

Evaluación de planes de mejora continua en escuelas de la educación media superior

Irvin Rodolfo Tapia-Bernabé

Irtb.tapia@gmail.com

Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México, México

Recepción: 15 de agosto del 2021.

Aprobación: 15 de septiembre del 2021.

Publicación: 05 de octubre del 2021.

Resumen

Se muestra una metodología para evaluar la calidad de los planes de mejora continua (PMC) en escuelas del tipo medio superior. Para ello, se elaboró una rúbrica validada por juicio de expertos y Alpha de Crombach. Los resultados obtenidos muestran la distribución del nivel de calidad de los PMC, así como los errores más recurrentes durante el proceso de planificación.

Palabras clave: Plan de mejora continua, gestión escolar, investigación evaluativa, rúbrica.

Evaluation of continuous improvement plans in upper secondary schools

Abstract

A methodology is shown to evaluate the quality of the continuous improvement plans (PMC) in schools of the upper medium type. For this, a rubric validated by expert judgment and Alpha de Crombach was prepared. The results obtained show the distribution of the quality level of the PMC, as well as the most recurring errors during the planning process.

Key words: Continuous improvement plan, school management, evaluative research, rubric

Introducción

La reforma a la Ley General de Educación en México del año 2019, otorgó el carácter de obligatorio, a la elaboración de los planes de mejora continua en los centros escolares, entendido como un documento operativo y normativo de apoyo a las actividades que se realizan en planteles tendientes a promover la mejora continua. Así mismo, la adecuada elaboración del plan de mejora basada en sus habilidades de planeación y gestión son considerados en los procedimientos para la promoción vertical a cargos directivos del año 2020. Sin embargo, la implementación de los planes de mejora en el sistema educativo en México se remonta al año 2000, en donde su incorporación como un requisito de planeación del liderazgo directivo, tuvo un papel importante en la certificación de planteles en la norma ISO 9001:2000, como parte del programa escuelas de calidad. El surgimiento de organismos evaluadores como el COPAES y la Reforma de la Educación Media Superior del año 2008 (RIEMS), dieron continuidad a la implementación de los planes de mejora. Sin embargo, durante estos 20 años de experiencia del sistema educativo en México, de elaboración de los planes de mejora, no existe investigación que aporte evidencia sobre el verdadero impacto en la mejora escolar. En España, (Cantón, 2004) aportó que los planes de mejora en el ámbito educativo eran programas de innovación reciente y advertía la falta de literatura especializada sobre su correcta elaboración y menos aún sobre su evaluación. El liderazgo internacional en su investigación lo ocupa el Curry School of University of Virginia, en donde cuentan con una amplia investigación en Reyno Unido, Estados Unidos, Irlanda y Jamaica, sobre la influencia de los planes de mejora para revertir los resultados de centros escolares que no funcionan. En México es conocida la precepción que los directivos tienen sobre el plan de mejora, el cual es visto como un documento el cual hay que realizar por requisito de las autoridades educativas o por solicitud de organismos acreditadores y certificadores, más allá de representar una herramienta de gestión para preparar el nuevo futuro de la escuela. En este contexto, es preciso cuestionarse ¿Cuál es la calidad de los planes de mejora continua de los centros escolares? ¿Cuáles serán las debilidades más recurrentes de los planificadores al momento de planear?

De este modo, se tuvo como objetivo conocer la calidad de los planes de mejora continua, elaborados por los centros escolares en el periodo escolar 1.19.20, con el fin de identificar las malas prácticas más recurrentes al momento de planificar. La investigación se fundamenta en los preceptos de la teoría de la administración a través de las guías

existentes para la elaboración de planes de mejora en la educación. La metodología se sustentó en la investigación evaluativa bajo un enfoque de caso. Para dar cumplimiento se diseñó una rúbrica de evaluación integrada por nueve indicadores y cuatro niveles para determinar la calidad de los planes de mejora. El instrumento se validó a partir del juicio de 10 expertos en mejora continua en la educación y la validez interna a partir del Alpha de Cronbach obteniendo un .768. La investigación se desarrolló en un subsistema descentralizado de la educación media superior en el Estado de México, caracterizado por contar con una amplia diversidad en los perfiles de sus directivos, en donde muchos de ellos no cuentan con una formación pedagógica inicial, continua o de posgrado que evidencien las habilidades en gestión directiva. El muestreo se hizo de manera no probabilística intencional, por la iniciativa de la institución respecto a identificar oportunidades de mejora en el diseño de los planes de mejora continua, sin embargo, la valoración abarcó los 39 planes de mejora de los centros escolares. Finalmente, los resultados que desprenden de la rúbrica son analizados empleando la estadística descriptiva y los cualitativos a través de la hermenéutica a fin de concluir con el proceso de metaevaluación.

Antecedentes de los planes de mejora en México

Durante el siglo XX la realización de planes encaminados a propiciar la mejora continua, fue adoptado inicialmente por organizaciones del sector privado del ámbito manufacturero, especialmente las que deseaban hacer más eficiente sus procesos productivos. Sin embargo, su popularidad en la contribución a mejorar los servicios de calidad, trasladaron su uso a otros sectores como el de aviación, salud, tecnología, servicios, incluso en la administración pública.

De acuerdo con Osorio & Martínez (2016) los planes de mejora continua surgen a finales de la década de los 90s en España, a través del Modelo Europeo de Gestión de Calidad concebido como una herramienta flexible y eficaz para promover la mejora continua de las organizaciones educativas. En México, la implementación de los Planes de Mejora Continua en centros escolares de la educación media superior en México se remonta al año 2000, con el surgimiento del programa federal “Escuelas de Calidad”, el cual tuvo como finalidad incorporar al sistema educativo, un modelo de gestión basado en la planeación y evaluación de la mejora continua. En este año, según Yzaguirre (2005) se certificaron en la norma ISO: 9001-2000, 74 organismos dependientes de la Secretaría de

Educación Pública, incluyendo 18 planteles de Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, institución del nivel medio superior.

En concordancia con la política educativa del país, en este mismo año, se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), constituida como único organismo avalado por la SEP, para otorgar la acreditación de programas (Acosta, 2014). Si bien el COPAES, tuvo fundamentalmente la misión de evaluar instituciones del tipo superior, también dirigió sus servicios a instituciones de bachillerato tecnológico, ante la ausencia de un organismo para evaluar a este nivel de estudios.

Hasta el año 2008, la elaboración de los PMC no se encontraba en la normatividad del sistema educativo del país y su realización en planteles respondía a la solicitud de los organismos evaluadores para solventar las observaciones identificadas por los auditores, durante sus procesos de evaluación. Sin embargo, a raíz de la Reforma Integral de la Educación Media Superior del 2008, se consideró la implementación de los Planes de Mejora Continua en los centros escolares del tipo medio superior en el país, como un mecanismo de evaluación para garantizar la eficacia y mejora de la calidad educativa expresada en dicha reforma (DOF, 2008). Incorporando de este modo, la elaboración del Plan de Mejora Continua a los criterios de evaluación de los planteles que deseaban ingresar o permanecer en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (COPEEMS, 2018). Un primer documento de apoyo para la realización del plan de mejora continua fue elaborado en el año 2009 por la Dirección General de Bachillerato (DGB), el cual fue denominado como “Guía para elaborar o actualizar los planes académicos de mejora continua”, en él se estableció una metodología de diagnóstico a partir de una serie de preguntas guía con la finalidad de mejorar los indicadores académicos.

Actualmente, la Reforma constitucional del artículo tercero de la Constitución Política Mexicana y el decreto de la Ley General de Educación del 2019, se estableció que “*cada Consejo Técnico Escolar a través de un Comité de Planeación y Evaluación realizará un programa de mejora continua el cual contemple la infraestructura, el equipamiento...*” (DOF, 2019). Así mismo, se definieron los atributos para docentes, directivos y supervisores en su ámbito de participación en el diseño, implementación y evaluación de los Programas de Mejora Continua (SEP, 2019).

El plan de mejora continua en la educación

El Plan de Mejora Continua es un concepto compuesto por dos términos, el primero “*Plan*”, el cual según la Real Academia de la Lengua Española, (2019), la define como un modelo sistemático de una actuación pública o privada, que se elabora anticipadamente para dirigirla y encauzarla; y el segundo “*Mejora Continua*”, definida según ISOTools, (2019) como un proceso elemental para alcanzar la Calidad Total y la Excelencia. En este orden de ideas se comprende que un plan de mejora continua, son un conjunto de acciones orientadas a alcanzar resultados eficientes y de calidad. Como podemos identificar, tanto el término “plan” y el de “mejora continua” provienen del lenguaje de la disciplina de la administración, sin embargo, cada uno tiene un punto de partida distinto.

El término plan tiene su origen en la *Teoría clásica de la administración* de H. Fayol en el año 1916. Fayol refirió a la previsión como un elemento fundamental para calcular el futuro y prepararlo, y de este modo denominó al programa de acción como el instrumento más eficaz para atenderlo, a través de la línea de conducta a seguir, sus etapas y los medios a emplear (Fayol, 1991). De acuerdo con (Torres, 2014) durante la segunda mitad del siglo XX, la definición de Fayol evolucionó con los autores consecuentes, cambiando el término de previsión a planeación y de programa de acción por ejecución del plan. Actualmente, la planeación es considerada como una herramienta necesaria e indispensable para orientar el éxito de una organización. Por otra parte, el término de mejora continua, según Carro & González (2000) surge a principios del año 1990, con la aparición del primer libro de su autor Massaki Imai, quien construyó el término “kaizen” otorgando el significado de “cambio para mejorar” o “mejora continua”, a partir de los ideogramas japoneses “kai” que significa cambio y “zen” para mejorar. El desarrollo de la filosofía kaizen ha generado diversas herramientas a favor de la mejora continua, entre ellas se encuentra el círculo PDCA o mejor conocido como círculo Deming, por su autor Edward Deming.

De acuerdo con Antunez (2004), actualmente la escuela es concebida como una organización, por tal motivo, la manera de gestionarse se encuentra influenciada por teorías de la Administración. En el ámbito educativo, Bolívar (2002) establece en un sentido amplio que la mejora continua es un proceso que se realiza a través del tiempo, permite niveles de calidad más altos en los aprendizajes de los estudiantes y promueve en los centros educativos la capacidad de solucionar las problemáticas sociales y educativas. Sin embargo, para poder llevar a cabo la mejora continua en los centros escolares es

necesario su instrumentación a partir del plan de mejora continua. Al respecto, Juste (2001) menciona que es un instrumento para aprender como organización y para elevar la calidad educativa a través del mejoramiento de la gestión educativa. Así mismo, Cantón (2004) coinciden en que es un instrumento de aprendizaje individual del centro como organización, es una herramienta para la mejora de la gestión de los procesos educativos y organizativos, es el medio para elevar la calidad de los centros educativos. De este modo podemos advertir que representa una herramienta de dirección para provocar el cambio en la escuela. En cambio, Pérez & Miguel (2005), lo considera como un conjunto amplio de acciones que se están desplegando en el tiempo y en diferentes niveles para mejorar el servicio educativo.

Actualmente, las definiciones conceptuales de los planes de mejora continua en México, surgen en mayor proporción de manuales de los organismos evaluadores de la calidad educativa, así como de las instituciones educativas de la educación media superior y superior. Según COPAES, (2015) es un documento donde se consignan las medidas para obtener la acreditación, o para mejorar los aspectos puestos de manifiesto en el proceso de evaluación. Para COPEEMS, (2018) el plan de mejora es un instrumento 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 designada para el caso. En este caso el director es el responsable de su instrumentación. En CACEI, (2017) se define como el medio para elevar la calidad de los programas educativos, una herramienta para mejorar la gestión educativa y un mecanismo para garantizar la mejora continua de la calidad del programa educativo. Para DGB, (2019) el PMC es una herramienta de planeación que contiene información de las condiciones actuales de un plantel, cuyo propósito es dirigir y encauzar acciones que contribuyan a la mejora del servicio educativo. Según la literatura revisada el plan de mejora representa una herramienta eficaz para la gestión educativa, entendida, según (SEP, 2010) como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.

El proceso de planeación de la mejora continua en los centros escolares

La elaboración de los planes de mejora continua requiere de una metodología, para Proaño, Soler, & Bernabeu (2017) consiste en el análisis de las áreas a mejorar, definiendo los problemas a solucionar, y en función de estos estructurar un plan de acción, que esté formado por objetivos, actividades, responsables e indicadores de gestión que permita evaluar constantemente, este proceso debe ser alcanzable en un periodo determinado. En acuerdo con lo anterior, la mejora continua requiere de una evaluación previa por los actores involucrados en su desarrollo. Por lo anterior se comprende que la elaboración del PMC conlleva una serie de pasos establecidos de manera lógica en donde se parte de un diagnóstico, se identifican prioridades y se establecen líneas de acción con metas a cumplir. Las guías metodológicas que rigen los organismos para la evaluación de la calidad educativa en México coinciden en la siguiente estructura:

- a) *El diagnóstico*. Según la DGB, (2019) es un proceso valorativo de análisis crítico que consiste en recolectar, comparar diversos aspectos educativos relacionados con el funcionamiento del plantel. En otras palabras, el diagnóstico brinda elementos por medio del cual podremos conocer la situación actual de nuestro plantel, para identificar cuáles son las principales problemáticas que requieren ser atendidas o mejorados y que impiden el desarrollo del centro escolar. En este ejercicio, para Coby Meyers (2018), es de suma relevancia realizar un diagnóstico basado en datos y evidencias que sustenten la información, puesto que lo anterior proporcionará objetividad al diagnóstico. Algunas fuentes de información pueden ser el análisis del contexto interno y externo a partir del método FODA, resultados de auditorías por organismos evaluadores externos, la evaluación de los resultados de los mismos planes de mejora de ciclos anteriores y los resultados de indicadores, sin embargo, advierte Meyers (2019), que los indicadores son consecuencias y no verdaderas causas que surgen de problemáticas reales del contexto del centro escolar. Por ello, es importante que los principales actores tengan la capacidad de indagación, a fin de generar información objetiva que les permita tomar mejores decisiones.

- b) *Establecer prioridades*: De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española define a como prioridad a la preferencia que se le otorga a algo, antes que otra. En

este sentido, las guías metodológicas existentes para valorar la calidad educativa proponen determinadas categorías las cuales deben ser prioritarias (líderes educativos, gestión y liderazgo directivo, Indicadores académicos, proyectos educativos transversales, seguimiento a egresados, infraestructura y equipamiento, y seguridad y protección civil y sustentabilidad. Sin embargo, en la Ley General de Educación en México del 2019 se señalan de manera normativa las dimensiones de mayor prioridad, como lo son: la infraestructura, el equipamiento, el avance de planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas y el contexto socio cultural. En este sentido, se debe tener presente que la prioridad se debe encontrar acorde con la normatividad del sistema educativo. Para el caso de su redacción de acuerdo con CONALEP (2018) se deberá emplear un verbo en infinitivo que denote la acción que se emprenderá, asociada a alguno de los componentes sustantivos de los aspectos de evaluación del que se trate. Así mismo, este deberá corresponder a la problemática identificada en el diagnóstico, dando un énfasis a la hipótesis planteada.

- c) *Líneas de acción o plan de acción:* De acuerdo con CONALEP (2018) en este apartado se establece la manera en que se dará atención a las prioridades del plantel. De este modo, se considera que para cada categoría o dimensión deberá definirse un plan de acción organizado en términos de recursos, responsables y tiempos. Al respecto, se recomienda cuidar que, en el planteamiento de cada plan, se incluyan acciones encaminadas a la solución de las problemáticas del plantel, apoyándose en sus fortalezas para contribuir de manera significativa al cumplimiento de las metas y compromisos. Así mismo cada meta debe ser concreta y factible, pero al mismo tiempo representar un desafío. Su redacción deberá tener un enfoque hacia un solo resultado. Por ello, debe redactarse la expresión mediante una acción (con un verbo en infinitivo), seguida de la unidad de medida correspondiente (cantidad y tiempo). Finalmente, la meta es el parámetro para evaluar los avances logrados en el cumplimiento del objetivo de los planes de acción.

Finalmente, un plan tiene como característica a) definir una serie de etapas que faciliten la medición de sus resultados; b) establece metas a corto y mediano plazo; c) definir con claridad los resultados esperados; d) identificar posibles oportunidades para aprovecharlas en su aplicación; e) involucrar en su elaboración a las personas que vayan a participar en su aplicación y f) deben ser claros, concisos e informativo.

Referentes en la evaluación de los planes de mejora continua

Hasta ahora la literatura revisada sobre los planes de mejora continua, coinciden en ser una herramienta importante en la gestión educativa para elevar los niveles de calidad de los centros escolares. Si bien en México existe una gran cantidad de investigaciones relacionadas con propuestas de planes de mejora, no así las hay sobre su evaluación empírica, ya sea relacionada con la calidad con la que se elaboran o su impacto en la eficacia escolar. Al respecto, Cantón, (2004) hace mención que los planes de mejora en el ámbito educativo son programas de innovación reciente y advierte sobre la falta de literatura especializada sobre su correcta elaboración y menos aún sobre su evaluación. Algunos referentes sobre la evaluación de planes de mejora corresponden a los de Isabel Cantón (2005) en su propuesta de un modelo de evaluación de tipo sistémico y usando una metodología mixta, integrando los resultados de ambas técnicas. En el caso de Arnaiz & García (2015) valora la planificación, implementación y la evaluación de planes de mejora en centros de profesorado a través de la investigación evaluativa. El liderazgo internacional en la investigación lo ocupa el Curry School of University of Virginia, en donde cuentan con una amplia investigación en Reyno Unido, Estados Unidos, Irlanda y Jamaica, sobre la influencia de los planes de mejora para revertir los resultados de centros escolares que no funcionan.

Los referentes mencionados anteriormente en la evaluación de los planes de mejora coinciden en el uso de una metodología basada en la investigación evaluativa, a través la aplicación de técnicas mixtas y los resultados se enfocan a la identificación de las fortalezas y áreas de oportunidad. Finalmente, la evaluación del Plan de Mejora forma parte de este y consiste en verificar que el proceso de diseño e implantación se desarrolle conforme a lo diseñado y en medir sobre la eficacia y el impacto de las acciones a medida que transcurre el tiempo.

Metodología

La investigación se centra en un estudio de caso a partir de la investigación evaluativa. De acuerdo con Correa, Puerta, & Restrepo (1996) se comprende que la evaluación es un proceso científico por lo que los procedimientos que se utilizan para evaluar el conocimiento pueden ser empleados para conocer el éxito del mismo conocimiento una vez empleado. Así mismo, Escudero (2006) menciona que investigación evaluativa se refiere a un tipo de investigación aplicada, *“que incide sobre objetos sociales, sistemas, planes, programas, participantes, instituciones, actores y recursos, que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según criterios y estándares científicos rigurosos múltiples, externos e internos, con la obligación de sugerir acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como planificación, mejora, certificación, acreditación, fiscalización, diagnóstico, reforma, penalización, incentivación, etc.”* Como parte del paradigma de investigación evaluativa, la investigación se desarrolló siguiendo el enfoque de analítico-racionalista, el cual tiene como parte de sus propósitos determinar hasta qué punto un programa específico ha conseguido el resultado esperado. Para ello, se debe tener presente que la elaboración de los planes de mejora continua, en la actualidad se ha constituido en los planteles como un programa para promover la mejora continua de sus procesos educativos. De este modo, el enfoque de investigación se apega al objetivo general planteado el cual siguiendo con (Correa, Puerta, & Restrepo, 1996) tiene la finalidad de valorar los planes de mejora continua de los centros escolares, con el fin de diagnosticar las habilidades de los planificadores.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es de tipo descriptivo, debido a que no fueron las variables de estudios no fueron manipuladas.

Muestra

En la determinación de la muestra se empleó la técnica del método no probabilístico intencional, en donde (Otzen & Manterola, 2017) menciona que este tipo de método permite seleccionar casos característicos de una población especialmente por su accesibilidad. La justificación del empleo de esta técnica, radica en la intención que tiene la institución educativa en obtener información importante sobre sus planes de mejora. Para ello, participaron los 39 centros escolares del tipo profesional técnico de la educación

media superior distribuidos en el territorio del Estado de México. En la tabla I, se presenta la distribución de la muestra.

Tabla I. Distribución de la muestra por municipio

Municipio	Centros escolares	Porcentaje
Almoleya del Río	1	2.6
Atizapán	2	5.1
Atlacomulco	1	2.6
Valle de Chalco	1	2.6
Chimalhuacán	1	2.6
Coacalco	1	2.6
Cuautitlán	2	5.1
Ecatepec	5	12.8
El Oro	1	2.6
Huixquilucan	1	2.6
Ixtapaluca	1	2.6
Lerma	1	2.6
Los Reyes La Paz	1	2.6
Naucalpan de Juárez	2	5.1
Nezahualcóyotl	4	10.3
Nicolás Romero	1	2.6
Ocoyoacac	1	2.6
S. Tianguistenco	2	5.1
Tecámac	1	2.6
Temoaya	1	2.6
Texcoco	1	2.6
Tlalnepantla de Baz	4	10.3
Toluca	1	2.6
Tultitlán	1	2.6
Villa Victoria	1	2.6
Total	39	100.0

El instrumento

De acuerdo con Díaz Barriga (2005), las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Así mismo, (Cano, 2015) añade que la rúbrica posee criterios que permiten evaluar a través de niveles de calidad y tipificar los estándares de desempeño. De este modo, se empleó la rúbrica como un instrumento de investigación evaluativa, con el fin de determinar la calidad de los planes de mejora a través de las capacidades de los planificadores de centros escolares se adapta para los fines de la investigación. El instrumento cuenta con un total de nueve criterios de evaluación el cual contempló el proceso de elaboración del plan de mejora continua. Se consideró una escala de evaluación numérica de cuatro grados (1:

insatisfactorio, 2: satisfactorio, 3 bueno y 4: excelente). En la tabla II, se muestra el contenido de los criterios de la rúbrica.

Tabla II. Estructura de la rúbrica de evaluación

<i>Criterios</i>	<i>Excelente (4)</i>	<i>Bueno (3)</i>	<i>Satisfactorio (2)</i>	<i>Insatisfactorio (1)</i>	<i>Puntuación</i>
Contexto del diagnóstico	Incluye 5 o más datos o más, resultado de indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes. Además, presenta información relevante, concreta y precisa.	Incluye 3 o 4 datos resultado de indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes. Además, presenta información relevante	Incluye 1 o 2 datos resultado de indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes. Además, presenta información relevante.	No incluye datos resultado de indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes, además la información es irrelevante.	
Debilidades	Identifica correctamente 5 o más debilidades, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 3 o 4 debilidades, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 1 o 2 debilidades, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	No distingue correctamente las debilidades, además no las sustenta con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	
Fortalezas	Identifica correctamente 5 o más fortalezas, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 3 o 4 fortalezas, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 1 o 2 fortalezas, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	No distingue correctamente las fortalezas, además no las sustenta con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	
Amenazas	Identifica correctamente 5 o más amenazas, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 3 o 4 amenazas sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 1 o 2 amenazas, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	No distingue correctamente las amenazas, además no las sustenta con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	
Oportunidades	Identifica correctamente 5 o más oportunidades, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 3 o 4 oportunidades sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	Identifica correctamente 1 o 2 oportunidades, sustentadas con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	No distingue correctamente las oportunidades, además no las sustenta con base en datos y/o indicadores u otras fuentes de información oficial o hechos relevantes.	
Resultados del diagnóstico	Incluye más de 3 hipótesis y son coherentes con la información del contexto interno y externo, además la redacción es clara.	Incluye 3 hipótesis y son coherentes con la información del contexto interno y externo, además la redacción es clara.	Incluye 1 o 2 hipótesis y son coherentes con la información del contexto interno y externo.	No se identifican hipótesis que surjan del análisis del contexto interno y externo.	
Prioridades	Incluye 3 a 5 prioridades que se relacionan con las problemáticas identificadas en el diagnóstico, además están redactadas correctamente.	Incluye 2 prioridades que se relacionan con las problemáticas identificadas en el diagnóstico, además están redactadas correctamente.	Incluye 1 prioridad que se relaciona con las problemáticas identificadas en el diagnóstico.	De las prioridades propuestas, ninguna, tiene relación con las problemáticas identificadas en el diagnóstico.	

Metas	Incluye 3 o más metas y son coherentes con las prioridades identificadas, además en la redacción son claras, medibles y alcanzables.	Incluye 2 metas y son coherentes con las prioridades identificadas, además su redacción es clara y medible.	Incluye una meta coherente con las prioridades identificadas, además su redacción es clara y medible.	Las metas no son coherentes con las prioridades identificadas, ni son claras, ni medibles.
Plan de acción	Incluye 3 o más pasos de acción bien intencionados y con un orden lógico para su realización. Es detallado y específico. Además, demuestran un enfoque innovador y original hacia la realización de resultados de proceso.	Incluye 2 pasos de acción. Es detallado y específico. Además, demuestran un enfoque innovador y original hacia la realización de resultados de proceso.	Incluye un paso de acción. Es de naturaleza rutinaria y no demuestran un enfoque innovador y original hacia la realización de resultados de proceso.	No incluye pasos de acción alineada a las prioridades.
Total				

La validez de la rúbrica se obtuvo a partir de del procedimiento de juicio de expertos. Para ello, diez profesores en funciones directivas y expertos en gestión de la mejora educativa revisaron el instrumento inicial y una vez obtenida su retroalimentación se realizó la versión final. Así mismo, el análisis de la confiabilidad del instrumento o consistencia interna, se determinó a partir del estadístico de Alfa de Cronbach, el cual tuvo un resultado de .768, en donde de acuerdo con (Celina & Campos, 2005), un valor superior a .7 es considerado como “aceptable”, tal como se indica en la tabla III.

Tabla III. Confiabilidad de la rúbrica

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,704	,768	9

Procedimiento

El instrumento de evaluación fue aplicado a los 39 planes de mejora continua de los centros escolares. Para el análisis de datos se empleó el paquete estadístico SPSS, versión 19. De acuerdo con las características de la muestra, se utilizó la estadística no paramétrica, tomando para los cálculos inferenciales un nivel de significancia estadística de $\alpha = .05$.

Resultados

A continuación, se muestran los principales resultados obtenidos de acuerdo el objetivo general de la investigación, respecto a determinar la calidad de los planes de mejora continua realizados en los centros escolares de la educación media superior. En la tabla IV, se describen los estadísticos de los criterios de evaluación de los planes de mejora continua.

Tabla IV. Medias y desviaciones estándar de los criterios de la rúbrica

Criterios	Promedio	Desviación estándar
Contexto del diagnóstico	3,38	1,0
Debilidades	2,33	1,2
Fortalezas	2,82	1,0
Amenazas	1,82	0,9
Oportunidades	1,77	0,8
Resultados del diagnóstico	2,36	1,2
Prioridades	2,87	1,4
Metas	2,23	1,3
Plan de acción	3,36	1,1
Promedio	2,55	0,6

La puntuación media obtenida en el instrumento de evaluación es de 2,55, lo que indica una calidad generalizada como “satisfactoria”, es decir, los planes de mejora continua cumplen con lo mínimo establecido por la rúbrica de evaluación. Como se puede apreciar en la tabla 4, en promedio ningún criterio de evaluación ocupó el nivel de “excelente”, los criterios de análisis del contexto y el plan de acción ocuparon el nivel de “bueno”, las debilidades, fortalezas, resultado del diagnóstico, prioridades y metas, se ubican en el nivel “satisfactorio”, y amenazas y oportunidades se ubican en el nivel “insatisfactorio”. Reforzando la evaluación de los datos cuantitativos con las observaciones realizadas durante evaluación se interpreta los siguiente:

1. *Contexto del diagnóstico*: El criterio se ubica en el nivel de “bueno” al obtener en promedio 3,38 puntos. Se identificó, que existe una tendencia a colocar la mayor información disponible con la que cuenta el centro escolar. En algunos casos se observó información excesiva e irrelevante y en otros casos escasa información sobre el centro escolar. De manera particular, es preocupante el caso de aquellos centros escolares que incluyen escasa información puesto que denota poco conocimiento sobre su plantel o bien falta de información sobre ¿Quiénes son? ¿Dónde están?

2. *Debilidades*: Este criterio se ubicó en el nivel de “satisfactorio” con 2,33 puntos. Si bien la mayoría de los planes incluyen diversas áreas de oportunidad, la mayoría de ellas no se encuentran sustentadas en datos, conllevando de este modo a la subjetividad de su identificación. En algunos casos se observó que se confunde las debilidades con las amenazas. Otro aspecto importante deriva en la colocación de consecuencias en lugar de causas, sobre todo en indicadores como reprobación y abandono, en este sentido, los centros escolares no cuentan con análisis más profundos sobre sus debilidades.
3. *Fortalezas*: Se ubica en el nivel de “satisfactorio” con 2,88. Este criterio, al igual que las debilidades comprenden los factores internos a analizar y coinciden en que ambos criterios se incluyen muchos puntos de análisis, sin embargo, no se encuentran sustentados en datos. El resultado es un poco más elevado debido a que entre algunas fortalezas que se colocan no incluyen cantidad o porcentaje, como lo es el caso de programas internos, o los documentos curriculares de los programas de estudio.
4. *Amenazas*: Ocupan el nivel de “insatisfactorio” con 1,88 y se observa al igual que las oportunidades, son aspectos que más cuenta identificar por los planificadores. En este sentido, se observó la inclusión de muy pocas causas y sin sustentarlo con datos. Por ejemplo, en la mayoría se coloca el bajo nivel socioeconómico de los estudiantes o las problemáticas de inseguridad en la zona de influencia de los planteles, sin embargo, no se incluyen datos que deriven de alguna encuesta o fuente de información oficial.
5. *Oportunidades*: Este criterio que ocupa en resultado más bajo con un 1,77 en el nivel de “insatisfactorio”, refleja la débil capacidad de identificar los aspectos positivos del contexto externo del centro escolar y que eventualmente podrían generar un beneficio. Se observó escases de información y en algunos casos se confunde con las fortalezas.
6. *Resultados del diagnóstico*: Se ubica en el nivel de “suficiente” con 2,36, las áreas de oportunidad observadas de manera recurrente se dan en función de que la redacción no plantea hipótesis, es decir, una vez hecho el cruce de factores, se

debería redactar un enunciado el cual proponga debilidades a atender a través de las oportunidades o fortalezas, o bien fortalezas que mantener n oportunidades que aprovechar. En algunos casos los resultados no se relacionan con las causas identificadas en los factores internos o externos, o bien, en muchos casos se adelantan a las acciones.

7. *Prioridades*: En este criterio se obtuvo un promedio de 2,87 puntos, ubicándose en el nivel de “satisfactorio”. Se observó que los planificadores identifican como principales prioridades el aumentar el índice de eficiencia terminal y disminuir el de abandono escolar y reprobación. Sin embargo, la evaluación se encuentra relativamente baja porque no derivan del resultado del diagnóstico o no lo redactan de manera apropiada. Por ejemplo:

Centro escolar 1. “Se realizarán acciones para aumentar la eficiencia terminal”

8. *Metas*: Se obtuvo un resultado de 2.23 puntos y se ubicó en el nivel de “satisfactorio”. Este resultado. Se encuentra en función de que los planificadores tienen dificultades en la redacción de una meta, omiten el verbo en infinitivo el cual da la intención de aumentar o disminuir un resultado y en algunos casos se identificó que no colocan un dato numérico, por lo que no se cumple con la característica de que sea cuantificable y medible. Po ejemplo:

Centro escolar 3: “Disminuir el abandono escolar”

Centro escolar 12: “20 %”

9. *Plan de acción*: Este criterio obtuvo una evaluación de 3,36 puntos y se ubicó en el nivel de “bueno”. El resultado atiende a que la mayoría de los centros escolares incluyen más de tres acciones en sus planes. Sin embargo, la gran mayoría de actividades que se incluyen son de carácter rutinario y establecidos en los procedimientos de las áreas que dan seguimiento al desempeño escolar. No se identifica, acciones innovadoras que propongan un camino a revertir sus indicadores. Por ejemplo:

Centro escolar 22: “Pase de lista diario”

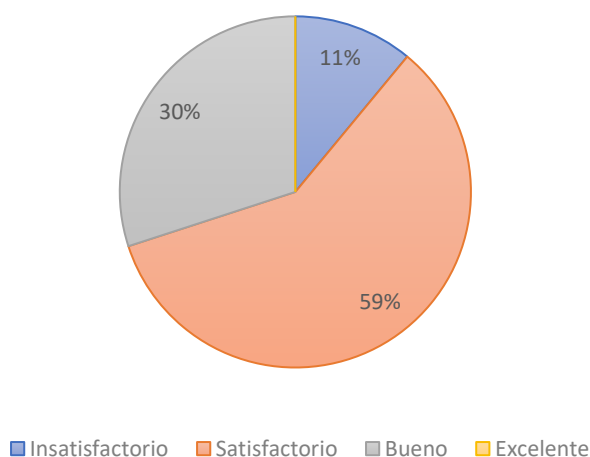
Centro escolar 36: “Entrevistas a padres de familia”

Como se mencionó la muestra contempló a un total de 39 centros escolares, la tabla V indica los resultados obtenidos por cada uno de ellos.

Tabla V. Medias y desviaciones estándar de los criterios de la rúbrica

N	Promedio	Desviación estándar
Centro escolar 1	2,56	1,34
Centro escolar 2	3,22	1,03
Centro escolar 3	2,44	1,17
Centro escolar 4	2,89	1,10
Centro escolar 5	2,22	0,92
Centro escolar 6	3,00	1,15
Centro escolar 7	1,44	0,50
Centro escolar 8	2,11	1,10
Centro escolar 9	2,00	0,94
Centro escolar 10	2,11	1,20
Centro escolar 11	2,22	1,13
Centro escolar 12	3,33	0,82
Centro escolar 13	2,22	1,40
Centro escolar 14	2,22	1,23
Centro escolar 15	2,44	1,26
Centro escolar 16	2,11	0,57
Centro escolar 17	3,67	0,94
Centro escolar 18	2,00	1,15
Centro escolar 19	2,33	1,25
Centro escolar 20	2,44	1,42
Centro escolar 21	1,78	1,03
Centro escolar 22	3,11	1,10
Centro escolar 23	2,56	1,42
Centro escolar 24	3,67	0,67
Centro escolar 25	3,11	1,10
Centro escolar 26	3,33	1,05
Centro escolar 27	1,44	0,68
Centro escolar 28	2,89	1,29
Centro escolar 29	1,56	0,96
Centro escolar 30	2,44	1,17
Centro escolar 31	3,44	0,68
Centro escolar 32	3,22	0,92
Centro escolar 33	2,22	1,31
Centro escolar 34	2,22	1,31
Centro escolar 35	2,11	1,20
Centro escolar 36	2,67	1,33
Centro escolar 37	3,11	0,99
Centro escolar 38	3,00	1,25
Centro escolar 39	2,56	1,17

Se puede observar en la tabla 4, que ninguno de los centros escolares obtuvo una evaluación de “excelente”. En el nivel de “bueno”, 12 centros escolares o el equivalente al 30 %, se ubicaron en este nivel. El 59 % con un total de 23 centros escolares se ubicaron en el nivel de “satisfactorio”. Finalmente, 4 centros escolares o el equivalente al 11 % no lograron obtener lo mínimo indispensable requerido en su plan de mejora continua. La figura 1, muestra una gráfica que representa una síntesis de los resultados obtenidos en la evaluación.



Gráfica 01. Distribución de las medias según los niveles de evaluación de la calidad del plan de mejora continua en centros escolares. Fuente. Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

En el marco de la reciente política pública de mejora continua de la educación en México, la investigación realizada aporta indicios importantes sobre las capacidades, con las que cuentan los planificadores en los centros educativos de la educación media superior en el Estado de México, para elaborar con calidad los planes de mejora continua. El análisis de los resultados de la metaevaluación se realizó mediante el ejercicio interpretativo de (Escudero, 2011). De este modo, los resultados cuantitativos obtenidos a partir del uso de una rúbrica de evaluación reflejan de manera contundente que el 11% de los planes de mejora, no cuentan con los requisitos mínimos indispensables en su elaboración, el 59% obtuvo una evaluación “satisfactoria”, cumpliendo de este modo los criterios básicos de la rúbrica, el 30 % obtuvo un nivel “bueno” y ninguno alcanzó el nivel de “excelente”. El análisis interpretativo de los datos cuantitativos y los cualitativos a partir de las

observaciones realizadas durante el proceso evaluativo, ponen en manifiesto una deficiente trazabilidad entre el diagnóstico, las prioridades y el plan de acciones, es decir, existe nula relación entre las acciones que se programan y la problemática de los centros escolares. Un área de oportunidad importante que se ha identificado durante la fase de diagnóstico tiene que ver con la ausencia de datos cuantitativos que permitan dar un enfoque objetivo a los argumentos. Este caso, es preocupante porque refleja la manera en cómo se toman las decisiones y la falta de conocimiento del centro escolar basado en datos y evidencias. Otro punto para destacar consiste en que en muchos casos existen confusiones entre los factores externos y los internos, a menudo se suele confundir las debilidades con las amenazas o las fortalezas con las oportunidades. Si bien los planificadores suelen encontrar en sus debilidades los resultados en sus indicadores académicos como la reprobación, el abandono escolar o la eficiencia terminal, de acuerdo con (Meyers, C, 2019), en estos casos los indicadores representan consecuencias más allá de las causas, es por ello que si se desea encontrar las causa raíz de los problemas es importante realizar acciones de investigación de mayor profundidad, puesto que el resultado de la indagación redundará en acciones de mayor impacto. Los resultados de los factores externos de los FODA's (amenazas y oportunidades) son en promedio más bajos que los factores internos (debilidades y fortalezas), esto se debe a que los planificadores tienen mayor dificultad para identificarlas, por tanto, la información que se reporta es escasa, irrelevante y sin datos que sustenten la objetividad. Los resultados del diagnóstico en general incluyen nuevamente la información del contexto o bien muestran un resumen del FODA sin realizar hipótesis que reflejen un planteamiento de las problemáticas.

Por otra parte, las prioridades en general no tienen relación con los resultados del diagnóstico, sin embargo, los planificadores coinciden en su mayoría en la priorización de los indicadores de reprobación, abandono y eficiencia terminal, reflejando por inercia lo importante que se debe atender. El número de prioridades oscila entre 3 y 5, donde siguiendo con (Meyers, C, 2019), es importante no proponer un número mayor puesto que se pierde el sentido de lo urgente. En algunos casos se identifican redacciones incorrectas en las prioridades, como lo es no comenzar con un verbo infinitivo que demuestre lo que se pretende atender o la anticipación de acciones a realizar. Los planes de acción representan la parte medular del plan de mejora, pues es el apartado que demuestra la toma de decisiones, sin embargo, existen deficiencias en la redacción de

metas, es decir que sean medibles, cuantificables y alcanzables. En este sentido, un gran número de metas solo incluye la cantidad porcentual y no el verbo que expresa la intención de disminuir o aumentar. La gran mayoría de acciones que se proponen son de naturaleza rutinaria o extraídas de procedimientos de las áreas responsables, no reflejan la innovación que derive de los propios profesores, en este sentido se saturan de acciones administrativas y no de carácter pedagógico. En este sentido el análisis lleva a reflexionar que para propiciar la mejora continua en los centros escolares es importante contar con información concreta de las causas que generan debilidades, las cuales permita generar acciones que no solo provengan del quehacer diario, sino que involucren las capacidades pedagógicas de los docentes y la evaluación constante de sus resultados.

La investigación realizada desde la metodología de investigación evaluativa aporta evidencia importante a la literatura de la gestión y la evaluación educativa, respecto a la valoración de los planes de mejora continua. Por otra parte, la propuesta de rúbrica de evaluación aporta un instrumento válido y confiable para ser considerado en otros contextos similares del país, siendo que, a diferencia de los propuestos en la actualidad, la presente rúbrica de evaluación presenta en esencia un enfoque hacia la búsqueda de la calidad por encima del enfoque de cantidad que tienen como característica otros instrumentos similares.

Bibliografía

- Acosta, A. (2014). Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. *Revista de la educación superior, ANUIES*, 151-157.
- Antunez, S. (2004). *Claves para la organización de centros escolares: hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Apud, N. (2000). *Evaluar para la transformación*. Argentina: Paidós.
- Arnaiz, P., & García, M. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 326-246.
- Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

- CACEI. (2017). *Guía para elaborar un plan de mejora*. México: Consejo para la Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C.
- Cano, E. (2015). Evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-16.
- Cantón, I. (2004). *Los planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cantón, I. (2005). Evaluación de los planes de mejora continua en centros públicos de Castilla y León. *Revista de educación*, 313-351.
- Carro, R., & González, D. (2000). *Administración de la calidad total*.
- Celina, H., & Campos, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 572-580 .
- CONALEP. (2018). *Guía metodológica para la elaboración del plan integral de trabajo y mejora continua* . México: CONALEP.
- COPAES. (2015). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior, versión 3.0*. México : Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.
- COPEEMS. (2018). *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior, versión 4.0*. México: Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior.
- Correa, S., Puerta, A., & Restrepo, B. (1996). *Investigación Evaluativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- DGB. (13 de diciembre de 2019). Obtenido de Lineamientos para la elaboración del plan de mejora continua (DGB): https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/planeacion-institucional/1_PMC%202019-2020_Lineamientos.pdf
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- DOF. (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Diario Oficial de la Federación.

- DOF. (2019). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Escudero, T. (2006). *Evaluación y mejora de la calidad en educación*. Madrid: La muralla.
- Escudero, T. (2011). La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación. . *Prensas Universitarias Universidad de Zaragoza*.
- Fayol, H. (1991). *Administración industrial y general*. México : Herrero Hermanos.
- ISOTools. (13 de Diciembre de 2019). Obtenido de www.isotools.com:
<https://www.isotools.org/2015/05/07/como-elaborar-un-plan-de-mejora-continua/>
- Juste, R. (2001). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. México: Narcea ediciones.
- Martinez, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y uso. *Avances en su medición* , 129-138.
- Osorio , L., & Martínez, M. (2016). Perspectivas teóricas e institucionales sobre la mejora continua en centros escolares. *Academicus*, 1-14.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 227-232.
- Paul, R. (2012). *Guía de gestión de proyectos: obtener beneficios perdurables a través de cambios efectivos*. Barcelona: Gestión 2000.
- Pérez , J., & Miguel, C. (2005). *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares*.
- Proaño, D., Soler, V., & Bernabeu, E. (2017). *Metodología para elaborar un plan de mejora continua*. Valencia: 3C Empresa.
- RAE. (20 de 12 de 2019). *Real Academia Española*. Obtenido de consultado:
<https://dle.rae.es/plan>
- Ruíz, J. (1995). La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, num 8 OEI, 167-194.

- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* . México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP. (2019). *Perfil docente, directivo y de supervisión. Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y al desarrollo integral de todos los alumnos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Torres, Z. (2014). *Administración estratégica*. México : Patria.
- Yzaguirre, L. (2005). Calidad educativa en ISO: 9001-2000 en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* ,
https://www.researchgate.net/publication/41924110_Calidad_Educativa_e_ISO_9001-2000_en_Mexico. Obtenido de
https://www.researchgate.net/publication/41924110_Calidad_Educativa_e_ISO_9001-2000_en_Mexico