



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

Departamento de Educación

Maestría en Investigación Educativa

**PRÁCTICAS DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN TELEBACHILLERATOS
COMUNITARIOS CON DIFERENTE NIVEL DE EFICACIA ESCOLAR EN
AGUASCALIENTES**

Gema Yareli León Vázquez

Integrantes del comité tutorial

Tutor: Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal

Co-tutor: Dr. Cristóbal Crescencio Ramón Mac

Lector externo: Dr. Aldo A. Zea Verdín

Aguascalientes, Aguascalientes, 11 de agosto de 2021.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CARTA DE VOTO APROBATORIO
COMITÉ TUTORIAL

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJADA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado de la estudiante **GEMA YARELI LEÓN VÁZQUEZ** con ID 279766 quien realizó el trabajo de tesis titulado: **PRÁCTICAS DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN TELEBACHILLERATOS COMUNITARIOS CON DIFERENTE NIVEL DE EFICACIA EN AGUASCALIENTES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirlo así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE

**“Se Lumen Proferre” Aguascalientes, Ags.,
a 28 de julio de 2021.**

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Tutor de tesis

Dr. Cristóbal Crescencio Ramón Mac
Co-Tutor de tesis

Dr. Aldo Abunción Zea Verdín
Asesor de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 11 de agosto de 2021

NOMBRE: Gema Yareli León Vázquez **ID** 279766

PROGRAMA: Maestría en Investigación Educativa **LGAC (del posgrado):** Instituciones y actores de educación media superior y superior

TIPO DE TRABAJO: () Tesis () Trabajo Práctico

TÍTULO: PRÁCTICAS DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN TELEBACHILLERATOS COMUNITARIOS CON DIFERENTE NIVEL DE EFICACIA EN AGUASCALIENTES

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): El proyecto de investigación permitió identificar las prácticas de planificación estratégica que realiza el Telebachillerato Comunitario comparando dos planteles educativos con diferentes niveles de eficacia, esto facilitó el estudio de las diferencias y semejanzas que existen en dos escuelas pertenecientes a un mismo tipo de servicio educativo. El entendimiento de este tipo de acciones reconoce el esfuerzo que los actores educativos realizan en contextos afectados por sus altos niveles de marginación y vulnerabilidad para mejorar la calidad educativa.

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

INDICAR	SI	NO	N.A. (NO APLICA)	SEGÚN CORRESPONDA:
Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:				
SI				El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI				La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI				Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI				Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI				Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI				El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI				Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI				Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI				Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
El egresado cumple con lo siguiente:				
SI				Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI				Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI				Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.				Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI				Coincide con el título y objetivo registrado
SI				Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI				Tiene el CVU del Conacyt actualizado
N.A.				Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
En caso de Tesis por artículos científicos publicados				
N.A.				Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.				El estudiante es el primer autor
N.A.				El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.				En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.				Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.				La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base en estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Sí No

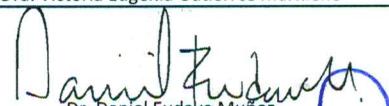
Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

FIRMAS


Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:


Dr. Daniel Eudave Muñoz

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

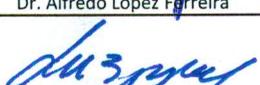
Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:


Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:


Mtra. María Zapata Tejeda Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: ... Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por permitirme acceder y culminar mis estudios de Maestría. Gracias también a la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), especialmente al equipo del Departamento de Educación por confiar y asistir a mi proceso de formación.

A mis papás, Gema y Álvaro por cuidar y guiar mis pasos. A mamá por ser mi mayor confidente y respaldo en la vida. A papá, por tanto apoyo y disipación. A ambos gracias por cada una de sus oraciones.

A mi hermana Chantal, por ser la niña de mis ojos, la alegría de mis días y el motivo de mi esfuerzo y perseverancia.

A Víctor, mi compañero de vida. Gracias por cuidarme, apoyar cada uno de mis proyectos, darme tu amor incondicional y hacerme la mujer más feliz. Gracias por el ayer, el hoy y el mañana.

Al regalo tan hermoso que la vida me prestó, mis abuelos. Gracias a Álvaro, Cuca y Luis por acompañarme desde el cielo y a Paz por continuar conmigo, eres la persona más tierna del mundo.

A mi abuelito Luis por su amor e incontables risas. Te pienso y extraño hasta el último de mis días.

A mi demás familia por tanto cariño. Gracias a mis tíos y primos.

Al Mtro. Aldo Zea, por alentarme a continuar mis estudios de Maestría. Muchas gracias por el ejemplo y el apoyo que ha perdurado por varios años. Valoro la confianza que deposita en mí.

Gracias a la Señora Estela, siempre será recordada con gratitud y cariño.

Agradezco la notable labor de mis profesores de Maestría, especialmente a los Doctores Eudave, Lupita Pérez, Lupita Ruíz, Margarita y Vicky. Gracias por su sabiduría, sencillez, paciencia y vocación.

A la Dra. Margarita por estar pendiente de mi bienestar desde que ingresé al programa.

Expreso mi gratitud hacia la Mtra. Elsa Ramírez por estar al tanto de cualquier aspecto relacionado con la Maestría. Gracias por tu amabilidad y disposición.

A mis compañeros de Maestría por momentos tan amenos y darme su apoyo sin necesidad de pedirlo, los recordaré con cariño; gracias también por los bolillos con crema. Agradezco especialmente a Viri, por su auténtica alegría y convertirse en mi amiga incondicional.

A mi tutora, la Dra. Rubí, principal guía en este proyecto de investigación. A los Doctores Aldo y Cristóbal, por sus valiosos comentarios al documento de tesis. También ofrezco mi gratitud a mis lectores, los Doctores Eudave y Galo.

Por último, a las autoridades del Telebachillerato Comunitario en Aguascalientes por permitirme acceder a los planteles educativos. Asimismo, a los Directivos y Docentes que participaron en este proyecto.

DEDICATORIA

A Dios.

A mis papás, Gema y Álvaro

A mi hermana, Chely.

A mi compañero y amor de vida, Víctor.



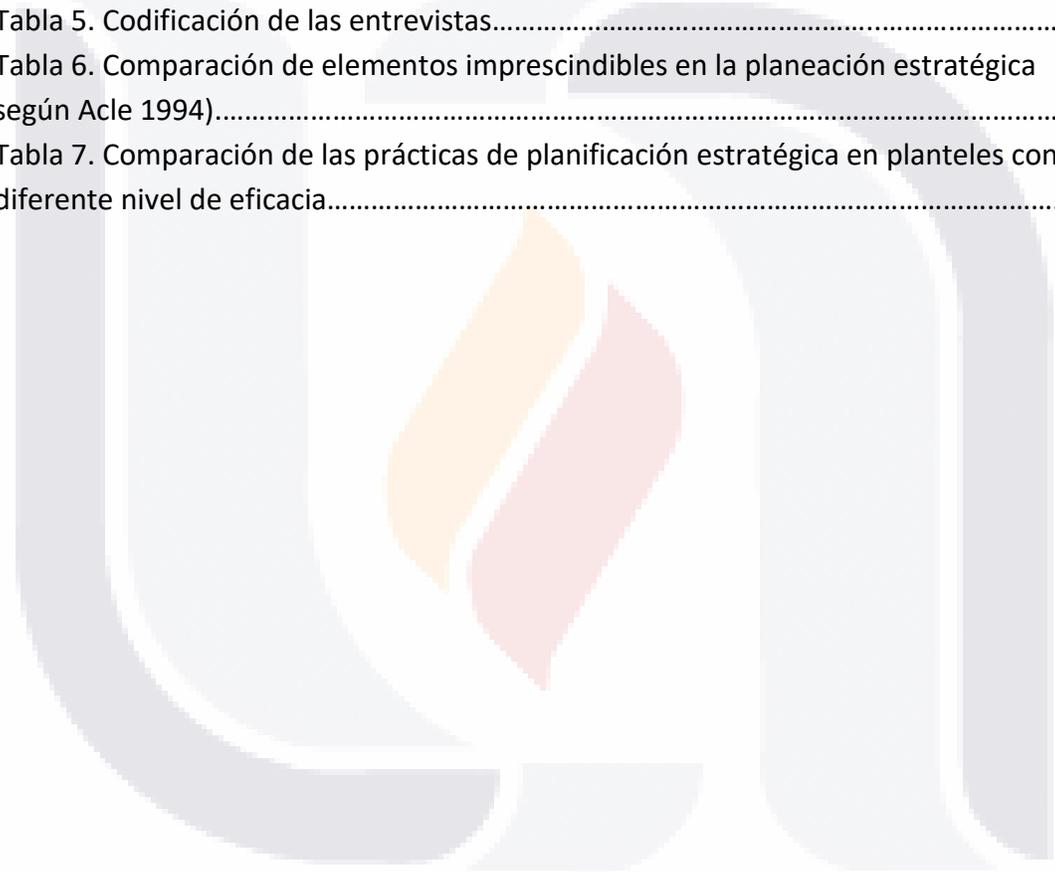
ÍNDICE GENERAL

Introducción.....	9
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	11
1.1 Contextualización y retos de la Educación Media Superior.....	11
1.2 Desafíos y problemáticas del Telebachillerato Comunitario	16
1.3 La planificación estratégica como promotora de una calidad escolar	19
1.4 Antecedentes	21
1.5 Justificación	23
1.6 Objetivo de la investigación	25
Capítulo 2. Marco teórico	27
2.1 La planificación como variable que incide en factores asociados a la eficacia escolar	27
2.2 Vertientes de la planeación	32
2.2.1 Planeación determinada según el ámbito de intervención	32
2.2.2 Planeación determinada según el nivel de concreción.....	33
2.3 Planificación estratégica en educación.....	36
2.4 Modelos de planificación aplicados a la educación.....	45
2.4.1 Modelo de Gestión Educativa, SEP.....	46
2.4.2 Modelo de Planeación Estratégica (MPE)	48
2.5 Elementos de la planificación estratégica desde la normativa en la EMS.....	50
2.5.1 El trabajo de planificación estratégica en el TBC	51
Capítulo 3. Metodología	58
3.1 Tipo de estudio y diseño de investigación	58
3.2 Selección de los casos	59
3.3 Técnicas de recolección de datos.....	63
3.3.1 Guías de entrevistas semiestructuradas	64
3.3.2 Lista de cotejo de análisis de contenido	67
3.4 Procedimiento de recolección de datos	68
3.5 Análisis y validación de los datos	68
3.6 Consideraciones éticas.....	69
Capítulo 4. Resultados	71
4.1 La planeación estratégica en un plantel de alta eficacia: el caso del Plantel A.....	71

4.1.1 Vinculación con políticas y estrategias macro.....	71
4.1.2 Colaboración.....	74
4.1.3 Implementación y seguimiento.....	77
4.1.4 Autopercepción	79
4.1.5 Diagnóstico	81
4.1.6 Determinación de metas y objetivos.....	83
4.1.7 Acciones de contingencia	85
4.1.8 Planeación según nivel de concreción.....	87
4.2 La planeación estratégica en un plantel de baja eficacia: el caso del Plantel B	91
4.2.1 Vinculación con políticas y estrategias macro.....	92
4.2.2 Colaboración.....	95
4.2.3 Implementación y seguimiento.....	96
4.2.4 Autopercepción	98
4.2.5 Diagnóstico	99
4.2.6 Determinación de metas y objetivos.....	101
4.2.7 Planeación según nivel de concreción.....	103
4.2.8 Acciones de contingencia	107
4.3 La planeación estratégica en dos TBC con distinto nivel de eficacia	108
Capítulo 5. Conclusiones.....	117
5.1 Respecto de la planeación estratégica en telebachilleratos.....	118
5.1.1 La planeación estratégica y la eficacia escolar	120
5.2 Recomendaciones	122
5.3 Limitaciones del estudio.....	122
5.4 Líneas futuras de investigación	123
Referencias	125
Anexos.....	133

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados nacionales de EMS en PLANEA (2017)	13
Tabla 2. Promedio estatal de EXANI II 2019 y el obtenido por el Telebachillerato Comunitario	16
Tabla 3. Factores de eficacia escolar según Weber (1971), Edmonds (1979), Murillo (2008) y Sammons (2011).....	28
Tabla 4. Principales categorías y fuentes de estudio de la planificación estratégica.....	65
Tabla 5. Codificación de las entrevistas.....	69
Tabla 6. Comparación de elementos imprescindibles en la planeación estratégica según Acle 1994).....	109
Tabla 7. Comparación de las prácticas de planificación estratégica en planteles con diferente nivel de eficacia.....	110



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de concreción de la planeación	35
Figura 2. Ámbitos de intervención y niveles de concreción de la planeación en educación.....	44
Figura 3. Modelo de Gestión Estratégica	47
Figura 4. Puntajes esperadas y obtenidas por el plantel de alta eficacia escolar en el periodo 2012-2017	60
Figura 5. Puntajes esperadas y obtenidas por el plantel de baja eficacia escolar en el periodo 2012- 2017.....	62
Figura 6. Plantel A: Priorización de categorías	73
Figura 7. Plantel A: Evidancias de seguimiento.....	78
Figura 8. Plantel A:Análisis FODA.....	83
Figura 9. Plantel A: Meta.....	85
Figura 10. Plantel A: Establecimiento de metas.....	87
Figura 11. Plantel B: Priorización de categorías	93
Figura 12. Plantel B: Indicadores académicos.....	94
Figura 13. Plantel B: Evidencias de seguimiento	97
Figura 14. Plantel B: Análisis FODA	100
Figura 15. Plantel B: Misión y visión.....	102
Figura 16. Plantel B: Establecimiento de metas.....	104

ACRÓNIMOS

AERA	American Educational Research Association
APA	American Psychological Association
CIDE	Centro de Investigación y Documentación Educativa
COBACH	Colegio de Bachilleres
DGB	Dirección General de Bachillerato
DOF	Diario Oficial de la Federación
DPAA	Departamento de Producción Agrícola y Animal
EMS	Educación Media Superior
EXANI	Examen Nacional de Ingreso
FODA	Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas
ICNE	Índice del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
IEA	Instituto de Educación de Aguascalientes
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LGE	Ley General de Educación
MGEE	Modelo de Gestión Educativa Estratégica
MPE	Modelo de Planeación Estratégica
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PMC	Plan de Mejora Continua
POA	Programa Operativo Anual
PROFORDIR	Programa de Formación de Directores de Educación Media Superior
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
TBC	Telebachillerato Comunitario

UAM Universidad Autónoma Metropolitana



RESUMEN

La calidad es una aspiración de la política educativa en todos los tipos educativos, incluida la Educación Media Superior (EMS). El Telebachillerato Comunitario, es una modalidad de EMS, precaria y con altos índices de marginación de localidades donde se asienta, lo que puede condicionar el nivel de calidad educativa que logran estas instituciones. Pese a estos factores, estudios previos señalan que existen Telebachilleratos Comunitarios que obtienen resultados superiores a lo esperado según su contexto; aunque también hay otros inferiores; esto es, diferentes niveles de eficacia escolar. Existen factores determinantes para el logro de la eficacia escolar; la planeación estratégica es una variable presente en las expectativas, liderazgo y clima escolar.

Bajo un enfoque cualitativo, este trabajo exploró mediante entrevistas y análisis de documentos, dos instituciones con diferente nivel de eficacia, respecto a las prácticas vinculadas con la planeación estratégica como una herramienta que fortalece la calidad educativa. En general, presentan similitudes. En ambas instituciones elaboran instrumentos de planificación estratégica de manera sistemática y la participación de los actores educativos en estos procesos está también presente. En cuanto a las diferencias, los actores educativos que laboran en el plantel A, han sido beneficiados con una situación laboral que les brinda estabilidad, lo que facilita el seguimiento a los planes estratégicos.

ABSTRACT

Quality is an aspiration of education policy in all types of education, including Upper Secondary Education (EMS). The Community Telebachillerato, is a modality of EMS, precarious of the own educational offer and high rates of marginalization of localities where it settles, which can condition the level of educational quality that these institutions achieve. Despite these factors, previous studies indicate that there are Community Telebachilleratos that obtain higher results than expected according to their context; although there are also other inferior ones; that is, different levels of school effectiveness. There are determining factors for the achievement of school effectiveness, in that sense, strategic planning is a variable present in expectations, leadership and school climate.

Under a qualitative approach, this work explored through interviews and document analysis, two institutions with different levels of effectiveness, with respect to the practices linked to strategic planning as a tool that strengthens educational quality. In general, they have similarities. In both institutions, they systematically develop strategic planning instruments and the participation of educational actors in these processes is also present. As for the differences, the educational actors who work in campus A, have benefited from a work situation that gives them certainty, which facilitates the follow-up to the strategic plans.

INTRODUCCIÓN

La educación es un fenómeno presente en la vida del hombre que le permite generar vínculos, escenarios e ideas capaces de hacer frente al mundo. En el mejor de los casos, se educa para ofrecer a las personas una formación descrita a partir de características humanas, académicas y con un alto sentido de preocupación por mejorar la calidad de vida de su comunidad. Al pensar en la educación de una manera gradual, organizada e interconectada, se evoca al Sistema Educativo Nacional (SEN).

Dentro de la estructura del SEN, se encuentra la Educación Media Superior (EMS) como un tipo de educación con diferentes características y retos. A su vez, este territorio escolar atiende a diferentes finalidades y se ofrece en distintas modalidades y tipos de servicios, dentro de ellos los Telebachilleratos Comunitarios (TBC). A diferencia de otros bachilleratos en mejores condiciones, el TBC se presenta en el SEN como una oportunidad para brindar atención a jóvenes pertenecientes a zonas de altos niveles de marginación. Será necesario implementar estrategias que sistematicen su labor y formulen acciones que lo preparen ante cualquiera de los escenarios, tal como se hace en la planeación estratégica.

Una herramienta como la planeación estratégica resulta pertinente si se considera que los TBC presentan diferentes características y retos. Asimismo, estudios previos demuestran que este tipo de servicios han obtenido diferentes niveles de eficacia. Por ello, teniendo como referente a los niveles de eficacia, la comparación de las prácticas de planificación en diferentes planteles de TBC amplía el conocimiento del desarrollo de cada plantel escolar y la definición de posibles diferencias o similitudes.

El presente trabajo busca comparar las prácticas de planificación estratégica en Telebachilleratos Comunitarios identificados con diferente nivel de eficacia escolar. El proyecto de investigación se estructura en cinco capítulos: (I) Planteamiento del problema, (II) Marco Teórico, (III) Metodología, (IV) Resultados y (V) Conclusiones.

Dentro del capítulo I, se incluye una contextualización y los retos que caracterizan a la EMS, principales desafíos y problemáticas del TBC, cómo la planificación puede ser una herramienta promotora de la calidad educativa, antecedentes, justificación y los objetivos.

En el capítulo II, se expone el Marco Teórico que sustenta la planificación estratégica en el campo educativo. En primer lugar, se presenta esta herramienta como una variable que incide en factores asociados a la eficacia escolar y a partir de ello se presentan vertientes de la planeación y la conceptualización y su entendimiento en la educación. En segundo lugar, se exponen dos modelos de planificación aplicados en el campo educativo. En tercer lugar, se describen los elementos que fundamentan este tipo de acciones desde la normativa de la EMS, en específico en el TBC.

En el capítulo III se presenta el procedimiento a seguir para dar respuesta a la pregunta de investigación y cumplir los objetivos propuestos. Además, dentro de este apartado se presentan las consideraciones éticas respetadas en el desarrollo y término del proyecto.

El capítulo IV presenta los hallazgos identificados en el proyecto de investigación, que surgen del contraste analítico de los dos casos estudiados. Estos elementos rescatan la colaboración que se realiza en los planteles educativos, la relevancia de la permanencia del personal en el mismo centro escolar, el diseño de planes de acción, entre otros aspectos importantes para la descripción y comparación de prácticas de planeación estratégica.

Por último, el capítulo V presenta las principales conclusiones que dan respuesta de manera sintetizada a la pregunta de investigación. En este mismo apartado se presentan las limitaciones que se enfrentaron al realizar el proyecto, líneas futuras de investigación y recomendaciones.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este apartado se presenta una contextualización de la Educación Media Superior en México y algunas problemáticas que la caracterizan, haciendo énfasis en el TBC. Además, se exponen los elementos de justificación, estudios previos al tema de investigación, la pregunta y los objetivos como las directrices de este trabajo.

1.1 Contextualización y retos de la Educación Media Superior

La Ley General de Educación (LGE) establece que el SEN de México, se compone por tres tipos de educación: la Básica, la Media Superior y la Superior. La Educación Media Superior (EMS), comprende generalmente tres años de escolaridad y es un tipo educativo obligatorio desde el año 2012, cuando el H. Consejo de la Unión emitió a través del Diario Oficial de la Federación el Decreto 09/02/2012 por el que se reformó el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2012).

La EMS se divide en tres subsistemas: bachillerato general, bachillerato tecnológico y educación profesional técnica (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017), cada uno de ellos busca propósitos diferentes según las necesidades y características de la población a la que atiende. En el Panorama Educativo de México 2006, el INEE (2006) establece que este tipo educativo tiene dos finalidades: (1) ofrecer a los estudiantes elementos para elegir entre las opciones de educación superior una vez finalizado el bachillerato, y (2) brindar capacitación en actividades diversas orientadas al ámbito laboral, en el caso del profesional técnico.

La doble finalidad de la EMS requiere asegurar que los estudiantes desarrollen potencialidades en condiciones de calidad, que les permita una construcción escolar significativa y de utilidad en las trayectorias. Además de esto, que permita “proveer bases sólidas para la futura participación en la vida social, política, cultural, laboral y profesional” (Ramírez, 2015, p. 165).

Si bien se ha declarado constitucionalmente la obligatoriedad de la EMS, este tipo educativo se caracteriza por una serie de necesidades, dentro de ellas, la de disminuir el impacto inequitativo por condiciones sociales y económicas, esto, a través de la formación de estudiantes para el ingreso a la educación superior, o bien, su incorporación al ámbito

laboral. Según Ramírez (2015), se requiere también reducir la exclusión social y educativa de grandes sectores de la población rural, de los habitantes de las zonas marginadas, grupos con bajos ingresos, así como asegurar que el género no sea un rasgo dependiente para el ingreso y seguimiento de los estudios.

En el ciclo escolar 2000-2001, la matrícula de estudiantes en EMS correspondía a 2,055,742 distribuidos en los diferentes tipos de bachillerato (INEE, 2006). Años más tarde, en el ciclo escolar 2017-2018, la matrícula aumentó a un total de 5,237,003 alumnos (INEE, 2018), lo que representa un 254.75% de crecimiento entre estos dos periodos. Esto sugiere que el establecimiento de la EMS como un tipo de educación obligatoria impactó positivamente en la ampliación de la cobertura de la población participante en este tipo educativo.

Se prevé que tanto a nivel nacional, como estatal en el caso de Aguascalientes, la demanda en la EMS siga en aumento debido al establecimiento de su obligatoriedad (Ramírez, 2015) y muestra de ello, es el comportamiento de la curva de cobertura en cada uno de los casos como lo reporta el INEE (2018) en sus diferentes panoramas educativos. El SEN requiere estar preparado para este escenario y garantizar la atención de las demandas poblacionales para el acceso a la EMS. Sin embargo, la cobertura no sería el único desafío, sino que, una vez logrado el acceso de los estudiantes a este tipo educativo, se ofrezcan servicios en condiciones de calidad.

El logro de la calidad en los servicios educativos no es un planteamiento nuevo. En el año 2012, el H. Congreso de la Unión publicó el Decreto 26/02/2012, por el que fue reformado el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se atribuyó al Estado la responsabilidad de garantizar la calidad en la educación obligatoria, dentro de ella, la EMS (DOF, 2012).

El aprendizaje de los estudiantes es un indicador de calidad de los sistemas educativos, una manera de estimar este elemento, son los puntajes obtenidos en evaluaciones o pruebas nacionales e internacionales. En el caso de la EMS en México, se tiene como referente internacional al Programa para la Evaluación Internacional de

Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

El promedio de México obtenido en cada una de las aplicaciones de la prueba PISA del año 2000 al 2015, se encuentra por debajo de la media internacional. Los resultados de esta prueba son importantes porque, a partir de ellos, se puede generar una valoración de cómo ingresan los estudiantes a la EMS, dado que está dirigida a estudiantes de entre 15 años tres meses y 16 años dos meses al momento de la aplicación de esta prueba independientemente del grado que se encuentren cursando (OCDE, 2017).

En el plano nacional, el desempeño de los estudiantes de EMS es evaluado por medio de pruebas como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Esta prueba evalúa a estudiantes del último grado de bachillerato, con la finalidad de conocer en qué medida logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al egresar de este tipo educativo en dos áreas de competencia: Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas.

La prueba PLANEA puede generar una estimación de la situación del rendimiento académico de los estudiantes en la EMS, mediante resultados traducidos en cuatro niveles de logro y que toman los aprendizajes incluidos en los referentes curriculares. El nivel I representa conocimientos insuficientes, el nivel II un conocimiento elemental, el nivel III conocimiento satisfactorio y el nivel IV conocimiento sobresaliente (SEP, s.f.).

Los resultados nacionales de los estudiantes de EMS en cada uno de los niveles de la prueba PLANEA, para 2017, son incluidos en la tabla 1.

Tabla 1
Resultados nacionales de EMS en PLANEA (2017)

Área de competencia	Nivel de logro			
	I	II	III	IV
Lenguaje y Comunicación	33.9%	28.1%	28.7%	9.2%
Matemáticas	66.2%	23.3%	8.0%	2.5%

Nota: Elaboración propia con base en INEE (2017).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Con base en la información de la tabla 1, se puede decir que los estudiantes del último grado de la EMS no están cumpliendo como es esperado con los aprendizajes esenciales para el egreso en los campos de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas.

En el área de competencia de Lenguaje y Comunicación, más de 30 de cada 100 estudiantes se ubican en el nivel I y casi 60 de 100 en el nivel II y III, mientras que únicamente poco más de 9 estudiantes por cada 100 alcanzan el nivel IV. Esto significa que la mayoría de los estudiantes no pueden formular inferencias de contenidos implícitos en diferentes tipos de texto o bien, comprenderlos, aunado a ello, no pueden identificar el proceso de investigación y su aplicación como medio para construir conocimiento (INEE, 2017).

No obstante, el campo más alarmante es el que se refiere a Matemáticas, donde casi 70 de cada 100 estudiantes se ubican en el nivel I y únicamente casi 3 de cada 100 estudiantes lograron alcanzar el nivel IV. Esto implica que los alumnos tienen dificultades para realizar operaciones con fracciones y combinación de incógnitas o variables, así como para analizar las relaciones entre estas operaciones de logro consideradas para manipular con el Lenguaje Matemático y mediante él expresar relaciones entre dos variables.

Teniendo como referente internacional a la prueba PISA y como nacional a la prueba PLANEA, se puede identificar que, al menos en los campos de Lenguaje y Comunicación, los estudiantes ingresan a la EMS con un perfil bajo de aprendizaje y egresan con un perfil similar. Es necesario considerar todavía que, al interior de la EMS, existe una distinción de los bachilleratos por control administrativo identificados como: Estatal, Federal, Privado y Autónomo, lo que también significaría diferencias de desempeño respecto de la prueba señalada.

Entre los cuatro tipos de control administrativo de la EMS en México, se obtiene que el promedio de la prueba PLANEA en el campo de Lenguaje y Comunicación es igual a 513.75, mientras que en Matemáticas es de 510.5. Ahora bien, los estudiantes que demuestran los mejores resultados fueron los que pertenecen al control administrativo de tipo autónomo, con un puntaje de 541 en el campo de Lenguaje y Comunicación y 535 en

las Matemáticas (INEE,2017), esto quiere decir que, en cada uno de los campos evaluados, las escuelas autónomas en general, superan el promedio nacional.

Según el INEE (2017), la educación de tipo estatal se encuentra 64 puntos por debajo de la educación de tipo de control administrativo autónomo en Lenguaje y Comunicación y 53 puntos menos en Matemáticas. También, es posible inferir que la educación estatal se encuentra por debajo del promedio general obtenido por los tipos de servicio por control administrativo. Ante estas cifras, los planteles que prestan servicios estatales, requieren atender en mayor medida las condiciones que favorezcan los aprendizajes y que disminuyan las barreras que impiden alcanzar el nivel más alto de la prueba PLANEA.

En referencia al promedio por tipo de control administrativo estatal, parece relevante analizar cómo se posicionan los niveles alcanzados comparar los resultados obtenidos en cada tipo de servicio.

En comparación con los diferentes tipos de servicios evaluados con la prueba PLANEA a nivel nacional, los alumnos del Telebachillerato Comunitario (TBC) son quienes obtienen el promedio más bajo en cada uno de los campos evaluados (INEE, 2017). Si se compara con el Colegio de Bachilleres (COBACH), el TBC se encuentra 61 puntos por debajo del promedio obtenido en el campo de Lenguaje y Comunicación, y 32 menos en las Matemáticas.

Incluso, en el estado de Aguascalientes, en lo que corresponde al Examen Nacional de Ingreso II (EXANI II), para el acceso a la Educación Superior, los planteles de Telebachilleratos Comunitarios son los que obtienen los puntajes más bajos en comparación con otros subsistemas y servicios en el Estado como bien se manifiesta en la tabla 2 (Peniche, 2020 [Webinar sobre Evaluación]).

Tabla 2.

Promedio estatal de EXANI II 2019 y el obtenido por el Telebachillerato Comunitario.

Subsistema	Promedio	Pensamiento analítico	Estructura de la lengua	Comprensión lectora	Pensamiento matemático
TBC	932	940	920	927	941
Promedio estatal	1008	1007	1004	1006	1017

Fuente: IEA (2020), discutido en el Webinar por Peniche (2020).

Como fue señalado en el análisis de resultados PLANEA, el TBC obtiene los puntajes más bajos y no solo esto, la tabla 2 permite apreciar que, de igual manera si se compara este servicio educativo con el promedio estatal, se encuentra en un puntaje inferior en todas las áreas evaluadas. Lo anterior, remarca una necesidad de explorar los diversos fenómenos que provocan esta desigualdad de aprendizaje.

Ante esta observación, la situación de los TBC en cuanto a resultados en rendimiento no es la única necesidad que presentan. Por ejemplo, estos servicios operan mayormente en instalaciones de Telesecundaria, es decir, que no cuentan con instalaciones propias y en algunas ocasiones las instalaciones son excesivamente precarias (INEE, 2017). Por lo tanto, además del promedio de desempeño menos favorable en la prueba PLANEA este tipo de servicio enfrenta otras problemáticas que debilitan su función.

1.2 Desafíos y problemáticas del Telebachillerato Comunitario

El TBC es el tipo de servicio por control administrativo que en mayor medida ha favorecido el incremento de la matrícula estudiantil (INEE, 2017). Es decir, ha permitido ampliar la cobertura en EMS, aunque no totalmente como lo establece el mandato constitucional de 2012. Es necesario reconocer que el TBC representa una oportunidad de crecimiento en la matrícula estudiantil en México, pero enfrenta problemas que afectan la calidad de sus servicios. Además, un elemento destacable es que las características y problemáticas de los TBC varían en cada plantel.

Aunado a la condición de precariedad y adentrando en otras situaciones problemáticas que el TBC presenta, se puede mencionar que resulta “insuficiente el número

de horas asignadas en la contratación del personal docente que labora en estos centros para cubrir el plan de estudios” (Weiss, 2017, p. 47). Esta situación representa una importante problemática debido a que las horas de los profesores no coinciden con las necesarias para cubrir el tiempo que demanden los programas de curso, así como para realizar actividades que la operación de los centros requieren. Esto agrava para quienes son los responsables del centro, porque en algunas ocasiones además de esta función, desempeñan labores de docencia y tienen una carga horaria que requieren cumplir.

Weiss (2017) aclara que, derivado de esta situación, se presentan problemáticas como incompatibilidad para la apertura de turnos, falta de iluminación, realizar o sufragar gastos que derivan de la limpieza y mantenimiento de las instalaciones, inclusive, en algunos lugares, los padres de familia realizan venta de alimentos para conseguir los fondos necesarios para atender las emergencias del plantel. En otros planteles los mismos padres de familia son quienes realizan este tipo de arreglos. Cabe mencionar que otro de los problemas característicos del TBC, es que el uso de los recursos tecnológicos digitales o de video es limitado, principalmente por falta o irregularidad de energía eléctrica, de señal de internet e inseguridad, privando a los estudiantes del uso de recursos tecnológicos en pos del desarrollo de aprendizaje.

De manera más específica, el contexto de donde provienen los estudiantes es complicado y precario, ya que existen referentes de violencia, reprobación en otros planteles educativos, expulsión o rechazo por parte de otras escuelas. También han acontecido fricciones entre los estudiantes que provienen de la misma localidad donde se encuentra el TBC y los originarios de la ciudad de Aguascalientes (Guzmán, 2017).

En general, los TBC se caracterizan por desarrollarse en condiciones problemáticas en comparación con otros tipos de servicio que la EMS en general padece, debido a que se constituyen en contextos sociales vulnerables donde existe un bajo apoyo, además de esto, el capital cultural del entorno se vuelve escaso y problemático.

Es posible identificar que diversos factores relacionados con elementos sociales, políticos y económicos están afectando la calidad de los servicios educativos del TBC. Lo anterior, permite presentar un panorama propicio para explorar, a través de la investigación

científica, lo que ocurre al interior de este tipo de escuelas dentro de este subsistema en la EMS. La necesidad de estudiar estos planteles, implica un análisis de los procesos internos en cuanto al funcionamiento de las propias escuelas.

Estudiar las prácticas internas en un TBC en cuanto a planificación estratégica, implica una visión precisa del fenómeno, pues son abordadas cuestiones financieras, de recursos humanos, administrativas e incluso aspectos globales de la institución. La planeación que adopta un carácter administrativo al interior de una institución, es un proceso que engloba estos elementos. Por lo tanto, este tipo de proceso interno podría ayudar a identificar cómo se planea en escuelas con altos índices de marginación; incluso, resultaría importante describir las prácticas de planificación estratégica en TBC con diferente nivel de eficacia para saber de qué manera ambos casos planean considerando sus condiciones, a su vez, esto implica contextos geográficos distintos. Esto daría luz a conocer posibles semejanzas y diferencias entre este tipo de planteles.

Al respecto, Rueda (2011) manifiesta que un elemento que puede desempeñar un papel relevante en el nivel macro del sistema educativo, como en el nivel micro, es la planeación. Esto supondría que en los TBC, la planeación estratégica es un elemento indiscutiblemente presente, más aun cuando es el nivel de concreción más amplio al implicar aspectos tácticos y operativos. Es necesario aclarar que en el presente documento se entenderán los conceptos de planeación y planificación de manera indistinta.

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2018), menciona que la falta de planeación impide la vinculación de las políticas públicas con las necesidades y medios que una escuela dispone, para apoyar el aprovechamiento de los recursos. Por ello, se concreta que la planeación es una herramienta que permite a las escuelas vincular las políticas públicas con las características específicas de su contexto, es decir, que los recursos y medios con los que se dispongan sean utilizados de manera estratégica para atender las necesidades de sus centros escolares.

Entonces, vale la pena preguntarse, ¿por qué el interés sobre la planeación que realizan los telebachilleratos comunitarios? Como se mencionó, el TBC es un tipo de servicio que ha permitido el incremento de la matrícula en la EMS, sin embargo, presenta una serie

de problemáticas que afectan su calidad. Estos planteles al pertenecer a la Dirección General de Bachillerato (DGB), requieren realizar un Plan de Mejora Continua (PMC) de manera anual, en el que destacan los objetivos en los que se estará trabajando.

La elaboración de un PMC en los TBC, podría permitir identificar las necesidades específicas de cada plantel y a partir de ello plantear acciones colegiadas para que a pesar de su situación de vulnerabilidad y altos niveles de marginación, se establezcan metas y objetivos encaminados a la mejora continua y al desarrollo integral de sus estudiantes. Esto se ve reflejado en el desempeño escolar de los alumnos, aunque según las cifras expuestas esto no ocurre del todo. Es importante precisar que existen planteles, especialmente de TBC, identificados como eficaces y pese a su contexto y necesidades escolares, obtienen resultados superiores a lo esperado; esta expresión, está relacionada con el modelo de las escuelas eficaces que será abordado en apartados posteriores.

El estudio de prácticas de planificación estratégica, específicamente en los TBC abre la posibilidad de conocer cómo estos planteles, a pesar de la desigualdad que les caracteriza, se organizan y establecen metas adaptadas a sus condiciones de marginación. Aunado a ello, por su nivel de concreción, permitió el estudio de las prácticas relacionadas con elementos tácticos y operativos, como lo pueden ser el PMC, calendarización, reglamentos escolares o bien, recursos financieros y humanos.

1.3 La planificación estratégica como promotora de una calidad escolar

La planeación en el campo educativo se entiende como un proceso sistemático orientado para la mejora continua de la gestión educativa. El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 2000), manifiesta que la planificación institucional basada en diagnósticos y evaluaciones, aumenta la calidad de los centros escolares y demuestra además, que es un factor que incide en la eficacia escolar. Un tipo de planeación es la estratégica, que tiene la capacidad de incidir en la eficacia escolar y en la consecución de los objetivos académicos esperados (Murillo, 2003; Mureira, 2015). La eficacia escolar, a su vez es un atributo de la calidad en la educación.

La planificación estratégica podría ser un punto fundamental para aprovechar el crecimiento en la matrícula de estudiantes y trabajar para mejorar las condiciones de

calidad en las que se ofrecen los servicios. Es decir, en el caso de los TBC la planificación estratégica permite incidir en algunos de los factores de la eficacia escolar, para que las escuelas consigan un desarrollo integral de sus alumnos mayor de lo esperable (Murillo, 2003) al encaminar acciones que favorezcan la formación a partir de su contexto y condición de precariedad.

Al respecto de la eficacia escolar en planteles como el TBC, estudios como el de Pedroza et al. (2018), muestran que, a pesar de sus condiciones de precariedad, algunos planteles de TBC han obtenido resultados escolares por arriba de lo esperado (residuo), lo que los hace identificarse como de alta eficacia, en comparación con otros planteles en mejores condiciones. Desde esta perspectiva, existen en Aguascalientes algunos planteles de TBC que han obtenido mejores resultados en sus estudiantes en cuanto al rendimiento escolar, a pesar de sus desventajas contextuales. Esto a su vez, se vincula con la calidad educativa al ser la eficacia escolar uno de sus atributos, lo que significaría que estos planteles podrían realizar prácticas educativas que permiten a sus estudiantes lograr un desarrollo integral mayor a lo esperable, considerando esto como elementos de la eficacia escolar.

La planeación educativa se establece no solo como una herramienta para que los planteles escolares persigan una mejora continua, sino que permite el cumplimiento de la misión, metas y objetivos (LGE, 2018). Se entiende entonces, que los planteles identificados con altos niveles de eficacia realizan prácticas de planeación estratégica que les facilita posicionarse en un nivel superior a las escuelas con baja eficacia y podrían caracterizarse por presentar un instrumento como el PMC (DGB, 2018) que sistematice los procesos institucionales para el desarrollo integral de sus estudiantes.

Para remarcar la relevancia de lo expuesto, es importante mencionar que, con base en el resultado diagnóstico de la situación contextual en el ámbito educativo, la OCDE (2010) emitió un informe que tuvo como propósito contribuir a reformar y mejorar los aspectos de calidad y equidad del sistema educativo. Este documento declaró que el SEN requiere de una definición de estándares claros de liderazgo y gestión. Se sugirieron además 5 áreas principales de gestión escolar, entre ellas la planeación institucional.

En resumen, la planificación estratégica fortalece el conocimiento de los planteles educativos y la calidad de los servicios que ofertan, aunado a ello, también es una de las variables que inciden en la eficacia escolar. En este trabajo, se entiende que las prácticas de planificación estratégica son aquellas acciones sistematizadas de los centros escolares para desarrollar instrumentos y procedimientos en función de la mejora de la calidad educativa.

La descripción general de las escuelas de TBC antes expuesta, demuestra que esta modalidad presenta severas problemáticas que afectan su calidad educativa, y que una alternativa que es necesaria de atender es la relacionada a la concreción de actividades, decisiones y metas que este tipo de servicio debería contemplar en sus quehaceres para mejores resultados escolares (IEA, 2020). Estudiar la planeación estratégica en los TBC pertenecientes al estado Aguascalientes es relevante, ya que existe un referente de trabajos que demuestran que, a pesar de su condición de marginación, este tipo de servicios ha obtenido mejores niveles de eficacia escolar en comparación con otros planteles en mejores condiciones.

Además de lo anterior, se ha encontrado que la planeación es un tema pendiente de investigar en los TBC (Guzmán, 2017). De igual manera, para ampliar el campo de exploración se contemplará la existencia de diferentes tipos de planeación según el nivel de concreción y el nivel de intervención de las acciones identificadas.

1.4 Antecedentes

En el estado de Aguascalientes se ha logrado desarrollar una serie de investigaciones que contribuyen al estudio de la eficacia y mejora escolar en la EMS. Ejemplo de estos estudios son los realizados por Guzmán (2017), Pedroza, Peniche y Lizasoain (2018) y Cortés (2019).

Guzmán (2017), identificó elementos que facilitan la eficacia y mejora escolar como: el mantener relaciones cercanas con estudiantes y profesores, promover el trabajo en equipo, establecer espacios que permitan la comunicación fluida, incentivar la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar en las acciones emprendidas en busca de la mejora, mantener un clima escolar donde prevalezca el respeto, la buena comunicación, las altas expectativas y el desarrollo de clases ordenadas en las que se consiga la participación de los estudiantes.

Vale la pena comentar que Guzmán (2017) logró identificar que el Telebachillerato Comunitario necesita ser fortalecido para que pueda contribuir a la generación de un SEN con mayor equidad, que propicie en sus estudiantes las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad actual.

Otro estudio realizado por Pedroza, Peniche y Lizasoain (2018), buscó la detección de escuelas de alta y baja eficacia en educación media superior. Como resultado de este trabajo, se identificaron 20 planteles de alta eficacia y 24 de baja. Se emplearon bases de datos del EXANI II y el cuestionario de contexto de los alumnos; se desarrollaron modelos multinivel que permitieron la identificación de un conjunto de escuelas de diferente subsistema en el Estado.

Cortés (2019) logró identificar que, entre los dos Telebachilleratos comunitarios contrastados, las prácticas de liderazgo del responsable del TBC de alta eficacia se caracterizaron por la motivación y el trabajo colaborativo con los docentes. En contraste, el TBC de baja eficacia escolar fue caracterizado por una escasa colaboración entre la responsable académica y la planta docente.

Además de estos trabajos relacionados con eficacia escolar, se han encontrado estudios internacionales que resaltan la relevancia de la planificación estratégica en el ámbito educativo en el nivel básico y superior, ejemplo de ello son investigaciones como las de Cuya (2017) y Romero (2017).

Respecto del estudio de Romero (2017), logró demostrar que la planificación estratégica influye significativamente con la calidad de la gestión educativa, además de esto, se afirmó que en la universidad donde se realizó el estudio, la planificación estratégica influye significativamente con la calidad de gestión educativa. Al aplicarse el estadístico de Pearson se encontró una correlación de 0.782, lo que significa una correlación positiva favorable.

Por su parte, Cuya (2017) a partir del estadístico Rho de Spearman (que ascendió a 0.751), comprobó en educación primaria una relación significativa de la planificación estratégica con la gestión educativa. Además, el trabajo concluyó que existe una relación

moderada entre el análisis de Fortalezas Oportunidades Debilidades y Amenazas (FODA) con la Gestión Educativa.

Si bien ciertos estudios han comprobado que el TBC a pesar de los servicios educativos severamente afectados por sus condiciones precarias y altos niveles de marginación, algunos de ellos realizan prácticas que fortalecen sus índices de eficacia escolar. También, se ha logrado deducir que la planeación estratégica se vincula con la calidad educativa, sin embargo, no se han encontrado trabajos que aborden cómo los TBC realizan prácticas de dicho tipo de planeación. Tampoco se han encontrado proyectos de investigación que describan y comparen cómo los TBC con diferentes niveles de eficacia realizan sus prácticas de planeación. Por consiguiente, se desconoce si existen diferencias en las prácticas de planeación entre los planteles identificados con alta y baja eficacia.

1.5 Justificación

Una escuela es eficaz si “consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable, teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2003, p. 3). Por lo tanto, estudiar las prácticas de las escuelas con diferente nivel de eficacia permitió obtener información de cómo estos planteles logran obtener diferentes niveles de desarrollo integral de sus estudiantes. Esto resulta una tarea aún más interesante si se abordan escuelas con altos niveles de marginación y condiciones precarias, como lo son los TBC.

Es importante aclarar que esta propuesta parte de un estudio macro previo que identifica distintos niveles de eficacia en planteles de EMS en el Estado de Aguascalientes, y en este trabajo el elemento medular son las prácticas de planificación pues se ha demostrado su alto nivel de relación con la gestión educativa y la mejora de la calidad, entendida como un atributo de la eficacia.

Se parte del supuesto de que el TBC al pertenecer a la DGB, presenta un PMC y no solo esto, sino que tienen un calendario escolar, un reglamento institucional y demás elementos de donde es posible obtener evidencia empírica de cómo estos planteles realizan una planificación estratégica. Por lo tanto, este trabajo de investigación podría precisar

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

acerca de las prácticas de planificación estratégica planteadas a partir del contexto del TBC, cómo son este tipo de acciones.

Entonces, si se describen y comparan las prácticas de planificación estratégica en TBC con diferentes niveles de eficacia, se podría tener un referente de los mecanismos que emergen en estos planteles con diversas problemáticas, así como de los lineamientos establecidos por la SEMS, la calidad de sus servicios y procesos de gestión escolar.

El estudio de estas escuelas de EMS da apertura a la caracterización de mejoras y necesidades en planteles ubicados en contextos de zonas marginadas y centros educativos en condiciones desiguales, con problemáticas que atañen el logro de los objetivos que la EMS persigue. Describir las prácticas de planificación estratégica fortalece, además, el conocimiento del fenómeno desde diferentes perspectivas, es decir, cómo son llevadas a cabo en el plano real por los actores implicados en el desarrollo de estas actividades y la congruencia que tienen estos elementos respecto al marco normativo que les da sustento para llevar a cabo prácticas de planeación estratégica en los planteles educativos de la EMS.

De forma específica, no se encontraron trabajos que aborden el tema de la planificación estratégica en escuelas de EMS, por lo que se espera que esta propuesta contribuya a un entendimiento sobre el acontecer en los centros escolares de este nivel educativo, especialmente en los planteles de TBC con diferentes niveles de eficacia. Además, solo se han encontrado dos estudios referentes a la planificación estratégica en el campo educativo, y se han desarrollado desde el enfoque cuantitativo, en contraste, se espera abordar la propuesta metodológica adaptando elementos cualitativos.

La realización de un estudio de enfoque cualitativo de las prácticas de planificación estratégica en los TBC, facilitó una descripción flexible del fenómeno con la finalidad de entender el contexto (Creswell y Poth, 2018), los mecanismos con los que operan y comparar planteles identificados con alta o baja eficacia. Esta comparación, dará apertura para determinar si existen diferencias que inciden en esta consideración relacionada con la calidad de sus servicios.

Incluir un plantel identificado con baja eficacia permitió que la información obtenida pueda ser utilizada como un referente para contrarrestar en la práctica los fallos de la

implementación (Scheerens, 2016) de la planificación estratégica en los TBC. Aunque también, es necesario aclarar, que es posible que en cualquier escuela puedan identificarse referentes de buenas prácticas.

La presente propuesta de trabajo contribuirá a la línea de investigación de “Instituciones y actores de Educación Media Superior y Superior” del Departamento de Educación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. De igual manera, contribuye al área de conocimiento de política y gestión de la educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

A manera de cierre, y considerando que los TBC son planteles con escasos recursos, así como que la literatura manifiesta que algunos de estos centros escolares han obtenido resultados muy por arriba de lo esperado a pesar de su contexto, parece relevante poner atención a lo que acontece en este tipo de servicio educativo en el estado de Aguascalientes. Esto en función a la planificación estratégica, ya que como se ha mencionado, mantiene una relación significativa con la gestión educativa y a su vez, es una de las variables que incide en la eficacia escolar.

Es importante recordar, que en este estudio no se pretende explicar el nivel de eficacia de los planteles estudiados a través de la planeación que realizan, sino explorar las prácticas de planificación estratégica en estas escuelas, lo que permitiría conocer y enriquecer el entendimiento de la eficacia escolar en centros educativos en contextos vulnerables.

Ante lo ya expuesto, la pregunta de investigación a la que se pretende dar respuesta en este estudio es:

¿Cuáles son las prácticas de planificación estratégica en Telebachilleratos Comunitarios con diferente nivel de eficacia escolar en el estado de Aguascalientes?

1.6 Objetivo de la investigación

El objetivo que se propone en esta investigación es:

- Comparar las prácticas de planificación estratégica en Telebachilleratos Comunitarios identificados con diferente nivel de eficacia escolar en el estado de Aguascalientes.

Objetivos específicos:

- Describir las prácticas de planificación estratégica en un Telebachillerato Comunitario identificado como de alta eficacia escolar en Aguascalientes.
- Describir las prácticas de planificación estratégica en un Telebachillerato Comunitario caracterizado por su baja eficacia escolar en Aguascalientes.
- Comparar las prácticas de planificación estratégica de dos Telebachilleratos Comunitarios en el estado de Aguascalientes.



CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se desarrollan elementos teóricos que representan el sustento conceptual de la investigación y hallazgos encontrados en estudios relacionados con la planeación estratégica. Se aborda además eficacia escolar y su relación con la planificación desde diferentes escenarios, modelos teóricos, así como la planificación estratégica en la EMS en México, especialmente en los TBC.

2.1 La planificación como variable que incide en factores asociados a la eficacia escolar

La obligatoriedad de la EMS planta al SEN la necesidad de ofrecer servicios educativos que fortalezcan la expansión de su matrícula. El TBC es el tipo de servicio por control administrativo que en los últimos años ha ayudado al incremento sustancial de la cobertura educativa, sin embargo, en comparación de otros servicios, es el que en mayor medida es afectado por situaciones de desigualdad.

Pese a la vulnerabilidad en la que los TBC operan, se han encontrado casos en donde este tipo de servicios logran mejores niveles de eficacia escolar que otros planteles en mejores condiciones (Pedroza, Peniche y Lizasoain, 2018). Cabe mencionar que, el término de eficacia en educación hace referencia a aquellas escuelas que consiguen que sus estudiantes logren un desarrollo integral mayor al esperado, teniendo en cuenta aspectos relacionados con su rendimiento previo, situación social, económica y cultural de la familia (Murillo, 2008).

Los estudios acerca de la eficacia escolar se han fortalecido debido a que se considera necesario analizar cómo es el desarrollo de las escuelas eficaces y qué las hace diferentes al resto. Estos trabajos han realizado valiosas aportaciones, dentro de ellas, la determinación de los factores que tienen inferencia en el nivel de alcanzado. Estudiar la eficacia escolar es importante, pues demuestra que existen escuelas que superan las barreras de vulnerabilidad. Autores como Weber (1971), Edmonds (1979), Murillo (2008) y Sammons (2011), se han encargado de abordar este fenómeno y han encontrado que el nivel de eficacia es predeterminado por diferentes factores asociados, como se presenta en la tabla 3.

Tabla 3

Factores de eficacia escolar según Weber (1971), Edmonds (1979), Murillo (2008) y Sammons (2011).

Factor	Weber (1971)	Edmonds (1979)	Murillo (2008)	Sammons (2011)
Clima escolar	-Clima escolar tranquilo, ordenado y centrado en la tarea	-Atmósfera ordenada	-Sentido común. - Clima escolar y de aula. -Participación de la comunidad escolar. - Gestión del tiempo	-Cultura escolar positiva. -Implicación de las familias de una manera productiva y apropiada
Enseñanza y evaluación	-Enseñanza individualizada	-Evaluación del progreso del alumno		-Enseñanza eficaz -Centrado en el aprendizaje
Liderazgo y dirección escolar	-Fuerte liderazgo instructivo	-Fuerte liderazgo	-Dirección escolar	-Liderazgo eficaz -Supervisión del progreso
Elementos curriculares			-Currículo de calidad	
Desarrollo profesional			-Desarrollo profesional de los docentes	-Énfasis en las responsabilidades y derechos -Desarrollo profesional de los docentes y personal de la escuela
Expectativas	-Altas expectativas	-Altas expectativas -El objetivo de la escuela es la adquisición de habilidades básicas	-Altas expectativas	-Altas expectativas sobre todos
Recursos	-Instalaciones físicas, evaluación constante del progreso de los alumnos		-Instalaciones y recursos	

Nota: Elaboración propia a través de factores de eficacia escolar identificados por Weber (1971), Edmonds (1979), Murillo (2008) y Sammons (2011).

Como se expone en la sección de antecedentes en el capítulo I, la eficacia escolar y sus factores han sido el foco de distintos trabajos de investigación que validan su vigencia y relevancia. Sin embargo, a través de tales estudios se ha podido encontrar que existen diversas variables que influyen en el desarrollo de factores. Es necesario precisar que, en este caso se evocará a los factores que a partir de la tabla 3 se identifican son coincidentes, los cuales son: expectativas, liderazgo y dirección escolar y clima escolar.

Dentro de la literatura, se ha encontrado que estos factores se han abordado de manera individual, pero no se descarta una íntima conexión orientada al fortalecimiento del rendimiento académico, variable determinante para estimar el nivel de eficacia. Al respecto, Cano (citado en Murillo, 2006) realizó un estudio que tuvo como propósito identificar los determinantes del logro cognitivo de los estudiantes en lenguaje y matemáticas, tomando el proceso educativo como un sistema social que gira en torno a tres ejes: el alumno, el docente y el establecimiento, a su vez influenciados por el contexto externo de la escuela.

El estudio de Cano fue elaborado a partir de un análisis estadístico de tipo correlacional que tomó el logro cognitivo como la variable a explicar y las del proceso escolar y su contexto. El tamaño de la muestra se determinó mediante una estimación de proporciones en poblaciones finitas en 5° y 3° grado de educación primaria. Se incluyeron tres tipos de sectores: rural, urbano y privado. Los instrumentos que permitieron recolectar la información fueron pruebas de logro cognitivo y cuestionarios.

Cabe resaltar que para identificar los determinantes en el logro cognitivo de los estudiantes en los campos de interés, fue necesario incluir variables relacionadas con el alumno de manera individual, de los docentes y de la misma institución educativa. Uno de los elementos de análisis fue la planificación institucional, pues el autor aclara que este es un proceso que incide en la dinámica de la escuela.

La exploración de la planeación institucional como variable relacionada con el desempeño académico, permitió conocer que este proceso y la secuencia de actividades orientadas a fines temporales, facilitan a los docentes y directivos valorar, utilizar y dar sentido a las actividades que realizan, de manera que obtienen conciencia de que su labor

es parte de una organización determinada para mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

Se obtuvo además que las prácticas de planificación administrativa favorecen el logro que los estudiantes tienen sobre las matemáticas (Cano, citado en Murillo, 2006). Esta correlación surge debido a que el personal docente lo mencionó como una necesidad de promover estabilidad dentro de una escuela por al menos un año, para que de esta manera se ofrezca un seguimiento a lo planificado. También, los planteles analizados con un mejor desempeño académico en función de los estudiantes, incluyeron instrumentos de planeación de manera periódica, en especial aquellos que lo realizaban de manera anual.

Al analizar los aspectos positivos de la planificación en el campo educativo, se identifica la necesidad de estudiar las raíces de este campo. La planeación proviene de la administración y uno de los principales precursores es William H. Newman (1975), quien considera que este tema es uno de los campos más importantes de la teoría administrativa, al igual que las relaciones humanas, la dirección, organización, dirección, evaluación y control. Newman define el término de la siguiente manera:

“entenderemos mejor el proceso de planeación si primeramente estudiamos las etapas básicas de una decisión específica que se tome. Estas etapas son el diagnóstico del problema, la determinación de soluciones optativas, el pronóstico de resultados en cada acción y, finalmente la elección del camino a seguir” (1975, p. 76).

Chiavenato (2001) es uno de los autores contemporáneos que al igual que Newman, considera que la planeación es un elemento relevante para la formulación y ejecución de estrategias de la organización con la finalidad de insertarla en su misión, en el contexto en el que se encuentra.

Por su parte, Álvarez (2004) recapitula elementos que confirman que además de Newman, existen autores clave en el campo administrativo que evocan al tema de planeación. Por ejemplo, cita a Henry Fayol, quien concibe la planeación como el proceso que permite estimar el futuro y preparar provisiones. Cita además a James H. Donnelly, quien propone un concepto similar al de Fayol, pues define la planeación como una

actividad fundamental y primaria que incluye todas las áreas de la administración o de gerencia que conducen al planteamiento de metas y determinación de los medios necesarios para su logro.

A partir de los aportes al tema, se infiere que la planeación es un proceso sistemático que proyecta expectativas estimadas y con ellas se logre anticipar una ruta que prevea las provisiones necesarias para su cumplimiento. Esto implica que al visualizarse a futuro, podría presentarse como una variable que incide en los factores de expectativas, liderazgo y dirección escolar. Aunado a ello, es necesario mencionar que es liderada en educación por un director y genera dimensiones del trabajo escolar.

De manera más particular, el CIDE (2011) señala que un liderazgo fuerte es capaz de coordinar diversas labores para el progreso, dentro de estas, una planificación clara y guiada para el desarrollo de programas de mejora institucional. Dicho esto, la planeación debidamente orientada fortalece los factores de eficacia escolar y el desarrollo institucional. Además de esto, la dirección de la institución que tome acciones en torno a la planeación, deberá guiar a los miembros para lograr una participación comprometida y colegiada, que diseñe acciones en beneficio de los estudiantes y las condiciones del plantel. Como ha sido mencionado, la planeación es un concepto relacionado con el proceso administrativo y como responsabilidad del gerente o ejecutivo (Álvarez, 2004).

La planeación es una actividad inherente a la condición humana para la previsión y creación de escenarios que satisfagan los intereses y necesidades individuales o colectivas. Este tipo de prácticas han permitido formular estrategias, organizar de recursos y establecer planteamientos metodológicos razonados acerca de intereses personales o de alguna organización.

Una vez analizadas las raíces de la planeación y estudiado una posible relación con algunos de los factores que influyen en la eficacia escolar, es necesario mencionar que la planeación, según el objetivo que pretenda, puede adquirir sentido según el ámbito en el que se desarrolle o el nivel de concreción.

2.2 Vertientes de la planeación

La planeación se puede desarrollar en diferentes ámbitos como el institucional, educativo, económico y financiero. Este proceso se determina también por su nivel de concreción: estratégico, prospectivo, táctico, operativo, entre otros (Herrera y Didriksson, 2006; Chiavenato, 2011; Zea et al., 2020).

2.2.1 Planeación determinada según el ámbito de intervención

Una de las maneras de identificar la planeación es según su ámbito de intervención, que se refiere a la dimensión para la cual se planifica considerando el origen de cualquier institución, organización o entidad. A continuación, se distinguen cinco de estas categorías: (a) planificación institucional, (b) planificación financiera, (c) planificación de recursos humanos, (d) planificación administrativa y (e) planificación educativa, siendo esta última la de principal interés para el presente trabajo.

(a) Planificación institucional.

Según Zabala (2005), la planificación institucional es un mecanismo mediante el cual es posible introducir en una organización, una serie de cambios cualitativos y cuantitativos que han de ubicarla en el nivel más alto de desarrollo. Este tipo de planeación sistematiza en una institución las acciones que permitirán mejorar en cuanto a atributos y condiciones susceptibles de medición.

(b) Planificación financiera

De acuerdo con Castro y Castro (2014) la planeación financiera define el rumbo que debe seguir una organización para el logro de sus objetivos. Este ámbito de intervención tiene la finalidad de mejorar la rentabilidad, establecer la cantidad adecuada de efectivo, así como las fuentes de financiamiento o bien, ajustar gastos que correspondan a nivel de operación. El proceso de planeación financiera implica la preparación de pronósticos y varios tipos de presupuestos.

(c) Planificación de recursos humanos

La planificación de recursos humanos según Burack (1990), es un proceso mediante el cual una organización proyecta las necesidades futuras del personal, al mismo tiempo, persigue la disponibilidad y el desarrollo de los sujetos capaces de cubrir esas necesidades.

(d) Planificación administrativa

En lo que se refiere a la planificación administrativa, se alude a diferentes acciones, estrategias y actividades que las organizaciones desarrollan para el alcance de sus objetivos, con la única finalidad de aumentar la eficacia en cada decisión, así como obtener el máximo aprovechamiento de los recursos (Galviz, 2019). Es necesario resaltar que un aspecto determinante es el diagnóstico del sector, para que a partir de ello se determine la visión y objetivos, estrategias e implementación para el logro de lo que se desea.

(e) Planificación educativa

Para Álvarez (2004), la planificación educativa es un proceso de carácter técnico-económico, socio-político y cultural, que permite la resolución de problemas educativos complejos y que orienta el desarrollo de la educación a partir de la instrumentación de políticas y estrategias apropiadas para un horizonte dado.

De acuerdo con los fines que este proyecto de investigación persigue, es necesario desarrollar un trabajo que aborde el ámbito de intervención de la planeación educativa, pues el estudio se sitúa desde la situación problemática que aqueja al TBC como un servicio educativo. Se requiere comparar dos planteles educativos y este ámbito de planificación involucra condiciones internas de una institución, así como aspectos externos que inciden en el desarrollo educativo, lo que facilitó detallar cómo son las prácticas de planeación en cada centro escolar.

2.2.2 Planeación determinada según el nivel de concreción

Otra de las maneras de identificar la planificación es según su nivel de concreción, es decir, el alcance de planes categorizados por tiempo y fines. A continuación, se distinguen tres de estas categorías basadas en Chiavenato (2011): (a) operativa, (b) táctica y (c) estratégica, siendo esta última el elemento medular de estudio en el presente proyecto de investigación.

(a) Planificación operativa

La planeación operativa formula y asigna actividades de manera detallada que deben ser ejecutadas por los niveles jerárquicos más bajos de una organización. Por lo general, en este tipo de planeación son determinadas las actividades requiere llevar a cabo el recurso

humano de una institución. Dicho nivel de concreción es importante, pues se encuentra determinado a partir de la planificación táctica, que a su vez, incide en el cumplimiento de la planeación estratégica.

(b) Planificación táctica

La planeación táctica se realiza de manera anual y presenta las propuestas anuales o bien, los comúnmente conocidos como Programas Operativos Anuales (POA). En este nivel de concreción se presentan tácticas integradas que favorecen la planeación estratégica. Esta planeación es también importante ya que tiene un desarrollo relativamente corto pero ordenado, de manera que con el paso de los años, se logran los planteamientos del plan estratégico.

(c) Planificación estratégica

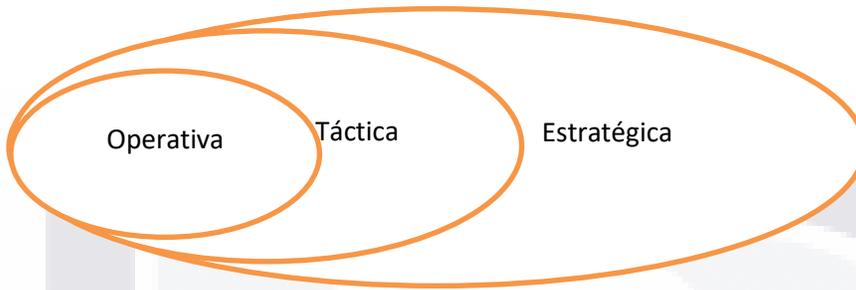
Diversos autores se han encargado del estudio de este nivel de concreción, dentro de ellos Goodstein, *et. al.* (2010) y Kauffman (1973). Este último autor cita a Drucker, quien señala que la planeación estratégica es un proceso continuo basado en el conocimiento más amplio posible del futuro que implica: organizar las actividades necesarias para poner en práctica decisiones y reevaluar de manera sistemática los resultados obtenidos. Por otra parte, Goodstein *et. al.* (2010), definen la planeación estratégica como “el proceso por el cual los miembros guía de una organización prevén su futuro y desarrollan los procedimientos y operaciones necesarias para alcanzarlo” (p. 5).

Dentro de las características de este tipo de planeación según Chiavenato (2011) se encuentran: (1) los encargados de la planeación estratégica realizan proyecciones a largo plazo, incluyendo consecuencias y efectos que duran varios años, (2) comprende la organización como un todo, todos sus recursos y áreas de actividad, y se preocupa por alcanzar los objetivos del nivel organizacional, (3) el contenido de este nivel de planeación es genérico, sintético y comprensivo y, por último (4) está en manos de la alta gerencia de la organización y corresponde al plan mayor, del que se subordinan los otros planes.

Con lo anterior expuesto, se puede identificar que ningún nivel de planeación es más importante que otro. A cada nivel de concreción le es atribuido un valor y acciones que de manera sistemática contribuyen al desarrollo de una institución u organización. Sin

embargo, es necesario identificar que, como se presenta en la figura 1, la planeación estratégica es el nivel de concreción extensivo al implicar la planeación táctica y operativa.

Figura 1.
Niveles de concreción de la planeación.



Nota: Elaboración propia.

Una vez estudiadas las características de los distintos niveles de concreción, se deduce que la planeación estratégica es nivel de concreción más amplio, al incluir toda la organización y los recursos que esta dispone. Este nivel requiere de la formulación integrada y articulada de los todos planes operativos y tácticos, como se muestra en la figura 1.

La planeación abordada a partir de un enfoque administrativo sentó las bases de estrategias de organización continua, sentido sistemático y conocimiento amplio de una organización. El campo de la educación ha desarrollado este tipo de prácticas, agregando un sentido colectivo que promueve la igualdad de oportunidades y enriquece la identificación de retos y prioridades en sus distintos niveles de concreción.

La planificación estratégica impacta en la comprensión del entorno y enfoque dirigido para la organización (Chiavenato, 2011), por lo que se ha acogido el término en el campo educativo. Álvarez (2004) aclara que no es necesario modificar el concepto de planificación para hacer referencia a la planeación social o educativa, sin embargo, para evitar conflicto conceptual, en este trabajo se tomará la definición previamente expuesta de este mismo autor y será la planificación estratégica la que a partir de su amplio campo de intervención, permita comparar las prácticas en dos planteles educativo.

2.3 Planificación estratégica en educación

Es necesario explicar cómo la planeación en el campo educativo adopta sentido según los distintos niveles de concreción e intervención. En primer lugar, se destaca que el nivel de mayor alcance es el estratégico, pues como ha sido expresado, es el proceso continuo más amplio y tiene características como su proyección a largo plazo y la inclusión de todos los componentes institucionales. En el campo educativo, está a cargo del director o responsable de un plantel y su contenido es sintético y comprensible.

El PEC en educación básica, define el término de planeación estratégica como “el proceso sistémico y sistemático para la mejora continua de la gestión, derivado de la autoevaluación y basado en consensos, que direcciona las acciones de un colectivo hacia escenarios deseados” (SEP, 2012, p. 120). Por su parte, la DGB define la planeación estratégica como “una práctica orientada hacia la mejora continua que, a partir del diálogo informado, identifica retos, define prioridades y promueve la igualdad de oportunidades” (2018, p. 11).

La planificación estratégica según las definiciones que ofrecen la SEP y la DGB, posee características como el desarrollo sistémico y consensuado que promueve la igualdad de oportunidades en donde participan directores, profesores y padres de familia. Este tipo de planeación resulta importante en una institución educativa, ya que se orienta a la mejora continua que podría a la vez fortalecer la calidad educativa, asimismo, a la eficacia de sus procesos.

Aranda et al., (2005) sugieren que la planificación estratégica en educación es un proceso estructurado mediante el cual un plantel educativo define su razón de ser, imagina un futuro deseable, desarrolla objetivos y acciones concretas para llegar a alcanzar en el mediano plazo ese panorama deseado. La finalidad de la planeación estratégica es lograr una visión clara de hacia dónde dirigir las metas, recursos y acciones, así como mantener la flexibilidad necesaria para lograr incorporar factores no previstos en el entorno. Estos autores mencionan siete elementos de la planeación estratégica: misión de la escuela, visión, diagnósticos del estado de la organización, objetivos, metas y recursos disponibles, elaboración de un plan estratégico y el seguimiento.

En consistencia con Aranda et al (2005), Acle (1994) señala que la planeación estratégica se caracteriza por elementos imprescindibles por los que sus prácticas deben ser compuestas. A continuación se definen cada uno de ellos.

(a) Misión. Declaración que clarifica la esencia, la razón de ser y el propósito de la organización.

(b) Visión. Incluye una perspectiva hacia un largo plazo, pues implica expresar lo que se proyecta que será la organización en el futuro.

(c) Diagnóstico de la organización. Documento obtenido a partir de un comparativo de las funciones que en la actualidad realiza cada elemento de la organización con respecto a las que debería efectuar. Este tipo de procesos puede generarse utilizando herramientas como el análisis o matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA).

Según Acle (1994), las fortalezas y debilidades surgen del análisis interno, en este caso, del panorama positivo y negativo de lo que ocurre al interior de un plantel escolar. En contraste, cuando se habla de las oportunidades y amenazas, se refiere a aspectos externos de los centros escolares, esto puede referirse por ejemplo a cuestiones políticas y condiciones del entorno que rodean a las escuelas.

(d) Objetivos. Se expresan de manera puntual, en el plano teórico de los logros que se persiguen dentro de una organización. Sintetizan y explican los contenidos de la misión, al tiempo que resalta las áreas en que la organización debe replantear o reforzar sus funciones.

(e) Metas y recursos disponibles. Las metas derivan de los objetivos y regularmente se expresan en términos de logros cuantificables. Estas reflejan la forma en la que se busca cumplir los objetivos considerando los recursos disponibles, incluyendo el tiempo.

(f) Plan estratégico. Las acciones proyectadas se desprenden de la definición de metas, es decir, son la interfase entre los planes hechos por el grupo directivo y los resultados esperados de los equipos de acción.

(g) Seguimiento del plan estratégico. Antes de llevar a la práctica las acciones para el logro de metas y objetivos, es conveniente establecer mecanismos de evaluación y plan

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estratégico. Esto para verificar que el plan estratégico se desarrolle en consistencia con lo previsto e implementar las precisiones necesarias.

De manera concreta, la planeación estratégica en educación, se puede visualizar a partir de la misión, visión y objetivos de una institución. Además de las características mencionadas de este nivel de concreción, también se involucran más elementos a los antes mencionados, como el diagnóstico o el seguimiento. Este conjunto de aspectos requeriría considerar que aun cuando el responsable de un plantel se encuentre a cargo de dicho proceso, busca una participación efectiva de todos los implicados en la labor educativa.

Ahora bien, más allá del desarrollo conceptual que la planificación estratégica en el campo educativo pudiera tener, es necesario revisar a detalle investigaciones que hayan abordado este fenómeno y sus implicaciones. Algunos autores han logrado describir aspectos relacionados con este proceso en la educación secundaria y la educación superior.

Mensah (2020) se encargó de proporcionar una perspectiva de la planificación estratégica y cómo un plan estratégico puede ser desarrollado de manera efectiva en instituciones de educación superior para la mejora continua. Este trabajo adoptó un enfoque cualitativo a partir de una revisión documental de 914 textos relacionados al objetivo. Se tomaron en cuenta criterios de inclusión y exclusión vinculados con el lenguaje, relevancia, credibilidad y vigencia. Como resultado, se obtuvo un total de 33 documentos idóneos al objetivo de la investigación. Los principales hallazgos en este trabajo demuestran que la planificación estratégica es esencial para la calidad de la gestión en instituciones de educación superior, ya que permite que los actores educativos trabajen para un objetivo en común.

Además de esto, Mensah (2020) señala que el éxito de las instituciones de educación superior en los países desarrollados depende principalmente de cómo pueden apalancar la planificación estratégica para mejorar la gestión de la calidad. Además de esto, los planes estratégicos ofrecen esperanzas en un mundo emergente, ya que propician análisis internos y externos a la institución para responder ante las exigencias. Sin embargo, este tipo de prácticas se ven frecuentemente susceptibles a daños estructurales, por lo que requieren evaluarlas para asegurar que existe una consistencia con metas y objetivos.

Torres et al. (2008), se enfocaron al estudio de la planeación estratégica desde el nivel superior en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). El objetivo de este trabajo fue orientado a documentar el esquema metodológico y los procesos de planeación estratégica para el desarrollo académico del Departamento de Producción Agrícola y Animal (DPAA), al cual se encuentran adscritos los programas educativos de Agronomía y Medicina Veterinaria y Zootecnia, así como de la Maestría y Doctorado en Ciencias Agropecuarias. La metodología siguió un enfoque cualitativo mediante un estudio de casos. En este proyecto, se encontró que los profesores aceptan que requieren reorientar o modificar aspectos relacionados con la conjunción de esfuerzos laborales, es decir, se reconoció la necesidad de formular una estrategia de desarrollo académico mediante la percepción y el análisis formal de la dinámica institucional del proceso académico administrativo. Resulta interesante destacar cómo los participantes aceptan la necesidad de fortalecimiento institucional y a su vez, que los profesores se involucren y propongan mejorar los esfuerzos laborales realizando ejercicios de reflexión.

Dentro de los hallazgos presentados, se encontró también que según la propuesta de trabajo presentada por el DPAA, muchas de las temáticas incluidas en la agenda coinciden con las expectativas de desarrollo académico que a lo largo de la historia se fueron construyendo en ese mismo departamento. Dicho de otra manera, a lo largo de los años, las aspiraciones departamentales no son independientes, sino que existe consistencia entre las distintas construcciones a lo largo del tiempo.

Otro aspecto encontrado, fue que desde la perspectiva de los profesores, la detección de necesidades del departamento es mejor cuando se realiza de manera colectiva a partir de la construcción de grupos de trabajo. Se identificó que cuando cada profesor presenta de manera individual algún producto donde se expone lo que se cree carecer, no se detalla de manera objetiva cómo se logra de manera colectiva.

Desde luego, en el plan estratégico que se realiza en el DPAA, se expresan las estrategias colegiadas antes mencionadas y es un requisito indispensable para la asignación, distribución y seguimiento del ejercicio presupuestal, así como de recursos humanos y materiales. Por lo tanto, los profesores manifestaron la importancia de que el

plan preste especial atención a orientar los recursos establecidos, así como los objetivos y acciones en función de la congruencia con los esfuerzos que se realizan a nivel institucional. Según los profesores esto conllevaría a un aporte a la excelencia no solo a nivel departamental, sino también al de la propia UAM.

Con respecto al plan estratégico, se encontró que las estrategias debidamente elaboradas favorecen la calidad departamental que, a su vez, impacta en los programas académicos adscritos, que es en donde los profesores se encuentran inscritos. Por lo tanto, y debido a que no todos los profesores cuentan con perfiles específicos de la disciplina en la cual se desempeñan, compartir ideas favorece temáticas relevantes a través de la interdisciplinariedad.

Dentro del trabajo de Torres et al. (2008), se señala además que el plan estratégico debería incluir mecanismos de apoyo como la asignación de cargas académicas para cada profesor y los espacios físicos, recursos y servicios internos de la institución. Según los autores, una buena planificación involucra estos aspectos para contemplarlo en sus acciones y explotar el beneficio que pudieran proporcionar a los administrativos, profesores y estudiantes. En el plan estratégico, de acuerdo con estos investigadores, se debe asumir que el desarrollo organizacional es un proceso complejo y que articula no solo presupuesto, distribución de recursos y acciones relacionadas con el plan académico, sino que también la planeación institucional. En dicho proceso, las estrategias incluyen el trabajo y problemas cotidianos con posibles escenarios futuros que tendrán impacto en decisiones y acciones del conjunto de profesores. Una vez explicado lo anterior, el instrumento de planeación estratégica debe guiarse por ejes organizacionales donde se explique la participación de los diversos actores y justifique las comisiones académicas.

En síntesis, el trabajo realizado por Torres et al. (2008) explica que en la planeación estratégica realizada por los profesores del DPAA, se entiende que es un proceso relevante a nivel programa educativo, departamental e institucional, además de que cada acción impacta a cada una de estas dimensiones. El esquema metodológico de este tipo de planeación coincide con el estudio de la planeación táctica y operativa, pues como se explicará en breve (Chiavenato, 2011), se apoyan de instrumentos utilizados en los

diferentes niveles de concreción como las cargas horarias y asignación de tareas según los perfiles profesionales. Asimismo, como detallan los autores, la planeación estratégica es en mayor medida relevante cuando los profesores se involucran de manera colectiva, que cuando se realiza de manera aislada e individual.

En el caso de Salazar (2012), se realizó un trabajo que buscó estudiar la relación entre la planeación estratégica y la gestión escolar en un ambiente de educación secundaria a partir de una investigación exploratoria, los participantes fueron profesores y directivos. Como instrumento para la obtención de información, se diseñó un cuestionario que midió la actitud respecto a la planeación estratégica y la gestión escolar. Este instrumento fue dividido en seis rubros: organización administrativa, planeación estratégica, autonomía de gestión escolar, formación docente, coordinación y comunicación en la gestión escolar y acción directiva.

Como resultados generales, se obtuvo que los profesores consideran que los factores que en menor medida se presentan en el plantel escolar son: coordinación y comunicación en la gestión escolar, planeación estratégica de la gestión escolar y formación docente. El primer factor que según los profesores menos se presenta en el centro, es el que se refiere a la coordinación y la comunicación en la gestión escolar. Salazar (2012) encontró que en la escuela secundaria no existe un proyecto a largo plazo en común, conocido y con seguimiento. Es decir, los profesores expresaron que a pesar de que se trabaja con la planeación estratégica que solicita la SEP, no hay una escuela que opere la visión macro que dicha Secretaría marca. Estos hallazgos difieren completamente con el reporte de Torres et al. (2008), quienes expresaron que la planeación estratégica en la UAM es resultado de un desarrollo histórico y que se desarrolla en colectivo para trabajar en función de la excelencia académica.

Otro dato encontrado en el trabajo de Salazar (2012) y que se contrapone con el informe de Torres et al. (2008), es que los profesores opinan que los planes estratégicos en su centro escolar existen, pero solo son conocidos por la dirección; el funcionamiento escolar tiene en algunas ocasiones buenos resultados, pero es el reflejo de un resultado espontáneo, más que el resultado de un plan.

Respecto a la coordinación y comunicación en la gestión escolar, los profesores expresaron que se desconoce el grado en el que los objetivos planteados en instrumentos de planeación se están cumpliendo. En este segundo factor, demostró que la comunicación y coordinación existen más como consecuencia de la convivencia como colegas, que por un mecanismo estratégico que rijan el operar de la gestión escolar. Por lo tanto, los docentes coinciden al indicar que no se encuentra dicha relación en función de la planeación estratégica de la gestión escolar, pero sí reconocen que hay una gestión óptima que permite obtener resultados favorables.

El tercer factor de mayor puntaje obtenido en los cuestionarios fue la formación docente y en este, los profesores reconocen que tanto compañeros docentes, como el director, han tenido las facilidades para la actualización permanente y que se sienten valorados por su formación. Por otro lado, dentro del tercer factor y con base en la información obtenida por los participantes, la formación que los profesores reciben está orientada a la práctica en el aula y un punto crucial de mejora es que es muy poca la formación para impartir asignaturas ajenas a su pero bien, para tomar cargos administrativos. Los participantes de este estudio consideraron que esto sería un aspecto importante a mejorar, ya que les permitiría ocupar otros puestos o más asignaturas, de hecho, una profesora expresó que si tuviera formación en otros aspectos, posiblemente se hubiera dado cuenta que no hace planeación estratégica. Se puede mencionar además que, en relación con el objetivo señalado por Salazar (2012), los factores de planeación estratégica, coordinación y comunicación en la gestión escolar y formación docente, tienen una influencia significativa. Esto quiere decir que la planeación estratégica contribuye a la gestión escolar, aunque su efecto está condicionado por circunstancias en las que la organización está inmersa.

A partir de lo expresado en los resultados de los factores anteriores, se puede inferir que la comunicación administrativa es un elemento que requiere en mayor medida un fortalecimiento que dé cabida al involucramiento de los profesores en las prácticas de planificación estratégica, tal como acontece en el caso del DPAA. Además de esto, dentro del plantel, las relaciones colegiadas surgen a raíz de las interacciones entre colegas y no

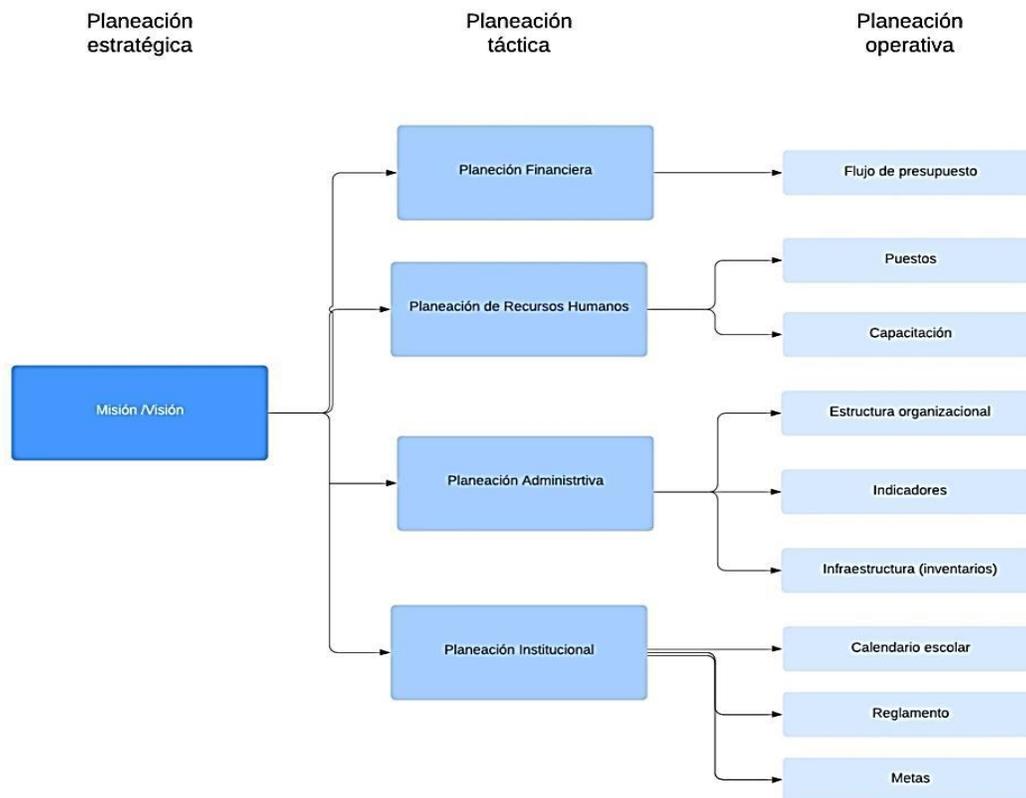
por algo propicio de la gestión escolar. Asimismo, se identifica que existe la fortaleza de que los profesores y directores se apoyan entre sí al momento de recibir formación para impartir su asignatura, sin embargo, se requiere incluir espacios para preparar a los docentes en materias diferentes a las suyas y también relacionarlos con elementos administrativos.

La planeación estratégica permite generar una proyección cohesiva acerca del camino que una institución requiere seguir. Además de lo anterior, es sistemática, pues es consistente con la situación real del plantel al definir de manera clara y sintética sus objetivos, misión y visión. Se puede hacer referencia a que en educación también aplica la planificación estratégica a través de la incorporación de los anteriores elementos mencionados que, a su vez, serán la guía en la cual debe basarse la operación de las escuelas.

En consistencia con la teoría, la planeación que realizan los profesores pertenece al nivel operativo, que permite, a su vez, el desarrollo de la planeación estratégica, pues resalta su función dentro de la organización, en este caso del plantel. De manera más específica, tienen la facultad de modificar las actividades establecidas en el currículo en función del tipo de estudiantes a su cargo y del contexto que le rodea. Asimismo, según Chiavenato (2011), la planeación operativa se puede visualizar a partir de herramientas como el flujo de presupuestos, puestos, capacitación, estructura organizacional, indicadores, inventarios, calendarios escolares y metas. En la figura 2, puede visualizarse con mayor entendimiento en el campo educativo los diferentes ámbitos de intervención y niveles de concreción de la planeación.

Figura 2

Ámbitos de intervención y niveles de concreción de la planeación en educación.



Nota: Adaptado de Chiavenato (2011).

Por su parte, Guerrero (2005) alude que las acciones dirigidas a la promoción de la planeación en un centro escolar tienen un lugar privilegiado. Agrega que los planteles en donde los maestros y directores desarrollan experiencias de construcción de la planificación o de proyectos escolares que surgen de un fuerte proceso de evaluación inicial o diagnóstico, donde se distingue con información precisa los logros y las dificultades de la escuela para lograr sus fines pedagógicos, tienen mayores condiciones para fortalecer la calidad de sus servicios.

Es necesario mencionar que, con base en la teoría de la planeación, los centros escolares realizan actividades de planeación a partir de programas operativos anuales. En

la planeación táctica, por ejemplo, la Educación Superior realiza los Programas Operativos Anuales, en Educación Media Superior el PMC y en la Educación Básica, la Ruta de Mejora.

La SEP ha determinado diferentes acciones para que los planteles de educación básica desarrollen planeación estratégica, ejemplo de ello es el Programa de Escuelas de Calidad, donde se establece que el diseño de la misma incluye la práctica del liderazgo directivo, desarrollar el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad y establecer procesos de evaluación (SEP, 2010). Esta Secretaría aclara que en los procesos de planeación estratégica se involucran no solo los profesores y los directivos, sino que también los padres de familia y los mismos alumnos. Esta comunidad requiere la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y las metas a plantear para mejorar la calidad de los servicios educativos. Aunado a esto, menciona que para que la planificación estratégica logre generar las condiciones que permitan el cambio deseado, las escuelas deben expresar su misión, visión, valores, acuerdos, compromisos, objetivos, objetivos, metas y actividades.

Castro (2014) cita a Rendón y Segundo, quienes consideran que la consolidación de la planeación estratégica por medio del fortalecimiento de las capacidades de la comunidad educativa y el impulso de Consejos Técnicos Escolares, es la estrategia que permite incrementar el logro educativo.

2.4 Modelos de planificación aplicados a la educación

A continuación, se presentan dos modelos de planeación aplicados al campo de la educación en México: el que desarrolla la SEP (2012) y el propuesto por Martínez et al. (2015). Fueron considerados estos modelos pues resaltan que la planeación es un proceso sistemático, desarrollado por un colectivo, explican a detalle cada una de las etapas y establecen una vinculación con su entorno. Cabe destacar que estos modelos son complementarios e involucran los diferentes niveles de concreción de la planeación. Asimismo, la vinculación con el entorno podría ser un referente para incluir en el análisis de la información recabada en los instrumentos, es decir, realizar el planteamiento de cómo los TBC toman o no en cuenta su contexto de marginación al realizar prácticas de planeación estratégica.

2.4.1 Modelo de Gestión Educativa Estratégica, SEP

La SEP (2012) menciona que la planeación es el proceso sistémico y sistemático para la mejora continua de la gestión, derivado de la autoevaluación y con base en consensos que direccionan las acciones de un colectivo; es importante mencionar que es participativa cuando se involucra a los alumnos, padres de familia, maestros, director y como apoyos externos al supervisor y jefe de sector o enseñanza. En ese sentido, es responsabilidad de todos estos actores y sus opiniones son pertinentes por la base del conocimiento de su contexto.

La SEP (2012) propone el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) para los distintos niveles de educación básica, especialmente escuelas primarias y secundarias, En este modelo, se proyecta un proceso de una mejora continua que parte de un esfuerzo colectivo por sistematizar, comprender y aplicar los conceptos fundamentales que lo conforman.

Como se expresa en la figura 3 los componentes necesarios para el desarrollo del MGEE son: liderazgo compartido, trabajo colaborativo en equipo, participación social responsable, planeación estratégica y evaluación para la mejora continua; cabe mencionar que todos estos son interdependientes. Seguido de esto, se pueden encontrar herramientas de seguimiento de la gestión escolar, que son imprescindibles para asegurar que las acciones planeadas y realizadas estén permitiendo el avance y concreción de la misión y visión del plantel.

Figura 3.
Modelo de Gestión Estratégica.



Nota: Extraído de SEP (2006).

Son cuatro las dimensiones que propone la SEP (2006) para el análisis de la situación del contexto de los planteles: (1) dimensión pedagógica curricular, (2) dimensión organizativa, (3) dimensión administrativa y (4) dimensión de participación social comunitaria. Un referente fundamental que orienta la gestión educativa son los estándares, pues en este modelo y en especial la gestión escolar, se cuenta con los estándares de la educación básica, mismos que contribuyeron al reconocimiento de lo que debe estarse realizando y al mismo tiempo, muestra lo que debe lograrse en cuanto al aula, el desempeño docente y la gestión escolar.

En el Modelo de Gestión Educativa Estratégica de la SEP (2006), se expresa que el entendimiento de la dinámica escolar es complejo, por lo que resulta conveniente un análisis por dimensiones. A partir de estas, se puede observar la dinámica de la realidad educativa desde lo institucional, lo escolar y lo pedagógico (SEP, 2010).

En consistencia con los planteamientos de la SEP, en la EMS también se realizan prácticas relacionadas con la planeación estratégica, según la DGB (2018), el PMC dirige acciones hacia la mejora del servicio educativo. Además, en relación con el MGEE, se

requiere un proceso de planificación estratégica que recoja las diferentes perspectivas y elabore acciones que involucren al colectivo para mejorar la calidad institucional. La evaluación es otro elemento que influye a la mejora continua al determinar una panorámica general de los avances en las metas y objetivos.

2.4.2 Modelo de Planeación Estratégica (MPE)

Con la finalidad de contribuir a la mejora de los procesos de planeación institucional y con ello el logro de la misión y visión del ITCV, Martínez et. al. (2015) diseñaron un modelo de planeación estratégica que permitiera desarrollar mecanismos que vinculen los planes estratégicos y el quehacer operativo institucional. A continuación, se describen las tres etapas que conforman este modelo.

Formulación

La formulación consta de dos fases: (1) prospectiva y (2) de posicionamiento. La fase prospectiva consiste en la exploración de las posibles o probables evoluciones futuras de la institución a mediano y largo plazo, mediante el análisis de las variables que inciden en su evolución, así como tener en cuenta los comportamientos de los actores implicados. Para lograr este ejercicio prospectivo se propone implementar una guía técnica, donde se determine la misión, visión, valores y ejes fuerza de la institución.

La fase de posicionamiento en la etapa de formulación, parte de la premisa de que la planeación estratégica representa la búsqueda organizada, sistemática y comprometida al incidir en el futuro. Por tanto, el énfasis principal es generar las estrategias para posicionar a la institución en el campo de lo deseado y lo posible futuro.

El primer paso de esta fase es la realización de un diagnóstico estratégico que logre identificar las fortalezas y debilidades internas de las actividades que desarrolla la institución; además de las oportunidades y amenazas externas que podrían ser benéficas o perjudiciales de modo significativo para la escuela. En el segundo paso, se realiza una alineación con los objetivos estratégicos que ha diseñado la Dirección General de Educación Superior Tecnológica y que se ha plasmado en el Programa Institucional de Innovación y Desarrollo (PIID) 2013-2018. El tercer paso consiste en establecer escenarios futuros a través de la creación de estrategias que permitan evaluarlas y establecer las más

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pertinentes para el cumplimiento de objetivos planteados. Como resultado de esta primera fase se obtienen los objetivos estratégicos, estrategias, metas y líneas de acción.

Implantación

La etapa de implantación se nombra de tal manera ya que no solo consiste en la implementación de estrategias y líneas de acción, sino que se pretende el fortalecimiento de la ejecución de los planes táctico-operativos, es decir, incluir una nueva de planeación. Se considera crucial una reconstrucción de los procesos de integración del plan operativo anual, así como del programa anual de trabajo.

Cabe mencionar que una de las principales debilidades que se encontraron en el proceso de planeación estratégica que se lleva a cabo en el ITCV, es la carencia de políticas de ejecución de planes, por lo tanto de toma de decisiones. Por lo que esta etapa define las políticas, consistentes en directrices, reglas y procedimientos establecidos para apoyar los esfuerzos para alcanzar los objetivos. De igual manera, desde la etapa de formulación se tiene un cuadro de indicadores, llamados ejes fuerza, que permitirán asociar los esfuerzos de cada área funcional, que son: las subdirecciones académicas, de planeación y vinculación, así como la de servicios administrativos.

Rendimiento

La última etapa del proceso de planeación estratégica del ITCV consiste en la medición y evaluación del rendimiento de las estrategias y las líneas de acción implementadas para el logro de los objetivos tácticos, operativos y estratégicos. Para ello, se proponen actividades con distinta proyección de tiempo, en su mayoría mensual y anual. Cabe aclarar que según los autores, la temporalidad varía de acuerdo con los requerimientos de cada una de las actividades.

Una aportación relevante en el modelo del ITVC es la retroalimentación anual que se propone. Una línea que permitirá tomar acciones de contingencia o en su defecto realizar el ajuste correspondiente en los objetivos y metas, tanto a nivel estratégico, como a nivel táctico - operativo. Esta actividad llevada a cabo en cada año incluye evaluaciones de

desempeño organizacional, del nivel de integración de los departamentos en los procesos, así como de las de carácter financiero.

Para el objetivo que este proyecto de investigación persigue, que consiste en comparar las prácticas dos TBC con diferente nivel de eficacia, se optó por seleccionar el modelo teórico implementado por el Modelo de Gestión Educativa Estratégica de la SEP, en el cual al ser una construcción de la SEP, ha sufrido diversas modificaciones históricas y presenta una perspectiva integral que contempla a los diferentes actores de la comunidad educativa.

El seleccionar del Modelo de Gestión Educativa Estratégica de la SEP no quiere decir que se descuide por completo los aportes realizados por Martínez et al. (2015), sino que se integraran aquellos elementos que resulten pertinentes a este trabajo de investigación como la explicación de etapas cruciales en un modelo de planeación estratégica como los son la formulación, implantación y rendimiento.

Hasta el momento, se desconoce de algún trabajo de investigación que reporte la manera en la cual los TBC realizan prácticas de planificación estratégica, sin embargo, existen lineamientos que podrían dar indicios de lo que ocurre en este tipo de servicios. Por ejemplo, la DGB (2018) establece lineamientos que fundamentan este tipo de prácticas mediante un instrumento conocido como PMC.

A pesar de que existen lineamientos de planeación estratégica establecidos por parte de la DGB, que es la dirección encargada de coordinar al TBC, existen trabajos como el de Guzmán (2017), en donde se documenta que en los planteles estudiados de este tipo de servicios, no se encontraron instrumentos como el PMC o bien, otros similares. Esta es una observación que se aprecia también a nivel macro de la EMS, pues como se señaló en el capítulo I, la SEMS (2018) reconoce que falta planificación representa un impedimento para lograr vincular las políticas públicas con las necesidades reales y los recursos disponibles para su aprovechamiento.

2.5 Elementos de la planificación estratégica desde la normativa en la EMS

Como se ha mencionado en el capítulo I, no se encontraron trabajos de investigación que profundicen en las prácticas planeación estratégica en EMS, sin embargo, la política

educativa asume que la planeación es una herramienta que fortalece la calidad en la educación, por lo que es incluida a niveles normativos. Ejemplo de esto es el Artículo Tercero Constitucional, que establece la creación del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, mismo que asume una Junta Directiva, en la que la planeación se encuentra dentro de sus atribuciones principales, al igual que la organización, conducción, programación y coordinación de trabajos.

En su Artículo 109, la Ley General de Educación señala que cada Consejo Técnico Escolar contará con Comité de Planeación y Evaluación que formule un plan de mejora continua que incida en aspectos como la infraestructura, el equipamiento, el avance de los planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas y los contextos socioculturales.

Según la SEMS (2018), la falta de planeación es la principal limitante para la implementación pública que atienda las necesidades del contexto en las instituciones de este tipo de educación y que aproveche los medios disponibles. Asimismo, esta subsecretaría reconoce que la planeación estratégica es una herramienta pertinente para el establecimiento de proyectos que permitan el logro de la transformación de la educación y para que se establezcan niveles mínimos a cumplir en plazos preestablecidos. Esto permitiría un escenario alcanzable para el cumplimiento de objetivos manera satisfactoria y alineada a las finalidades que la EMS persigue.

Para de mejorar la calidad de los servicios educativos a su cargo, la DGB (2018), ha establecidos acciones y estrategias que proponen intervenir en aspectos relacionados con el liderazgo y los procesos de gestión, dentro de ellos las prácticas de planificación estratégica.

2.5.1 El trabajo de planificación estratégica en el TBC

El TBC presta servicios educativos de EMS a comunidades pequeñas y usualmente cuenta con una de las plantillas de docentes más jóvenes y con menor antigüedad. La mayoría de los estudiantes que asisten a estas escuelas provienen de telesecundarias. Estrada et al. (2019) señalan que este tipo de centros escolares desempeña una función importante al

acercar a las comunidades más aisladas servicios educativos, sin embargo, analiza también que debe ser una preocupación que sigan expandiéndose sin que las autoridades educativas federales y estatales revisen los diagnósticos existentes acerca de las problemáticas ligadas a su operación y trabajen para enmendar limitantes que pudieran surgir del modelo.

En cuestión de recursos humanos, los TBC tienen una estructura reducida de personal docente, donde cada plantel es atendido por tres profesores: uno se encarga de matemáticas y ciencias experimentales, otro de ciencias sociales y humanidades y otro de administración y comunicación; áreas correspondientes a su plan de estudios. La función directiva recae en uno de los docentes del cuerpo catedrático y por esta función recibe un sobresueldo. Sobre esta última labor, Estrada et al. (2019) comentan que la organización de los TBC depende en gran parte del liderazgo del director y de sus habilidades para gestionar recursos.

Este trabajo considera que el TBC tiene múltiples virtudes, como llevar servicios a zonas marginadas o ser una estrategia para fortalecer los niveles de cobertura de la EMS. Los planteles de este tipo de servicio educativo son también vulnerables ante la falta de apoyo y recursos para mejorar la calidad educativa. La importancia del liderazgo es mayor que en escuelas en mejores condiciones (Horn et al., 2010). Bolívar (2009) señala que los efectos de un mal liderazgo podrían provocar que las escuelas retrocedan en cuanto a calidad y afectar negativamente los resultados académicos de los estudiantes.

Las prácticas de liderazgo no se asocian directamente con los aprendizajes de los estudiantes, sino de manera indirecta al tener efecto en el trabajo de los profesores frente a grupo. Esta idea es validada por Mehdipour et al.(2019), quienes en un estudio que tuvo por propósito investigar la relación entre el liderazgo participativo y la efectividad y eficiencia de los maestros en la ciudad de Zahedan, identificaron que existe una correlación significativa entre estas variables. Por ello, vale la pena estudiar las características del liderazgo.

Furguerle (2016) señala que si bien existen múltiples características del líder dentro del contexto educativo, las principales son la comunicación, motivación y apertura al

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cambio. En un estudio realizado por el autor antes mencionado, se visualizó que ninguna de estas características se presenta de manera plena.

En cuanto a la comunicación, indica Furguerle (2016) que se presentan altas debilidades al informar, motivar y expresar las emociones. De la misma manera, los directivos en función del liderazgo no conocen las acciones para motivar a los docentes. La apertura al cambio fue la característica que se mayormente se cumple al presentarse ocasionalmente.

Las características de comunicación, motivación y apertura al cambio son importantes, pues en conjunto permiten actuar para transformar los centros educativos, impulsar el incentivo a los docentes y tener un acercamiento con los mismos. Por ello, se requiere que el líder, en este caso el director, sea una persona con habilidades sociales que permita gestionar esfuerzos en las escuelas y trabajar para planear en conjunto y planificar un horizonte que reflexione qué se aspira ser a largo plazo.

La DGB reconoce que el director es una pieza fundamental; de hecho los Lineamientos para la Elaboración del Plan de Mejora Continua se presentan como el apoyo para que los directivos comprendan las condiciones del plantel y ejerzan el liderazgo para la formulación de un plan estratégico. De esta manera, la planeación estratégica es “una práctica orientada hacia la mejora continua” (DGB, 2018, p. 11).

No se encontraron trabajos de investigación que aborden las prácticas de planificación estratégica, sin embargo, es un elemento abordado en la normativa, pues para el cumplimiento de la implementación de la RIEMS, la DGB establece que es necesario implementar un proceso de planeación institucional “que guíe las acciones que regulen y optimicen el funcionamiento y desarrollo de la operación en los planteles” (2018, p.3). En concreto, se plantea como herramienta sustancial en las escuelas pertenecientes a la DGB, un proceso que se centra en el PMC, en el que son establecidas prioridades, metas y actividades para el logro de los objetivos que la RIEMS persigue.

La DGB aclara que es la planeación estratégica la que guía al PMC para el establecimiento y cumplimiento de acciones para mejorar los procesos institucionales. En esta herramienta, “se hace presente la planeación participativa que promueva la

interacción entre los integrantes del plantel y ampliar la percepción de la problemática en el contexto” (DGB, 2018, p. 12).

La EMS, en sus diferentes modalidades y tipos de servicios, cuenta con documentos rectores que marcan directrices de acción para actores que laboran en este tipo de educación. Como se mencionó, la DGB ha implementado en sus escuelas el PMC, instrumento que ha servido de guía para el alcance de las metas establecidas de manera colaborativa, pero guiada a través de los líderes educativos.

Anteriormente, se han señalado algunos estudios que se aproximan a caracterizar cómo acontecen las prácticas de planificación estratégica en la educación básica y la educación superior, sin embargo, no se han incluido trabajos que aborden la EMS. Como se menciona en el sub apartado de antecedentes, no se han encontrado trabajos que aborden este objeto de estudio en dicho tipo educativo. Debido a esta ausencia de contenido y teniendo en cuenta que la planeación en las escuelas es consecuencia de la gestión educativa, a continuación se presentan algunos hallazgos relacionados con este campo de estudios y que pudieran relacionarse directamente con las prácticas de planificación estratégica.

Uno de los trabajos es el de Cortés (2019), quien tuvo el objetivo de identificar las diferencias en las prácticas de liderazgo escolar de los responsables académicos como un factor asociado a la eficacia escolar de los TBC de muy diferente nivel de eficacia. Uno de los principales hallazgos identificados en este estudio fue que el trabajo y las acciones que realizan los responsables de TBC pueden ser un factor importante en el rendimiento académico de los alumnos. Además de esto, concluyó que el liderazgo permite a los planteles educativos lograr una mejor administración capaz de involucrar a diversos actores de la comunidad escolar, lo que facilita enfrentarse a entornos más demandantes. Detectó también que además de estas, existen otras prácticas que caracterizan a la escuela de alta eficacia, tales como la motivación.

Respecto a la característica de trabajo colaborativo, Guzmán (2017) logró identificar que los docentes que laboran en un TBC de alta eficacia escolar se muestran colaborativos y dispuestos a participar en las distintas actividades que son realizadas en la escuela. Por

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

otro lado, también detectó que un plantel de baja eficacia escolar carece de este atributo y describió que en este caso, el Coordinador de la escuela se apoyaba principalmente con una profesora.

Por su parte, Rodríguez (2015) realizó un proyecto de investigación en un bachillerato tecnológico y tuvo el objetivo de explorar la forma en la que el plantel escolar gestiona la convivencia y la percepción de la violencia escolar. Los hallazgos dentro de este trabajo aseguran que la gestión escolar es trascendental en una percepción favorable a la convivencia escolar y se reconoce que carece información acerca de cómo operan los directores para la consecución de los objetivos de la convivencia positiva. Otros elementos relevantes son que en este trabajo se consideran importantes las acciones de los directores para lograr un clima escolar favorable, así como que la convivencia escolar se favorece por el establecimiento de reglamentos disciplinarios, actividades escolares y vinculación. Este autor indica que un aspecto relevante es que incluir reglamentos escolares favorece la gestión de la convivencia escolar. Esta herramienta se puede visualizar como un instrumento que surge de la planeación escolar, por lo que tomar en cuenta estos elementos enriquecerá el trabajo de investigación y verificar si se presenta en los planteles de interés.

Al pertenecer el TBC a la DGB, a este tipo de servicios le corresponde la elaboración de un PMC como instrumento en donde se realice una planificación estratégica que establezca metas racionales y adecuadas a su contexto y con los recursos disponibles para la mejora institucional. La propia DGB puntualiza los componentes sugeridos para este instrumento, tales como: portada, contenido, presentación, normativa, diagnóstico, priorización de categorías, plan de acción y participantes. Asimismo, esta dirección ha logrado también generar rúbricas para evaluar el diagnóstico y el plan de acción que debe incluir el PMC.

La DGB señala que la planeación estratégica es una herramienta para el fortalecimiento de la calidad y la mejora continua. Además, ha logrado generar instrumentos que orienten a los planteles educativos a su cargo para elaborar documentos que orienten las prácticas de planificación estratégica. Sin embargo, en contraste con esto,

dentro de los hallazgos presentados por Guzmán (2017), se comprueba que al menos en el estado de Aguascalientes no siempre es de esta manera, pues dentro de los tres planteles analizados, se encontró que ninguno cumple con este requisito normativo. Esta información orilla a la búsqueda de más elementos que permitan comparar las prácticas de planificación estratégica que cada centro escolar realiza.

Se ha argumentado a lo largo de este trabajo que la planeación estratégica se vincula con la calidad educativa, la eficacia escolar y la gestión educativa. Para que estos elementos puedan ser incididos positivamente por dicha planeación, se requiere considerar que está condicionada por distintas circunstancias y aspectos como lo son el liderazgo. En el caso del TBC, la planeación estratégica es liderada por el director.

En consistencia con Rodríguez (2015), Torres et al. (2018) y Cortés (2019) para que el liderazgo y la gestión escolar puedan ser incididas por la planeación estratégica, se requiere que el director propicie espacios de colaboración que rescaten tanto la perspectiva propia, como la de los demás profesores. En lo que a este trabajo respecta, es importante describir si existen prácticas de planificación estratégica y también, si existen espacios de colaboración que tomen en cuenta que los TBC se ubican en zonas de alta marginación y condiciones de precariedad.

La planeación estratégica involucra a la planeación táctica y operativa, por lo tanto, será necesario contemplar los instrumentos de cada uno de estos niveles. Dentro de la planeación estratégica se incluye el análisis de la misión y visión de la institución. La revisión de la planeación táctica examina el PMC, fichas elaboradas a partir del programa construye-T, planes financieros y de recursos humanos. En la planeación operativa, se involucra el calendario y reglamento escolar, estructura organizacional, inventarios, planes de tutoría, orientación, asesoría y la capacitación que los profesores y directores reciben para mejorar la calidad del plantel.

Comparar es también un aspecto que enriquece a lo que hasta el momento se sabe de prácticas de planeación estratégica, pues al tener como casos específicos a dos planteles de TBC con diferente nivel de eficacia, da pie a la exploración de lo que acontece en ambos

casos. Asimismo, generar conclusiones acerca de cómo la teoría se hace o no presente en este tipo de servicios educativos.

Por último, resulta importante reflexionar acerca de problemas latentes que afectan al TBC como lo son el tipo de contratación del personal o las insuficientes horas de asignación de cargas horarias (Weiss, 2017). Al tener estas situaciones periodos discontinuos en los planes a largo plazo o bien, tiempo carente, podrían afectar el seguimiento de las prácticas de planeación estratégica.



CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

Este capítulo presenta la propuesta metodológica para abordar el objeto de estudio. A continuación, se presentan: el tipo de estudio y diseño de investigación, selección de casos, técnicas e instrumentos de recolección de datos, procedimiento de recolección, análisis de datos y consideraciones éticas.

3.1 Tipo de estudio y diseño de investigación

Atendiendo al objetivo general del proyecto de investigación, el cual es comparar las prácticas de planificación estratégica en TBC identificados con diferente nivel de eficacia escolar en el estado de Aguascalientes, este estudio adopta una naturaleza cualitativa.

La selección del enfoque cualitativo se debe a que para lograr una comparación entre los planteles educativos, se necesita extraer elementos descriptivos que detallen el contexto en donde se desarrollan las prácticas de planificación estratégica y la manera en las que estas acontecen. Un acercamiento con los profesores y directores fue el parteaguas para establecer una relación de cercanía entre el investigador y los participantes, misma que sería poco viable abordarla a través de métodos cuantitativos. En este escenario, fue importante observar cómo los datos que emergieron dieron cabida a una descripción a profundidad.

En este trabajo, el enfoque cualitativo permitió diseñar instrumentos de bajo nivel de estructuración y obtener datos de manera abierta y flexible con la finalidad de robustecer la recolección de información relacionada a las prácticas de planificación estratégica. Esta libertad facilitó también, someter dichas prácticas a un proceso de contraste entre ambos planteles considerando la perspectiva de los profesores y directores, así como los contextos en donde cada plantel se sitúa. Además, por los objetivos ya mencionados y teniendo como referente los aportes de Creswell y Poth (2018), se parte de la necesidad de estudiar dos grupos que, a pesar de identificarse con alta y baja eficacia, actúan de manera propia y se desconoce si existen diferencias o semejanzas en sus acciones.

El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo bajo el diseño de estudio de casos de tipo colectivo (Stake, 1998), debido a que como plantean Buendía et al. (1998), estos trabajos se caracterizan por centrarse de manera intensiva en cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de los casos seleccionados. La atención centrada en planificación estratégica en los TBC con diferente nivel de eficacia escolar permitió el análisis de las características individuales de los planteles, para a partir de ello lograr una descripción y comparación acerca de las prácticas que representan a cada uno de los casos.

3.2 Selección de los casos

Los planteles participantes en este trabajo de tesis fueron seleccionados con base en un estudio macro sobre eficacia escolar en EMS desarrollado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México por Peniche y Padilla (2016).

El proceso de selección de las escuelas es descrito de manera más amplia en el trabajo de Pedroza et al. (2018), colaboradores del proyecto arriba citado; este fue un estudio transversal contextualizado y se desarrollaron modelos multinivel. Fueron empleadas las bases de datos de 2012 a 2017 del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) el cual es administrado de manera censal en el estado de Aguascalientes, así como el cuestionario de contexto que acompaña a dicha prueba. Los planteles considerados de alta eficacia escolar obtuvieron resultados superiores a los esperados respecto a su contexto, mientras que los de baja eficacia escolar tuvieron resultados en las pruebas estandarizadas más bajos de lo deseable.

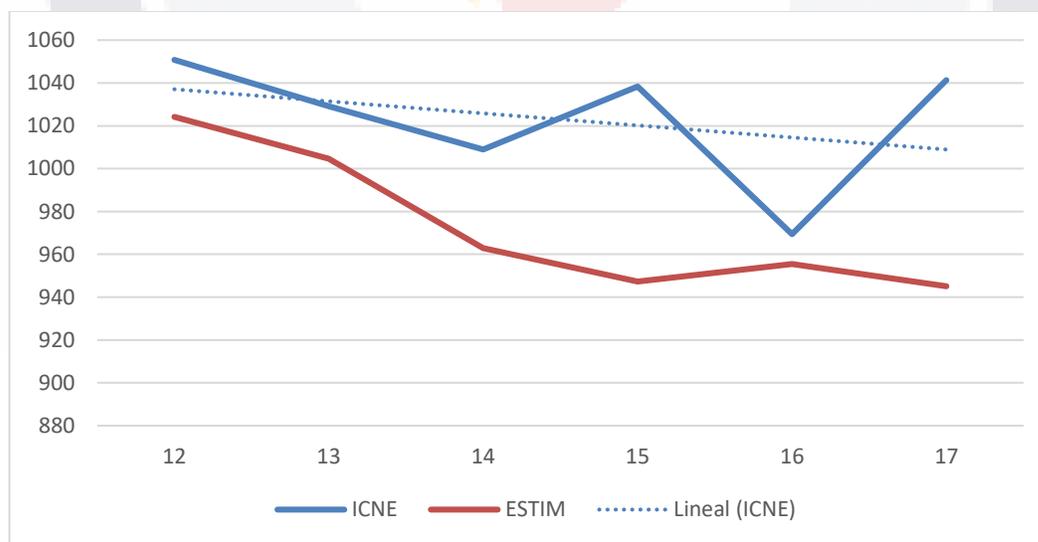
A partir de este estudio fueron seleccionados dos TBC: uno identificado con alta eficacia escolar y otro con baja. Obtener esta muestra con características similares como el tipo de servicio que ofrecen, así como diferencias como su nivel de eficacia, permitió atender los propósitos de describir y comparar las prácticas de planificación estratégica que cada uno realiza y diferenciarlos por los diferentes niveles de eficacia alcanzados. Cabe mencionar que por cuestiones de anonimato, en este trabajo los casos serán denominados como Plantel A y Plantel B.

El plantel A forma parte de la cabecera del municipio de Aguascalientes y se caracteriza por pertenecer a una zona urbana en donde las actividades económicas principales son la ganadería, la agricultura y la explotación forestal. La ciudad a la que pertenece el plantel A tiene una población que asciende a los 43,010 habitantes. El entorno que rodea este centro escolar se caracteriza por disponer de servicios médicos y establecimientos comerciales que operan en actividades minoristas.

La creación del plantel educativo data del año 1997 y el PMC elaborado por docentes y profesores para el ciclo escolar 2020-2021 menciona una matrícula de 127 alumnos. Cabe destacar que, a diferencia de otros TBC, esta escuela dispone de instalaciones propias y dentro de ellas existen espacios áulicos, cancha deportiva, sanitarios y una dirección. El centro educativo también se caracteriza por tener amplios espacios en donde los estudiantes pueden interactuar y practicar deporte. Como se observa en la figura 4, este centro escolar de alta eficacia presentó en el estudio mencionado, mejores puntuaciones de lo esperado según su contexto.

Figura 4.

Puntajes esperados y obtenidos por el plantel de alta eficacia escolar en el periodo 2012-2017.



En la figura 4, se presentan los puntajes esperados y alcanzados por el plantel A. La línea azul representa el promedio de las puntuaciones obtenidas en el EXANI II y que se han

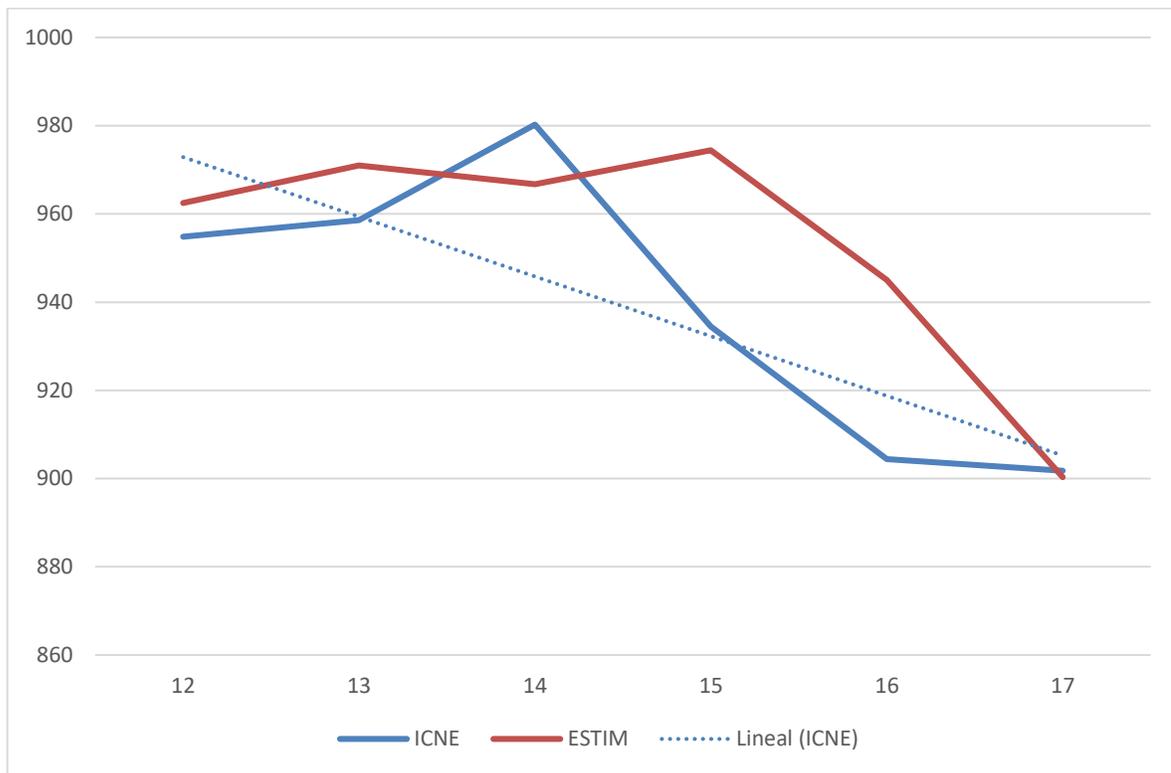
proyectado como Índice Ceneval (ICNE). Asimismo, la línea color rojo contrasta las calificaciones esperadas, considerando la variable contexto. Al analizar los puntajes antes señalados, el plantel A se caracteriza por presentar puntuaciones por encima de los esperados, esto ayudó a que el plantel fuera reconocido por su alta eficacia escolar.

Por otro lado, el plantel B se sitúa en una comunidad al noroeste del mismo Estado, su creación data del año 2014. Esta escuela seleccionada, se caracterizan por atender a poblados con un promedio de 2,563 habitantes y por situarse en contextos donde los principales problemas son la inseguridad, la delincuencia y las adicciones (INEGI, 2015). La principal actividad de este poblado es la agricultura y carece de servicios de salud, pues no dispone de alguna clínica o centro de salud.

El plantel educativo fue creado en el año 2014 y en el ciclo escolar 2020-2021, la matrícula ascendió a los 59 estudiantes. La escuela donde prestan servicios educativos se ubica sobre la carretera y las instalaciones no son propias, sino que una escuela de Telesecundaria presta los espacios a contraturno vespertino. En cuanto a la infraestructura, cuenta con sanitarios, una cancha, cuatro espacios áulicos y sanitarios. Los espacios son en general reducidos y no existen espacios destinados para la socialización. La figura 5 presenta un contraste con el plantel antes mencionado, pues de acuerdo con la situación contextual que lo caracteriza, el plantel B alcanzó un puntaje inferior al esperado desde el año 2012 hasta el 2017.

Figura 5.

Puntajes esperadas y obtenidas por el plantel de baja eficacia escolar en el periodo 2012-2017.



Al igual que la figura 4, la figura 5 indica las calificaciones esperadas señaladas en color rojo y el puntaje obtenido en el EXANI II en color azul. Como dicha figura permite apreciar, el plantel B presentó puntajes menores a los esperados, por lo cual, fue clasificada como una escuela de baja eficacia escolar.

Además de los niveles de eficacia alcanzados por ambas escuelas, se identificaron características que las hacen ser semejantes, por lo tanto la comparación puede tener mayor factibilidad. Esto se explicará a precisión en el capítulo de resultados, pero se puede mencionar que comparten aspectos como altos índices de marginación, abandono escolar, cantidad de personas laborando dentro de los planteles y problemas sociales relacionados con embarazos no deseados y drogadicción.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es necesario aclarar que, en este trabajo el estudio de las prácticas de planificación estratégica en ningún momento buscó determinar el nivel de eficacia de las escuelas estudiadas, sino que la investigación aquí descrita se enfocó a enriquecer el entendimiento de las escuelas de EMS que son identificadas por su nivel de eficacia escolar, especialmente en los acontecimientos relativos a los factores que determinan esa eficacia, tales como la planeación estratégica.

3.3 Técnicas de recolección de datos

A partir de los objetivos planteados y la naturaleza del trabajo, las técnicas más adecuadas fueron: la entrevista y el análisis de documentos. Por un lado, la entrevista permitió obtener información directa de las personas que realizan prácticas de planificación estratégica en los TBC. De esta manera, la técnica de entrevista, haciendo uso de una guía semiestructurada, brindó la oportunidad de interactuar de forma directa con los informantes y, como lo indican Hobson et al. (2010), aumentar las posibilidades de desarrollar una relación y ganar la confianza para propiciar un ambiente que permitiera recolectar la mayor información posible.

Como resultado de ello, se pudo provocar un efecto en donde los participantes tuvieran una mayor probabilidad de proporcionar información honesta y precisa para que a su vez, se obtuvieran datos creíbles respecto a las prácticas que interesan en esta investigación. Hobson et al. (2010) agregan que la entrevista permite leer no solo el lenguaje oral, sino también las expresiones corporales de los informantes y el tono de voz en el que emiten sus respuestas. A partir de esto, se podrían haber interpretado inconformidades en sus actividades y particularidades de las propias preguntas, en el caso de que no se sintieran cómodos al dar respuesta a las interrogantes. Para lograr identificar estos aspectos, fue necesario tener una actitud empática y sensible que diera cabida a modificar, replantear o incluir nuevas preguntas para enriquecer la entrevista.

Además, una entrevista dio pie a resumir las respuestas de los participantes, por lo tanto, se facilitó la validación en aras de corroborar que las comprensiones fueran consistentes con las ideas de los entrevistados. Cuando se tenía confusión acerca de la información proporcionada, se solicitó a los informantes que explicaran de mejor manera o

que aclararan con mayor precisión. Por lo tanto, estas intervenciones pudieron ampliar la descripción generada mediante la entrevista. Las entrevistas fueron realizadas tanto a los responsables de plantel, como a los docentes de cada centro escolar participante. En el caso del plantel A, se entrevistó al responsable del plantel y a otro profesor; en el plantel B a la responsable y a dos profesores.

Por otra parte, como se ha expuesto en el Marco Teórico, las instituciones educativas podrían dar muestra de las prácticas de planificación estratégica a través de diferentes instrumentos o documentos. En el caso del TBC, esto pudo verse reflejado a partir del PMC, ya que este instrumento involucra, entre otros aspectos, un diagnóstico y un plan de acción. Para la revisión de los PMC fue planteado mediante una lista de cotejo, un análisis de contenido que permitiera triangular los elementos que determinan: la DGB, las categorías generadas en este trabajo con base en la teoría y lo que elaboran en el plano real los centros escolares. Además, esta técnica usualmente da pie a un análisis objetivo y permite hacer inferencias (Silva y Porta, 2003) de las prácticas que documentan las actores educativos que participan en ellas, por lo que se tomó como una muestra de cómo planean en cada uno de los casos seleccionados.

3.3.1 Guías de entrevistas semiestructuradas

En el caso de las entrevistas, se elaboraron dos guías: una para los responsables de los planteles y otra para los docentes. Estos instrumentos surgieron de la tabla de categorización mostrada en el Anexo 1; a partir de ello, se generaron ítems para cada una de las guías. Cabe aclarar que, en primer lugar, se generó la guía dirigida a los directores y esta sirvió de base para el diseño de la segunda, dirigida a los profesores.

La tabla de categorización (Anexo 1), se fundamenta en las aportaciones de diez fuentes consultadas las cuales fueron citadas en el Capítulo II. Estas fuentes fueron seleccionadas por su amplio impacto en materia de planeación estratégica en educación. Esto se puede visualizar de manera resumida en la tabla 4 que a continuación se presenta.

Tabla 4.

Principales categorías y fuentes de estudio de la planificación estratégica.

Categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vinculación con políticas y estrategias macro	X	X	X	X						
Colaboración		X	X						X	X
Implementación y seguimiento			X	X		X			X	
Autopercepción		X	X						X	
Diagnóstico				X		X	X		X	X
Metas y objetivos			X	X	X	X		X	X	X
Acciones de contingencia				X						

Nota: Elaboración propia a partir de : (1) Álvarez (2004), (2) Torres et. al. (2008), (3) Salazar (2012), (4) Martínez et. al. (2012), (5) Chiavenato (2011), (6) Aranda y Salgado (2005), (7) Guerrero (2005), (8) Goodstein et. al. (2010), (9) SEP (2012) y (10) DGB (2018).

La tabla 4 permite identificar que existen siete categorías generadas en común a partir de la revisión de diferentes autores, estas son: vinculación con políticas y estrategias macro, colaboración, implementación y seguimiento, autopercepción, diagnóstico, metas y objetivos y acciones de contingencia.

Cabe resaltar que además de los aspectos coincidentes entre distintos autores, se incluyó la categoría de acciones de contingencia. Esto debido a que Martínez et al. (2015) señalan en su propuesta de modelo teórico que una institución capaz de realizar precisiones en la planeación puede disminuir el incumplimiento de los objetivos planteados. En este proyecto, se parte del supuesto de que a raíz de la pandemia generada por el virus COVID-19, los planteles educativos se vieron en la necesidad de tomar medidas alternativas a su quehacer cotidiano.

Se logró el diseño definitivo de dos versiones de guías de entrevista aplicadas a la población de profesores y directivos en los dos casos de estudio. Estos instrumentos permiten recabar información para caracterizar cómo acontecen las prácticas de planificación desde la perspectiva de los profesores y responsables de los TBC y a partir de ello, realizar una comparación entre ambos centros escolares. Previo a la aplicación de la

recolección de información, fue necesario evaluar su validez a partir de mecanismos como el jueceo de expertos.

Descripción de los instrumentos

Se diseñaron dos guías de entrevista: una dirigida a los profesores y otra a directores. Ambos instrumentos, comparten características como la duración estimada de 45 minutos, también, al inicio se muestra una breve presentación para contextualizar al entrevistado. Además, manifiestan haber solicitado permiso a los participantes a través del consentimiento informado para audio-grabar la conversación.

El diseño de ambas guías de entrevista es muy similar, únicamente se modificó la forma de redacción, por ejemplo, al director se le cuestiona de manera general cómo se realizan las prácticas de planeación estratégica, en cambio, a los profesores se les cuestiona de qué manera ellos participan en este tipo de acciones. Otra de las diferencias es el número de ítems, la guía dirigida a los profesores tiene un total de 16 preguntas; en cambio, la de los directores incluye 17.

Como se puede apreciar en los Anexos 2 y 3, los instrumentos incluyen también una sección de datos contextuales que les fueron solicitados a los participantes. El desarrollo de las guías de entrevista se basa en ocho categorías fundamentadas a partir de los hallazgos teóricos expuestos en el capítulo II: vinculación con políticas y estrategias, colaboración, implementación y seguimiento, autopercepción, diagnóstico, determinación de metas y objetivos, acciones de contingencia y planeación según nivel de concreción. En la última sección de los instrumentos se considera una breve despedida en donde se agradece al entrevistado su participación y se le pregunta si tiene alguna duda o comentario por realizar.

Reporte del jueceo

El proceso de jueceo fue un mecanismo en donde se trabajó en la validez del instrumento diseñado para la recolección de información a los directores y, a raíz de ello, surgieron modificaciones al instrumento dirigido a los profesores. El jueceo permitió realizar las precisiones señaladas por un experto en temas de planificación estratégica y eficacia escolar. De manera más particular, se atendieron observaciones respecto al planteamiento

de las preguntas, es decir, la manera en la que estas fueran formuladas para lograr una descripción propicia para explorar a detalle las prácticas de planificación estratégica.

Inicialmente no integraron preguntas referentes a conocer si para los directores se tenía la intención de reformular la Misión y Visión; asimismo, se omitió incluir alguna pregunta de cierre en donde se diera apertura al participante para que en caso de que así lo desee, agregue algún otro elemento. Estos aspectos fueron señalados por el experto, por lo que además de la reestructuración de las preguntas, se añadieron dos más, enfocadas a las necesidades actuales y aspectos que no hayan sido abordados en el lapso del desarrollo de la entrevista.

3.3.2 Lista de cotejo de análisis de contenido

Para llevar a cabo el análisis de contenido, se elaboró una lista de cotejo prevista para obtener información relevante en los PMC elaborados por cada uno de los planteles. Esta lista de cotejo puede apreciarse en el Anexo 5 y se estructura con base en las categorías generadas a partir de la tabla 4 y un instrumento diseñado por la DGB (2018) para la evaluación de los componentes que un PMC debe cumplir.

Descripción del instrumento

La lista de cotejo es usualmente utilizada con fines evaluativos, sin embargo, en este trabajo se hará uso de ella para describir los componentes que según la teoría resumida en el Anexo 1 y los lineamientos de la DGB (2018), debe incluir un instrumento como el PMC. Como se presenta en el Anexo 5, la lista de cotejo permitió agrupar criterios (Universidad de las Américas, 2015) a partir de 23 ítems redactados de manera directa y precisa en donde se indica si el PMC cumple con los distintos aspectos señalados por las fuentes antes mencionadas.

La lista de cotejo se diseñó a manera de tabla de doble entrada en donde se agrupan criterios de acuerdo con la categoría a la que pertenecen. También presenta una columna en blanco para determinar si dicho criterio está presente o ausente en el PMC. La última de las columnas es un espacio en blanco para redactar notas en torno a observaciones que pudieran realizarse en cada uno de los criterios.

Los datos obtenidos a partir de la lista de cotejo permitieron apreciar la correspondencia entre las categorías diseñadas en este estudio y lo que el Plantel A y el Plantel B reportaron como un instrumento de planeación estratégica. Esto permitió describir cómo los TBC realizan prácticas relacionadas.

3.4 Procedimiento de recolección de datos

Para la recolección de los datos, se tramitó un oficio por parte de la asesora de tesis y el secretario técnico del programa educativo, esto con la finalidad de solicitar autorización para acceder a los planteles educativos y fue dirigido al Coordinador de TBC del estado de Aguascalientes. Asimismo, el Coordinador permitió el acercamiento a los casos de estudio y expidió cartas a los responsables de plantel mediante las cuales solicitó de su apoyo para brindar las facilidades necesarias para el desarrollo de entrevistas y la obtención del PMC.

De igual manera, se emitieron oficios firmados por la asesora de tesis y el secretario técnico de la Maestría, en donde se solicitó a los responsables de plantel autorización para la aplicación de entrevistas y se requirió que se facilitara el PMC. Cabe aclarar, que cada uno de los oficios emitidos por la UAA expresan el título del proyecto de investigación y los objetivos perseguidos en el mismo.

Además, como se presenta en el Anexo 4, se elaboró un documento en donde los participantes otorgan un consentimiento informado manifestando que han sido notificados de los objetivos de la investigación, la forma de participación y su autorización para grabar las respuestas a las preguntas planteadas.

3.5 Análisis y validación de los datos

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas, se realizaron grabaciones de audio y se transcribieron cada una de ellas. Después, se realizó una lectura descriptiva y se utilizó el software AtlasTi como herramienta de análisis de la información para codificar las transcripciones de acuerdo con la tabla de categorización expuesta en el Anexo 1.

Un elemento indispensable en la ética de este trabajo, fue el anonimato de los casos y de los propios participantes. Por ello, como se muestra en la tabla 5, se elaboró una codificación de las entrevistas, en donde se distinguió el tipo de participante (responsable o docente) y la seriación asignada para cada uno.

Tabla 5.

Codificación de las entrevistas.

Código	Tipo de participante
TBCAE_RP	Responsable del plantel de alta eficacia escolar
TBCAE_D1	Docente 1 del plantel de alta eficacia escolar
TBCBE_RP	Responsable del plantel de baja eficacia escolar
TBCBE_D1	Docente 1 del plantel de baja eficacia escolar
TBCBE_D2	Docente 2 del plantel de baja eficacia escolar

Nota: Elaboración propia.

Como se puede identificar en la tabla 5, en el plantel A fueron analizadas un total de dos entrevistas y en el plantel B tres, esto debido a que en el primero de los casos, el centro escolar no permitió el acceso a más participantes. Para validar la información obtenida, se solicitó la revisión del análisis y los resultados a una persona ajena al proyecto de investigación (Flick, 2007) y experta en temas de planeación y eficacia escolar.

Esta actividad, mejor conocida como proceso de triangulación (Flick, 2017), pretendió detectar si una vez reportados los resultados, existían puntos ciegos en el trabajo de investigación. Aunado a ello, dicho tipo de procedimiento dio cabida al debate y reflexión acerca de la manera en que los datos permitieron una descripción profunda. Para realizar esta actividad, fue crucial la colaboración del comité tutorial, pues fueron quienes dieron el visto bueno al tratamiento del análisis y resultados, de esta manera asegurar que los datos sean creíbles y confiables.

3.6 Consideraciones éticas

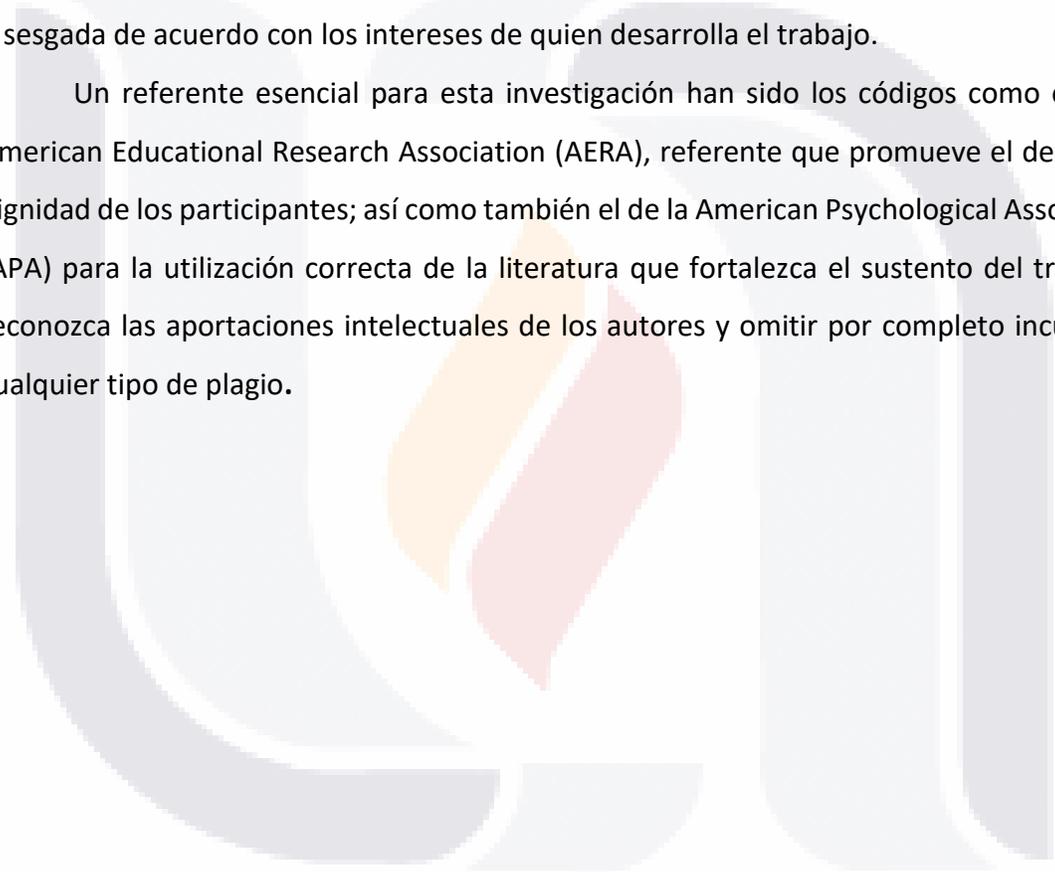
Para el desarrollo de esta investigación, fueron considerados todos aquellos principios éticos tanto en el diseño de instrumentos, recogida, así como el análisis y reporte de la información encontrada.

Como elemento fundamental, se considera el principio ético primario referente al respeto a la autonomía de los participantes (Buendía y Berrocal, 2001). En ningún momento se asumió que los informantes podrían ser un medio que, al incidir en ellos de manera perjudicial, se podrá generar un mayor beneficio a largo tiempo. Asimismo, como se puede observar en el Anexo 3, se solicitó a los participantes un consentimiento informado de los

participantes, advirtiéndoles que se respetará el anonimato, la confiabilidad y los fines que el trabajo de investigación persigue. Cabe destacar que, una vez culminado el proyecto de investigación, se notificará y entregarán a los participantes el análisis y los resultados obtenidos.

Además, el trabajo será una contribución rigurosa y acotada a la mejora de las prácticas de los centros escolares, por ello, no se generaron expectativas de contribuciones fuera de los límites que la investigación persiga, o bien, información fraudulenta, falsificada o sesgada de acuerdo con los intereses de quien desarrolla el trabajo.

Un referente esencial para esta investigación han sido los códigos como el de la American Educational Research Association (AERA), referente que promueve el derecho y dignidad de los participantes; así como también el de la American Psychological Association (APA) para la utilización correcta de la literatura que fortalezca el sustento del trabajo y reconozca las aportaciones intelectuales de los autores y omitir por completo incurrir en cualquier tipo de plagio.



CAPÍTULO 4. RESULTADOS

En este capítulo se realiza el reporte de los resultados y la discusión de los mismos, obtenidos a partir de un análisis de contenido y entrevistas llevadas a cabo a profesores y responsables de TBC. Asimismo, como requieren los objetivos de este proyecto de investigación, el capítulo procura describir y comparar las prácticas de planeación estratégica en dos TBC con distinto nivel de eficacia.

Es importante puntualizar que la pandemia, no obstruyó la planeación proyectada para el trabajo de campo. Se realizaron un total de cinco entrevistas presenciales con los profesores y responsables de plantel, todo esto con las medidas sanitarias requeridas.

4.1 La planeación estratégica en un plantel de alta eficacia: el caso del Plantel A

A continuación, se presentan las características asociadas a cada una de las categorías de análisis, las cuales son: vinculación con políticas y estrategias macro, colaboración, implementación y seguimiento, autopercepción, diagnóstico, metas y objetivos, planeación según su nivel de concreción y acciones de contingencia. En cada subapartado se incorporan además algunas expresiones textuales de los participantes, así como evidencias extraídas del Plan de Mejora Continua (PMC) y posteriormente se realiza una interpretación y discusión consistentes con la categoría en desarrollo.

4.1.1 Vinculación con políticas y estrategias macro

El profesor y el director aseguraron que son diversos los aspectos que se consideran al momento de tomar como base los instrumentos de planeación estratégica como el PMC. Sin embargo, aclaran que el elemento inicial son los lineamientos que marca la Coordinación Estatal de Telebachillerato como a continuación se presenta:

“Generalmente nos basamos más a los lineamientos que marca la coordinación y luego los adecuamos a nuestro contexto” (TBCAE_D1).

Según menciona el docente, en el plantel A se planifica de acuerdo con los señalamientos de la Coordinación Estatal de Telebachillerato, pero un fundamento sustancial en este tipo de prácticas, es la adecuación al contexto que caracteriza al centro escolar. El director señala que aunque no siempre se cumple con los requerimientos de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dicha Coordinación, se opta por llevar a cabo un trabajo alcanzable a las características del contexto.

“...es que como le comentaba, como planeamos de acuerdo con nuestro contexto, hay aspectos que están fuera nuestras manos y los dejamos de lado, consideramos lo que nos sea pertinente. Aunque no trabajemos todos los requerimientos, preferimos cumplir solo con algunos pero que estén bien trabajados y cumplidos” (TBCAE_RP).

Por otro lado, el responsable de plantel argumentó que existen situaciones en las que a pesar de que los lineamientos han sido contextualizados, surgen acontecimientos espontáneos que orillan a la toma de decisiones emergente. Como será presentado con mayor precisión en la categoría de acciones de contingencia, la adquisición de una alarma para el centro escolar es un ejemplo de la ruptura entre lo planificado y la cambiante realidad del contexto, pues esta surgió como una acción no prevista, ni señalada por lineamientos de la SEMS o de la SEP.

Para el plantel A, la vinculación con políticas y estrategias macro, es el principio las prácticas de planificación estratégica. Seguido de ello, las consideraciones del entorno representan un elemento crucial en este tipo de acciones, hallazgo que coincide con los resultados de Torres et al. (2008). Esta dualidad entre directrices y situación real del plantel concuerda con la SEMS (2018), que afirma que es precisamente la planeación estratégica la herramienta que vincula las políticas públicas con la realidad de los centros escolares.

Una forma de vincular la práctica con la realidad, es asignando un orden de atención a las necesidades, la DGB (2018) señala que la priorización de categorías es un elemento a considerar para la elaboración del PMC y cada plantel tiene la libertad de realizar una elaboración contextualizada de priorización. Esto ocurre en el plantel A, pues como se presenta en la figura 6, el PMC da muestra de que existen distintas necesidades organizadas por categorías, mismas que son ordenadas de acuerdo con la atención asignada por quienes elaboran el PMC.

Figura 6.

Plantel A: Priorización de categorías

ORDEN DE ATENCIÓN	CATEGORÍAS
1	Cobertura
2	Permanencia
3	Pertinencia
4	Calidad

Nota: Tomado del PMC elaborado por el plantel A.

La figura 6 refleja que el Plantel A cumple con la priorización de categorías establecida por la DGB, asimismo las enlista de acuerdo con lo que desde la perspectiva de los profesores y directivo, requieren mayor atención para la mejora del plantel. En este apartado del PMC, se establece que la cobertura requiere de mayor atención, y la calidad es el elemento que en menor medida requiere ser atendido. El significado de calidad educativa resulta ser polisémico, sin embargo, como se presentó en el capítulo I, este término puede ser presentado por distintos indicadores, tales como el aprendizaje, aunque Vásquez (2013) se refiere a este concepto para determinar además la manera en cómo los servicios educativos se vinculan con el entorno y las condiciones en las que los planteles educativos operan.

En lo que respecta al PMC del plantel A y la calidad como el último elemento presentado en la priorización de categorías, el término podría no ser el indicado, pues la pertinencia engloba la adecuación de la formación de los estudiantes de acuerdo con el contexto. Es decir, esta categoría es también un atributo de la calidad educativa que el centro escolar ofrece.

Por otro lado, la visión del plantel expresa que busca ser reconocido por la calidad de sus servicios. Al estudiar estos planteamientos, se puede determinar que existe consistencia entre la proyección a futuro y las políticas y estrategias macro establecidas en el Artículo 3 Constitucional y la LGE. Como a continuación se presenta, el discurso de los entrevistados también expresa esta vinculación.

“Creo que siguen vigentes porque se visualiza que sea accesible, que sea para todos y que sea de calidad. En realidad las modificaciones las tenemos que hacer en la operación” (TBCAE_RP).

“Sí, porque acordamos que queremos lograr lo mismo: dar una educación de calidad” (TBCAE_D1)

Las participaciones del docente y el director en los anteriores fragmentos de entrevista, reflejan que la calidad representa para el centro escolar un elemento trascendental en cuanto a la misión y visión del plantel. Esto a la vez es coincidente con el Artículo 3° Constitucional y los lineamientos emitidos por la DGB (2018), es decir, que se trabaja para ofrecer servicios educativos de calidad.

La vinculación de la planeación estratégica con políticas y estrategias macro, es según Álvarez (2004) y Martínez et al. (2012), una característica esencial para generar prácticas sistematizadas. En el caso del plantel A se observa, mediante las entrevistas y la lista de cotejo, que esta vinculación es el fundamento de las prácticas de planeación estratégica y a partir de ellas se realizan modificaciones consistentes con el contexto, sin embargo, se podrían suscitar eventos que requieran una intervención imprevista en la instrumentación formal.

4.1.2 Colaboración

Con respecto a la categoría de colaboración, se encontró que las actividades que implican la participación de profesores y directivo son constantes. Por una parte, el profesor indica que además de las horas frente a grupo, participa y dialoga con sus compañeros en reuniones de Consejo Técnico Escolar programadas una vez al mes para tratar problemáticas o temas relacionados con la formación de los estudiantes.

“Participamos en reuniones una vez al mes y siempre estamos dialogando la situación. De hecho, en los TBC en general y específicamente en este, se presta para que se realicen las tareas de manera colegiada, pues existe una reducida cantidad de personal. Entonces, el intercambio de ideas y retroalimentación podría decirse que surge de manera natural” (TBCAE_D1).

La expresión del docente, refleja que comparten ideas de manera favorable considerando que el tamaño de la plantilla académica es reducido, por lo que permite incorporar espacios destinados para la reflexión, la discusión y la elaboración de estrategias. El director coincide con lo manifestado por el profesor, pues señala que la colaboración es factible considerando que al ser únicamente cuatro los docentes que ahí laboran, las actividades se llevan a cabo de forma consensuada y participativa, donde todos los integrantes del cuerpo colegiado enriquecen aspectos que para el otro podrían no ser visibles.

“Es que somos únicamente cuatro profesores y por este número tan reducido de personas hacemos las actividades de manera colegiada y compartimos toda la información generada y cuando se hace trabajo colegiado, lo que uno no ve, otro lo enriquece con participación” (TBCAE_RP).

El fragmento anterior, valida lo expuesto por el profesor, ya que desde el discurso del responsable del plantel, la cantidad reducida de profesores permite llevar a cabo procesos participativos para enriquecer el trabajo. Torres et al. (2008), Salazar (2012) al igual que la SEP (2012) y la DGB (2018), consideran que las prácticas de planeación estratégica enriquecen el proceso académico administrativo y el fortalecimiento institucional, pues al momento en el que los integrantes participan, incrementa una perspectiva valiosa por el involucramiento y suma de esfuerzos laborales.

Otro elemento por abordar es que, según estos actores educativos, son comunes las actividades colegiadas, sin embargo, ambos reconocen que es el director quien tiene una participación predominante al momento de gestionar recursos que pudieran ser necesarios para llevar a cabo la planeación.

“El director lleva la batuta, casi siempre él es el encargado de algunas actividades como delegar responsabilidades, pero esto es porque ya tenemos todas bien definidas las actividades que debemos tener, pues la Coordinación de Telebachillerato nos lo marca en nuestro contrato” (TBCAE_D1).

“Principalmente yo me preocupo para que los profesores tengan todo el recurso y material de trabajo en cuanto a libro todo lo que se pudiera llegar a requerir.

Asimismo, para cumplir con los objetivos planteados en el PMC se requiere algunas veces de algún recurso, entonces procuro buscar la manera de hacerlo realidad” (TBCAE_RP).

Señala también el director que usualmente es él quien se ocupa en gestionar recursos que en el plantel se requieran, sobre todo cuando se trata de solicitar apoyo a terceros. Esto coincide con los hallazgos identificados en el estudio de Cortés (2019), donde se encontró que en un TBC con alta eficacia, las acciones del responsable, son una característica importante para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Otro aspecto importante, es que la gestión de los recursos que se requiere para llevar a cabo las acciones planteadas en el PMC ocurre dentro del mismo plantel.

“Gestionamos regularmente aquí dentro de la escuela. Le comento, la última gestión realizada, fue con el municipio para que nos pusieran la velaria, eso fue a partir de una gestión que realizó la escuela...La participación de este plantel con las actividades que realiza el municipio y sus diferentes instancias siempre ha sido con la mejor disposición y en ese sentido creo que ha sido recíproco el apoyo, es decir, el alcalde estuvo en una actividad aquí en la escuela y aprovechamos junto con la comunidad para hacer la petición precisamente de la velaria y obtuvimos resultados favorables para la cancha de usos múltiples” (TBCAE_RP).

Como se puede apreciar a partir de la participación del responsable del plantel, el director mantiene relaciones con el municipio que han favorecido la gestión necesaria para el fortalecimiento del centro escolar con el municipio. Estos hallazgos coinciden con el estudio de Cortés (2019), quien comentó que este tipo de acciones, es decir, la capacidad de involucrar a diversos actores de la comunidad escolar, son cualidades del liderazgo.

Además de las gestiones realizadas para la instalación de la velaria, la participación de autoridades externas ha dado cabida a peticiones referidas principalmente a infraestructura. Las instalaciones podrían ser un elemento importante en el desarrollo de proyectos a mediano plazo no documentados, pues en el caso del plantel A, es el espacio en donde el responsable de la escuela solicitó apoyo para mejorar los servicios.

Como ha sido reiterado por el responsable del centro escolar y por el docente, en el plantel educativo ocurre participación por parte de cada uno de los docentes al momento de llevar a cabo prácticas de planificación estratégica. Además, la cantidad del personal es un aspecto que facilita la organización para momentos de interacción y retroalimentación. Por otro lado, coincidiendo con el trabajo de Cortés (2019), el director propicia actividades de colaboración con agentes externos al gestionar los recursos que pudieran ser necesarios para llevar a cabo las acciones contempladas en el PMC o bien, proyecciones no documentadas.

4.1.3 Implementación y seguimiento

Respecto de la categoría de seguimiento e implementación, según señalan el responsable del plantel y el profesor entrevistado, las reuniones de academia representan en el centro escolar un elemento importante, pues es un mecanismo de seguimiento del PMC.

“Nos organizamos y aquí en la dirección nos coordinamos para una reunión y todos participamos en un plan de mejora y vamos actualizando en cada ciclo escolar. El análisis FODA no varía mucho, de hecho viene incluido en el PMC y para nosotros es un sustento fuerte para la modificación” (TBCAE_RP).

“En ellas [reuniones de academia] vemos... qué funciona o qué falla con la puesta en marcha del PMC” (TBCAE_D1).

Desde la perspectiva de los participantes, las reuniones representan para el plantel A un espacio en donde se actualiza el PMC. Estas podrían ser un ejemplo del seguimiento que se tiene de dicho instrumento, pues según menciona, incorporan análisis FODA donde examinan las variaciones existentes entre los ciclos escolares. Este elemento es además un sustento para modificar el propio PMC de acuerdo con los acuerdos que se tomen en reuniones. De acuerdo con Castro (2014), el impulso de Consejos Técnicos Escolares favorece el logro educativo. El caso del plantel A, esto puede compararse con la colaboración en las reuniones de academia y su efecto en el alto nivel de eficacia alcanzado según el estudio de Pedroza et al. (2018).

Un elemento a destacar es que las reuniones de academia además de ser constantes, la permanencia de los profesores y director ha sido un elemento presente por

más de diez años. Estos hallazgos coinciden con Salazar (2012), quien reportó que el personal que labora en centros escolares por más de cinco años, tiene mayor oportunidad de dar seguimiento de manera positiva a los planes de acción y a la proyección a largo plazo que quienes permanecen por un periodo menor. En este panorama, la situación de permanencia del personal es una característica de las escuelas de alta eficacia.

Además de los espacios participativos y la continuidad de los planes, se ha hecho mención a lo largo de este reporte, que el PMC involucra acciones que le permiten al plantel cumplir con las metas preestablecidas. Como se puede apreciar en la figura 7, en el caso del plantel A, son considerados distintos instrumentos que evidencian el seguimiento de las prácticas de planeación estratégica.

Figura 7.
Plantel A: Evidencias de seguimiento.

Categoría 2: Permanencia.
Meta 1: Disminuir el índice de deserción y reprobación
Línea de acción 1: Implementar acciones entre docentes y directivos para disminuir el índice de deserción y reprobación.

ACTIVIDADES	RESPONSABLE	EVIDENCIAS	CICLO ESCOLAR 2020-2021												
			AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN		
Vigilar la asistencia diaria de los alumnos de la escuela	Docentes y directivo	Listas		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Retroalimentar las incidencias de faltas con alumnos involucrados y con los padres de familia	Docentes y directivo	Listas y reportes. Bitácoras.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Atención y seguimiento de alumnos en riesgo académico (que tengan materias reprobadas de semestres anteriores).	Docentes y directivo	Reportes y reunión con padres de familia		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	

Nota: Tomado del PMC elaborado por el plantel A.

Según la figura 7 tomada del PMC elaborado por el plantel A, existen diferentes tipos de evidencias como listas, reportes, bitácoras y reunión con padres de familia. Algunos de estos elementos como los reportes y bitácoras pueden considerarse instrumentos que son incluidos en la planificación estratégica para dar muestra de que las actividades efectivamente son llevadas a cabo. Además, se establece un cronograma en donde se especifican las fechas en las que las actividades deberán ser llevadas a cabo.

Dentro del PMC no se ubicó algún apartado que dé muestra del seguimiento en cuanto al presupuesto. Por otro lado, se logró identificar que si bien se contemplan instrumentos que evidencien el seguimiento, no existen mecanismos de evaluación al plan de acción, ni tampoco temporalidad asignada para este tipo de procedimientos.

En conclusión, la categoría de seguimiento en el plantel A ocurre de manera participativa en reuniones realizadas en el plantel y el análisis FODA es un instrumento de diagnóstico determinante para distinguir las necesarias precisiones en la planificación estratégica (Acle, 2994; Cuya, 2017). Las actividades planeadas en el PMC consideran evidencias que ayudan a los profesores y al responsable de plantel a mediar el cumplimiento de las mismas. Estas tareas en conjunto se identifican como un mecanismo de seguimiento verificable.

4.1.4 Autopercepción

Dentro de la categoría de autopercepción se puede mencionar que esta se expresa según la perspectiva que tienen los participantes de sí mismos y del plantel educativo de acuerdo con la necesidad de capacitación en temas de planificación estratégica (Salazar, 2012). Como se muestra en las siguientes citas, los participantes del plantel A expresaron si en algún momento recibieron capacitación de planeación estratégica y su percepción de la complejidad que implica este tipo de prácticas.

“No he recibido ningún curso, pero no creo que sea difícil, solo comparamos lo del año anterior” (TBCAE_D1).

“Hace ya muchos años recibí uno de planeación estratégica, antes del 2000, pero la verdad no recuerdo qué vi...Tenemos limitantes por la complejidad de este proceso, así como los constantes cambios y diversidad de estudiantes, pero estamos haciendo más con menos, o sea, la falta de recursos e infraestructura es un tema relevante, sin embargo no sé si se fijó, pero a comparación de otras escuelas, nosotros tratamos de tener el plantel de la mejor manera. Estamos siempre gestionando recursos y estamos siempre dando mantenimiento a las instalaciones” (TBCAE_RP).

Como se puede identificar en la cita textual del profesor, en ningún momento recibió capacitación para realizar prácticas de planificación estratégica. Además, expresó que no considera que este tipo de procesos en el plantel sean tareas complejas, pues desde su punto de vista, solo se necesita comparar el PMC anterior con el que se pretende elaborar.

Se podría interpretar que en el plantel A el plan de acción, en este caso el PMC, se realiza al momento de comparar planes anteriores y esto representa la base para elaborar el de nueva creación. Sin embargo, dentro de los hallazgos reportados por Torres et al. (2008), los planes estratégicos deben considerarse documentos complejos que involucran elementos como la asignación de cargas, espacios físicos y servicios internos de la institución. Por estas razones, suponer que la elaboración del PMC es el resultado de una comparación con planes previamente elaborados, podría ser una aseveración arriesgada, pues descuida que en este tipo de documentos se proyecten estrategias para el desarrollo organizacional y para la mejora continua del plantel.

Por otra parte, el director comenta que antes del año 2000 recibió un curso de planeación estratégica, sin embargo, no recuerda los contenidos estudiados. Asimismo, en contraste con el profesor, el responsable del plantel comenta que han ocurrido algunas dificultades y limitantes en temas de planeación estratégica, pues dichas prácticas son complejas debido a que se podrían presentar problemáticas de maneras diversas y de forma cambiante. Comentó que ejemplo de ello es la reciente contingencia sanitaria, misma que orilló a tomar acciones que no eran previstas en el PMC anterior (en ese entonces vigente), esto provocó una reacción sorpresiva por lo que se tomaron acciones imprevistas que desatendieron actividades planificadas en dicho instrumento, tales como conferencias a los estudiantes.

Como también se expresa en la última viñeta, el director agregó que otra de las limitantes principales podrían ser los recursos físicos y económicos, sin embargo, admite que pese a las dificultades que se pudieran tener, en comparación con otras escuelas, se mantiene un plantel de la mejor manera posible.

4.1.5 Diagnóstico

Trabajos como el de Weiss (2017), Guzmán (2017) y Cortés (2017), mencionan que el TBC se caracteriza por prestar servicios en condiciones de marginación y vulnerabilidad. En el caso del plantel A, ese tipo de carencias también fueron señaladas por los participantes. A continuación, se presentan dos fragmentos en donde los entrevistados comentaron la situación diagnóstica del plantel educativo.

“Sí existe marginación y el sector es vulnerable. Tal vez no en un grado elevado como lo podrían estar en otros planteles, pero esto ocurre porque estamos muy cerca de la ciudad. De hecho estamos en una zona de riesgo, aquí hay altos grados de desintegración familiar, hay mucha drogadicción y alcoholismo y sí, los alumnos de alguna manera viven esto. Sí hay mucha marginación. En cuestión de infraestructura, afortunadamente nosotros sí tenemos instalaciones propias y eso sí nos ha dado ventaja sobre los otros planteles” (TBCAE_D1).

“Sí, de hecho este plantel ha sido exitoso porque pues desde su apertura ha sido vulnerable en el sentido económico y en este plantel al menos se facilita por la cuestión de traslado, porque se les facilita venirse caminando. Lo que hemos observado es que pues sí es un sector vulnerable, pero la situación económica hoy es diversa. Antes predominaba la precariedad, pero a veces los estudiantes vienen en coche, entonces su nivel socioeconómico es más solvente.... Entonces, cuando los estudiantes son de nivel socioeconómico bajo, obviamente no planeamos con recursos inalcanzables para ellos, o que se les dificulte” (TBCAE_RP).

Con las citas anteriores, se puede entender que el plantel A presenta condiciones de marginación y vulnerabilidad, sin embargo, no se manifiesta en grados muy elevados como lo es en otros TBC. Comentaron los participantes que esta ventaja podría deberse a la cercanía que tiene el centro escolar con la ciudad.

Aun cuando los anteriores aspectos podrían ser alentadores para que los servicios educativos que ofrece el TBC se desarrollen de manera óptima, los entrevistados agregaron que situaciones que ponen en riesgo a sus estudiantes, tales como la zona de alto riesgo a la que pertenecen, altos índices de desintegración familiar, drogadicción y alcoholismo que

caracterizan a la comunidad. El director señala que el plantel sí se encuentra en un sector vulnerable, pero la situación actual ha cambiado pues anteriormente predominaba la precariedad, sin embargo, en la actualidad han existido casos en donde los estudiantes se trasladan en automóvil propio, sugiriendo que esto podría representar un nivel socioeconómico de medio a alto. Estos hallazgos dan indicios de que en el caso del plantel A existen condiciones de desventaja, pero no siempre predomina la precariedad en cuanto a la situación social de sus estudiantes.

En el plantel A, el recurso humano no es una preocupación. El director señala que la escuela ha sido beneficiada en cuanto al personal docente, pues quienes laboran ahí tienen al menos más de 3 años en ese lugar. En comparación con otros TBC, son trabajadores incorporados bajo el régimen de base. El responsable escolar menciona que tiene más de veinte años trabajando en ese lugar siendo profesor y responsable, por lo que ha sido partícipe de la gestión realizada para la obtención de terreno, construcción y rehabilitación del plantel.

Por otro lado, se logró identificar que el análisis FODA que se presenta en la figura 8 es un instrumento de diagnóstico que se incorpora en el PMC del plantel A. Este análisis incluye algunos elementos mencionados por los participantes.

Figura 8.

Plantel A: Análisis FODA.

DIAGNÓSTICO

Se realizó un autodiagnóstico por el cuerpo colegiado de nuestro plantel y se determinaron las siguientes prioridades que serán atendidas durante el ciclo escolar 2020-2021, a través de acciones que se presentan en este plan de trabajo, las cuales se analizaron bajo la matriz FODA y el diagnóstico es el siguiente:

Fortalezas:

- -Maestros capacitados (3 con maestría en educación, 2 con ingenierías).
- Instalaciones propias.
- Participación de la escuela en diversas actividades culturales, deportivas y de lectura.

Oportunidades

- Cercanía del plantel a la ciudad y fácil acceso al mismo.
- Pláticas de la Instancia de la Juventud y Sector Salud de Jesús María.
- Becas diversas.

Debilidades:

- Bajo nivel académico de los alumnos.
- Alto índice de reprobación.
- Problemas de conductuales y afectivos de los alumnos.

Amenazas:

- Falta de compromiso de padres de familia o tutores.
- Bajo nivel socio-económico.
- Entorno familiar disfuncional.
- Entorno social conflictivo donde se encuentra la escuela.

Nota: Tomado del PMC elaborado por el plantel A.

En primer lugar, como se muestra en la figura 8, tanto el PMC como los entrevistados, reportan que una de las fortalezas del TBC es que las instalaciones donde se prestan los servicios educativos son propias; esto difiere lo discutido por Weiss (2017), quien señala que generalmente este tipo de centros educativos prestan servicios en telesecundarias. En segundo lugar, las oportunidades también son consistentes con las entrevistas, pues se señala en el plan de acción que la ubicación del plantel es cercana con la ciudad y se tiene un fácil acceso. Por último, la descripción dada en las entrevistas respecto al entorno social coincide con el análisis de las amenazas, pues se reportan el nivel socioeconómico bajo, familias disfuncionales y entorno social conflictivo.

4.1.6 Determinación de metas y objetivos

En el plantel A, según lo señalan el responsable del plantel y el docente, la determinación de metas y objetivos es un elemento presente. Comentan que el análisis FODA es una herramienta que se considera para el diseño de los elementos mencionados.

“para establecer metas y objetivos, analizamos muy bien el análisis FODA. Hay veces en que las muchachas quieren dejar los estudios porque están embarazadas, pero eso no lo podemos asegurar, lo que sí podemos hacer es dar charlas informativas de prevención para evitar que deserten.” (TBCAE_D1).

“El análisis FODA no varía mucho, de hecho viene incluido en el PMC y para nosotros es un sustento fuerte para la modificación de metas que son muy importantes a lo largo del ciclo escolar, pues se trabaja para su cumplimiento. Por ejemplo, procuramos que los jóvenes no abandonen sus estudios” (TBCAE_RP).

Tanto el director como el profesor señalan que la determinación de metas y objetivos es de suma importancia, coinciden en que evitar el abandono una preocupación al momento de su planteamiento. Al ser este un aspecto relevante al momento de realizar prácticas de planeación estratégica, se identifica la necesidad de ampliar las oportunidades para prestar servicios educativos a jóvenes de edades normativas como lo señala el INEE (2018), aun en zonas de vulnerabilidad como lo es el contexto que rodea al plantel A. Este esfuerzo también es consistente con las necesidades del Estado, pues como se desarrolló en el Capítulo I de este trabajo, se prevé que en Aguascalientes la demanda en la EMS siga en aumento a consecuencia de su obligatoriedad (Ramírez, 2015).

Otro aspecto relevante que señala el profesor es que en muchas ocasiones no ocurren las cosas de la forma en la que fueron planeadas, lo que los orilla a la toma esporádica de acciones. Ejemplo de ello fueron las indicaciones la Secretaría de Salud y de la propia SEMS ante la contingencia sanitaria en cuanto a la modalidad a distancia para evitar la propagación de COVID-19. Por lo tanto, se podría decir que las metas y los objetivos son susceptibles a ser modificados de acuerdo con situaciones emergentes.

Por otro lado, los dos informantes de este plantel coinciden en que la misión y la visión son consistentes con las necesidades vigentes del plantel y no requieren de un reformulamiento. Señalan que esto es debido a que se trabaja para el objetivo esencial de prestar servicios educativos de calidad. En contraste, al revisar la visión plasmada en el PMC se puede apreciar que el uso de las tecnologías es un elemento prioritario para que los estudiantes puedan desarrollarse y participar en la sociedad actual, sin embargo, el plantel

educativo no dispone de equipo de cómputo en donde se puedan realizar tareas relacionadas con estos aprendizajes. Si bien, la visión es una proyección de hacia dónde se busca llegar (Acle, 1994; Aranda et al., 2005; Salazar, 2012), el hecho de disponer de herramientas clave, como lo es el A equipo de cómputo, pudiera ser un factor que merme el cumplimiento de la planeación estratégica del centro escolar.

Cabe resaltar, que como fue expresado en la categoría de Autopercepción, los participantes coinciden en que al menos en los últimos veinte años no han recibido capacitación en materia de planificación estratégica, inclusive el profesor considera que no es una tarea difícil. Ante estos planteamientos, se podría esperar que la realización de instrumentos de planificación presente dificultades al momento elaborar instrumentos manera idónea según las características mencionadas por autores como Mensah (2020). La lista de cotejo permitió contrastar estos elementos y verificar si el PMC incluye metas cuantificables. En la figura 9 se presenta un ejemplo de la meta establecida por el plantel A.

Figura 9.

Plantel A: Meta.

Categoría 2: Permanencia.
Meta 1: Disminuir el índice de deserción y reprobación

Nota: Tomado del PMC elaborado por el plantel A.

En el capítulo del Marco Teórico se menciona que según Mensah (2020), las metas deben redactarse de manera cuantificable para que en algún momento puedan ser comparadas con el avance. En el caso del plantel A, no ocurre de esta manera pues como se visualiza en la figura 9 solo se enuncian los propósitos de disminuir la deserción y reprobación sin tener un valor de referencia estimado. Además, no cumple con elementos recomendados (Acle, 1994) como la consideración de recursos disponibles.

4.1.7 Acciones de contingencia

A consecuencia de la emergencia sanitaria, los profesores han realizado diferentes acciones orientadas a evitar que los estudiantes deserten, ya que en muchas ocasiones los jóvenes no cuentan con recursos para tener clases a distancia. Un dato importante en este tema es

que pese a las limitaciones, según el director, las metas y los objetivos continúan siendo los mismos debido a que las preocupaciones siguen siendo las mismas.

“No fueron afectadas las metas porque los retos siguen siendo los mismos. En primer lugar nos preocupa la cobertura... En cuestión de pertinencia pues se trabaja en otro tenor, pero con las mismas preocupaciones para que nuestros estudiantes no abandonen los estudios” (TBCAE_RP).

En el PMC no se plantearon acciones en función de la contingencia sanitaria debido a la cercanía que se tuvo respecto a la fecha de inicio de semestre, sin embargo, sí se reportaron cambios en actas de trabajo donde se describieron cómo se realizarían las actividades dadas las condiciones.

Otro ejemplo de una acción de emergencia fue la mencionada compra de una alarma.

“Existen aquí altos índices delictivos. Inclusive, alguna vez nos dimos cuenta que se quisieron meter a las instalaciones, a partir de esto, el pago de la alarma fue considerado como una prioridad y así se evitó que algunos ladrones entraran a los salones de clase, pues este aparato nos ha dado aviso a nosotros los maestros o cuando no estemos a los vecinos y ellos después nos notifican. Pero esto no se consideró en el PMC porque surgió después de que ya lo habíamos elaborado” (TBCAE_RP).

El director señala que el pago de una alarma que mantenga alerta al personal que labora dentro de TBC, o bien, dé aviso a los vecinos en las horas y los días no laborables, fue un aspecto no proyectado en el PMC, sin embargo, la emergencia por salvaguardar las pertenencias del centro escolar, dio cabida a su adquisición. A su vez, esto sugiere que dentro de las prácticas de planificación estratégica llevadas a cabo en el plantel A, existen acciones no plasmadas en el plano formal como el PMC, pero sí son llevadas a cabo por las necesidades imprevistas.

En el plantel A, un elemento que no se cumple según la lista de cotejo, es diseñar acciones que tomen en cuenta la nueva normalidad de los centros escolares a consecuencia de la pandemia. Es decir, en ningún apartado del PMC se encontró algún elemento que

hiciera mención de modificaciones o eliminación de apartados surgidos a raíz de la emergencia sanitaria.

4.1.8 Planeación según nivel de concreción

En cuanto a las prácticas de planificación estratégica del plantel A, se han dado algunos indicios de las acciones que acontecen en este centro educativo respecto a los distintos niveles de concreción: operativo, táctico y estratégico. Sin embargo, es necesario identificar cada uno de ellos y observar cuáles son coincidentes o no, con la teoría. A continuación, se presenta una descripción específica de lo encontrado.

Como fue expuesto en el Marco Teórico, la planeación operativa según Chiavenato (2011) se caracteriza por ser el nivel más minucioso y detallado, además de que su elaboración se le confiere a los niveles jerárquicos de menor rango. Este autor, agregó que ejemplo de dicho nivel de concreción pueden ser flujos de presupuestos, puestos, capacitación, estructura organizacional, capacitaciones, indicadores, inventario, calendario escolar, reglamentos y metas.

En consistencia con los planteamientos de Chiavenato (2011), se puede observar que la planeación operativa que lleva a cabo el plantel A se presenta a partir de metas, pues como se puede apreciar en la siguiente figura 10, el PMC las incluye.

Figura 10.
Plantel A: Establecimiento de metas.

Categoría 2: Permanencia.
Meta 1: Disminuir el índice de deserción y reprobación

Nota: Tomado del PMC elaborado por el plantel A.

Como puede se puede observar en la figura 10, las metas son elementos pertenecientes al nivel de planeación operativa que el plantel A ha incluido en el PMC. Además de esto, en las entrevistas, se lograron identificar elementos de planificación del mismo nivel de concreción.

“El director lleva la batuta, casi siempre él es el encargado de algunas actividades como delegar responsabilidades, pero esto es porque ya tenemos todos bien

definidas las actividades que debemos tener, pues la Coordinación de Telebachillerato nos lo marca en nuestro contrato” (TBCAE_D1).

“Tenemos el calendario que nos marca la Coordinación, pero también tenemos la libertad de modificarlo. En nuestro caso, lo alteramos para el día de la festividad de la comunidad”. ” (TBCAE_RP).

“En esta escuela se cuenta con un reglamento interno que elaboramos hace varios años, pero lo hemos ido modificando según los cambios externos y las propias necesidades de los estudiantes” (TBCAE_RP).

Los anteriores fragmentos de entrevista demuestran que además de metas, el plantel A contempla más elementos pertenecientes al nivel de concreción operativo. Por ejemplo, se identifica mediante la participación del docente, que el contrato de trabajo señala las funciones docentes y directivas deben desempeñar. Esto contradice a Chiavenato (2011), quien menciona que la planeación operativa indica las actividades que deben realizar solamente las personas con niveles jerárquicos más bajos, en el caso del plantel A, esto ocurre de manera indistinta con el director y el profesor, es decir, personal de menor y mayor rango.

Se puede apreciar con los anteriores fragmentos que la Coordinación de Telebachillerato es una entidad importante, pues determina inicialmente los calendarios por ciclo escolar. Sin embargo, el plantel tiene la autonomía de modificarlo en consistencia con sus necesidades e intereses, en este caso, esto ocurre para replantear actividades que ocurran en el día de las festividades.

La normativa, en este caso lo es el reglamento escolar, es también un ejemplo de planeación operativa, esto debido a que como señaló el responsable del plantel, existe documento interno al que los estudiantes deben atender. Asimismo, se modifica de acuerdo con las festividades de la comunidad y los requerimientos en la práctica.

En cuanto a la planificación operativa, se puede observar que el plantel A lleva a cabo prácticas de relacionadas con este nivel de concreción, al disponer de un calendario escolar, reglamento, puestos y funciones definidas y metas establecidas en el PMC. No se encontró evidencia en cuanto a otros elementos pertenecientes a dicho nivel que fueran

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mencionados por Chiavenato (2011), tales como: flujo de presupuestos, capacitación, indicadores e inventarios.

La planeación táctica es también un tipo de prácticas presente en el plantel A, ejemplo de ello es la elaboración de un programa con temporalidad anual, en dicho caso llamado PMC. En este instrumento de planeación se encontró que se conglomeran las metas establecidas de manera anual.

La planeación estratégica es el nivel de concreción con la temporalidad de mayor prolongación (Chiavenato, 2011; Mensah, 2020). Como se puede apreciar en el apartado de vinculación con políticas y estrategias macro del plantel A, este nivel se hizo presente esencialmente en la visión que el centro escolar persigue pues existe una visión a largo plazo, es decir, el centro escolar se visualiza como un servicio educativo reconocido por su calidad. Asimismo, se reconoce que existen elementos que hacen evidente la claridad con la que deberían ser dirigidas las metas que el plantel establece, pues menciona la necesidad de priorizar el desarrollo de competencias para la vida basadas en el uso tecnológico de la información.

La planeación estratégica debe ser general, sintética y comprensiva (Chiavenato, 2011). En el caso de la misión del plantel, se expresa de manera general que los servicios educativos que se ofrecen, se ven comprometidos con la formación integral de sus estudiantes a través de valores. El apartado denominado “valores” representa el complemento que ayuda a conocer cuáles son los principios que el centro escolar debe priorizar.

Por lo expuesto, se puede mencionar que la planeación estratégica que se realiza en el plantel A se caracteriza por un conjunto de elementos que integran la esencia de hacia dónde se deberían encaminar las metas que establezcan. Otro aspecto importante es estudiar la consistencia entre la visión y el planteamiento de las metas que se establece en el PMC.

La figura 10 permite también visualizar que la meta 1 se orienta al fortalecimiento de la calidad educativa en el plantel educativo, por lo tanto, se relaciona de manera directa

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

con la misión establecida, ya que como se ha mencionado, la escuela busca consolidarse como un servicio educativo reconocido por su calidad.

Otra forma que podría permitir fortalecer una descripción de las prácticas de planificación estratégica es comparándolas con el MGEE (SEP, 2012). Como ha sido mencionado en el Marco Teórico de este proyecto, este tipo de prácticas llevan a cabo un proceso sistémico, consensuado, basado en la autoevaluación, participativo al incluir padres de familia, maestros, directores y apoyos externos como supervisores. La autoevaluación representa un análisis del contexto que se compone por cuatro dimensiones: pedagógica, administrativa, organizativa y de participación social comunitaria.

En el caso del plantel A, las prácticas de planificación estratégica coinciden con algunos elementos, por ejemplo, es sistémico, en el sentido que la misión, visión y valores son aspectos determinantes para la elaboración de metas, ya que como se ha revisado, estas son consistentes. Presentan además características de liderazgo y desarrollo consensuado, pues si bien el director es el personaje que en mayor medida lleva a cabo procedimientos y proyecciones a futuro en cuanto a la gestión de recursos, se toma en cuenta los aportes de los demás profesores.

Entonces, las prácticas de planificación del plantel A resultan ser consensuadas, sin embargo, no siempre son participativas. Este término es explicado por la SEP (2012), donde se especifica que la gestión escolar y por consiguiente la planificación estratégica, es elaborada no solo por el personal que labora en el centro escolar, sino que también deberían formar parte los padres de familia y apoyos externos. En el caso de estudio, el análisis de contenido ayudó a determinar que no fueron tomados en cuenta estos personajes educativos.

El análisis del contexto propuesto por la SEP (2012), es también relevante de mencionar, en el caso del TBC, esto se puede asemejar con la matriz FODA. Es importante realizar esta mención porque al menos en el caso del plantel A, este instrumento no se encuentra organizado por ninguna dimensión, sino que es el constructo generado mediante un diálogo que surge con la comparación de diagnósticos previos.

Se puede concluir que en el caso del Plantel A, se identificaron hallazgos relevantes para cada una de las categorías. A manera de caracterizar lo ocurrido dentro del plantel A, respecto a la planeación estratégica, se enlista lo siguiente:

- El plantel escolar cuenta con instalaciones propias.
- Es posible mediar las acciones contempladas para el logro de metas.
- Existen instrumentos que podrían dar muestra del seguimiento que se realiza de la planeación estratégica.
- El responsable del plantel ha laborado en ese centro escolar por más de 20 años.
- Los docentes han permanecido por al menos cinco años en el mismo centro escolar.
- En la redacción de las metas no se observan elementos susceptibles de medición.
- Existen prácticas de planeación estratégica que surgen de manera espontánea.
- Existen un conjunto de elementos como misión, visión, valores y metas que consolidan las prácticas de planificación estratégica.
- Las prácticas de planificación estratégica son elementos sistematizados que concretan una visión de hacia dónde deben ser orientados los servicios educativos que se ofrecen en el plantel A.
- El caso de estudio presentó prácticas de planificación estratégica, táctica y operativa.

4.2 La planeación estratégica en un plantel de baja eficacia: el caso del Plantel B

A continuación, se presentan las características del plantel B por categorías de análisis, iguales a las descritas en el caso anterior. En cada subapartado se incorporan algunas expresiones textuales de los participantes, así como evidencias extraídas del PMC; se realiza una interpretación y discusión con base en la categoría en desarrollo.

4.2.1 Vinculación con políticas y estrategias macro

La vinculación con políticas y estrategias macro se manifiesta de diferentes formas al momento de realizar prácticas asociadas a la planeación estratégica del plantel B. A continuación, se presenta un fragmento extraído de la entrevista realizada a la directora en donde narra qué aspectos se consideran al llevar a cabo este tipo de procesos.

“Para elaborar el PMC, la Coordinación al inicio de cada año nos solicitan con base en la Secretaría de Educación Pública, los temas y lineamientos que vamos a tratar, por ejemplo, en este caso derivado de la pandemia primero es el de rezago y luego el de deserción, luego lo van cambiando de acuerdo a las necesidades escolares” (TBCBE_RP).

La participación del responsable del plantel B, deja ver que al momento de elaborar un instrumento como el PMC, se consideran como elementos base los lineamientos establecidos por instancias normativas. De este modo, la directora identificó un proceso sistematizado, en donde las solicitudes de la SEP son las primarias y posterior a ello, se consideran los lineamientos sugeridos en este caso por la Coordinación estatal de TBC. Esto coincide con hallazgos identificados por Álvarez (2004), (2) Torres et. al. (2008), (3) Salazar (2012) y (4) Martínez et. al. (2012), quienes identificaron que la vinculación con la normativa son los inicios de la planeación estratégica.

Al analizar la participación del director, se aprecia se hace hincapié en que la planeación estratégica se alinee a las políticas nacionales y lineamientos, sin embargo, esto se ve mermado por las necesidades escolares. Este hallazgo se compara con los resultados de Torres et al. (2008), quienes demostraron que los planes estratégicos son adaptables de acuerdo con las características al interior del centro escolar y las que rodean a la comunidad. De esta manera, se podría decir que la etapa posterior al análisis de la vinculación con políticas y estrategias macro, es el contexto, esto se detalla mejor con el siguiente fragmento.

“Ahora sí que se logra aquí día a día es una experiencia nueva con los chavos. Si una estrategia nos funcionó el ciclo escolar pasado con algún grupo, entonces con base

en ello se va modificando y se va mejorando para elaborar un Plan de Mejora Continua” (TBCBE_D2).

De acuerdo con los argumentos de la profesora 2, los estudiantes son un elemento determinante en la elaboración de planes estratégicos (DGB, 2018). Al ser estos actores educativos un elemento importante en las prácticas de planificación estratégica, se analiza su desarrollo a lo largo de la formación académica. Por este motivo se revisan cuáles estrategias funcionaron en el ciclo escolar anterior y con base en ello, modificaciones para llevar a cabo el PMC.

El PMC diseñado por el plantel B incluye una sección llamada “priorización de categorías” y según la DGB (2018) este espacio permite a los centros escolares, tener la libertad de determinar las necesidades del centro escolar y asignar un orden de atención. Esto podría ser un ejemplo de que las prácticas de planificación estratégica permiten que los directores y profesores tengan autonomía sobre sus propios instrumentos. La figura 11 da muestra de lo antes señalado y se presenta una tabla que refleja las distintas categorías y la orden de atención asignada.

Figura 11.
Plantel B: Priorización de categorías

ORDEN DE ATENCIÓN	CATEGORÍAS
1	Indicadores académicos
2	Directivos y planta docente
3	Servicios Escolares
4	Programas de mejora y desarrollo
5	Concreción de la RIEMS en el plantel
6	Instalaciones y equipamiento

Nota: Tomado del PMC elaborado por el plantel B.

Como se puede visualizar en la figura 11, las categorías se presentan de manera ordenada de acuerdo con la necesidad de atención: en primer lugar, se encuentran los indicadores académicos, en segundo, los directivos y la planta docente, en tercero los

servicios escolares, en cuarto los programas de mejora y desarrollo, en quinto la concreción de la RIEMS en el plantel y en el último instalaciones y equipamiento.

La determinación de categorías y orden de atención presentan que los indicadores académicos son la categoría en donde se requiere poner mayor énfasis, sin embargo, si se revisa con detalle, el PMC incluye varios indicadores como a continuación se presenta en la figura 12.

Figura 12.

Plantel B: Indicadores académicos.

INDICADOR SEMESTRE "B" CICLO ESCOLAR 2019 – 2020	PORCENTAJE	
Deserción primer semestre	0 %	
Deserción tercer semestre	9.1 %	
Deserción sexto semestre	7.4 %	
Deserción del Plantel	6.0 %	
Eficiencia terminal	92.59 %	
Aprobación	95.46 %	
Reprobación	4.54 %	
Promedio por semestre	Primer semestre	8.2
	Tercer semestre	8.1
	Sexto semestre	8.8

Nota: Tomado del PMC elaborado por el plantel B.

La figura 12 permite apreciar que existen al menos 5 tipos de indicadores relacionados con la deserción, eficiencia terminal, aprobación, reprobación y promedio por semestre. Por lo tanto, plantear en la tabla de orden de categorización que los indicadores académicos son la primera necesidad de atención podría resultar ambiguo al tener la posibilidad de adquirir múltiples significados en cuanto al tipo de indicador. Sin embargo, al incluir este tipo de elementos en el PMC, se cumple con la etapa de formulamiento del MPE de Martínez et al. (2017), misma que según los autores son ejes de fuerza que permiten asociar los esfuerzos de un centro escolar. En el caso del plantel B si se consideran estas herramientas con detenimiento y de manera alcanzable, podrían lograr una articulación de acuerdo con las funciones asignadas a los propios profesores y directora.

Una vez puntualizado lo anterior, se puede decir que las prácticas de planificación dentro del plantel B ocurren de manera sistematizada. En primer momento, se analiza que

se planifique en consistencia con los lineamientos y políticas establecidas por la SEP o bien, la Coordinación Estatal de TBC y en segundo lugar, esta vinculación se modifica según las necesidades de formación de los estudiantes. Este complemento coincide con la SEMS (2018) y se afirma que una característica de las prácticas de planificación estratégica es la herramienta de conexión entre lo esperado por la política y la realidad de los planteles educativos.

4.2.2 Colaboración

En lo que respecta a la colaboración en el plantel B entre profesores y directivos, se identificó que la directora tiene un papel que predomina en cuanto a las actividades de gestión. Por otro lado, los profesores reconocen que no siempre se les involucra en este tipo de tareas. Para dar muestra de ello, a continuación se presentan algunas muestras de evidencias del trabajo colegiado que se presenta en el plantel B.

“...desde que entramos a trabajar al TBC, tenemos bien definidas cuáles son nuestras responsabilidades. En cuanto a las actividades, es algo ya preestablecido, por ejemplo, cubrir con un horario, trabajar en conjunto con los demás maestros” (TBCBE_D2).

“Solo la directora realiza actividades que impliquen la gestión” (TBCBE_D1).

“Se delegan actividades de acuerdo al área de cada docente” (TBCBE_RP).

La profesora asegura que es posible que alguno de los integrantes del plantel tenga un mayor conocimiento en algún tema, se acercan con ella para ser orientados, pero agrega también que al momento de entrar al TBC se definen las responsabilidades de todos y cada uno sabe las acciones que tienen que realizar. El profesor dos señala que las actividades de gestión son realizadas exclusivamente por la directora. Al contrario de lo que los profesores manifestaron, la directora comentó que sí se llevan a cabo actividades colaborativas y que se delegan actividades de acuerdo con el área de dominio de los profesores.

De acuerdo con la participación de los profesores, podría ser que no se delegan responsabilidades y el trabajo colaborativo sea escaso en cuanto a las prácticas de planificación estratégica. Estos hallazgos coinciden con Cortés (2019), quien también identificó que esto ocurría en un TBC de baja eficacia en el estado de Aguascalientes. Por lo

tanto, el bajo trabajo colaborativo es una característica que explica el bajo nivel de eficacia identificado por Pedroza et al. (2018).

4.2.3 Implementación y seguimiento

El plantel B presenta también evidencias en cuanto a la categoría de seguimiento e implementación de la planeación estratégica. A continuación, se incluyen algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los participantes.

“En el PMC establecemos un cronograma de acuerdo con las actividades que tenemos que realizar para establecer determinadas directrices. Entonces, vamos guardando los productos en un portafolio de evidencias. Ahorita con la pandemia ha sido muy complicado porque no estamos ahí, porque los chicos no cooperan igual, pero tratamos en la medida de que sea posible que la calendarización se siga cumpliendo” (TBCBE_RP).

“Pues no hay realmente un seguimiento documentado, pero es que nosotros somos contratados cada seis meses. Lo que merma el seguimiento es que no sabemos si vamos a seguir en este plantel o nos van a mandar a otro, o bien, que ya no nos vayan a contratar. No podemos tener un seguimiento, porque la contratación pudiera ser en otro plantel, por ello hay veces que esos proyectos se cortan y ya no se les dé seguimiento” (TBCBE_D2).

A partir de la participación de las entrevistadas, se identifica que no disponen de instrumentos para documentar las actividades puestas en marcha en el cronograma. Sin embargo, la directora comentó que la calendarización es una herramienta de planificación estratégica que ayuda a la organización de tareas que permitan responder a las directrices. Asimismo, esto se puede observar en la figura 13, donde se representa el ciclo escolar fragmentado por meses y las actividades proyectadas para cumplirse en determinados lapsos.

Figura 13

Plantel B: Evidencias de seguimiento.

ACTIVIDADES	RESPONSABLE	EVIDENCIAS	CICLO ESCOLAR 2020 – 2021													
			AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL		
Recopilación de datos y elaboración de reporte por grupo para entrega a docentes de índice de reprobación.	Coordinador y Docentes	Reporte de calificaciones														
Agendar una reunión con padres de familia y asesor con relación alumnos reprobados de cada grupo.	Coordinador, Docentes y padres de familia.	Boleta.														
Acuerdo padre de familia-alumno-docente, firmado para concientizar al alumno que debe aplicarse en las materias reprobadas.	Coordinador, Docentes y padres de familia.	Carta compromiso														

Nota: Tomado del PMC elaborado por el plantel B.

Como se puede apreciar en la figura 13, el plantel B también presenta instrumentos que de manera preestablecida podrían fungir como mecanismos para evidenciar el seguimiento de las acciones (Chiavenato, 2011) contempladas en el PMC. Ejemplo de ello pueden ser los reportes de calificaciones, calendarización, boletas y cartas compromiso.

Pese a la baja eficacia del plantel B, se reconoce que cumple con el seguimiento como elemento de la planificación estratégica. Según Mensah (2020) esto es importante pues verifica que el plan estratégico se desarrolla en consistencia con la temporalidad prevista.

Otro relevante aspecto que ayuda a explicar el seguimiento que el plantel B le da a las prácticas de planeación estratégica es la inestabilidad en cuanto a la permanencia de los docentes (Weiss, 2017). A continuación, se presentan algunos fragmentos en donde los profesores narran su experiencia en el centro escolar.

“Este es el segundo semestre en el que estoy en este plantel y estamos los mismos maestros. No sé qué tanta rotación haya tenido ese plantel, pero es algo que no es factible, porque no tenemos certeza laboral” (TBCBE_RP).

“Nosotros somos contratados cada seis meses, entonces lo que merma el seguimiento es que no sabemos si vamos a seguir en este plantel o nos van a mandar a otro, o bien, que ya no nos vayan a contratar” (TBCBE_D2).

Como comentaron la directora y la profesora 2, el cambio de profesores es algo común en el plantel B. La situación de permuta laboral interrumpe el seguimiento que se realiza y afecta directamente a las prácticas de planeación estratégica, pues una de sus características es que se establecen a largo plazo (Goodstein et. al. 2010, Chiavenato, 2011, Aranda et al., 2005) y el contrato de los docentes es estipulado por seis meses, posterior a este lapso no se sabe si continuarán en la misma escuela, si serán reubicados o bien, ya no volverán a ser contratados.

4.2.4 Autopercepción

La obtención de datos permitió además recolectar información acerca de la autopercepción que tienen los profesores y la directora respecto al conocimiento en el tema de las prácticas de planeación estratégica y capacitación que han recibido.

“Nunca. Es difícil al momento darle seguimiento a lo que es la planeación, a veces podrían ser temas que nos muestren que se están cumpliendo los objetivos (TBCBE_D1)”.

“No, lo que he hecho cuando tengo duda es recurrir a mi equipo de trabajo, pero nunca he recibido este tipo de cursos (TBCBE_D2)”.

“Nos dieron una capacitación y creo que también a los demás profesores. Sin embargo, uno de los principales problemas en la planeación es adecuar lo que queremos al tiempo actual (TBCBE_RP)”.

A partir de las anteriores citas, se puede apreciar que únicamente una de los tres docentes que laboran en el plantel B ha recibido capacitación en materia de planeación estratégica. Cabe mencionar que fue el único participante que a lo largo de la entrevista desarrolló conceptos asociados al tema, por ejemplo “calendarización” o “seguimiento”. Estos hallazgos podrían dar muestra de que a diferencia de los otros dos profesores, se tiene una mayor familiarización de las implicaciones que este tipo procesos conlleva y no solo son vistas como trámites burocráticos, lo que difiere de uno de los resultados reportados por Cortés (2019) donde señala que esto es una característica de los TBC de baja eficacia.

Asimismo, se puede identificar que los tres entrevistados reconocen que las prácticas de planificación estratégica son actividades complejas en cuanto al seguimiento,

conocimiento para la elaboración de instrumentos y a aspectos espontáneos. A su vez, la necesidad de capacitación fue también uno de los factores que según los profesores de educación secundaria participantes en el estudio de Salazar (2012), se presentó en menor medida, argumentando que los cursos que usualmente les son ofertados abordan temas asociados a la práctica en el aula.

4.2.5 Diagnóstico

En trabajos como el de Weiss (2017), Guzmán (2017) y Cortés (2019), se reportan que los TBC se caracterizan por prestar servicios en contextos vulnerables y zonas de altos niveles de marginación. En el caso del plantel B, se encontraron los siguientes elementos asociados a la categoría de diagnóstico.

“Un contra que tenemos es la infraestructura, porque no contamos con instalaciones propias, de esta manera los chicos muchas veces como los ya vienen de la misma Telesecundaria, porque aquí se comparte la instalación con este servicio, entonces como que ingresan y dicen: “ay, es lo mismo”. Entonces como que sí hace falta esa identidad por parte de ellos, de ponerse la camiseta y decir que al menos están en un aula diferente.

Otra desventaja, es que a veces nos denigran porque no contamos con talleres o no tenemos un salón de cómputo, que eso también es atractivo para que se vengán los jóvenes a inscribir” (TBCBE_D2).

“la ubicación que les está faltando por ciertos problemas, por falta de internet muchos no pueden conectarse. Tenemos alumnos que viven en pueblo y ellos son de los principales que se les va el internet o la señal” (TBCBE_D1).

“el hecho de vivir en una comunidad implica luchar contra prejuicios, estereotipos y comunidades arraigadas. Por ejemplo, las chicas tienen un pensamiento de que al primer novio que tengan, se van a embarazar de él, se casan y hacen familia. Entonces, es estar trabajando con esas ideas y en las comunidades es más complicado” (TBCBE_RP).

Los tres profesores coinciden con Weiss (2017) quien comenta que los TBC presentan múltiples desventajas. Por ejemplo, el primer profesor señala que un

inconveniente es la ubicación, ya que a muchos estudiantes se les complica acceder a internet. La profesora 2 agrega que la escuela no cuenta con instalaciones propias y esto podría ser la causa de una posible falta de identidad. La responsable del plantel B aseguró que el hecho de trabajar en una comunidad implica fuertes problemáticas e ilustra con el caso de los alumnos, pues algunas de ellas tienen embarazos no deseados.

Figura 14.

Plantel B: Análisis FODA.

FORTALEZAS:	OPORTUNIDADES:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Plantilla docente completa. 2. Infraestructura necesaria para funcionamiento. 3. Ambiente escolar favorable. 4. Disposición de los alumnos al trabajo escolar. 5. Poco ausentismo de los alumnos. 6. Acceso a TIC's e Internet dentro de la escuela 7. Plantel consolidado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar en equipo para favorecer el aprendizaje en los estudiantes. 2. Capacitación a docentes de matemáticas y comunicación en el uso de TIC's. 3. Mantener o disminuir el índice de reprobación y evitar la deserción escolar. 4. Crear un sentido de pertenencia a la institución.
DEBILIDADES	AMENAZAS:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Docente de comunicación sin dominio del inglés 2. No se cuenta con computadoras en los hogares 3. Dificultad de señal de teléfono e internet en los hogares 4. Prioridad a encontrar a trabajo por parte de los estudiantes. 5. Poco conocimiento por parte de los alumnos de herramientas tecnológicas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deserción escolar por falta de interés y/o trabajo 2. Baja participación por parte de los padres de familia. 3. Desaprovechamiento de recursos con los que ya cuenta el plantel por falta de espacios adecuados. 4. Embarazos no planeados y matrimonios tempranos.

Nota: Tomado del PMC elaborado por el plantel B.

La figura 14 permite apreciar que los embarazos no planeados comentados por la directora y la dificultad que tienen los estudiantes en sus hogares para acceder a internet, como lo señaló el profesor 1, fueron elementos plasmados en el análisis FODA. Por otro lado, lo comentado por la profesora 2, respecto a que no se cuenta con instalaciones propias, no fue planteado, esto podría ser un aspecto que incide de manera negativa en el centro escolar, pues como señala Guerrero (2005), el diagnóstico requiere precisar información exhaustiva porque de modo que sea cumplido, permitirá fortalecer la calidad de sus servicios.

En el caso del TBC el análisis FODA es un instrumento diagnóstico sugerido por DGB (2018) y representa un aspecto crucial al tiempo de asignar una prioridad a las categorías de atención y también para diseñar acciones. Al momento de determinar que existieron

elementos que los profesores detectan, pero no plasman en el diagnóstico, se podría decir que se tome una terminación de categorías y jerarquización erróneas. Este elemento es relevante, tanto que fue considerado como una etapa en el MPE (Martínez, et al., 2005).

Por los anteriores puntos, el diagnóstico del plantel B, carece de elementos que contextualicen la realidad no solo de los alumnos y el entorno, sino también de la situación laboral de los docentes. Además, se necesita incluir que los servicios educativos se prestan en instalaciones de Telesecundaria, es decir, no se cuenta con infraestructura propia.

4.2.6 Determinación de metas y objetivos

Al igual que en la categoría de vinculación con políticas y estrategias macro, en el plantel B, la determinación de metas y objetivos según los entrevistados es producto del análisis de lineamientos y la situación del contexto.

“Las metas las establecemos principalmente a partir de los lineamientos que nos marca la Coordinación (TBCBE_D2)”.

“Por ejemplo si tuvimos un porcentaje de reprobación del 10%, pretendemos bajarlo un 2%, es un decir (TBCBE_RP)”.

Las anteriores citas reflejan que existen dos aspectos que determinan el diseño de metas y objetivos: los lineamientos y las problemáticas del contexto. Por lo tanto, de la misma forma que la categoría de vinculación con política y estrategias macro, se puede decir que existe una sistematización para el establecimiento de dichos elementos. Estos hallazgos coinciden con el trabajo realizado por Torres et al. (2008), en donde se encontró una dualidad para en las prácticas de planificación estratégica.

Según Acle (1994), y Aranda et al. (2005), dos elementos importantes de la planeación estratégica son la misión y visión. Como se muestra a continuación en la figura 15, estos dos aspectos fueron identificados en el PMC elaborado por el plantel B.

Figura 15.

Plantel B: Misión y visión.

MISIÓN	Somos un subsistema de educación media superior que ofrece un servicio educativo de calidad y equidad a los estudiantes del estado que, por sus circunstancias socioculturales y geográficas, requieren de un proceso formativo que les permita superar su realidad y les permita superar su realidad actual, con solvencia intelectual y ética.
VISIÓN	Ser reconocidos en el estado como un subsistema de educación media superior, por la alta aceptación de sus egresados en instituciones de educación superior y en su entorno social, que reflejen una sólida formación académica y valores, para beneficio de su comunidad y su persona.

Nota: Tomado del PMC elaborado por el plantel B.

A partir de la figura 15, es posible identificar que al igual que el plantel B, la misión contempla que una de sus preocupaciones es ofrecer servicios educativos de calidad como lo establece el artículo 3° constitucional y la DGB (2018). Asimismo la equidad y la aceptación de sus egresados a instituciones de educación superior y entorno social también forman parte de lo que se busca llegar a ser como centro educativo

También se preguntó a los entrevistados si consideraban que la misión y la visión correspondían a las necesidades actuales del plantel, enseguida se presentan algunas de sus respuestas.

“Buscamos siempre apegarnos a las directrices, pero yo diría que se requiere un reformulamiento. Ahorita esta pandemia nos vino a abrir los ojos en muchas cosas y por ejemplo, nosotros estamos batallando muchísimo con el uso de la tecnología. ...nuestros chicos están completamente perdidos...En whatsapp no batallas, pero ya al momento de querer utilizar alguna plataforma para subir evidencias o bajar un documento, es complicadísimo para ellos” (TBCBE_RP).

“No se toman mucho en cuenta las políticas. Se trabaja con el PMC pues las cuestiones académicas en este plantel son consideradas como la prioridad...No sabría decir si son vigentes porque no recuerdo ni la visión ni la misión” (TBCBE_D1).

“Pues se deben tener como criterios unificados en todos los planteles ahora sí que deben iguales, porque pues hay ocasiones que los chicos a veces se cambian de comunidades y requieren cambiarse también de plantel y el plan de estudios sigue siendo el mismo. Las materias que impartimos siguen siendo las mismas, entonces,

en cuanto a la misión y la visión sí debe de tener coherencia...En educación no hay nada nuevo, entonces considero que la misión y visión corresponden todavía a las necesidades actuales” (TBCBE_D2).

En primer lugar, las participaciones de los profesores permiten apreciar dos aspectos: la consistencia que tienen la misión y visión con las políticas y estrategias macro y la vigencia que tienen según su perspectiva. En cuanto a este primer elemento, TBCBE_RP y TBCBE_D2 aseguran que tanto la misión como la visión son congruentes con los planteamientos de la DGB y la SEP, incluso esta profesora explica que esta relación permite que los estudiantes logren transitar a otros TBC sin complicaciones.

En el caso del participante TBCBE_D1, se reconoció no recordar lo estipulado en la misión y visión, por lo que no realizó comentarios respecto a la vigencia. Por su parte, TBCBE_D2 expresó que dado que la educación no presenta cambios relevantes, la misión y visión son adecuadas y vigentes.

Al analizar los anteriores fragmentos, se pueden identificar discrepancias marcadas. En primer lugar, el hecho de que TBCBE_D1 y no recordara la misión y visión podría ser un indicador alarmante acerca de las prácticas de planeación estratégicas, pues según esta participación existe una claridad no suficiente de una herramienta que facilitaría el la mejora continua (DGB, 2018; Mensah, 2020).

Si se comparan las participaciones de cada uno de los profesores, se puede identificar que existe un desfase en las respuestas dadas al cuestionamiento de la vigencia y congruencia de la misión y visión respecto a políticas y estrategias macro. Esto podría determinar que el seguimiento y colaboración es carente en cuanto de planteamientos plasmados en un instrumento de planeación estratégica como lo es el PMC.

4.2.7 Planeación según nivel de concreción

En el transcurso del subapartado que describe las prácticas de planificación estratégica del plantel B, se han dado algunos indicios de que están presentes en sus distintos niveles de concreción: operativo, táctico y estratégico (Chiavenato, 2011). Sin embargo, es necesario identificar cada uno de ellos y observar cuáles son coincidentes o no, con la teoría

presentada en el capítulo II. A continuación, se presenta una descripción específica de la información encontrada.

Como fue expuesto en el Marco Teórico, la planeación operativa según Chiavenato (2011) se caracteriza por ser el nivel más minucioso y detallado, además de que se le confiere a los niveles jerárquicos de menor rango. Este autor, agregó que ejemplo de dicho nivel de concreción pueden ser flujos de presupuestos, puestos, capacitación, estructura organizacional, capacitaciones, indicadores, inventario, calendario escolar, reglamentos y metas.

En consistencia con los planteamientos de Chiavenato (2011), se observa que la planeación operativa que lleva a cabo el plantel B se presenta a partir de metas. Esto se puede evidenciar en el PMC, como se presenta a continuación en la figura 16.

Figura 16.

Plantel B: Establecimiento de metas.

Categoría 1: INDICADORES ACADÉMICOS
Meta 1: Disminuir el índice de reprobación.

Nota: Tomado del PMC elaborado por el plantel B.

Como se puede observar en la figura 16, las metas son elementos pertenecientes al nivel de planeación operativa que el plantel B ha incluido en el PMC. Además de esto, en el transcurso de las entrevistas, se lograron identificar demás aspectos de planificación perteneciente al mismo tipo de concreción.

“En esta escuela se cuenta con un reglamento interno que elaboramos hace varios años, pero lo hemos ido modificando según los cambios externos y las propias necesidades de los estudiantes” (TBCAE_RP).

Los anteriores fragmentos de entrevista demuestran que además de metas, el plantel B contempla más elementos pertenecientes al nivel de concreción operativo. Por ejemplo, se identifica mediante la participación del docente, que el contrato de trabajo señala las funciones que tanto los docentes y como los directores, deben desempeñar. Contrario a las ideas de Chiavenato (2011), la planeación operativa indica las actividades a realizar solamente por las personas que jerárquicamente tienen un nivel inferior, en este

caso ocurre de manera indiscriminada con el director y el profesor, es decir, personal de menor y mayor rango.

Se puede apreciar con los anteriores fragmentos que la Coordinación de Telebachillerato es una entidad sustancial, pues determina inicialmente los calendarios por ciclo escolar. Sin embargo, el plantel tiene la autonomía de modificarlo de acuerdo con sus necesidades e intereses, en este caso, esto ocurre para modificar actividades que ocurran en el día de las festividades.

La normativa es también un ejemplo de planeación operativa, esto debido a que como señaló el responsable del plantel, existe un reglamento interno al que los estudiantes deben atender. Asimismo, se modifica de acuerdo con la dinámica externa de la institución y los requerimientos en la práctica.

En la planificación operativa, se puede observar que el plantel B lleva a cabo prácticas de relacionadas con este nivel de concreción, al disponer de un calendario escolar, reglamento, puestos y funciones definidas y metas establecidas en el PMC. No se encontró evidencia en cuanto a otros elementos pertenecientes a dicho nivel que fueran mencionados por Chiavenato (2011), tales como: flujo de presupuestos, capacitación o inventarios.

El nivel táctico es también un tipo de prácticas presente en el plantel B, ejemplo de ello es la elaboración de un programa con temporalidad anual, en dicho caso llamado PMC. En este instrumento de planeación se encontró que se conglomeran las metas establecidas año con año.

La planeación estratégica es el nivel de concreción con la temporalidad de mayor prolongación (Chiavenato, 2011; Mensah, 2020). Como se puede apreciar en el apartado de vinculación con políticas y estrategias macro del plantel B, este nivel se hizo presente esencialmente en la visión que el centro escolar persigue determinándolo a largo plazo, es decir, el centro escolar se visualiza como un servicio educativo reconocido por su calidad. Asimismo, se reconoce que existen elementos que hacen evidente la claridad con la que deberían ser dirigidas las metas que el plantel establece, debido a que menciona la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

necesidad de priorizar el desarrollo de competencias para la vida basadas en el uso tecnológico de la información.

La planeación estratégica es general, sintética y comprensiva (Chiavenato, 2011). En el caso de la misión del plantel, se expresa que los servicios educativos que se ofrecen, se ven comprometidos con la formación integral de sus estudiantes a través de valores. El apartado denominado “valores” representa el complemento que ayuda a conocer cuáles son los principios que el centro escolar debe priorizar.

Por lo expuesto, se puede mencionar que la planeación estratégica que se realiza en el plantel B se caracteriza por un conjunto de elementos que integran la esencia de hacia dónde se deberían encaminar las metas que establezcan. Otro aspecto importante es estudiar la consistencia entre la visión y el planteamiento de las metas que se establece en el PMC.

Como también se pudo apreciar en la figura 16, la meta 1 se orienta a fortalecer los indicadores académicos en el plantel educativo, por lo tanto, no se relaciona de manera directa con la misión establecida, a menos que se entienda la calidad educativa como un conjunto de indicadores, argumento contrario a los señalamientos de Vásquez (2013).

Otra forma que podría permitir fortalecer una descripción de las prácticas de planificación estratégica es comparándolas con el MGEEG (SEP, 2012). Como ha sido mencionado en el Marco Teórico del proyecto, este tipo de prácticas llevan a cabo un proceso sistémico, consensado, basado en la autoevaluación, participativo al incluir padres de familia, maestros, directores y apoyos externos como supervisores. La autoevaluación representa un análisis del contexto que se compone por cuatro dimensiones: pedagógica, administrativa, organizativa y de participación social comunitaria.

En el caso del plantel B, las prácticas de planificación estratégica coinciden con algunos elementos, por ejemplo, es sistémico, en el sentido que la misión, visión y valores son aspectos determinantes para formulación de metas, ya que como se ha revisado, estas son consistentes. Presentan además características de liderazgo y desarrollo consensado,

pues si bien el director es el personaje que en mayor medida lleva a cabo procedimientos y proyecciones a futuro en cuanto a la gestión de recursos, se toma en cuenta los aportes de los demás profesores.

Entonces, las prácticas de planificación del plantel B resultan ser consensuadas, sin embargo, no siempre son participativas. Este término es explicado por la SEP (2012) y mencionan que la gestión escolar y por consiguiente la planificación estratégica es elaborada no solo por el personal que labora en el TBC, sino que también tienen injerencia por parte de los padres de familia y apoyos externos. En el caso de estudio, el análisis de contenido ayudó a determinar que no existe la presencia de estos actores educativos.

4.2.8 Acciones de contingencia

De la misma manera que en los demás servicios educativos, el TBC tuvo que modificar su manera de trabajo a consecuencia de la pandemia. En el caso del plantel B, estas variaciones según la directora fueron las siguientes:

“Ahorita esta pandemia nos vino a abrir los ojos en muchas cosas y por ejemplo, nosotros estamos batallando muchísimo con el uso de la tecnología (TBCBE_D1)”.

La responsable del plantel destaca que la contingencia sanitaria ha sido un fenómeno que ha permitido con facilidad detectar que se necesita un reformulamiento tanto de la misión y como de la visión, pues los estudiantes requieren habilidades tecnológicas, ya que desconocen cómo utilizar la tecnología a su favor para procesos académicos a distancia. Estos planteamientos con el estudio de Torres et al. (2008), en donde se encontró que existen profesores que reconocen una reorientación de la perspectiva institucional y hacia a dónde se busca llegar.

La directora demostró que la contingencia sanitaria ha servido para reflexionar acerca de la vigencia de la planeación estratégica que se realiza en el centro escolar y comentó que, el trabajo a distancia pone en evidencia la necesidad de que los estudiantes desarrollen habilidades tecnológicas. Este hallazgo es relevante, pues podría ser que “la nueva normalidad”, es decir, una situación de emergente, fue aprovechada de manera no intencionada como un proceso de evaluación de la correspondencia de la práctica con las

necesidades escolares. Esto según Newman (1975) es una de las etapas básicas de decisiones específicas que se llegaron a tomar en una organización, por lo que sería esperable que la reflexión de la directora encaminara a un replanteamiento de la misión y visión que incorpore habilidades tecnológicas que respondan a las exigencias sociales.

Se puede concluir que en el caso del Plantel B, se identificaron hallazgos relevantes para cada una de las categorías. A manera de caracterizar lo ocurrido dentro del plantel B, en cuanto a la planeación estratégica, se enlista lo siguiente:

- El plantel escolar no cuenta con instalaciones propias.
- Es posible mediar de manera indirecta las acciones contempladas para el logro de metas.
- Existen instrumentos que podrían dar muestra del seguimiento que se realiza de la planeación estratégica.
- La rotación de profesores es un fenómeno frecuente.
- En la redacción de las metas no se observan elementos susceptibles de medición.
- Existen prácticas de planeación estratégica que surgen de manera espontánea.
- Existen un conjunto de elementos como misión, visión, valores y metas que consolidan las prácticas de planificación estratégica.
- Las prácticas de planificación estratégica son elementos sistematizados que concretan una visión de hacia dónde deben ser orientados los servicios educativos que se ofrecen en el plantel.
- El caso de estudio presentó prácticas de planificación estratégica, táctica y operativa.

4.3 La planeación estratégica en dos TBC con distinto nivel de eficacia

Una vez realizada la descripción de las características identificadas en las prácticas de planificación estratégica en dos TBC con diferente nivel de eficacia y con la finalidad de

lograr el objetivo general de este proyecto de investigación, el cual es comparar las prácticas de planificación estratégica en dos TBC con diferente nivel de eficacia en el estado de Aguascalientes, a continuación se presentan resultados en cuanto a las diferencias y similitudes que surgen de los hallazgos identificados con el proceso de análisis de datos.

En la tabla 6, se presenta de manera sintética elementos que según Acle (1994) son trascendentales en una planeación estratégica.

Tabla 6.

Comparación de elementos imprescindibles de la planeación estratégica según Acle (1994).

Elementos de la planeación estratégica	Plantel A	Plantel B
Misión	X	X
Visión	X	X
Diagnóstico	X	X
Metas	X	X
Recursos disponibles	X	
Plan estratégico	X	X
Seguimiento del plan estratégico	X	X

Nota: Elaboración propia con base en Acle (1994).

En la tabla 6 se identifica que entre el plantel A y el plantel B, no existen diferencias sustanciales en cuanto a los elementos que señala Acle (1994), sino que estos aspectos, a reserva de los recursos disponibles, son los mismos y se presentan en las mismas condiciones. Sin embargo, es necesario reconocer que la naturaleza cualitativa del estudio permitió realizar un proceso flexible de triangulación que contrastara no solo los elementos sugeridos por la teoría, sino también explorar cómo ocurren desde la voz de los actores educativos las prácticas de planificación estratégica.

A continuación, en la tabla 7 se enlistan y comparan las prácticas de planeación estratégica de cada plantel según las categorías de análisis establecidas en este proyecto de investigación.

Tabla 7.

Comparación de las prácticas de planificación estratégica en planteles con diferente nivel de eficacia.

Categoría	Plantel A Alta eficacia	Plantel B Baja eficacia
Vinculación con políticas y estrategias macro	<ul style="list-style-type: none">• Seguimiento de las normas y estatutos oficiales por parte de la Coordinación Estatal de Telebachillerato	<ul style="list-style-type: none">• Seguimiento de las normas y estatutos oficiales por parte de la Coordinación Estatal de Telebachillerato
Colaboración	<ul style="list-style-type: none">• Compartir e intercambiar ideas entre los actores del centro escolar.• Gestión ante instancias externas para la consecución de recursos.• Comunicación permanente con actores educativos externos.• Ejecución de proyectos no documentados.	
Implementación y seguimiento	<ul style="list-style-type: none">• Seguimiento de acuerdos.• Supervisión del Plan de Mejora Continua.• Continuidad no interrumpida por certeza laboral.	<ul style="list-style-type: none">• Interrupción de planeación estratégica.
Autopercepción Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none">• Elaboración de diagnóstico FODA	<ul style="list-style-type: none">• Elaboración de diagnóstico FODA
Metas y objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Vinculación de las metas y objetivos con el Plan de Mejora Continua.• Establecimiento de metas.• Elaboración de una visión en el Plan de Mejora Continua.• Elaboración de una misión en el Plan de Mejora Continua	<ul style="list-style-type: none">• Vinculación de las metas y objetivos con el Plan de Mejora Continua.• Establecimiento de metas.• Elaboración de una visión en el Plan de Mejora Continua.• Elaboración de una misión en el Plan de Mejora Continua

Planeación según niveles de concreción	<ul style="list-style-type: none"> • Modificación de calendario. • Elaboración de reglamento. • Elaboración de metas. • Elaboración de plan anual de acción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modificación de calendario. • Elaboración de reglamento. • Elaboración de metas. • Elaboración de plan anual de acción. • Elaboración de indicadores.
Acciones de contingencia	<ul style="list-style-type: none"> • Reformulamiento de estrategias no documentado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reformulamiento de estrategias no documentado.

Nota: Elaboración propia

Una vez señaladas las prácticas de planificación estratégica en la tabla 7, es necesario, entrar en una reflexión por categoría de análisis que contraste las posibles semejanzas y diferencias entre los dos casos de estudio. La primera categoría es la de vinculación con políticas y estrategias macro y como se mencionó a lo largo de la descripción de los casos, ambos centros escolares desarrollan un proceso sistematizado de vinculación, pues los participantes comentaron que la normativa señalada por autoridades como la SEP, la DGB y la Coordinación Estatal de TBC es la base de las prácticas de planificación estratégica y seguido de ello se realizan modificaciones de acuerdo con las características del contexto. Por lo tanto, el seguimiento de las normas y estatutos oficiales por parte de la Coordinación Estatal de Telebachillerato es una práctica común entre ambos planteles.

Este hallazgo coincide con los resultados de Torres et al. (2008), quien explicó que el desarrollo departamental de su caso de estudio, es consecuencia de la relación de las prácticas de planeación estratégica que el DPAA establece con las políticas institucionales y los programas nacionales de educación superior.

Referente a las prácticas de planificación estratégica asociadas a la colaboración, se encontró que el plantel A presenta prácticas en las que los profesores y responsables del centro escolar participan de manera colegiada para ampliar la perspectiva de la situación del TBC y con base en ello planificar actividades no documentadas. En el caso del plantel B no se logró identificar con certeza si ocurre un trabajo colaborativo, pues las participaciones de los entrevistados demostraron discrepancias en cuanto a los planes a mediano y largo plazo. Los bajos resultados obtenidos en la prueba EXANII, podrían ser también explicada por este hallazgo al recordar que si bien lo mencionan Rodríguez (2015), Torres et al. (2018)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y Cortés (2019), la función directiva solicita de un liderazgo que propicie espacios de colaboración, se requiere que los actores no solo tengan espacios de comunicación, sino que ubiquen los fundamentos que deberían guiar el actuar del plantel educativo.

Un aspecto en común, fue que en los dos casos de estudio los responsables de plantel son las personas encargadas de realizar actividades que involucran la gestión de los recursos. Uno de los participantes del plantel B comentó que esto es debido a que las responsabilidades de un director implican este tipo de funciones. Al respecto, Guerrero (2015) y Cortés (2019) identificaron que estas acciones pueden ser un factor relevante para el rendimiento académico de los alumnos. En el caso del plantel A esto puede verse reflejado en el alto nivel de eficacia alcanzado.

Por lo tanto, en cuanto a la categoría de colaboración, las prácticas de planeación estratégica en común entre ambos casos de estudio son compartir e intercambiar ideas entre los actores del centro escolar, gestionar ante instancias externas para la mejora del plantel y la comunicación con actores educativos. Ante estos hallazgos, se puede mencionar que existen acciones similares, pero si se revisa con detenimiento las descripciones en los casos de estudio, se observa que estas ocurren de manera muy diferente, pues la comunicación del plantel B con los agentes externos, es casi siempre interrumpida y no presenta continuidad. Asimismo, en este mismo centro escolar los actores parecían no tener una meta en común.

Se puede observar que la colaboración es una categoría estrechamente vinculada con la implementación y el seguimiento, pues si bien existen prácticas como el seguimiento en reuniones de academia y supervisión del PMC en ambos planteles, una práctica detonante es la continuidad. En el caso del plantel A, el Director dio muestra del avance histórico del centro escolar, por lo que pudiera inferirse que existe una conexión con la calidad de la gestión que se realiza, como lo señalan los hallazgos reportados por Cuya y Romero (2017).

A reserva del PMC, la permanencia del director en el plantel A ha permitido generar proyectos que si bien, a reserva del PMC, no se identificaron instrumentos pertenecientes a ningún nivel de concreción, existen proyecciones a largo plazo para la mejora escolar.

Como resultado de estas visualizaciones, son las instalaciones propias y la adecuación de espacios áulicos. En el caso del plantel B, las carencias económicas se hacen más evidentes, muestra de ello, es la falta de instalaciones propias, por lo que se trabaja a contraturno en una Telesecundaria de la comunidad y según los entrevistados, es un aspecto que merma los servicios.

Por otro lado, el hecho de que en el plantel B los profesores no tengan una certeza laboral, podría ser la consecuencia de que no compartan un proyecto a largo plazo, por ejemplo, la directora comentó tener menos de un año trabajando en esa escuela. En contraste, en el caso del plantel A, los profesores son contratados con el régimen de definitividad y los participantes aseguraron haber permanecido por más de cinco años laborando en el mismo centro escolar y conocen las prioridades establecidas en la misión y visión.

La elaboración de diagnósticos en los dos centros escolares es una práctica común. Ambos planteles presentan un análisis FODA en donde plasman su supuesta situación, sin embargo, como se mostró en la descripción, existe información relevante que se descuida, tal como la fortaleza o debilidad según la situación en la que se cuente el plantel educativo respecto a su infraestructura. Esto es una observación importante, ya que según el estudio presentado por el CIDE (2000), los diagnósticos basados en una reflexión exhaustiva que plasme la situación real, favorecen la calidad de las escuelas.

Asimismo, como señala Galviz (2019), el diagnóstico es un aspecto determinante, pues con base en él se realiza una evaluación de la pertinencia de la visión y misión que se persigue en el centro escolar. Es decir, que al no mostrar un diagnóstico que presente un análisis interno y cristalice el panorama tanto positivo como negativo de lo que ocurre, valdría la pena preguntarse si la planeación estratégica que realiza en los dos centros escolares es aun pertinente de acuerdo a las condiciones actuales que enfrentan.

Otro aspecto relevante, es que como se puede observar en la evidencia presentada para realizar el análisis FODA y el planteamiento de metas, los casos de estudio requieren reforzar el conocimiento práctico para la elaboración de instrumentos de planeación estratégica. Esto debido a que en ambos centros escolares, se detectaron áreas de

oportunidad respecto a la forma en la que según Mensah (2020) deberían ser elaborados el diagnóstico y el diseño cuantificable de proyecciones.

La descripción del plantel A demostró que la elaboración de planes de acción es el resultado de un ejercicio de comparación entre PMC anteriores y no fue mencionada la reflexión a profundidad. En el caso del plantel B no se expuso de esta manera, sin embargo, las prácticas de planificación estratégica de ambos centros escolares demuestran una similitud al elaborar estos instrumentos, pues ninguno reflejó la situación de contingencia que incide no solamente a nivel escuela, sino también a nivel sistema. Por lo que podría haber una estrecha vinculación con prácticas de incrementalismo desarticulado, es decir, la simplificación de políticas a consecuencia de ensayos anteriores (Peña, 2012); en este sentido, el trabajo analítico es fragmentado por los actores educativos como una mera tarea administrativa.

Otro aspecto relevante en las prácticas de planificación estratégica según Acle (1994) es el establecimiento de metas medibles, es decir, que estas sean cuantitativas. A partir de la tabla 7, se puede observar que ninguno de los casos de estudio cumple con este elemento, por lo que podría ser un hallazgo alarmante si se busca trabajar por una mejora continua (DGB, 2018), al recordar que la función del PMC es el fortalecimiento de la calidad educativa través de los diferentes elementos que lo componen. La entrevista con los actores educativos permitió además identificar que solo la directora del plantel B fue la única que demostró tener el dominio sobre este tema entre ambos casos de estudio.

Sería importante mencionar que, en ambos planteles de estudio, la política de ofrecer calidad educativa en los centros escolares según su misión y visión, es una prioridad como se establece en el artículo 3° constitucional y los lineamientos emitidos por la DGB (2018). En el caso del plantel B, fue únicamente la responsable del plantel quien mencionó este elemento como una directriz que guía las prácticas de planeación estratégica, en contraste, en el plantel A, ninguno de los entrevistados reconoció este tipo de vinculación, quedando claro que pese a que los profesores expresaron tener una buena comunicación, existe una baja alineación entre su práctica y la planeación estratégica elaborada para cada centro escolar. Dicho suceso que demuestra que no todo el personal tiene presente en la

práctica los proyectos a futuro, el trabajo de Salazar (2012) reporta hallazgos similares, con base en este trabajo y las evidencias demostradas, se podría decir que a diferencia del plantel A, en los dos planteles no existe un proyecto a largo plazo en común entre los profesores y directores.

Por otro lado, de manera contradictoria con los hallazgos del trabajo de Guzmán (2017), se logró identificar que los dos casos de estudio presentaron un PMC como parte de planificación táctica. Esto podría implicar que aun cuando se dude de ello, existen instrumentos que orientan la práctica de planeación estratégica en los planteles educativos. Por lo tanto, es un avance en cuanto a las prácticas de planificación estratégica que se realiza en los TBC para el fortalecimiento de la calidad de la gestión.

La pandemia de COVID-19, orilló a los dos centros de estudio a tomar acciones de manera repentina. En el caso del plantel B, según comentó la directora, se disminuyeron las expectativas planteadas en el PMC y se redujeron las exigencias académicas para los estudiantes, sin embargo, al igual que en el caso del plantel A, no se encontró algún señalamiento donde se explique la contingencia sanitaria y cómo esta afecta al desarrollo de prácticas de planeación estratégica y por ende, al propio PMC. Por lo tanto el reformulamiento de estrategias no documentadas es una práctica de planeación estratégica común entre ambos centros escolares.

Las características de los TBC son diferentes, inclusive, se podría mencionar que el plantel A ha sido favorecido en aspectos como la permanencia del personal y la disposición de instalaciones propias, que podrían ser elementos del seguimiento de la planeación estratégica que expliquen su alto nivel de eficacia. En cuanto al plantel B, si bien hay condiciones que desfavorecen la continuidad de los planes estratégicos, existen prácticas como un mayor conocimiento en materia de planificación, lo cual si se explotara a profundidad, sería oportunidad al desarrollar prácticas que favorezcan la gestión educativa y a la calidad de la educación, como lo presentaron Cuya (2017) y Romero (2017).

A manera de cierre, el proyecto de investigación permitió observar que los planteles A y B presentan diferencias relacionadas con la condición en las que operan sus servicios, tales como instalaciones, tipo de contratación del personal, aceptación de la necesidad de

capacitación en temas relacionados a la planeación estratégica o bien, elaboración de un diagnóstico. Pese al distinto nivel de eficacia, se identificaron prácticas similares, tales como el planteamiento de metas, la colaboración entre docentes y responsable del plantel, herramientas de planeación estratégica, así como las acciones de contingencia.



CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

La EMS en sus diferentes tipos y modalidades educativas representa para los estudiantes oportunidades para acceder a la Educación Superior, capacitarse para la vida laboral y desarrollar habilidades socioemocionales que permitan desenvolverse de manera armónica en la sociedad. La política educativa hace hincapié en que la EMS no es solo para quienes desean ocupar un espacio en algún centro educativo de este tipo educativo, sino que es también un nivel educativo obligatorio desde el año 2012. Dada esta connotación, pareciera ser la cobertura el centro del esfuerzo político, por lo que la oferta educativa es cada vez más diversa.

El TBC surge precisamente por la necesidad de fortalecer los niveles de cobertura, brindando espacios educativos a las zonas con mayor marginación en el país, sin embargo, la calidad no es siempre una de sus características. Se descuida en el discurso que la preocupación debe centrarse en asegurar que los estudiantes inscritos a estos planteles requieren una formación de calidad que les permita desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desenvolverse en su contexto y trabajar para la mejora de la sociedad. Por otro lado, la evidencia indica que el TBC se encuentra afectado al no siempre cumplir con estas expectativas, demostrando una desigualdad en los aprendizajes y las condiciones en las que se ofrecen los servicios educativos.

Las estadísticas señalan también que el TBC es una oportunidad potencial para cumplir con el objetivo de lograr que la población mexicana pueda alcanzar los niveles de escolaridad de educación media. Por lo tanto, es un tipo de servicio que requiere ser investigado y detectar zonas de mejora para el fortalecimiento de su calidad y lograr en la mayor medida posible aminorar las condiciones de vulnerabilidad y marginación.

Este estudio tuvo el objetivo de comparar las prácticas de planificación estratégica en dos TBC con diferente nivel de eficacia en el estado de Aguascalientes. La selección de casos fue con base en un estudio macro enfocado a proponer modelo de mejora de eficacia escolar, entendiendo que una escuela eficaz es aquella que consigue resultados superiores a los esperados según sus condiciones.

5.1 Respetto de la planeación estratégica en telebachilleratos

Los TBC han demostrado ser una oportunidad para alcanzar altos niveles de cobertura de la EMS al acercar servicios educativos a zonas con altos niveles de marginación. Del mismo modo, como se ha expuesto a lo largo del proyecto de investigación, este tipo de subsistema ha presentado casos en los que sus niveles de eficacia son superiores a otras escuelas en mejores condiciones, por lo que vale la pena ampliar el campo de conocimiento acerca su funcionamiento para reconocer las prácticas que contribuyan a la calidad educativa e identificar áreas de oportunidad que aminoren el impacto negativo que los hace vulnerables.

Al comparar cómo planifican dos centros escolares que pertenecen al TBC, se puede mencionar que cumplen con los requisitos solicitados por la DGB al elaborar planes de acción, tener espacios colaborativos y llevar un procedimiento sistemático en las prácticas de planeación estratégica. Sin embargo, se hacen evidentes distintas áreas de oportunidad que sugieren los modelos de planeación estudiados, por ejemplo, que las acciones logren cumplir no solo con la característica de colaborativa, sino también participativa al involucrar a los alumnos y padres de familia.

Dentro del estudio realizado se pudo identificar que, si bien existen instrumentos que dan muestra de las prácticas de planeación estratégica, estos no siempre son el resultado de un análisis profundo de la situación que atraviesa el plantel. Muestra de ello, es que ninguno de los PMC hizo mención de la necesidad de realizar ajustes a las acciones que deberían tomar cada plantel a consecuencia de la pandemia. Pese a las dificultades que se presentaron para acceder a los actores educativos a consecuencia de la pandemia, se han obtenido relevantes hallazgos como los que a continuación se enlistan:

- El liderazgo de es un elemento importante para lograr que los actores educativos participen en las prácticas de planeación.
- Las gestiones realizadas por el director con los actores externos al centro escolar representan una oportunidad exponencial para el fortalecimiento de la calidad educativa y el cumplimiento de la visión y misión.

- Los profesores y directores realizan esfuerzos importantes para vincular la planeación estratégica con las políticas y estrategias macro.
- Las prácticas de planificación estratégica son el resultado de una sistematización en cuanto a políticas y vinculación con el contexto escolar.
- La capacitación en materia de planeación estratégica a los docentes y directivos es necesaria para los dos casos de estudio.
- El seguimiento de la planeación estratégica podría ser un factor que explica el nivel de eficacia alcanzado por los planteles.

Los anteriores planteamientos indican que el liderazgo que desarrolla el director en el TBC es trascendental y el desarrollo de planeación estratégica es una herramienta para la calidad del centro escolar. Las políticas educativas reconocen la importancia de este actor educativo, muestra de ello es el Programa de Formación de Directores de Educación Media Superior (PROFORDIR) que ofrece la Subsecretaría de Educación Media Superior.

El PROFORDIR busca formar a los directores de los planteles de EMS para contribuir al alcance del perfil del director. Este programa ofrece un diplomado en “Formación de los Directores de Educación Media Superior”, donde los participantes desarrollan diferentes competencias. En cuanto a la planeación estratégica, se abordan contenidos relacionados con el diseño, coordinación y evaluación de estrategias para la mejora continua. De igual manera, se estudia el liderazgo mediante la administración creativa y eficiente de los recursos.

El perfil directivo es también detallado por la SEMS mediante el documento Perfil, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño del Director en la EMS (2018). Este documento permitió estudiar el quehacer escolar de los líderes educativos. La organización fue estructurada en cinco dimensiones:

- Reflexiones sobre su desarrollo profesional.
- Gestión de los procesos de evaluación docente, formación continua y modelo educativo.
- Gestión del ambiente escolar.
- Gestión y administración de recursos.

- Resultados de la gestión de dirección.

Un año después del documento antes señalado, se presentó el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior (SEP, 2019).

En este documento, se presentaron cinco dominios:

- Desarrollo de la identidad directiva.
- Gestiona de manera integrada las actividades de la comunidad educativa.
- Genera las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de excelencia.
- Administra los recursos del plantel considerando los fines de la educación.
- Organiza su trayectoria de formación, actualización y desarrollo profesional.

Con los anteriores documentos normativos, se observa que los directores de EMS tienen una responsabilidad sobre sí mismos y sobre los actores educativos a su cargo. Asimismo, en el desarrollo de estos documentos, la planeación estratégica es parte de la gestión que realizan los líderes en los centros escolares. Sin embargo, es necesario reflexionar con los resultados de este proyecto de investigación, si la realidad del TBC demuestra que sus directivos cumplen con las expectativas conferidas.

El perfil esperado en la normativa, omite que existe una diversidad en los tipos de servicio. El TBC es afectado por diversas situaciones de vulnerabilidad y condiciones laborales que afectan la continuidad de planes estratégicos y la certeza laboral de directivos y docentes.

5.1.1 La planeación estratégica y la eficacia escolar

El estudio de la eficacia escolar ha cobrado fuerza en los últimos años. En el Marco Teórico de este trabajo se identificó que existen distintos factores asociados a la eficacia escolar, tales como el clima escolar, enseñanza y evaluación, liderazgo y dirección escolar, elementos curriculares, desarrollo profesional, expectativas y recursos (Weber, 1971; Edmonds, 1979; Murillo, 2008; Sammons, 2011). Estos factores a su vez, son propiciados por un conjunto de variables.

Como fue indicado en el estudio de Cano, la planeación se ha reconocido como una variable que influye en el desempeño académico como una necesidad de proveer estabilidad en un centro educativo. Pese a que el proyecto de investigación no buscó

explicar el nivel de eficacia de los TBC a través de su eficacia escolar, existen elementos que podrían describir cómo se relacionan la planeación a nivel estratégico y la eficacia escolar en los casos de estudio.

En el caso del plantel A, la alta eficacia es una de sus cualidades, así como que los docentes y profesores tienen más de cinco años laborando en el mismo lugar, por lo que han sido partícipes del seguimiento y fortalecimiento de los planes estratégicos. En contraste, el plantel B se caracteriza por su baja eficacia, como reflejo de ello, comentaron los participantes que no gozan de una certeza laboral y no saben si continuarán laborando al menos el periodo escolar siguiente en la misma escuela.

En el trabajo de Zamora (2009), se identifica que la continuidad de la permanencia de profesores es debido a distintos factores, como lo son la edad, estructura laboral y mayormente el aspecto afectivo que siente el docente con la institución. Sin embargo, en el TBC se observa que el elemento que da pauta a la permanencia de docentes es la certeza laboral que ofrece el sistema al que pertenecen. La permanencia de estos actores educativos en el TBC es una pieza fundamental para la mejora continua de los planteles educativos, pues son quienes elaboran y ejecutan los planes de acción sujetos a la misión, visión y valores que determinan la planeación estratégica.

El proyecto de investigación permitió apreciar que una de las principales diferencias entre los casos de estudio, es la continuidad de planes de acción. Asimismo, el plantel A ha demostrado que la gestión ante instancias gubernamentales es una práctica dentro de la planeación estratégica, muestra de ello son las solicitudes para obtener instalaciones propias.

Asimismo, el liderazgo que ejercen los directores es trascendental. El conocimiento en el tema de planeación estratégica es una pieza clave para fortalecer la calidad de sus planteles mediante la mejora continua y la visión a largo plazo. Como señalan Acosta et al. (2019), el liderazgo debe apuntar a generar cambios dentro y fuera del aula para apoyar y los profesores influir frente a sus estudiantes y responder a los desafíos que enfrenta la EMS, el SEN y la sociedad en general.

Por lo tanto, al explorar la planeación estratégica que se desarrolla en los dos casos de estudio, se pudiera decir que la estabilidad de contratación en conjunto con el liderazgo y la gestión ante distintas instancias, pudieran ser determinantes para alcanzar altos niveles de eficacia escolar.

5.2 Recomendaciones

Las recomendaciones que se desprenden de este proyecto de investigación son dirigidas hacia los diferentes actores educativos, como directores, profesores, responsables del subsistema y tomadores de decisiones.

Responsables de plantel

- Llevar a cabo acciones de apoyo a los profesores para conocer la planeación estratégica establecida en el centro escolar. Asimismo, es trascendental que trabajen participativamente para el alcance de metas comunes.
- Asignar tiempos específicos al inicio de ciclos escolares para elaborar un diagnóstico de la situación real del centro escolar, haciendo hincapié en sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

Autoridades educativas

- Capacitar a los directivos acerca de la importancia de la planeación estratégica en centros escolares.
- Crear mecanismos de evaluación para identificar el nivel de impacto de las acciones formuladas en el PMC.
- Ofrecer mejores condiciones de certeza laboral a profesores y directores del TBC, para asegurar un seguimiento en los planes a largo plazo.

5.3 Limitaciones del estudio

Al describir y comparar las prácticas de planeación estratégica en dos TBC con diferente nivel de eficacia, se procuró explorar a fondo, sin embargo, existieron una serie de limitaciones que a continuación se presentan:

- Pese a que se obtuvieron casi todas las entrevistas esperadas, la pandemia representó un motivo que no permitió más de una visita a los centros escolares.
- Dado que fueron seleccionados únicamente dos centros escolares y en total cinco participantes, los hallazgos obtenidos no son generalizables para el TBC y menos, para la EMS en general.
- El modelo seleccionado para caracterizar las prácticas de planificación estratégica determina que dichas acciones deben ser participativas, sin embargo, en este proyecto solo se diseñaron entrevistas dirigidas a profesores y directores, sin incluir la voz de las autoridades, padres de familia ni estudiantes.

5.4 Líneas futuras de investigación

Por las razones antes mencionadas y por los hallazgos observados en este trabajo, se propone enriquecer el conocimiento en temas relacionados con las prácticas de planificación estratégica, tales como:

- Prácticas de planificación estratégica desde la perspectiva de la participación.
- Factores asociados al desarrollo de prácticas de planeación estratégica.
- Instrumentos utilizados como evidencia de desarrollo de prácticas de planeación en sus diferentes niveles de concreción.
- Incidencia del liderazgo en las prácticas de planeación estratégica.

Asimismo, pese a que no fue un aspecto planteado, se pudo detectar que existen circunstancias que favorecen el nivel de eficacia alcanzado en los planteles educativos; el plantel A se ha beneficiado con la permanencia de personal, instalaciones propias y seguimiento en la planificación estratégica. En contraste, el plantel B ha sido afectado por situaciones que acentúan su situación de vulnerabilidad, tales como prestar servicios educativos en instalaciones prestadas e incertidumbre laboral tanto de los profesores, como de la directora.

Al comparar el plantel A y B, se estudió también la incidencia que tiene la planeación estratégica en la mejora de la calidad educativa. Considerando la visión y visión, la gestión llevada a cabo por los líderes educativos fortalece a los servicios educativos a pesar de la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

situación de marginación en la que se encuentren; las instalaciones propias son muestra del resultado de estas acciones.

Considerando los resultados de las pruebas PISA y PLANEA, el TBC es el tipo de servicio educativo en el que se observa el desempeño menos favorable. Vale la pena que la política educativa reconozca que este fenómeno no es solo consecuencia del desempeño de los estudiantes o bien, de la labor de los docentes y directivos. La ubicación marginal donde usualmente se encuentran estos centros escolares puede representar un obstáculo para la formación de estudiantes al situarse en zonas altamente marginadas.

El TBC es una oportunidad potencial de brindar educación las poblaciones menos favorecidas y a pesar de los bajos niveles de rendimiento académico reportados, la investigación educativa ha comprobado que es capaz de alcanzar niveles de eficacia superiores a los de escuelas en mejores condiciones. Si bien la planeación estratégica no es un factor determinante, sí es una herramienta enfocada a la mejora escolar y con virtudes que orillan al trabajo participativo y metas compartidas. Por lo tanto, resulta importante que este nivel de concreción de la planeación no sea concebido como un procedimiento burocrático, sino como una oportunidad para que mediante la elaboración de instrumentos sistematizados se incida en el fortalecimiento educativo.

REFERENCIAS

- Acle Tomasini, A. (1994). *Planeación estratégica y control total de calidad: Un caso hecho real en México*. Grijalbo
- Acosta, D. y Ponce, E. (2019). Estilos de liderazgo en la Educación Superior. *Revista Conrado*, 15(68), 175-179. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Álvarez García, I. (2004). *Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos*. México. Editorial Lumusa.
- Aranda Barrandas, J. S. y Salgado Manjarres, E. (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa*. 5(26) 25-35.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421475003>.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de
- Buendía Eisman, L. y Berrocal de Luna, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora digital*, (1).
http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica_de_la_investigacion_educativa.pdf?sequence=2.
- Buendía Eisman, L., Colás Brabo, P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. España: McGraw Hill.
- Burack H., E. (1990). *Planificación y aplicación creativas de Recursos Humanos: una orientación estratégica*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). Ley General de Educación.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf.
- Castro, L. (2014). Diagnóstico y planeación estratégica en dos escuelas de educación secundaria. UNAM. México
- Centro de Investigación Documentación Educativa (2000). *La mejora de la eficacia escolar: Un estudio de casos*. España: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Chiavenato Arao, I. (2011) *Planeación estratégica. Fundamentos y aplicaciones*. Mc Graw Hill.

- Cortés Medina, S. (2019). *Prácticas de liderazgo escolar en Telebachilleratos Comunitarios según su nivel de eficacia escolar*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes] Aguascalientes, México.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design*. Sage.
- Cuya Barreda, D. (2017). *El Planeamiento Estratégico y la Gestión Educativa en la Institución Educativa N° 115-28 "Niño Jesús de San Ignacio" del Distrito de San Juan de Lurigancho, 2015*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Alma]. Lima, Perú.
- Diario Oficial de la Federación (2019). Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación.
www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019.
- Diario Oficial de la Federación (2019). Ley General de Educación.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf.
- Didriksson Takayanagui, A. (2005). *La universidad de la Innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*, México. Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés editores.
- Dirección General de Bachillerato (2018). *Lineamientos para la Elaboración del Plan de Mejora Continua*. https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/planeacion-institucional/1_PMC%202019-2020_Lineamientos.pdf.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 40(3), 4-11.
- Flick, U. (2007). *Managing Quality in Qualitative Research*. Sage.
- Furguerle Rangel, J. y Vitorá M. (2016). Liderazgo en los directivos de educación primaria. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 18(2), 208-227.
- Galviz Santana K. (2019). *Diagnóstico para conocer la aplicación de la Planeación administrativa en el sector Ferretero de Ocaña*. [Tesis Doctoral, Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña]. Santander, Colombia.

Goodstein, L, Nolan, T. y Pfeiffer, W. (2001). *Planeación estratégica aplicada*. Mc Graw Hill.

Guzmán Ramírez, C. (2017). Exploración del Telebachillerato Comunitario en Aguascalientes desde la perspectiva de la eficacia y la mejora escolar. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. Aguascalientes, México.

Hobson, A., y Townsend, A. (2010). *Interviewing as educational research method (s)*. In *Educational research and inquiry: Qualitative and quantitative approaches* (pp. 223-238). Continuum.

Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid.

<http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Encuesta Intercensal 2015. <http://www3.inegi.org.mx/400.html?aspxerrorpath=/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx>

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (s.f.). Jesús María. <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM01aguascalientes/municipios/01005a.html>

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2006). *Panorama educativo de México 2006*. Ciudad de México: Autor.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2015) *México en PISA 2015*. <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/316/P1D316.pdf>.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2017). *Planea resultados nacionales 2017*. Ciudad de México: Autor.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2019). *Panorama Educativo de México 2018*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: autor.

- Martínez Corona, J. I., Aragón Paulín, R., Gil Nuño, B. L. (2015). Modelo de planeación estratégica: diseño para una institución de educación superior. *Revista TECTZAPIC*, n. 1. <http://www.eumed.net/rev/tectzapic/2015/01/planeacion-estrategica.html>.
- McMillan, J., y Schumacher S. (2005). *Investigación Educativa (5ª. Ed.)*. Madrid, España. Pearson Educación.
- Mehdipour Y. y MohebiKia S. (2019). Liderazgos participativo y Efectividad y Eficiencia Organizacional: Opiniones de los maestros. *Dilemas contemporáneos*. 1 (16). <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1693/1244>.
- Mensah, J. (2020). Improving quality management in higher education institutions in developing countries through strategic planning. *Asian Journal of Contemporary Education*. 4 (9-25). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1265942.pdf>.
- Merino, M. (2013). *Políticas Públicas, Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos*. México: CIDE.
- Morales Castro, A. y Morales Castro, J. (2014). Planeación financiera. México: Grupo Editorial Patria.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SdvhBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=planeaci%C3%B3n+financiera&ots=bui3dX7QQc&sig=UicH40FBYVlt-mjTCvLtF8QgWPI#v=onepage&q=planeaci%C3%B3n%20financiera&f=false>.
- Murillo Torrecilla, J. (2005). La investigación sobre eficacia escolar. Barcelona: Octaedro.
- Murillo Torrecilla, J. (2006). 15 buenas investigaciones.
- Murillo Torrecilla, J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55110104>.
- Murillo Torrecilla, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe (pp. 17-48). En R. Blanco (Coord.): Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCOLECE.

- OREALC/UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2008). Eficacia escolar y factores asociados. Santiago de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005): *EFA Global Monitoring Report*. París. <http://www.unesco.org/educ>.
- Organización Europea para la Cooperación Económica (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen Ejecutivo*. México: Autor. <http://www.oecd.org/education/school/47101613.pdf>.
- Pedroza Zúñiga, L. H., Peniche Cetzal, R. S. y Lizasoain Hernández, L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuela eficaces de nivel medio superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 14-25. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.2170>.
- Peniche Cetzal, R. (2020, Junio 3). El logro al finalizar la Educación Media Superior en Aguascalientes: Análisis y explicaciones acerca de los resultados [Webinar]. En Serie webinar gLocal 2020. https://demys.webinarninja.com/series-webinars/2232/330921?tok_reg=a4e7b666-e863-4dc6-a493-ab67680ea867-75801941.
- Peña Mancillas, V. (2012). El equilibrio puntuado: sobre una teoría del cambio en las políticas públicas. *Revista electrónica del centro de estudios en administración pública*. 4 (12).
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14).
- Ramírez Raymundo, R. (2015). *Desafíos de la Educación Media Superior*. México: Instituto Belisario Domínguez. http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/2939/desafios_educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Romero Robles, P. (2017). *La planificación estratégica y su influencia en la calidad de la gestión educativa de la Universidad Técnica de Babahoyo*. [Tesis Doctoral, Universidad Mayor de San Marcos]. Lima, Perú.
- Rubio, J. (2006). *La mejora de la calidad de las universidades públicas mexicanas en el periodo 2001-2006*. México: SEP.
- Rueda Beltran, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles educativos*, 33(131), 3-6.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100001&lng=es&tlng=pt.
- Salazar Hernández, A. (2012). *¿Cómo se refleja la planeación estratégica en la mejora de la gestión de una secundaria pública?*. [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. Lago de Guadalupe, Estado de México.
- Salinas, P. (2013). *La planeación estratégica en una institución escolar como herramienta de gestión y liderazgo*. [Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. Tlaquepaque, Jalisco, México.
- Sammons, P. (2011). *School effectiveness and equity: making connections*. Berkshire: CfBT.
- Scheerens J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness A Critical Review of the Knowledge Base*. Nueva York.. Springer Science+Business Media.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Recomendaciones para elaborar el Plan Estratégico de Transformación Escolar*. Módulo II. Programa Escuelas de Calidad. México
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Gestión estratégica en las escuelas de calidad: orientaciones prácticas para directivos y docentes*.
- Secretaría de Educación Pública (2017) *PLANEA Resultados nacionales 2017*.
- Secretaría de Educación Pública (s.f.). *Planea en Educación Media Superior*.
<http://www.planea.sep.gob.mx/ms/>.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño del director en la educación media superior ciclo escolar 2018- 2019*. Subsecretaría de Educación Media Superior.

- Secretaría de Educación Pública (2019). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior, Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021.
- Stake E., R. (1998). Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2015). *Documento base. Telebachillerato Comunitario*. México: Autor.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2018). *Líneas de Política Pública para Educación Media Superior*.
<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2075/1/images/Media Superior.pdf>.
 sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Torres Lima, P., Villafán Aguilar, J. y Álvarez Medina, M. (2008). Planeación estratégica y desarrollo organizacional en instituciones educativas: el estudio de un caso universitario en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(47).
<http://metabase.uaem.mx/handle/123456789/562>.
- Universidad de las Américas (2015). Fichas de procedimientos de evaluación educativa. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56827873/Fichas-de-procedimientos-de-evaluacion-UDLA-b.pdf?>
- Vásquez Tasayco, A. (2013). Calidad y calidad educativa. *Investigación educativa*. 17 (2) 49-17.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*,
- Weiss Horz., E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. México: INEE.
- Zabala, H. (2005). *Planeación estratégica aplicada a cooperativas y demás formas asociativas y solidarias*. Colombia. Universidad cooperativa de Colombia.
- Zamora Pobleto, G. (2009). Compromisos organizacionales de los profesores chilenos y su relación con la intención de permanecer en sus escuelas. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 41-3

Zea Verdín, A., Castro, M. y Terriquez, B. (2020) *La Planeación Institucional en la Universidad Autónoma de Nayarit: Avances en el establecimiento de un Sistema de Planeación Universitaria* [Capítulo de libro en prensa]. México: Universidad Autónoma de Nayarit.



ANEXOS



Anexo 1

DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

Definición de categorías de la planificación estratégica.

Categoría	Subcategoría	Ítem
Vinculación con políticas y estrategias macro	-Apoyo de instrumentos y estrategias políticas.	4- ¿Cuáles aspectos se consideran al realizar estos documentos?
	-Fortalecimiento de la EMS -Congruencia con las expectativas del desarrollo institucional (DGB).	7-Hay algunas características que sugiere la DGB para el establecimiento de metas y objetivos en la planeación, por ejemplo, que sean concretas, alcanzables, medibles y demostrables ¿cómo se evidencia que se cumple con estas características al realizar estos aspectos de la planeación? 8- ¿Podría considerarse que la misión y visión per se están vinculadas con las políticas y estrategias macro?
Colaboración	-Igualdad de oportunidades. -Elaboración colectiva del PMC. -Participación de todos los profesores. -Estrategias colegiadas.	1-Entiendo que como director del plantel, Usted se encarga de diferentes procesos escolares que involucran aspectos administrativos, económicos y

- Interdisciplinariedad.
- Comisión de labores.
- Comunicación.

técnicos, ejemplo de ello es la planeación institucional que se realiza en el plantel a su cargo.

¿De qué manera toma en cuenta el trabajo colegiado?

2-¿De qué manera se delegan las responsabilidades para la realización de las acciones contempladas en la planificación institucional?

Implementación y seguimiento.

- Seguimiento del ejercicio presupuestal.
- Establecimiento de mecanismos de evaluación.
- Seguimiento del desarrollo del plan estratégico.

5- ¿Me podría explicar cómo dan seguimiento a la realización de las actividades planeadas?

Autopercepción

- Necesidad de fortalecimiento institucional.
- Necesidad de capacitación para llevar a cabo procesos de planeación estratégica.

13-¿Qué tipo de cursos de formación han recibido respecto a planeación institucional Usted y los demás profesores?

14. ¿Cuáles han sido los mayores retos o dificultades que se le han presentado respecto a temas de planeación institucional?

Diagnóstico

- Recursos económicos disponibles.

9-Diferentes trabajos de investigación reconocen que el

- Recursos materiales disponibles.
- Recursos humanos disponibles.
- Detección de las necesidades del plantel.

TBC se sitúan en contextos vulnerables y que además, en muchas de las ocasiones se encuentran en condiciones de precariedad, ¿Usted está de acuerdo con esto y en caso de que lo esté, por qué lo considera de esta manera?

11- Pasando a otro punto relacionado con el tipo de contratación de los profesores, ¿de qué manera esto afecta la dinámica de la planeación institucional?

Determinación de metas y objetivos -Futuro deseable.
-Objetivos y acciones sólidas.

6- Con respecto al Plan de Mejora Continua, ¿podría describir el proceso de cómo se definen las metas y objetivos?...

10- ¿De qué manera esto influye en el momento en el que sean planteados los objetivos y las metas?

11-¿Considera que la misión y visión en su plantel corresponden a las necesidades actuales o requieren un replanteamiento?

Acciones de contingencia

-Acciones que han surgido a raíz de la contingencia sanitaria de COVID-19.

15. A consecuencia de la emergencia sanitaria, ¿Cómo se ha visto afectada la planeación institucional que ustedes realizan?

16. A raíz de este problema, ¿se han realizado ajustes a las metas u objetivos planeados?

Planeación según nivel de concreción

-Planeación estratégica.
-Planeación operativa.
-Planeación táctica.

3- ¿Me podría dar un ejemplo de los instrumentos o documentos que elaboren? tales como calendarización de actividades, reglamentos y planes de tutoría.

Anexo 2

**GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DIRECTORES
PRÁCTICAS DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN TELEBACHILLERATOS COMUNITARIOS
DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES**

Centro escolar: _____

Municipio: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Fecha: __/__/2020

Hora inicio: __:__

Hora término: __:__

Agradezco su participación. Me encuentro trabajando en un proyecto de investigación que tiene la finalidad de identificar las prácticas de planificación en los Telebachilleratos. Pieza clave para el cumplimiento de este propósito, es el desarrollo de entrevistas con directivos, esto ayudará a un mejor entendimiento de lo que acontece. Anticipo que esta entrevista consiste en 17 preguntas y tendrá una duración aproximada de 45 minutos.

Su participación es voluntaria y si en algún momento decide no contestar una pregunta o tiene la necesidad de terminar la entrevista, está en libertad de hacerlo.

Se ha preparado un guion de entrevista basado en ocho elementos que son fundamentales en el proceso de planeación, de acuerdo con la revisión de diferentes fuentes de información.

Esta entrevista es confidencial y la información que aquí se exponga será utilizada con fines académicos y se manejará de forma anónima para la elaboración de una tesis de posgrado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Para ello, emplearemos un consentimiento informado que previamente que solicitará su firma para autorizar la grabación de esta

entrevista [Leer el Consentimiento informado]. Agrego que, una vez concluido el proyecto de investigación, se entregará un reporte de los resultados obtenidos.

Antes de comenzar, sería importante saber si tiene alguna duda al respecto.

1. Entiendo que como director del plantel, Usted se encarga de diferentes procesos escolares que involucran aspectos administrativos, económicos y técnicos, ejemplo de ello es la planeación institucional que se realiza en el plantel a su cargo. ¿De qué manera toma en cuenta el trabajo colegiado?
2. ¿De qué manera se delegan las responsabilidades para la realización de las acciones contempladas en la planificación institucional?
3. ¿Me podría dar un ejemplo de los instrumentos o documentos que elaboren? tales como calendarización de actividades, reglamentos y planes de tutoría.
4. ¿Cuáles aspectos se consideran al realizar estos documentos?
5. ¿Me podría explicar cómo dan seguimiento a la realización de las actividades planeadas?
6. Con respecto al Plan de Mejora Continua, ¿podría describir el proceso de cómo se definen las metas y objetivos?...
7. Hay algunas características que sugiere la DGB para el establecimiento de metas y objetivos en la planeación, por ejemplo, que sean concretas, alcanzables, medibles y demostrables ¿cómo se evidencia que se cumple con estas características al realizar estos aspectos de la planeación?
8. ¿Podría considerarse que la misión y visión per se están vinculadas con las políticas y estrategias macro?
9. Diferentes trabajos de investigación reconocen que el TBC se sitúan en contextos vulnerables y que además, en muchas de las ocasiones se encuentran en condiciones de precariedad, ¿Usted está de acuerdo con esto y en caso de que lo esté, por qué lo considera de esta manera?
10. ¿De qué manera esto influye en el momento en el que sean planteados los objetivos y las metas?

11. ¿Considera que la misión y visión en su plantel corresponden a las necesidades actuales o requieren un replanteamiento?
12. Pasando a otro punto relacionado con el tipo de contratación de los profesores, ¿de qué manera esto afecta la dinámica de la planeación institucional?
13. ¿Qué tipo de cursos de formación han recibido respecto a planeación institucional Usted y los demás profesores?
14. ¿Cuáles han sido los mayores retos o dificultades que se le han presentado respecto a temas de planeación institucional?
15. A consecuencia de la emergencia sanitaria, ¿Cómo se ha visto afectada la planeación institucional que ustedes realizan?
16. A raíz de este problema, ¿se han realizado ajustes a las metas u objetivos planeados?
17. ¿Quisiera añadir alguna información relevante que no haya sido abordada durante la entrevista?

Cierre

Agradezco su apertura y disposición para contestar las preguntas ¿Tiene alguna duda, comentario o reflexión que haya surgido durante estos minutos?

Muchas gracias por su participación, es de gran relevancia para la investigación.

Anexo 3

**GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA PROFESORES
PRÁCTICAS DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN TELEBACHILLERATOS COMUNITARIOS
DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES**

Centro escolar: _____

Municipio: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Fecha: __/__/2020 **Hora inicio:** __:__ **Hora término:** __:__

Agradezco su participación. Me encuentro trabajando en un proyecto de investigación que tiene la finalidad de identificar las prácticas de planificación en los Telebachilleratos. Pieza clave para el cumplimiento de este propósito, es el desarrollo de entrevistas con profesores, esto ayudará a un mejor entendimiento de lo que acontece. Anticipo que esta entrevista consiste en 16 preguntas y tendrá una duración aproximada de 45 minutos.

Su participación es voluntaria y si en algún momento decide no contestar una pregunta o tiene la necesidad de terminar la entrevista, está en libertad de hacerlo.

Se ha preparado un guion de entrevista basado en ocho elementos que son fundamentales en el proceso de planeación, de acuerdo con la revisión de diferentes fuentes de información.

Esta entrevista es confidencial y la información que aquí se exponga será utilizada con fines académicos y se manejará de forma anónima para la elaboración de una tesis de posgrado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Para ello, emplearemos un consentimiento informado [Leer el Consentimiento informado] que solicitará su firma para autorizar la

grabación de esta entrevista. Agrego que una vez concluido el proyecto de investigación, se entregará un reporte de los resultados obtenidos.

Antes de comenzar, sería importante saber si tiene alguna duda al respecto.

1. Entiendo que además de su función docente participa en actividades aspectos administrativos, ejemplo de ello es la planeación institucional que realiza el plantel. ¿Cómo participa Usted en este tipo de procesos?
2. ¿De qué manera se delegan las responsabilidades para la realización de las acciones contempladas en la planificación institucional?
3. ¿Me podría dar un ejemplo de los instrumentos o documentos que elaboren? tales como calendarización de actividades, reglamentos y planes de tutoría.
4. ¿Cuáles aspectos se consideran al realizar estos documentos?
5. ¿Me podría explicar cómo dan seguimiento a la realización de este tipo de actividades planeadas?
6. Con respecto al Plan de Mejora Continua, ¿podría describir el proceso de cómo se definen las metas y objetivos?...
7. Hay algunas características que sugiere la DGB para el establecimiento de metas y objetivos en la planeación, por ejemplo, que sean concretas, alcanzables, medibles y demostrables ¿cómo se evidencia que se cumple con estas características al realizar estos aspectos de la planeación?
8. ¿Cómo podría considerarse que la misión y visión están vinculadas con las políticas y estrategias macro?
9. Diferentes trabajos de investigación reconocen que el TBC se sitúan en contextos vulnerables y que además, en muchas de las ocasiones se encuentran en condiciones de precariedad, ¿Usted está de acuerdo con esto y en caso de que lo esté, por qué lo considera de esta manera?
10. ¿De qué manera esto influye en el momento en el que sean planteados los objetivos y las metas?

11. ¿Considera que la misión y visión en su plantel corresponden a las necesidades actuales o requieren un replanteamiento?
12. ¿Qué tipo de cursos de formación ha recibido respecto a planeación institucional?
13. ¿Cuáles han sido los mayores retos o dificultades que se le han presentado respecto a temas de planeación institucional?
14. A consecuencia de la emergencia sanitaria, ¿cómo se ha visto afectada la planeación institucional que ustedes realizan?
15. A raíz de este problema, ¿se han realizado ajustes a las metas u objetivos planeados?
16. ¿Considera que debería añadir alguna información relevante que no haya sido abordada respecto a la planeación?

Cierre

Agradezco su apertura y disposición para contestar las preguntas ¿tiene alguna duda, comentario o reflexión que haya surgido durante estos minutos?

Muchas gracias por su participación, es de gran relevancia para la investigación.

Anexo 4

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mediante la firma de este documento, declaro que doy mi consentimiento para participar mediante una entrevista, en el proyecto de tesis “Prácticas de planificación estratégica en Telebachilleratos Comunitarios con diferente nivel de eficacia escolar en Aguascalientes” del que es responsable la estudiante de la Maestría en Investigación Educativa Gema Yareli León Vázquez.

Manifiesto que recibí una explicación del objetivo de la actividad, tratamiento de los datos y autorizo que, con fines académicos de transcripción y análisis de la información, sea grabada mi participación.

Participante:

Nombre: _____

Firma: _____

Estudiante responsable de la entrevista:

Nombre: Gema Yareli León Vázquez

Firma: _____

Lugar y fecha: _____

Anexo 5

LISTA DE COTEJO PARA ANÁLISIS DE PLAN DE MEJORA CONTINUA

Categoría	Criterio	Presente/Ausente	Observaciones
Vinculación con políticas y estrategias macro	El PMC presenta la normativa académica del plantel		
	El PMC presenta alineación con políticas y/o estrategias macro de la EMS		
Colaboración	El plan de acción menciona el nombre de los responsables por actividades		
	En el plan de acción se justifica a los responsables por actividades		
	El PMC involucra al directivo		
	El PMC menciona a los docentes		
	El PMC involucra a los padres de familia		
	El PMC involucra a los alumnos		
Implementación y seguimiento	El PMC aclara el seguimiento presupuestal de periodos anteriores		
	El PMC establece mecanismos de evaluación al plan de acción		
	El PMC establece temporalidad de evaluaciones al plan de acción		
Diagnóstico	El PMC presenta una sección de diagnóstico		
	El diagnóstico presenta un análisis FODA		

	Después del análisis FODA se realiza una interpretación que articula cada uno de los elementos		
	El diagnóstico presenta los recursos económicos disponibles		
	El diagnóstico presenta materiales económicos disponibles		
	El diagnóstico presenta los recursos humanos disponibles		
Determinación de objetivos	El PMC establece metas cuantificables		
	El PMC plantea objetivos		
	El PMC plantea acciones		
Planeación según nivel de contingencia	El PMC contempla acciones que tomen en cuenta la pandemia		
	El PMC menciona modificaciones a la práctica a raíz de la pandemia		