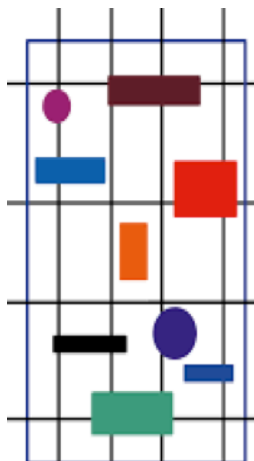
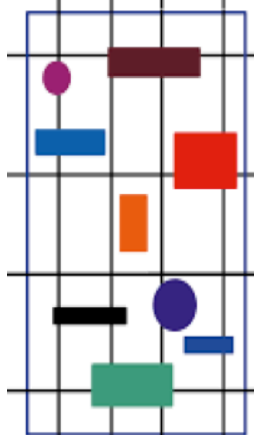




**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES**

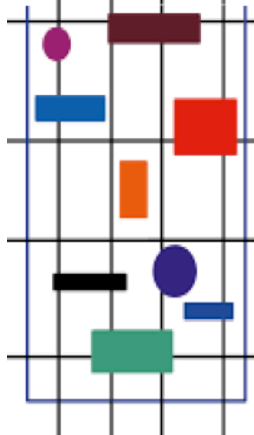


**MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD PARA IMPULSAR EL
PADRÓN DE BUENA CALIDAD DEL SISTEMA NACIONAL DE
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LOS PLANTELES DE LA
ZONA ISTMO COSTA DEL COLEGIO DE BACHILLERES DE
CHIAPAS, EN EL PERIODO 2014-2017**



**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES**

**PRESENTA:
LIZBETH ALONDRA NANGULLASMÚ SÁNCHEZ**



**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA DEL PILAR ELIZONDO ZENTENO**

**TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
DICIEMBRE DE 2018**

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), con número **602669**, durante mis estudios de doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, (Unach).



DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
11 de diciembre de 2018
Oficio No. TDER/384/18

C. Lizbeth Alondra Nangullasmú Sánchez

Promoción: **Octava**

Matrícula: **PS268**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

Modelo de gestión de calidad para impulsar el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior en los planteles de la zona istmo costa del Colegio de Bachilleres de Chiapas, en el periodo 2014-2017.

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.


Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"


Mtro. Fredy Vázquez Pérez
Director de la Facultad de
Humanidades Campus VI



Vo. Bo. 
Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez
Coordinadora del Doctorado en
Estudios Regionales

C.c.p.- Expediente/Minutario.
FVP/LAHJ/trc*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	7
CAPÍTULO 1. Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS) como estrategia de la política pública de calidad educativa: teorías de análisis	9
1.1. Conceptualización de política pública y su énfasis en la calidad de la educación	10
1.2. Perspectiva teórica para el análisis del PBC-SiNEMS	14
1.2.1. Viejo institucionalismo	14
1.2.2. Neoinstitucionalismo	16
1.2.3. Neoinstitucionalismo sociológico y educación	19
1.3. La gestión como estrategia para la transformación institucional	20
1.3.1. Gestión educativa	23
1.3.2. Gestión escolar o institucional	26
1.3.3. Evaluación de la gestión	28
CAPÍTULO 2. Análisis macroestructural del Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS)	31
2.1. Análisis normativo del PBC-SiNEMS	31
2.2. Las instituciones que impulsan en PBC-SiNEMS	35
2.2.1. Secretaría de Educación Pública	36
2.2.2. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	43
2.2.3. Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS)	45
2.3. Isomorfismo en la política educativa de calidad en México	49
CAPÍTULO 3. Caracterización del contexto de investigación	53
3.1. La educación media superior en México	53
3.2. La educación media superior en Chiapas	54
3.3. El Colegio de Bachilleres de Chiapas	57

3.4.	Zona Istmo-Costa como región de estudio	61
3.4.1.	Territorio de la zona de estudio	62
3.4.2.	Medio ambiente	64
3.4.3.	Caracterización de los planteles que participan en la investigación	65
3.4.3.1.	Plantel 04 Pijijiapan	65
3.4.3.2.	Plantel 114 Sesecapa y Plantel 190 Mapastepec	67
3.4.3.3.	Plantel 63 Tres Picos	71
3.4.3.4.	Plantel 228 Cintalapa de Figueroa	72
CAPÍTULO 4. Metodología de investigación		74
4.1.	Investigación cuali-cuantitativa	75
4.2.	Criterios de inclusión	80
4.3.	Universo de estudio	81
4.4.	Diseño de los instrumentos de recolección de información	83
4.4.1.	Diseño de cuestionario	83
4.4.2.	Análisis FODA	92
CAPÍTULO 5. Resultados de investigación		96
5.1.	Dimensión organizacional-operativa	96
5.2.	Dimensión administrativo-financiera	102
5.3.	Dimensión pedagógico-curricular	108
5.4.	Análisis integral de las dimensiones de la gestión escolar	114
5.5.	Dimensión comunitaria	115
5.6.	Resultado general de las dimensiones de la gestión escolar	117
Conclusión y propuesta de intervención		120
Referencias		126
ÍNDICE DE IMÁGENES		
Imagen 1. Niveles de concreción curricular del SNB		25
Imagen 2. Niveles de acreditación PBC-SiNEMS		48
Imagen 3. Fachada del Plantel 04 de Pijijiapan		67

Imagen 4. Planteles del COBACH que cumplieron con los criterios de inclusión	81
Imagen 5. Reunión de trabajo personal de las nueve coordinaciones de zona del COBACH	82
Imagen 6. Valoración de opinión docente de la gestión educativa y escolar	87
Imagen 7. Dimensiones de análisis de la matriz FODA	94
Imagen 8. Articulación de las dimensiones de la gestión y el análisis FODA	94

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Competencias del MCC	38
Cuadro 2. Planteles del COBACH acreditados en el PBC-SiNEMS	60
Cuadro 3. Planteles de la zona que participan en la investigación	62
Cuadro 4. Relación, objetivos y metodología de estudio	77

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Extensión territorial por municipio	64
Tabla 2. Alumnos inscritos y personal docente en el municipio de Pijijiapan. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016	66
Tabla 3. Resultados del Plantel 04 en PLANEA 2016	67
Tabla 4. Alumnos inscritos y personal docente en educación básica y media superior en el municipio de Mapastepec. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016	69
Tabla 5. Resultados del Plantel 114 en PLANEA 2016	69
Tabla 6. Resultados del Plantel 190 en PLANEA 2016	70
Tabla 7. Alumnos inscritos y personal docente en educación básica y media superior en el municipio de Tonalá. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016	71
Tabla 8. Resultados del Plantel 63 en PLANEA 2016	72
Tabla 9. Alumnos inscritos y personal docente en educación básica y media superior en el municipio de Cintalapa. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016	73
Tabla 10. Resultados del Plantel 63 en PLANEA 2016	74
Tabla 11. Estadístico de fiabilidad del cuestionario completo	85
Tabla 12. Estadístico de fiabilidad de las dimensiones de la gestión escolar que valora el cuestionario	85

Tabla 13. Descripción del nivel alcanzado en la opinión referente a la dimensión organizacional-operativa	88
Tabla 14. Descripción del nivel alcanzado en la opinión referente a la dimensión administrativo-financiera	89
Tabla 15. Descripción del nivel alcanzado en la opinión referente a la dimensión pedagógico-curricular	90
Tabla 16. Descripción del nivel alcanzado en la opinión referente a la gestión educativa y escolar	91
Tabla 17. Docentes que respondieron el cuestionario por plantel	92
Tabla 18. Resultados del estadístico de correlación entre edad y dimensión administrativo-financiera	105
Tabla 19. Modelo de gestión estratégica a partir de la metodología de marco lógico	122

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Resultados de la opinión de los docentes en la dimensión organizacional operativa	98
Gráfica 2. Niveles de desarrollo de la gestión escolar: dimensión organizacional-operativa	99
Gráfica 3. Resultados de la opinión de los docentes en la dimensión administrativo-financiera	104
Gráfica 4. Nivel de desarrollo de la gestión educativa: dimensión administrativo-financiera	106
Gráfica 5. Resultados de la opinión de los docentes en la dimensión pedagógico-curricular	110
Gráfica 6. Nivel de desarrollo de la gestión educativa: dimensión pedagógico-curricular	111
Gráfica 7. Comparativo entre las dimensiones organizacional operativa, administrativo-financiera y pedagógico-curricular	114
Gráfica 8. Resultado general de las dimensiones de la gestión escolar	117
Gráfica 9. Nivel de desarrollo de la gestión escolar	118

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Encuesta	138
Anexo 2. Operación de variables	141
Anexo 3. Tablas de frecuencia	156
Anexo 4. Diseño de la propuesta de intervención	162
- Estructura Metodológica del Marco Lógico	162
- Análisis de involucrados	163
- Análisis de la problemática	164
- Análisis de objetivos	165
- Estructura analítica del modelo de gestión	165

Introducción

El documento presenta los resultados de investigación del proyecto titulado: “Modelo de gestión de calidad para impulsar el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior en los planteles de la Zona Istmo Costa del Colegio de Bachilleres de Chiapas, en el periodo 2014-2017”. El objetivo general de la investigación es:

Analizar desde el modelo de gestión educativa y escolar la institucionalización del principio de calidad educativa impulsado a través del Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS), el caso el Colegio de Bachilleres de Chiapas en el periodo 2014-2017.

La investigación se llevó a cabo desde el enfoque neoinstitucionalista, que permitió reconocer al investigador la relación entre la vida cotidiana y las estructuras sociales, por lo que se buscó identificar de qué forma se conectan.

Los enfoques de investigación utilizados fueron de carácter cualitativo y cuantitativo y su abordaje se realiza desde el estructural funcionalismo, perspectiva que permite analizar el modelo de gestión educativa y escolar utilizado para impulsar el principio de calidad educativa implementada a través de instituciones formales que impulsan el PBC-SiNEMS, lo cual ha generado posicionamientos en los diversos actores que participan en la practica educativa.

En el capítulo 1 se conceptualiza el neoinstitucionalismo como teoría de análisis que permite comprender la gestión educativa y escolar implementada en los planteles del COBACH, los cuales son concebidos como organizaciones con macro y micro estructura.

En el capítulo 2 se aborda la macroestructura del PBC-SiNEMS y haciendo énfasis en las reformas constitucionales que establecieron como política pública la educación de calidad, así como las instituciones y los componentes procesuales que han impulsado su implementación e institucionalización. Se destacan tres

instancias: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS).

El capítulo 3 caracteriza el contexto de la investigación, presentando información sobre la educación media superior a nivel nacional y estatal, lo que permite conocer el contexto en el que se inserta el Colegio de Bachilleres de Chiapas, institución en la cual se centró el proceso de investigación. Además, se describe el origen, normatividad y estructura del Colegio y se señala la existencia de áreas que impulsan la adopción del PBC-SiNEMS en los planteles de las nueve Coordinaciones de Zona. Asimismo, se describe el contexto en el que se ubican los cinco planteles en los que se centra la investigación, adscritos a la Zona Istmo Costa.

En el capítulo 4 se explica la metodología cuali-cuantitativa que apoyó la investigación, así como los criterios de inclusión que permitieron definir la participación de los cinco planteles seleccionados. Además, se describe paso a paso la construcción de los instrumentos para la recolección de la información, que consistieron en un cuestionario dirigido a docentes y un análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) en el que participaron directivos de los planteles y de la Coordinación de Zona.

Los resultados de la investigación son presentados en el capítulo 5, donde se explicita la opinión vertida a través de cuestionarios respondidos por 69 docentes, así como la opinión de directivos a través del análisis FODA. La encuesta permite visualizar la opinión de los actores referente a las dimensiones de gestión escolar que valora el PBC-SiNEMS: organizacional-operativa, administrativo-financiera y pedagógico curricular. Por su parte, el FODA, además de las tres dimensiones mencionadas anteriormente, considera la dimensión comunitaria, la cual permite describir el contexto en el cual es implementada la política de calidad educativa impulsada por el PBC-SiNEMS.

Capítulo 1. Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS) como estrategia de la política pública de calidad educativa: teorías de análisis

En el presente capítulo se caracteriza al neoinstitucionalismo como la teoría analítica que permite abordar la política pública de calidad educativa impulsada por el gobierno federal, específicamente se enfatiza la gestión educativa y escolar como estrategia para impulsar procesos que son evaluados por el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de la Educación Media Superior (PBC-SiNEMS).

El primer apartado se integra con información que permite visualizar la adopción de la calidad educativa como política pública del Estado mexicano. En el segundo, se define al neoinstitucionalismo sociológico como unidad de análisis y se caracteriza al viejo institucionalismo como posicionamiento que antecede al neoinstitucionalismo. Este último se desarrolla en escuelas teóricas norteamericanas y británicas que definen la institución y la organización como estructuras capaces de impulsar el cambio; desde esta perspectiva se reconoce el papel de los actores sociales en el proceso.

En el tercer apartado se enfatizan los procesos de gestión como estrategias que coadyuvan a la transformación institucional y se marcan las diferencias existentes entre una gestión educativa desarrollada a nivel macro organizacional y una gestión escolar desarrollada en los planteles escolares como microorganización.

Sin duda la bondad del neoinstitucionalismo como teoría de análisis consiste en posibilitar el estudio de la estructura macro que han conformado las instituciones del Estado para la implementación de la política de calidad educativa en la Educación Media Superior (EMS) a través del PBC-SiNEMS. A su vez permite voltear la mirada a los planteles y visualizarlos como una microestructura —en la cual se implementan procesos de gestión escolar que deben responder a

las exigencias de la macroestructura— y permite reconocer las dificultades que se viven en el contexto local.

1.1. Conceptualización de política pública y su énfasis en la calidad de la educación

Existen diversos sectores sociales en México que cuestionan el origen de las políticas públicas impulsadas por el gobierno federal, situación que genera el debate referente a la autonomía nacional en su diseño e implementación, así como su relevancia y pertinencia social. Se percibe que las recomendaciones emitidas por organismos internacionales en materia de seguridad social, salud y educación responden a intereses de grupos en el poder, los cuales “han ejercido una presión directa sobre la apertura económica del continente... El crecimiento de la deuda externa, acentuada por el crecimiento de los tipos de interés y una elevada inflación, dejó a muchos países sin otra alternativa que la de aceptar las condiciones impuestas” (Bonal, 2002: 3).

Sin duda, las reformas en materia educativa impulsadas en América Latina se diseñan desde una perspectiva neoliberal a escala internacional y nacional que tiene como propósito responder a los problemas de calidad de los sistemas educativos de la región; sin embargo, una problemática que es multidimensional se reduce a situaciones relacionadas con la gestión. Como consecuencia, se han diseñado alternativas de solución que implican la transformación de las estructuras y la organización de los sistemas educativos. Las estrategias planteadas han sido diseñadas desde la lógica de la libre competencia de mercado (López y Flores, 2006).

Para analizar la política pública en materia educativa impulsada en el país es necesario conocer la definición que plantean diversos teóricos. Para Aguilar (2007) la política (*policy*) puede ser de dos tipos: la primera idea es descriptiva, y se pregunta si la política es únicamente decisión del gobierno. Al intentar dar respuesta al cuestionamiento planteado, el autor analiza las definiciones presentadas por diversos investigadores e identifica elementos que son

constantes, entre los que destacan: el impulso de la institucionalidad y la posibilidad de tomar decisiones que impacten en la conducta de las personas.

El segundo tipo de política se caracteriza por ser de carácter teórico y se cuestiona si el posicionamiento adoptado por los autores varía de acuerdo a su adscripción politológica. Así, el proceso de análisis se apoya en los siguientes cuestionamientos: ¿qué debe ser objeto de política?, ¿por qué se diseña?, y ¿por qué debe ser estratégica? Es importante no olvidar que las políticas deben estructurarse en función de las demandas de la sociedad.

Lahera (2008) considera que la diferencia entre política y política pública radica en su objeto de estudio. La política se inclina por el poder y su implementación en la sociedad, mientras que las políticas públicas son un instrumento gubernamental que permite generar alternativas de solución a problemáticas sociales.

Para Garza (2006: 47) la política pública es el “conjunto de concepciones, criterios, principios, estrategias y líneas fundamentales de acción a partir de las cuales la comunidad organizada como Estado decide hacer frente a desafíos y problemas que se consideran de naturaleza pública”, que define espacios de acción tanto para el gobierno, como para los actores que participan en sectores públicos y privados, los cuales se explicitan y concretan en instituciones, programas, criterios, lineamientos y normas.

Para comprender la política pública de un país es necesario reconocer su tipo de régimen (Medellín, 2004), lo que implica dar cuenta de la capacidad del Estado para lograr que los ciudadanos adopten en sus prácticas los principios y valores institucionales. Para ello es necesario prever los límites y posibilidades de la acción del gobierno. En la estructuración de las políticas públicas se enfrentan frecuentemente problemáticas referentes a la calidad de la democracia y la persistencia de sus instituciones, por lo que se corre el riesgo de generar políticas que no respondan a las necesidades de la sociedad.

El Estado mexicano tiene un régimen de tipo presidencial, su organización política y administrativa es federalista, en la cual se prevé la:

[...] participación de los estados federados en el proceso de elaboración constitucional, dimensiona los poderes federales y los de cada entidad federativa en aspectos funcionales de administración territorial, de administración de las relaciones internacionales y de toma de decisiones con apego a leyes, para mantener el equilibrio de autoridad y libertad de cada estado respecto a la Federación (Moctezuma, 2003: 16).

El Estado se integra de órganos, los cuales a través de la administración pública buscan satisfacer los intereses de la sociedad, así como garantizar sus derechos constitucionales. En el caso particular de la educación tiene su finalidad explicitada en el artículo 3º constitucional, publicado en 1917 y que sufrió su novena reforma en 2013, en el cual se menciona que:

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado — Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios—, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 2017: 5).

En el contenido del artículo 3º constitucional se explicita que el Estado es el responsable de asegurar la calidad de la educación. Entenderemos por Estado a la “persona jurídica que ejerce el poder soberano en un determinado territorio y que persigue ciertas finalidades con criterio filosófico” (Martínez, s.f.: 40), como por ejemplo asegurar el bien común y garantizar la educación, entre otros.

El tema de calidad educativa ha tomado relevancia en la política pública del país, muestra de ello es la adición realizada en 2013 al artículo 3º constitucional, específicamente en la fracción II, inciso d), que establece que la educación “será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” (DOF, 2017: 5). La adición refleja la política pública educativa adoptada desde la década de los noventa, la cual explicita la necesidad de abatir el rezago educativo. Con este propósito se impulsaron reformas para mejorar la calidad del Sistema Educativo Nacional. En la gestión del presidente Felipe Calderón (2007-2012) se crea el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) como medio para asegurar los principios de calidad, pertinencia y equidad en la educación media superior.

El Plan Nacional de Desarrollo de la gestión del presidente Enrique Peña Nieto (2013-2018) establece cinco metas nacionales. La meta III, especifica el interés del gobierno federal para trabajar por un México con educación de calidad, lo cual se retoma en las metas y líneas de acción del Programa Sectorial de Educación. Para el caso de la educación media superior se establecen como metas: consolidar el Sistema Nacional de Bachillerato, universalizar el Marco Curricular Común y fortalecer la profesionalización docente y directiva.

A casi una década de haberse establecido la acreditación como estrategia para el aseguramiento de la calidad de la educación media superior, es importante analizar su institucionalización en los diversos niveles de concreción tanto en el ámbito de la gestión educativa como en el escolar. Es importante precisar que el SNB cambió de nombre en 2017; actualmente es denominado PBC-SiNEMS. La modificación del nombre se establece a partir de la publicación del Nuevo Modelo Educativo, en el cual se realiza un esfuerzo por articular el perfil de egreso

educación de los diversos niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN): preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.

1.2. Perspectiva teórica para el análisis del PBC-SiNEMS

Desde el neoinstitucionalismo es posible analizar la estructura que impulsa el PBC-SiNEMS como estrategia de la política pública para el aseguramiento de la calidad educativa. La perspectiva teórica ofrece la oportunidad de analizar la estructura y los elementos organizacionales de las instituciones que han impulsado e implantado los procesos de acreditación.

La investigación se posiciona específicamente en el neoinstitucionalismo sociológico. Para comprender sus características se describirán los antecedentes desde el viejo institucionalismo, para posteriormente llevar a cabo una caracterización del neoinstitucionalismo y de los diversos campos disciplinares desde los cuales puede abordarse: la economía, la sociología y las ciencias políticas.

1.2.1. Viejo institucionalismo

El institucionalismo surge en la primera mitad del siglo XX. Sus principales escuelas se ubican en el ámbito norteamericano y entre sus representantes se encuentra tanto Veblen, considerado su fundador, como John Commons y John Clark. Por su parte, la escuela británica es representada por John Hobson.

Veblen (1914) es considerado el fundador del institucionalismo. En sus planteamientos establece que los seres humanos emplean medios que le permiten alcanzar los fines trazados. Uno de ellos es la institución, que coadyuva a la generación de formas de actuar, incluso de pesar, convirtiéndolas en algo habitual y automático. El autor aborda el proceso de institucionalización como acciones que las organizaciones existentes seleccionan para convertirlas en habituales, en el proceso se consideran las necesidades del ambiente social y de ser necesario

se utiliza como mecanismo de imposición la coerción social (Ribas, 2013).

Por su parte, John Commons desarrolla la teoría de las instituciones desde un punto de vista economicista; sus planteamientos aportan fundamentos legales del capitalismo, economía institucional y economía de la acción colectiva. Considera que no todas las instituciones tienen un fundamento teórico; también existen aquellas que son constituidas en la costumbre y que son percibidas como acción colectiva “no organizada”.

En su trabajo es constante el uso de los términos como institución y organización, lo que hace evidente la construcción de una teoría organizativa de las instituciones. Desde este planteamiento la institución es la acción colectiva que tiene como intención la contención, la liberación y la expansión de la acción individual (Commons, 1934). Por su parte, la organización se caracteriza por su legítima autoridad que trasciende la entrada o salida de sus miembros, se gobierna por reglas comunes que son determinadas desde su creación e influyen en el comportamiento colectivo (Chavance, 2012). Sus aportes inspiraron movimientos sindicalistas de su época y coadyuvó a la generación de propuestas legislativas de regulación laboral (Urbano, Díaz y Hernández, 2007).

En la escuela norteamericana también destaca John Clark, quien impulsó la creación de un tratado de la economía social, el cual presentó planteamientos éticos para abordar supuestos relacionados con el ser humano y el sistema económico, entre los que destacó la crítica a la economía ortodoxa que dejaba de lado los valores sociales. Su teoría buscaba distinguir los valores sociales y los generados en el mercado, y advertía cómo en la mayoría de los casos ambos valores no coincidían, por lo que se hacía necesario impulsar un proceso de planificación de la economía desde un posicionamiento liberal (Urbano, Díaz y Hernández, 2007).

Influenciada por la escuela norteamericana, se desarrolla la escuela británica que tiene como representante a John Hobson, quien desde un posicionamiento economicista aborda los aspectos éticos del comportamiento

económico. Su teoría analizó la relación existente entre el bienestar y las relaciones económicas que se establecen en la sociedad y sostuvo la existencia de problemáticas relacionadas con la distribución de los ingresos (Urbano, Díaz y Hernández, 2007).

Los institucionalistas consideraban que era necesario impulsar una reforma social y para lograrlo se debía trabajar en el cambio institucional. Sin embargo, se apoyaron en la planeación macroeconómica nacional y dejaron de lado a los actores sociales (Gruchy, 1981); precisamente este último es el punto principal en el que se fundamenta el surgimiento del neoinstitucionalismo.

Los detractores del viejo institucionalismo (Peters, 2003) lo califican de: legalista, pues se centran en el estudio de las leyes para explicar la actividad del gobierno; formal, por considerar las estructuras políticas como determinantes para el sistema; holista, al establecer comparaciones entre sistemas políticos para entender uno en particular; y normativo, al realizar un proceso descriptivo de las instituciones y explicitar su preocupación por el buen gobierno.

1.2.2. Neoinstitucionalismo

En los últimos años los fenómenos políticos y económicos han sido recuperados como eje de análisis de la realidad social, lo que ha ocasionado el surgimiento del neoinstitucionalismo, sin embargo existen escépticos que consideran que el estudio de las instituciones ha sido realizado por mucho tiempo a través de planteamientos de las ciencias políticas, economía y sociología, entre otras ramas de las ciencias sociales. El antecedente más remoto del neoinstitucionalismo se presenta en la década de los cincuenta e inicia con la revolución conductista, teoría que argumentó que el análisis de la política no debía enfocarse en los atributos de las instituciones, sino en la distribución del poder, las actitudes y los comportamientos (Romero, 1999).

El principal representante del neoinstitucionalismo es Douglass North, quien define a las instituciones como:

Las limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana y estructuran incentivos en el intercambio, sea político, social o económico. Las instituciones definen y limitan el conjunto de elecciones de los individuos. Una parte esencial del funcionamiento de las instituciones es lo costoso que resulta conocer las violaciones y aplicar el castigo (1990: 1).

El funcionamiento de las instituciones influye en las organizaciones que surgen de ellas. Se concibe a las instituciones como las reglas del juego; por su parte las organizaciones son equipos que construyen sus estrategias, las cuales pueden ser políticas, sociales, económicas y educativas. Existe una interrelación entre la institución y la organización, y éstas últimas surgen en función de los incentivos que generan las primeras. Por su parte, las organizaciones buscan constantemente modificar a las instituciones en función de sus intereses (North, 1990).

North realiza una crítica a las instituciones latinoamericanas al compararlas con las estadounidenses, afirmando que en países tercermundistas las instituciones favorecen actividades improductivas, las cuales generan grupos de interés que se benefician de estas limitaciones. Concibe el cambio institucional como estrategia para asegurar la evolución social y económica, sin embargo el cambio es condicionado por la percepción de sus actores.

Otro exponente del neoinstitucionalismo es Tsebelis (1990) quien consideraba que las instituciones son el resultado de la actividad política que los individuos hacen consciente, y establece la teoría de los actores con poder de veto, la cual permite analizar las implicaciones institucionales para la toma de decisiones y la adopción de políticas públicas en función del tipo de régimen, los sistemas electorales, partidos políticos y la constitución; además considera como sistema paralelo al corporativismo, que representa algún tipo de interés.

Con el apoyo de los planteamientos de Tsebelis podemos caracterizar el marco institucional del Estado, el cual define las facultades de los poderes

ejecutivo y legislativo como instancias encargadas de proponer o modificar la legislación, y proponer programas de acción pública. Las instancias mencionadas tienen la capacidad de veto en temas referentes a las políticas públicas. Así, existen otros cuerpos colegiados que cuentan con esta prerrogativa como son las instancias que forman parte del poder judicial. También pueden adquirir el poder de veto las instancias informales que han sido institucionalizadas como es el caso de los sindicatos y las organizaciones sociales, entre otros.

En el ámbito latinoamericano Joan Prats enfatiza la importancia de las instituciones pues “al articular la interacción entre actores, expresan las relaciones de poder y de interés de una determinada sociedad y se corresponden con el fondo de competencias exigidas para practicar exitosamente el juego que estructuran así como con los modelos mentales y valorativos que lo legitiman” (1998: 6).

Hasta ahora hemos dado el ejemplo de tres representantes del neoinstitucionalismo que creemos importante mencionar, sin embargo es bueno enfatizar que este análisis teórico se desarrolla en diversos campos disciplinarios de las ciencias sociales, como es el caso del neoinstitucionalismo histórico, el cual presenta al Estado como un complejo de instituciones, las cuales son “procedimientos formales e informales, rutinas, normas y convenciones, ‘enraizadas’ en la estructura de gobierno y de la economía política, que presentan inercias respecto de los intentos de cambio” (Ansolabehere, 2003: 634). Desde este posicionamiento se estudia la relación entre las instituciones y la conducta individual, se analizan las asimetrías de poder en el desarrollo de las instituciones y las consecuencias no intencionales del desarrollo institucional.

Por su parte, entre los representantes del neoinstitucionalismo económico existe preocupación por los sistemas de gobierno y su normatividad, encargados de regular los intercambios económicos. El punto de interés es el microanálisis que permite optimizar los costos de transacción, para lo cual se recurre a procesos comparativos de gobierno y mercado.

El neoinstitucionalismo como ciencia política concibe que las instituciones tienen reglas de juego que repercuten en los valores sociales. Desde esta perspectiva se realizan estudios comparativos de diferentes países para explicar el entramado institucional. Por su parte, el neoinstitucionalismo sociológico se centra en los significados del sistema y su construcción en la acción social. Por lo que “el entorno institucional de las organizaciones debe ser conceptualizado no sólo como una bodega de recursos sino como una fuente de significados para los miembros de la organización” (Pérez y Valencia, 2004: 92).

Las diferentes escuelas derivadas del neoinstitucionalismo posibilitan realizar estudios de las instituciones desde su campo de conocimiento. Al desarrollarse en el ámbito educativo, la investigación se posiciona en el campo del neoinstitucionalismo sociológico, específicamente en el nivel medio superior que cuenta con una estructura institucional y con organizaciones que implementan la práctica educativa.

1.2.3. Neoinstitucionalismo sociológico y educación

El neoinstitucionalismo sociológico se caracteriza por definir las instituciones de manera global, al incluir no sólo reglas, normas y procedimientos, sino también modelos morales y sistemas de símbolos que guían la acción humana. Reconoce que el posicionamiento teórico permite romper la frontera conceptual de las instituciones y la cultura, y que coadyuva a establecer su interrelación (Rivas, 2003).

Desde su nacimiento el neoinstitucionalismo está estrechamente relacionado con el ámbito educativo, considera la escuela como una organización que refleja principios, hábitos y autoridad, e impulsa procesos de cambio en la sociedad y en la propia educación (Ochoa y Buendía, 2016). Meyer (1977) concibe la educación como un sistema de ritos institucionalizados, que transforma los roles sociales a través de los conocimientos de las personas. Sin embargo, advierte que la educación generalmente es juzgada por conferir éxitos a algunos y fracasos a otros.

Fontaine (2015) considera que las instituciones influyen en la conducta a través de factores culturales, están estrechamente vinculadas a la educación y pueden ser perfeccionadas mediante un aprendizaje social que implica siempre procesos de prueba y error. Para Di Maggio, Walter y Powell (1991) es importante trabajar la psicología social desde el neoinstitucionalismo y pone énfasis en los motivos y orientaciones de la acción, los actores y los contextos en los que actúan.

Como ha podido observarse existe una marcada tendencia, tanto de los institucionalistas como de los neoinstitucionalistas, al impulso de estudios relacionados con el macro nivel de la institución. Sin embargo, la investigación desarrollada en el ámbito de la educación media superior requiere de un análisis desde la perspectiva microsocia, posicionamiento que constituye la base del neoinstitucionalismo sociológico, así como de la gestión educativa y escolar. Estos dos últimos temas serán abordados en los próximos apartados.

1.3. La gestión como estrategia para la transformación institucional

Las instituciones educativas tienen como mandato constitucional asegurar la calidad de sus procesos. Diversos autores consideran que para responder de manera satisfactoria es necesario apostarle a la transformación constante, lo cual implica “desarrollar la capacidad para modificar no sólo estructuras, sino también para replantearse elementos más profundos, como valores, comportamientos, cultura y métodos de operación, manteniendo una actitud de renovación y aprendizaje permanente” (Calderón, Cuartas y Álvarez, 2009: 152).

La transformación institucional está asociada al término de gestión; su origen como campo disciplinar se registra después de la Segunda Guerra Mundial, época en la que imperaba la administración y la educación como el medio para la construcción de conocimientos que permitieran a la persona desempeñarse en la industria tradicional. Con el tiempo el sector servicios adquiere fuerza y se modifican las necesidades laborales (Elizondo, Montesinos, Castillejos, *et al.*, 2013).

Los avances en el *management* (dirección), la teoría sistémica de la organización y los modelos de calidad han desplazado la mirada de la administración hacia la gestión en la búsqueda de mejores resultados (Weinstein, 2002). Para comprender el papel de la gestión en las instituciones educativas, es importante reconocer que la palabra gestión tiene significados construidos en diversos momentos históricos.

Uno de los precursores es Max Weber, quien desarrolló la teoría de estructuras de autoridad apoyándose en las actividades que son realizadas en una organización. Para hacer referencia a la organización, que tiene claramente determinadas la división del trabajo, jerarquías, reglas y relaciones interpersonales, utilizó la palabra burocracia, con la que, de forma idealizada, buscaba eliminar problemáticas existentes en las organizaciones de la época, como: ambigüedades, ineficiencias y padrinazgos (Robbins y Decenzo, 2002).

Desde la perspectiva de la gestión científica, Taylor fue el precursor de los procesos de capacitación, a través de los cuales se buscó evitar el derroche de insumos y contribuir al cambio cultural. Además, coadyuvó a la conformación de sistemas de jefaturas que dejaban de lado la noción de mando total, y estableció el principio que indica que sólo se actúa cuando la tarea no cumple con el estándar establecido (Bravo, 2011).

Por su parte Fayol (Vélez, 2007), estableció catorce principios de la administración, los cuales son aplicables a los procesos de gestión: división del trabajo, autoridad, disciplina, unidad de mando, unidad de dirección, subordinación del interés individual al interés general, remuneración, centralización, línea de autoridad, orden, equidad, estabilidad en el trabajo, iniciativa y espíritu de grupo. Reconoció como parte del proceso administrativo la planeación-organización-mando-coordinación-control, y enfatizó que las dos primeras eran las más importantes al permitir el funcionamiento del resto de la cadena.

Los teóricos presentados en este apartado son referente tanto del campo de la administración como de la gestión, las cuales son percibidas como cercanas.

Sin embargo, existen planteamientos que las visualizan como antagónicas. Pozner (2000) considera que la administración busca racionalizar el trabajo a través de la subordinación y la realización de tareas rutinarias predecibles con una jerarquía vertical, mientras que la gestión impulsa la participación de actores colectivos.

La gestión, a diferencia de la administración, tiene un planteamiento genérico que supera la implementación de instrucciones provenientes de un nivel jerárquico superior, por lo cual permite realizar acciones que implican procesos de planificación y administración que se ajustan a las necesidades contextuales. Se entiende la gestión como la “forma en que cada organización o grupos de sujetos deciden llegar a las metas que se planean, pero bajo un proceso controlado, racionalizado y sistemático” (Elizondo, Montesinos, Castillejos, *et al.*, 2013: 74).

Históricamente se han construido diversos modelos de gestión, los cuales constituyen un referente para las organizaciones al permitirles establecer un marco de referencia para realizar su diagnóstico y a partir de él, establecer líneas de acción que impulsen la mejora continua. Casassus (2000) describe los modelos de gestión que han estado presentes en las organizaciones. El primer modelo identificado es el normativo, el cual se desarrolla desde los años cincuenta hasta inicios de los setenta y constituye un esfuerzo por racionalizar los procesos de planificación; este modelo considera los acontecimientos del presente y proyecta resultados a futuro. El modelo normativo fue un referente en el diseño de los primeros planes nacionales de desarrollo.

A inicio de los setenta predominó el modelo de gestión prospectivo, el cual reconoce lo incierto del futuro y lleva a flexibilizar los procesos de planificación. A principio de los ochenta se desarrolló un modelo estratégico que tiene su origen en el ámbito militar; su propósito fue articular, en tiempos de la escasez, los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros de la organización. Este modelo utilizó como estrategia el análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA), permitiendo identificar los recursos y tácticas coadyuvantes para alcanzar las metas de la organización.

A mediados de los ochenta se desarrolla el modelo de gestión situacional que parte de un problema específico y da seguimiento a los objetivos proyectados para generar alternativas de solución. En este proceso se considera al actor social y su situación, elementos que permiten proyectar una viabilidad política, técnica, económica, organizativa e institucional.

A inicios de los noventa, surge el modelo de calidad total basado en los principios de planificación, control y mejora continua de la organización. Los componentes del modelo son: identificación de los usuarios y sus necesidades; diseño de normas y estándares de calidad; mejora continua en el proceso; así como reducción de los márgenes de error.

A mediados de los noventa se desarrolla el modelo de reingeniería, el cual reconoce que la globalización trae consigo un contexto que exige un cambio cualitativo radical impulsado a través del rediseño de los procesos y la reconceptualización funcional.

A finales de los noventa surge el modelo comunicacional; desde esta perspectiva se reconoce la importancia del lenguaje para la conformación de redes, por lo que el gestor jugará un papel importante como coordinador de las conversaciones que derivan en acciones, lo que implicará que la toma de decisiones se realice de común acuerdo.

Al realizar un proceso comparativo entre el modelo normativo y el modelo comunicacional, puede observarse que el primero parte de un contexto rígido y que cada modelo va contribuyendo al reconocimiento del contexto cambiante que se caracteriza por la necesidad de intervenir de manera continua mediante procesos de transformación de la organización. Es importante considerar que la evolución de los modelos de gestión fue determinada por el momento histórico y las situaciones del entorno.

Los modelos pueden ser implementados tanto en el ámbito de la gestión educativa, que implica un abordaje macroorganizacional, como en la gestión

escolar o institucional que se desarrolla en la microorganización, temas en los que se profundizará a continuación.

1.3.1. Gestión educativa

La gestión y sus modelos se han aplicado al ámbito educativo, permitiendo construir el campo de conocimiento de la gestión educativa, la cual está influenciada por la administración, filosofía, psicología, ciencias sociales, sociología y antropología. Botero conceptualiza la gestión educativa como el “conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas, su ejecución y evaluación” (2007: 2). Por su parte, Pozner visualiza la gestión educativa como “un conjunto de procesos teórico-práctico integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo para cumplir con los mandatos sociales” (2000: 16).

Desde una perspectiva estratégica se concibe que la gestión educativa implica (Azzerboni y Harf, 2003: 35):

- Presentar un perfil integral, coherente y unificado de decisiones.
- Definir los objetivos institucionales, propuestas de acción y prioridades en la administración de recursos.
- Definir acciones para extraer ventajas a futuro; para ello se consideran tanto las oportunidades y amenazas del contexto, así como las fortalezas y áreas de oportunidad de la organización.
- Comprometer a todos los actores institucionales.
- Definir el servicio educativo que se ofrece.

Además, la gestión educativa está estrechamente relacionada con el contexto externo de la organización, constituye la disciplina que estudia los sistemas educativos y la creación de políticas en materia educativa (Elizondo, 2008) y se desarrolla en instancias de gobierno encargadas de realizar la administración escolar.

A partir de los referentes teóricos revisados hasta el momento es posible identificar el proceso de gestión educativa que se impulsa en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) a través de su modelo de concreción integrado en cinco niveles (Véase Imagen 1); de éstos los tres primeros pueden ser abordados desde la gestión educativa y los dos últimos desde la gestión escolar, tema que será abordado en el siguiente apartado.

El primer nivel de concreción implica el consenso entre las instituciones educativas que ofertan educación media superior para establecer un Marco Curricular Común (MCC) que describa los rasgos de perfil de egreso en términos de competencias genéricas, disciplinares y profesionales. El segundo nivel invita a las instituciones a participar para la conformación de un modelo educativo que refleje la filosofía e identidad de la educación media superior. El tercer nivel promueve, entre las instituciones que ofertan educación media superior, la construcción de planes y programas de estudio que respondan a las necesidades de los estudiantes.

Los niveles cuatro y cinco tienen su implementación concreta en los planteles de educación media superior, los cuales son objeto de estudio de la gestión escolar o institucional.

Imagen 1. Niveles de concreción curricular del SNB



Fuente: adaptado de SEP, 2008.

1.3.2. Gestión escolar o institucional

En el apartado anterior se caracterizó el campo de estudio de la gestión educativa en el nivel macroorganizacional; en el presente apartado se aborda el nivel micro, como es el caso de los planteles de EMS, en los cuales se desarrolla la gestión escolar o institucional, palabra que proviene de:

[...] *logos* (la definición racional de la finalidad y el modo), *ethos* (cultura de la colectividad expresada fundamentalmente en las interrelaciones, pero también en la forma de tomar decisiones) y *pathos* (la identidad institucional y la identificación con la institución y con las personas que la integran) (Schemelker, 2000: 126).

Tiene como propósito generar políticas concretas considerando el contexto interno de la organización, así como las características de la comunidad escolar. Pilar Pozner enumera las dimensiones que trabajan la gestión escolar o institucional (2000: 23-24):

1. Dimensión pedagógico-curricular: constituyen las finalidades y objetivos que explicitan la razón de ser de la institución educativa en la sociedad.
2. Dimensión comunitaria: explicita las relaciones establecidas entre la sociedad y la escuela, haciendo especial énfasis en la vinculación entre la comunidad local y la escuela.
3. Dimensión administrativo-financiera: considera la obtención, distribución, articulación y optimización de los recursos.
4. Dimensión organizacional-operativa: busca generar la articulación de las dimensiones pedagógico-curricular, comunitaria y administrativo-financiera.

En cada una de las dimensiones antes explicitadas, existe un proceso continuo de toma de decisiones, que exige de los directivos generar procesos con responsabilidad social. Valenzuela, Ramírez y Alfaro (2009) identifican cuatro tipos de gestión. La primera es la gestión informada, en la cual los directivos realizan la toma de decisiones a partir de un diagnóstico que describe la situación y problema a atender. Por su parte, la gestión realizada por ensayo y error implica la toma de

decisiones de manera intuitiva, sin considerar las posibilidades de éxito y su impacto. Lamentablemente existen procesos de gestión ineficientes, en los cuales el directivo, a pesar de contar con información, la deja de lado y no la utiliza en la toma de decisiones. El panorama más obscuro se vive en la gestión ausente, donde no existe ni información ni toma de decisiones.

El análisis de la implementación del PBC-SiNEMS como estrategia para la transformación institucional se apoyará en las cuatro dimensiones de gestión escolar propuestas por Pilar Pozner, quien desarrolla su trabajo en el contexto latinoamericano. Las dimensiones de la gestión permitirán analizar la gestión implementada en el COBACH para lograr que sus planteles accedan al Padrón.

En el proceso de análisis se consideran las diferencias contextuales de las escuelas mexicanas, concretamente las chiapanecas, en donde existen diferencias abismales entre los planteles ubicados en el ámbito urbano y los que se encuentran en el rural. Por ese motivo se considera necesario trabajar, junto con las dimensiones de gestión planteadas por Pozner, con una quinta dimensión de análisis, denominada caracterización básica, desarrollada por Elizondo (2008), quien invita a presentar datos de los principales actores entre los que se encuentran el subsistema, el tipo de contratación y las acciones que desarrollan para impulsar del acceso y permanencia de sus planteles en el PBC-SiNEMS, entre otros.

La investigación dejará de lado la visualización reduccionista de gestión como tramitología documental, al recuperar una perspectiva tanto técnica como práctica que contribuya al mejoramiento continuo de la calidad educativa a través de acciones que apuntalen las diferentes dimensiones de la gestión escolar.

Se reconoce que el PBC-SiNEMS está inmerso en procesos de gestión escolar o institucional y que los planteles que buscan acceder y permanecer en el Padrón se apoyan en procedimientos fundamentados teóricamente y apuntalan acciones prácticas para cumplir con los lineamientos establecidos que valoran la existencia, pertinencia y suficiencia de la práctica educativa que ofrecen dichos planteles.

1.3.3 Evaluación de la gestión

La gestión está íntimamente relacionada con los procesos de evaluación; estos últimos constituyen una acción dinámica y sistémica que busca verificar el rendimiento e influir en los cambios de conducta, así como valorar el nivel de logro de los objetivos propuestos (Montesinos, 2010).

La evaluación constituye una estrategia que posibilita la toma de decisiones informada. Así, en el ámbito educativo existen diversos tipos de evaluación educativa: evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación de las propuestas curriculares y evaluación de las instituciones educativas. Ésta última “determina la efectividad y eficiencia de una institución educativa, como centro de trabajo y como prestadora de servicios a la sociedad” (Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2009).

En México la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) impulsa los procesos de evaluación institucional desde 1988, a través de la Declaración para la Modernización Educativa, se apuntalan los procesos de planeación estratégica poniendo énfasis en la evaluación como estrategia para el análisis de los resultados institucionales, coadyuvando a la toma de decisiones que buscan favorecer los cambios cualitativos. Los esfuerzos impulsados por ANUIES para asegurar la transformación educativa se apoyaron en programas con financiamiento dirigido a la formación del personal docente, así como actualización administrativa, normativa y financiera (Villa, 2013).

En México la principal instancia de evaluación de la educación superior es la conformada por los Comités Interinstitucionales de Evaluación Superior (CIEES), constituidos en 1991. Son cuerpos colegiados, integrados por distinguidos académicos del más alto nivel, e impulsan procesos de autoevaluación de programas educativos y la coevaluación entre pares académicos. Los CIEES están formados por nueve comisiones que representan

diversas áreas de conocimiento como, Diseño y Urbanismo o Ciencias Agropecuarias, por mencionar algunas.

La principal instancia acreditadora de los programas de estudios de educación superior, es el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), creado en el año 2000. Dicho consejo cuenta con el aval de la Secretaría de Educación Pública para reconocer a las instancias acreditadoras de los programas académicos que se ofertan en la educación superior (Elizondo, Castillejos y Ovando, 2010). Por ejemplo, para la acreditación de las instituciones educativas que ofrecen la licenciatura en Contaduría, se puede optar por: 1) la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA), o bien por el 2) Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Contaduría y Administración (CACECA). Los procesos de evaluación ante los CIEES y organismos reconocidos por COPAES son voluntarios, sin embargo han adquirido relevancia al reconocer socialmente la calidad del programa educativo y al estar vinculados a los programas de financiamiento gubernamental.

La experiencia de más de dos décadas de realizar procesos de evaluación y acreditación en las IES, ha sido recuperada e implementada a partir del 2010 en la Educación Media Superior, al constituir el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS), instancia que promueve y coordina los procesos de evaluación de planteles que buscan su acceso al PBC-SiNEMS. COPEEMS convoca a asociaciones civiles y sociedades civiles a sumarse a este esfuerzo y participar como Organismos de Apoyo a la Evaluación (OAE). COPEEMS establece los lineamientos de evaluación que promueven el MCC del PBC-SiNEMS.

La investigación busca analizar el modelo de gestión utilizado en la institucionalización del PBC-SiNEMS, así como el nivel de avance de los planteles del COBACH en el Padrón. Sin duda identificar la gestión que realizan los directivos, así como las condiciones contextuales que benefician u obstaculizan el proceso, permitirá ubicar las áreas de oportunidad del COBACH y contar con

información confiable para diseñar un proceso de intervención que contribuya a elevar el número de planteles acreditados.

Capítulo 2. Análisis macroestructural del Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS)

En el capítulo anterior se explicitó el abordaje teórico para el análisis del PBC-SiNEMS y se caracterizó el estudio de las estructuras institucionales y de los modelos de gestión tanto educativo como escolar desde el neoinstitucionalismo. La bondad de la teoría de análisis radicó en permitir un acercamiento al objeto de estudio desde el ámbito macro y microinstitucional.

La perspectiva macroestructural permitió analizar la política pública que impulsa la calidad en la educación media superior desde dos perspectivas, por un lado contribuyó a visualizar lo que es óptimo para la sociedad, y por el otro, ayudó a reconocer las imposiciones que el ámbito económico ha ejercido sobre lo educativo. En el presente capítulo se realiza el análisis de la macroestructura del PBC-SiNEMS considerando su normatividad, sus componentes procesuales y las instituciones que impulsan u obstaculizan la implementación del Padrón.

2.1. Análisis normativo del PBC-SiNEMS

Las políticas públicas implican la toma de decisiones por parte de las autoridades gubernamentales para abordar u omitir problemáticas que son de interés público. La concreción de las políticas públicas se realiza a través de normas jurídicas que pueden ser de alta jerarquía, como las de carácter constitucional, o bien a través de aspectos legales, reglamentarios, entre otros (Benalcázar, 2008). También pueden explicitarse en planes, programas y proyectos impulsados por los diferentes órganos del Estado (ejecutivo, legislativo y judicial), así como en los tres niveles de la administración pública (federal, estatal y municipal).

Es importante analizar el abordaje de la política de calidad educativa explicitada recientemente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Su versión original se promulgó en 1917 con el propósito de hacer frente a las desigualdades económicas y sociales que han estado presentes a lo largo de la historia del país, situación que ha generando diversos movimientos

sociales que en ocasiones han derivado en violencia y muerte. Uno de estos movimientos fue la Revolución Mexicana (1910-1917), a través de la cual se originó la necesidad de conciliar los intereses del pueblo con una nueva Constitución, documento que se encuentra vigente hasta nuestros días y que se ha reformado de acuerdo al ideario político de diversos momentos históricos.

Durante la gestión del presidente Felipe Calderón Hinojosa, el artículo 3º registró su séptima y octava reforma constitucional. La primera de ellas se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2011. En el documento se enfatizó el desarrollo de las facultades del ser humano y el respeto a los derechos humanos, y el Estado adquirió la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de (Sánchez, 2015: 679):

- Universalidad, corresponden a todas las personas por igual.
- Independencia, los derechos humanos se encuentran ligados entre sí.
- Indivisibilidad, no pueden ser fragmentados por su naturaleza civil, cultural política o social.
- Progresividad, concibe como obligación del Estado establecer los medios para su satisfacción y evitar retrocesos.

La octava reforma al artículo 3º fue publicada el 09 de febrero de 2012; en ella se establece la educación media superior como gratuita y obligatoria, asumiendo el Estado el compromiso de trabajar los principios de calidad, equidad y cobertura. Para lograr este ideario se hace necesario destinar un mayor presupuesto para la creación, mantenimiento y equipamiento de la infraestructura educativa, así como para la formación continua del personal docente y directivo.

Desde el diseño del Proyecto de Decreto que Reforma los Artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se previó que:

[...] la obligatoriedad de la educación media superior considerando el gasto de operación de infraestructura y las becas tipo Oportunidades

representaría para el 2011 un impacto presupuestario estimado de 68 mil 71.3 millones de pesos, incrementándose dicho monto de manera gradual hasta alcanzar 146 mil 434 millones de pesos en 2015 (Cámara de Senadores, 2010: 15).

Sin embargo, en 2015 la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) dio a conocer la necesidad de implementar un proceso de ajuste al Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF), el cual fue equivalente a 124.3 miles de millones de pesos, lo cual equivale a 2.6% del presupuesto inicialmente aprobado para ese año. De los diversos entes de la administración pública, fue la Secretaría de Educación Pública la más castigada al recortársele el 2.6% del presupuesto previamente asignado, porcentaje que representa 7,800 millones de pesos (Márquez, 2015). Es importante considerar que el panorama no es muy alentador al haberse presentado recortes en 2016 y 2017, y teniendo en cuenta que se prevé que continúe la situación.

En 2013 se realizó una nueva reforma al artículo 3º constitucional, sumando en total nueve, en la cual se estableció constitucionalmente la política pública referente al aseguramiento de la calidad educativa. En el tercer párrafo del Diario Oficial se explicitó:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Diario Oficial de la Federación, 2017: 5).

Es importante considerar que actualmente no existe una definición consensuada de calidad educativa; de acuerdo al *Marco de referencia para el entendimiento, monitoreo y mejora de la calidad educativa* (UNESCO, 2005) se reconoce como derecho humano el acceso a procesos educativos de calidad y se propone el trabajo en dos niveles. En el primero se promueve el aprendizaje del estudiante, se sugiere partir de los aprendizajes previos, reconocer que se construyen los

conocimientos tanto en espacios formales como informales, fomentar la no discriminación, así como generar un ambiente de aprendizaje estimulante, seguro y apoyado.

El segundo nivel se enfoca en los sistemas, los cuales deben contar con una estructura que permita la institucionalización de las políticas públicas en materia educativa, así como la implementación de la normatividad referente a su operatividad. Es indispensable que el diseño de la estructura se adapte a los recursos y se establezca una estrategia para medir los resultados.

En concordancia con la reforma al artículo 3º de 2013, se modifica la Ley General de Educación, específicamente interesa enfatizar el segundo párrafo del artículo 37, el cual explicita:

El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Se organizará, bajo el principio de respeto a la diversidad, a través de un sistema que establezca un marco curricular común a nivel nacional y la revalidación y reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2013: 18).

Las reformas al artículo 3º y a la Ley General de Educación forman parte del andamiaje institucional del Estado para impulsar la política de calidad educativa. Sin embargo, es importante considerar que existe la percepción de que las reformas constitucionales, a pesar de presentar en el discurso la voluntad de los representantes del Estado para cumplir con las demandas de la sociedad, en realidad responden a intereses de grupos de poder, entre los que destacan organismos internacionales, partidos políticos y empresarios.

En respuesta a las reformas al artículo 3º y a la Ley General de Educación, diversos grupos sindicales ubicados en los estados de Guerrero, Ciudad de México, Oaxaca y Chiapas han iniciado un proceso de contrarreforma educativa.

Entre las acciones implementadas se encuentran: presentación de iniciativas ciudadanas al Senado de la República, paros magisteriales y rechazo a todo proceso de formación y evaluación promovido por la SEP o el INEE; expulsión de los docentes que han participado en procesos del tipo de evaluación que denominan punitiva al ser, más que una reforma educativa, una reforma de carácter laboral que elimina los derechos sindicales de los docentes sin considerar su antigüedad en el puesto.

2.2. Las instituciones que impulsan el PBC-SiNEMS

El presente apartado busca identificar cuáles son los entes del poder público cuyas competencias tienen que ver con el impulso de la política de calidad educativa a través de la evaluación. En el proceso es importante caracterizar a las organizaciones que coadyuvan a la administración de los recursos que destina el Estado para enfrentar necesidades sociales. Los órganos de la administración pública están integrados “por los entes del poder ejecutivo que habrán de realizar tareas que conforme a la constitución y a las leyes respectivas les han sido asignadas” (Martínez, 2004: 51).

En los siguientes apartados se hará referencia a la Secretaría de Educación Pública como ente del poder ejecutivo quien, como parte de sus competencias, publicó en 2008 diversos acuerdos secretariales que explicitaron elementos procesuales para la implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), el Marco Curricular Común (MCC) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), actualmente denominado Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS).

Los acuerdos secretariales trascendieron la gestión del presidente Felipe Calderón y se instauran en la política pública educativa de Enrique Peña Nieto, aunque se presentan modificaciones en los procesos de acreditación de los planteles en el PBC-SiNEMS, como consecuencia de las reformas al artículo 3º constitucional.

La reforma otorga competencias al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para coordinar los procesos de evaluación que se desarrollen como estrategia para asegurar la calidad de la educación en el país, tema que se profundizará en el capítulo.

Al impulso de la política educativa de calidad se suman organizaciones de la sociedad civil que participan en acciones concretas en el proceso de acreditación de los planteles que buscan su acceso y permanencia en el PBC-SiNEMS; específicamente se caracterizará al Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS), instancia que coordina los procesos de acreditación de los planteles de educación media superior.

2.2.1. Secretaría de Educación Pública

Los poderes del Estado a través de su organización administrativa están integrados por entes del poder ejecutivo que tienen como parte de sus actividades realizar tareas que impulsen las políticas públicas establecidas en la constitución y en las leyes que emanan de ella.

Uno de los entes del poder ejecutivo federal es la Secretaría de Educación Pública, creada en 1921, la cual tiene como parte de sus obligaciones (DOF, 2016): organizar, vigilar y desarrollar en las escuelas oficiales la enseñanza que se imparte; crear y mantener las escuelas oficiales; vigilar que se cumplan las disposiciones de la Constitución Política; ejercer supervisión y vigilancia de los planteles que imparten educación conforme al artículo 3º constitucional.

Durante la gestión del presidente Felipe Calderón Hinojosa, la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior impulsó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), como medio para ordenar la oferta educativa pública y privada del nivel en las diversas modalidades (presencial, no escolarizada y mixta). Los esfuerzos se dirigieron a lo académico-administrativo, así como a la formación docente y al establecimiento de un perfil del egresado válido en todo el territorio nacional.

Para apuntalar la operatividad de la RIEMS la Secretaría de Educación Pública dio a conocer diversos acuerdos secretariales, entre los que destacan:

Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad (SEP, 2008a), documento que reconoce como retos de la RIEMS la cobertura, calidad y equidad. El primer reto, enfatiza la necesidad de brindar EMS a más jóvenes, preparándolos para enfrentar el mundo globalizado. El segundo reto, concibe la necesidad de asegurar procesos educativos de calidad e indica que es necesario asegurar su pertinencia y responder a las necesidades psicosociales de los estudiantes. El tercer reto explicita como condicionante del abandono escolar la situación económica, así como la contribución de los procesos educativos para lograr un país más equitativo.

En dicho acuerdo se explicitan cuatro ejes de la reforma, que son: 1) establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; 2) definición clara de las modalidades en las que se oferta la EMS (escolarizada, no escolarizada y mixta); 3) mecanismos de gestión que implican la formación y actualización de los docentes, generación de espacios de orientación educativa que permitan atender las necesidades de los estudiantes, definición de estándares mínimos aplicables a instalaciones y equipamiento de los planteles, profesionalización de la gestión escolar, flexibilización del tránsito entre subsistemas (por ejemplo, del Colegio de Bachilleres a preparatorias del Estado), o bien entre escuelas del mismo subsistema. El mecanismo de gestión considera indispensable la evaluación para la mejora continua, la cual se visualiza como la estrategia que permite asegurar la implementación del MCC y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). El último eje de la reforma, considera 4) el establecimiento de certificaciones complementarias del SNB, como estrategia para cohesionar la EMS a través de evidencia de la participación de los actores de la comunidad escolar en el impulso del MCC.

Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato (Véase Cuadro 1). El acuerdo plantea las bases para la conformación del Marco Curricular Común (MCC) (SEP, 2008b), que tiene como reto impulsar el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares en las prácticas educativas desarrolladas por todos los subsistemas de EMS de país. El perfil de egreso de la EMS contempla once competencias genéricas que promueven el autocuidado, el pensamiento crítico y reflexivo, el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y la participación social responsable. Por su parte, las competencias disciplinares se construyen en torno a cuatro campos de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Comunicación. Las competencias disciplinares fueron reestructuradas en el Acuerdo Secretarial 488; específicamente las relativas a Ciencias Sociales, se dividen en dos áreas formativas: Humanidades y Ciencias Sociales. En el Acuerdo Secretarial 444 se presenta un descriptivo de los aspectos generales que deben guiar la construcción de las competencias profesionales, y, aunque no son explicitadas, se retoman para su construcción los estándares de competencias construidos por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER).

Cuadro 1. Competencias del MCC

Competencias		Objetivos
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Fuente: SEP, 2008b: 2.

Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, las cuales describen “las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente y cuyo desarrollo forma parte de los mecanismos de gestión de la Reforma Integral de la EMS” (SEP, 2008c: 2). Las competencias enfatizan que el docente debe ser capaz de: organizar su formación a lo largo de su vida profesional; facilitar la construcción de aprendizajes significativos promoviendo experiencias estimulantes; planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando las competencias a desarrollar, así como las necesidades sociales y disciplinares; desarrollar procesos educativos innovadores y creativos considerando el contexto institucional; concebir la evaluación como oportunidad de aprendizaje; promover ambientes que posibiliten la construcción del aprendizaje de manera autónoma y colaborativa; coadyuvar a generar un ambiente sano para el desarrollo integral del estudiante; participar de manera activa en los proyectos de mejora continua de la escuela y apoyar la gestión institucional.

Acuerdo 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director de los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Establece que las personas que desempeñen la función deben poseer título de licenciatura y demostrar (SEP, 2008d: 3):

- Experiencia docente o administrativa de cinco años como mínimo, preferiblemente en el tipo medio superior.
- Dedicación de tiempo completo al plantel.
- Experiencia en el desarrollo de proyectos de gestión, innovación y mejora continua en el ámbito de la educación.
- Conocimiento de las características del modelo educativo del subsistema al que pertenece el plantel en el que labora.

Se explicita que el personal con función de dirección deberá evidenciar el dominio de competencias directivas que giran en torno a: impulsar su formación continua y

la del personal a su cargo; desarrollar estrategias de mejora de la escuela que promuevan el acceso y permanencia al SNB; apoyar a los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias del MCC; propiciar un ambiente sano para el estudiante; liderar a través de una adecuada administración de los recursos; así como vincular a la escuela con el entorno.

Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, 2008e); en el cual se especifica que para el ingreso las instituciones deberán cumplir con los acuerdos 442, 444, 447 y 449 descritos anteriormente; se establece la creación de un comité responsable del proceso.

Los Acuerdos Secretariales han buscado la institucionalización del SNB a través de planes y programas de estudio; procesos de formación docente; planes de desarrollo institucional de los planteles; certificación de competencias del egresado, docentes y directivos, entre otros.

Los planteamientos de la RIEMS y el SNB establecidos en dichos acuerdos son retomados en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 publicado por el presidente Enrique Peña Nieto, quien plantea cinco metas nacionales, las cuales son justificadas por el ejecutivo a través de un diagnóstico que enfatiza la necesidad de innovar constantemente los procesos para responder a los requerimientos mundiales. La Meta III: México con educación de calidad (Poder Ejecutivo Federal, 2013), explicita la intención de elevar la eficiencia terminal de los alumnos que estudian la educación básica, así como asegurar que los jóvenes realicen sus estudios en ambientes seguros, siendo indispensable prevenir cualquier manifestación de violencia. Se explicita que la población que percibe bajos ingresos tiene menores posibilidades de acceder a instituciones de calidad, y que es difícil asegurar la conclusión satisfactoria de los estudios.

Derivado del Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, exhorta a perseverar en la búsqueda de la calidad educativa, invita a consolidar el SNB; para lograrlo se establece como estrategia: Consolidar el

Sistema Nacional de Bachillerato, universalizar el Marco Curricular Común y fortalecer la profesionalización docente y directiva. Para asegurar el logro de la estrategia, la SEP estableció las siguientes líneas de acción (SEP, 2013: 49):

- Revisar el sistema de incentivos para favorecer el ingreso y permanencia de planteles públicos y particulares en el Sistema Nacional de Bachillerato.
- Establecer un sistema de indicadores para apoyar la toma de decisiones y la mejora continua de la calidad educativa.
- Utilizar el sistema de indicadores para facilitar a los planteles públicos de educación media superior ingresar o avanzar en el Sistema Nacional de Bachillerato.
- Impulsar programas dirigidos a cerrar las brechas en el desempeño entre planteles y subsistemas, así como favorecer el acceso con equidad al Sistema Nacional de Bachillerato.
- Fortalecer la portabilidad de estudios y el libre tránsito de estudiantes entre subsistemas y planteles de educación media superior.
- Impulsar la universalización del Marco Curricular Común en los planteles federales, estatales y particulares de la educación media superior.
- Fortalecer la profesionalización docente y directiva en la educación media superior mediante la instrumentación de lo previsto en la Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Diseñar e impulsar esquemas de formación continua para profesores de educación media superior, congruentes con la Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Desarrollar programas de formación y actualización de directores para la gestión escolar.
- Impulsar la coordinación con las autoridades educativas estatales para regular y transparentar más efectivamente el otorgamiento e inspección del Reconocimiento de Validez Oficial (RVOE).

Inicialmente a través del SNB se impulsó la implementación de la RIEMS y el Marco Curricular Común (MCC), y se acreditó a los planteles que evidenciaron su

adopción. Es importante considerar que el SNB se reestructuró con la publicación del *Modelo Educativo* nacional (SEP, 2016), el cual se planteó como propósito explicitar los planteamientos pedagógicos de la Reforma Educativa planteadas a nivel constitucional.

El Modelo Educativo desde su publicación fue objeto de críticas en el ámbito social, político y académico al considerarse que reflejaba la visión de grupos de interés como es el caso de Pacto por México conformado por el representante del poder ejecutivo, miembros de las cámaras del Congreso de la Unión, gobernadores y presidentes municipales. Otro grupo de interés identificado es la organización Mexicanos Primero, la cual se presenta como una iniciativa ciudadana que busca hacer cumplir el derecho a la educación de niños y jóvenes.

En respuesta a las críticas el ejecutivo, a través de la Secretaría de Educación Pública, realizó foros de consulta y publicó una segunda edición del Modelo Educativo en 2017, en el cual se plantearon los siguientes ejes de trabajo (SEP, 2017):

- Perfil de egreso articulado entre niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato).
- Escuela al centro del Sistema Educativo.
- Formación y desarrollo profesional docente.
- Inclusión y equidad.
- Gobernanza del sistema educativo.

El Modelo Educativo (SEP, 2017) explicita la conformación del Sistema Nacional de Educación Media Superior (SiNEMS) como mecanismo para atender los retos que trae consigo la existencia de diversos subsistemas que ofrece el nivel educativo, los cuales tienen propuestas curriculares particulares desde su misión y visión institucional. La diversidad de subsistemas es para los estudiantes que buscan realizar procesos de movilidad una dificultad al momento de buscar equivalencias de créditos curriculares. El objetivo del SiNEMS es:

[...] garantizar que los planteles de la educación media superior cumplan con los estándares generales de calidad y pertinencia en sus planes y programas de estudio, de capacitación docente y directiva, y de eficiencia de instalaciones y equipamiento. En particular, se marcan las pautas para la incorporación de los planteles a un padrón de buena calidad en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, 2017: 184).

Las políticas educativas dirigidas a la educación media superior enfrentan el reto de ser adoptadas en los diversos subsistemas del nivel. En su momento la RIEMS le apostó a los procesos de formación docente para su institucionalización y logró establecer el MCC en la mayoría de los subsistemas. Sin embargo, el Modelo Educativo 2017 busca institucionalizarse en un escenario de conflicto magisterial que muestra resistencia a una política de calidad educativa, con base en procesos de evaluación, calificada de “punitiva”.

2.2.2. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se funda en 2002 a través de un decreto presidencial emitido durante la gestión de Vicente Fox Quesada. De 2002 a 2012 operó como órgano descentralizado de la Secretaría de Educación Pública; posteriormente de 2012 a 2013 como órgano descentralizado no sectorizado (INEE, 2017).

A partir de la reforma al artículo 3º constitucional de 2013 se establece en la Fracción IX la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, a cargo del INEE, como “organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, a quien le corresponderá evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior” (DOF, 2017: 7).

A partir de la reforma al artículo 3º constitucional se confiere al INEE la coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, instancia constituida en 1989, y se le encarga como tarea principal coadyuvar a la toma de decisiones

en la política de calidad de la educación; sin embargo su operación se realizó de manera desarticulada.

En 2013 se publicó la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en la cual se le confiere al INEE, en el artículo 25, las competencias para:

[...] coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, así como evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en lo que se refiere a la educación básica y a la educación media superior, tanto pública como privada, en todas sus modalidades y servicios (DOF, 2013: 5).

Dentro de las competencias del INEE se encuentran el diseño de atributos e indicadores de evaluación establecidos para la función de educandos, docentes y autoridades educativas, así como la aplicación de instrumentos, sistematización y análisis de resultados que permitan dar seguimiento y retroalimentar el Sistema Educativo Nacional (SEN). Como parte de la estrategia impulsada por el INEE en el marco del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) se publicó en 2015 la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE), la cual tiene como parte de sus elementos constitutivos la distinción del sujeto de evaluación (si es persona, institución o Sistema Educativo Nacional); además establece acciones que buscan convertir la evaluación en parte de la cultura educativa. Para lograrlo se apuesta a la evaluación tanto cualitativa como cuantitativa (INEE, 2015).

Con la Reforma Educativa el SNEE adquiere la responsabilidad de impulsar acciones que permitan garantizar el derecho a la educación de calidad, por lo que se reconoce la necesidad de asegurar a los estudiantes “al menos tres condiciones: acceso a la educación, permanencia en la escuela y logros óptimos de aprendizaje relevantes, útiles y significativos para la vida de la población en general” (INEE, 2015: 27).

El INEE se plantea un cuestionamiento importante, "qué está haciendo el Estado para responder al logro de estos derechos, es decir, cómo se expresan sus

obligaciones en política educativa, gasto, recursos y organización para el logro de los resultados e impactos esperados” (INEE, 2015: 30).

Este cuestionamiento aún está en el aire. Y aunque se ha aprobado legalmente la reforma que modifica estructuralmente la educación e impulsa el derecho al acceso, permanencia y aprendizajes relevantes, todavía queda pendiente su implementación, la cual enfrenta verdaderos retos al encontrar oposición en los docentes quienes son actores indispensables para su institucionalización.

2.2.3. Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS)

Los Acuerdos Secretariales 442, 444, 447, 449 y 480 permitieron conformar el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el cual a partir de 2017 cambia de nombre convirtiéndose en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS). Concretamente el Acuerdo Secretarial 480 especifica los lineamientos que las instituciones educativas deben cumplir para poder acceder al SNB y prevé la creación de un Comité para coordinar los trabajos, el cual se establece de manera formal en 2009 a través del *Acuerdo 484 por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (CD-SNB)*.

Son miembros del CD-SNB la Secretaría de Educación Pública (SEP), Subsecretaría de Educación Media Superior, la Dirección General de Bachillerato (DGB), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI); además se invitó al Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

El objetivo del CD-SNB es establecer y actualizar:

Los criterios, parámetros, metodologías, indicadores y en general las reglas que se considerarán para tener por acreditados los requisitos y

por satisfechos los compromisos que los planteles deberán cumplir para su ingreso y permanencia en el SNB, y las causales que ameritarán la salida de los planteles del SNB (DOF, 2009: 2).

Como parte de sus competencias el CD-SNB emite el *Acuerdo Número 3/CD/2009, por el que se establecen los lineamientos para la acreditación del Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS)*, como instancia encargada de realizar los procesos de evaluación de planteles públicos y privados que desean acceder y permanecer en el PBC-SiNEMS.

Entre las acciones que implementa el COPEEMS se encuentran: promover y coordinar los procesos de evaluación de planteles que buscan su acceso al PBC-SiNEMS; convocar a asociaciones civiles y sociedades civiles a sumarse a este esfuerzo y participar como Organismos de Apoyo a la Evaluación (OAE). El COPEEMS establece los lineamientos que buscan asegurar procesos de evaluación confiables que promuevan el MCC.

De 2010 a 2017 los planteles de los diversos subsistemas de educación media superior fueron evaluados con los mismos parámetros sin considerar las características contextuales. En mayo de 2017 se presenta el *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior*. El documento diversifica los criterios de evaluación, se mantienen los procedimientos para la evaluación de los planteles convencionales, que se caracterizan por contar con una matrícula superior a 300 estudiantes, y se incluyen criterios alternativos. Estos últimos se plantean a continuación:

En apego a lo que se establece en la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) como rezago o marginación social alta, media y baja, y conforme a la Ley General de Educación, capítulo IV, sección I, artículo 46, los planteles del tipo medio superior en condiciones de alternos, fundamentalmente son aquellos planteles que se ubican en comunidades con una población menor a 5,000 habitantes (que frecuentemente corresponden a localidades de marginación muy alta,

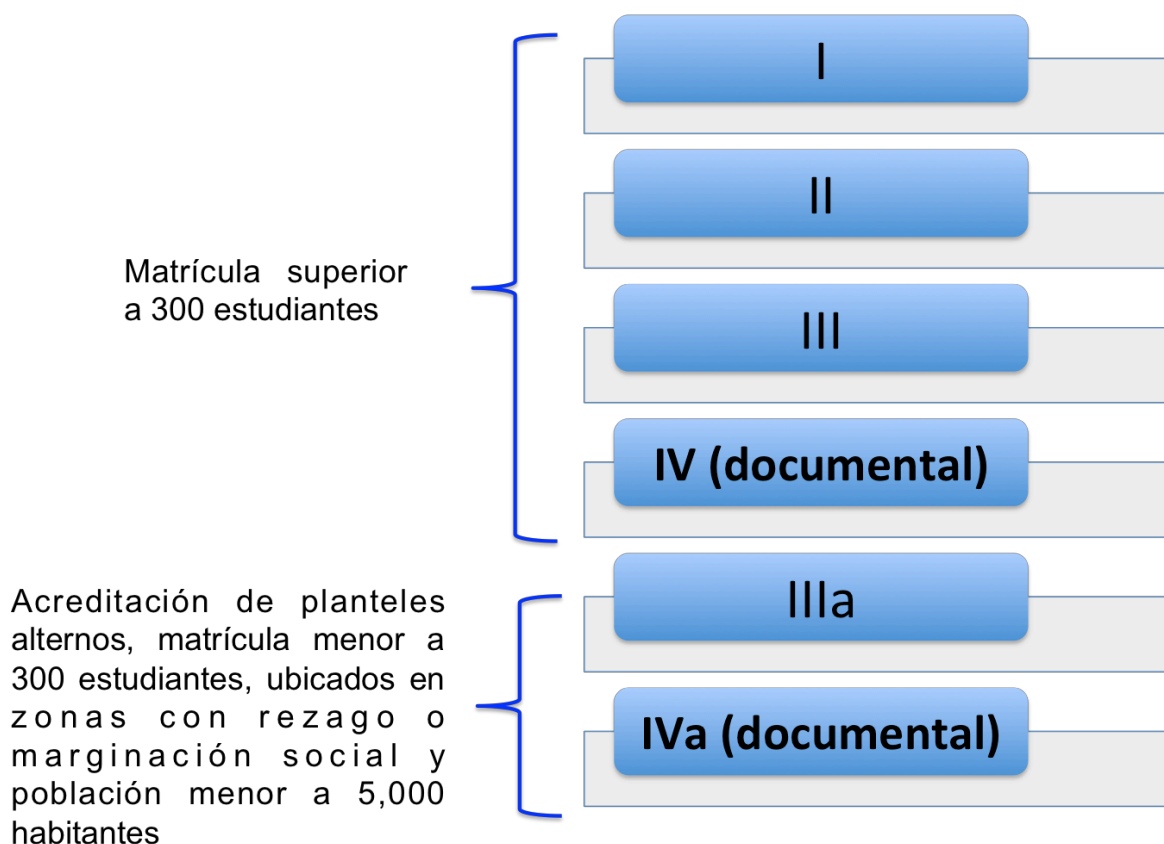
alta y media) y no exceden de los 300 estudiantes. Se hallan dentro de esta definición el Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior en el Estado de Guanajuato (SABES), los telebachilleratos comunitarios, los centros de educación media superior a distancia (CEMSAD), el bachillerato intercultural y algunos telebachilleratos estatales (COPEEMS, 2017: 28).

Los planteles que buscan su acreditación ante el PBC-SiNEMS, pueden acreditarse como plantel alternativo o convencional. Los planteles alternos pueden ser acreditados en los niveles IVa, o bien IIIa; la letra “a” se establece como estrategia para impedir la confusión con los niveles convencionales. Es importante enfatizar que se espera que los planteles alternos trabajen de manera continua para mejorar y poder acceder a la acreditación como planteles convencionales.

Los planteles convencionales pueden acreditarse en uno de los cuatro niveles. El más bajo es el nivel VI, en el cual se presenta evidencia documental. Cuando el plantel tiene posibilidades de promoverse a los niveles III, II y I, además de la valoración de la evidencia documental se realiza una visita de verificación al plantel. Los parámetros e indicadores que considera el PBC-SiNEMS valoran:

- Pertinencia de planes y programas de estudio.
- Adopción del Marco Curricular Común (MCC) que explicita el perfil de egreso en términos de competencias genéricas, disciplinares y en su caso profesionales.
- Competencias docentes y directivas de EMS.
- Organización de la vida escolar que considera los procesos y ambientes de aprendizaje, así como el resguardo de la seguridad de sus estudiantes.
- Instalaciones, materiales y recursos suficientes y pertinentes para el desarrollo de competencias.

Imagen 2. Niveles de acreditación PBC-SiNEMS



Fuente: elaboración propia, a partir de COPEEMS, 2017.

El PBC-SiNEMS busca contribuir a la mejora continua de los planteles y en consecuencia se requiere un impulso en la gestión educativa y escolar como estrategia para elevar la calidad de la EMS. Sin embargo, las estrategias planteadas hasta el momento no han alcanzado los resultados esperados a casi una década de la conformación del COPEEMS, instancia encargada de coordinar los procesos de evaluación de los planteles de educación media superior para su acceso al Padrón. Así, hasta marzo de 2017 únicamente se han acreditado 2,308 planteles en el país, que representan el 13.26% y que absorben el 42.12% de la matrícula.

Es importante considerar que para los planteles que aceptan someterse a procesos de acreditación el proceso tiene implicaciones económicas. Aquellos que aspiran a evaluarse realizan un pago para solventar los gastos de la visita de

evaluación; el COPEEMS cuenta con un tabulador que especifica los montos relacionados con la matrícula a evaluar.

Durante el *Primer Encuentro PBC-SiNEMS. Hacia una buena educación para todos*, compartieron su experiencia el Centro de Estudios de Bachillerato 6/16 Licenciado Benito Juárez Xaltocan, ubicado en Tlaxcala; el Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior Centro 18 de marzo, ubicado en Guanajuato; el Plantel Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) Arandas, ubicado en Jalisco; el Centro de Educación Tecnológica Agropecuaria (CBTA), Chihuahua y el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California Plantel “Guadalupe Victoria”.

Los planteles, de manera coincidente, manifestaron que antes de la evaluación la dirección de la escuela, en coordinación con las autoridades del subsistema, generaron procesos de gestión para fortalecer los indicadores evaluables, así como un cambio de actitud ante docentes y estudiantes. Manifestarán que a partir de la evaluación recibieron apoyo para la construcción de aulas, así como para la adquisición de materiales y recursos para el fortalecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.3. Isomorfismo en la política educativa de calidad en México

Uno de los principales retos que enfrenta la adopción de la calidad como política pública es la imposibilidad de generar un concepto universalmente válido de calidad. Puede observarse el dinamismo del término a lo largo de su implementación; inició considerándose como único medio para valorar la calidad las pruebas estandarizadas que miden el aprendizaje de los estudiantes, pero recientemente se han sumado pruebas dirigidas a evaluar el desempeño del personal docente y directivo, así como evaluaciones de las dimensiones de la gestión de los planteles y del Sistema Educativo Nacional.

Para demarcar el concepto de calidad, es importante referir que la investigación analiza las dimensiones de la gestión educativa y escolar

indispensables para impulsar procesos de acreditación en los planteles, lo cual permitió realizar un proceso de inclusión y exclusión de la información referente al tema de calidad existente en el ámbito internacional y nacional.

Es importante considerar que en el campo educativo impera un discurso adoptado por diversos organismos internacionales —entre los que destacan la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)—, los cuales han generado observaciones y recomendaciones que invitan a trabajar para mejorar los procesos educativos y de esta manera garantizar su calidad.

La adopción de las recomendaciones generadas por los organismos internacionales entre sus países miembros genera un proceso de isomorfismo, entendido como:

[...] el mecanismo de homogeneización de las organizaciones que compiten en un mismo campo organizacional... Señala, además la presión que se desarrolla al interior del campo para que las organizaciones busquen, por un lado, disminuir el grado de diversidad entre ellas y, por otro, legitimidad en la adopción de innovaciones, que luego se pretende que homogenicen las estructuras en dicho campo organizacional (Daza, 2011: 206).

Existen documentos emitidos por los organismos internacionales que han influido en la política educativa de México. A continuación se describen, de manera general, algunos que han sido retomados para determinar los indicadores que permiten valorar la calidad de la gestión educativa y escolar:

- *Declaración Educación para Todos* (UNESCO, 1990), documento que explicitó en su Objetivo 6 la necesidad de asegurar la calidad en la educación. Reconoció la importancia de contar con recursos, asegurar la pertinencia de planes y programas de estudio, así como la adopción de estrategias de enseñanza-aprendizaje eficaces. Invitó a las instituciones

educativas a participar en evaluaciones nacionales, regionales e internacionales.

- *Replantear la Educación* (UNESCO, 2015) reconoció que existe un interés cada vez mayor por realizar evaluaciones a gran escala, desplazando el foco de atención de los contenidos hacia los procesos de evaluación continua que contribuyan al desarrollo de competencias.
- *Agenda para el Desarrollo Sostenible*, donde se estableció como uno de sus objetivos: “Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2016: 16). El documento invitó a optimizar el desarrollo de competencias a través de la construcción de ambientes estimulantes, haciéndose necesario contar con instalaciones escolares suficientes y pertinentes, así como brindar a los estudiantes becas que permitan su dedicación exclusiva y aseguren la conclusión de sus estudios.
- *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en Base al Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (UNESCO, 2016). En el documento se reconocieron los desafíos que enfrentan los sistemas educativos, los cuales tienen el reto de operar en contextos en donde el nivel socioeconómico de las familias es desfavorable, con aproximadamente el 30% de planteles situados en ámbitos rurales y población predominantemente indígena. Aunado a lo anterior, se evidenciaron las inasistencias frecuentes de los estudiantes ante la necesidad de trabajar para apoyar al gasto familiar.

La política pública educativa en México impulsa en 2008 la RIEMS. En aquel momento se percibió como opción condicionada de las recomendaciones impulsadas por los organismos internacionales mencionados anteriormente, así como imitación de modelos educativos internacionales como Finlandia, Japón, Holanda, Canadá, entre otros. Desde esta perspectiva, retomar experiencias exitosas constituye una oportunidad para enfrentar los retos de la EMS, como son cobertura, calidad y equidad.

La política de calidad para la EMS evolucionó hacia una homogeneización normativa al estipularse los Acuerdos Secretariales 442, 444, 449 y 480, los cuales normaron y establecieron procedimientos para las actividades que se desarrollaron en los planteles para implementar el MCC.

Para normar la homogeneización del criterio de calidad educativa para la EMS, se implementaron dos estrategias: 1) se desarrollaron programas de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS), Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS) y Formación de Directores de Educación Media Superior (PROFORDIR). Además, 2) se establecieron estructuras para impulsar la acreditación de los planteles ante el PBC-SiNEMS, con un claro propósito de coadyuvar a la mejora continua de los planteles a través de evaluaciones tanto internas como externas.

A pesar de la adopción formal de la RIEMS en planes y programas de estudio, así como en la práctica de docentes y directivos, a partir de la reforma al artículo 3º constitucional de 2013 y la publicación del Modelo Educativo (2016), los actores educativos perciben una estructura de carácter coercitivo. Desde esta perspectiva se impulsa la calidad educativa a través de procesos de evaluación que han sido calificados de punitivos.

Los diversos sindicatos integrados por docentes de educación media superior han impulsado la contrarreforma educativa. En Chiapas esta situación ha repercutido en la expulsión de docentes que han accedido a ser evaluados en la prueba de permanencia o promoción que aplica el Servicio Profesional Docente a partir de las estrategias y parámetros definidos por el INEE.

Sin duda los directores de los planteles de EMS enfrentan un doble reto, por un lado la resistencia de los docentes y por otro la presión de instancias superiores (Coordinación de Zona, Dirección General, etcétera) para acceder a la acreditación del PBC-SiNEMS.

Capítulo 3. Caracterización del contexto de investigación

En los capítulos anteriores se abordaron tanto la estructura institucional como los modelos de gestión del PBC-SiNEMS. En el capítulo 3 se presenta información cualitativa y cuantitativa de la EMS en México, Chiapas y el COBACH. De este último se presenta la situación que se guarda en el PBC-SiNEMS.

En el capítulo se caracteriza la Zona Istmo Costa, establecida por el COBACH, para dar seguimiento a las actividades académico-administrativas de ocho planteles presenciales y 19 de la modalidad EMSAD. En la investigación la Zona del Colegio fue concebida como una región de naturaleza administrativa, la cual difiere de la organización establecida por el Gobierno estatal para las regiones socioeconómicas. Por lo tanto, para efectos de análisis de la información, la Zona Istmo Costa del COBACH fue abordada desde información derivada de las regiones socioeconómicas Valles Zoques e Istmo Costa, ésta última denominada de la misma manera por el Colegio.

De cada una de las regiones se presentó información territorial, medioambiental y educativa, que permitió un acercamiento al contexto en el cual se ubican los cinco planteles presenciales del Colegio que participaron en la investigación.

3.1. La educación media superior en México

En México existen 119.5 millones de personas, de los cuales 48 millones de habitantes se encuentran en edad escolar. No obstante, de acuerdo a la tendencia, en los próximos años se prevé la reducción de la población objeto. Sin embargo, el Estado ha adquirido constitucionalmente la obligación de garantizar la educación hasta el nivel medio superior, lo que constituye un reto para el SEN al existir más de 190 millones de poblaciones rurales que enfrentan situación de alta marginación, así como 7 millones de habitantes que hablan una lengua originaria (INEE, 2015b).

La EMS que se oferta en el SEN tiene una duración de dos a cinco años, siendo los programas de tres años los más frecuentes. El nivel educativo se dirige a personas que están en el rango de edad entre los quince y los 17, aunque existen opciones para personas que rebasan la edad promedio. El servicio educativo de EMS se oferta a través de tres tipos de estudio (SEP, 2017):

- Bachillerato General: La formación ofrecida es propedéutica, preparando a sus estudiantes para cursar estudios de tipo superior; se enfatiza el aprendizaje de conocimientos disciplinares y científicos.
- Bachillerato Tecnológico: Tiene carácter bivalente, preparando a los estudiantes para acceder a estudios de tipo superior e incorporarse al mercado laboral a partir del desarrollo de competencias profesionales.
- Profesional Técnico: Desarrolla en el estudiante competencias profesionales que le permitan desempeñar una función en el ámbito de la industria o los servicios. El tipo educativo es ofertado como carrera terminal, sin posibilidad de continuar estudios universitarios, o bien como opción bivalente que permite acreditar el bachillerato y acceder a una carrera profesional.

A nivel nacional, la educación media superior atendió en el ciclo escolar 2014-2015 a 4,813,165 estudiantes que representaban el 13.3% de la población inscrita a un programa formativo. Los estudiantes fueron atendidos por 286,955 docentes que presentan el 15.1% de los docentes contratados. Distribuidos en 16,167 planteles, que representan el 6.3% de las escuelas existentes en el país (INEE, 2015b). Del 100% de los planteles que ofrecen EMS, hasta noviembre de 2017 existían 3,047 planteles en el PBC-SiNEMS que representan el 18.85% de los existentes en el nivel educativo (COPEEMS, 2018).

3.2. La educación media superior en Chiapas

En Chiapas existen en total 977 planteles de EMS operados a través de diversos subsistemas educativos (Cuestionario Electrónico 911, SEP ciclo escolar 2014-2015). Estos centros enfrentan diversas situaciones que les han impedido acceder

al PBC-SiNEMS. Algunas de ellas son explicitadas en el Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018, en el cual se reconoce que los planteles del nivel han favorecido el desarrollo humano, sin embargo no han logrado responder cabalmente a las problemáticas socioculturales, políticas y económicas que enfrentan las diversas regiones del estado. Además se reconoce que los diversos subsistemas que ofertan EMS asumen de manera formal el impulso del MCC para el desarrollo de competencias, pero en la práctica imperan procesos de aprendizaje tradicionales en los cuales sobresalen los conocimientos declarativos, dejando de lado los conocimientos procedimentales y actitudinales (Gobierno del Estado de Chiapas, 2013).

Los planteles que buscan acceder al PBC-SiNEMS, además de la adopción del MCC, es necesario que presenten evidencia del trabajo realizado en procesos académicos internos, tutorías, orientaciones académicas, gestión del director, servicios escolares, instalaciones, equipamiento, así como programas de mejora y desarrollo.

Para muchos planteles es un reto evidenciar la gestión institucional dirigida al impulso de indicadores de acreditación, lo que ha generado que hasta noviembre de 2017, únicamente 50 planteles en Chiapas fueran acreditados, lo que representa el 5.12% de las escuelas de EMS. A continuación se describe la situación de cada subsistema (COPEEMS, 2018):

- No existe ningún plantel privado acreditado.
- Las Escuelas 88 Preparatorias del Estado de Chiapas no cuentan con planes de estudio con dictamen de pertinencia emitido por COPEEMS, primer paso para ser considerados planteles evaluables, lo que refleja que hasta el momento no ha adoptado la RIEMS y no son candidatos a la acreditación ante el PBC-SiNEMS.
- De los 44 planteles del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos se han acreditado nueve, dato que representa el 20.45%.

- De los once planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica se han acreditado tres, que representa el 27.27%.
- El único plantel dependiente de la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar se encuentra acreditado.
- De los diez planteles del Bachillerato Tecnológico Agropecuario integrado se han acreditado seis, lo que representa el 60%.
- De los 44 planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial se han acreditado cinco, lo que representa el 11.36%.
- Ninguno de los 341 planteles de Telebachillerato ha logrado entrar a ningún nivel del PBC-SiNEMS.
- La Dirección General de Bachillerato cuenta con un plantel incorporado, denominado Centro de Estudios de Bachilleres 6/3 “Eliseo Mellanes Castellanos”, el cual se encuentra acreditado.
- La Dirección General de Bachillerato cuenta con 128 planteles presenciales a través del Colegio de Bachilleres de Chiapas, de los cuales 27 se han acreditado, lo que representa el 21%. Además, alberga 214 plantas de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) que no han conseguido su acceso.

Como ha podido observarse los subsistemas con planes de estudios federales tienen avances en el proceso de acreditación, sin embargo, los dependientes de la Secretaría de Educación Estatal no han logrado que sus planes de estudio obtengan dictamen favorable del Comité del SiNEMS, lo que ha ocasionado que sus escuelas no sean evaluables para su acceso al Padrón; en esta situación se encuentran los 88 planteles de preparatorias del Estado y los 341 telebachilleratos.

De los subsistemas con dictamen favorable, el COBACH es el que atiende al mayor número de matrículas, a través de sus dos modalidades: presencial, así como abierta y a distancia. En los 128 planteles presenciales se atiende una matrícula de 71,320 estudiantes. Por número de matrícula 93 planteles son evaluables con el criterio convencional y 35 pueden ser objeto de acreditación

bajo los criterios alternos por tener una matrícula menor a 300 estudiantes, sin embargo es COPEEMS quien determina el criterio aplicable.

Por su parte, los 214 planteles de EMSAD atienden una matrícula de 34,178 estudiantes. Por las características de las escuelas pueden someterse a evaluación como planteles alternos, criterio que aplica al estar ubicados en zonas de alta y muy alta marginación, así como el de tener una matrícula menor a 300 estudiantes. Las características de los planteles convencionales y alternos son descritas en el capítulo 2, específicamente en el apartado 2.2.2., denominado *Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS)*.

3.3. El Colegio de Bachilleres de Chiapas

El Colegio de Bachilleres de Chiapas es una institución que oferta educación media superior y que depende de la Dirección General de Bachillerato. Se fundó el 9 de agosto de 1978 mediante el Decreto número 133 emitido por el Gobierno del Estado. En el artículo 2 de dicho decreto se establece como parte de sus facultades (Gobierno del Estado de Chiapas, 1978: 3):

- Establecer, promover, organizar, administrar y sostener planteles en los lugares del Estado que estime conveniente.
- Impartir educación del mismo ciclo a través de las modalidades escolar y extraescolar.
- Expedir certificados de estudios y otorgar diplomas y títulos académicos.
- Otorgar o retirar reconocimientos de validez a estudios realizados en planteles particulares que impartan el mismo ciclo de enseñanza.

En 2011 el H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Chiapas emite la Ley del Colegio de Bachilleres de Chiapas en el cual se estipula su creación, domicilio y personalidad jurídica, así como su objeto y atribuciones. Con la promulgación de esta ley se reforman las competencias establecidas en el artículo 2 del Decreto de Creación del Colegio. La principal variante entre el decreto y la ley radicó en que

se otorgó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y a la Secretaría de Educación del Estado la capacidad de toma de decisiones que deben ser acatadas por el Colegio.

En 2016 el COBACH publicó su Manual de Organización, en el cual se estableció la misión y visión de la institución (COBACH, 2016: 5 y 6):

- Misión: Formar jóvenes en el nivel medio superior, con una educación integral, para contribuir en su proyecto de vida.
- Visión: Ser una institución que atienda la demanda educativa con calidad y nos identifique como la mejor opción en el nivel medio superior.

El Colegio generó una estructura organizacional, encabezada por la Dirección General, que tiene como propósito “dirigir y coordinar las actividades académicas y administrativas del Colegio” (COBACH, 2016: 11). El órgano encargado de impulsar los procesos de evaluación de los planteles ante el PBC-SiNEMS es la Dirección Académica a través de la Subdirección de Desarrollo Académico y el Departamento de Evaluación Académica; parte de sus funciones consisten en “coordinar el trámite de ingreso de los Planteles y Centros de Servicios de EMSAD al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)” (COBACH, 2016: 55 y 57).

Con el propósito de “supervisar que el desarrollo de los planes, programas académicos y administrativos de los Planteles y Centros de Servicios EMSaD se realicen de acuerdo a la normatividad, y para contribuir con la formación integral de los estudiantes” (COBACH, 2016: 105), se establecieron nueve coordinaciones regionales definidas en función de criterios administrativos y objetivos específicos de política y organización institucional para alcanzar el máximo de eficiencia en la implementación de programas y estrategias (Palacios, 1983). A continuación se presentan las Coordinaciones del Colegio: 1) Centro Fraylesca, 2) Centro Norte, 3) Sierra Fronteriza, 4) Selva Norte, 5) Norte, 6) Costa, 7) Istmo-Costa, 8) Altos y 9) Selva.

Cada una de las coordinaciones alberga planteles presenciales y EMSAD, los cuales tienen como propósito “facilitar y transmitir los conocimientos para la formación académica de los alumnos inscritos al Colegio, con base a los planes y programas de estudio establecidos” (COBACH, 2016: 106).

La investigación permitió identificar la estructura organizacional del Colegio para el impulso del PBC-SiNEMS, el cual tiene fortalezas y áreas de oportunidad en la gestión institucional implementada para la acreditación de sus planteles. En la ruta para esta acreditación, el COBACH sometió su oferta educativa a evaluación ante el COPEEMS y logró el 26 de mayo de 2014 un dictamen procedente para los planes y programas de estudio de bachillerato presencial con capacitación para el trabajo en: Desarrollo Comunitario, Informática, Contabilidad, Administración, Desarrollo e implementación de la docencia comunitaria, así como Higiene y Salud comunitaria.

Los planteles que ofrecen planes de estudio con dictamen procedente son evaluables para acceder al PBC-SiNEMS, pero hasta noviembre de 2017 sólo 20 planteles presenciales lograron su acceso, doce de ellos se encuentran en el nivel III, siete en el nivel IV y sólo uno de ellos en el nivel II (Véase Cuadro 2).

El COBACH se encuentra en un doble esfuerzo; por un lado tiene proyectado aumentar el número de planteles que accedan al Padrón, por otro es necesario sostener las acreditaciones con las que cuenta y asegurar la promoción de los planteles a niveles más elevados. Sin duda el Colegio enfrenta un importante reto, que le implicará evaluar de manera continua las fortalezas y áreas de oportunidad en las dimensiones de la gestión institucional que evalúa el PBC-SiNEMS.

Cuadro 2. Planteles del COBACH acreditados en el PBC-SiNEMS

Plantel	Nivel	Vigencia
145 "Tuxtla Sur"	II	2019
19 "Palenque"	III	Vigencia vencida
45 "Altamirano"	III	2018
11 "San Cristóbal"	III	2018
57 "Chamula"	III	2019
50 "Independencia"	III	2019
07 "Palenque"	III	2019
41 "Buenos Aires"	III	2019
56 "Ixtacomitán"	III	2019
09 "Catazajá"	III	2019
24 "Teopisca"	III	2019
38 "Suclumpá"	III	2017
60 "Larráinzar"	III	2018
46 "Socoltenango"	III	2018
73 "El Bosque"	IV	En proceso de permanencia
51 "Guadalupe Victoria"	IV	En proceso de permanencia
26 "Río Chancalá"	IV	2018
30 "Santo Domingo"	IV	2018
18 "San Martín Chamizal"	IV	2018
76 "Ixhuitán"	IV	2018
12 "San José Pathuitz"	IV	2018
59 "Pantelhó"	IV	2019
49 "Ocozocoautla"	IV	2019
77 "José María Pino Suárez"	IV	2019
47 "Pueblo Nuevo"	IV	2019
14 "Tila"	IV	2019
61 "Chanal"	IV	2019

Fuente: elaboración propia a partir de información recuperada de COPEEMS, noviembre de 2017.

3.4. Zona Istmo-Costa como región de estudio

La investigación se enmarcó en cinco planteles que ofertan bachillerato de tipo presencial. Para caracterizar cada uno de ellos fue necesario realizar una descripción general de la zona en la que se encuentran adscritos. La Zona Istmo Costa constituye una región delimitada por el Colegio. Es importante considerar que el término región:

[...] es un concepto polisémico: tiene significados diferentes; “región” puede referirse tanto a la interacción espacial, a la geografía económica, a la jurisdicción institucional o gubernamental, así como a las características sociales o culturales. Y cualquiera que sea el significado que se le atribuya al concepto, de algún modo siempre parece ser una referencia a algún aspecto de territorio (Van Langenhove, 2003: 4).

Las zonas determinadas por el Colegio, trascienden la perspectiva de territorio y consideran los aspectos económicos, políticos y culturales de Chiapas. Sin duda en la Región Istmo Costa interactúan diversas dimensiones que fueron necesarias considerar en el proceso de análisis; por lo tanto, la región representa en el proceso de investigación la posibilidad de recortar la realidad y constituye, por tanto, una herramienta metodológica.

La Zona Istmo Costa fue concebida en el proceso de investigación como una región de carácter administrativa en la cual tiene lugar el proceso de mediación entre la gestión que se impulsa en la Dirección General y sus órganos internos para el impulso del PBC-SiNEMS en los planteles; en estos últimos se concreta el proceso de evaluación con fines de acreditación.

La Zona establecida por el COBACH abarca planteles ubicados en ocho municipios y la Coordinación de Zona está asentada en Tonalá. Es importante considerar que la zona administrativa Istmo Costa del Colegio no coincide con la distribución que realiza el Gobierno estatal de las regiones socioeconómicas, las cuales constituyen un referente importante de análisis. A continuación se

presentan las regiones socioeconómicas y los municipios que integran la zona de estudio:

- Istmo-Costa: Arriaga, Tonalá, Pijijiapan y Mapastepec.
- Valles Zoque: Cintalapa y Jiquipilas.
- Soconusco: Acacoyagua y Escuintla.

Los planteles que participaron en el proceso de investigación fueron seleccionados de acuerdo a los criterios de inclusión definidos en el apartado metodológico del capítulo 4. Es importante precisar que los cinco planteles participantes en la investigación se ubican en las dos primeras regiones mencionadas anteriormente, como se muestra en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Planteles de la zona que participan en la investigación

Zona COBACH	Región socioeconómica	Municipio	Plantel
Istmo Costa	Istmo Costa	Pijijiapan	04 Pijijiapan
		Tonalá	63 Tres Picos
		Mapastepec	114 Sesecapa
		Mapastepec	190 Mapastepec
	Valles Zoque	Cintalapa	228 Cintalapa de Figueroa

Fuente: elaboración propia.

Para caracterizar el contexto en el cual se ubican los planteles es necesario conocer información general referente al territorio, medio ambiente y niveles educativos.

3.4.1. Territorio de la zona de estudio

Los planteles del COBACH que participaron en el estudio se ubican en cuatro municipios, los cuales pertenecen a dos regiones socioeconómicas: Istmo Costa y Valles Zoque. La primera se ubica en la Llanura Costera del Pacífico y la Sierra Madre de Chiapas, la altitud de la región puede variar desde propensas inundaciones marítimas hasta aquellas que alcanzan más de 1,000 metros sobre el nivel del mar. El territorio de la región tiene 150 kilómetros que limitan con aguas del Océano Pacífico (Gobierno del Estado de Chiapas, 2013b).

Por la cercanía de la Región con la zona fronteriza de México y el país vecino de Guatemala, se registra presencia de migrantes indocumentados provenientes de diversos países de América Central, principalmente Guatemala, Honduras y el Salvador. La presencia de migrantes constituye un doble riesgo:

En la primera visión los migrantes viven en un constante riesgo, siendo víctimas de los peligros creados y recreados en los espacios sociales que transitan o a los que se dirigen temporal o definitivamente. Desde la otra mirada los migrantes encarnan el riesgo para las sociedades receptoras: ellos mismos constituyen un riesgo; en ellos recae la responsabilidad por los males sociales (enfermedades, inseguridad pública, etcétera) (Rivas, 2011: 19).

La presencia de migrantes en la zona de estudio es una realidad que influye en la dinámica de vida de los pobladores de los municipios en los que se ubican los planteles de estudio, situación que influye en la vida de los estudiantes y hace importante conocer cómo se maneja la situación en los planteles.

Es importante tener presente que la investigación considera un plantel ubicado en la Región Valles Zoque, la cual se localiza en la Depresión Central, Sierra Madre de Chiapas y Montañas del Norte. El 70% de la región está constituida por sierra, el resto son llanuras y valles (Gobierno del Estado de Chiapas, 2013c).

De los cinco planteles que participaron en la investigación, tres se ubican en cabecera municipal: 04 Pijijapan, 190 Mapastepec y 228 Cintalapa de Figueroa. Mientras que dos de ellos son colonias municipales: 63 Tres Picos y 114 Sesecapa.

La Tabla 1 muestra la extensión territorial de los municipios que albergan a los planteles del Colegio que forman parte del estudio.

Tabla 1. Extensión territorial por municipio

Región socioeconómica	Municipio	Superficie (Km²)	Superficie (% regional)
Istmo-Costa	Pijijiapan	1,746.89	32.29
Istmo-Costa	Tonalá	1,634.49	30.22
Istmo-Costa	Mapastepec	1,218.99	22.54
Valles Zoque	Cintalapa	3,093.62	41.84

Fuente: elaboración propia a partir del Programa Regional de Desarrollo 2013-2018 de la Región IX Istmo Costa y Región II Valles Zoque.

3.4.2. Medio ambiente

El apartado tiene como intención dar a conocer las condiciones medioambientales que se viven en la zona donde se ubican los planteles que participaron en la investigación. Iniciaremos mencionando que en la Región Istmo Costa se presenta un clima cálido subhúmedo con lluvia muy intensa en el verano; ésta es más intensa en la sierra alta que tiene una altura de 1,500 metros sobre el nivel del mar. Hay que tener en cuenta que en la zona la media anual de lluvia es de 2,500 a 4,000 mililitros. En el resto de la región las lluvias oscilan entre los 1,500 y los 2,000 mililitros. La temperatura media anual es de 26 a 28 grados Celsius (Gobierno del Estado de Chiapas, 2013b).

La región es considerada de alto riesgo prácticamente todo el año, pues en la época de estiaje los vientos son muy fuertes, lo que incrementa la probabilidad de incendios. Con el cambio climático la temperatura de la zona ha ido en aumento y además cada vez es más difícil predecir los fenómenos meteorológicos, como fueron los huracanes Stan, Bárbara e Ingrid. La situación repercute en el alto grado de vulnerabilidad ante lluvias, inundaciones, vientos, tormentas eléctricas y deslaves.

En la Región Valles Zoque el clima es cálido húmedo y subhúmedo con lluvias y precipitaciones en verano. En las zonas con altitud superior a los 1,500 metros sobre el nivel del mar se presentan precipitaciones medias anuales de entre 2,500 y 4,000 mililitros. Durante la temporada de lluvias son comunes las inundaciones en las zonas bajas y en los márgenes de los ríos; además, en las

partes medias de la Región, se han presentado deslaves en caminos y carreteras. Los incendios constituyen otro motivo de riesgo, situación que es común en la temporada de seca sobre todo en las zonas utilizadas para agricultura o ganadería. En toda la Región se presentan temperaturas promedio de 24 a 26 grados Celsius (Gobierno del Estado de Chiapas, 2013c).

Ambas regiones se encuentran propensas a sismos con un nivel de riesgo alto. Esta situación se debe al asentamiento de las regiones sobre tres placas tectónicas: Cocos, Norteamérica y Caribe. En la zona se registran de manera frecuente sismos, algunos de ellos imperceptibles. Sin embargo el 7 de septiembre de 2017 se registró un sismo de magnitud 8.2 con epicentro en el municipio de Pijijiapan (SSN, 2018).

Los cinco municipios en los que se asientan los planteles de estudio registraron daños materiales, requiriéndose la intervención del Gobierno federal quien implementó acciones de reconstrucción a través del Fondo de Desastres Naturales (FONDEN). Como consecuencia de este fenómeno los planteles participantes registraron afectaciones en sus instalaciones y suspendieron actividades durante varias semanas. Las características de la zona hacen necesario que los centros educativos cuenten con un protocolo de protección civil que permita a la población escolar actuar de manera oportuna antes, durante y después de la emergencia.

3.4.3. Caracterización de los planteles que participan en la investigación

A continuación se presenta información referente a la ubicación de los planteles en los cuales fue realizada la investigación, la matrícula de los diversos niveles educativos que se ofertan, así como información general del plantel y el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes en la prueba PLANEA.

3.4.3.1. Plantel 04 Pijijiapan

El Plantel 04 Pijijiapan del COBACH se encuentra ubicado en domicilio conocido. El municipio de Pijijiapan en 2015 tenía una población que ascendía a 53,525

habitantes; los cuales vivían en 14,548 viviendas. El municipio enfrentaba un grado de rezago social medio, situación que ha ido mejorando con los años:

El Informe Anual sobre la Situación de la Pobreza y Rezago Social destaca la reducción consistente del rezago educativo, la carencia por acceso a los servicios de salud y las carencias asociadas a la calidad, espacios y servicios básicos en la vivienda en el periodo comprendido entre 1990 y 2015 (SEDESOL, 2017: 3).

En materia educativa en el municipio de Pijijiapan puede observarse que existe un número reducido de niños que cursan educación preescolar y que se registra un aumento en el número de estudiantes de educación primaria; sin embargo se observa nuevamente que el número de alumnos baja en la secundaria y el nivel medio superior (Véase Tabla 2).

La población que cursa estudios de EMS lo realiza en ocho Telebachilleratos Comunitarios, una Escuela Preparatoria del Estado, cuatro planteles del COBACH en la modalidad de EMSAD y un plantel del COBACH en la modalidad presencial. Es en este último donde se realizó la investigación.

Tabla 2. Alumnos inscritos y personal docente en el municipio de Pijijiapan. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016.

Municipio	Nivel	Alumnos inscritos			Personal docente		
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Pijijiapan	Preescolar	2,885	1,446	1,439	153	18	135
	Primaria	6,750	3,463	3,287	344	177	167
	Secundaria	3,166	1,621	1,545	188	121	67
	Bachillerato general	2,959	1,601	1,358	105	71	34

Fuente: elaboración propia a partir de información recuperada del Anuario Estadístico y Geográfico de Chiapas 2016 (2016: 355).

El Plantel del COBACH 04 Pijijiapan es el más grande de la Zona Istmo Costa, en el ciclo escolar 2014-2015 atendió a un total de 1,183 estudiantes distribuidos en dos turnos, con el apoyo de un total de 26 docentes. Cuenta con 17 aulas, cuatro laboratorios, un taller de cómputo, una biblioteca, áreas culturales y recreativas, entre otras.

Imagen 3. Fachada del Plantel 04 de Pijijiapan



Fuente: elaboración propia.

El Plantel 04 se encuentra ubicado en el lugar 85 de 644 escuelas de EMS evaluadas en 2016 a través de la Prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). La muestra participante en el Plantel fue de 179 estudiantes del turno matutino. De acuerdo al *ranking* nacional el resultado global del Plantel se ubica en amarillo, que implica un buen desempeño; sin embargo existen oportunidades de mejoras para asegurar en los estudiantes el desarrollo de competencias disciplinares en las áreas evaluadas.

Tabla 3. Resultados del Plantel 04 en PLANEA 2016

Español				Matemáticas				No. de alumnos participantes
I	II	III	IV	I	II	III	IV	

36.4%	25.6%	27.8%	10.2%	36.4%	33.5%	17.6%	12.5%	179
I: Insuficiente II: Indispensable III: Satisfactorio IV: Sobresaliente								

Fuente: elaboración propia con base en resultados PLANEA en Educación Media Superior (2016).

3.4.3.2. Plantel 114 Sesecapa y Plantel 190 Mapastepec

Los planteles 114 Sesecapa y 190 Mapastepec del COBACH se encuentran ubicados en el municipio de Mapastepec, el cual en 2015 tenía una población que ascendía a 47,932 habitantes y un total de 12,449 viviendas. El municipio enfrentaba un grado de rezago social medio, situación que ha ido mejorando según datos comparativos entre 1990 y 2015 (SEDESOL, 2017).

En materia educativa en el municipio de Mapastepec se registró la misma tendencia que en Pijijiapan en relación al aumento de matrícula del nivel preescolar a la primaria, y la reducción en la matrícula de la primaria a la secundaria. En este caso la población de secundaria es muy cercana en número a la que se presenta en la educación media superior (Véase Tabla 4).

La población que cursa estudios de EMS lo realiza en dos Telebachilleratos, dos Telebachilleratos Comunitarios, un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, dos planteles del COBACH en la modalidad de EMSAD y dos planteles de COBACH en la modalidad presencial; es en estos últimos que se realizó la investigación.

Tabla 4. Alumnos inscritos y personal docente en educación básica y media superior en el municipio de Mapastepec. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

Municipio	Nivel	Alumnos inscritos			Personal docente		
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Mapastepec	Preescolar	2,481	1,289	1,192	128	16	112
	Primaria	6,189	3,167	3,022	290	134	156
	Secundaria	2,796	1,450	1,346	140	80	60
	Bachillerato general	1,586	794	792	45	29	16
	Bachillerato tecnológico y niveles equivalentes	745	388	357	31	20	11

Fuente: elaboración propia a partir de información recuperada del Anuario Estadístico y Geográfico de Chiapas 2016 (2016: 353).

Como se mencionó anteriormente, en el municipio se ubican los planteles 114 Sesecapa y 190 Mapastepec; el primero tiene domicilio conocido en la calle principal de la Colonia Sesecapa, trabaja únicamente el turno matutino y en el ciclo escolar 2014-2015 atendía a un total de 367 estudiantes, con el apoyo de ocho docentes. El plantel cuenta con diez aulas, dos laboratorios y una biblioteca.

El Plantel 114 se encuentra ubicado en el lugar 321 de las 644 escuelas de EMS evaluadas en 2016 a través de la Prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). La muestra participante en este plantel fue de 71 estudiantes del turno matutino. De acuerdo al *ranking* nacional el resultado global del plantel se ubica en rojo, marca de color que implica un desempeño deficiente, por lo que es urgente realizar mejoras para asegurar en los estudiantes un mejor desarrollo de competencias disciplinares en las áreas evaluadas.

Tabla 5. Resultados del Plantel 114 en PLANEA 2016

Español	Matemáticas	No. de alumnos

I	II	III	IV	I	II	III	IV	participantes
70.1%	13.4%	11.9%	4.5%	76.1%	18.3%	5.6%	0%	71
I: Insuficiente II: Indispensable III: Satisfactorio IV: Sobresaliente								

Fuente: elaboración propia con base en resultados PLANEA en Educación Media Superior (2016).

En el mismo municipio se encuentra el Plantel del COBACH 190 Mapastepec; sus actividades se realizan en el turno matutino, en el ciclo escolar 2014-2015. Este plantel atendía a un total de 710 estudiantes, con el apoyo de 16 docentes; cuenta con diez aulas, dos laboratorios y una biblioteca.

El Plantel 190 Mapastepec se encuentra ubicado en el lugar 235 de 644 escuelas de EMS evaluadas en Chiapas en 2016 a través de la Prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2016). La muestra participante en el plantel fue de 164 estudiantes del turno matutino y de acuerdo al *ranking* nacional el resultado global del plantel se ubica en rojo, marca que implica un desempeño deficiente, por lo que es muy importante realizar mejoras para asegurar en los estudiantes el desarrollo de competencias disciplinares en las áreas evaluadas.

Tabla 6. Resultados del Plantel 190 en PLANEA 2016

Español				Matemáticas				No. de alumnos participantes
I	II	III	IV	I	II	III	IV	
65.8%	13.4%	15.5%	5%	67.7%	21.3%	7.9%	3%	164
I: Insuficiente II: Indispensable III: Satisfactorio IV: Sobresaliente								

Fuente: elaboración propia con base en resultados PLANEA en Educación Media Superior (2016).

3.4.3.3. Plantel 63 Tres Picos

El plantel 63 Tres Picos del COBACH se encuentra ubicado en el municipio de Tonalá, el cual en 2015 tenía una población que ascendía a 89,178 personas; las cuales habitaban en 23,721 viviendas. El municipio enfrentaba un grado de rezago social medio, situación que ha ido mejorando según datos comparativos entre 1990 y 2015 (SEDESOL, 2017).

En materia educativa en el municipio de Tonalá se registró la misma tendencia que en Pijijiapan y Mapastepec en relación al aumento de matrícula del nivel preescolar a la educación primaria, y la reducción de la matrícula de la primaria a la secundaria, y de esta última a la educación media superior (Véase Tabla 7).

El Plantel del COBACH 63 Tres Picos en el turno matutino atendía a un total de 367 estudiantes en el ciclo escolar 2014-2015, con el apoyo de ocho docentes. El plantel cuenta con ocho aulas, laboratorios y biblioteca.

Tabla 7. Alumnos inscritos y personal docente en educación básica y media superior en el municipio de Tonalá. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

Municipio	Nivel	Alumnos inscritos			Personal docente		
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Tonalá	Preescolar	4,949	2,507	2,442	234	16	218
	Primaria	11,434	5,872	5,562	499	269	230
	Secundaria	5,415	2,771	2,644	328	218	110
	Bachillerato general	2,886	1,159	1,327	178	112	66
	Bachillerato tecnológico y niveles equivalentes	1,795	935	860	89	66	23

Fuente: elaboración propia a partir de información recuperada del Anuario Estadístico y Geográfico de Chiapas 2016 (2016: 355).

El Plantel 63 Tres Picos se encuentra ubicado en el lugar 394 de 644 escuelas de EMS evaluadas en Chiapas en 2016 a través de la Prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2016). La muestra participante en el

plantel fue de 85 estudiantes del turno matutino. De acuerdo al *ranking* nacional el resultado global del plantel aparece en rojo, lo que implica un desempeño deficiente, por lo que es necesario realizar mejoras para asegurar en los estudiantes el desarrollo de competencias disciplinares en las áreas evaluadas (Véase Tabla 8).

Tabla 8. Resultados del Plantel 63 en PLANEA 2016

Español				Matemáticas				No. de alumnos participantes
I	II	III	IV	I	II	III	IV	
67.9%	20.2%	8.3%	3.6%	84.7%	11.8%	3.5%	0%	85
I: Insuficiente II: Indispensable III: Satisfactorio IV: Sobresaliente								

Fuente: elaboración propia con base en resultados PLANEA en Educación Media Superior (2016).

3.4.3.4. Plantel 228 Cintalapa de Figueroa

El Plantel 228 Cintalapa de Figueroa del COBACH se encuentra ubicado en el municipio de Cintalapa, el cual en 2015 tenía una población que ascendía a 84,455 habitantes, los cuales habitaban en 20,737 viviendas. El municipio enfrentaba un grado de rezago social medio, situación que ha ido mejorando según datos comparativos entre 1990 y 2015 (SEDESOL, 2017).

En materia educativa se registra la misma tendencia que en los municipios anteriormente descritos en relación al aumento y decremento de la matrícula (Véase Tabla 9). La población que cursa estudios de EMS lo realiza en dos planteles particulares, cuatro Telebachilleratos, cinco Telebachilleratos Comunitarios, un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, cuatro planteles del COBACH

en la modalidad de EMSAD y un plantel de COBACH en la modalidad presencial, en este último se realiza la investigación.

Tabla 9. Alumnos inscritos y personal docente en educación básica y media superior en el municipio de Cintalapa. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

Municipio	Nivel	Alumnos inscritos			Personal docente		
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Cintalapa	Preescolar	4,272	2,129	2,143	194	19	175
	Primaria	11,181	5,641	5,540	465	273	192
	Secundaria	5,048	2,603	2,445	283	172	111
	Bachillerato general	1,323	702	621	56	30	26
	Bachillerato tecnológico y niveles equivalentes	2,191	1,125	1,066	88	58	30

Fuente: elaboración propia a partir de información recuperada del Anuario Estadístico y Geográfico de Chiapas 2016 (2016: 35).

El Plantel del COBACH 228 Cintalapa de Figueroa, en el turno matutino, atendía a un total de 358 estudiantes en el ciclo escolar 2014-2015, con el apoyo de un total de nueve docentes. El plantel cuenta con seis aulas, un laboratorio y una biblioteca.

El Plantel 63 Tres Picos se encuentra ubicado en el lugar 337 de 644 escuelas de EMS evaluadas en Chiapas en 2016 a través de la Prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2016). La muestra participante en el plantel fue de 86 estudiantes del turno matutino. De acuerdo al *ranking* nacional el resultado global del plantel se ubica en rojo, lo que implica un desempeño deficiente, por lo que es importante realizar mejoras para asegurar en los estudiantes el desarrollo de competencias disciplinares en las áreas evaluadas (Véase Tabla 10).

Tabla 10. Resultados del Plantel 63 en PLANEA 2016

Español				Matemáticas				No. de alumnos participantes
I	II	III	IV	I	II	III	IV	
71.1%	15.7%	8.4%	4.8%	75.6%	22.1%	0%	2.3%	86
I: Insuficiente II: Indispensable III: Satisfactorio IV: Sobresaliente								

Fuente: elaboración propia con base en resultados PLANEA en Educación Media Superior (2016).

Hasta este momento se ha caracterizado a los municipios en los cuales se asientan los planteles que participan en la investigación, así como los indicadores en materia educativa. Se puede observar que de acuerdo a los resultados de la prueba PLANEA, cuatro de los cinco planteles del COBACH participantes en la investigación han obtenido puntajes que ubican a sus estudiantes en un nivel de desempeño deficiente en las disciplinas de Español y Matemáticas.

Se asiste a un escenario con resultados educativos desalentadores, por lo que será necesario analizar el trabajo que se realiza en los procesos de gestión educativa y escolar, por ser éstos componentes importantes para la mejora de la calidad educativa.

Capítulo 4. Metodología de investigación

El capítulo expone la metodología que guió la investigación, la cual fue de corte cuali-cuantitativa. En el primer apartado se describe de manera general la articulación de los objetivos, con el tipo de investigación seleccionado, los instrumentos empleados y las teorías, unidades y elementos de análisis que permitieron establecer la estrategia para trabajar los criterios de inclusión y diseñar las herramientas utilizadas en la investigación en el proceso de recolección de información.

En el apartado denominado *Criterios de inclusión* se exponen las características que fueron consideradas para la elección de los planteles que participaron en la investigación; es importante mencionar que fue necesario proponer una investigación en fases por el elevado número de planteles que cumplieron con los criterios establecidos. Sin embargo cuando se valoró el tiempo y recursos destinados al estudio fue imposible considerar a todos, por lo que se espera que el trabajo aquí presentado no sea el único y, posteriormente, con la misma metodología, se puedan desarrollar procesos de investigación que permitan cubrir un mayor número de planteles.

El capítulo expone los aspectos considerados en el proceso de diseño de los instrumentos generados para la recolección de información. Se elaboró un cuestionario aplicado a 69 docentes, quienes representan el 100% de los maestros adscritos a los cinco planteles participantes. Además, se describe la estructura utilizada en el análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), en el cual participó personal de la coordinación de zona y directivos de los cinco planteles participantes en la investigación.

4.1. Investigación cuali-cuantitativa

La investigación exigió determinar la metodología a utilizar, posicionándose en el enfoque de interpretación estructuralista, desde el cual fue posible analizar las dimensiones de la gestión escolar, tanto a nivel de estructura institucional, como

en la percepción de los actores que la implementan en los planteles: docentes y directivos.

Desde esta perspectiva se coincide con la idea de Lévi-Strauss, quien considera que:

Es necesario y suficiente alcanzar la estructura inconsciente que subyace a cada institución o a cada costumbre, para obtener un principio de interpretación válido para otras instituciones y otras costumbres, a condición, naturalmente, de llevar lo bastante lejos el análisis (1995: 68).

Con la intención de esquematizar la relación entre los objetivos de la investigación y su metodología, se diseñó el Cuadro 4, el cual presenta el objetivo general de la investigación, así como la relación que guardan los dos objetivos específicos con el tipo de estudio seleccionado, ambos de corte cualitativo. Además se explicitaron los instrumentos de investigación a utilizar, así como las teorías, unidades y elementos considerados para el análisis.

Cuadro 4. Relación, objetivos y metodología de estudio

Analizar desde el modelo de gestión educativa y escolar la institucionalización del principio de calidad educativa impulsado en la educación media superior a través del Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS). El caso de la Zona Istmo Costa del Colegio de Bachilleres de Chiapas en el período 2014-2017.

Objetivos específicos	Tipo de estudio	Instrumento	Teoría de análisis	Unidad de análisis	Elementos de análisis
Analizar la estructura de las instituciones que participan en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y el Marco Curricular Común (MCC)	Cuantitativo	Documental, a través de consulta de fuentes secundarias	Neoinstitucionalismo	Instituciones	Fines Atribuciones Funciones Competencia Facultad
Analizar las estrategias implementadas desde la administración pública para la institucionalización del SNB	Cuantitativo/ Cualitativo	Documental, a través de consulta de fuentes secundarias	Gestión educativa y escolar	Niveles de concreción	Gestión educativa: Marco Curricular Común Modelo Educativo Planes y programas de estudio Gestión escolar: Dimensión organizacional y operativa Dimensión administrativo-financiera Dimensión pedagógico-curricular Dimensión comunitaria

<p>Analizar la implementación de los indicadores evaluables por el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS) en los planteles de la Zona Istmo Costa</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Cuestionario y FODA</p>	<p>Dimensiones de la gestión escolar</p>	<p>Dimensión organizacional -operativa</p>	<p>Procesos de comunicación en los niveles de gestión del COBACH Normatividad: Idoneidad de directivos y docentes Seguridad y desarrollo de los actores educativos Cuerpos colegiados Plan de mejora continua Asignación de materias Sistema de control escolar Conocimiento del SNB</p>
		<p>FODA</p>	<p>Gestión escolar</p>	<p>Dimensión administrativo-financiera</p>	<p>Recursos financieros Horario y calendario escolar Becas Infraestructura</p>
		<p>Gestión escolar</p>	<p>Dimensión pedagógico-curricular</p>	<p>Planes y programas de estudio Evaluación del aprendizaje Orientación y tutoría</p>	

			Gestión escolar	Dimensión comunitaria (FODA)	Retos contextuales que enfrentan los niveles de gestión para el impulso del SNB
--	--	--	-----------------	------------------------------	---

Fuente: elaboración propia.

4.2. Criterios de inclusión

La investigación se centró en las instituciones de educación media superior (EMS) con financiamiento público que por el número de planteles y matrícula fueran representativos de la EMS ofertada en el estado de Chiapas. Uno de los criterios de inclusión establecido consistió en que los planteles fueran evaluables ante el Padrón. Por eso, para asegurar el estatus de dichos centros, se verificó que contarán con planes y programas de estudio dictaminados como pertinentes por el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEEM), un documento que avala la adopción de la RIEMS y el SNB. Fue importante que los centros escolares participantes fueran evaluables como planteles convencionales en la regla general para el acceso al PBC-SiNEMS plasmado en el *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior, Versión 3.0* y (COPEEEMS, 2017), por lo cual se verificó que su matrícula fuera igual o superior a los 300 estudiantes. Es importante aclarar que los planteles con menos de 300 alumnos son evaluados con parámetros alternos, sobre los cuales se brinda información general en el apartado 2.2.2. Y aunque los planteles alternos no formaron parte del interés de estudio se presentó información para caracterizar el proceso de acreditación del PBC- SiNEMS.

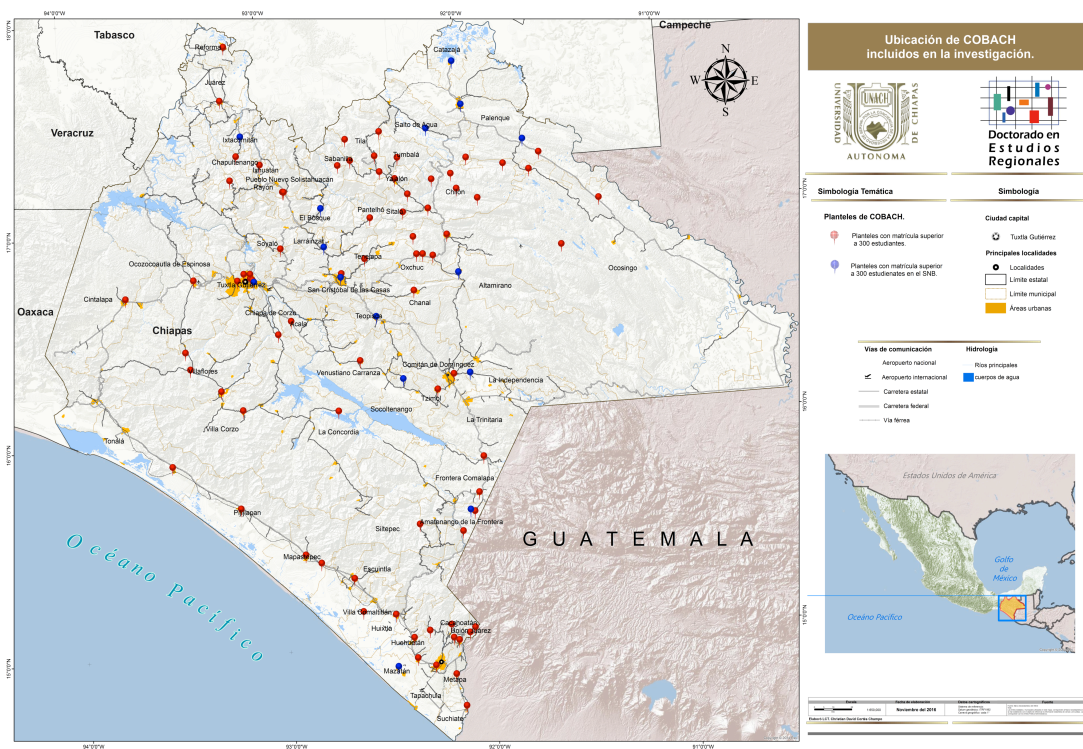
En resumen, los planteles seleccionados para participar en la investigación cumplieron con los siguientes criterios de inclusión:

- Financiamiento público.
- Planes de estudio con dictamen de pertinencia emitido por el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEEMS).
- Matrícula superior a 300 estudiantes.
- Evaluables con el *Manual para evaluar planteles convencionales que solicitan el ingreso y la promoción al PBC-SiNEMS* (Versión 3.0 y 4.0).

4.3. Universo de estudio

De acuerdo al Cuestionario Electrónico 911 SEP, en Chiapas existían 977 planteles de EMS en el ciclo escolar 2014-2015. Además la información del Cuestionario 911 permitió identificar al COBACH como el subsistema con mayor número de matrícula y planteles en el estado, situación por la cual se decidió realizar la investigación en el Colegio. Se identificó a 93 planteles que cumplieron con los criterios de inclusión (Véase Imagen 4) y como puede observarse los planteles se encuentran distribuidos por toda la geografía chiapaneca.

Imagen 4. Planteles de COBACH que cumplieron con los criterios de inclusión



Fuente: elaboración propia, a partir de información del Cuestionario 911 (SEP, 2015).

Por la dispersión geográfica y los recursos destinados a la investigación se concibió poco factible realizar la investigación en las nueve coordinaciones del COBACH, situación que repercutió en la propuesta de una investigación en fases. Para definir la primera zona participante, se presentó el proyecto a personal de las nueve coordinaciones del Colegio en el marco de la reunión de trabajo convocada

por esta institución donde se brindó un espacio para exponer el proyecto. Dicha reunión fue realizada el 16 de agosto de 2017 en las instalaciones de la Dirección General del COBACH. Es importante mencionar que el propósito de la reunión fue socializar los indicadores evaluables por el PBC- SiNEMS.

Imagen 5. Reunión de trabajo personal de las nueve coordinaciones de zona del COBACH



Fuente: elaboración propia

Durante la reunión se realizó el levantamiento de datos de contacto de los participantes, con quienes se estableció comunicación de manera posterior. Sin embargo, a pesar de esta primera toma de contacto, únicamente la Coordinación Istmo Costa manifestó interés por participar en la investigación, situación por la cual la primera fase del estudio se realizó en los planteles de esa zona que cumplieron con los criterios de inclusión, específicamente en cinco centros presenciales:

1. 04 Pijijiapan
2. 63 Tres Picos
3. 114 Sesecapa
4. 190 Mapastepec
5. 228 Cintalapa de Figueroa

La primera fase de la investigación permitió generar información pertinente de las dimensiones de la gestión escolar que están impulsando u obstaculizando el acceso de los planteles al Padrón; los resultados serán socializados al interior y al exterior del COBACH y permitirán generar un modelo de gestión que coadyuve a la generación de rutas de mejora en la búsqueda de la acreditación de los planteles. Además, la metodología diseñada podrá ser retomada para trabajar en las zonas del COBACH que no formaron parte de la primera fase del estudio.

4.4. Diseño de los instrumentos de recolección de información

La investigación consideró para la recolección de datos tres estrategias: 1) consulta documental de fuentes secundarias, 2) cuestionario y 3) análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA). La primera de ellas permitió generar información referente al neoinstitucionalismo, así como caracterizar la gestión educativa y escolar. Por su parte, el cuestionario y el análisis FODA apoyaron la recolección de información para el análisis de las dimensiones de la gestión escolar.

4.4.1. Diseño del cuestionario

El cuestionario denominado: *Opinión docente de las dimensiones de gestión que impulsa el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS)*, véase Anexo 1, fue diseñado con el propósito de generar un acercamiento a las opiniones de docentes del COBACH respecto al contexto en el que se implementa la gestión escolar que impulsan el acceso y permanencia de los planteles del COBACH al PBC-SiNEMS. Para su construcción se consideró el *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)* y los criterios establecidos por el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior para el acceso y permanencia de los planteles al PBC-SiNEMS, establecidos en el Manual 3.0, así como en su actualización en el 4.0.

En el proceso de diseño se realizó la operacionalización de las variables (Anexo 2), entendida como “el paso de una variable teórica a indicadores empíricos verificables y medibles en ítems o equivalentes” (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014: 221).

El cuestionario previo al proceso de validación estaba conformado por 40 ítems, agrupados en cuatro dimensiones de la gestión escolar, las cuales se describen a continuación (Pozner, 1997 y Casassus, 1999):

1. Dimensión organizacional-operativa: se promueve la implementación de normas explícitas e implícitas, establece una estructura institucional y se designan responsabilidades a los diferentes actores, además se valoran las capacidades personales y grupales que permiten un desarrollo institucional autónomo.
2. Dimensión administrativo-financiera: se cuenta con buen manejo de recursos económicos, humanos y se implementan procesos técnicos, de tiempo, seguridad, higiene y control de información; a su vez se da seguimiento a la aplicación de normas y supervisión de funciones de forma adecuada.
3. Dimensión pedagógico-curricular: existen estrategias didácticas, las cuales se reflejan en buenas prácticas pedagógicas, mediante la planeación, evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje; se brindan servicios de apoyo a los estudiantes, además se promueve la actualización continua del personal docente y directivo.
4. Dimensión comunitaria: existe relación de la escuela con el entorno y se promueve la relación con padres de familia, autoridades, organizaciones y redes de apoyo; además se busca dar respuesta a las necesidades de la comunidad.

Después del pilotaje, de 40 ítems que fueron considerados en su aplicación inicial se eliminaron dos y fue suprimida la dimensión comunitaria, resultado del proceso de validación de la fiabilidad del instrumento a través del coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach.

La aplicación de este estadístico permitió valorar el instrumento en su conjunto, sus 38 ítems, logrando un puntaje de 0.912, que indica que el instrumento tiene buena consistencia interna (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

Tabla 11. Estadístico de fiabilidad del cuestionario completo

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	No. de elementos
.912	.915	38

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del estadístico Alfa de Cronbach. Además se aplicó el estadístico a cada una de las dimensiones de la gestión escolar que permitieron verificar su fiabilidad.

Tabla 12. Estadístico de fiabilidad de las dimensiones de la gestión escolar que valora el cuestionario

Dimensión	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	No. de elementos
Organizacional-operativa	.734	.743	8

Administrativo-financiera	.863	.858	17
Dimensión pedagógico-curricular	.812	.825	13

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del estadístico Alfa de Cronbach.

En resumen el cuestionario quedó estructurado en 38 ítems distribuidos en tres dimensiones de la gestión escolar: 1) organizacional-operativa, 2) administrativo-financiera y pedagógico-curricular. Las respuestas fueron diseñadas en la siguiente escala: 1) totalmente en desacuerdo; 2) en desacuerdo; 3) de acuerdo y 4) totalmente de acuerdo.

Es importante enfatizar que con fines aritméticos se diseñó un cuestionario con cuatro escalas valorativas descritas en el párrafo anterior. Sin embargo el proceso de análisis únicamente se enfoca en tres niveles de análisis de acuerdo al porcentaje de opinión alcanzado; en este proceso los porcentajes de las escalas “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”, por ser negativas, fueron englobadas.

Por tanto, los resultados fueron analizados a través de tres niveles que valoraron el trabajo realizado en la gestión escolar (Véase Imagen 6). La ubicación de los resultados en los niveles de análisis se realizó considerando el porcentaje alcanzado.

Para el cálculo del porcentaje fue necesario considerar que cada ítem tiene un valor máximo de 4. Así, al ser aplicados a 69 docentes, cada ítem puede alcanzar un valor general máximo de 276 puntos, que corresponde al 100%, lo cual nos permitió tener un panorama general del ítem para poder identificar en la dimensión los valores máximos y mínimos por ítem.

Para determinar el porcentaje por docente en cada dimensión, se procedió a calcular el puntaje máximo en cada dimensión considerando que en la dimensión 1 se pueden alcanzar 32 puntos, por estar integrada por 8 ítems, con

un valor máximo por ítem de 4. De acuerdo con la proporción 100/32 cada punto equivale a 3.125, por lo cual se efectuó la suma del puntaje obtenido en cada ítem de la dimensión y se multiplicó por 3.125 para determinar el porcentaje, ejemplo:

$$\text{Puntaje obtenido dimensión 1 docente } x: 16 \text{ puntos } x 3.125 = 50\%$$

Posteriormente, para categorizar los porcentajes obtenidos de los 69 docentes de acuerdo a la escala de valoración establecida (Véase imagen 6) se procedió a ordenar los resultados de menor a mayor por docente y se obtuvo el porcentaje considerando el número de docentes que se ubicó de acuerdo a la escala.

Ejemplo: número de docentes ubicados en el rango de 0-59 de la dimensión 1 fueron 8, por lo tanto:

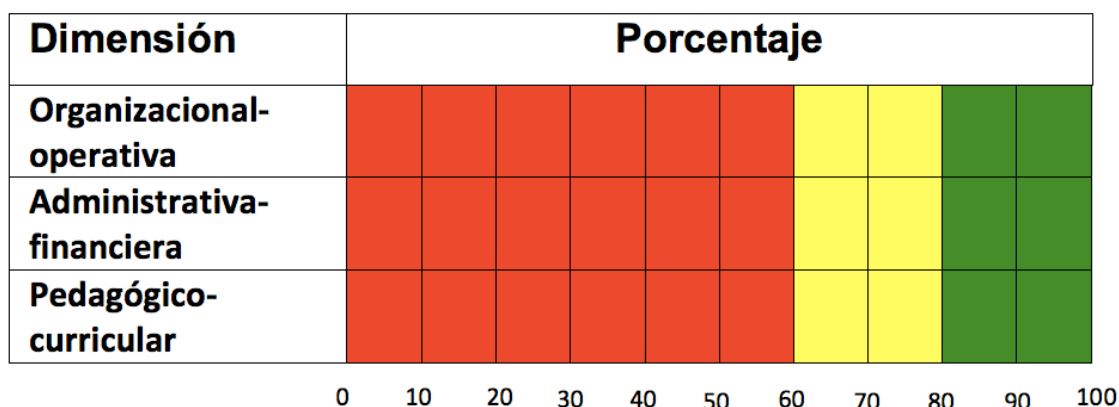
$$\text{Proporción } 100/69 = 1.449$$

$$8 \text{ docentes } x 1.449 = 11.592\%$$

Finalmente, para interpretar el resultado general del instrumento se consideró el puntaje máximo de 152 puntos considerando que está integrado por un total de 38 ítems con un valor máximo por ítem de 4. Para cada docente se aplicó la suma total de los puntos y se determinó la proporción $100/152 = 0.657$; el resultado de la proporción se multiplicó por la suma total de puntos obtenidos por docente; finalmente se procedió a ordenar los porcentajes de cada docente de menor a mayor de acuerdo a la escala de valoración y se aplicó nuevamente la proporción de valoración de acuerdo a la cantidad de docentes ubicados en cada rango.

Una vez que se identificó el porcentaje, se valoró el resultado de acuerdo al rango alcanzado, en donde del 0% al 59% se consideraron como críticos por lo que requieren de atención inmediata. Los resultados que oscilaron entre el 60% y el 79% reflejaron la necesidad de reforzar su implementación; finalmente los resultados ubicados en el rango de 80% a 100% son considerados como adecuados.

Imagen 6. Valoración de opinión docente de la gestión educativa y escolar



Fuente: elaboración propia.

Para valorar de manera general la opinión docente vertida en los 8 ítems que conforman la dimensión organizacional-operativa, se realizó la categorización de los porcentajes; la Tabla 13 apoyó la descripción del nivel alcanzado.

Tabla 13. Descripción del nivel alcanzado en la opinión referente a la dimensión organizacional-operativa

Nivel de análisis	Porcentaje de opinión	Descripción de nivel
1	80-100	Se desarrolla de manera adecuada la implementación de la normatividad de la dependencia; idoneidad de docentes y directivos; trabajo en academias; plan de mejora continua; asignación de materias y servicios escolares articulado al MCC
2	60-79	Se sugiere reforzar la implementación de la normatividad de la dependencia; idoneidad de docentes y directivos; trabajo en academias; plan de mejora continua; asignación de materias y servicios escolares articulado al MCC
3	30-59	Indica necesidad crítica de implementar la normatividad de la dependencia; idoneidad de docentes y directivos; trabajo en

	0-29	academias; plan de mejora continua; asignación de materias y servicios escolares articulado al MCC
--	------	--

Fuente: elaboración propia, recuperado de COPEEMS 2017.

Para valorar de manera general la opinión docente vertida en los 17 ítems que conforman la dimensión administrativo-financiera, se realizó la categorización de los porcentajes; la Tabla 14 apoyó la descripción del nivel alcanzado.

Tabla 14. Descripción del nivel alcanzado en la opinión referente a la dimensión administrativo-financiera

Nivel	Porcentaje	Descripción de nivel
1	80-100	<p>Se desarrollan de manera adecuada los procesos administrativos: la implementación de procesos de comunicación entre los actores educativos, la ejecución de los horarios de clase y calendario escolar, la asistencia del personal docente, la prestación de servicios bibliotecarios.</p> <p>Se desarrollan de manera adecuada los procesos financieros: la asignación de los recursos financieros, la asignación de becas, así como el mantenimiento y el acceso a infraestructura tecnológica y educativa: Tic y Tac, aulas, laboratorios de ciencias experimentales y capacitación para el trabajo, sanitarios, rampas, área administrativa, sala de maestros, espacios de orientación y tutoría, áreas deportivas, culturales y recreativas.</p>
2	60-79	<p>Se sugiere reforzar la implementación de procesos administrativos: la implementación de procesos de comunicación entre los actores educativos, la ejecución de los horarios de clase y calendario escolar, la asistencia del personal docente, la prestación de servicios bibliotecarios.</p> <p>Se sugiere reforzar la implementación de procesos financieros: la asignación de los recursos financieros, la asignación de becas, así como el mantenimiento y el acceso a infraestructura tecnológica y educativa: Tic y Tac, aulas, laboratorios de ciencias experimentales y capacitación para el trabajo,</p>

		sanitarios, rampas, área administrativa, sala de maestros, espacios de orientación y tutoría, áreas deportivas, culturales y recreativas.
3	30-59	Indica necesidad crítica de implementar procesos administrativos: la implementación de procesos de comunicación entre los actores educativos, la ejecución de los horarios de clase y calendario escolar, la asistencia del personal docente, la prestación de servicios bibliotecarios.
	0-29	Indica necesidad crítica de implementar procesos financieros: la asignación de los recursos financieros, la asignación de becas, así como el mantenimiento y el acceso a infraestructura tecnológica y educativa: Tic y Tac, aulas, laboratorios de ciencias experimentales y capacitación para el trabajo, sanitarios, rampas, área administrativa, sala de maestros, espacios de orientación y tutoría, áreas deportivas, culturales y recreativas.

Fuente: elaboración propia, recuperado de COPEEMS 2017.

Para valorar de manera general la opinión docente vertida en los trece ítems que conforman la dimensión pedagógico-curricular, se realizó la categorización de los porcentajes; la Tabla 15 apoyó la descripción del nivel alcanzado.

Tabla 15. Descripción del nivel alcanzado en la opinión referente a la dimensión pedagógico-curricular

Nivel	Porcentaje	Descripción de nivel
1	80-100	Se desarrolla de manera adecuada la implementación de planes y programas de estudio y procesos de evaluación de aprendizaje para el desarrollo de competencias. Además se brindan servicios educativos adicionales como son orientación y tutoría, procesos de canalización a expertos. Además se

		realiza seguimiento de egresados y se participa en procesos de reestructuración curricular.
2	60-79	Se sugiere reforzar la implementación de planes y programas de estudio y procesos de evaluación de aprendizaje para el desarrollo de competencias. Además se brindan servicios educativos adicionales como son orientación y tutoría, procesos de canalización a expertos. Además se realiza seguimiento de egresados y se participa en procesos de reestructuración curricular.
3	30-59	Indica necesidad crítica de implementar de manera adecuada los planes y programas de estudio y procesos de evaluación de aprendizaje para el desarrollo de competencias. Además se brindan servicios educativos adicionales como son orientación y tutoría, procesos de canalización a expertos. Además se realiza seguimiento de egresados y se participa en procesos de reestructuración curricular.
	0-29	

Fuente: elaboración propia, recuperado de COPEEMS 2017.

Para valorar de manera general la opinión docente vertida en los 38 ítems que conforman el cuestionario para medir las tres dimensiones de la gestión escolar, se realizó la categorización de los porcentajes; la Tabla 16 apoyó la descripción del nivel alcanzado.

Tabla 16. Descripción del nivel alcanzado en la opinión referente a la gestión educativa y escolar

Nivel	Porcentaje	Descripción de nivel
1	80-100	Se desarrollan de forma adecuada los procesos de gestión en las dimensiones: organizacional-operativa, administrativo-financiera y pedagógico-curricular para el acceso y permanencia de los planteles al PBC-SiNEMS.

2	60-79	Se sugiere reforzar la implementación de los procesos de gestión en las dimensiones: organizacional-operativa, administrativo-financiera y pedagógico-curricular para el acceso y permanencia de los planteles al PBC-SiNEMS.
3	30-59	Indica necesidad crítica de implementar procesos de gestión en las dimensiones: organizacional-operativa, administrativo-financiera y pedagógico-curricular para el acceso y permanencia de los planteles al PBC-SiNEMS.
	0-29	

Fuente: elaboración propia, recuperado de COPEEMS 2017.

El cuestionario fue aplicado a través de muestra censal, participando el 100% de los docentes pertenecientes a los planteles que forman parte de la investigación.

Tabla 17. Docentes que respondieron el cuestionario por plantel

Plantel	No. de docentes
04 Pijjiapan	26
63 Tres Picos	8
114 Sesecapa	16
190 Mapastepec	9
228 Cintalapa de Figueroa	10
Total	69

Fuente: elaboración propia.

4.4.2. Análisis FODA

El análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) es una metodología de investigación cualitativa que permite estudiar el contexto interno de la institución como organización y que permitió analizar la situación de los

planteles en relación a la implementación de las dimensiones de la gestión escolar evaluables en el PBC-SiNEMS.

El proceso de análisis permite identificar los aspectos positivos y negativos existentes en la organización y en el ambiente que la rodea. En el proceso se implementó la metodología propuesta por la UNESCO (2011) en el *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*, el cual propone realizar el FODA articulado a las cuatro dimensiones de la gestión escolar (Véase Imagen 7 y 8).

La Imagen 8 articula cada elemento de la matriz FODA a las dimensiones de la gestión escolar. Este descriptivo permitió a los participantes identificar el significado de cada una de las dimensiones. La Imagen 8 representa la matriz que trabajaron los participantes en el proceso de construcción del FODA.

En el proceso participó personal de la Dirección General, Coordinación de Zona y directivos de los planteles que forman parte de la investigación, a quienes se les solicitó conformar equipos de trabajo para realizar un diagnóstico colectivo de las situaciones que enfrenta la gestión escolar en la búsqueda del impulso del acceso y permanencia de los planteles al PBC-SiNEMS.

Se les solicitó analizar las cuatro dimensiones de la gestión escolar:

1. Dimensión organizacional-operativa (institucional).
2. Dimensión administrativo-financiera (administrativa).
3. Dimensión pedagógico-curricular (pedagógica).
4. Dimensión comunitaria (comunitaria).

Imagen 7. Dimensiones de análisis de la matriz FODA



Fuente: UNESCO, 2011: 72.

Imagen 8. Articulación de las dimensiones de la gestión y el análisis FODA

Matriz de Fortalezas y Debilidades

	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Pedagógico		
Institucional		
Administrativo		
Comunitario		

Matriz de Oportunidades y Amenazas

	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
Pedagógico		
Institucional		
Administrativo		
Comunitario		

Fuente: UNESCO, 2011: 72.

El análisis FODA se realizó en una reunión de trabajo en la cual participaron personal de la Dirección General del Colegio, personal de la Coordinación de Zona Istmo Costa y directivos de los cinco planteles que forman parte de la investigación.

Antes de iniciar la elaboración del FODA, se preguntó a los participantes sobre su conocimiento de los indicadores que evalúa el PBC-SiNEMS; ellos respondieron que habían revisado el Manual 3.0, pero que todavía tenían dudas sobre las evidencias que debían presentar para la acreditación, así como sobre el procedimiento y los beneficios que se logran al acceder al Padrón.

La sesión de trabajo de campo para realizar el análisis FODA tuvo una duración de tres días, con horario de 8:00 a 16:00 horas y se realizó con el siguiente programa:

- Presentación de indicadores evaluables por COPEEMS para el acceso de los planteles al PBC-SiNEMS.
- Conformación de equipos de trabajo para la elaboración del FODA, tomándose en cuenta las cuatro dimensiones de la gestión escolar.
- Socialización del trabajo en equipos y apertura del debate con el grupo.

En el taller se conformaron cinco equipos de trabajo, uno por cada plantel participante; sin embargo en la presentación de los resultados del análisis FODA no se hizo alusión al plantel del que formaban parte los integrantes del equipo por una solicitud explícita de los participantes.

Capítulo 5. Resultados de investigación

En el capítulo 5 se presentan los resultados de la información recuperada a través del trabajo de campo, en el cual se aplicó el cuestionario *Opinión docente de las dimensiones de gestión que impulsa el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS)* a un total de 69 docentes adscritos a los cinco planteles seleccionados para la investigación.

Además se explicitan las opiniones vertidas por directivos de los planteles y coordinación de zona, referentes a las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) que enfrenta la gestión escolar para impulsar el acceso de los planteles al PBC-SiNEMS.

Los resultados fueron organizados principalmente en tres dimensiones: organizacional-operativa, administrativo-financiera y pedagógico-curricular; además se presentan las opiniones vertidas en relación a la dimensión comunitaria durante el análisis FODA.

Finalmente, se cierra el capítulo analizando de manera integral las dimensiones, lo cual permitió valorar el nivel de trabajo realizado desde la gestión escolar para el acceso de los planteles al PBC SNEMS.

5.1. Dimensión organizacional-operativa

De la aplicación del cuestionario se despenden resultados por ítem, en la dimensión organizacional-operativa al cuestionarles a los docentes la aplicación de la normatividad establecida por la dependencia en los planteles, el 47.8% de los maestros estuvieron de acuerdo y el 40.6% manifestó estar totalmente de acuerdo con que este proceso se realizara. La acreditación exige la aplicación de la normatividad al constituir un indicador evaluable; se establece que un plantel que imparte educación media superior debe contar con la documentación normativa que regula su operación y garantiza la seguridad, desarrollo y

salvaguarda de su población estudiantil, docente y administrativa (COPEEMS, 2017: 9).

Otro ítem que sobresale por el elevado porcentaje alcanzado en respuestas positivas, de acuerdo 40.6% y totalmente de acuerdo 49.3%, se refiere a la constitución y trabajo en apego a la normatividad de los cuerpos colegiados, los cuales son visualizados como el “ingrediente indispensable del centro educativo; se enfoca en responder a los desafíos que se presentan, lo que conlleva definir acciones que favorezcan el logro académico de los estudiantes” (COPEEMS, 2017: 129).

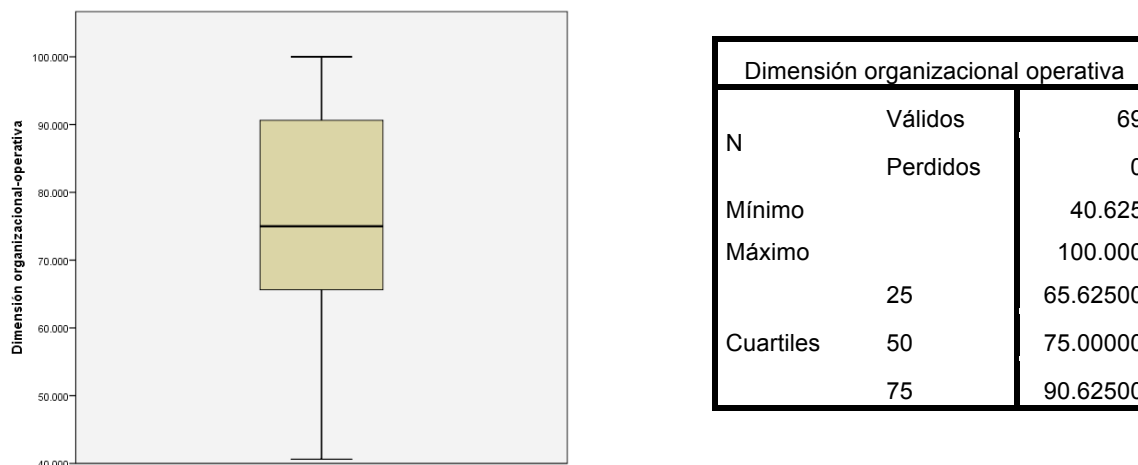
En la dimensión organizacional-operativa el porcentaje más bajos en la opinión de los docentes se registró en la percepción relacionada con la funcionalidad del Sistema de Servicios Escolares para el registro de las competencias del MCC, registrando el 11.6% totalmente en desacuerdo y el 29% en desacuerdo. La misma situación se generó al cuestionarles la constancia de la gestión para su acceso al PBC-SiNEMS; las opiniones fueron negativas, con un 13% totalmente en desacuerdo y un 18.8% en desacuerdo.

Hasta este momento se han descrito los ítems que alcanzaron mayor porcentaje en opiniones favorables y desfavorables; sin embargo el comportamiento general de las opiniones de los docentes participantes en la encuesta refleja que el trabajo que ha impulsado el Colegio en la dimensión organizacional-operativa es adecuado, aunque todavía presenta áreas de oportunidad (Véase Anexo 3).

De acuerdo con las respuestas ordenadas, el 50% de los resultados de los docentes fluctúa entre las puntuaciones de 65.62 en el primer cuartil y el puntaje de 90.62 correspondiente al tercer cuartil. Asimismo el 25% de las opiniones docentes con puntuación más bajas se encuentran entre 40.62, que corresponde al valor mínimo, y los 65.62 puntos correspondientes al primer cuartil. Este segmento, de acuerdo con la Gráfica 1, presenta la mayor variabilidad de resultados; el segundo cuartil se encuentra ubicado en el puntaje 75, el cual

coincide con el valor de la mediana (ver Gráfica 1). Por otro lado, el 25% de los puntajes más altos se encontró entre el 90.62, correspondiente al tercer cuartil, y los 100 puntos correspondientes al valor máximo. El gráfico nos permite identificar que no existen datos atípicos o extremos y que se presenta una distribución asimétrica a la derecha.

Gráfica 1. Resultados de la opinión de los docentes en la dimensión organizacional operativa



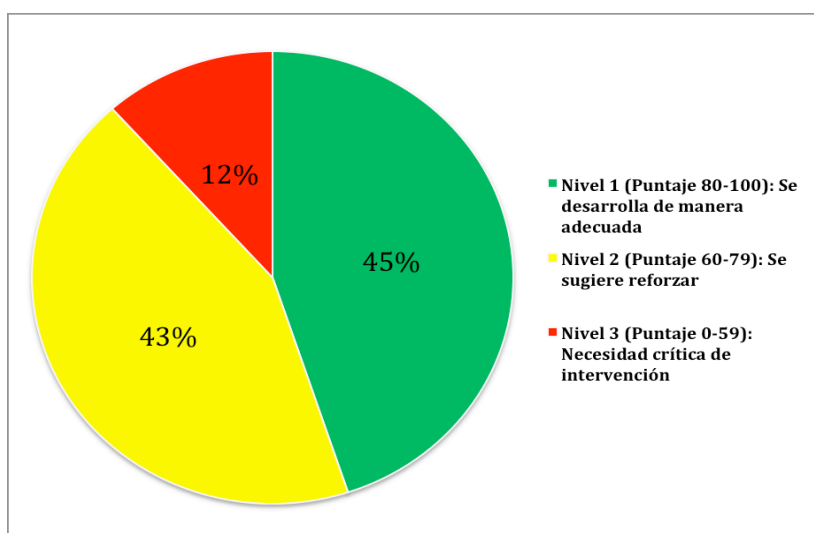
Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario.

Al valorar de manera general la dimensión organizacional operativa, las medidas de tendencia central y dispersión presentaron el siguiente comportamiento: se observaron puntajes máximos de 100% en una proporción de docentes del 2.9% y valores mínimos del 40.6%; la puntuación promedio fue de 76.8% y la posición central de los datos ordenados se ubicó en el valor 75. Además, la dimensión es multimodal y presenta tres modas; la de menor valor fue de 65.6 —seguida por un puntaje de 75— y la mayor fue de 93.8.

Existe una desviación baja con respecto a la media, lo cual se observa en la desviación estándar cuyo resultado fue de 14.26%, con un coeficiente de variación del 18.5%, lo cual indicó una población homogénea en los resultados y permitió considerar la media como un dato representativo de la población.

Es posible observar en la Gráfica 2 que el mayor porcentaje de opiniones (45%) se ubica en el nivel 1, lo cual indica que la organización operativa se desarrolla de manera adecuada y que los procesos de gestión favorecen el acceso de los planteles al PBC-SiNEMS. No obstante las opiniones categorizadas en este nivel no superan el 50% de la población encuestada; casi la misma proporción de opiniones se ubicaron en el nivel 2, con una diferencia mínima de dos puntos porcentuales (43%), lo cual indica que es necesario reforzar los procesos para favorecer el acceso de los planteles al PBC-SiNEMS.

Gráfica 2. Niveles de desarrollo de la gestión escolar: dimensión organizacional-operativa



Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario.

A pesar de que existe un porcentaje mínimo del 12% en el nivel 3, esto indica que aún hay una necesidad crítica en la atención de los procesos de gestión relacionados con la implementación de la normatividad, idoneidad de docentes y directivos, trabajo de academias y plan de mejora continua, entre otros.

En el proceso de análisis FODA correspondiente a la dimensión organizacional operativa, el equipo 1 reconoció como fortaleza el cumplimiento de los procesos de evaluación institucional a nivel de procesos, como es el caso de las ISO y el PBC-SiNEMS; así como el conocimiento de los requerimientos

establecidos por el nuevo modelo, por lo que es posible realizar el contraste entre los requerimientos y las necesidades de la región. Sin embargo, el conocimiento se convierte en una debilidad cuando se trata de implementar en las aulas la RIEMS y el modelo educativo. Otro punto débil es la falta de perfil profesional de los docentes que imparten las asignaturas; en algunos casos los docentes no tienen formación pedagógica y tampoco son idóneos en las asignaturas que tienen asignadas.

Si bien el equipo 1 reconoció la capacitación continua que se ofrece al personal directivo, también explicitó que los procesos de gestión se ven obstaculizados por los constantes recortes presupuestales, ya que son muchas las exigencias y poco el recurso asignado. En la misma dimensión se percibe como amenaza la falta de sistemas adecuados de evaluación del personal, por lo que existe temor de que el proceso se corrompa para generar despidos y ubicar en esos espacios a familiares y amigos de los que ostentan el poder.

El equipo 2 reconoció como fortaleza de la dimensión institucional la relación que ha establecido la Coordinación de Zona con las direcciones de los planteles, sí como la participación y compromiso asumido por los recursos humanos, quienes han logrado establecer procesos respetuosos entre la Dirección General, Coordinación de Zona y planteles.

Se mencionó como debilidades de la dimensión institucional la falta de un plan de mejora en los departamentos de la Dirección General y las coordinaciones de zona, al ser requerido únicamente a los directores de los planteles. Por lo anterior, no existe una programación institucional que coadyuve a la mejora continua del Colegio. Otra debilidad identificada es que, por lo general, al ser solicitada una actividad no son respetadas las fechas de entrega. Esta situación se debe en ocasiones al poco tiempo con el que son solicitadas a los planteles, e incluso en ocasiones el oficio de solicitud es entregado después de haber vencido el plazo.

Se hace mención de que la relación que establecen las coordinaciones de zona con los docentes y estudiantes es mínima, situación que es ocasionada por la estructura jerárquica del Colegio y por la temporalidad en que un coordinador asume su cargo. Generalmente las coordinaciones de zona son asignadas por el director general del Colegio y, cuando existen modificaciones, también se cambia a los responsables de las zonas. Es importante considerar que una constante es la falta de continuidad de los proyectos de una gestión a otra.

Las oportunidades del Colegio en el ámbito institucional están relacionadas con el reconocimiento social del que goza, con la incorporación de directivos jóvenes que tienen conocimiento de las TIC, la oportunidad que se presenta para redefinir la esencia de la función institucional, la vida cultural del Colegio y las oportunidades que se brindan para el intercambio académico

Se identifican como amenaza la cultura del miedo que se ha generado con las evaluaciones y las imposiciones de los mandos medios y altos. Las situaciones que han generado esta cultura son: por un lado los directivos viven con el temor de ser destituidos sin considerar sus años de experiencia y los procesos de capacitación en los que han participado; por otro, la vida sindical ha ocasionado entre los docentes procesos de resistencia a los procesos de evaluación, generándose conflictos internos en los que han participado. Se han llegado a presentar situaciones de violencia en las que han participado padres de familia que están a favor del movimiento magisterial, donde se ha rapado a quienes están en contra y se han cerrado planteles durante semanas, entre otras.

En otro orden de cosas, el crecimiento desmedido de planteles de educación media superior, iniciada en el periodo del ex gobernador Jaime Sabines y aumentada en la gestión de Manuel Velasco, resulta también una amenaza. Son muchos los planteles de la EMSAD que se encuentran cercanos a los planteles presenciales, situación que ocasiona que el recurso del Colegio no sea suficiente y se produzca una competencia entre los planteles del Colegio y otros centros.

El equipo 3 explicitó como fortaleza la existencia de enlace institucional y reglamentos para el uso de las diversas áreas, entre las que se encuentran biblioteca y laboratorio de cómputo, entre otras.

El equipo 4 reconoció como fortalezas de la dimensión institucional la existencia de normatividad aplicable a procesos e instalaciones; en la dimensión pedagógica se reconoció la implementación de diversos programas de apoyo como son: orientación, tutoría, Construye T, seguimiento de regresados, asesorías académicas, entre otros. Los docentes cuentan con PROFORDEMS y CERTIDEMS, y los directivos están capacitados a través del PROFORDIR.

El equipo 5 presentó como fortaleza el respeto a la normatividad por parte de los directivos; por el contrario, una debilidad sería la resistencia del personal docente y administrativo a participar en el proceso de evaluación para el ingreso al PBC-SiNEMS.

5.2. Dimensión administrativo-financiera

En la dimensión administrativo-financiera, al cuestionarles por la asistencia del personal que labora en los planteles participantes, el 34.8% de los docentes encuestados estuvieron de acuerdo y el 56.5% manifestó estar totalmente de acuerdo en que este proceso se realiza de manera regular. Para el acceso al PBC-SiEMS se consideran los índices de asistencia que aseguren el cumplimiento de los procedimientos oficiales establecidos por la autoridad educativa (COPEEMS, 2017).

Otro ítem que sobresale por el elevado porcentaje alcanzado en respuestas positivas, de acuerdo 52.2% y totalmente de acuerdo 18.8%, es el referente a la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), las cuales son consideradas indispensables para el desarrollo de habilidades digitales y son utilizadas en un sinnúmero de tareas desarrolladas para la construcción de conocimientos (COPEEMS, 2017).

En la dimensión administrativo-financiera el porcentaje más alto en respuestas negativas se registró en la percepción referente a la libertad de los planteles para operar recursos financieros, registrando un 37.7% totalmente en desacuerdo y el mismo porcentaje en desacuerdo.

Al cuestionarlos en relación a la existencia de salas para docentes la valoración fue negativa, el 37.7% estuvo totalmente en desacuerdo y el 11.6% en desacuerdo; dichos espacios son considerados indispensables para que los docentes fuera de las horas asignadas frente a grupo puedan desarrollar actividades propias de su función como preparar material didáctico, calificar exámenes y revisar tareas, entre otras.

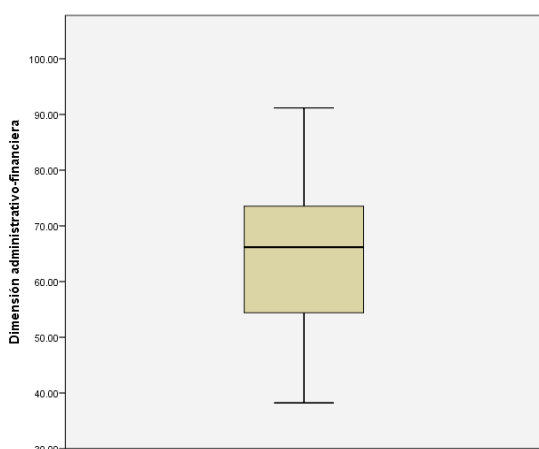
Otro aspecto en el que se observó una opinión mayoritariamente negativa se relaciona con la existencia de espacios destinados a servicios de orientación y tutoría. Se mostraron totalmente en desacuerdo el 36.2% y el 24.6% en desacuerdo. Es importante considerar que en los planteles que buscan su acreditación, no sólo es indispensable la existencia de estos espacios, sino que cumplan con “las condiciones apropiadas de privacidad, dimensiones, mobiliario, ventilación, higiene e iluminación requeridas para trabajar individualmente o en pequeños grupos (COPEEMS, 2014: 15).

Hasta este momento hemos descritos los ítems que alcanzaron mayor porcentaje en opiniones favorables y desfavorables; sin embargo el comportamiento general de las opiniones de los docentes participantes en la encuesta refleja el trabajo que ha impulsado el Colegio en la dimensión administrativo-financiera y requiere atender de manera inmediata temas relacionados con recursos financieros, instalaciones destinadas a trabajo docente extra-clase, orientación y tutoría, abastecimiento de materiales e insumos y mantenimiento de las instalaciones, entre otros (Véase Anexo 3).

Con relación a la opinión de los docentes en la dimensión administrativo-financiera, el 50% de los resultados se concentraron entre las puntuaciones 54.41 correspondiente al primer cuartil y 73.5, del tercer cuartil. Los puntajes más bajos

se sitúan entre 38.24 y 54.41 correspondientes al 25% del total. En el lado opuesto, los más altos se encuentran entre el 73.52, correspondiente al tercer cuartil, y 91.18 como valor máximo. El segundo cuartil se encuentra ubicado en el puntaje 66.17, que se corresponde con el valor de la mediana. La Gráfica 3 permite observar que los resultados presentaron una distribución normal, al no existir datos atípicos o extremos en esta dimensión.

Gráfica 3. Resultados de la opinión de los docentes en la dimensión administrativo-financiera



Dimensión administrativo-financiera		
N	Válidos	69
	Perdidos	0
Mínimo		38.24
Máximo		91.18
Cuartiles	25	54.4118
	50	66.1765
	75	73.5294

Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario.

Considerando la aplicación del estadístico de correlación de Pearson, se observó que existe una correlación negativa baja ($r = -.154$, $p > 0,05$) entre la variable edad y los resultados obtenidos en esta dimensión. Es decir, a mayor edad menor puntaje alcanzado (ver Tabla 18). Para los años de servicio se aplicó el mismo estadístico sin encontrar correlación alguna.

Tabla 18. Resultados de estadístico de correlación entre edad y dimensión administrativo- financiera

	Edad	Dimensión administrativo-financiera
Correlación de Pearson	1	-.154
Edad Sig. (bilateral)		.207
N	69	69

Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario.

Considerando la subdivisión de las categorías administrativas y financieras, se pudo observar un mayor puntaje en las variables relacionadas con el manejo de recursos.

La dimensión administrativo-financiera permitió analizar las opiniones respecto a la implementación de procesos de comunicación entre actores educativos, asignación de los recursos financieros, ejecución de horarios de clase y calendario escolar, asistencia del personal docente, asignación de becas, prestación de servicios bibliotecarios, así como el acceso y mantenimiento a infraestructura, entre otros.

El valor máximo de la dimensión fue de 91.2 con un porcentaje del 4.3% de docentes y el mínimo de 38.2 con sólo 1.4% de la población docente. Para esta dimensión no se observaron puntajes iguales a 100.

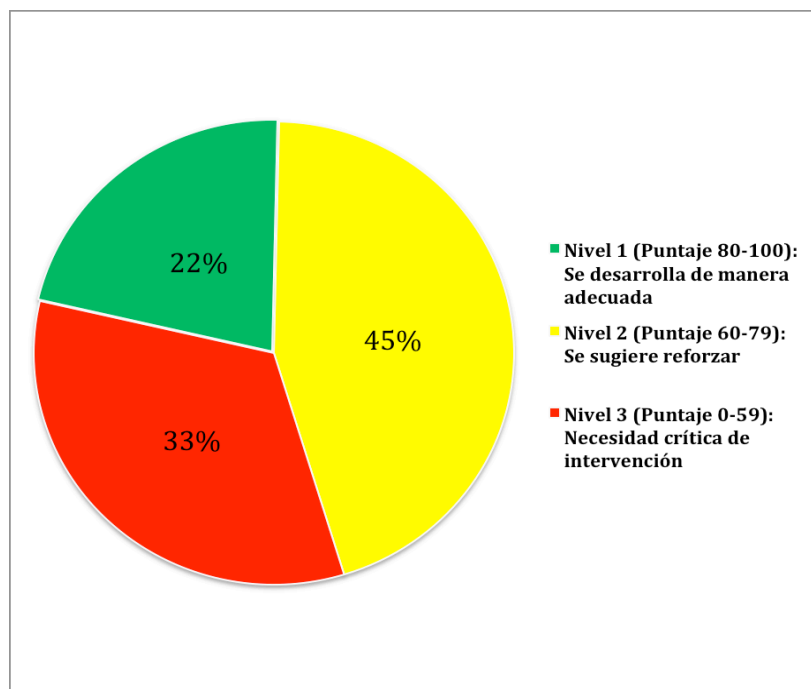
La media aritmética de los puntajes fue de 66 y en un comparativo con la dimensión organizacional-operativa se observó que existe una diferencia menor de 10.8 puntos; la moda fue de 73.5 y la mediana de 66.1 puntos, lo cual indica igualdad con el valor de la media.

Para la dimensión existe una distribución normal, no se presentan datos atípicos, la dispersión de datos se desvía de la media en 14.1 puntos y el coeficiente de variación de 21.3% indica que la dimensión es la de mayor

variación; a pesar de ello la media aún es representativa al encontrarse por debajo del 25% del coeficiente de variación aceptable para considerar una media de este tipo.

La Gráfica 4 permite observar la categorización de los puntajes de la dimensión administrativo-financiera, siendo el nivel 2 el que presenta mayor porcentaje (45%), el cual sugiere reforzar la implementación de procesos de comunicación entre los actores educativos, la asignación de los recursos financieros, la ejecución de los horarios de clase y el calendario escolar, la asistencia del personal docente, la asignación de becas y la prestación de servicios y mantenimiento entre otros.

Gráfica 4. Nivel de desarrollo de la gestión educativa: dimensión administrativo-financiera



Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario.

El 33% de los resultados se ubican en el nivel 3, señalando la necesidad crítica de atender procesos relacionados con la asignación de los recursos financieros, ejecución de los horarios de clase y calendario escolar, asistencia del personal docente, asignación de becas, prestación de servicios bibliotecarios, así como el

acceso a infraestructura tecnológica y educativa (TIC y TAC), aulas, laboratorios de ciencias experimentales y capacitación para el trabajo, sanitarios, rampas, área administrativa, sala de maestros, espacios de orientación y tutoría y áreas deportivas, culturales y recreativas.

El nivel 1 fue el de menor concentración, se logró un porcentaje del 22%, lo que indica que menos de la cuarta parte de la población considera que la gestión administrativa se lleva de manera adecuada.

En el proceso de análisis FODA, el equipo 1 en el ámbito administrativo reconoció el compromiso de los diversos departamentos de las coordinaciones de zona y planteles para concertar metas; sin embargo el personal de la Dirección General desconoce los nuevos procesos, lo que obstaculiza el desarrollo de los mismos.

En la dimensión administrativa los participantes del equipo 2 identificaron como fortaleza la asignación de recursos por matrícula, así como la participación de personal académico y administrativo con conocimiento de la misión del Colegio, el apoyo para la construcción de infraestructura y los procesos de organización operativa.

Como debilidad de la dimensión administrativa se identificó el enfoque con el que se destinan los recursos, pues en ocasiones son derrochados al organizarse eventos que muchas veces son suspendidos. Además, los equipos de cómputo son inoperantes, pues son asignados a planteles que no los necesitan, o bien se asignan equipos obsoletos a lugares donde realmente se requieren.

Las amenazas identificadas giran en torno a la desinformación existente entre los niveles de mando, los constantes recortes presupuestales y los excesivos trámites burocráticos. Los propósitos perseguidos se pierden por la falta de organización y comunicación existentes entre los niveles de mando del Colegio.

El equipo 3, en la dimensión administrativa reconoció como una fortaleza la existencia de materiales que posibilitan realizar funciones administrativas, así

como equipos de cómputo suficientes. Además, se cuenta con un sistema de control escolar pertinente para realizar el registro y seguimiento de la trayectoria educativa de los estudiantes. Sin embargo, los planteles no cuentan con espacios propios para realizar las actividades de tutoría, la señal de internet es inexistente o muy mala, no se cuenta con resguardo de las licencias de los software para amparar que son legales, los equipos de cómputo no reciben el adecuado mantenimiento lo que ocasiona fallas en alguna parte del equipo (*mousse*, teclado, etcétera). Aunque se tiene un sistema de control escolar funcional, éste no cuenta con el espacio para registrar el desarrollo de competencias establecidas en el MCC.

Con relación a la dimensión administrativo-financiera el equipo 4 se centró en la infraestructura, la cual se considera que está cubierta en un 70% porque aún hace falta invertir en acervo bibliográfico y áreas administrativas accesibles a personas con discapacidad motriz. Además se reconoce como fortaleza la gestión directiva que trabaja para la obtención de beneficios de diversos programas gubernamentales, pero como contraposición se señala una falta de compromiso del personal administrativo para el control de la información.

Se reconoce una adecuada relación con las autoridades locales y los padres de familia para el impulso de proyectos a favor de la comunidad escolar, sin embargo muchas veces éstos son obstaculizados por la falta de organización para crear redes de apoyo interinstitucionales.

Por su parte, el equipo 5 identificó como debilidades el deterioro de la infraestructura por falta de mantenimiento preventivo y correctivo, así como la ausencia de trabajo de la Dirección con los docentes para el fomento de la evaluación ante el PBC-SiNEMS. Este último es fundamental por reflejar una compleja situación de resistencia docente a todo proceso de evaluación.

5.3. Dimensión pedagógico-curricular

En la dimensión pedagógico-curricular destacan los resultados del cuestionamiento referente al reconocimiento social del plantel como institución de calidad, el 42% se mostró de acuerdo y el 49.3% totalmente de acuerdo.

Otro ítem que sobresale, por el elevado porcentaje alcanzado en respuestas positivas, hace referencia al desarrollo conjunto de acciones con los padres de familia; el 40.6% de los docentes encuestados estuvieron de acuerdo y el 44.9% manifestó estar totalmente de acuerdo con que este proceso se realiza de manera regular.

En la dimensión pedagógico-curricular el porcentaje más alto en respuestas negativas se registró en la percepción referente a la participación de especialistas externos para la atención de problemáticas complejas atendidas en el programa de orientación y tutoría, con un resultado del 26.1% totalmente en desacuerdo y el 36.2% en desacuerdo.

Hasta este momento hemos descrito los ítems que alcanzaron mayor porcentaje en opiniones favorables y desfavorables, sin embargo el comportamiento general de las opiniones de los docentes que respondieron el cuestionario refleja que el trabajo que ha realizado el Colegio en la dimensión pedagógico-curricular es adecuado; sin embargo aún presenta áreas de oportunidad (Véase Anexo 3).

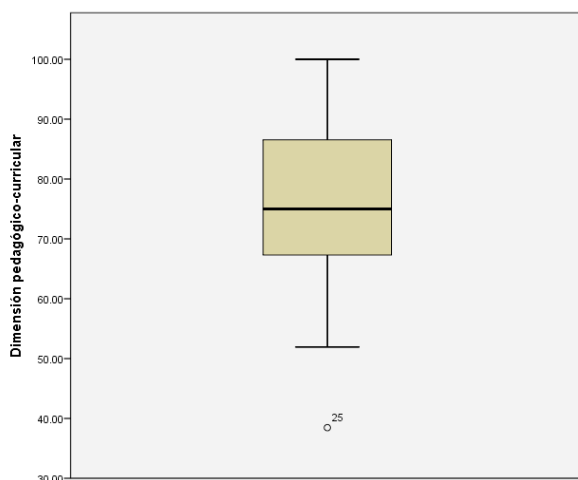
En lo que respecta a la dimensión pedagógico-curricular un 50% de los datos se concentró en el puntaje 67.30 correspondiente al primer cuartil y en el de 87.50 donde se localiza el tercer cuartil. El 25% de los puntajes más bajos se presentaron a partir del valor mínimo de 38.46 y el primer cuartil, con 67.30; sin embargo, el gráfico 5 nos permite analizar que esta dimensión presentó un dato atípico, como se observa en la parte inferior del bigote, cuyo círculo corresponde al valor menor a 1.5 veces el rango intercuartil debajo del primer cuartil (38.46), en cuyo caso es el primer cuartil menos 1.5 veces el rango intercuartil, teniendo como

resultado el valor 25. Revisando la causa de la variación extrema se puede inferir que se debe a que el docente se encuentra adscrito a un plantel en resistencia y se autodenomina del bloque democrático. El segundo cuartil se relaciona con el puntaje 75 correspondiéndose con el valor de la mediana. Por otra parte, el 25% de los puntajes máximos se localizaron entre el tercer cuartil de 87.50 y el puntaje máximo de 100. Se presenta una distribución asimétrica a la derecha.

Los resultados de la dimensión permitieron analizar la implementación de planes y programas de estudio, así como los procesos de evaluación del aprendizaje para el desarrollo de competencias y servicios adicionales como tutoría, orientación y seguimiento de egresados, entre otros.

El menor valor de la dimensión pedagógico-curricular se localizó en el puntaje 38.5 con un porcentaje de docentes del 1.4% y el mayor de 100, con un porcentaje del 2.9%. En cuanto a la media por puntos alcanzados se ubicó en el 76.9, valor que casi coincide con la mediana que se ubica en el puntaje 75; la moda de la dimensión fue de 67.3 puntos.

Gráfica 5. Resultados de la opinión de los docentes en la dimensión pedagógico-curricular



		Dimensión pedagógico-curricular
N	Válidos	69
	Perdidos	0
Mínimo		38.46
Máximo		100.00
Cuartiles	25	67.3077
	50	75.0000
	75	87.5000

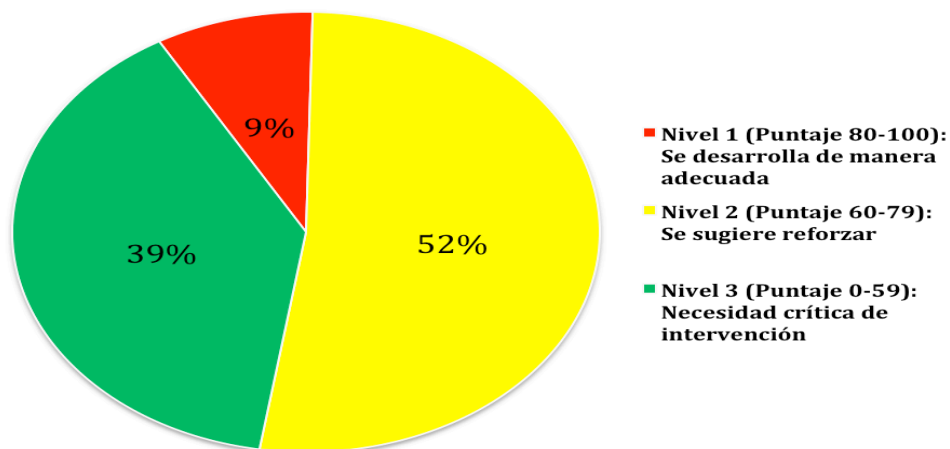
Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario.

En lo relacionado a la dispersión con respecto a la media, la desviación estándar fue del 13% lo cual indica poca variación en los puntajes de la dimensión. En comparación con los resultados de las dimensiones anteriores, es posible observar que su coeficiente de variación es la menor con un porcentaje del 16.9%, confirmando la baja dispersión de los datos y una mayor representatividad de la media, es decir, existe mayor homogeneidad en los resultados.

Respecto a la categorización de los resultados, la Gráfica 6 nos indica que más de la mitad se encuentran en el nivel 2 (52%), lo cual ubica la dimensión como la de mayor porcentaje en este nivel; esto sugiere reforzar la implementación de planes y programas de estudio y procesos de evaluación de aprendizaje para el desarrollo de competencias, Así como los servicios educativos de orientación y tutoría, los procesos de canalización a expertos, el seguimiento de egresados y la participación en la reestructuración curricular.

En el nivel 1 se obtuvo un porcentaje del 39% y el menor porcentaje se concentró en el nivel 3 con un 9% de la población; a pesar de ser mínima, indicó que aún existe una minoría que opina que existe necesidad crítica para la gestión adecuada en el ámbito pedagógico.

Gráfica 6. Nivel de desarrollo de la gestión educativa: dimensión pedagógico-curricular



Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario.

En el proceso de análisis FODA, el equipo 1 reconoció en la dimensión pedagógica como fortaleza la constante participación de los docentes en los procesos de capacitación que ofrece el Colegio, así como el esfuerzo que hacen para trabajar con las dificultades que enfrentan los estudiantes para comprender los contenidos abordados por algunas asignaturas, las cuales en muchas ocasiones tienen su origen en los problemas de comprensión lectora, tanto del área de Español como de Matemáticas. A esto se suma el nivel que exigen los contenidos más elevados que en secundaria, situación que genera dificultades en los estudiantes.

En contraparte, en el ámbito pedagógico se reconoce la ausencia del colegiado interno entre las áreas, es decir, aunque se trabajan academias por área de conocimiento, este trabajo no es constante y se encuentra totalmente ausente la colaboración entre academias, situación que no permite articular los contenidos entre una materia y otra, imposibilitando el desarrollo y seguimiento de las competencias establecidas en el MCC.

El equipo 2 expuso como fortaleza de la dimensión pedagógica la vinculación con el nivel superior, la existencia y trabajo realizado a través de los grupos colegiados, la plantilla con la que cuentan, la presencia en los planteles de orientador educativo y la formación integral través de los paraescolares. Mientras que se identificaron como debilidades la ausencia de seguimiento académico a las actividades que realizan los docentes en las aulas, la falta de colaboración entre las diversas áreas existentes en el Colegio, así como las constantes reestructuraciones del quehacer académico desde la reforma educativa.

Las oportunidades identificadas en la dimensión pedagógica fueron relacionadas con el impulso del trabajo en academias, las becas destinadas a la población estudiantil y los diversos programas ofertados dirigidos a la formación docente. Además, se explicitó como amenaza la normatividad institucional, que resulta obsoleta y se contrapone a nuevas disposiciones federales, situación que ha provocado constantes demandas de los estudiantes ante Derechos Humanos,

obligando a los directivos a ser cautelosos al atender las situaciones que se producen.

El equipo 3 reconoció como fortaleza de la dimensión pedagógica la formación continua que brinda el Colegio a la planta docente a través de las jornadas académicas, así como el programa en línea México X. Además se brinda apoyo para que los docentes estudien maestrías y doctorados. Los procesos de actualización son continuos. Es usual en la práctica docente la elaboración de secuencias didácticas y del plan de academia, basado en el modelo de competencias.

Aunque se reconoció que los docentes tienen la oportunidad de formarse de manera continua, a través de maestrías, doctorados y jornadas académicas, en ocasiones cuando no se cuenta con internet estas oportunidades pueden perderse porque las inscripciones son en línea.

Entre las debilidades se explícita la resistencia de los docentes para realizar actividades que no forman parte de sus funciones, o bien no has sido programadas con mucho tiempo de anticipación. Además la presencia de los directores en los planteles es primordial; en algunos planteles existen directores comprometidos, pero en otros d llegan solamente una vez a la semana y eso obstaculiza la mejora de las actividades del centro.

El equipo 4 expuso que existe un alto índice de bajas de los estudiantes, la mayoría acude a las escuelas por la necesidad de cobrar las becas que aseguran sólo por estar matriculados. Además, en muchas comunidades, por usos y costumbres, los jóvenes consumen alcohol, lo que genera una contradicción entre lo que se ve en la escuela y en la casa.

Se acostumbra en la zona que los jóvenes se desplacen a trabajar en el periodo vacacional; muchos de ellos regresan entre quince días y un mes después de haber iniciado las clases lo que genera un desfase. Sin embargo es difícil para los docentes reprobarlos por la presión de los padres y por la necesidad de

mantener la matrícula; además, si el alumno reprueba difícilmente los padres le darán la oportunidad de continuar sus estudios.

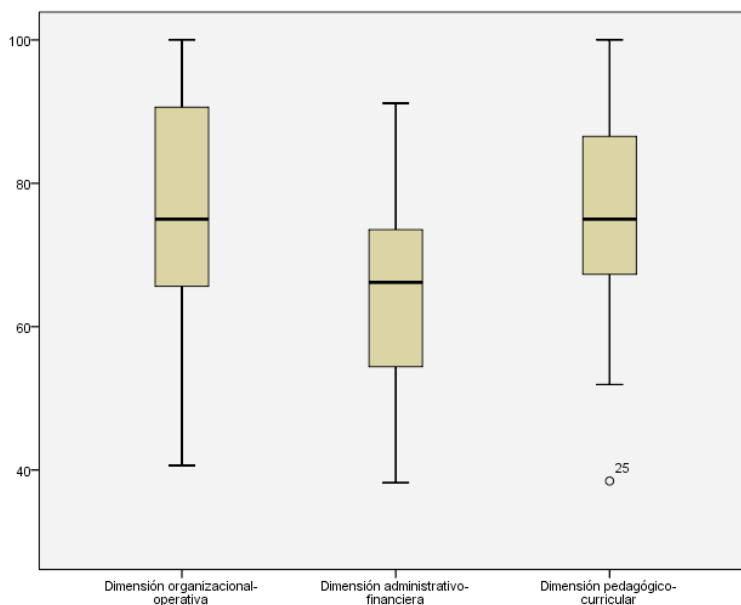
Otra debilidad ha sido la postura del sindicato del bloque democrático, el cual genera conflictos entre los docentes y la dirección, al impulsar la resistencia por los procesos de evaluación. Ha sido constante la suspensión de clases, e incluso han existido casos de expulsión de los docentes que han participado en los procesos de evaluación.

El equipo 5 identificó como fortaleza contar con docentes evaluados ante el Servicio Profesional Docente y el CERTIDEMS, así como con directivos con PROFORDIR y certificados por CERTIDEMS. En la misma dimensión la principal debilidad se presenta al contar con docentes desperfilados para la materia que imparten.

5.4. Análisis integral de las dimensiones de la gestión escolar

Al comparar los datos de las dimensiones de la gestión escolar descritos anteriormente, se puede observar mediante la Gráfica 7 que la dimensión con puntajes más altos corresponde a la pedagógica curricular, debido a que el 75% de sus resultados se concentran a partir del primer cuartil que se localiza en el puntaje 67.30; en segundo lugar se encuentra la dimensión organizativo-institucional, ambas coinciden con el valor del segundo cuartil (mediana) con los valores máximos, sin embargo la dimensión pedagógica presenta una diferencia de 1.68 puntos respecto a la posición del primer cuartil, y las opiniones en la dimensión organizacional operativa presentan mayor variación en los resultados. El tercer puesto lo ocupa la dimensión administrativo-financiera, cuya mediana presenta una diferencia de 9.83 puntos con relación a las dos dimensiones anteriores y la diferencia con los primeros cuartiles es de 12.89 y 11.21 respectivamente.

Gráfica 7. Comparativo entre las dimensiones organizacional operativa, administrativo-financiera y pedagógico-curricular



		Dimensión organizacional operativa	Dimensión administrativo-financiera	Dimensión pedagógico-curricular
N	Válidos	69	69	69
	Perdidos	0	0	0
	Mínimo	40.625	38.24	38.46
	Máximo	100.000	91.18	100.00
	25	65.62500	54.4118	67.3077
Cuartiles	50	75.00000	66.1765	75.0000
	75	90.62500	73.5294	87.5000

Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario.

5.5. Dimensión comunitaria

A partir del análisis FODA realizado por los cinco equipos de trabajo, se coincide en que la principal fortaleza de la dimensión comunitaria es el apoyo que brindan los padres de familia a los procesos de gestión escolar.

La presencia de las dependencias de la institución en las diversas actividades que se realizan en el ámbito comunitario es constante, el involucramiento del municipio en el impulso de la mejora institucional y el respaldo del comité de padres de familia es importante de reconocer. Sin embargo, también existen debilidades entre las que destacan la falta de credibilidad de las autoridades, entre ellas las educativas, así como la falta de liderazgo logrado por las autoridades para impulsar la RIEMS y los procesos de evaluación de la calidad educativa.

Los equipos hicieron mención de que la zona enfrenta constantes amenazas relacionadas con los factores meteorológicos que son variantes e impredecibles todo el año, como son fuertes vientos, lluvias y sequía, entre otros. Aunado a los factores meteorológicos, los planteles se ubican sobre zona sísmica, existiendo afectación de viviendas e infraestructura educativa en todos los niveles, a partir de los temblores registrados el 7 y 19 de septiembre de 2017. Ambas situaciones ocasionaron la pérdida constante de clases ante las alertas generadas por protección civil.

Otra amenaza identificada en el ámbito comunitario son los factores políticos, lo cual influye en el apoyo que se le brinda al plantel, así como en la estabilidad del personal que labora en él. Se hizo mención de que existe personal que por sentirse protegido únicamente asiste al plantel un día a la semana.

Entre las oportunidades del ámbito comunitario se encuentran los usos y costumbres que son relevantes para la comunidad y que pueden abordarse a través de proyectos integradores para reforzar las competencias del Marco Curricular Común y vincular el plantel con la comunidad, así como coadyuvar para

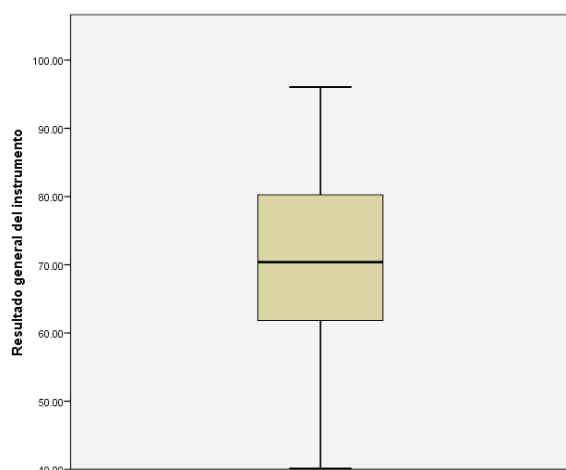
generar proyectos con instituciones externas. La principal amenaza la constituyen los conflictos existentes en la comunidad que generalmente son de índole política religiosa y educativa.

Los conflictos de carácter educativo surgen a partir de las movilizaciones magisteriales realizadas en mayo de 2016, en las que participaron docentes que se encuentran agremiados al Sindicato Único Independiente del Colegio de Bachilleres de Chiapas (SUICOBACH). La situación ha dificultado a las autoridades la implementación de acciones que impliquen procesos de evaluación docente y evaluación de la gestión institucional, como es el caso de PBC-SiNEMS.

5.6 Resultado general de las dimensiones de la gestión escolar

Con base en los resultados generales del instrumento, el 25% de los puntajes más bajos se localizan entre el valor mínimo de 40.13 y 61.84 que corresponde al primer cuartil; el segundo cuartil 70.39 coincide con la mediana. A su vez, el 50% de los puntajes oscila entre el 61.84 y el 80.92 que corresponden de acuerdo a los niveles 1 y 2, el 25 de puntajes más altos fluctúan entre el tercer cuartil (80-92) y el puntaje máximo 96.05, es decir, considerando los datos generales del instrumento, no se alcanzó el puntaje máximo equivalente a 100 puntos (ver Gráfica 8).

Gráfica 8. Resultado general de las dimensiones de la gestión escolar



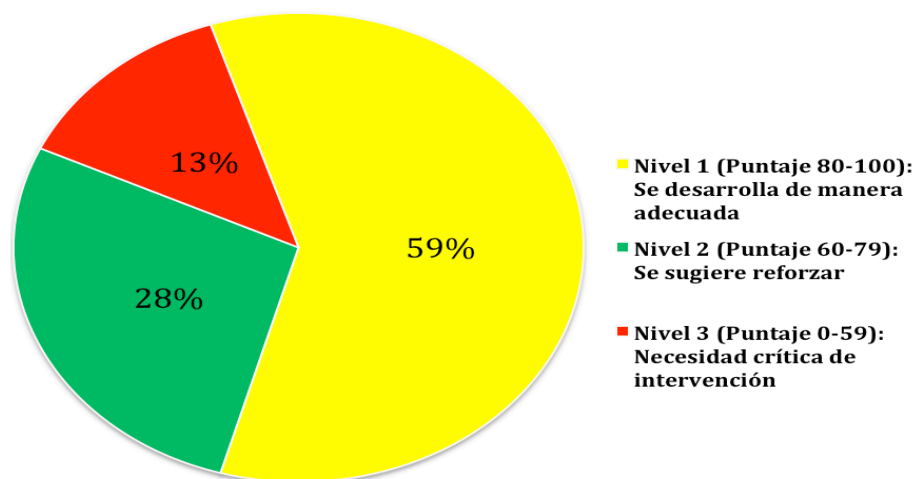
		Resultado general del instrumento
N	Válidos	69
	Perdidos	0
Mínimo		40.13
Máximo		96.05
Cuartiles	25	61.8421
	50	70.3947
	75	80.9211

Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario.

Finalmente los puntajes máximos del instrumento en su análisis general alcanzaron un puntaje máximo de 96.1, y de 40.1 como mínimo; además ningún resultado logró obtener el 100 de puntos. La distribución de los resultados fue normal con una media del 72 puntos, lo cual ubica a la población en el nivel 2, que sugiere reforzar la implementación de los procesos de gestión en las dimensiones: organizacional-operativa, administrativa-financiera, pedagógico-curricular; los cuales contribuyen al acceso y permanencia de los planteles al PBC-SiNEMS. La mediana se ubica en el puntaje 70.3 y la moda en 68.4 puntos. Los resultados generales presentan una dispersión baja respecto a la media y la desviación estándar fue del 12.7%, con un coeficiente de variación del 18% lo cual indicó homogeneidad en los datos.

La Gráfica 9, permite concluir, con relación al desarrollo de la gestión escolar, que más de un cuarto de la población encuestada (28%) señala que la gestión escolar se desarrolla de forma adecuada; más de la mitad de la población (59%) coincide en la necesidad de reforzar los procesos y sólo el 13% de los docentes opinaron que existe necesidad crítica de implementar los procesos de gestión en las tres dimensiones.

Gráfica 9. Nivel de desarrollo de la gestión escolar



Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario.

Los resultados de la encuesta y el análisis FODA han permitido acercarnos a la opinión de los docentes y directivos referente al trabajo de gestión escolar que realizan los planteles: Plantel 04 Pijijiapan, Plantel 63 Tres Picos, Plantel 114 Sesecapa, Plantel 190 Mapastepec y Plantel 228 Cintalapa de Figueroa adscritos a la Zona Istmo Costa del COBACH.

Los resultados dan cuenta de la necesidad de trabajar en los cuatro ámbitos de la gestión escolar: organizacional-operativo, administrativo-financiero, pedagógico-curricular y comunitario. Las tres primeras dimensiones forman parte de los indicadores que son directamente evaluables por el PBC-SiNEMS, por lo que es importante atenderlas de manera inmediata. Por su parte, la dimensión comunitaria, aunque no es directamente un indicador de evaluación, constituye un ámbito transversal que condiciona el trabajo al interior de los planteles.

Conclusión y propuesta de intervención

El trabajo de tesis ha permitido analizar desde el modelo de gestión educativa y escolar la institucionalización del principio de calidad educativa impulsado en la educación media superior a través del PBC-SiNEMS. El estudio se centró en cinco planteles de la zona Istmo Costa del sistema presencial del COBACH.

La perspectiva del neoinstitucionalismo permitió realizar un acercamiento a la macro estructura conformada por el gobierno federal para impulsar los procesos de calidad en los planteles de bachillerato a través del PBC-SiNEMS, esfuerzo que inició a través de la RIEMS, implementada desde 2008, y la cual se ha mantenido como parte de la política educativa del país.

La calidad educativa se convierte en un derecho de los mexicanos al establecerse normas jurídicas de alta jerarquía a través de la reforma al artículo 3º constitucional de 2013, situación que reforzó la estructura institucional para la acreditación de los planteles de EMS, estableciéndose como responsables del proceso a la SEP, INEE y COPEEMS.

Sin embargo, a pesar de que los procesos de acreditación de los planteles de EMS que iniciaron hace más de una década aún no se han logrado convertir en una situación habitual en los planteles, en la micro estructura de la organización se han generado procesos de resistencia de sus actores, quienes tienen poca o nula participación, y eso se hace evidente en el bajo porcentaje de planteles acreditados en México, Chiapas, y específicamente en el COBACH.

La apuesta del gobierno federal por impulsar la mejora continua de las escuelas a través de los procesos de acreditación se ve cuestionada por los actores, situación que puede percibirse al analizar los procesos de gestión escolar implementados en los planteles. Recuperando la opinión de docentes y directivos se concluye que es necesario continuar con los trabajos relacionados con las dimensiones de la gestión escolar: organizacional-operativa y pedagógico-curricular, en las que todavía existen indicadores con área de oportunidad; sin

embargo en general se puede apreciar una valoración positiva del trabajo realizado en estas dos dimensiones en los planteles.

Mientras que la dimensión administrativo-financiera tiene una percepción inclinada a lo negativo, es importante precisar que esta dimensión atiende indicadores de tipo procedimental (administrativo) y aquel que implica recursos económicos (financiero). En la primera el personal directivo de los planteles tienen posibilidad de intervenir, mientras que en la última se encuentra subordinada a las decisiones de la coordinación de zona y la dirección general, situación que genera que los planteles no puedan solventar de manera directa aspectos evaluables que requieren de la implementación de recursos financieros; de esta manera se obstaculiza la acreditación.

Los docentes y directivos de los planteles se cuestionan de manera constante cuál será el beneficio de la acreditación para el personal y los estudiantes, y se hace mención de que existen planteles que se han animado a participar en el proceso y que en lugar de beneficiarse, se han sobrecargado de trabajo.

Además existe el constante cuestionamiento sobre a quién le corresponde la generación de evidencias para presentar ante el COPEEMS, y cuáles son las pruebas que deben subir para cumplir con los indicadores establecidos para la acreditación.

Tomando en consideración los cuestionamientos anteriores y los resultados de la investigación, se propone un modelo de gestión institucional estratégica, el cual fue diseñado a partir de la metodología del marco lógico (Ver Anexo 4). Para impulsar la acreditación de los planteles se propone formar gestores en cada coordinación de zona, de tal forma que coadyuven a tender puentes de comunicación entre la Dirección General y los planteles.

Para el diseño del modelo de gestión institucional estratégica se consideran solventados los indicadores que obtuvieron una opinión positiva y se enfocan acciones dirigidas a aquellas que aún requieren ser trabajadas.

Tabla 19. Modelo de gestión estratégica a partir de la metodología de marco lógico

Dimensión administrativo-financiera			
Objetivos	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
Fin 1: Establecer un modelo de gestión basado en el trabajo colaborativo	Aumentar el número de planteles acreditados	Dictamen favorable de procesos de evaluación ante el PBC-SiNESM	La dimensión académico-administrativa no es trabajada de manera colaborativa en los niveles de gestión del colegio
Propósito general: implementar procesos administrativo-financieros que permita responder al requerimiento de acreditación ante el PBC-SiNEMS	Asegurar la existencia, pertinencia y suficiencia de materiales e infraestructura de acuerdo a los requerimientos de COPEEMS	Evidencia de existencia, pertinencia y suficiencia de materiales e infraestructura de acuerdo a los requerimientos de COPEEMS	Los planteles no cumplen con el abastecimiento de materiales e infraestructura requerida para la acreditación del PBC-SiNEMS
Componente 1: Desarrollar un Plan de Mejora Continua en los diferentes niveles de gestión del	Desarrollo del Plan y Programas de Mejora Continua de la Dirección General del COBACH, Coordinación de Zona y Plantel	Documento que contiene el Plan y Programas de Mejora Continua y evidencia de su implementación	Únicamente los planteles desarrollan su Programa de Mejora Continua. Tanto la Dirección General como las Coordinaciones

COBACH			de Zona no cuentan con un documento que guíe la gestión institucional
Actividad 1.1. Diseñar e implementar un Plan de Desarrollo Institucional	Plan de Desarrollo Institucional que contenga: <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico situacional macro y micro regional. - Objetivos y prioridades a corto, mediano y largo plazo. - Estrategias, políticas y programas. - Proyectos y acciones específicas. - Metas e indicadores. - Estrategias de seguimiento y evaluación. 	Documento publicado y evidencias de su implementación	La Dirección General no cuenta con un plan estratégico a largo plazo
Actividad 1.2. Diseñar e implementar un Programa de Desarrollo para la zona	Programa de Desarrollo de la Zona Istmo Costa, que contenga: <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico situacional macro y micro regional. - Objetivos y prioridades a corto, mediano y largo plazo. - Estrategias, políticas y programas 	Documento publicado y evidencias de su implementación	La Coordinación de Zona no cuenta con un documento articulado a la estrategia institucional y al Programa de Mejora Continua de los planteles

	<p>articulados a la instancia central.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyectos y acciones específicas. - Metas e indicadores. - Estrategias de seguimiento y evaluación. 		
Actividad 1.3. Articular el Programa de Mejora Continua del plantel a la estrategia institucional	Documento con aspectos formales de presentación, diagnóstico vigente y tabla o diagrama de planeación, seguimiento y evaluación.	Documento publicado y evidencias de su implementación	Los planteles elaboran su Programa de Mejora Continua sin articularse a la política institucional
Fin 2: Determinar estrategias para la adecuada asignación de recursos	Establecer procedimientos para la solicitud y otorgamiento de recursos a los planteles	Flujograma de procesos Evidencia de la ejecución de procedimiento	No existe claridad en el procedimiento de gestión de recursos
Propósito general: implementar procesos administrativo-financieros que permitan responder al requerimiento de acreditación ante el PBC-SiNEMS	Asegurar la existencia, pertinencia y suficiencia de materiales e infraestructura de acuerdo a los requerimientos de COPEEMS	Evidencia de existencia, pertinencia y suficiencia de materiales e infraestructura de acuerdo a los requerimientos de COPEEMS	Los planteles no cumplen con el abastecimiento de materiales e infraestructura requerida para la acreditación del PBC-SiNEMS
Componente 2: establecer	El plan y los programas	Estrategia de asignación de	No existe estrategia

procedimientos transparentes para la asignación de recursos	institucionales deberán contener la estrategia de asignación de recursos a las actividades propuestas	recursos administrativos y financieros	institucional para la operatividad de los recursos
Actividad 2.1. Realizar diagnóstico de necesidades en los planteles	Programación y ejercicio presupuestal a partir de diagnóstico de necesidades de los planteles	Justificación de la asignación presupuestal a partir de diagnóstico de necesidades	La asignación de recursos se realiza a partir del número de matrícula del plantel
Actividad 2.2. Programar el ejercicio de los recursos articulado a las metas a corto, mediano y largo plazo	Programación del presupuesto considerando el plan y programas de desarrollo institucional	Programación y ejercicio presupuestal a corto, mediano y largo plazo	No se realiza dosificación de recursos considerando necesidades

Referencias

- Acosta, Abril y Angélica Buendía (2016). "Perspectiva institucional y educación superior desde miradas globales a espacios locales: el caso de México". En *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 179, pp. 9–23.
- Aguilar, Luis (2007). *La hechura de las políticas*. México: Porrúa.
- Ansolabehere, Karina (2003). "Provincias, instituciones e incertidumbre: el derrotero de la descentralización de las políticas sociales en Argentina". En *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 65, núm. 3, pp. 629-662. Recuperado el 18 de noviembre de 2017. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032003000300005&lng=es&tlng=es
- Azzerboni, Delia R. y Ruth Harf (2003). *Conduciendo la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Benalcázar, Patricio (2008). "Políticas públicas y movilidad humana en un nuevo escenario constitucional. América Latina en Movimiento". Disponible en <https://www.alainet.org/es/active/26621>
- Bonal, Xavier (2002). "Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 64, núm. 3, pp. 3-35.
- Botero, Carlos Alberto (2009). "Cinco tendencias de la gestión educativa". En *Revista Iberoamericana de la Educación*, vol. 49, núm. 2.
- Bravo, Juan (2011). *Gestión de procesos (Valorando la práctica)*. Santiago de Chile: Editorial Evolución.

Calderón, Gregorio, Juliana Cuartas y Claudia Milena Álvarez (2009). “Transformación organizacional y práctica innovadora de gestión humana”. En *Innovar*, vol. 19, núm. 35, pp. 151–166.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, DOF 24-02-2017*. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf>

Cámara de Senadores (2010). *Dictamen de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales, y de Educación Pública y Servicios Educativos, con Proyecto de Decreto que Reforma los Artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 3157-II*. Disponible en <<http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/61/2010/dic/20101208-II.html>>

Casassus, Juan (2000). “Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)”. En Ángel Rodrigo Vélez, *Los clásicos de la gerencia*. Bogotá: Editorial Universidad de Rosario.

Chavance, Bernard (2012). “John Commons’s Organizational Theory of Institutions: a Discussion”. En *Journal of institutional Economics*, vol. 8, núm. 1, pp. 27–47.

Colegio de Bachilleres de Chiapas (2016). *Manual de Procedimiento del Colegio de Bachilleres de Chiapas. COBACH*. Disponible en <http://www.cobach.mx/media/doctos_juridico/Manual%20de%20Procedimientos%20COBACH%202016.pdf>

Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (2009). *Acuerdo número 3/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato, 3/CD/2009*. Disponible en <<http://www.copeems.mx/docs/MN/Acuerdo3.pdf>>

Commons, John R. (1934), *Institutional Economics. Its Place in Political Economy*, New Brunswick and London: Transactions Publishers.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. *Ley General de Educación, DOF 22-03-2017* (2017). Disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Congreso del Estado Libre y Soberano de Chiapas (2011). *Decreto 324. Ley del Colegio de Bachilleres de Chiapas*. Disponible en http://docs.wixstatic.com/ugd/99568a_555b8fd7658b4c37b96e0d5a21fe6e7c.pdf

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, DOF 27-01-2017* (2017). Disponible en http://transparencia.puebla.gob.mx/docs/adjuntos/507_1497465152_1bed3a9d376c3c20910411157b21d2d3.pdf

Consejo para la Evaluación del Tipo Medio Superior (2017). *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior. Versión 4.0 (Abreviada). COPEEMS*. Disponible en http://www.copeems.mx/docs/Manual_4.0_abreviado.pdf

Consejo para la Evaluación del Tipo Medio Superior (2018). “Planteles que han obtenido pronunciamiento favorable del Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS)” [Institucional]. Disponible en <http://www.copeems.mx/planteles/planteles-miembros-del-snb>

Daza, C. C. (2011). “Isomorfismo institucional en el ambiente académico. Caso: ISO IWA-2”. *Revista Panorama Económico*, núm. 19, pp. 199-214.

Diario Oficial de la Federación (DOF). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, DOF 24-02-2017 (2017).

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2016). *Manual de Organización General de la Secretaría de Educación Pública*, DOF: 05/08/2016. Disponible en <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5446998&fecha=05/08/2016>

Elizondo, María del Pilar (2008). *Propuestas para el mejoramiento de la gestión del curso preuniversitario en la Universidad Autónoma de Chiapas*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.

Elizondo, María del Pilar, Dora Guadalupe Castillejos y Marco Antonio Ovando (2010). “Estudios del Impacto de las políticas de evaluación y acreditación de la educación superior en México, una aproximación histórica”. Presentado en el Séptimo Congreso Internacional de Educación Superior, Cuba.

Elizondo, María del Pilar, L. Montesinos, Dora Guadalupe Castillejos, Andrea Mena, y N. Barrientos (2013). *Transformación institucional en la educación superior en Chiapas: en busca de la calidad educativa*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.

Fontaine, Guillaume (2015). “Los aportes del neo-institucionalismo al análisis de políticas públicas”. En *Revista Andina de Estudios Políticos*, vol. 5, núm. 2, pp. 80-98.

Garza, Eduardo (2006). *Políticas Públicas en Democracia*. México: F.C.E.

Garza, Eduardo (s. f.). *Políticas Públicas en Democracia*. México: F.C.E.

Gobierno del Estado de Chiapas (1978). *Decreto 133. Creación del Colegio de Bachilleres de Chiapas*. Disponible en <http://docs.wixstatic.com/ugd/99568a_d25f6ab9e8124d198c657cca96687df1.pdf>

Gobierno del Estado de Chiapas (2013). *Plan Estatal de Desarrollo. Chiapas 2013-2018*. Disponible en <<http://www.chiapas.gob.mx/media/ped/ped-chiapas-2013-2018.pdf>>

Gobierno del Estado de Chiapas (2013b). *Programa Regional de Desarrollo 2013-2018. Región IX Istmo Costa.*

Gobierno del Estado de Chiapas (2013c). *Programa Regional de Desarrollo 2013-2018. Región II Valles Zoque.*

Gruchy, Allan G. (1999). "La planeación y el pensamiento institucionalista". En *Cuadernos de Economía*, vol. 18, núm. 30, pp. 379-391.

Guy Peters, B. (2003). *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política.* Barcelona: Gedisa Editorial.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Anuario Estadístico y Geográfico de Chiapas. INEGI.*

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Política Nacional de Evaluación de la Educación.* México D.F.: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015b). *Cifras básicas. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2014-2015. INEE.*

Disponible en

<<http://www.inee.edu.mx/mapa2015/pdfestados/Prontuario2015.pdf>>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). Acerca del INEE [Portal Institucional]. Disponible en <<http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee>>

Lahera, Eugenio (2008). *Introducción a las políticas públicas.* Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Lévi-Strauss, Claude (1995): *Antropología estructural*, Barcelona, Paidós.

López, Martha de Jesús (2013). Una reforma 'educativa' contra los maestros y el derecho a la educación. En *El cotidiano*, núm. 179, pp. 55-76.

López, Susana y Marcelo Flores (2006). "Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1. Disponible en <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/122/1069>>

Maldonado, Carlos y Andrea F. Palma (2013). *La construcción de pactos y consensos en materia de política social. Apuntes para un marco de análisis*. CEPAL. Disponible en <<http://dds.cepal.org/proteccionsocial/pacto-social/seminario/docs/Apuntes%20para%20el%20 analisis%20de%20pactos.pdf>>

Márquez Jiménez, Alejandro (2015). "Ajuste al presupuesto educativo 2015 ¿Inevitable?" En *Perfiles educativos*, vol. 37, núm. 149, pp. 3-17. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300001&lng=es&tlng=es>

Martínez, Pablo (2009). El municipio, la ciudad y el urbanismo. En *Régimen Jurídico del Urbanismo*, pp. 199-224. México D.F.: UNAM. Disponible en <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2735/2.pdf>>

Martínez, R. I. (s. f.). *Derecho Administrativo. 1er. y 2do. cursos*. México D.F.: OXFORD.

Medellín, Pedro (2004). *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. Naciones Unidas, CEPAL. Disponible en <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6082/S047566_es.pdf;jsessionid=D5DB6EF699A3EE1462D0D6F7D88DF3C0?sequence=1>

Meyer, John W. (1977). The Effects of Education as an Institution. En *The American Journal of Sociology*, vol. 83, núm. 1, pp. 55-77.

Moctezuma, Patricia (2003). *La administración federalista del Sistema de Educación Superior en México*. México: Universidad Autónoma de Baja California/ Plaza y Valdés Editores.

Montesinos, Lisandro (2010). *La evaluación como herramienta educativa. En Evaluación y Acreditación. Referentes básicos para el logro de la calidad educativa*. México: UNACH.

Moyado, Socorro (2013). *El nuevo institucionalismo de la contraloría social en las políticas de desarrollo municipal*. México D.F.: Universidad Autónoma de México.

North, Douglass C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Universidad de Cambridge. Disponible en <www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/4/15434/north90.doc>

North, Douglass C. (1990) *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*.

North, Douglass (1990). "Instituciones, cambio institucional y desempeño económico". En Cambridge University Press. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. ONU. Disponible en <<http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). *La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: un marco para el entendimiento, el monitoreo y la mejora de la calidad educativa*. UNESCO. Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/1_1_3_P_SPA.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en Base al TERCE*. UNESCO. Disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>>

Pérez, Gabriel y Laura Valencia (2004). "El Neoinstitucionalismo como Unidad de Análisis Multidisciplinario". En *Actualidad Contable FACES*, vol. 7, núm. 8, pp. 85-95.

Peters, Guy (2003). *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizaje (PLANEA) (2016). *Resultados de los alumnos evaluados en mi escuela (Plantel 04 Pijijiapan)*. Ciudad de México. Disponible en <<http://143.137.111.130/PLANEA/Resultados2016/MediaSuperior2016/R16msCC TGeneral.aspx>>

Poder Ejecutivo Federal (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Diario Oficial de la Federación. Disponible en <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>>

Pozner, Pilar (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: UNESCO.

- Prats, Joan (1998). Administración pública y desarrollo en América Latina. Un enfoque neoinstitucionalista. En *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, núm. 11, pp. 1-25.
- Ribas, Marco Antonio (2013). “O surgimiento do institucionalismo norte-americano de Thorstein Veblen: economia política, tempo e lugar”. En *Economia e Sociedade, Campinas*, vol. 22, núm. 47, pp. 43-76.
- Rivas, Jaime (2011). “¿Víctimas nada más?: migrantes centroamericanos en el Soconusco, Chiapas”. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, vol. 24, núm. 74, pp. 9-38.
- Rivas, José Antonio (2003). “El neoinstitucionalismo y la revalorización de las instituciones”. En *Reflexión política*, vol. 5, núm. 9, pp. 37-46.
- Robbins p. Stephen y Decenzo A. David (2002). *Fundamentos de Administración*. Tercera edición. México D.F. Editorial Prentice Hall.
- Romero, Jorge Javier (1999). “Estudio Introductorio”. En *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, pp. 7-29). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sampieri, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc GrawHill.
- Sánchez, Rafael (2011). “El derecho constitucional a la educación en México”. En *Deontología*, pp. 659-696). Estado de México: Colegio de Notarios del Estado de México. Disponible en <<https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/3880-deontologia>>
- Schmelker, Sylvia (2000). “Calidad de la educación y gestión escolar”. En *Primer curso nacional para directivos de la educación primaria. Lecturas*, p. 208). México D.F.: SEP.

Secretaría de Desarrollo Social (2017). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2017* (Municipal No. 07069), p. 3. Ciudad de México: SEDESOL. Disponible en <http://diariooficial.gob.mx/SEDESOL/2017/Chiapas_069.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008a). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (s. f.). PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf. Recuperado el 27 de julio de 2016. Disponible en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2008b). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2008c). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2008d). *Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior*. México: SEP.

Secretaría de Educación (2008e). *Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato*, DOF: 23/012009. Disponible en <<http://www.copeems.mx/images/pdf/ACUERDONUMERO480SNB.pdf>>

Secretaría de Educación (2009). Acuerdo número 484 *por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (CD-SNB)*. Disponible en <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_484_funcionamiento_cd_SNB.PDF>

Servicio Sismológico Nacional (2018). Catálogo de sismos [Institucional]. Disponible en <<http://www2.ssn.unam.mx:8080/catalogo/>>

Subsecretaría de Educación de Gobierno del Estado. Disponible en <http://www.seslp.gob.mx/transparencia/estadisticas/capacitacion_para_el_trabajo.pdf>

Tsebelis, George (1990). *Nested Games. Rational Choice in Comparative Politics*. Berkeley: University of California Press.

Tuirán, Rodolfo (2017). *El Sistema Nacional de Bachillerato como Padrón de Calidad de la EMS*. Conferencia, Ciudad de México. Disponible en <<http://www.copeems.mx/eventos/materiales-del-evento>>

Urbano, P. D., J. D. Díaz y R. Hernández (2007). “Evolución y principios de la teoría económica institucional. Una propuesta de aplicación para el análisis de los factores condicionantes de la creación de empresas”. En *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 13, núm. 3Valenzuela, Jaime Ricardo, María Soledad Ramírez y Jorge Antonio Alfaro (2009). “Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa”. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 2, núm. 2, pp. 59-81.

Van Langenhove, Luk (2003). *Theorising Regionhood*. Brujas, Bélgica: UNU/CRIS Working Papers, No. W-2003/1.Vélez, Ángel Rodrigo (2007). *Los clásicos de la gerencia*. Bogotá: Editorial Universidad de Rosario.

Valenzuela, J. R., Ramírez, M. S. y Alfaro, J. A. (2009). Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 59-81. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art4.pdf>

Vélez Bedoya, Ángel Rodrigo. (2007). Administración industrial y general. Una definición de gestión. En A. R. Vélez Bedoya. *Los clásicos de la gerencia* (págs. 67- 81). Bogotá: Universidad del rosario.

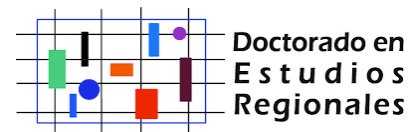
Villa, Lorena (2013). "Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México". En *Revista de educación superior*, vol. 42, núm. 167, pp. 81-100.

Weinstein, J. (2002). Calidad y Gestión en educación: condiciones y desafíos. *Pensamiento Educativo*, vol. 31, núm. 2, pp. 50-71.

Anexo 1. Encuesta



Opinión docente de las dimensiones de gestión que impulsa el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS)



Propósito general: A continuación encontrará un cuestionario que se compone por diversas afirmaciones, cuya finalidad es conocer su opinión respecto al contexto en el que se implementa la Reforma Integral de Educación Media Superior en los planteles de la Zona Istmo-Costa del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH).

Instrucciones: En la primera parte le solicitamos información referente a su plantel de adscripción y situación laboral. En la segunda parte se presenta una serie de afirmaciones, se le solicita marcar con una X dentro del cuadro la opción que corresponda a su respuesta. Cada numeral respresenta lo siguiente:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Totalmente de acuerdo

No hay respuestas correctas o incorrectas, es su opinión personal. Gracias por su colaboración.

Plantel de procedencia: _____

Municipio: _____ **Localidad:** _____

Edad: _____ **Años de servicio:** _____ **Nivel de estudios:** _____

PROFORDEMS: Si No **CERTIDEMS** Si No

	1	2	3	4
Dimensión institucional				
En su plantel se aplica la normatividad de la dependencia (reglamento de alumnos, reglamentos del personal académico, reglamento de uso de instalaciones: laboratorios, aulas, entre otros) para garantizar la seguridad y desarrollo de la población estudiantil.				
Conoce usted la normatividad (acuerdos secretariales, perfilario, entre otros) que define el perfil idóneo del personal docente y directivo.				
Los cuerpos colegiados (academias) están constituidos y trabajan en apego a la normatividad de la dependencia.				

La comunidad escolar participa en la construcción del Plan Anual de Mejora Continua.				
Las materias son asignadas de acuerdo a la normatividad del plantel (acuerdos secretariales, perfilario, entre otros).				
El Sistema de Servicios Escolares le solicita el registro de las 11 competencias genéricas del Marco Curricular Común (MCC).				
Su plantel gestiona de manera constante su acceso y permanencia al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).				
La comunidad escolar (docentes, directivos, estudiantes, administrativos, entre otros) reconoce la importancia del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).				
Dimensión administrativa				
Existe comunicación efectiva entre los diversos niveles de gestión: dirección general, coordinaciones de zona, dirección del plantel y docentes.				
Su plantel tiene la libertad de operar recursos financieros de acuerdo a sus necesidades.				
El ambiente contextual y social afecta a la impartición regular de las clases en apego a horario y calendario escolar (feria del pueblo, paro magisterial, actividades deportivas y culturales, entre otros).				
El personal docente, directivo y administrativo asiste regularmente a desempeñar sus funciones.				
El apoyo de becas proporcionadas a los estudiantes ha repercutido en la disminución del ausentismo por parte de los estudiantes.				
La biblioteca de su plantel cuenta con bibliografía suficiente y accesible para la población escolar.				
El ambiente áulico (mobiliario, ventilación, iluminación, higiene, seguridad, entre otros) es adecuado para promover el desarrollo de competencias.				
Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) con las que cuenta en plantel son aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
Su plantel cuenta con laboratorios de ciencias equipados con mobiliario, reactivos y protocolos de seguridad (regaderas, lava ojos, entre otros).				
Su plantel cuenta con espacios pertinentes para brindar las capacitaciones para el trabajo que oferta (Ejemplo: Desarrollo Comunitario, Informática, entre otros).				
Su plantel cuenta con servicios sanitarios adecuados e				

higiénicos suficientes para atender a la matrícula.				
Su plantel cuenta con espacios y áreas adecuadas para hacer accesible sus servicios a personas con discapacidades.				
Su plantel cuenta con sala para maestros.				
Los servicios de orientación y tutoría cuentan con espacio pertinente para atender de manera individual y en pequeños grupos a sus estudiantes.				
Su plantel cuenta con área y recursos materiales necesarios para el trabajo administrativo, que permite la atención adecuada de los usuarios, almacenamiento, manejo y resguardo de la información institucional.				
Su plantel cuenta con áreas deportivas, culturales y/o recreativas que promueven la formación integral de los estudiantes.				
Su plantel recibe mantenimiento de manera permanente y constante.				
Dimensión pedagógica				
Los planes y programas de estudio son conocidos por la comunidad escolar: directivos, docentes y estudiantes.				
En su plantel las clases promueven el desarrollo de competencias.				
En su plantel predomina un enfoque de enseñanza orientado al desarrollo de competencias.				
En su plantel se realizan diversos tipos de evaluación de los aprendizajes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).				
En su plantel se utilizan diversos instrumentos de evaluación (rúbrica, lista de cotejo, guía de observación, examen, entre otros).				
Su plantel ofrece a los estudiantes orientación educativa y tutoría desde su ingreso hasta su egreso.				
El acceso de su plantel al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) contribuye a mejorar la relación entre docentes y estudiantes.				
Los programas de orientación y tutoría de su plantel cuentan con apoyo de especialistas externos para la atención de problemáticas complejas.				
Los egresados de su plantel han logrado continuar sus estudios e insertarse al mundo laboral.				
Los docentes y directivos de su plantel son actores sociales reconocidos y respetados por su desempeño profesional.				
En su plantel se establecen acciones conjuntas con los padres de familia.				

La comunidad reconoce a su plantel como una institución de calidad.				
Los cuerpos colegiados (academias del plantel, representación en academias estatales) participan en procesos de reestructuración de planes y programas de estudio, así como en la construcción de materiales didácticos e instrumentos de evaluación.				

Gracias por su colaboración

Anexo 2. Operacionalización de variables

Dimensión	Variable	Definición	Definición operacional	Escala medida
Caracterización básica	Plantel de procedencia	Escuela, centro educativo o instancia de educación en cualquier modalidad de EMS en la que directivos, académicos (docentes, facilitadores, laboratoristas, instructores, responsables de tutoría y orientación y demás actores con funciones afines), personal administrativo y alumnos participan en el despliegue de un PPE de EMS. (COPEEMS, 2017: 79).	Nombre del plantel de adscripción	Nominal
Caracterización básica	Municipio	El municipio se caracteriza una persona jurídica de derecho público, compuesta por un grupo humano interrelacionado por razones de vecindad al estar asentado permanentemente en un territorio dado, con gobierno autónomo propio y sometido a un orden jurídico específico (Martínez, 2009: 199).	Municipio en donde se encuentra ubicado el plantel de adscripción	Nominal
Caracterización básica	Localidad	Localidad es una división territorial o administrativa genérica para cualquier núcleo de población con identidad propia.	Colonia o ejido en donde se encuentra ubicado el plantel de adscripción	Nominal
Caracterización básica	Edad	Esta referida al tiempo de existencia de una persona, desde su nacimiento, hasta el momento de ser encuestado.	Determinado en años	Ordinal/Razón

Caracterización básica	Años de servicio	Cómputo de los años de servicio de un trabajador en el Colegio.	Años de laborar en el Colegio	Ordinal
Caracterización básica	Nivel de estudios	Nivel de instrucción de una persona es el grado más elevado de estudios realizados.	Grado máximo de estudios	Ordinal
Caracterización básica	PROFORDEMS	Programa de formación docente de la EMS. Su propósito es contribuir al desarrollo de las competencias docentes señaladas en el Acuerdo Secretarial número 447, requeridas para generar los perfiles de egreso de los estudiantes titulados que comparten el MCC. La necesidad de ampliar los mecanismos para que los profesores alcancen las competencias docentes, condujo a que, además del PROFORDEMS, el CD-PBC-SiNEMS haya autorizado la oferta de diversos esquemas de formación y certificación referidos ya en los lineamientos del Acuerdo 15 del propio Comité (COPEEMS, 2017: 80).	Acreditación en el PROFORDEMS	Ordinal
Caracterización básica	CERTIDEMS	Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (COPEEMS, 2017: 21).	Certificación en el CERTIDEMS	Ordinal
Institucional	Normatividad de la dependencia	Un plantel que imparte educación media superior debe de contar con la documentación normativa que regula su operación y garantiza la seguridad, desarrollo y salvaguarda de su población estudiantil, docente y administrativa; así como el cumplimiento de las disposiciones a que estaría sujeto como parte del PBC-SiEMS. Debe existir normatividad referente a: instalaciones y servicios (GOVE, 2017).	Aplicación de la normatividad de la dependencia	Ordinal

Normatividad de idoneidad de docentes y directivo	Este criterio se halla fuertemente vinculado al de pertinencia, pero adquiere una importante significación cuando se relaciona con las características y competencias adquiridas por la trayectoria y formación continua de un docente, que lo habilitan convenientemente para desempeñarse en determinadas UAC. El Acuerdo Secretarial 447 es la normatividad aplicable referente a las competencias docentes de quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada. Por su parte, la normatividad para directivos se establece en el Acuerdo Secretarial 449 donde se explicitan las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior (COPEEMS, 2017).	Conocimiento de la normatividad de idoneidad de docentes y directivos	Ordinal
Trabajo de academia	El trabajo colaborativo, como ingrediente indispensable del centro educativo, se enfoca en responder a los desafíos que se presentan, lo que conlleva definir acciones que favorezcan el logro académico de los estudiantes, mejorar la práctica docente, elevar la calidad de los servicios educativos y fortalecer la capacidad de la gestión; lo anterior, reconociendo las características contextuales en las que cada plantel se inserta, y la disponibilidad de recursos y tiempos que les permita a los actores implicados en el trabajo colaborativo atender y cumplir sus funciones (COPEEMS, 2017: 129).	Academias constituidas y trabajo de acuerdo a normatividad de la dependencia	Ordinal
Plan anual de mejora continua	El plan de mejora es un instrumento que establece actividades viables y pertinentes para atender las necesidades específicas del plantel, identificadas mediante un diagnóstico; es producto de la participación significativa de la comunidad y de los líderes académicos y debe estar preferentemente avalado por la máxima autoridad colegiada	Plan anual de mejora continua construido por la comunidad escolar	Ordinal

		designada para el caso: consejo técnico, asamblea, junta directiva o equivalente, para que sea el director el responsable de su instrumentación (COPEEMS).		
	Asignación de materias	El plantel deberá demostrar que los docentes que atienden a los estudiantes cuentan con el perfil y la preparación necesarias para impartir las UAC que les han sido asignadas (COPEEMS, 2017: 143).	Asignación de materias de acuerdo a la normatividad	Ordinal
	Servicios escolares	Los servicios escolares deberán contar con un sistema de control escolar con atribuciones de manejo de información y datos, mediante procesos confiables de registro, actualización y consulta que permitan su uso con fines estadísticos y la generación de indicadores sobre la trayectoria de los estudiantes matriculados, así como de los egresados en periodos lectivos previos y en arreglo a los diversos Planes y Programas de Estudios (PPE) que opera el plantel. El registro, procesamiento, resguardo y manejo de la información se realiza a través de procedimientos que procuran el manejo confidencial de la misma y previenen su alteración ilícita (COPEEMS, 2017: 172).	Registro de información del desarrollo de competencias de los estudiantes	Ordinal
	Sistema Nacional de Bachillerato	El Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), actualmente PBC-SiNEMS, es un mecanismo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que permite evaluar y, en un futuro inmediato, elevar la calidad de los planteles de nivel medio superior del país. La importancia del PBC-SiNEMS radica no sólo en aspirar o llegar a algunos de los niveles, sino en transformar la vida escolar al alinear prácticas, costumbres y procesos en beneficio del plantel y de la comunidad a la	Percepción de la gestión del plantel para su acceso al SNB	Ordinal

		cual impacta; es decir, el ingreso y permanencia al PBC han de originarse y articularse en todos los niveles y directrices de la institución educativa (Universidad de Guadalajara, 2017).		
Administrativo	Procesos de comunicación	La comunicación responde al proceso dinámico entre individuos y/o grupos, que mediante un intercambio informativo sirve para generar la comprensión entre los mismos y la estructura de este proceso es expresión de las relaciones que median entre sus participantes (Nuñez, Rodríguez y Arancibia, 2010: 9).	Percepción de la comunicación entre los miembros de los diversos niveles de gestión	Ordinal
	Recursos financieros	Los recursos financieros son los activos que tienen algún grado de liquidez. El dinero en efectivo, los créditos, los depósitos en entidades financieras, las divisas y las tendencias de acciones y bonos forman parte de los recursos financieros.	Percepción de la libertad del uso de los recursos financieros para satisfacer necesidades del plantel	Ordinal
	Horario y calendario escolar	Para acreditación se debe "presentar el calendario y el horario de clases del ciclo escolar que se imparte, en función de la opción en la que cada centro educativo brinda el servicio" (COPEEMS, 2017: 44).	Percepción del ambiente contextual y social en la impartición de clases regulares	Ordinal

	Asistencia	En el PBC-SiNEMS "se tomarán en cuenta los índices individuales y colectivos de asistencia y puntualidad de los docentes, así como los de entrega oportuna de calificaciones y otros documentos y datos que se requieran con oportunidad para cumplir con los tiempos de los procedimientos oficiales" (COPEEMS, 2017: 233).	Asistencia regular de los actores educativos	Ordinal
	Becas	Como parte de los programas y servicios de apoyo a los estudiantes, los centros educativos pueden ofrecer otorgamiento de becas a estudiantes en riesgo de abandono (COPEEMS, 2017: 232).	Percepción de las becas en la reducción del ausentismo	Ordinal
	Bibliotecas	Los recursos bibliotecarios apropiados, el tipo de servicio que se brinda como préstamo, consulta o acceso a bases remotas, software para el registro del acervo bibliográfico, además de especificar el material didáctico y los títulos con que cuenta (COPEEMS, 2017: 43).	Suficiencia y acceso de bibliografía	Ordinal
	Aulas	Las aulas son un recurso por demás valioso en la formación de los estudiantes, razón de ser de cualquier centro educativo; por ello es necesario que, además de disponer de una cantidad suficiente de aulas en relación con el número de grupos existentes en un plantel, éstas satisfagan ciertas condiciones que las hagan propicias al aprendizaje de los estudiantes como el mobiliario, el equipamiento, la accesibilidad, la seguridad, la ventilación, la iluminación y la higiene, así como sus dimensiones y capacidad respecto del número de estudiantes que conformen a cada grupo (COPEEMS, 2017: 185).	Ambiente áulico adecuado para el desarrollo de competencias	Ordinal

	Tecnologías	Las TIC son herramientas habituales para el desempeño de un sinnúmero de tareas, particularmente las abocadas a construir y desarrollar conocimiento. Desde hace varios años su uso ha venido transformando notablemente los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los sistemas educativos, así como los roles de docentes y estudiantes. Al incluirse el uso de las TIC en prácticamente todos los PPE, los docentes han tenido que ir desarrollando sus habilidades digitales, al mismo tiempo que se han venido ampliando los espacios para trabajar con metodologías mediadas con este tipo de tecnologías (COPEEMS, 2017:191).	TIC aplicadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje	Ordinal
	Laboratorios	Hace referencia a los espacios físicos en donde se realizan las prácticas o experimentos relacionados con las ciencias experimentales: Biología, Física y Química. Los espacios físicos, el mobiliario, los equipos, el instrumental, las herramientas, los materiales, las sustancias y los reactivos destinados a que los estudiantes realicen prácticas, independientemente del enfoque de formación que los planteles impartan, son muy importantes para alcanzar el éxito en la función educativa y en el desarrollo de las competencias que establece la RIEMS-MEPEO, ya que el trabajo académico que en dichos espacios se desarrolla permite combinar los contenidos disciplinarios con las actividades prácticas de diversa índole establecidos en los programas de estudio de las UAC, mediante estrategias de organización grupal que promueven el trabajo colaborativo (COPEEMS, 2017: 187).	Existencia en el plantel de laboratorios equipados y seguros	Ordinal

	Capacitación para el trabajo	La capacitación para el trabajo está dirigida a la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas relacionadas con un oficio calificado que permita a quienes reciben esta formación desarrollar actividades productivas.	Existencia de espacios de capacitación para el trabajo	Ordinal
	Sanitarios	Los sanitarios deben presentar condiciones apropiadas de seguridad, privacidad, ventilación, limpieza e iluminación; contar con mobiliario en buen estado: excusados, mingitorios, lavabos y manerales, y disponer de suministro permanente de agua y de consumibles como jabón y papel. Se considera deseable que los sanitarios cuenten, además, con espejos y secadores de manos, y que los que se ubiquen en las principales instalaciones deportivas, culturales y recreativas, dispongan de bebederos (COPEEMS, 2017: 195).	Existencia de sanitarios adecuados	Ordinal
	Acceso a discapacitados	De la misma forma se valorará si en el plantel se han hecho adecuaciones en las instalaciones para eliminar o reducir las barreras físicas que impidan el acceso y el libre tránsito a las personas con discapacidad (COPEEMS, 2017: 181).	Acceso a personas con discapacidad	Ordinal
	Sala de maestros	Para el desarrollo de las actividades propias del personal docente, como preparar material didáctico, calificar exámenes, revisar y realimentar tareas, así como otras de carácter académico, el plantel deberá contar con un espacio no necesariamente exclusivo, que favorezca la realización de estas tareas. Dicho espacio deberá permitir que todos los profesores adscritos al plantel puedan trabajar fuera de sus horas de clase. Tendrá que estar acondicionado con	Espacios destinados a maestros	Ordinal

		herramientas de cómputo e Internet y mobiliario que permita el trabajo académico y el resguardo de materiales y documentos. El área para el trabajo académico es un espacio diferente a los destinados para los servicios de tutoría y orientación educativa, vocacional y socioemocional, y no necesariamente debe estar dispuesto en cubículos. (COPEEMS, 2017: 198).		
	Espacios de orientación y tutoría	En el plantel deberá existir disponibilidad de espacios para que los tutores y orientadores puedan desarrollar sus labores. El lugar tendrá que reunir las condiciones apropiadas de privacidad, dimensiones, mobiliario, ventilación, higiene e iluminación requeridos para trabajar individualmente o en pequeños grupos (COPEEMS, 2014: 15).	Espacios destinados a orientación y tutoría que permita la atención individual y de pequeños grupos	Ordinal
	Espacios administrativos	En el plantel deben existir espacios destinados a las actividades administrativas con el mobiliario, equipos de cómputo y de oficina suficientes, además de las instalaciones y los servicios indispensables para su funcionamiento (COPEEMS, 2014: 17).	Percepción de los espacios destinados a las actividades administrativas	Ordinal
	Áreas deportivas, culturales y recreativas	Son aquellos espacios destinados a la realización de actividades que favorecen el desarrollo de estilos de vida saludables y que aportan elementos a la formación integral de todos los estudiantes. Para proporcionar un servicio educativo integral es necesario que los PPE diseñados por la DIM se acompañen de actividades deportivas, culturales y recreativas que atiendan las necesidades de todos los estudiantes, dado que son un apoyo al desarrollo de competencias	Áreas destinadas a realizar actividades que promuevan la formación integral de los estudiantes	Ordinal

		genéricas y habilidades socioemocionales. Estas dos últimas por supuesto, apuntalan la capacidad para desarrollar otras competencias (COPEEMS, 2017: 193).		
	Mantenimiento	El centro educativo ha de establecer un programa de mantenimiento preventivo y correctivo del equipo, mobiliario, instalaciones de gas, eléctricas, hidráulicas y sanitarias y obra civil, a fin de asegurar su correcto funcionamiento. De la misma forma, deberán realizarse acciones específicas de higiene que incluyan la limpieza permanente y el almacenamiento, manejo y desecho adecuado de residuos contaminantes y peligrosos (COPEEMS, 2017: 181).	Percepción del mantenimiento que recibe el plantel	Ordinal
Pedagógica	Planes y programas de estudio	El plan y los programas de estudio (PPE) son un componente clave en la vida de una institución educativa, ya que se convierten en los documentos que expresan los acuerdos o compromisos consensuados sobre los fines de la educación formal que se impartirá y transmitirá a las nuevas generaciones; además, constituyen los instrumentos pedagógicos por excelencia. En ellos no sólo se plasman los fines educativos, sino también la definición y organización de los trayectos formativos que cursan los estudiantes, así como los fundamentos que orientan el acto educativo, los recursos que permiten alcanzar dichos fines y las formas de evaluar el logro de los propósitos. Por ende, resulta medular su análisis, sobre todo porque es en los PPE en los que se concreta la RIEMS-MEPEO y su MCC (COPEEMS, 2017: 103).	Conocimiento de los planes y programas de estudio	Ordinal

	Desarrollo de competencias	Este acuerdo es particularmente importante para la elaboración y evaluación de los PPE. Debe destacarse el énfasis que hace el Acuerdo en las competencias genéricas, definidas como "...comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias". Por su parte, las competencias disciplinarias básicas "...procuran expresar las capacidades básicas que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del PPE que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de EMS". Estas competencias han de desarrollarse en cinco campos disciplinarios: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Humanidades, Ciencias Sociales y Comunicación, así como en las siguientes disciplinas: Matemáticas, Física, Química, Biología, Ecología, Historia, Sociología, Política, Economía, Administración, Filosofía, Lógica, Ética, Estética, Lectura y Expresión Oral y Escrita, Literatura, Lengua Extranjera e Informática (COPEEMS, 2017: 13-14).	Percepción de sesiones de clases que promuevan competencias	Ordinal
	Competencias docentes	Se definen las competencias docentes como "...las cualidades individuales de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil".	Percepción del enfoque de enseñanza	Ordinal

Evaluación del aprendizaje	En lo que se refiere a las estrategias de evaluación, éstas comprenden al conjunto de actividades que realizan tanto los docentes como los estudiantes y permiten valorar el nivel de dominio de los aprendizajes construidos y las competencias desarrolladas. Las estrategias de evaluación deben ser congruentes con las actividades de enseñanza y aprendizaje definidas y con lo señalado en los criterios y lineamientos de evaluación que se establecieron en el PPE. Las estrategias didácticas y de evaluación deberán diversificarse en función de las competencias y de los contenidos disciplinarios, procedimentales y actitudinales, y de las intencionalidades y los momentos (evaluación diagnóstica, formativa y sumaria) en los que distintos agentes hacen las valoraciones de los avances alcanzados. Asimismo, deberán ser pertinentes a los perfiles que se pretenden lograr o a las modalidades y opciones educativas en las que se implementan (COPEEMS, 2017: 115).	Percepción de los tipos de evaluación implementados	Ordinal
Instrumentos de evaluación	Los procedimientos, medios e instrumentos deberán permitir la evaluación de la diversidad de aprendizajes y desempeños desde un enfoque por competencias (COPEEMS, 2017: 119).	Percepción de los instrumentos de evaluación utilizados	Ordinal
Servicio de orientación y tutoría	Orientación y tutoría son servicios de apoyo a los estudiantes que es necesario que estén formalmente estructurados, establezcan acciones pertinentes para apoyar a los estudiantes en riesgo de abandono escolar y sean atendidos por docentes o personal capacitado (COPEEMS, 2017: 121).	Existencia de servicios de orientación y tutoría	Ordinal

	Sistema Nacional de Bachillerato	El SNB actualmente es denominado PBC-SiNEMS, el cual es un mecanismo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que permite evaluar y, en un futuro inmediato, elevar la calidad de los planteles de nivel medio superior del país. La importancia del PBC radica no sólo en aspirar o llegar a algunos de los niveles, sino en transformar la vida escolar al alinear prácticas, costumbres y procesos en beneficio del plantel y de la comunidad a la cual impacta; es decir, el ingreso y permanencia al PBC han de originarse y articularse en todos los niveles y directrices de la institución educativa (Universidad de Guadalajara, 2017).	Percepción de los beneficios del SNB en la relación docente-estudiante	Ordinal
	Canalización a externos	Los orientadores y tutores canalizan a sus estudiantes a especialistas para que reciban una atención adecuada.	Existencia de apoyo de especialistas externos en problemáticas complejas	Ordinal
	Egresados	Implementación de un modelo para el análisis de la información relacionada con el monitoreo de los estudiantes que han concluido su trayecto en la EMS, que permite calibrar la adecuación de la oferta educativa con los requerimientos actuales de los perfiles de formación, mediante la medición del grado y características de inserción en el ámbito laboral o en el nivel de incorporación a la educación superior de los egresados (COPEEMS: 222).	Continuidad de egresados en el mundo laboral o estudios universitarios	Ordinal
	Reconocimiento	El reconocimiento es la acción de distinguir a una cosa, una persona o una institución entre las demás como consecuencia de sus	Percepción de reconocimiento	Ordinal

		características y rasgos.	social de la institución, docentes y directivos	
	Padres	Padre de familia es el responsable del estudiante.	Acción conjunta escuela-padres	Ordinal
	Reestructuración	La reestructuración de cursos basados en un enfoque de competencias supone considerar, al menos, los siguientes atributos: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Cuando se diseña un curso con este enfoque se deben definir las competencias genéricas y disciplinares que habrán de desarrollar los estudiantes, así como los procesos y los respectivos productos que serán las evidencias que permitirán identificar la medida en que los estudiantes logran el desarrollo de esas competencias (CERTIDEMS, 2017:14).	Reestructuración de contenidos curriculares en academias	Ordinal

Anexo 3. Tablas de frecuencia

Las siguientes tablas presentan la información de frecuencia y porcer alcanzado por cada ítem de acuerdo a la opinión de los docentes encuestados ítems son identificados por la opción que alcance mayor frecuencia y porcen 1) totalmente en desacuerdo, 2) en desacuerdo, 3) de acuerdo, 4) totalmente acuerdo.

Para facilitar al lector la interpretación de la información se utilizaron colores del semáforo, resaltando en rojo aquellas que requieren atención inmedi

Frecuencia y proporción de opinión por reactivo correspondientes a dimensión organizacional-operativa

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL					
ÍTEMS	ESCALA				T
	1	2	3	4	
¿En su plantel se aplica la normatividad de la dependencia (reglamento de alumnos, reglamentos del personal académico, reglamento de uso de instalaciones: laboratorios, aulas, entre otros) para garantizar la seguridad y el desarrollo de la población estudiantil?	Frecuencia				
	0	8	33	28	
	Porcentaje				
	0%	11.6%	47.8%	40.6%	100%
¿Conoce usted la normatividad (acuerdos secretariales, perfilario, entre otros) que define el perfil idóneo del personal docente y directivo?	Frecuencia				
	2	7	34	26	
	Porcentaje				
	2.9%	10.1%	49.3%	37.7%	100%
¿Los cuerpos colegiados (academias) están constituidos y trabajan en apego a la normatividad de la dependencia?	Frecuencia				
	0	7	28	34	
	Porcentaje				
	0%	10.1%	40.6%	49.3%	100%
¿La comunidad escolar participa en la construcción del Plan Anual de	Frecuencia				
	6	12	25	26	

Mejora Continua?	Porcentaje				100%
	8.7%	17.4%	36.2%	37.7%	
	Frecuencia				
¿Las materias son asignadas de acuerdo a la normatividad del plantel (acuerdos secretariales, perfilario, entre otros).	2	11	32	24	69
	Porcentaje				
	2.9%	15.9%	46.4%	34.8%	100%
	Frecuencia				
El Sistema de Servicios Escolares le solicita el registro de las 11 competencias genéricas del Marco Curricular Común (MCC)	8	20	23	18	69%
	Porcentaje				
	11.6%	29%	33.3%	26.1%	100%
	Frecuencia				
Su plantel gestiona de manera constante su acceso y permanencia en el PBC-SiNEMS	9	13	27	20	69
	Porcentaje				
	13%	18.8%	39.1%	29%	100%
	Frecuencia				
La comunidad escolar (docentes, directivos, estudiantes, administrativos, entre otros) reconoce la importancia del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)	3	17	29	20	69
	Porcentaje				
	4.3%	24.6%	42%	29%	100%

Fuente: elaborado con base a resultados del cuestionario.

Frecuencia y proporción de opinión por reactivo correspondiente a la dimensión administrativo-financiera

DIMENSIÓN ADMINISTRATIVO-FINANCIERA					
ÍTEMS	ESCALA				Total
	1	2	3	4	
Existe comunicación efectiva entre los diversos niveles de gestión: dirección general, coordinaciones de zona, dirección del plantel y docentes?	Frecuencia				
	2	12	34	21	69
	Porcentaje				
	2.9%	17.4%	49.3%	30.4%	100%
	Frecuencia				
¿Su plantel tiene la libertad de operar recursos financieros de acuerdo a sus necesidades?	26	26	15	2	69
	Porcentaje				

	37.7%	37.7%	21.7%	2.9%	100%
	Frecuencia				
¿El ambiente contextual y social afecta la impartición regular de las clases en apego a horario y calendario escolar (feria del pueblo, paro magisterial, actividades deportivas y culturales, entre otros)?	5	16	28	20	69
	Porcentaje				
	7.2%	23.2%	40.6%	29%	100%
	Frecuencia				
¿El personal docente, directivo y administrativo asiste regularmente a desempeñar sus funciones?	1	5	24	39	69
	Porcentaje				
	1.4%	7.2%	34.8%	56.5%	100%
	Frecuencia				
¿El apoyo de becas proporcionadas a los estudiantes ha repercutido en la disminución del ausentismo por parte de los estudiantes?	6	19	33	11	69
	Porcentaje				
	8.7%	27.5%	47.8%	15.9%	100%
	Frecuencia				
¿La biblioteca de su plantel cuenta con bibliografía suficiente y accesible a la población escolar?	12	16	32	9	69%
	Porcentaje				
	17.4%	23.2%	46.4%	13%	100%

	Frecuencia				
¿El ambiente áulico (mobiliario, ventilación, iluminación, higiene, seguridad, entre otros) es adecuado para promover el desarrollo de competencias?	10	26	29	4	69
	Porcentaje				
	14.5	37.7%	42%	5.8%	100%
	Frecuencia				
¿Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) con las que cuenta en plantel son aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	0	20	36	13	69
	Porcentaje				
	0%	29%	52.2%	18.8%	100%
	Frecuencia				
¿Su plantel cuenta con laboratorios	19	10	26	14	69

de ciencias equipados con mobiliario, reactivos y protocolos de seguridad (regaderas, lava ojos, entre otros)?	Porcentaje				
	27.5%	14.5%	37.7%	20.3%	100%
	Frecuencia				
¿Su plantel cuenta con espacios pertinentes para brindar las capacitaciones para el trabajo que oferta (ejemplo: Desarrollo Comunitario, Informática, entre otros)?	4	14	33	18	69
	Porcentaje				
	5.8%	20.3%	47.8%	26.1%	100%
	Frecuencia				
¿Su plantel cuenta con espacios y áreas adecuadas para hacer accesibles sus servicios a personas con discapacidades?	16	19	21	13	69
	Porcentaje				
	23.2%	27.5%	30.4	18.8%	100%
	Frecuencia				
¿Su plantel cuenta con sala para maestros?	26	8	19	16	69
	Porcentaje				
	37.7%	11.6%	27.5%	23.2%	100%
	Frecuencia				
¿Los servicios de orientación y tutoría cuentan con espacio pertinente para atender de manera individual y en pequeños grupos a sus estudiantes?	25	17	16	11	69
	Porcentaje				
	36.2%	24.6%	23.2%	15.9%	100%
	Frecuencia				
¿Su plantel cuenta con área y recursos materiales necesarios para el trabajo administrativo, que permite la atención adecuada de los usuarios, almacenamiento, manejo y resguardo de la información institucional?	7	25	24	13	69
	Porcentaje				
	10.1%	36.2%	34.8%	18.8%	100%
	Frecuencia				
¿Su plantel cuenta con áreas deportivas, culturales y/o recreativas que promueven la formación integral de los estudiantes?	5	10	25	29	69
	Porcentaje				
	7.2%	14.5%	36.2%	42%	100%
	Frecuencia				
¿Su plantel recibe mantenimiento de manera permanente y	18	24	19	8	69
	Porcentaje				

constante?	26.1%	34.8%	27.5%	11.6%	100%
------------	-------	-------	-------	-------	------

Fuente: elaborado con base al instrumento "Cuestionario de Percepción de las Dimensiones de la Gestión Educativa en el COBACH".

Frecuencia y proporción de opinión por reactivo correspondiente a la dimensión pedagógico-curricular

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA					
ÍTEMS	ESCALA				Total
	1	2	3	4	
	Frecuencia				
¿Los planes y programas de estudio son conocidos por la comunidad escolar: directivos, docentes y estudiantes?	2	6	33	28	69
	Porcentaje				
	2.9%	8.7%	47.8%	40.6%	100%
	Frecuencia				
¿En su plantel las clases promueven el desarrollo de competencias?	1	9	31	28	69
	Porcentaje				
	1.4%	13%	44.9%	40.6%	100%
	Frecuencia				
¿En su plantel predomina un enfoque de enseñanza orientado al desarrollo de competencias?	4	8	36	21	69
	Porcentaje				
	5.8%	11.6%	52.2%	30.4%	100%
	Frecuencia				
¿En su plantel se realizan diversos tipos de evaluación de los aprendizajes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)?	4	12	30	23	69
	Porcentaje				
	5.8%	17.4%	43.5%	33.3%	100%
	Frecuencia				
¿En su plantel se utilizan diversos instrumentos de evaluación (rúbrica, lista de cotejo, guía de observación, examen, entre otros)?	1	6	35	27	69
	Porcentaje				
	1.4%	8.7%	50.7%	39.1	100%
	Frecuencia				
¿Su plantel ofrece a los estudiantes orientación educativa y tutoría desde su ingreso hasta su egreso?	9	6	29	25	69
	Porcentaje				
	13%	8.7%	42%	36.2%	100%
	Frecuencia				
¿El acceso de su plantel al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) contribuye a mejorar la relación entre docentes y estudiantes?	2	6	36	25	69
	Porcentaje				
	2.9%	8.7%	52.2%	36.2%	100%

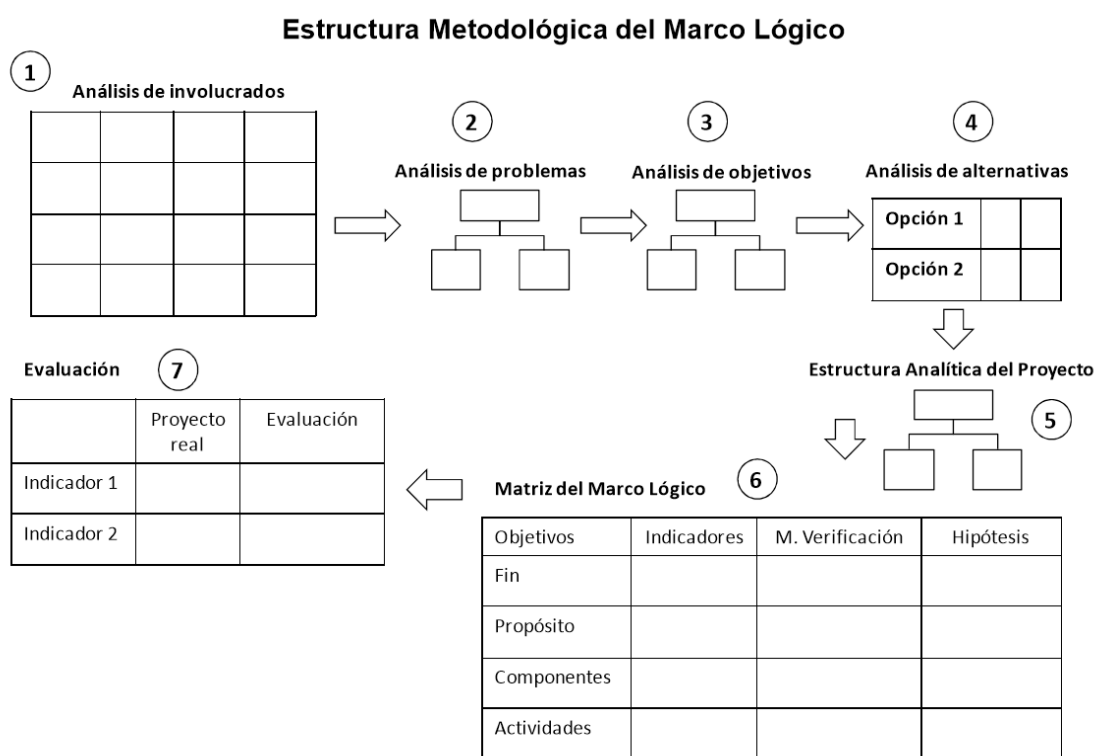
	Frecuencia				
¿Los programas de orientación y tutoría de su plantel cuentan con apoyo de especialistas externos para la atención de problemáticas complejas?	18	25	20	6	69
	Porcentaje				
	26.1%	36.2%	29%	8.7%	100%
	Frecuencia				
¿Los egresados de su plantel han logrado continuar sus estudios e insertarse al mundo laboral?	0	8	47	14	69
	Porcentaje				
	0	11.6%	68.1%	20.3%	100%
	Frecuencia				
¿Los docentes y directivos de su plantel son actores sociales reconocidos y respetados por su desempeño profesional?	1	10	30	28	69
	Porcentaje				
	1.4%	14.5%	43.5%	40.6%	100%
	Frecuencia				
¿En su plantel se establecen acciones conjuntas con los padres de familia?	2	8	28	31	69
	Porcentaje				
	2.9%	11.6%	40.6%	44.9%	100%
	Frecuencia				
¿La comunidad reconoce a su plantel como una institución de calidad?	1	5	29	34	69
	Porcentaje				
	1.4%	7.2%	42%	49.3%	100%
	Frecuencia				
¿Los cuerpos colegiados (academias del plantel, representación en academias estatales) participan en procesos de reestructuración de planes y programas de estudio, así como en la construcción de materiales didácticos e instrumentos de evaluación?	12	11	33	13	69
	Porcentaje				
	17.4%	15.9%	47.8%	18.8%	100%

Fuente: elaborado con base al instrumento "Cuestionario de Percepción de las Dimensiones de la Gestión Educativa en el COBACH".

Anexo 4. Diseño de la propuesta de intervención

La construcción del modelo de gestión estratégico se apoya en la metodología del marco lógico, la cual constituye una herramienta que permite proyectar procesos de intervención a problemáticas que enfrenta una organización; el proceso considera la mirada de sus actores quienes se involucran de manera activa.

La construcción del marco lógico sigue las etapas de trabajo descritas en la siguiente imagen:



Fuente: Área de Proyectos y Programación de Inversiones, ILPES.

La investigación ha permitido identificar áreas de intervención que es necesario atender; desde este antecedente se ha trabajado el proceso metodológico del marco lógico a partir del cual se construye la propuesta de intervención. A continuación se describen las etapas de análisis:

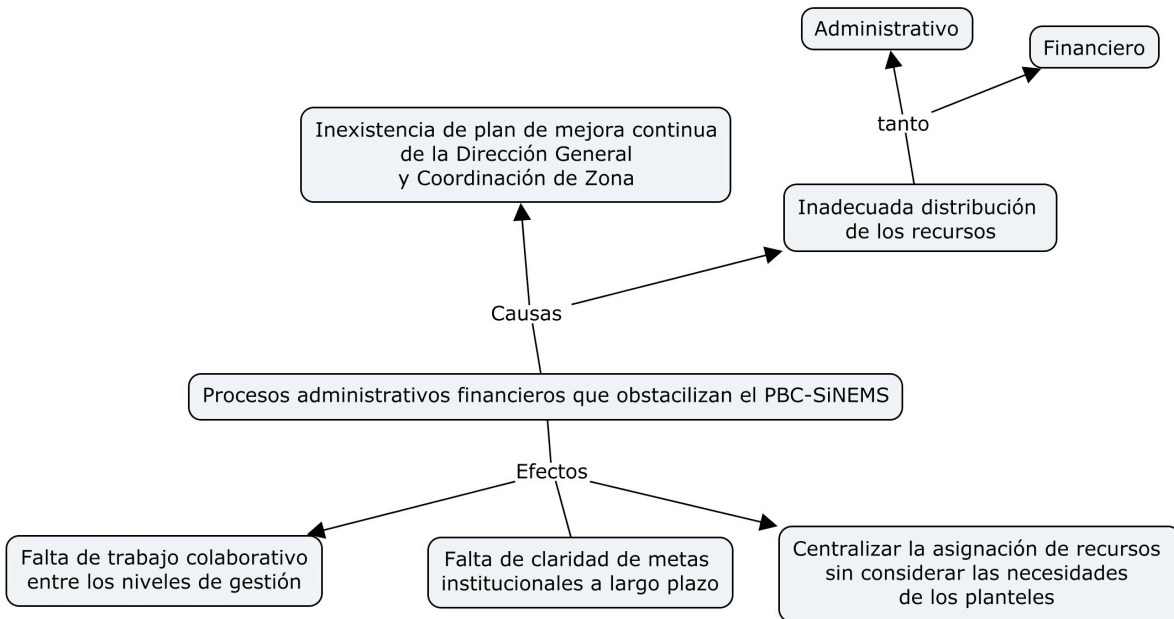
Análisis de involucrados

Instancia del COBACH	Interés en el modelo de gestión	¿Cómo van a influir en el modelo?	¿Qué puede el proceso hacer por ellos?	¿Qué pueden hacer ellos por el proceso?
Funcionarios de la Dirección General	Elevar los indicadores del subsistema	Impulsando proyectos de gestión destinados a mejorar los indicadores de calidad educativa en el subsistema	Identificar las problemáticas y procesos de intervención destinados a mejorar la gestión escolar que coadyuve a los procesos de acreditación	Gestionar proyectos que contribuyan a mejorar la calidad de los servicios que presta el subsistema COBACH
Personal de la Coordinación de Zona	Elevar el número de planteles acreditados en la zona	Impulsando proyectos de gestión destinados a mejorar los indicadores de calidad educativa en los planteles de la zona		Establecer procesos de comunicación eficaz entre la Dirección General y los planteles que coordina
Personal directivo del plantel	Acreditar al plantel ante el PBC-SiNEMS	Desarrollando procesos de gestión		Desarrollar un plan de mejora

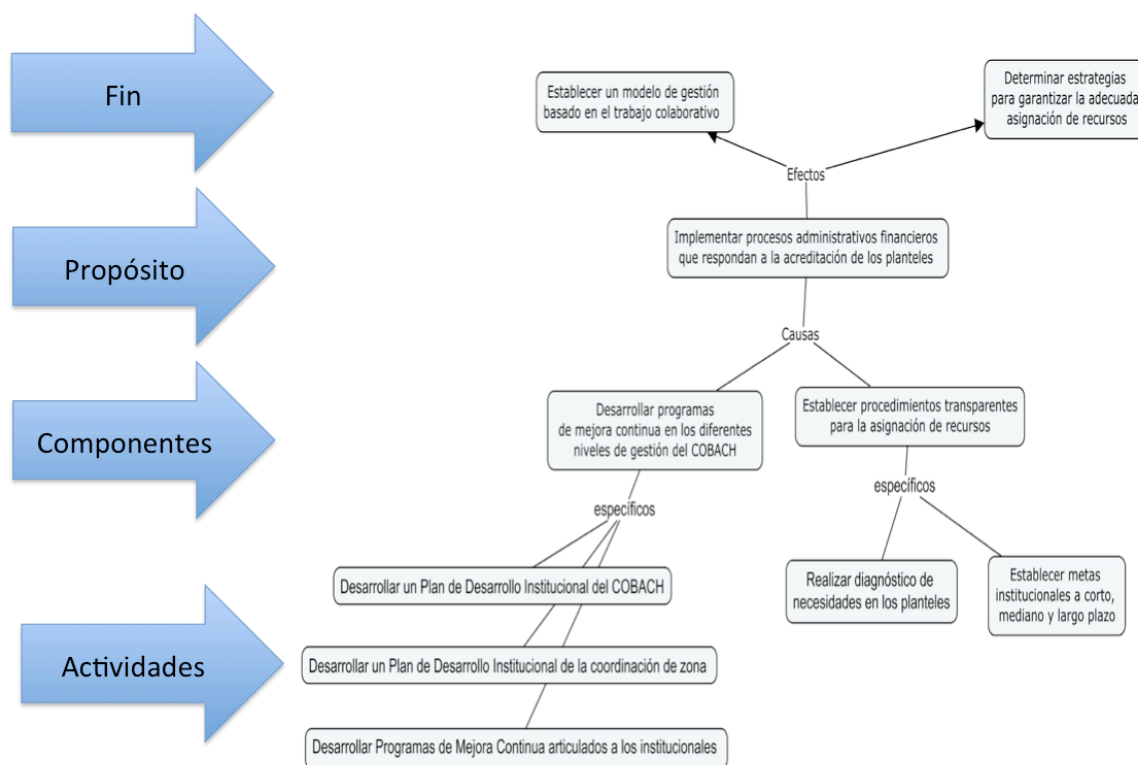
		escolar		continua articulado al PBC-SiNEMS
--	--	---------	--	---

Análisis de la problemática

Los planteles analizados desarrollan procesos de gestión escolar que facilita u obstaculiza el acceso al PBC-SiNEMS, a partir de la opinión de los docentes y directivos de cinco planteles presenciales de la zona Istmo Costa. La dimensión de la gestión escolar con mayores áreas de oportunidad es el académico-administrativa.



Análisis de objetivos



Estructura analítica del modelo de gestión

Dimensión administrativo-financiera			
Objetivos	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
Fin 1: Establecer un modelo de gestión basado	Aumentar el número de planteles acreditados	Dictamen favorable de procesos de	La dimensión académico-administrativa no

en el trabajo colaborativo		evaluación ante el PBC-SiNEMS	es trabajada de manera colaborativa en los niveles de gestión del colegio
Propósito general: Implementar procesos administrativo-financieros que permitan responder al requerimiento de acreditación ante el PBC-SiNEMS	Asegurar la existencia, pertinencia y suficiencia de materiales e infraestructura de acuerdo a los requerimientos de COPEEMS	Evidencia de existencia, pertinencia y suficiencia de materiales e infraestructura de acuerdo a los requerimientos de COPEEMS	Los planteles no cumplen con el abastecimiento de materiales e infraestructura requerida para la acreditación del PBC-SiNEMS
Componente 1: Desarrollar un Plan de Mejora Continua en los diferentes niveles de gestión del COBACH	Desarrollo del Plan y Programas de Mejora Continua de la Dirección General del COBACH, Coordinación de Zona y Plantel	Documento que contiene el Plan y Programas de Mejora Continua y evidencia de su implementación	Únicamente los planteles desarrollan su Programa de Mejora Continua. Tanto la Dirección General como las Coordinaciones de Zona no cuentan con un documento que guíe la gestión institucional
Actividad 1.1. Diseñar e implementar un Plan de Desarrollo Institucional	Plan de Desarrollo Institucional que contenga: <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico situacional macro y micro regional. - Objetivos y 	Documento publicado y evidencias de su implementación	La Dirección General no cuenta con un plan estratégico a largo plazo

	<p>prioridades a corto, mediano y largo plazo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias, políticas y programas. - Proyectos y acciones específicas. - Metas e indicadores. - Estrategias de seguimiento y evaluación. 		
<p>Actividad 1.2. Diseñar e implementar un Programa de Desarrollo para la Zona</p>	<p>Programa de Desarrollo de la Zona Istmo Costa, que contenga:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico situacional macro y micro regional. - Objetivos y prioridades a corto, mediano y largo plazo. - Estrategias, políticas y programas articulados a la instancia central. - Proyectos y acciones específicas. - Metas e indicadores. - Estrategias de seguimiento y evaluación. 	<p>Documento publicado y evidencias de su implementación</p>	<p>La Coordinación de Zona no cuenta con un documento articulado a la estrategia institucional y al programa de mejora continua de los planteles</p>

Actividad 1.3. Articular el Programa de Mejora Continua del plantel a la estrategia institucional	Documento con aspectos formales de presentación, diagnóstico vigente y tabla o diagrama de planeación, seguimiento y evaluación	Documento publicado y evidencias de su implementación	Los planteles elaboran su Programa de Mejora Continua sin articularse a la política institucional
Fin 2: Determinar estrategias para la adecuada asignación de recursos	Establecer procedimientos para la solicitud y otorgamiento de recursos a los planteles	Flujograma de procesos Evidencia de la ejecución del procedimiento	No existe claridad en el procedimiento de gestión de recursos
Propósito general: implementar procesos administrativo-financieros que permitan responder al requerimiento de acreditación ante el PBC-SiNEMS	Asegurar la existencia, pertinencia y suficiencia de materiales e infraestructura de acuerdo a los requerimientos de COPEEMS	Evidencia de existencia, pertinencia y suficiencia de materiales e infraestructura de acuerdo a los requerimientos de COPEEMS	Los planteles no cumplen con el abastecimiento de materiales e infraestructura requerida para la acreditación del PBC-SiNEMS
Componente 2: establecer procedimientos transparentes para la asignación de recursos	El plan y programas institucionales deberán contener la estrategia de asignación de recursos a las actividades propuestas	Estrategia de asignación de recursos administrativos y financieros	No existe estrategia institucional para la operatividad de los recursos
Actividad 2.1. Realizar diagnóstico de	Programación y ejercicio presupuestal a partir del	Justificación de la asignación presupuestal a	La asignación de recursos se realiza a partir del

necesidades en los planteles	diagnóstico de necesidades de los planteles	partir del diagnóstico de necesidades	número de matrícula del plantel
Actividad 2.2. Programar el ejercicio de los recursos articulado a las metas a corto, mediano y largo plazo	Programación del presupuesto considerando el plan y programas de desarrollo institucional	Programación y ejercicio presupuestal a corto, mediano y largo plazo	No se realiza dosificación de recursos considerando necesidades