administrativa, la cual debe de permitir a la escuela y al sistema ser entidades orgánicas, funcionales, operativas en el apoyo a lo académico, dentro y fuera del salón de clase. Por otro lado la dimensión administrativa se debe de manifestar en la consecución y el manejo de los recursos presupuestales programados, permitiendo a la escuela y al sistema operar cotidianamente, tratando de solventar las problemáticas materiales que se presentan a diario. En este aspecto, se requiere no sólo disciplina y racionalidad en el gasto, sino también creatividad y audacia para diversificar las fuentes de financiamiento.

La Capacitación en la Organización

Cuando se afirma que las organizaciones laborales son entidades que aprenden, se subraya la necesidad de actualizar permanentemente su conocimiento para poder dar respuesta a los constantes desafíos que plantean los cambios a que están sometidas.

Las inversiones materiales, cada vez más costosas y perecederas, solo resultan rentables cuando se cuenta con personal preparando para obtener de ellas el máximo esfuerzo, y el número de personas con baja preparación que las organizaciones pueden necesitar se ve progresivamente reducido, invirtiéndose la típica pirámide del capitalismo clásico, donde la mayoría de los trabajadores eran no calificados para realizar tareas comunitarias y repetitivas; en las organizaciones actuales se busca un mejor personal, más capacitado y calificado para la realización de las tareas del puesto para el cual fue contratado.

La formación y capacitación del personal se presenta a la organización en la doble perspectiva de gasto e inversión, ya que ésta genera un gasto extra de lo que es preciso para la supervivencia mínima de la organización, como lo es el consumo de energía o el mantenimiento de las instalaciones; por consiguiente cabe asignarle a la capacitación una parte de los recursos previstos para la simple subsistencia. Con esta perspectiva la actualización de conocimientos y destrezas de todos los empleados, así como a los nuevos miembros de la institución deberá de ser un gasto contemplado y establecido con anterioridad.

Por otro lado, la formación se incorpora a los convenios laborales como parte integrante de lo que corresponde a los trabajadores, junto al salario y otros beneficios sociales. Pero la capacitación tiene también una dimensión de inversión para las organizaciones, puesto que permite el desarrollo de nuevos proyectos, mantiene la competitividad en el contexto de las restantes organizaciones, sirve de base para el aumento de la calidad y actúa también sobre los factores de riesgo laboral y aumento de la productividad. La formación permite a las organizaciones laborales disponer de un potencial humano preparado para afrontar posibles cambios y situaciones imprevistas Sarramona (2002).

El Factor de Cambio

En tal sentido, el papel y contribución de los departamentos y los equipos de la organización, que responden como estructuras diseñadas formalmente para posibilitar el trabajo conjunto de los docentes sobre aquellos aspectos curriculares y de enseñanza que habrán de desarrollar en las aulas, son claves para el adecuado funcionamiento educativo del centro. Sin duda es ahí en donde más directamente pueden involucrarse los profesores en el diálogo y reflexión sobre el currículum y la enseñanza que se desarrolla, en la revisión y análisis de sus logros y dificultades al trabajar con los alumnos, en la elaboración de materiales para el desarrollo de la actividad en el aula, en la búsqueda de vías de mejora de las enseñanzas y evaluación de sus alumnos.

En ambas estructuras de coordinación, sin embargo, se presentan y remiten a dinámicas de planeación ya que posee rangos característicos peculiares, los equipos docentes son unidades organizadas pensados para coordinar la enseñanza que reciben los alumnos de los que se hacen cargo los profesores que lo integran.

En la normatividad que rige las funciones y cometidos de los departamentos en nuestro sistema educativo se contempla, entre otras cosas, que éstos han de promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros. Ello no remite sino a considerar al departamento como una estructura para la formación y desarrollo profesional del profesorado. La potencialidad y posibilidades de los equipos y departamentos como contexto para el desarrollo profesional de los docentes son evidentes siempre y cuando éste se plantee y conciba en el centro escolar y no como una cuestión individual (cada profesor de acuerdo con sus necesidades percibidas o intereses realiza las actividades de capacitación que considere más adecuadas), sino como un proceso que ha de estar ligado al propio contexto de la responsabilidad del docente con el trabajo colegiado del sistema, centrado en su práctica y dirigido a mejorarla.

A lo largo del tiempo distintos autores se han preocupado por analizar y sistematizar los procesos de administración escolar, la planeación es aplicable en general a todas las actividades escolares; sin embargo resulta de especial importancia cuando la entendemos como el esfuerzo para racionalizar el proceso de cambio que enfrentan hoy en día todas las instituciones escolares. Es vital aplicar criterios e instrumentos de planeación que plantean objetivos tales como las diferentes funciones de la escuela (intención primordial del taller), a las del medio, organizar una metodología para la enseñanza, mejorar el nivel académico, incrementar el número de estudiantes recibidos, disminuir la deserción, etc. Y políticas tales como que la educación sea más democrática, que se desarrollen innovaciones, que se fomente la educación permanente, etc. Con la planificación se pretende introducir orden y dirección en el proceso de cambio, de manera que se desarrolle dentro de pautas establecidas con anterioridad y permita un control del proceso de ejecución. La planificación permite señalar a dónde se quiere llegar y lo que se pretende lograr en un tiempo determinado. Asimismo, utiliza un conjunto de técnicas especializadas que facilitan el diagnóstico, la determinación de objetivos y la formulación de planes y programas. La planificación debe de ser evaluada no por su técnica, sino básicamente por sus propósitos y por sus resultados.

Para la mejor planeación de las actividades de una escuela, es conveniente considerarla como un sistema, es decir, como un conjunto de elementos que se interrelacionan para alcanzar determinados objetivos. Los resultados que se obtengan dependerán, en gran parte, de la naturaleza de las interrelaciones y del grado de importancia que cada elemento tenga en relación con los otros.

Para que el Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica de resultados, los diseñadores tendrán en cuenta que las estrategias para el cambio educativo, es un proceso que admite varios caminos y diferentes tipos de acciones. De ellos, hay dos que presentan características muy distintas, determinando métodos y actitudes peculiares, como lo menciona Aguilar y Block (2003), las modificaciones se van haciendo gradualmente, es el

camino normal de la naturaleza, rico en experiencias que madura comportamientos y que corresponde a la afirmación de que por este camino no se producirán saltos, en el segundo caso es aquel en que las modificaciones se presentan de forma radical, con mayores riesgos que facilitan la creación de comportamientos nuevos y que corresponden a la afirmación de que el hombre puede actuar decisivamente sobre la naturaleza y las organizaciones.

Actualmente la noción de estrategia se ha extendido a los ámbitos escolares, al pensar en la estrategia como un proceso regulable que proporciona coherencia, dirección y sentido a una serie de acciones. Que en ausencia de ella, podrían contradecirse o estorbar a la visión y metas que pretende alcanzar.

Para la implementación de cualquier proceso nuevo es necesaria la implementación de un cambio, mismo que tiende a ser un ejercicio de poder, es una estrategia coercitiva; partiendo del principio de que toda persona tiende a evitar o negarse al cambio, por lo cual es necesario coaccionarla o inducirla a éste. El cambio debe plantearse como una forma de ejercer poder desde las fuentes legítimas, esto es, la capacidad de una parte para hacer que otra parte obre en una determinada dirección y se expresa habitualmente en forma de autoridad (en este caso por las funciones del Coordinador de la Coordinación de Planeación); el poder es ejercido en una jerarquía y dependiente en normas o regulaciones legales, y fluye de manera natural de una posición superior a una inferior, por lo regular con los siguientes pasos: Una estructura de poder, la cual favorece la concentración de las decisiones, y funciona de manera que el cambio sigue una dirección, obedeciendo a los papeles y puestos descritos; Una regla o norma de carácter formal, dejando en claro a los miembros o a la unidad del centro escolar las declaraciones oficiales o disposiciones reguladoras, y Un sistema de control y sanción: se debe se formular un mecanismo de marco regulador, para asegurar el cumplimiento del cambio.

La estrategia para el cambio asume que el centro escolar constituye una entidad psicosocial que actúa sobre la base de experiencias internalizadas, hábitos y valores en el plano personal, así como de costumbres, normas y roles en el plano social. El cambio efectivo

exige que los miembros del centro escolar modifiquen su forma de pensar, de manera voluntaria o inducida, así como su sistema de preferencias de forma consistente con sus comportamientos. Son los propios sujetos quienes han de construir cognoscitiva y afectivamente el cambio, experimentando una vinculación subjetiva con él.

La mayoría de los cambios responden y reaccionan ante un problema poniendo en práctica una solución por medio del cambio, y seguirla utilizando si es que funciona, no es propiamente un cambio planificado. Lo más recomendable, cuando el centro escolar aborda un problema complejo o de gran magnitud, es que el modelo adopte un carácter sistemático combinando cíclicamente la comprensión y la acción de la siguiente manera:

1. Preparación: reconocer e identificar el problema, comprender su naturaleza, y determinantes ya que este conocimiento buscará una solución satisfactoria y viable;
2. Desarrollo: la solución o contenido del cambio tendrá en cuenta la situación deseable o meta; con los recursos disponibles así como las condiciones del centro escolar, se pone en práctica y si es necesario se establece una nueva; y
3. Consolidación: en este proceso se reflexiona sobre las acciones de cambio que se ponen en práctica y se valoran consecuencias observadas o experimentadas, la reflexión permite completar el proceso de transición que implica el cambio así como tomar decisiones que favorezcan su consolidación o permanencia en el tiempo.

En las escuelas y su entorno, aún continúa siendo común diferenciar sistemas cerrados de los sistemas abiertos al hacer referencias a las organizaciones. No obstante, en la actualidad es poco frecuente conceptuar las escuelas como sistemas cerrados, y se tiende a considerarlas como sistemas abiertos, noción que en gran medida al menos comprende y aglutina características atribuidas a los sistemas abiertos, dando un nuevo sentido a su administración.

Podemos considerar prácticamente a toda organización como un sistema abierto, lo cual representa la interrelación con su entorno así como al interior de la organización. Al mismo tiempo la organización tendría la capacidad de respuesta ante esta interacción de una forma

creativa y estratégica. En cualquiera de los casos, ya sea que el entorno afecte o penetre a la organización, o desde adentro se gesten los factores que intervengan en el cambio, será definitivo y esencial para que la organización pueda subsistir y lograr sus metas. Se puede llegar a afirmar que la organización sería incompleta sin la referencia al medio ambiente que la rodea.

La noción de ambiente comprende virtualmente todo aquello que rodea a la organización, más allá de la frontera física de la institución, no todos los elementos que integran el ambiente tienen idéntica importancia para la organización, ya que hay elementos con mayor relevancia que responden a las circunstancias, así que el ambiente, en un sentido más concreto, es el conjunto de aspectos o elementos externos a la organización que tienen, o pueden tener, alguna relevancia o importancia para el logro de los objetivos planeados. Estos elementos pueden adquirir relevancia cuando: Particularmente afecten o puedan afectar, a los fines que el sistema organizativo establece, así como a los procesos de los que depende, y Cuando puedan afectar, de algún modo al sistema organizativo o al menos parte del mismo.

Continuar el Cambio y Mantenerlo

Los círculos de calidad son modelos de calidad aplicados a la educación como tantos otros desde el mundo empresarial donde han dado buenos resultados, como lo indica González (2003). Aunque los círculos de calidad no se centran específicamente en el mundo educativo, con un poco de tolerancia casi todos los cambios propuestos pueden adaptarse a la organización escolar. Pero, hay que ser conscientes de que existen dificultades imperantes en las instituciones educativas, y en lo fundamental que es la falta de: valores de lealtad a los compañeros y a la universidad que de forma evidente influyen en el éxito de esta medida creada en el ámbito japonés.

El ambiente de la enseñanza sobre todo de la educación pública, es caracterizado por la mentalidad funcional de las grandes burocracias, el estado actual presenta un contexto poco o nada favorable para la implementación de círculos de calidad. Los círculos de calidad tienen

origen japonés, fueron creados en 1960 por el profesor Kaoru Ishikawa, y son representativos de la forma de trabajo colectivo de los japoneses. Apoyaron los enfoques de participación en lugar de trabajo y se convirtieron en los grandes líderes de esta nueva herramienta. Unos 11 millones de japoneses están organizados en círculos de calidad, asimismo en las escuelas estas se les enseña a los niños esta técnica, (González, 2003).

Posteriormente ha sido Estados Unidos, a través de las derivaciones prácticas de la teoría Z de Ouchi el que ha adoptado este método en algunas de sus empresas con la esperanza de obtener idénticos resultados. En Estados Unidos se siguieron los círculos de calidad desde los años 80; en Europa el número de círculos de calidad aumenta cada año, principalmente en Francia, Italia, y España.

González (2003) hace referencia que este movimiento tiene futuro y no es una moda pasajera o efímera, señalando que es un concepto de rediseño de puestos significativo, pero que es pronto para saber los resultados de la implementación de los círculos de calidad. De hecho, este entusiasmo y colaboración van más allá de la mera oportunidad de apoyar a la administración en las decisiones y en el proceso de evaluación. Los trabajadores entienden que al mejorar la calidad y la productividad de la organización, su producto será más competitivo, puede aumentar la participación de la empresa en el mercado, y así conservar su puesto laboral.

El tratar de fomentar la planeación en la escuela no es nuevo ya que el Secretario de Educación Pública de Baja California, Marco Antonio Esponda Gaxiola, manifestó que a raíz de la descentralización del sistema educativo nacional, el proyecto de Baja California, además de cumplir con los planes y programas educativos que determina la SEP, ofrece la oportunidad de orientar su sistema educativo a las necesidades particulares de la entidad, como lo establece la Ley General de Educación, con un proyecto educativo para el país a través del cual se busca mejorar la calidad en la materia mediante la planeación de la educación en todos sus niveles; la formación y capacitación de maestros, padres de familia y autoridades en este sector, y la

creación de una nueva cultura que involucre la evaluación como medio para autocorregirse. Esta declaración, fortalece la intención del análisis que se realiza como estudio de caso al Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica, ya que los resultados de esta tesis pondrán en manifiesto que tanto los profesores que recibieron este taller tienden a mejorar su actuar cotidiano en la planeación académica.

Los círculos de calidad tienen una naturaleza viva y cambiante y existen muchas variedades, por lo que no es posible encuadrarlos en una única definición. Además, en todo caso, no es el nombre sino sus principios, su filosofía, que a mención de González (2003) apunta que deben de ser congruentes con el enunciado que busca

Para que las instituciones alcancen una mejora es necesario en primer lugar definir lo que es la calidad de la educación. Para González (2003) un sistema proporciona una educación de calidad en la medida que se establezcan objetivos altamente relevantes y sean alcanzados en alto grado por la inmensa mayoría de los educandos. Así que una vez que se define calidad, debemos de preguntarnos cómo es posible el medir la calidad en las instituciones educativas. Para esto es necesario que en el Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica se definan los parámetros refiriéndose a realidades que no se pueden medir en un solo nivel. Sino con los que el mismo taller delimite, con la construcción de unidades que permitan comparar una realidad dada con una unidad estándar de medida.

Los autores antes mencionados, muestran que las organizaciones actuales cada día toman decisiones en las que intervienen los miembros de la misma, con la intención de crear un sentimiento de pertenencia y fomentar la responsabilidad compartida, dando como resultado el mantenerse a la vanguardia del progreso, de una forma entusiasmada y gratificante, que contribuya al mejoramiento de los individuos, y por ende de la organización.

El Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica, busca el capacitar a los docentes para el mejoramiento de su labor cotidiana, y al mismo tiempo el conocer sus inquietudes, ya que cada uno de los docentes es el mejor investigador de la

práctica educativa y al mismo tiempo los multiplicadores que llevarán la información al salón de clase, teniendo en cuenta a Fullan (2003), al mencionar que las unidades organizativas intermedias son el enlace entre el sistema global y las aulas, esta unidad organizativa en esta tesis es el Colegio Departamental.

Capítulo 3

Características Distintivas del Caso Central

El Sistema

El Sistema de Educación Media Superior es el órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara, creado por el H. Consejo General Universitario en 1994, que se responsabiliza de la integración de las funciones de docencia, investigación y difusión, así como de la administración de este nivel educativo, a través de la Dirección General de Educación Media Superior, a la que se adscriben las escuelas preparatorias, técnicas, politécnicas y planteles que imparten programas académicos de bachillerato, educación técnica, educación bivalente y educación terminal (Cuarto Informe Anual de Actividades, 2001), manejando 45 escuelas preparatorias, 65 módulos y 54 grupos de extensión distribuidos en 93 municipios con los siguientes planes de estudio:

1. 21 Planes de estudios escolarizado (1 Bachillerato Propedéutico, 9 Bachilleratos Técnicos y 11 Carreras Técnicas),
2. 4 Planes de estudios semiescolarizados (1 Bachillerato propedéutico, 1 Bachillerato Técnico y 1 Carrera técnica).
3. Cuenta con un total de 102,734 alumnos cursando una modalidad escolarizada, 5,724 alumnos cursando modalidades no convencionales haciendo un total de 108,458 estudiantes.
4. El Modelo Educativo del Bachillerato General de la Universidad de Guadalajara entró en vigor con la aprobación de su Plan de Estudios en el año de 1992, el cual pretendía:
5. Contar con propuestas curriculares flexibles, capaces de adaptarse continuamente al rápido desarrollo del conocimiento.
6. La aplicación de modelos pedagógicos más formativos que informativos; el uso de estrategias que fomenten la interdisciplinariedad y la formación de sujetos innovadores y

con una cultura integral, capaces de responder a las necesidades sociales y a los retos del desarrollo regional y estatal.

Esto se fundamenta en los siguientes conceptos extraídos del Cuarto Informe Anual de Actividades 2004-2005:

1. Educación, que se concibe como un proceso cuyas finalidades son: formar al ser humano; educar para la vida; socializar e integrar al sujeto a su comunidad productivamente mediante la asimilación y reproducción de sus saberes; en suma, *humanizar* (identificar al individuo con su especie).
2. Conocimiento, el cual se entiende como un proceso dialéctico de construcción permanente y es resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto, se construye mediante mecanismos de asimilación y acomodación.
3. Aprendizaje, que se define como un proceso inherente al ser humano que implica mecanismos de asimilación y acomodación, los cuales conllevan procesos de aprehensión y apropiación del conocimiento a partir de los esquemas que posee el estudiante y la modificación de dichos esquemas con base en los nuevos conocimientos adquiridos. Es un proceso complejo que modifica la estructura de la personalidad del sujeto. El aprendizaje debe ser significativo, susceptible de que ser relacionado con lo que el alumno ya sabe, asimilado por su estructura cognitiva, y de ser aplicado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje demanda la utilización de métodos que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos y sean capaces de adaptarse a las características de los sujetos que intervienen en el proceso, buscando actividades que hagan posible el auto-aprendizaje.

Modelo Educativo

En este contexto, el Bachillerato se define como un ciclo de enseñanza eminentemente constructivista ya que atiende a la formación integral del estudiante. El perfil de egreso pretende

que el estudiante logre una personalidad sólida y una definición vocacional, desarrolle las estructuras del pensamiento lógico, logre el dominio de la lengua oral y escrita, adquiera una capacidad metodológica, un conocimiento general de las ciencias y las humanidades, así como la capacidad para entender y disfrutar el arte, además del desarrollo de actitudes y valores indispensables para actuar con responsabilidad y madurez tanto en su vida personal como social.

El fundamento teórico-metodológico de la propuesta educativa del Bachillerato en el Sistema de Educación Media Superior lo constituye el constructivismo didáctico, una de las propuestas más novedosas que en el ámbito pedagógico existían a su creación y continúan prevaleciendo actualmente.

¿Por Qué el Taller?

Es un reto para el sistema de Educación Media Superior la sistematización de información sobre los aspectos teóricos referentes al modelo educativo, toda vez que éste ha sido analizado a la luz de las nuevas teorías sobre el conocimiento y el aprendizaje y con la participación del cuerpo directivo, de los mandos medios, y de los grupos académicos colegiados del Sistema, El Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica se a desarrollando con la visión de fomentar el trabajo colegiado, apegado a su vigencia, su fundamentación teórica, su pertinencia y su viabilidad, dando como resultado la creación del Te DCPA, mismo que cubre una de las líneas prioritarias de la Dirección General del Sistema, ya que en el apartado de Recursos Humanos, menciona Peña (2001) “contar con un programa consolidado, justo, suficiente, equitativo y transparente, de capacitación, formación, profesionalismo, apoyo y estímulo”.

La tarea del diseño e implementación del Taller, quedó a cargo de la Coordinación de Planeación del SEMS, misma que hasta octubre del 2005 llevaba impartidos siete en las siguientes escuelas preparatorias del sistema:

1. Escuela Preparatoria Tonalá Norte
2. Escuela Preparatoria de Jocotepec
3. Escuela Preparatoria No. 12
4. Escuela Preparatoria No. 3
5. Escuela Preparatoria Regional de Tecolotlán
6. Escuela Preparatoria Regional de El Salto
7. Escuela Preparatoria Regional de Puerto Vallarta.

En estos talleres se ha tenido la participación de coordinadores de carrera, miembros del colegio departamental, coordinadores de módulo y profesores en general, con la siguiente agenda:

1. Recuperación de la sesión 1 y 2 de visita de colegio departamental.
2. Misión.
3. Modelo.
4. El perfil del egresado por departamento.
5. Trabajo multidisciplinario y colegiado para el cumplimiento del perfil.
6. Los 7 pasos para el desarrollo de una planeación académica exitosa.

El Colegio Departamental

Para entender la naturaleza e importancia del personal docente que recibió el Taller de Desarrollo de Competencias para la planeación Académica, se explica a detalles como esta constituido el Colegio Departamental conforme al Artículo 83 de la Ley Orgánica y 180 del Estatuto General. Siendo éste el que da la normatividad de que se integren en las escuelas donde se ofrece educación bivalente y/o terminal.

Las funciones del colegio departamental serán las siguientes (*Artículo 91*)

1. Coordinar y evaluar los planes y programas académicos de conformidad con las políticas institucionales de desarrollo y los programas operativos del Sistema de Educación Media Superior;
2. Elaborar propuestas de creación, modificación o supresión de programas académicos, del nivel medio superior;
3. Participar y coadyuvar en el desarrollo de programas de educación no escolarizada del nivel medio superior, adscritos a la Escuela;
4. Proponer y operar programas de orientación educativa y vocacional, que tiendan a fortalecer la formación de los alumnos;
5. Impulsar al interior de cada Departamento las actividades de producción y uso de los recursos didácticos y bibliográficos en apoyo a los programas académicos vigentes de la Escuela;
6. Elaborar diagnósticos y presentar propuestas al Consejo de Escuela que tiendan a mejorar la organización y funcionamiento técnico y administrativo del Plantel;
7. Elaborar semestralmente un informe de las actividades desarrolladas por los Departamentos y presentarlo al Consejo de Escuela y a la Dirección; y
8. El Colegio Departamental celebrará por lo menos dos sesiones ordinarias al semestre, correspondiendo las mismas al inicio y al término del ciclo lectivo.

Asimismo, está dividido en cinco academias que son: Ciencias Histórico Sociales, Lenguas y Literatura, Ciencias Experimentales, Ciencia Humanísticas y Ciencias Formales, las cuales se definen según los siguientes artículos, se define como Academia a la agrupación de profesores que imparten asignaturas afines adscritas a un Departamento, uno de los cuales fungirá como jefe de la misma, (Artículo 95), teniendo un responsable con las siguientes atribuciones:

1. Coordinar y presidir los trabajos desarrollados por la Academia;
2. Planear el programa de trabajo de la Academia;

3. Evaluar y dar seguimiento a los programas de la Academia correspondiente;
4. Orientar y promover las líneas metodológicas, y disciplinares derivados del plan de estudios y el programa correspondientes;
5. Elaborar y presentar el plan de trabajo semestral respectivo que le sea solicitado por el jefe de Departamento;
6. Ejecutar los acuerdos de Departamento; y
7. Los demás que le asigne la normatividad vigente.

¿Quién Aplica el Taller de Desarrollo de Competencias Para la Planeación Académica?

La Coordinación de Planeación y Evaluación (CPE) es la responsable de la aplicación del Taller, por las atribuciones que el Estatuto General le brinda, que son las siguientes:

1. Orientar en la elaboración y ejecución del Programa de Desarrollo del Sistema de Educación Media Superior;
2. Asesorar a las instancias que integran el Sistema de Educación Media Superior sobre normas, procedimientos e instrumentos necesarios para las tareas de planeación, presupuestación y evaluación;
3. Integrar los Programas Operativos Anuales de las instancias correspondientes, y elaborar en consecuencia el proyecto del Programa de Desarrollo del Sistema de Educación Media Superior;
4. Dar seguimiento en los términos de la normatividad aplicable a la ejecución del Programa de Desarrollo del Sistema;
5. Integrar los informes de evaluación de los órganos colegiados y personales del Sistema y formular en consecuencia, el proyecto de informe anual de la Dirección General;
6. Integrar, actualizar y difundir la estadística básica del Sistema de Educación Media Superior;

7. Proponer políticas de desarrollo del Sistema congruentes con las necesidades económicas, sociales y culturales del entorno;
8. Promover la adecuación de la estructura administrativa a los requerimientos de la organización académica del Sistema;
9. Proponer políticas, estrategias y criterios de evaluación institucional en el Sistema;
10. Promover la congruencia entre los Programas Operativos de las instancias del Sistema y los presupuestos autorizados;
11. Coordinar la elaboración de manuales de organización y procedimientos necesarios para el funcionamiento del Sistema, y
12. Las demás que determine la normatividad universitaria.

La dirección general del Sistema de Educación Media Superior ha dado un fuerte impulso al fortalecimiento del trabajo colegiado en virtud que los grupos de académicos, profesores y técnicos, comprenden el núcleo de la actividad académica universitaria tanto en lo pedagógico como disciplinar, reflejándose en los aprendizajes de los estudiantes, al llevar a cabo los Talleres de Desarrollo de Competencias de Planeación Académica, con la implementación de técnicas de planeación, con el fin de que los académicos logren una efectiva participación en los cuerpos colegiados.

Los Profesores

Por último los profesores son una mezcla de características de la sociedad Mexicana, ya que los valores adquiridos son llevados del entorno familiar a lo laboral, no solo en su educación sino que en el entorno social, a lo cual menciona Valenzuela (2005)

Y, en el caso de las escuelas, hay que reconocer que muchas de estas características están presentes, en mayor o en menor grado, en la persona de los mismos profesores. Es por ello que, si hemos de hablar del desarrollo del personal académico, un buen punto de inicio está en la valoración de qué tanto muchas de las características socioculturales antes mencionadas son parte de la figura del profesor... (p.7)

Capítulo 4

Metodología Utilizada

En este capítulo se describe la metodología utilizada para la investigación desarrollada, incluyendo cómo fue determinado el método para la recolección de datos, la selección de la muestra, el diseño de los instrumentos y su aplicación. Para Stake (1999) no existe un momento determinado para iniciar la recogida de datos, ya que ésta empieza antes de dedicarle el tiempo al estudio del caso, como sucede con los antecedentes y conocimiento de casos parecidos.

En gran proporción los datos se basan en la impresión, se recaban de modo informal en los primeros contactos del investigador, y al ir avanzando muchas de las primeras impresiones se perfeccionarán o se sustituirán. La metodología se orienta al estudio cualitativo, observando las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto y la globalidad de las situaciones personales.

La metodología elegida sustentada en el enfoque cualitativo, brindó la oportunidad de rescatar los elementos más significativos del taller identificando la gestión educativa. Para lo cual es necesaria la recolección y análisis de datos, ya que con esto tendremos el surgimiento de preguntas e hipótesis, construyendo realidades tal como los experimentan los actores de esta investigación.

Para Hernández (2004) en las investigaciones cualitativas el proceso no necesariamente debe de llevar un orden secuencial ya que se puede ir al análisis de los datos y al mismo tiempo llevar acabo la observación, o emitir una hipótesis y con ella trabajar la observación.

Enfoque Metodológico

En esta tesis se otorga mayor prioridad a la interpretación directa de los acontecimientos, dando un enfoque cualitativo a la investigación, la característica de este caso es que las preguntas de investigación tienden a buscar qué tan eficiente resultó la aplicación del taller. Se previo que las variables se desarrollen de una forma inesperada, siendo cada taller un nuevo

marco para la capacidad interpretativa del sustentante tendrá que estar en contacto con el desarrollo de los acontecimientos y con lo que se va revelando, en parte para reorientar las observaciones y proseguir con los temas que afloren.

Se tomó en cuenta las conclusiones a partir de las observaciones y datos recabados, teniendo como resultado reflexiones de las observaciones realizadas, mezcladas con experiencias personales y un común denominador que se podría situar en el concepto de patrón cultural, que parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender cosas y eventos. Esta manera de entender los eventos afecta la conducta humana dando una característica a los modelos sociales de entidades flexibles y maleables que se tornan como un objeto de estudio de lo cualitativo.

Ya que los estudios cualitativos involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observaciones no estructuradas, entrevistas abiertas, revisión de documentos y observación de equipos de trabajo como mencionan Rothery y Grinnell (Grinnell, 1997), y (Creswell 1997) referido por Hernández (2004) describen estas investigaciones como estudios:

1. Que se conducen básicamente en ambientes naturales, donde los participantes se comportan como lo hacen en su vida cotidiana;
2. Donde las variables no se definen con el propósito de manipularse ni de controlarse experimentalmente;
3. En los cuales las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizando ni definido por completo, es decir, en la manera como van a medirse o evaluarse;
4. En que la recolección de datos está fuertemente influenciada por la experiencias y las prioridades de los participantes en la investigación, más que por la aplicación del instrumento de medición, y
5. Donde los significados se extraen de los datos y se presentan a otros, y no necesitan reducirse a números ni necesariamente deben de analizarse de forma estadística.

Se presenta una descripción abierta, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples, dando mayor importancia a la función interpretativa del autor. Una importancia relevante a la investigación cualitativa, ya que está propensa a la interpretación personal, la indagación se distingue por su acento holístico de los fenómenos de tipo constructivista que se desarrollan en el taller, las actividades y sucesos que se desarrollan en el Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica son únicos, y a la vez comunes, la comprensión de cada uno de ellos exige comprender otras situaciones y otros sucesos, sin dejar pasar por alto la unicidad de cada uno de ellos. El conjunto de características propias de cada taller y las secuencias de los acontecimientos mismos, da como resultado la comprensión de la unicidad de cada evento (talleres).

El observador tuvo presente lo planteado por Stake (1999), al referirse a las tres realidades al realizar la observación: La realidad externa capaz de estimularnos de forma simple, pero de la que no conocemos más que nuestra interpretación de los estímulos; La segunda realidad formada por las interpretaciones del estímulo simple, una realidad experiencias que representa la realidad externa de forma tan convincente que se puede caer en la incapacidad de verificarla. Y la tercera realidad es un universo de interpretaciones integradas, la realidad racional del observador.

La investigación documental, fue de gran importancia, mostrando las funciones y obligaciones que tiene cada uno de los actores del caso estudiado; asimismo permite conocer las metas estipuladas, mismas que son utilizadas por los talleristas para conocer los indicadores de su escuela.

El Caso

Tanto en las estructuras educativas, en las personas y en los programas hay semejanzas y al mismo tiempo características únicas, para lo cual fue necesario el comprender su naturaleza, aprender cómo funcionan en su actividad y en su entorno habitual. El caso puede

ser desde la observación de un niño y su trayecto de vida, o todo un movimiento social educativo. Pero no todo puede considerarse un caso de estudio para que se sea algo específico, algo complejo y en funcionamiento. Stake (1999) señala a Louis Smith que define el caso como un “sistema acotado” dándole una condición de objeto más que de proceso, con límites y partes constituyentes.

La finalidad de la observación del taller es comprender la aplicación de éste en las siete escuelas del SEMS, así como esté modifíco el actuar diario de los participantes, y los efectos que tendrán los participantes al ser aplicado en el Colegio Departamental y así como también en su exposición diaria en el aula de clases.

Para cualquier caso de estudio es obligación comprender el “caso” mismo, y que tanto los resultados tendrán una rentabilidad a la aportación del aprendizaje, así como la posibilidad de acceso al mismo, se seleccionó el Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica, ya que su implementación en siete escuelas del total de cuarenta y cinco, podremos hacer alguna valoración del progresos en esta primera etapa, y dar recomendaciones para las posibles mejoras. Es necesario dejar en claro que la característica representativa de esta tesis es la interpretación a la indagación cualitativa, obtenida de la observación del desarrollo del caso, realizando la recolección de datos con objetividad, para así examinar sus significados y de ser necesario reorientar la observación.

La Muestra

En la mayoría de los casos de estudio se selecciona una muestra, solo cuando se realiza un censo debemos incluir en el estudio a todos los sujetos del universo de la población.

Por lo tanto, para seleccionar una muestra, lo primero que hay que hacer es definir la unidad de análisis (persona, organización, comunidades, situaciones, etc.). El sobre qué o quiénes se van a recolectar datos depende del planteamiento del problema a investigar y de los alcances del estudio. Es importante señalar que tanto en estudios cuantitativos como en

cualitativos, o las distintas modalidades de mezclas entre ambos enfoques, se recolectan datos, para el enfoque de esta investigación (cualitativo), la unidad de análisis en esta tesis son las siete escuelas en donde se llevo a cabo el taller.

Para este caso los datos recolectados se considera un censo ya que el total de profesores que asistieron al taller son al mismo tiempo la muestra y el universo, pues todos los integrantes se incluyen en la recolección y el análisis de los datos, la muestra de carácter no probabilística, ya que la selección de los elementos no depende de la probabilidades, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quienes hacen la muestra. Para la naturaleza de esta investigación el procedimiento no es mecánico ni basado en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones.

Por el reducido número de escuelas, las entrevistas se realizaron a los directores de las dependencias, a los realizadores del taller, a expositores, y a los participantes, ya que el interés estriba en la percepción del desarrollo del taller y su aprovechamiento posterior, las observaciones se centran en quienes participaron en ellos. Ya que el total de participantes fueron observados y encuestados la muestra será delimitada por los nombramientos de éstos, así como por su responsabilidad dentro del taller, y también por su participación en el Colegio Departamental.

Selección y Delimitación del Estudio

Como señala Hernández (2004) al mencionar a Labovitz y Hagerdorn, cuando una persona desarrolla una idea de investigación debe familiarizarse con el campo del conocimiento donde se ubica la idea, es evidente que entre más se conozca el tema, el proceso de afinar la ideas será más eficiente y rápido. Desde luego, hay temas que han sido investigados por otros y, en consecuencia, su campo de conocimiento se encuentra mejor estructurado, se puede decir que existen:

1. Temas ya investigados, estructurados y formalizados.

2. Temas ya investigados pero menos estructurados y formalizados.
3. Temas poco investigados y poco estructurados y
4. Temas no investigados.

Las investigaciones cualitativas en la mayoría de las veces tienden a inclinarse por temas poco investigados o no investigados, tal como esta tesis. Para delimitar la población de las investigaciones cualitativas, las poblaciones deben de situarse en torno a sus características de contenido, de lugar y en el tiempo.

Con intención de saber cómo el Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica propicia la gestión educativa, además de proporcionar el ambiente propicio para que el cambio educativo se desarrolle de una forma natural y paulatina, se trabajó en el marco de la tercera visita que el SEMS realiza a cada una de sus escuelas. De los siete talleres llevados a cabo hasta el momento, cuatro se realizaron en escuelas preparatorias regionales y los restantes en metropolitanas.

En el capítulo V se presenta una descripción del contexto en el cual se desarrolló el Taller, con la finalidad de que el lector tenga la sensación de estar en el lugar en el cual se llevaron a cabo los talleres, ya que es muy importante el espacio físico tanto para el investigador como para los lectores. Se realizaron entrevistas con los actores del taller (directivos de la escuela, directivos del sistema, participantes, y expositores), para cada una de las entrevistas se desarrolló un cuestionario, con preguntas diferentes, pero dirigidas y orientadas al taller, para conocer la interpretación de las demás personas en relación con éste.

Los Instrumentos

Primero se debe de preguntar ¿Qué es la recolección de datos? ¿Cómo obtener estos datos? Así que una vez que definimos la muestra adecuada, de acuerdo con el enfoque elegido (cualitativo), problema de estudio (Gestión educativa), la siguiente etapa consiste en la

recolección de datos pertinentes sobre los sucesos, contexto y comunidad en donde se realiza el taller.

En esta tesis se utilizaron los instrumentos de observación, entrevista y aplicación de encuestas, así que se definen cada uno de estos instrumentos. La encuesta, este instrumento es el más utilizado para la recolección de datos, Hernández (2003) lo define: Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. El contenido de las preguntas de un cuestionario es tan variable como los aspectos que se miden. Básicamente se consideran dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas, en las primeras contiene categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas. Es decir se presentan a los sujetos las posibilidades de respuesta para que aquellos seleccionen una de las disponibles. Las encuestas abierta son aquellas que no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría es infinito.

Para este caso se utilizaron tanto preguntas abiertas como cerradas, ya que las cerradas son fáciles de codificar y preparar para su análisis. Asimismo, estas preguntas requieren un menor esfuerzo en contestarlas por parte de los sujetos de estudio, ya que no tienen que escribir o verbalizar el pensamiento, sino únicamente seleccionar la alternativa que describa mejor su respuesta. La utilización de las preguntas abiertas obedece a que son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente. También sirve como en este caso cuando se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento.

Para medir el impacto del taller el cuestionario dirigido a los coordinadores contiene las siguientes preguntas:

1. ¿Se han revisado en las academias los objetivos de los cursos con el propósito de elaborar colegiada e interdisciplinariamente la planeación académica?
2. ¿Han participado los profesores en cursos, seminarios, charlas, etc. que los sensibilicen hacia la importancia de llevar a cabo una planeación académica de manera colegiada?

3. ¿Cómo ha influido el trabajo colegiado e interdisciplinario en la práctica docente diaria?
4. ¿Al elaborar la planeación académica, se contemplan estrategias en el aula que favorezcan el desarrollo de habilidades en los alumnos?
5. ¿Al elaborar la planeación académica, se indican de manera clara propósitos, temas, materiales, actividades, productos esperados, roles de sus alumnos, conformación de equipos y sistema de evaluación?
6. ¿Se han implementado estrategias en el aula que favorezcan la adopción de valores por parte de los alumnos?
7. ¿El colegio departamental ha propuesto modificaciones al programa?
8. ¿En qué porcentaje de las asignaturas ha propuesto la modificación de su programa para incluir el desarrollo de habilidades?
9. ¿Los profesores llevan una bitácora o sistema de seguimiento a los alumnos, en que se consideren situaciones de aprendizaje experiencias o por proyectos, donde se reflejen tanto los intereses y capacidades de los alumnos, como la posibilidad de un conocimiento integrado?

Las preguntas anteriores son insumos y sirven de apoyo para la pregunta central de la investigación ¿Cómo la capacitación a los profesores repercute en la programación académica y en el desempeño frente a grupo?. La observación consiste en el registro sistemático, valido y confiable de comportamiento o conducta manifiesto. Puede utilizarse como instrumento de medición en muchas circunstancias, Hernández (2004) menciona que es el método más usado por quienes están orientados conductualmente. Como método de recolectar datos es muy similar al análisis de contenido, ya que es una forma de observación del contenido de comunicaciones verbales y no verbales. Existen dos tipos de observación: a) Participativa, donde el observador interactúa con los sujetos observados. B) No participativa en que el observador no fomenta y evita le interactuar con los sujetos de estudio, en este tesis se

utilizaron ambas, la no participativa al momento de llevarse a cabo el taller, y la participativa al observar a los instructores al finalizar el taller.

Al realizar la observación del Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica, se siguió las características de las subcategorías siguientes:

1. Distancia física: se refiere a si el sujeto de estudio aumenta o disminuye su trecho hacia el interlocutor a partir de la medida que inicialmente ocuparía, las dimensiones que esta variable adquiere, son: el acercarse denota afiliación y el alejarse denota evitación;
2. Movimientos corporales que denotan tensión, esta variable se orienta a los movimientos que el sujeto está realizando como índice de tensión, aquí se analizan movimientos de pies y piernas a un ritmo acelerado, ademanes con los brazos y manos y la postura general del sujeto observado.
3. Conducta visual del sujeto, si está dirigida hacia el interlocutor es afiliación, si está dirigida a cualquier otra parte significa evitación y
4. Conducta verbal, esta compuesto por el contenido verbal del discurso del sujeto, e incluye dos modalidades: Frases u oraciones completas (afiliación), Frases dicotómicas y silencio (evitación).

Para entrar más de lleno al trabajo que se realizó en este estudio, se consideran los objetivos que tiene la observación como herramienta de obtención de información cuyo propósitos que señalan los siguientes autores mencionados por Hernández (2004) son:

1. Explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social, Grinnell (1997);
2. Describe comunidades, contextos o ambientes, y las actividades que se desarrollan en éstos, las personas que participan en tales actividades, Patton (1980);
3. Comprender procesos, interrelacionados entre personas y sus situaciones o circunstancias, y eventos que suceden a través del tiempo, así como los patrones que se

desarrollan y los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas, Jorgensen (1989);

4. Identificar problemas, Grinnell (1997) y
5. Generar hipótesis para futuros estudios.

La observación cualitativa no es solo contemplación, ya que implica adentrarse a la profundidad de la situación social y mantener un rol activo, así como una reflexión permanente, y estar al pendiente de los detalles de los sucesos, los eventos y las interacciones.

Algunas definiciones que se siguieron para realizar la observación, fueron las siguientes:

1. El rol o papel del observador, que Hernández (2004), toma de Patton (1980) en donde sugiere que el observador debe ubicarse en varios continuos para establecer su rol, la tabla dos nos muestra los tipos de papeles que puede desarrollar el investigador.
2. Los registros y notas que se realizan durante la observación, es muy necesario llevar registros y elaborar anotaciones lo más pronto posible, después de cada periodo en el campo, de manera separada, como paginas continuas de un cuaderno para cada día de la observación, las anotaciones pueden ser de diferentes clases y conviene tenerlas todas en una observación cualitativa, básicamente son de cuatro tipos mencionados por Hernández (2004), según Grinnell (1997):

- a) Anotación de la observación directa, describe de lo que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de las unidades observadas. Por lo regular van ordenadas de manera cronológica. Permitted contar con una narración de los hechos ocurridos, (qué, quién, cuándo y donde).
- b) Anotaciones interpretativas. Comentarios personales sobre los hechos, es decir nuestra interpretación a lo que estamos percibiendo (sobre significados, emociones, reacciones, interacciones);
- c) Anotaciones temáticas. Ideas, hipótesis, preguntas de investigación, especulaciones vinculadas con la teoría, conclusiones preliminares y

descubrimientos que, a juicio del investigador, vayan arrojando las observaciones.

- d) Anotaciones personales. de los sentimientos, las sensaciones del propio observador.

Estas anotaciones se pueden llevar en una misma hoja en cuatro columnas diferentes o vaciarse en páginas diferentes; lo mas importante es que, si se refiere al mismo episodio, estén juntas y se acompañen de las ayudas visuales, tales como mapas, fotografías, videos y otro materiales.

Para recabar información para la elaboración de esta tesis se utilizaron diferentes métodos de recolección de datos, como fueron entrevistas, observaciones y documentos, con la intención de tener diferentes apreciaciones sobre las variables, los contextos, los sucesos o las personas involucradas en el caso.

Papel como evaluador-observador		
Observador participante (participa activamente en tareas o situaciones)	Observador que participa sólo parcialmente	Observador no participante (Externo)
Rol ante los demás (miembro del ambiente, comunidad o contexto)		
Abierto (los demás conocen su rol y saben que están siendo observado)	Intermedio (Algunos conocen su rol, y saben que están siendo observado, y otros no)	Encubierto (Nadie conoce su rol ni sabe que está siendo observado)
Durante la observación (estancia del observador)		
Breve (una hora, un día)		Larga (meses, años)
Enfoque de la observación		
Focalizado (Un elemento, un significado una interacción en espacio)		General (Holístico: todos los elementos o las unidades)

Figura 1. Tipo de papeles o roles que desarrolla el investigador. Hernández (2004).

La entrevista como instrumento de investigación para el enfoque cualitativo es flexible y abierta. Ésta se define como una conversación entre el investigador y el sujeto de observación.

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas o abiertas, en la primera, el entrevistador realiza su labor basándose en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta. La entrevista semiestructurada, por su parte, se basa en una

guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.

Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general con temas no específicos y el entrevistador tiene toda la flexibilidad para manejarlas. En estos tres tipos de entrevistas se manejan diversas clases de preguntas, Hernández (2004) nombra la clasificación de Grinnell

(1997) de la siguiente forma:

1. Preguntas generales (gran tour). Parte de planteamientos globales (disparadores) para llegar al tema que interesa al entrevistador. Son propias de las entrevistas abiertas.
2. Preguntas para ejemplificar. Sirven como disparadores para exploración más profundas, en las cuales se le solicita al entrevistador que dé un ejemplo de un evento, un suceso o una categoría.
3. Preguntas de estructura o estructurales. El entrevistador solicita al responsable una lista de ítems a manera de conjunto o categorías.
4. Preguntas de contraste. Al entrevistado se le cuestiona sobre similitudes y diferencias respecto a símbolos o tópicos, y se le pide que clasifique símbolos en categorías.

El propósito de la entrevista es obtener respuestas sobre el tema, problema o tópico de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado “en sus propias palabras”.

El “experto” es el sujeto de observación, por lo que el entrevistador debe de escuchar con atención y cuidado. No interesan el contenido y la narrativa de cada respuesta.

Es muy importante que el entrevistador genere un clima de confianza en el entrevistado y desarrolle empatía con él. Asimismo, debemos evitar elementos que obstruyan la conversación,

tales como el timbre de teléfonos, el ruido de la calle, el humo de cigarro, las interrupciones de terceros, etcétera. También es importante que el entrevistado se relaje y mantenga un comportamiento natural. Nunca hay que interrumpirlo, sino guiarlo con discreción hacia un diálogo que fluya el punto de vista único y profundo del entrevistado. Para su realización es posible recurrir a las siguientes herramientas para recoger la información:

1. Grabación de audio o video.
2. Apuntes y notas en libretas, y computadoras personales o de bolsillo.
3. Dictado digital.
4. Fotografías y
5. Simulaciones o programas computacionales para interactuar con el entrevistador, siempre y cuando la situación así lo requiera y donde resulte factible y conveniente.

Para recabar la información se recurrió a los siguientes instrumentos, Guías de observación de campo Apéndice 1, la cual consta de 15 acciones a evaluar, y los parámetros de evaluación del trabajo en equipo y del producto si es que lo hay. Entrevista guiada a realizadores del Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica, Apéndice 2. Un cuestionario con preguntas abiertas para profesores participantes al taller Apéndice 3. Entrevista a directores, consta de 17 preguntas, mismas que haciendo uso de la entrevista a los realizadores del taller, se realizó la triangulación de la información para corroborar la información de ambas fuentes, Apéndice 4.

Capítulo 5

Resultados

Descripción del Contexto

El Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica, se enfrentó a un docente que hoy en día se ha convertido de mero consumidor de los conocimientos producidos por otros profesores, que trabajan de forma conjunta con la comunidad profesional de práctica y docencia, misma que no ofrece cambios significativos en beneficio de la organización y mucho menos en pro de los alumnos. Las instituciones tratan de fomentar una cultura profesional de mejoramiento de la planeación educativa como condición indispensable para la consecución de un entorno para la enseñanza y el aprendizaje de alta calidad.

El grupo de profesores que se desempeñan dentro del Colegio Departamental combinan el conocimiento generado por investigadores, así como el generado por ellos mismos de la práctica diaria, ya que dentro de esa práctica deberá de generar mecanismo de evolución que le permitan el conocer sus fortalezas y debilidades, así como sus amenazas y oportunidades, con el fin de mejorar su desempeño frente a grupo, así como de forma personal con los miembros de la academia.

Resultados de la Encuesta a Coordinadores

En Apéndice 5, muestra el condensado de los resultados de la encuesta aplicada a un coordinador de cada una de las escuelas en donde se realizó el Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica.

La Asistencia

El personal que asistió a los talleres, el 25% son Jefes de departamento, 30% son profesores, 30% coordinadores académicos, 3% coordinadores de módulo, 1% Oficial Mayor,

2% Secretario, 3% Director, 2% Orientador Educativo, 2% Extensión, y 2% no especificó su nombramiento, como lo muestra la Tabla 1

Tabla 1. Tipo de asistentes al TDCPA	
Jefe de departamento	43
Profesor	52
Coordinador Académico	52
Coordinador de Modulo	6
Oficial Mayor	2
Secretario	3
Director	5
Orientador Educativo	4
Personal de extensión	4
No especifico	4

Tabla 1. Asistencia a los talleres.

Observación de Campo

Las siete escuelas observadas cuentan con el espacio necesario y adecuado para llevar a cabo este taller; en todas las presentaciones del Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica, el personal y expositores se encontraron preparados para iniciar el taller en tiempo y en forma. El material utilizado por los equipos que integraban el taller consistió en marcadores, cartulina, revistas, y diversos artículos necesarios para permitir que cada equipo presentara de una forma creativa sus ideas. En los talleres de seis escuelas participó activamente el director, integrándose como miembro de un equipo de trabajo. Con referencia al trabajo de los expositores, éstos respondieron las dudas de cada equipo, fomentando la participación de todos y cada uno de los académicos, dando como resultado que los grupos del taller trabajaran en equipo de forma ordenada. Por otra parte, en 6 de las 7 escuelas se presentó como producto final del taller un programa operativo anual terminado

Según palabras de la realizadora del taller, el objetivo de éste es que los cuerpos colegiados de las escuelas preparatorias orienten sus actividades hacia el modelo educativo de manera planeada y que esto se vea reflejado en sus programas operativos anuales, con los siguientes temas:

Repaso del Tablero de comandos del SEMS.

Repaso de los puntos importantes del modelo educativo del bachillerato.

Revisión de tablero de comandos de la escuela.

¿Que es un Programa Operativo Anual (POA).

Propuesta de Diseño de POAS de la escuela.

La respuesta de los directivos que participaron en los talleres fue interesante, ya que se los directores expresaron su agrado del taller a los participantes del Colegio Departamental de la escuela ya que trabajaba de forma ordenada y en equipo, pues el taller está enfocado a capacitar a todos los docentes para su desarrollo. Dentro de la aplicación del taller fue

necesario modificarlo, ya que no se revisaban ni el tablero de comandos de las escuelas ni sus indicadores académicos; éstos fueron agregados y a partir de la deficiencia de alguno de ellos se revisa la propuesta de POA. Posteriormente, en una segunda revisión, se modifica dicha propuesta de tal manera que como resultado de la práctica de este taller se tiene como resultado un POA.

Para la realización de este taller la convocatoria se llevó a cabo a través del Consejo de Administración, que informa a los directores de las escuelas la fecha programada en sus sedes y ellos realizan la invitación a sus docentes y miembros del colegio departamental. Se informa a los directores de las escuelas de la visita de algunos miembros del consejo de administración, a través de la dirección de educación propedéutica y ellos a su vez convocan a todos los docentes de su dependencia. Esta convocatoria se recibe con entusiasmo, pero también con cierto recelo al no saber en qué consistirá el taller. Según palabras de la realizadora, no ha habido rechazo pero sí incertidumbre al conocer los temas a tratar en el taller, sobre todo cuando se sabe que se tocará el tema de los POAS; no obstante, al momento de llevarlo a cabo ésta se desvanece. El trabajo de los directivos permite la participación de todos sus docentes en el desarrollo de las propuestas de POA. ...”El taller considero que está cubriendo las expectativas: integrar a los colegios departamentales como verdaderos equipo de trabajo, pero como todo existen docentes que se rehúsan a que unos jovencitos vengan a decirnos cómo hacer nuestro trabajo, pero lo más gratificante es al final del taller, al momento de darnos las gracias por el tiempo y la dedicación” (Entrevista con LCPG).

Este taller se define como un espacio en el que confluyen las necesidades de las escuelas en torno al modelo educativo y en él se generan propuestas de solución para esas necesidades, siendo esto lo más difícil por el hecho de que al revisar los indicadores propuestos como metas vs. los resultados obtenidos, se obtiene como resultado que cada director revisa y planea con sus profesores cada nuevo indicador académico, definiendo los que se utilizarán e siguiente año.

A pesar de esto, la aceptación que se observa es positiva pero con recelo por parte de los participantes al no saber el resultado esperado, pero al mismo tiempo la CPE recibe peticiones de directivos de las escuelas en las que todavía no se lleva a cabo este taller, solicitando que se desarrolle en sus espacios, ya que los docentes participantes y del Colegio Departamental después del taller muestran mayor trabajo en equipo, según comentarios de los directores. Por último, los directores consideran que fue una experiencia gratificante en el momento de ver la reacción de los docentes asistentes, cuando dan cuenta de que las acciones educativas en beneficio del aprendizaje de sus alumnos están en sus manos, esto es, en la planeación objetiva de sus programas operativos anuales.

Al entrevistar a los directores de las escuelas se deja de manifiesto que el taller es una buena herramienta de cambio, ya que al principio el director comunica a los docentes los planes y objetivos por cumplir y fomenta el trabajo en equipo, cosa que no sucedía antes del taller, ya que se deja de manifiesto que a minutos de comenzar este taller el director sabía de los objetivos y metas del taller, pero no así su personal docente

La opinión de los participantes del taller al salir de este opinan que: El 100% de los 175 participantes consideran el taller como excelente, muy bueno o bueno. Asimismo, consideran que éste beneficia directamente la forma de trabajar en equipo, como una nueva herramienta, como un cambio de actitud. Al preguntarles si el taller cambió su forma de ver el trabajo en equipo, solo uno de los encuestados opinó que no, ya que considera que existe una lucha estéril al tratar de integrar equipos de trabajo. El 100% de los participantes considera que los temas no fueron difíciles de entender. Se les preguntó si notaban una diferencia real después de recibir el taller, y el 100% sí percibe un cambio en actitud, en la forma de pensar y en la práctica docente.

El equipo de instructores realizó una sesión de evaluación al taller, en donde llegaron a la decisión de modificar el taller para aterrizar las actividades realizadas, dando en la motivación y

que el trabajo de los participantes tenga como objetivo final un Programa Operativo Anual. Dicho documento será empleado por la dirección de la escuela al presentar su programación anual. Con este objetivo la Coordinación de Planeación desarrolló las actividades a llevar a cabo dentro del taller apéndice E. Esta dinámica se llevará a cabo en los talleres subsecuentes, dándoles un enfoque apegado al concepto del constructivismo.

Resultado de Preguntas de Investigación

En este apartado se da respuesta a las preguntas propuestas en la delimitación del estudio, mismas que fueron elaboradas para saber como están trabajando las escuelas la planeación académica y aplicadas a las 45 escuelas, de manera indistinta de que si ya recibieron el taller o no, a continuación se enumeran las respuestas con la interpretación:

¿Se han revisado en las academias los objetivos de los cursos con el propósito de elaborar colegiada e interdisciplinariamente la planeación académica? La totalidad de escuelas llevan a cabo la revisión de los objetivos, y de las siguientes formas:

1. La elaboración de un documento único, anual que contienen las planeaciones de la totalidad de las academias;
2. La publicación de los resultados en los Boletines del Colegio Departamental “ El Trabajo Colegiado” volúmenes 20 y 21;
3. Los planes de trabajo, evaluación y planeaciones por asignatura;
4. La planeación que presentan los maestros al iniciar cada semestre.

¿Han participado los profesores en cursos, seminarios, charlas, etc. que los sensibilicen hacia la importancia de llevar a cabo una planeación académica de manera colegiada?

Si, en donde realizaron cursos de los ejes de formación: Modelo académico y currículo y procesos de Prácticas Pedagógicas-didácticas, reforma semestral a la planeación académica y de cursos impartidos a docentes, asimismo las planeaciones por asignatura.

¿Cómo ha influido el trabajo colegiado e interdisciplinario en la práctica docente diaria?

Resultados en la Tabla 2.

Tabla 2. Que muestra la influencia del trabajo colegiado	
Problemas para el seguimiento de su práctica docente	4.44%
Baja asistencia de docentes a reuniones	2.22%
Rotación de personal	2.22%
Materiales didácticos	2.22%
Planeación y evaluación de las actividades de academia	13.33%
Mejora de indicadores académicos	15.56%
Actas de acuerdos	11.11%
Desempeño de docentes	15.56%
Carencia de instrumentos metodológicos	2.22%
Reporte	8.89%
Cronogramas de sesión	2.22%
No es tangible	2.22%
No contesto	17.79%
	100.00%

Tabla 2. Como influye el trabajo colegiado en la práctica docente.

Al elaborar la planeación académica, ¿se contemplan estrategias en el aula que favorezcan el desarrollo de habilidades en los alumnos? El 100% de las contestaron que si, con las siguientes herramientas: Planeación didáctica y académica, elaboración de materiales didácticos, realización de mapas conceptuales, y uso de la tecnología.

Al elaborar la planeación académica, ¿se indican de manera clara propósitos, temas, materiales, actividades, productos esperados, roles a sus alumnos, conformación de equipos y sistemas de evaluación? El 100 % respondió que si, y lo realiza de la siguiente forma:

1. Planeación didáctica y académica.....44.44%
2. Difusión de criterios de evaluación.....2.22%
3. Aprovechamiento del curso.....6.67%
4. Acuerdos d evaluación.....2.22%
5. Desempeño docente.....2.22%
6. Reportes.....2.22%
7. Seguimiento al desempeño.....37.78%

¿Se han implementado estrategias en el aula que favorezcan la adopción de valores por parte de los alumnos? Si se implementan con las siguientes herramientas:

1. Planeación didáctica.....24.44%
2. Implementación de cursos y programas.....6.67%
3. Campañas.....4.46%
4. Tutorías.....8.88%
5. Procesos de evaluación.....2.22%
6. Vinculación.....2.22%
7. Dinámicas de grupo.....2.22%
8. No contesto.....48.89%

¿El Colegio Departamental ha propuesto modificaciones al programa? del 100% el 53.33% Si propone, el 28.89% No propone, el 2.22% considera que no aplica y el 15.56% No contesto.

¿En qué porcentaje de las asignaturas ha propuesto la modificación de su programa para incluir el desarrollo de habilidades? Del total de escuelas 5 fue del 0 a 20%, 1 del 41 a 60 % y una no contesto.

¿Los profesores llevan una bitácora o sistema de seguimiento a los alumnos, en que se consideran situaciones de aprendizaje experimental o por proyectos, donde se reflejen tanto los intereses y capacidades de los alumnos, como la posibilidad de un conocimiento integrado? Si en la totalidad de escuelas, con los siguientes %:

1. Elaboración de perfil.....4%
2. Seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje.....13%
3. Avance programático.....26%
4. Bitácoras.....53%
5. Formato para el registro de evaluación continua.....4%

Los profesores consideran la capacitación como una herramienta indispensable para la preparación de su cátedra frente a grupo, ya que no basta tener la vocación, si no el conocimiento para la planeación académica, para el manejo de conflictos, el despertar de la creatividad y la evaluación continua de los alumnos. Como una propuesta que integra una estrategia de trabajo colaborativo, ya que los docentes comparten responsabilidades al trabajar juntos para abordar una problemática compleja y multifacética.

Capítulo 6

Análisis de Resultados

Los resultados obtenidos en la presente investigación demuestran que el objetivo del Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica, además de cumplir con el objetivo planteado por la dirección general del Sistema de Educación Media Superior y ejecutado por la Coordinación de Planeación, cumple con el objetivo de conocer que tanto esté fomenta un cambio educativo al trabajar con una innovación en el desarrollo académico, ya que tiene como fin el capacitar y preparar a los docentes en general para la generación del plan operativo anual, además de que las herramientas brindadas en el taller dan un valor agregado a la planeación de las clases y reuniones académicas, ya que la planeación permite el desarrollo de nuevos proyectos, mantiene la competitividad en el contexto de las restantes organizaciones, sirve de base para el aumento de la calidad y prevé los factores de riesgo laboral.

La observación del taller confirma que en toda organización formal abarca diversos aspectos, que conforman el armazón en el que se llevará a cabo la actividad organizativa, tales como:

1. El papel o role del, director, profesor, orientador y coordinador de carrera.
2. Las unidades organizativas, como departamentos didácticos, equipo directivo, consejo escolar, equipo de ciclo, en donde el personal se integra según sus respectivas funciones y responsabilidades.
3. Los mecanismos formales que existen en la organización para la toma de decisiones, para la comunicación e información, para la coordinación entre los docentes, para la dirección y el control de la actividad, responsables de que los individuos y/o las unidades organizativas se relacionen entre sí, se coordinen y no funcionen al margen unas de otras.
4. La estructura física e infraestructural del centro, es decir, sus espacios y materiales y cómo están distribuidos; sus instalaciones y cómo se ha regulado su utilización.

La capacitación de los docentes y la participación del Colegio Departamental demuestra que el docente cada vez más se siente comprometido con su labor y responsabilidad, ya que los resultados de las encuestas muestran que los docentes. Actualmente elaboran material didáctico, y cumple con lo requerido por los planes y programas educativos, procurando desarrollar en el alumno habilidades y competencia. Asimismo las academias llegan a acuerdos y elaboran criterios de evaluación. Como lo manifiesta Gento (1994) al referirse a las organizaciones que se sitúan en posiciones de vanguardia, y son plenamente conscientes de que la mejor garantía de su progreso está en el estímulo de la iniciativa, el trabajo colegiado y solidario motivante, en el desarrollo del conocimiento y de la elevación de la categoría económica y profesional de cada uno de los elementos humanos que la integran.

La mejor forma de incentivar a los integrantes de un sistema de un trabajo inteligente y solidario, es estimularlos a que aporten sus esfuerzos cooperativamente en proyectos en los que están implicados a través de su participación en la toma de decisiones que se presenta a lo largo de su actuar cotidiano dentro de la institución.

El trabajo del Colegio Departamental, puede presentar inconvenientes, ya que el personal que asistió al taller considera que es pérdida de tiempo, a pesar de la apatía y la falta de entusiasmo que mostraron (cabe hacer mención que esto fue solo al inicio del taller, por que al conocer los objetivos y actividades, trabajaban entusiasmados), la opinión de los directivos del taller es muy positiva y recomendable para que se lleve a cabo en el resto de las escuelas del SEMS, ya que las experiencias de ver a su personal trabajando de forma coordinado y en equipo es muy emotiva para los directivos del sistema, ya que fue demostrada al final del taller con el agradecimiento a los ponentes, en tal sentido González (2003), menciona que las dificultades que pueden generar con vista a desarrollar un proyecto común, de carácter interdisciplinar y que atienda no sólo a aspectos conceptuales sino también actitudinales. Con la departamentalización el conocimiento y el trabajo se compartimentalizan; el currículum se convierte en una suma de materias, con poca flexibilidad y posibilidad de variar y diversificar

actividades de alumnos y profesores, asimismo las limitaciones que supone para fomentar una enseñanza que inicia en aspectos como aprender a aprender, examinar críticamente un tema de modo holístico, aprender y explicar capacidades transferibles y construir conocimiento interdisciplinar, sobre todo en momentos como los actuales, calificados de post-modernistas, en los que se valora las capacidades interdisciplinarias y transferibles.

El Colegio Departamental brinda a los docentes la estabilidad y continuidad en el tiempo para desempeñar las funciones independientemente de las características personales de cada uno de ellos, convirtiendo al colegio en una organización que aprende, con la necesidad permanente de buscar la actualización como entidad, y a los integrantes el potencial humano de estar preparado para afrontar los cambios educativos en cualquier circunstancia.

En tal sentido la contribución del colegio departamental y del Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica, responden como estructuras formales que posibilitan el trabajo conjunto de los docentes dando como resultado un buen funcionamiento educativo en la escuela.

No hay que perder de vista que la puesta en marcha del taller se debe a la postura de la Dirección General, al establecer que es inaplazable, para ello, contar con un programa consolidado de capacitación, formación, profesionalismo, apoyo y estímulo, justo, suficiente, equitativo y transparente para los profesores, que les brinde certidumbre y estabilidad. En este caso la Coordinación de Planeación tiene bien definidas las metas dictadas por la Dirección General, así que se difiere en parte de lo que señala, y se puntualiza que en el caso de las organizaciones escolares las metas frecuentemente se formulan en términos vagos y ambiguos, González, (2003), situación que no se presenta en este caso de estudio, ya que se deja en claro al momento de presentarle los objetivos del taller a los participantes, los expositores tienen cuidado de dejar en claro que las metas son las mismas para directores, docentes y miembros del Colegio Departamental.

Para saber si los objetivos del taller se cumplieron será necesario esperar al año 2006, ya que es cuando las escuelas comienzan con la actividad normativa de realizar su Programa Operativo Anual (POA) y es posible que los participantes del taller descubran la importancia de éste hasta que pongan en práctica los conocimientos adquiridos, Así lo menciona González, (2003) al señalar la idea de March y Olsen (1976), en donde da entender que no todas las metas preceden a una acción, y todo lo planeado no se ajusta a la definición preconcebidas de los objetivos, ya que las metas y propósitos se presentan tras realizar la acciones.

El taller brinda las herramientas necesarias para la planeación, un objetivo posiblemente más importante es el de lograr que las Academias trabajen en forma organizada y en equipo, y con ello buscar que los objetivos y metas planteados en el POA, vayan de acuerdo con los lineamientos generales del sistema y sobre todo, con los principios necesarios para que el docente trasmita lo aprendido a sus estudiantes.

El taller está considerado como el catalizador de las fortalezas de los docentes, al desarrollar sus potencialidades y alcanzar las metas de la institución y las individuales considerando al departamento como una estructura para la formación y desarrollo profesional del profesorado. Las posibilidades de los equipos y departamentos como contexto para el desarrollo profesional de los docentes son evidentes siempre y cuando éste se plantee y conciba en el centro escolar no como cuestión individual (cada profesor de acuerdo con sus necesidades percibidas o intereses realiza las actividades de formación que considere más adecuadas), sino como un proceso que ha de estar ligado al propio contexto de trabajo del docente, centrado en su práctica y dirigido a mejorarla.

Este taller esta enmarcado dentro de las visitas programadas a los Colegios Departamentales (tercera visita), y no termina con su presentación; muy al contrario, la Coordinación de Planeación está conformando y fortaleciendo cada vez más a las Academias, al brindarles las herramientas y conocimientos para la búsqueda de las acciones encaminadas al desarrollo del trabajo en equipo paulatino y en aumento, lo cual remite a lo planteado por Bris

(2002) al mencionar la teoría Z, ya que considera que invoca ciertas condiciones especiales como la confianza, el trabajo en equipo, el empleo de por vida, las relaciones personales estrechas y la toma de decisiones colectiva, todas ellas aplicadas en orden de obtener un mayor rendimiento del recurso humano y así conseguir mayor productividad empresarial, se trata de crear una nueva filosofía empresarial humanista en la cual la institución se encuentra comprometida con su colaboradores.

La información bibliográfica que se utilizó para analizar el caso de estudio, coincide con la descripción general de la naturaleza del taller, pues es normativa y se lleva a cabo en toda organización educativa. La planeación y el trabajo que se realizan en los talleres se apegan a los principios de González (2003). Una percepción del autor de este trabajo es que la Coordinación de Planeación considera al Colegio Departamental como un grupo selecto de cada escuela, ya que sí promueve el cambio y éste se arraiga en cada uno de los miembros será un duplicador de las herramientas necesarias para cumplir los objetivos esperados. Al respecto González (2003), señala que en las unidades organizativas, en este caso el colegio departamental fomentan en los docentes la responsabilidad en sus respectivas funciones, y que son mecanismos formales que existen en la organización para la toma de decisiones, comunicación e información entre los docentes, y la dirección, relacionándolas entre sí, y no funcionen al margen unas de otra.

Los datos encontrados en este estudio muestran que los participantes consideran que el principal beneficio de tomar el taller es que el Colegio Departamental trabaja en equipo y muestra su primer producto de trabajo, que es un POA; asimismo, el taller genera un cambio de actitud.

Al analizar los datos y las respuestas de los participantes y al estudiar los conceptos de los autores, se puede considerar que los resultados esperados por los realizadores del taller eran predecibles, ya que las funciones de los cuerpos colegiados, de los docentes y directivos están señalados y bien definidos, solo se tiene que seguir la normatividad, poner al alcance los

conocimientos necesarios, sin que haga falta la motivación y el convencimiento demostrado con el ejemplo.

Al realizar la observación directa en cada uno de los talleres se presentaba en los participantes la indiferencia al trabajo, pero al mostrar los objetivos los expositores y al iniciar con la explicación de la utilización de mapas mentales y al permitir que los participantes utilizaran todos los recursos disponibles, los docentes se dieron cuenta que tenían la libertad de crear y reflejar sus ideas referentes a las metas y objetivos del sistema.

En los talleres se mantuvo la visión de que lo que se pretendía dar a conocer era el cómo se aplicarían los conocimientos adquiridos, la Misión del SEMS de la Universidad de Guadalajara, los problemas por detectar de cada una de las escuelas, el modelo educativo, y el papel del profesor en la realización del POA.

Es necesario que toda organización, ya sea educativa o empresarial, cuente con un plan de mejora. El Taller de Desarrollo de Competencia para la Planeación Académica, puede considerarse como un primer paso para que las escuelas pertenecientes al SEMS inicien un plan de mejora, el cual se trata de un instrumento para desarrollar acciones continuas de mejora de la calidad de los centros, tanto en referencia a los procesos como a los resultados.

Dado que las visitas al Colegio Departamental continuarán realizándose por lo menos siete por año, la Coordinación de Planeación deberá de dar seguimiento al taller, así como el presentar los lineamientos para un plan de mejora, y según Bris, (2002) las características del plan son las siguientes:

1. Debe estar precedido de una evaluación diagnóstica de la situación de partida del centro (indicadores), bien en su conjunto o en referencia a un/as área/s determinadas. Esta diagnosis puede y debe tener en cuenta los aspectos organizacionales del centro como los educativos;

2. La identificación de las áreas de mejora, realizada a través de la evaluación, ha de ser objetiva, apoyándose en hechos o resultados. Con este fin se utilizarán procedimientos e instrumentos de evaluación adecuados, fiables y válidos;
3. Los objetivos que se propongan en el Plan de Mejora han de ser realistas, concretos, medibles y alcanzables en un período de tiempo determinado por el propio plan. Conviene que el Plan tenga carácter anual, ya que ello permite una mejor evaluación de los resultados;
4. Debe explicar los objetivos, los procedimientos, las actualizaciones, las personas responsables de su ejercicio, los recursos y apoyos necesarios, un calendario para su cumplimiento y un plan de seguimiento y evaluación.
5. Debe lograr la implicación de las personas, propiciando la participación de todos los sectores de la comunidad escolar.
6. Debe de contar con la colaboración de la administración educativa, a través de la inspección educativa, y de la Unidad de Programas Educativos

Con la implementación de un Plan de Mejora, la Coordinación de Planeación podrá dar seguimiento al desempeño de los Coordinadores Académicos, valorando el trabajo colegiado para la realización de los POAS.

No sólo es el impartir el taller y esperar que los participantes apliquen y difundan las herramientas adquiridas, sino también es necesario el evaluarlo, ya que la evaluación es un proceso de análisis que se apoya en la comunicación entre los participantes, entre éstos y los evaluadores y entre los evaluadores y la comunidad escolar. El diálogo presupone que no todos tienen el mismo juicio sobre el funcionamiento del taller, sobre la calidad de la exposición y del material, y sobre lo que se pretende y se consigue con él. La evaluación es un fenómeno de comprensión que exige una lectura atenta e inteligente de la realidad. La comunicación y la comprensión están encaminadas a la mejora de la realidad educativa de la escuela; la evaluación tiene conexión con el cambio y la mejora. La evaluación del taller tiene mucho que

ver con el perfeccionamiento de los docentes, ya que permitirá a los expositores conocer críticamente el alcance de sus acciones dentro del taller.

Para lograr un verdadero cambio educativo, es importante comenzar a reconocer la significativa dificultad que existe para implementar en forma eficaz la capacitación de los docentes. Entre las razones más evidentes que explican estas dificultades, se destaca la enorme dimensión cuantitativa que ha adquirido la educación ante el personal docente. La expansión cuantitativa de la profesión docente ha estado asociada a varios fenómenos importantes. El primero de ellos es la significativa diferenciación interna. Esta diferenciación interna está vinculada no sólo al ejercicio profesional en niveles distintos del sistema, sino también a distintos tipos de actividad, que van desde el trabajo en el salón de clase hasta las actividades de gestión, supervisión y atención especializada a determinadas necesidades de los alumnos. La capacitación tradicionalmente se desempeña en función de satisfacer las carencias de los docentes de forma individual, ya sea en la asignatura especial o en el tipo de problemas que enfrenta en su clase. Con el TDCPA apoya la capacitación individual, y al mismo tiempo a fortalecer el trabajo en equipo y la cultura común de la escuela.

Si se ve el taller como una actividad aislada por parte de una Coordinación del SEMS, se calificaría como un esfuerzo de mejora, pero si se ve como lo que es, un instrumento de preparación para la planeación y que a su vez está logrando el objetivo de la Dirección General y del mismo Estatuto General del SEMS, se calificaría como un esfuerzo coordinado entre el sistema y la escuela en beneficio de los directivos, docentes y especialmente de los alumnos.

Capítulo 7

Conclusiones y Recomendaciones

El marco contextual presentado en esta tesis permite entender la situación que se desarrolla en las organizaciones educativas, y el cómo estas articulan sus elementos. Asimismo, conocer las características personales de sus integrantes, centra la atención a los elementos formales establecidos y que configuran la estructura primaria de toda organización educativa, mostrando que a pesar de sus características individuales poseen una estructura similar.

Toda organización de la naturaleza que sea esta orientada al cumplimiento de metas, mismas que en algunos casos pueden ser ambiguas y cambiantes, pudiendo ser interpretadas por los mismos miembros de la escuela con sentidos completamente diferentes, los centros escolares son organizaciones en las que es difícil clasificar, consensuar y acotar cuáles son los propósitos en conjunto, por qué esos y no otros y cuáles son los prioritarios dada la situación y el funcionamiento habitual del centro.

Por lo anterior, resulta complejo para cualquier centro determinar y clarificar qué es lo que persigue, hacia dónde va, qué educación va a desarrollar, y cómo lo va a lograr, así que es necesario la organización desde el centro de la escuela, coordinándose en grupos constituidos y reconocidos, Los Colegios Departamentales.

Tanto los equipos docentes como los departamentos pueden ser requeridos como unidades organizativas intermedias entre el centro escolar considerado globalmente, y las aulas, actuando como los generadores de valores, principios y propósitos de la escuela, en actuaciones que concreten esa oferta en el currículum y enseñanza específica a desarrollar con los alumnos.

Para esto es necesaria la participación como una estrategia de gestión al cambio, ya que al considerar que la incentivación de los integrantes de la organización estimula la cooperación y el esfuerzo colectivo, dará como resultado un cambio organizacional en la institución. Tales

cambios generan en el desarrollo social una evolución que optimiza los sistemas y fórmulas organizativos, para tener como resultante la apreciación individual y su contribución personal en organizaciones que solidariamente participan y trabajan por el mejoramiento de las condiciones de vida de todos y cada uno de sus miembros

La participación de los miembros en la búsqueda de un objetivo común es de gran valor para el equipo, así que el buscar la participación y el control de está con el fin de garantizar la participación de cada uno de los miembros da como resultado una mejora general en la institución, El Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica, brinda la oportunidad de:

1. Desarrollo de competencias de planeación académica para el colegio departamental.
2. Construir en equipo interdisciplinario el perfil de nuestros egresados de bachillerato tomando en cuenta la Misión, visión y el trabajo colaborativo.
3. Que el producto de la planeación del día a día en las aulas se vea reflejado en un Programa Operativo Anual.

Para que un cambio significativo se desarrolle dentro de las escuelas es necesario el sensibilizar a los participantes de los valores necesarios para el desempeño docente, tales como: Esperanza, Vocación, Cariño, Recuerdos, con dinámicas y actividades que faciliten la convivencia armónica. La recuperación de los siguientes elementos "motivación, civilización, conciencia, liderazgo, espíritu de equipo" mismos que estarán orientados hacia la misión, visión, del la escuela y el trabajo de equipo.

El Taller de Desarrollo de Competencias para la Planeación Académica, es una herramienta con la cual las escuelas del sistema deberán de utilizar como un medio propicio para encontrar un cambio educativo real y paulatino, ya que la participación coordinada de los miembros del Colegio Departamental, fomentara el sentimiento de pertenencias y responsabilidad en los maestros comprometidos en la gestión del cambio educativo.

Apéndices

Observación en campo								
Taller de desarrollo de competencias para la planeación académica								
Nombre del entrevistado:				Fecha:				
Actividad que desempeña:								
Objetivo de la entrevista: El trabajo en equipo, y herramienta del taller como producto final								
Instrucciones de aplicación: Escribe un 1 en la columna correspondiente al cumplimiento o no, de cada uno de los apartados a observarse, así como las observaciones que consideres importantes								
No.	Acción a evaluar	Registro de cumplimiento						Observaciones
		Trabajo en equipo			Producto			
		SI	NO	NA	SI	NO	NA	
1	El lugar cuenta con instalaciones necesarias par la aplicación del taller.							
2	Los expositores se encuentran preparados en tiempo.							
3	Se cuentan con el material necesario para cada uno los participantes.							
4	Como se percibe el estado de animo del grupo en general.							
5	El Director participa.							
6	El expositor propicia el trabajo en equipo.							
7	El grupo trabaja en grupo.							
8	Utilizan el material con entusiasmo.							
9	El grupo trabaja solo por cumplir.							
10	Los expositores guían y orientan al grupo							
11	El grupo trabaja en equipo.							
12	Se logro el objetivo esperado (el trabajo en equipo).							
13	Cada equipo logro un resultado (POA)							
14	Que sensación se percibe al final del taller.							
15	El cierre del taller motivo al los participantes.							
<hr style="width: 20%; margin: auto;"/> Observador								

Apéndice 1. Formato de registro de observaciones de campo.

Entrevista		
Taller de desarrollo de competencias para la planeación académica		
Tipo de entrevista:	Realizadores del taller	Fecha:
Nombres del entrevistado:		
Numero de participantes:		Duración del taller:
Escuela:		
Desempeño a evaluar: Desarrollo del taller y percepción del entrevistado		
Instrucciones de aplicación: Registra cada respuesta a la pregunta realizada		
1 ¿Como surgió la propuesta del taller?		
2 ¿Cuales son los objetivos del taller?		
3 ¿Cuales son los temas del taller?		
4 ¿Como fue recibieron la propuesta del taller los directivos del Sistema?		
5 ¿Se tuvo que modificar la propuesta original del taller?		
6 Si es que se tuvo alguna modificación, ¿Qué fue?		
7 ¿Quien realizo la convocatoria al personal de la escuela?		
8 ¿Como fue recibida esta convocatoria?		
9 ¿Tuvo algún tipo de rechazo? ¿Cual fue?		
10 ¿Cuantos talleres se realizaron?		

11 ¿Cual fue la asistencia en cada taller?
12 ¿Cual es su opinión referente a la aceptación del taller por parte de los directivos?
13 ¿Como define el taller de planeación?
14 ¿Como expositor que fue lo más difícil del taller?
15 ¿Considera que tuvo aceptación el taller?
16 ¿Al inicio del taller se percibía rechazo por parte de los participantes?
17 ¿Considera que los participantes formaron y trabajaron en equipo?
18 Describa la experiencia percibida del taller

entrevistador

Apéndice 2. Cuestionario guiado para realizadores del taller.

Gracias!!



1. Mi opinión general sobre este taller es:

EXCELENTEMENTE BENEFICO

2. ¿Qué beneficios personales obtengo de este taller?

IDEAS, COMPROMISO

3. El tipo de apoyos que necesitaré para aplicar estas ideas:

APOYO MATERIAL DIDACTICO

4. Lo más efectivo de este taller:

LA INTEGRACION DEL COLEGIO DEPARTAMENTAL

5. Mis sugerencias para aumentar la efectividad de este taller:

UN POCO MAS DE TIEMPO

6. ¿Cambió su forma de ver el trabajo en equipo después de este taller?

SI PORQUE CAMBIÉ DE EQUIPO HABITUAL

7. ¿Algún tema fué difícil de comprender? DISTINGUIR ENTRE MIS COMPANEROS

Y NO, LAS HABITUDES, LOS CONOCIMIENTOS

¿Por qué?

LAS DIFERENTES INTERPRETACIONES

8. Mensaje para un colega que participará en este taller para que lo aproveche más:

QUE VAYA CON ACTITUD, DISPOSICION Y BUEN ANIMO.

9. A raíz de esta tercera visita ¿qué diferencias reales nota usted en...

a) su actitud?

MAS POSITIVA, MAS PARTICIPATIVA

b) su forma de pensar?

MAS CONGRUENTE

c) su práctica docente de su trabajo colegiado?

MAS ACEPTADA

10. ¿Qué sugiere que podemos hacer para propiciar la mejora mas en la atención de nuestros alumnos?

SEGUIR FOMENTANDO EL TRABAJO COLEGIADO

Apéndice 3. Cuestionario para participantes del taller.

Entrevista	
Taller de desarrollo de competencias para la planeación académica	
Tipo de entrevista: Directores	Fecha:
Nombres del entrevistado:	Duración del taller:
Numero de participantes:	
Escuela:	
Desempeño a evaluar: Desarrollo del taller y percepción del entrevistado	
Instrucciones de aplicación: Registra cada respuesta a la pregunta realizada	
2 ¿Cuales son los objetivos del taller?	
3 ¿Cuales son los temas del taller?	
4 ¿Como fue recibieron la propuesta del taller el personal a su cargo?	
7 ¿Quien realizo la convocatoria al personal de la escuela?	
8 ¿Como fue recibida esta convocatoria?	
9 ¿Tuvo algún tipo de rechazo? ¿Cual fue?	
10 ¿Cómo recibieron el taller?	
12 ¿Cual es su opinión referente al taller?	
13 ¿Como define el taller de planeación?	
14 ¿Considera que tuvo aceptación el taller?	
15 ¿Al inicio del taller se percibía rechazo por parte de los participantes?	
16 ¿Considera que los participantes formaron y trabajaron en equipo?	
17 Describa la experiencia percibida del taller	
<hr style="width: 20%; margin: 0 auto;"/> entrevistador	

Apéndice 4. Cuestionario guiado para directores de escuelas.

Apéndice 5. Preguntas a Coordinadores.

Preguntas	Si	No	No contesto
1. ¿Se han revisado en las academias los objetivos de los cursos con el propósito elaborar colegiada e interdisciplinariamente la planeación académica?	7	0	0
2. ¿Han participado los profesores en cursos, seminarios, charlas, etc. que los sensibilicen hacia la importancia de llevar a cabo una planeación académica de manera colegiada?	6	1	0
3. ¿Cómo ha influido el trabajo colegiado e interdisciplinario en la práctica docente diaria?	5	1	1
4. Al elaborar la planeación académica, ¿se contemplan estrategias en el aula que favorezcan el desarrollo de habilidades en los alumnos ?	7	0	0
5. Al elaborar la planeación académica, ¿se indican de manera clara propósitos, temas, materiales, actividades, productos esperados, roles a sus alumnos, conformación de equipos y sistemas de evaluación ?	6	1	0
6. ¿Se han implementado estrategias en el aula que favorezcan la adopción de valores por parte de los alumnos?	5	1	0
7. ¿El Colegio Departamental ha propuesto modificaciones al programa?	5	1	0
8. ¿En qué porcentaje de las asignaturas ha propuesto la modificación de su programa para incluir el desarrollo de habilidades?	5 del 0% al 20%	1 del 41% al 60%	1
9. ¿Los profesores llevan una bitácora o sistema de seguimiento a los alumnos, en que se consideran situaciones de aprendizaje experimental o por proyectos, donde se reflejen tanto los intereses y capacidades de los alumnos, como la posibilidad de un cono	4	3	0

Apéndice 5. Cuestionario a Coordinadores.

Referencias

- Aguilar, J. M. Block, A. (2003) *Planeación Escolar y Formulación de Proyectos* (2a. ed). México D.F.: Editorial Trillas.
- Bris, M. (2002). *Planificación de Centros Educativos* (1a. ed.). Madrid: Praxis.
- Elizondo, H. A. (Coordinadora) y otros, (2001). *La Nueva escuela I*. México: Paidós.
- Fullan, M. G. y Stiegelbauer, S. (2003). *El Cambio Educativo, Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gento, P.S. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. Madrid, España: Aula XXI/Santillana.
- González, M.T., (Coordinadora), (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Distrito. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jiménez, N. (1995, Mayo 31). *Buscan mejorar calidad educativa*. Consulta realizada el 31 de agosto de 2006, en versión electrónica consultada en base de datos ProQuest.
- Koontz, H. y Heinz, W. (1995). *Elementos de administración*. México: McGraw-Hill.
- Martínez, R. F., (2003). *Calidad y equidad en la educación 20 años de reflexiones*. México, D.F.: Aula XXI.
- Santo, G. M. (1996). *Evaluación Educativa 2* (2a. ed.). Río de la Plata, Argentina: Magisterio.
- Sarramona, J. (2002). *La Formación Continua Laboral* (1a. ed.). España: Biblioteca Nueva.
- Peña R. A. (2005). *Cuarto Informe Anual de Actividades 2004-2005*. (Disponible por la Coordinación de Planeación y Evaluación, del Sistema de Educación Media Superior) México: Universidad de Guadalajara.

Peña R. A. (2001). *Líneas Prioritarias del Director General*. (Disponible por la Coordinación de Planeación y Evaluación, del Sistema de Educación Media Superior).México: Universidad de Guadalajara.

Sistema de Educación Media Superior (2001). *Mensaje del Lic. José Alfredo Peña Ramos*. Guadalajara, (Disponible por la Coordinación de Planeación y Evaluación, del Sistema de Educación Media Superior).México: Universidad de Guadalajara.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Á. Gallardo, Trad. 2a. ed.).Madrid: Morata.

Universidad de Guadalajara, (2005). *Estatuto General del Sistema de Educación Media Superior*. (Disponible por la Coordinación de Planeación y Evaluación, del Sistema de Educación Media Superior).México: Universidad de Guadalajara.