



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

**“Fortalezas y debilidades del Examen Diagnóstico Académico en el
Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur”**

Presenta:

Dora Luz Flores Ronquillo

T e s i n a

**Para optar por el Título de
Licenciada en Administración Educativa**

Asesor:

Mtro. Juan Carlos Pérez López

Ciudad de México 2021

Introducción

En los últimos años se ha buscado implementar estrategias que impulsen la calidad del sistema educativo del país en el nivel medio superior y así mejorar el aprovechamiento escolar y brindar a los estudiantes calidad en el aprendizaje, en la cual una parte sustantiva para lograr esto, es la evaluación la cual es incorporada en los elementos de la institución educativa y así lograr que tengan una formación integral.

Es por ello que con el presente trabajo de investigación se busca identificar las fortalezas y debilidades del Examen Diagnostico Académico (EDA) en el Colegio de Ciencia y Humanidades Plantel Sur, hoy en día es importante dicho instrumento ya que evalúa el logro de los aprendizajes alcanzados en cada una de las asignaturas del Plan de Estudios, sus resultados poseen validez, confiabilidad y brindan información valiosa, lo cual permite tomar decisiones para elaborar programas que permitan impulsar la formación integral de los alumnos.

Con referencia a lo anterior dicho instrumento cobra importancia ya que con sus resultados ayuda a fortalecer aquellos aprendizajes en los que los alumnos presentan alguna dificultad y así poder mejorar aquellos métodos de enseñanza que no dan buenos resultados y así rescatar lo que sirve e innovar lo que puede dar mejores resultados.

Por las consideraciones anteriores se presenta el interés de identificar las fortalezas y debilidades del Examen Diagnóstico Académico, por medio del diseño de instrumentos que permitan hacer un diagnóstico para identificar aspectos que benefician o limitan el aprendizaje de los alumnos, en el cual el factor más importante en la elaboración del presente proyecto de investigación

fue la participación de los alumnos, ya que fueron objeto del estudio que se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur.

A continuación se detalla a grandes rasgos, en tres capítulos que integra el presente trabajo de investigación, la manera en que se desarrolló la temática.

En el primer capítulo se hace mención al contexto en que se desarrolló la investigación como lo son su contexto interno y externo del plantel, personal académico, su misión, y filosofía institucional; así como la infraestructura y estructura del colegio y se hace referencia al lugar donde se coordinan los exámenes institucionales su objetivo, misión visión, funciones, estructura, proyectos, mi experiencia profesional en la Unidad de Planeación y se detalla con precisión el Examen Diagnostico Académico el cual es objeto de estudio de este proyecto y las problemáticas que hay en dichos exámenes.

En el capítulo dos incluí algunos aportes teóricos al respecto con la intención de contextualizar el presente tema de investigación, en este apartado menciono algunos conceptos como son: evaluación, diagnostico, evaluación educativa y su validez, confiabilidad y objetividad, la relación de la planeación con la evaluación educativa, así como la importancia de la planeación en las instituciones educativas, la planeación estratégica , el proceso administrativo, las organización como fase del proceso tipos de organización coordinación y la planeación estratégica y el análisis foda sus variables: fortalezas debilidades y oportunidades y amenazas .

En el capítulo tres se describe la metodología que se realizó la cual hace referencia al sustento practico del proyecto de investigación en el Colegio de

Ciencias y Humanidades Plantel Sur para indagar sobre cuáles son las debilidades y fortalezas del Examen Diagnostico Académico

En la investigación se destacan cuatro elementos: el sujeto (investigador), el objeto (tema a investigar), los medios (recursos que se necesitan para realizar la investigación) y el fin (el propósito que se pretende alcanzar).

Así mismo; se presentan las conclusiones obtenidas en el análisis de los resultados, por otro lado se presentan los anexos con el instrumento que se aplicó, para la recopilación de la información del Examen Diagnóstico Académico (EDA)

El último apartado corresponde a las referencias bibliográficas utilizadas para el sustento teórico del presente trabajo de investigación.

CAPITULO 1 CONTEXTO INSTITUCIONAL Y EXPERIENCIA PROFESIONAL EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR (CCH SUR)

En este capítulo se describe el contexto en el que se va a realizar la investigación, así mismo explicare como ha sido mi experiencia profesional en el colegio dentro de la Unidad de Planeación, posteriormente citare las problemáticas a las que se enfrenta la Unidad en la Aplicación de Exámenes Institucionales.

1.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR (CCH SUR).

En este primer apartado, se describe de manera general los antecedentes, misión y filosofía, infraestructura, personal académico y estructura organizacional del CCH SUR, para tener un conocimiento general de la institución a la que pertenece la Unidad de Planeación, objeto de estudio de este trabajo.

Antecedentes generales

El proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova, quien lo consideró como: la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, "el cual deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes".(Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH UNAM], 2018, párr.1)

Y así el rector elabora un plan para crear un sistema innovador al cual llamo Colegio de Ciencias y Humanidades, los primeros planteles en abrir sus puertas para recibir a las primeras generaciones de estudiantes fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, el 12 de abril de 1971, al siguiente año hicieron lo propio los planteles Oriente y Sur.

1.1.1 Contexto Institucional

El Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur fue creado el 3 de abril de 1972, cuenta con una “matrícula de 11,199 alumnos”, esta modalidad de bachillerato se cursa en tres años organizados en 6 semestres. (Secretaría de Asuntos Estudiantiles, 2018)

El Colegio se encuentra ubicado en Cataratas y Llanura S/N, Coyoacán, C.P. 04500, Ciudad de México en la Colonia Jardines del Pedregal la cuál es hogar de algunas de las familias más adineradas del país y alberga algunas de las mansiones más notables de la Ciudad de México. En los últimos años se han multiplicado las áreas comerciales y de negocios en la zona.

En el contexto escolar el Plantel Sur, como parte de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH), desde su creación, se basa en el Modelo Educativo de Cultura Básica, que coloca al estudiante en el centro del proceso educativo y al profesor como un guía en la formación de éste.

1.1.2 Misión

A fin de alcanzar hoy en día su propósito de creación y apegándose al modelo educativo aprender a aprender y en respuesta a las políticas actuales en materia de educación, el CCH en su misión “busca que sus estudiantes, al egresar,

respondan al perfil de su Plan de Estudios.” (Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH UNAM], 2018, párr.2)

“Que sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos.” (Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH UNAM], 2018, párr.3)

1.1.3 Filosofía

La ENCCH tiene como filosofía ser una institución que contribuya a mejorar la Institución a través del trabajo y valores académicos, éticos y cívicos. Así como el “Desarrollo del alumno crítico que aprenda a aprender, a hacer y a ser.” (Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH UNAM], 2018, párr.8)

“El concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en el proceso de la educación, por ello, la metodología aplicada persigue que aprenda a aprender, que la actividad receptiva y creadora no se malgaste y que adquiera capacidad auto informativa.” (Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH UNAM], 2018, párr.10)

Conjugando la misión y la filosofía se busca un espacio donde los alumnos obtengan una educación de calidad, enriquecida con el arte y la cultura. Con una planta docente permanentemente involucrada en la formación y actualización de calidad generadora de propuestas innovadoras para la docencia. Y con una comunidad que conviva y se desarrolle en un ambiente de respeto a las diferentes ideas.

1.1.4 Infraestructura

La infraestructura de la institución, cuentan con treinta edificios, con 8 o 9 aulas cada edificio, en los cuales son distribuidos los alumnos de los diferentes semestres y grupos, así como talleres, laboratorios, centro de cómputo el cual tienen acceso a Internet, biblioteca en donde (se presentan 165 mil, 469 volúmenes con un acervo en las diferentes áreas del conocimiento), áreas de apoyo, bodegas, caseta de vigilancia, dirección, oficinas administrativas.

Por otro lado, también se tiene estacionamiento, dos canchas y un gimnasio para desarrollar actividades deportivas con los señalamientos indicados, un área de control escolar, una sala de maestros, un salón de música, un audiovisual, dos salas para uso académico y actividades, una mediateca, un siladin, una unidad de Planeación y un departamento de impresiones. Así mismo cuentan con los servicios básicos como son: la instalación de luz es correcta cubre con las medidas de seguridad, sanitarios para mujeres, hombres y docentes en buenas condiciones. Cuentan con mobiliario el cual cubre el total de la matrícula.

Cuadro 1. Número de Profesores por Escolaridad

Escolaridad	Semestre 2019-1
Pasante licenciatura	36
Licenciatura	435
Maestría	192
Doctorado	47
Total	710

Como podemos observar en el cuadro de los cuales el 61% tienen Licenciatura, 27% tiene maestría y el 6% restante son maestros con doctorado como se observa en el siguiente cuadro. (COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR [CCH SUR], p.60)

1.1.6 Estructura del CCH SUR

Respecto a su estructura organizacional de la ENCCHSUR responde una jerarquía piramidal de tipo funcional, es decir, su organización está conformada por secretarías y departamentos de acuerdo con las funciones que desempeñan, esto se representa claramente en el siguiente esquema.

Cuadro 2. Estructura organizacional del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur



Como se observa el CCH SUR está integrado por una dirección y siete secretarías General, Administrativa, Docente, Académica, Estudiantil, Servicios de Apoyo al Aprendizaje, Técnica-Siladin, una unidad de Planeación y Mediateca. (COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR [CCH SUR], párr.1)

2. UNIDAD DE PLANEACIÓN

En este segundo apartado se hace mención a la Unidad de Planeación que depende de la Dirección y es el área institucional donde se encuentra el objeto de estudio por lo que describo de manera particular su objetivo, misión, visión, funciones, estructura y Proyectos.

2.1.1 Objetivo

El objetivo de la Unidad es:

“Apoyar y acompañar los procesos generales de planeación, seguimiento y evaluación de los programas, proyectos y actividades del CCH-Plantel Sur, acorde a las disposiciones del Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM y del Plan General de Desarrollo de la DGCCH, para obtener, organizar y ofrecer información fundamental para la toma de decisiones.” (Elaborado por equipo de trabajo de la Unidad de Planeación, para reunión con el director en junio de 2018)

2.1.2 Misión

“Contribuir al mejoramiento de los procesos académicos-administrativos del CCH-Sur, a través del diagnóstico, planeación, seguimiento y evaluación de los programas y proyectos diseñados por la Dirección y las secretarías del Plantel.” (Elaborado por equipo de trabajo de la Unidad de Planeación, para reunión con el director en junio de 2018)

2.1.3 Visión

La Unidad de Planeación del Plantel Sur es una instancia que sigue y aglutina información relevante y sólidamente fundamentada sobre los programas y proyectos institucionales, la cual proporciona a la Dirección del Plantel y a sus secretarías. “Contribuye con información recabada de las distintas áreas que conforman la administración para el mejoramiento educativo, a través de la

puesta en práctica de un sistema integrado de diagnóstico, planeación, seguimiento y evaluación.” (Elaborado por equipo de trabajo de la Unidad de Planeación, para reunión con el director en junio de 2018)

2.1.4 Funciones

- Contribuir en el diseño de las políticas de planeación y evaluación en el Plantel.
- Coordinar e instrumentar junto con la Dirección y las secretarías, acciones para el seguimiento de planes, programas y proyectos institucionales, así como la evaluación e impacto de sus resultados.
- Contribuir a elaborar junto con la Dirección y el cuerpo directivo instrumentos para la evaluación y seguimiento del aprovechamiento escolar, el desarrollo docente y la prestación de apoyos y servicios en el Colegio.

2.1.5 Estructura de la Unidad de Planeación

La Unidad cuenta con un académico jefe de la unidad, una académica Licenciada en Administración y una Técnica Académica quienes realizan los reportes, informes y planes de trabajo sobre la información que requiera la administración en turno dentro del área, una coordinadora de las Evaluaciones Institucionales y una persona de apoyo secretarial.

2.1.6 Proyectos de la Unidad

Los proyectos de la Unidad que en estos momentos tiene registrados en su Plan de trabajo 2018-2019, son siguiendo las líneas de trabajo del Plan de Trabajo 2018-2022 de la DCCHSUR.

Con referencia a lo anterior en la Línea de Trabajo 1. Calidad Educativa para los estudiantes.

- Elaborar campañas de reforzamiento de información para alumnos de tercer y quinto semestre con relación a la solicitud o mantenimiento de los distintos tipos de becas.

- Poner énfasis en las becas para apoyar la permanencia y conclusión de estudios del alumnado: abandono, madres, comunidades indígenas, etc.
- Diseñar e implementar un Grupo de Becarios con Responsabilidad Social de los beneficiarios de las distintas becas para difundir y apoyar en la orientación de los trámites a realizar.

En ese mismo sentido en la Línea de Trabajo 5. Comunidad y Seguridad.

- Contar con un plan de trabajo integral acorde a las necesidades específicas del plantel.
- Diseñar esquemas de seguimiento para la ejecución de las actividades propuestas en el plan anual de trabajo de las distintas áreas.
- Desarrollar un trabajo responsable honesto y comprometido donde la planeación, el seguimiento y la evaluación sean transparentes y con una permanente rendición de cuentas.
- Diseñar sistemas de evaluación del desempeño bimestral de las secretarías y las distintas instancias del Plantel.
- Establecer que el informe anual por dependencia incluya elementos de autocrítica para una adecuada evaluación del desempeño de las actividades y áreas del Plantel.

Para realizar estos proyectos la unidad recopila la información de todas las Secretarías que conforman la Dirección del CCH SUR para elaborar los planes e informes anuales, es en estos documentos donde encontramos las líneas de trabajo a seguir y los resultados obtenidos año con año.

Otra de las actividades que se atiende son las solicitudes de información de alumnos, profesores y público en general sobre el trabajo que se realiza al interior de la Unidad.

Por último, se realiza una serie de procesos de evaluación que consisten en la aplicación de instrumentos a alumnos y profesores de la ENCCHSUR, estas aplicaciones se coordinan en conjunto con el jefe de las unidad; las actividades contemplan tener un calendario el cuál es proporcionado por la Secretaría de Planeación de la DGCCCH con todas las fechas de aplicación de los instrumentos

por semestre, la indicación de la modalidad en la que se aplicarán (papel o en línea), el número de la muestra a lograr y los grupos seleccionados o la aplicación universal, una vez que tenemos identificada la población o muestra a la que se le va aplicar, se programan los grupos conforme a las fechas estipuladas por la Secretaría de Planeación y acorde al espacio disponible, se entregan oficios a los profesores de los grupos que vienen en la muestra y para finalizar se aplica el Examen en el lugar y fecha indicados.

Todos estos esfuerzos buscan recabar la información necesaria y poder retroalimentar los proyectos de la Unidad de Planeación o en algunos casos de otras dependencias de la UNAM y proveer de datos confiables para la toma de decisiones al Director de la ENCCHSUR y su equipo de trabajo.

3. EXAMENES INSTITUCIONALES Y EXPERIENCIA PROFESIONAL

En este apartado, describiré de manera general en que consiste la aplicación de los Exámenes Institucionales anuales y semestrales que realiza la Unidad de Planeación en coordinación con la Secretaría de Planeación de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Los Exámenes Institucionales para el objeto de estudio de la presente investigación son el eje principal pues en esta investigación describiré como es mi experiencia profesional en la Unidad de Planeación y a las problemáticas que me enfrento.

3.1 Exámenes Institucionales

La aplicación de los Exámenes Institucionales se realiza en coordinación con la Secretaría de Planeación de la Dirección General del Colegio de Ciencias y

Humanidades la cual es responsable de coordinar los procesos generales de planeación, seguimiento y evaluación de los programas, proyectos y actividades del Colegio.

En este mismo orden y dirección para el Colegio es importante conocer los antecedentes y trayectoria escolares de los alumnos para contar con información confiable sobre el comportamiento académico de los alumnos desde su ingreso, durante su permanencia y hasta su egreso.

En este sentido, la Unidad de Planeación durante años, ha aplicado diversos instrumentos de evaluación educativa a todos los alumnos desde su ingreso hasta su egreso, cuyos resultados permiten conocer las fortalezas y debilidades de los alumnos y con ello formular estrategias de atención y mejoramiento que les permitan superarlas y así aprovechar las oportunidades, en beneficio de su actividad académica.

Los instrumentos que se aplican son los siguientes:

- El Examen Diagnóstico de Ingreso (**EDI**) permite detectar las habilidades y los conocimientos de los estudiantes al ingresar al Colegio.
- El Examen de Diagnóstico Académico (**EDA**) determina el grado de avance en el aprendizaje de los programas en las diferentes asignaturas de todos los semestres.
- El Examen Diagnóstico de habilidades en el uso de TIC (**TICÓMETRO**) Instrumento que tiene la finalidad de evaluar el nivel de habilidades en el uso de TIC de los estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato
- El Examen Diagnóstico de Egreso (**EDE**) la finalidad de este examen es conocer el grado de preparación de los alumnos al egresar del bachillerato de la UNAM y los resultados que se obtienen, constituyen información que se utiliza únicamente con fines de diagnóstico.

3.1.1 EXAMEN DIAGNÓSTICO ACADÉMICO (EDA)

En lo que se refiere a mi investigación y por mi experiencia profesional me centrare en describir el Examen Diagnóstico Académico.

Uno de los puntos prioritarios del *Plan General de Desarrollo para el CCH 2014-2018* “establece la revisión y seguimiento de las asignaturas del Plan de Estudios a través de la aplicación sistemática del Examen de Diagnóstico Académico (EDA)” (Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH UNAM], 2018, párr.1)

El EDA es un instrumento institucional de evaluación elaborado por profesores del propio Colegio, que imparten las diversas materias que integran el Plan de Estudios vigente lo cual es fundamental para lograr la validez del contenido, pero también las condiciones de aplicación son determinantes para obtener resultados válidos y estadísticamente confiables.

Es uno de los mecanismos señalados en el plan de estudios vigente (1996) para su evaluación y actualización permanente, sus objetivos son:

- Recabar información sobre el logro del aprendizaje obtenido por los estudiantes al término de los cursos regulares de las asignaturas.
- Identificar los aprendizajes alcanzados efectivamente por el estudiantado y aquellos que le resultan más difíciles, para formular hipótesis, desde la experiencia docente, sobre las causas que, debido al propio planteamiento de los programas de estudio y en el proceso enseñanza-aprendizaje, favorecen u obstaculizan dicho logro.
- Con base en ello, evaluar la funcionalidad y pertinencia de los programas de estudio de las asignaturas, es decir, hacer un seguimiento del Plan de Estudios del Colegio.

3.1.2 CARACTERÍSTICAS DEL EDA

Es un conjunto de pruebas a gran escala conformadas por reactivos de opción múltiple y que se aplican, por asignatura, al término de cada semestre escolar,

para los semestres de I a IV, los alumnos están registrados en seis asignaturas, sin embargo, el tiempo dedicado a cada una de ellas es diferente, es en línea y tiene una duración máxima de 2 horas (Ver tabla 1), se realiza en el centro de cómputo del plantel y de forma particular, resuelven tres asignaturas y se distribuyen las pruebas en dos baterías (Ver tabla 2) para el aprovechamiento del tiempo de resolución.

Los alumnos de francés I a IV resuelven esa única asignatura y en algunas ocasiones para algunos planteles la asignatura de Taller de Cómputo.

Y para los semestres de V y VI, los exámenes contienen 25 reactivos. Si se considera que cada alumno está inscrito en siete asignaturas, entonces resolvería 175 reactivos (en el caso de que se le aplicaran todos los exámenes, aunque no es así), se aplica en línea por sistema se les cargan a todos los grupos que fueron asignados a la muestra y en ese sentido hay alumnos que les aparece de 1 hasta 5 o más asignaturas y los alumnos tienen que contestar solo la asignatura por la que acudieron al centro de cómputo, tiene una duración de 1 hora por asignatura.

Los exámenes que se aplican en el EDA son objetivos, de opción múltiple, están basados, con mediación de la TE (Tabla de especificaciones), en los programas de estudio de cada una de las asignaturas que conforman el Plan de estudios del CCH.

Tabla 1. Número de reactivos con base en el número de horas asignadas por asignatura.

EDA 1º y 2º	Horas	No. de reactivos
TLRIID I y II	96	33
Matemáticas I y II	80	27
Química I y II	80	27
H. Universal I y II	64	22
T. Cómputo	64	22
Inglés o Francés I y II	64	22
Total	448	153

Como ejemplo, en la tabla 1 detallo, a partir del número de horas/semestre, la proporción de reactivos que conforman cada examen de primer y segundo semestres. (Tabla elaboración propia con información de CCH SUR, 2018)

Para aprovechar mejor el tiempo (una hora y media) del que en la práctica los alumnos disponen para resolver la prueba, los siete exámenes de las asignaturas de segundo y cuarto semestres se distribuyen en dos baterías, de tres exámenes cada una. Como ejemplo, en la tabla 2 se detalla, las asignaturas que conforman cada batería de primer y segundo semestres.

Tabla 2. Asignaturas que comprenden las baterías A y B en primero y segundo semestres

Batería A	Batería B
Matemáticas I y II	Química I y II
TLRIID I y II	H. Universal I y II
Inglés o Francés I y II	T. Cómputo

El ejercicio anterior también se lleva a cabo con las asignaturas de tercer y cuarto semestres para constituir dos baterías, y así cada alumno responda tres asignaturas. (Tabla elaboración propia con información de la Secretaria de Planeación, 2018)

3.2 EXPERIENCIA PROFESIONAL EN LA APLICACIÓN DE EXAMENES INSTITUCIONALES

Además de describir lo referente sobre el examen, quiero hacer mención a la Unidad de Planeación por mi experiencia profesional en esta área para la

aplicación de los Exámenes Institucionales, lo cual me permite plantear los problemas que ocurren continuamente durante la aplicación.

En la Unidad de Planeación comencé realizando mi servicio social en el año de 2008, mi función consistía en aplicar exámenes en papel que se realizaban sobre Servicios Educativos que ofrecía el Plantel a sus profesores y alumnos. La tarea consistía en ir al aula, entregar un cuestionario por alumno o profesor según fuera el caso, esperar a que los alumnos o profesores terminaran, recoger el cuestionario y regresar a la Unidad a entregar el material ya contestado, separados en dos: alumnos y profesores.

Después de concluir mi servicio social, del año 2009 al 2011 participe nuevamente en la Unidad como aplicadora de Exámenes, pero esta vez a parte del Cuestionario sobre Servicios Educativos, aplique el Examen Diagnóstico Académico el cual se aplicaba solamente a alumnos de 6to semestre, era en papel y las funciones que tenía que realizar fueron las siguientes:

- Llegaba con anticipación al plantel los días de la aplicación.
- Programaba la actividad de acuerdo con la ubicación de los salones, edificios y horarios de los grupos por evaluar.
- Verificaba que el material que me entregaba el coordinador estuviera completo y en buen estado, es decir, *sin manchas, rayado o maltratado, o que esté mal impreso*
- Integraba a cada cuadernillo impreso, una hoja de respuesta óptica y una hoja para hacer anotaciones y operaciones.
- Recordaba amablemente al profesor, que con anterioridad se le había entregado un oficio solicitándole que me permitiera la aplicación del examen de su grupo.
- Explicaba a los alumnos el objetivo de la prueba.
- Señalaba a los alumnos que el EDA era una evaluación diagnóstica y que sus resultados NO afectan su historial académico.

- Entregaba a cada alumno un cuadernillo impreso, una hoja de respuesta óptica y una hoja para hacer anotaciones y operaciones.
- Solicitaba a los alumnos mantener cerrado el cuadernillo y que consignaran en la hoja de respuesta óptica los datos de identificación requeridos: *Nombre completo, número de cuenta, edad, sexo, plantel, grupo, asignatura, semestre y turno.*
- Indicaba a los alumnos que abrieran el cuadernillo en la primera página y leer las instrucciones.
- Leía en voz alta las instrucciones del examen.
- Recordaba a los alumnos que no estaba permitido consultar libros, diccionarios o apuntes, celulares, agendas electrónicas, calculadoras etc.
- Reiteraba a los alumnos NO hacer anotaciones en los cuadernillos.
- Indicaba el inicio del examen.
- Registraba en el formato de reporte de aplicación la hora que se da inicio a la resolución de la prueba.
- Vigilaba al grupo para evitar toda posibilidad de salidas, indisciplina, etc.
- Podía llamar la atención, cambiar de lugar a un alumno o pararse junto a quien estuviera copiando o intentara hacerlo.
- Revisaba, sin interrumpir, que todos los alumnos estuvieran respondiendo el examen.
- En caso de encontrar anomalías de cualquier tipo, las corregía de inmediato.
- Pedía a los alumnos que, al concluir el examen, entregaran el cuadernillo impreso, la hoja de respuesta óptica y la hoja para hacer anotaciones y operaciones.
- Revisaba por ambos lados que la hoja de respuesta óptica haya sido llenada adecuadamente y no faltara ningún dato de identificación.
- Registraba la asistencia de los alumnos en la lista del grupo.
- Convocaba en un nuevo horario y lugar a aquellos alumnos que lleguen tarde, o por algún motivo, suspendían la resolución de la prueba.
- Registraba en el formato de reporte de aplicación las anomalías que los alumnos observaban en los reactivos y opciones de respuesta.
- Permanecía en el lugar de la aplicación hasta que todos los alumnos hubieran terminado su examen.
- Registraba en el formato del reporte de aplicación, la hora en que el último alumno había concluido la prueba.
- Agradecía al profesor y a los estudiantes su participación en el proceso de aplicación.

Del año 2012 a la fecha, ocupo el puesto como Coordinadora de los Exámenes Institucionales, mi jefe directo es el jefe de la Unidad de Planeación, de manera específica describiré las funciones que realizó.

Con el propósito de organizar la aplicación de exámenes se recomienda la siguiente estructura:

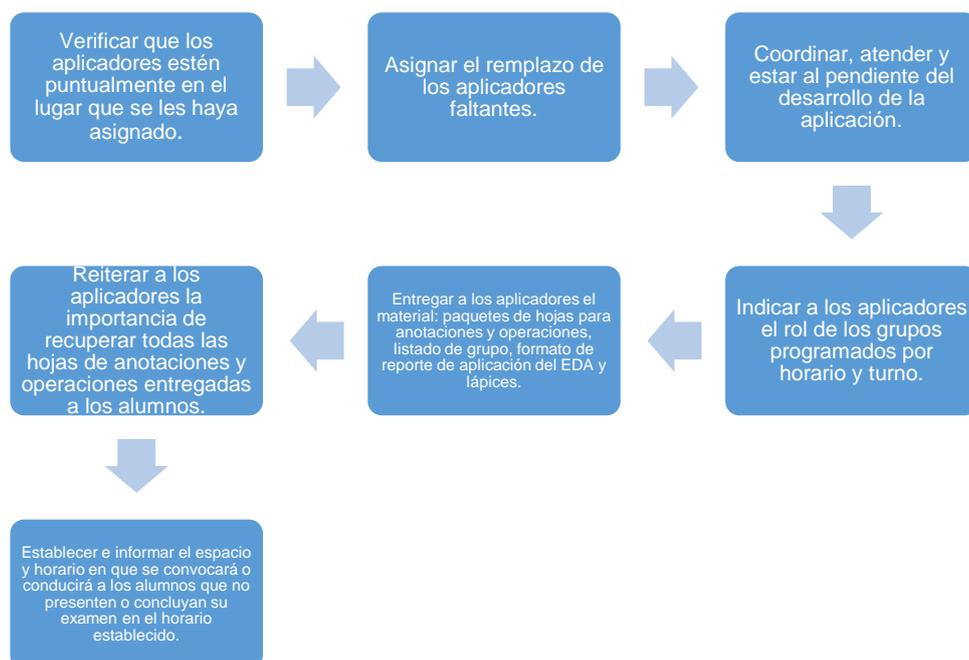
Coordinador: Es la persona designada por el director como responsable del personal a cargo de la planeación y aplicación de los exámenes en el plantel.

Aplicador: Tiene bajo su responsabilidad el desarrollo del examen en el salón o espacio destinado para este propósito.

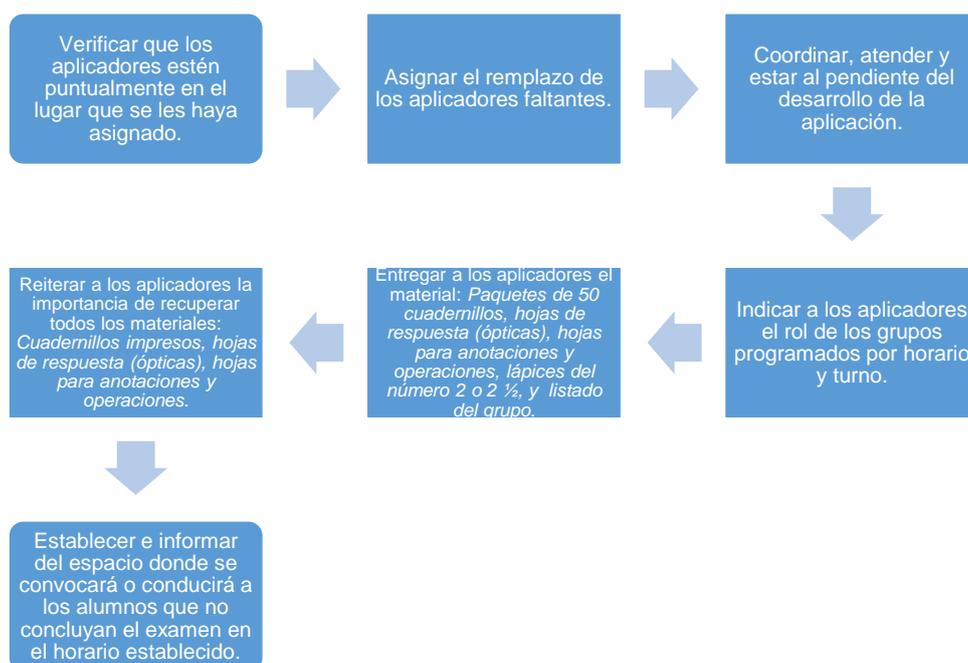
A continuación, describo cuales son las funciones que tengo que realizar en el puesto cuando el Examen se realiza en línea:

- Establezco las condiciones necesarias para la aplicación (Fechas, horarios y espacios).
- Designo a los aplicadores.
- Asisto a la reunión para coordinadores del proceso de aplicación.
- Capacito a los aplicadores y aclaro todas las dudas que surjan.

El día de la aplicación mis actividades consisten en:



Así mismo las funciones que llevo a cabo cuando el Examen se va a realizar en papel son las mismas que cuando se aplica en línea, lo que cambia son mis actividades que realizo el día de la aplicación y las cuales son las siguientes:



Como podemos observar esta labor es parte de un proceso muy importante ya que con los resultados se pretende evaluar el grado de dificultad de los aprendizajes establecidos en los programas de cada una de las asignaturas y aportar información para la planeación educativa.

4. PROBLEMATICAS EN LA APLICACIÓN DE EXAMENES INSTITUCIONALES

A continuación, en este apartado describiré las problemáticas que se presentan continuamente en la aplicación de los Exámenes Institucionales.

En los procesos de aplicación de instrumentos de evaluación que se realizan en papel o en línea, las problemáticas se identifican en el proceso y en la resistencia a la evaluación en sí misma por algunos profesores y alumnos al no responder a los exámenes o cuestionarios, entre otras se encuentran las siguientes:

- Al entregar oficios al profesor hay un problema constante, ya que algunos argumentan que tienen el tiempo contado para terminar todos los temas y esto les quitaría tiempo, por lo cual no permiten la aplicación en sus grupos.
- La duración de las aplicaciones, en algunas de ellas son de cuarenta y cinco minutos a dos horas, originando que se interrumpan las clases, en la ENCCHSUR una clase tiene una duración de dos horas, esta situación a los profesores les afecta en la programación de sus actividades para cumplir al 100% con el programa del plan de estudios de la asignatura.
- En los oficios que se entregan a cada profesor se les solicita estar en las evaluaciones para que su presencia garantice aún más la formalidad del ejercicio de evaluación y contribuya a incrementar la confiabilidad de los resultados, pero solo el 10% de los profesores cubren este requisito.
- La aplicación de evaluaciones al final de cursos es complicada porque el semestre acaba en un día específico, pero se marcan en el calendario dos semanas adicionales a esta fecha para que los alumnos realicen trabajos y exámenes finales, originando una falta de interés por parte de ellos y den preferencia a sus evaluaciones académicas.
- Otra dificultad en esta forma de aplicaciones es que algunos profesores se quejan porque siempre son seleccionados para aplicarles evaluaciones, en ciertos casos, son los únicos profesores que imparten la materia a dos o tres grupos y por el tiempo que se invierte sólo deja aplicar

a uno de ellos reduciendo la posibilidad de alcanzar el muestreo determinado por el proyecto de investigación correspondiente.

- También un problema es que la evaluación del EDA en específico se lleva a cabo 2 semanas antes de concluir el semestre, los profesores argumentan que aún no están visto todos los temas que vienen en el examen y por lo cual los alumnos no podrán responder por completo la evaluación.
- El público objetivo más difícil para aplicar un instrumento en la ENCCHSUR son los profesores debido a que no existen canales de comunicación y medios de difusión que los retroalimenten con los resultados obtenidos y se construya una cultura de la evaluación.
- En las aplicaciones se evidencia el fenómeno del abandono escolar en los diferentes semestres acentuándose más en los semestres pares, esto también ocasiona que se necesiten más grupos para cubrir la muestra requerida.
- La información no fluye rápidamente y esto afecta porque los profesores muchas veces ya no quieren que se les apliquen estas evaluaciones.
- Algunos profesores no quieren que se evalúe en sus grupos debido a que no se les regresa en tiempo y forma los resultados obtenidos en estas pruebas.

Como podemos observar en la problemáticas, uno de los mayores problemas es que los resultados de la evaluación del EDA no se entrega en tiempo y forma a los profesores, además que en su caso estos resultados se los dan de manera general, ellos los pueden consultar ingresando a la página: http://132.248.122.13/consulta_resultados_eda/, con su nombre de usuario el cual es su RFC con homoclave y la contraseña que es su número de trabajador (Ver anexo 1), una vez ingresando al sistema en primer lugar les muestran una gráfica donde ellos pueden observar el número de aciertos de la asignatura en comparación con el CCH en general(Ver anexo 2), después les muestran el porcentaje de aciertos que obtuvieron de manera general solo en el Colegio (Ver anexo 3), más adelante les muestran la tabla de especificaciones de la materia donde les detallan el resultado de aprendizaje de los temas, el porcentaje de aciertos y el nivel de dificultad de los temas (Ver anexo 4) y para finalizar se les muestra las conclusiones a las que llego el grupo de trabajo de la materia (Ver

anexo 5), los profesores comentan que les gustaría que se les entregara de manera específica, esto es por grupo y que se los entregaran en tiempo.

Ahora bien, los resultados que se tienen del examen en el actual semestre 2019-1, y los cuales ya pudieron consultar los profesores son del semestre 2017-1, esto indica que los resultados están muy desfasados hasta con dos años de atraso, esto muchas veces provoca que los profesores no quieran que se evalúe en sus grupos debido a que los resultados los obtienen a destiempo.

Otro problema de los mencionados es que los alumnos no parecen responder a estos instrumentos con la debida seriedad, al ser considerados exámenes que no influyen en la trayectoria académica y esto provoca que los resultados no sean los esperados.

En conclusión, puedo decir que se ha detectado en los procesos de seguimiento y evaluación poca eficiencia y eficacia, tiempos muy prolongados para generar información, la falta del uso de las tecnologías más comúnmente usadas hoy en día por los usuarios, etc., que permita una retroalimentación rápida y sistematizada de los resultados.

CAPITULO 2

En el presente capítulo desarrollare el concepto de Evaluación Educativa y Planeación, en el primer apartado definiré que es evaluación educativa y su función de diagnóstico, en la segunda parte desarrollare la relación de la planeación en la Evaluación educativa, en la tercera parte resaltare la importancia de la planeación en la institución y por último en el cuarto apartado señalaré el papel del coordinador en el proceso administrativo.

5 Evaluación educativa y su función de diagnóstico

En este apartado definiré el concepto de Evaluación y su importancia después detallare cual es la función del diagnóstico en la evaluación, características de la evaluación diagnóstica, para así abordar por último el concepto de validez, confiabilidad y objetividad de la Evaluación educativa.

5.1 Definición de Evaluación

La evaluación se puede definir de maneras diversas dependiendo de los objetivos, planes y metas que se pretenda alcanzar, es un proceso que se modifica constantemente y atiende las necesidades generacionales y de la institución educativa.

En este mismo orden y sentido la evaluación era considerada en la antigüedad como una comparación de elementos para saber lo que estaba bien o mal, sin embargo actualmente se concibe como “el proceso de recolección de evidencias y de formulación de juicios sobre la medida y la naturaleza del progreso hacia los desempeños requeridos, establecidos en un estándar o un resultado del aprendizaje alcanzado.” (McDonald, 2005, p.230).

Por su parte, Tyler (1950) considera que la evaluación es en sí “el proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados” (p.69), mientras que Lafourcade (1977), la define como “la etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática y en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación” (p.123).

Entendida la educación como un proceso sistemático, esta sin lugar a duda está destinada a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrándolos, tomando como base objetivos trazados y definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables.

5.1.1 Importancia de la Evaluación

Después de lo anterior expuesto puedo decir que la evaluación constituye un medio para enjuiciar en un momento dado el proceso de enseñanza y aprendizaje donde se plantean objetivos, contenidos curriculares o competencias y que se espera que los estudiantes alcancen.

De esta manera se procura apoyar y mejorar una parte o la totalidad del proceso educativo, ya sea que se deban modificar o afinar en la práctica los planes, las actividades y los objetivos específicos, los contenidos curriculares o las competencias programadas.

La búsqueda de alternativas a la solución de problemas es el reto fundamental de la evaluación como proceso para el mejoramiento de la calidad de la educación, para ello es necesario crear un clima organizacional donde se facilite y propicie la práctica evaluativa.

5.1.2 ¿Diagnosticar para qué?

En términos generales diagnosticar significa examinar una prueba, un hecho o una situación para realizar un análisis o hipótesis y así buscar una solución a sus problemas. En el ámbito educativo, los análisis o hipótesis formuladas se relacionan con el nivel de aprendizaje del estudiante, dando de manera particular importancia a sus necesidades, habilidades, destrezas e intereses.

El objetivo de este conocimiento es describir las características de los estudiantes y estas pueden ser de tipo individual, que es la identificación de problemas con el fin de resolverlos o general que se orienta a la acción preventiva, desarrollo y a la capacidad de cada estudiante.

Para Hilda Taba (1974) “el diagnóstico es el primer paso de la evaluación, ya que se establecen puntos de referencia acerca de la situación inicial del proceso educativo” (p.433)

Con referencia a lo anterior podemos decir que la evaluación necesitará del diagnóstico para realizar:

“pronósticos que permitan una actuación preventiva y que faciliten los juicios de valor de referencia personalizada, además, para personalizar el proceso educativo con objetivos adecuados de nivel y de campo, las técnicas de motivación, las actividades o la metodología. El diagnóstico será, así mismo, un momento clave en todas las situaciones de recuperación, e imprescindible en las de fracaso reiterado que exigen un estudio de casos.” (Pérez, 1997, p.25)

Tal como se ha visto el diagnóstico de la evaluación admite analizar, distinguir y discernir entre lo que es capaz de hacer el estudiante y lo que no es capaz de hacer.

Según Brenes (2006) la evaluación diagnóstica “es el conjunto de técnicas y procedimientos evaluativos que se aplican antes y durante el desarrollo del proceso de instrucción.” (p.27)

Santos (1995) afirma que a través de la evaluación diagnóstica se puede saber

“cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes. Permite ajustar la acción a las características de los estudiantes. Es una radiografía que facilita el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento de la situación previa, de las actitudes y expectativas de los estudiantes.” (p.166)

Según García (1995) “el conocimiento básico del estudiante representa la necesidad de recoger información sobre variables o dimensiones que le son de gran utilidad al docente” (p.50)

5.1.3 Características de la Evaluación Diagnostica

Algunas de las características de evaluación diagnóstica son:

- No se les asigna una calificación o nota a los resultados obtenidos (Ya que la idea es dar cuenta de las habilidades, competencias, conocimientos y actitudes que poseen los alumnos).
- Puede ser una prueba, un instrumento, una técnica, etc. (Lo importante es tener claro el objetivo).
- Puede ser individual o grupal (Esto depende de las necesidades que se tengan).
- La información obtenida puede ser devuelta a los estudiantes con las respectivas observaciones.
- Tiene carácter preventivo, ya que permite conocer las posibles dificultades que presentan los estudiantes, cuando se inicia o finaliza un curso, un periodo o tema de estudio.
- Identifica el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que posee cada alumno.
- Tiene como finalidad aportar conocimientos para mejorar la práctica educativa

Como puede observarse la evaluación de este tipo sirve para determinar los puntos de partida en la toma de decisiones de las instituciones educativas, así

como para posicionarse en una perspectiva de acuerdo con el diagnóstico y las proyecciones que se deseen de la institución.

Después de las consideraciones expuestas, puedo decir que el diagnóstico cumple un papel fundamental como período organizado y coherente con objetivos, etapas y tareas claramente definidas, con el fin de obtener información cualitativa y cuantitativa relevante sobre la situación integral del estudiante.

5.1.4 Validez, Confiabilidad y Objetividad de la Evaluación Diagnóstica

Independientemente de la asignatura que se evalúe o del uso que se haga de los resultados, todos los procedimientos que se usen deben poseer ciertas características comunes. En general, las pruebas de evaluación deben poseer al menos tres características para avalar su eficiencia: la validez, la confiabilidad y la objetividad. El EDA el cual es el objeto de estudio de este trabajo considera estos principios durante su construcción.

Además, cumple con un método preciso, en el que se cuenta con el diseño de una Tabla de especificaciones (TE) y el análisis de contenido de los reactivos que comprende el instrumento. Se debe considerar que estas cualidades no son características intrínsecas de las pruebas; por el contrario, corresponden a propiedades de las interpretaciones, inferencias o usos específicos de las medidas que esas pruebas proporcionan.

5.1.4.1 Confiabilidad

Una de las primeras cosas que será necesario determinar acerca de una prueba de elaboración reciente es si resulta lo suficientemente confiable como para medir lo que fue diseñada para medir.

Desde la perspectiva de Kerlinger (1988) “la confiabilidad es una condición necesaria, pero no suficiente, del valor de los resultados de la investigación y su interpretación” (p.590)

Y la enfoca de 3 maneras:

El primer enfoque Kerlinger (1988) lo sintetiza con la pregunta:

“se mide el mismo conjunto de objetos una y otra vez, con el mismo instrumento de medición o con uno comparable, ¿Se obtendrán resultados similares o los mismos? Esta pregunta implica una definición de confiabilidad en términos de la estabilidad, de la seguridad y de la predictibilidad.” (p.582)

Un segundo enfoque está resumido por la pregunta: “¿son las medidas obtenidas por un instrumento de medición las medidas “verdaderas” de la propiedad que se mide?” (Kerlinger, 1988, p.582)

En el tercer enfoque Kerlinger (1988) nos dice “que no sólo ayuda a lograr una mejor definición y a resolver tanto problemas teóricos como prácticos, sino que también implica otros enfoques y definiciones. Se puede investigar qué cantidad de *error de medición* existe en un instrumento.” (p.582)

La confiabilidad se refiere a los resultados obtenidos con un instrumento de evaluación y no al instrumento mismo. Así es más apropiado hablar de la confiabilidad de los resultados de la prueba o de la medición.

Sobre la base de las consideraciones anteriores puedo decir que la confiabilidad de los resultados de un examen tiene que ver con la exactitud y precisión del procedimiento de medición. Se dice que una prueba es confiable cuando, aplicado en diversas oportunidades, produce resultados aproximadamente similares.

5.1.4.2 Validez

Por tratarse de una prueba estandarizada, el EDA debe cumplir con una serie de cualidades básicas para considerarse un instrumento de medición válido y confiable. Con la validez se espera que mida lo que realmente debe medir, esto es, los aprendizajes logrados por los alumnos de acuerdo con lo planteado en los programas de estudio institucionales.

Para Kerlinger (1988) “La definición más común de validez se sintetiza en la pregunta: ¿estamos midiendo lo que creemos que estamos midiendo?” (p.594)

Este concepto tiene su origen en la medición y se ha desarrollado ampliamente desde el enfoque psicométrico, donde se dice que una prueba es válida si mide lo que pretendía medir; no obstante, esta definición genérica debe complementarse con la finalidad para la que fue construida, es decir, “si la interpretación de una determinada puntuación permite señalar correctamente una conclusión respecto del fin o constructo que mide dicha prueba” (Hogan, 2004, p.125).

Con referencia a lo anterior podemos decir que una prueba es válida de acuerdo con el propósito de quien la elaboro. Y aunque existen diferentes tipos de validez, el investigador que elabore una prueba debe hacerlo con un tipo de validez en mente. Después de lo anterior expuesto mencionare tres tipos diferentes de validez: La de contenido y la relacionada con el criterio, las cuales son utilizadas en el EDA.

Para Kerlinger (1988) “La validez de contenido es la representatividad o la adecuación de muestreo del contenido-la sustancia, la materia, el tema-de un instrumento de medición.” (p.605)

La validez de contenido, a veces llamada la validez lógica o racional, determina en qué grado una medida representa a cada elemento de un constructo.

Por ejemplo, una prueba de educación con una fuerte validez de contenido incluirá los temas realmente enseñados a los estudiantes, en lugar de hacer preguntas sin relación.

Con el ejemplo anterior descrito puedo decir que la validez de contenido se utiliza principalmente en cuestionarios de rendimiento y especialmente con los cuestionarios educativos y los referidos al criterio. En este tipo de prueba se trata de comprobar los conocimientos respecto a una materia o un curso.

Otro tipo de validez es la relacionada con el criterio “la cual se estudia al comparar las puntuaciones de una prueba o escala con una o más variables externas, o criterios que se sabe o se considera que miden el atributo que se estudia.” (Kerlinger, 1988, p.606)

Significa entonces que la validez relacionada con el criterio se refiere al grado en que la prueba o instrumento se correlaciona con variables ajenas a dicha prueba o instrumento (criterios) con lo que se espera por hipótesis que debe correlacionar de determinado modo.

Generalmente, la validez de contenido es considerada un prerrequisito para la validez de criterio, ya que es un buen indicador de si la característica deseada es medida. Si los elementos de la prueba son irrelevantes para el constructo

principal, entonces están midiendo algo completamente diferente, creando un sesgo potencial.

Como puede observarse a diferencia de la validez, la confiabilidad es estrictamente un concepto estadístico. La confiabilidad es una condición necesaria pero no suficiente de la validez.

5.1.4.3 Objetividad

La objetividad de una prueba se refiere a que las puntuaciones sean uniformes e imparciales, lo cual redundará en el grado en el que individuos igualmente competentes obtengan los mismos resultados. Así mismo, en las calificaciones resultantes no influye el juicio ni la opinión de las personas que califican.

La objetividad se entiende como la calidad de un objeto en sí, independiente de las consideraciones o juicios personales. Si llevamos la objetividad al ámbito evaluativo, supone que tanto los instrumentos como el juicio que se emite a partir de la información recogida con ellos sean imparciales.

En relación con este tema Calatayud (1999) afirma que quien “cree que la evaluación de los estudiantes es una acción objetiva, se embarca en una tarea imposible.” (p. 73) La autora plantea que la evaluación es una práctica compleja, que involucra no solo el dominio de una técnica, sino también posee una carga moral y valórica importante, y, por tanto, es una actividad ligada a las creencias personales de los docentes, lo quieran o no.

La evaluación es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje al interior del aula, y como tal puede marcar a un estudiante tanto positiva como negativamente. En esta revisión se ha presentado cómo la validez, confiabilidad y objetividad en una situación evaluativa puede generar motivación, aprendizajes

correctos y sentimientos de justicia en los estudiantes, que favorecen un ambiente de aprendizaje que resulte significativo para ellos.

Aun cuando la evaluación de aprendizajes al interior del aula es una tarea compleja que requiere tiempo y esfuerzo adicional, es fundamental integrarla como parte del proceso de enseñanza y no verla como una instancia separada. Si se asume esta posición habrá coherencia entre la planificación y la práctica, en la selección de los contenidos y habilidades que se enseñan y que se evalúan, mejorando conductas evaluativas donde escasea la validez, confiabilidad y objetividad.

5.1.4.4 Tabla de especificaciones

La TE es el instrumento que sirve de mediación entre los programas y el examen. Se presenta como un cuadro de doble entrada en el que se anotan los resultados de aprendizaje que pretenden medirse –perfil de referencia– y se cruzan con la información referida a los reactivos que de ellos van a derivarse: nivel cognoscitivo, número de reactivos por cada unidad del programa y número de reactivos que se recomienda elija el sistema al elaborar el examen.

Los resultados de aprendizaje de las TE son una adecuación que hacen los grupos de trabajo respecto de los aprendizajes planteados en los programas del Colegio, puesto que la formulación en la Tabla responde a la necesidad de todo tipo de examen objetivo tipo test, en tanto que, como se dijo, se requiere la mayor precisión en cuanto a lo que se va a medir.

5.1.4.4.1 Nivel cognoscitivo.

En la TE también se incluye el Nivel Cognoscitivo que se refiere al nivel de categorización de las repuestas que se solicitan al individuo sujeto a una

evaluación determinada, en este caso a los niveles de aprendizaje que se pretende evaluar. En el EDA se ha venido tomando como marco de referencia la taxonomía educativa, con relación a la clasificación del tipo y nivel de aprendizaje que elaboró Benjamín S. Bloom, en particular a los niveles del dominio cognoscitivo que se refieren a objetivos de instrucción y de evaluación: Conocimiento, Comprensión y Aplicación.

El uso de la taxonomía de Bloom obedece a condiciones de origen del proceso de desarrollo del EDA, ya que se aplicó desde los inicios de este examen con el asesoramiento de la Dirección General de Evaluación Educativa. Al pasar bajo la responsabilidad del CCH, se mantuvo dicha clasificación.

Para Bloom (1981) la evaluación debía servir a los maestros para mejorar la calidad de su enseñanza y debía ir seguida por:

“instrucción correctiva de alta calidad, que no es simplemente volver a enseñar, lo que típicamente quiere decir repetir las explicaciones originales en voz más alta y más despacio; más bien implica la utilización de enfoques que adapten la enseñanza a las diferencias de estilos de aprendizaje, modalidades y formas de inteligencia de los alumnos.” (p. 66-67)

5.1.4.4.2 Reactivos

El término ítem o reactivo se utiliza en evaluación para referirse a una pregunta en una prueba objetiva. Un reactivo es una unidad de medida que consiste en un estímulo que requiere una respuesta del examinado a partir de la cual se puede inferir su ejecución o desempeño. Los reactivos se redactan tomando como referencia el contenido, el resultado de aprendizaje y el nivel cognoscitivo indicados en la TE.

Bloom constató que muchas veces el contenido de un examen tiene poco que ver con lo visto en clase, que es también lo que el alumno repasa al prepararse para la prueba, lo que lo lleva a la conclusión de que no vale la pena esforzarse y que no conviene fiarse de los profesores.

Bloom recomendaba que los maestros que utilizaran sus evaluaciones como fuentes de información o retroalimentación para los alumnos recomendaba llamar a estas evaluaciones formativas.

A partir de estas ideas, Bloom desarrolló el sistema de enseñanza conocido como Dominio del aprendizaje, que propone el uso sistemático de la evaluación formativa, al final de períodos cortos de instrucción, seguida por instrucción correctiva adaptada individualmente, con lo cual el autor esperaba una reducción substancial de las brechas que separan a los alumnos más y menos avanzados.

Por último, es necesario señalar que, como todo proceso metodológico, el empleado en el EDA se encuentra en constante construcción, pues tiene que adecuarse a la naturaleza del proyecto y considerar su contexto espacial y temporal. Si bien es cierto que es posible identificar pasos bien definidos, éstos requieren ser constantemente revisados y, por ende, son susceptibles de ser mejorados, enriquecidos con elementos que permitan realizar una evaluación que responda a las necesidades del modelo educativo del Colegio.

6 Relación de la Planeación en la Evaluación Educativa

6.1 Evaluación

Después de mencionar la importancia de la evaluación y analizar distintas concepciones, es posible definirla como un proceso sistemático e intencionado de búsqueda de datos acerca de algún aspecto u objeto de la realidad, para

elaborar un juicio de valor que permita fundamentar la toma de decisiones sobre dicho aspecto, procurando avanzar hacia una mejora del mismo.

En ese mismo puedo decir que evaluar es como comparar el resultado obtenido con el resultado esperado, lo cual nos remite a pensar que la evaluación lleva ante sí un proceso de planeación en donde se plantean los posibles logros al instrumentar las diferentes estrategias que a mi parecer son las idóneas.

Sin embargo, incrustar el término al ámbito educativo nos implica reconocer que la evaluación es un proceso complejo en donde se busca la construcción de conocimiento a partir de la realidad, con el objetivo de provocar cambios positivos en ella.

Confirmar el carácter sostenido y deliberado de este proceso, implica reconocer una condición fundamental de la evaluación: la necesidad de su planificación. Hoy en día se le ha dado una trascendental importancia a la planeación ya que de esto depende el éxito que tengan las actividades y la evaluación de los logros esperados.

Por ello es evidente que la planeación es un proceso de toma de decisiones, pero es igualmente claro que este proceso no siempre equivale a la planeación.

6.2 Planeación

La planeación es aquella que permite proveer la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje mediante la instrumentación de estrategias apropiadas, tomando en cuenta el Sistema Educativo Nacional, el contexto de la escuela, tipo de grupo e incluso al alumno en su individualidad.

La planeación puede considerarse como la anticipación a un futuro factible que puede prever un acontecimiento, su importancia radica en la capacidad que nos

proporciona para poder predecir y sobre todo controlar un evento futuro. De acuerdo con Ackoff (1980)

“La planeación es un proceso que supone la elaboración y evaluación de cada parte de un conjunto interrelacionado de decisiones antes de que inicie una acción, en una situación en que se crea que a menos que se emprenda tal acción, no es probable que ocurra el estado futuro que se desea y que, si se adopta la acción apropiada, aumentará la probabilidad de obtener un resultado favorable” (p.15).

De acuerdo con esta definición, la planeación debe ser aplicada a un objetivo y debe tener un propósito específico. La planeación se hace antes de efectuar una acción, requiere de información de los elementos que componen el sistema a planear, y es más necesaria cuando el hecho futuro implica una serie de decisiones interconectadas que deben efectuarse en orden determinado.

6.2.1 Características de la Planeación

De lo anterior se deducen las características que hacen de la planeación una clase especial de toma de decisiones. Estas características pueden esquematizarse de la siguiente manera:

1) “La planeación es algo que se hace antes de efectuar una acción. Como se señaló anteriormente, implica una toma anticipada de decisiones, un proceso de decisión sobre lo que va a hacerse y cómo se va a realizar antes de que se necesite actuar.” (Ackoff, 1980, p.14)

2) “La planeación se hace más necesaria cuando el hecho futuro y deseado implica un conjunto de decisiones interdependientes, es decir un sistema de decisiones. En la medida en que crece una organización, el conjunto de decisiones -igualmente creciente- va conformando un sistema en el cual el efecto de cada decisión sobre los resultados del conjunto depende de una o más de las decisiones restantes.” (Ackoff, 1980, p.14)

Después de las consideraciones anteriores puedo decir que la evaluación educativa comprende las siguientes etapas:



En la primera etapa: Planificar la evaluación significa dar respuesta a las interrogantes ¿Qué, para qué, ¿cómo y cuándo se evaluará y con qué instrumentos?

Las interrogantes se refieren a: ¿Para qué evaluar? Es el propósito de la evaluación;

¿Qué evaluar? Sería al proceso de formación en su totalidad; ¿Cuándo evaluar?

Esto es un proceso permanente requiere de: Evaluación inicial (exploratoria o diagnóstica), Evaluación continua (formativa o de proceso) y por último Evaluación final (sumativa o de resultados); ¿Cómo evaluar? Con técnicas, procedimientos e instrumentos adecuados a la situación a evaluar y ¿Con qué instrumentos? Seleccionar e indicar los instrumentos más adecuados. Los indicadores de evaluación son un referente importante para optar por uno u otro instrumento.

En la segunda etapa: La obtención de información sobre los aprendizajes de los estudiantes, se realiza mediante técnicas formales, semiformales o no formales. De toda la información obtenida se deberá seleccionar la que resulte más confiable y significativa. La información es más confiable cuando procede de la aplicación sistemática de técnicas e instrumentos y no del simple azar.

De ahí que en la tercera etapa: Se realiza en términos del grado de desarrollo de los aprendizajes establecidos en cada área. Se trata de encontrar sentido a los resultados de la evaluación, determinar si son coherentes o no con los propósitos planteados (y sobre todo con los rendimientos anteriores de los estudiantes) y emitir un juicio de valor.

En la cuarta etapa: Se analiza y se dialoga acerca del proceso educativo con la participación de los alumnos, docentes y de los padres de familia, de tal manera que los resultados de la evaluación sean conocidos por todos los interesados. Así, todos se involucran en el proceso y los resultados son más significativos.

Y por último en la quinta etapa: Los resultados de la evaluación deben llevarnos a aplicar medidas pertinentes y oportunas para mejorar el proceso de aprendizaje. Esto implica volver sobre lo actuado para atender aquellos aspectos que requieran readecuaciones, profundización, refuerzo o recuperación.

Como puede observarse existe una relación de codependencia entre la planeación y la evaluación, ya que forman un ciclo continuo e infinito que solo busca la continua mejora del proceso de aprendizaje, esta relación permite que el alumno sea capaz de conducir su propio conocimiento de acuerdo a sus intereses y objetivos, además que mediante la evaluación el docente se da cuenta de las posibles fallas que existen en los diferentes agentes del sistema educativo: maestros, estrategias, alumnos, contenidos y los administradores del sistema. La evaluación deberá servir entonces, para reorientar y planificar la práctica educativa.

Significa entonces que una evaluación centrada en la planificación de los aprendizajes garantiza la reflexión y revisión de los procesos, identifica las capacidades de los alumnos, así como sus experiencias y saberes previos, además de sus actitudes, estilos de aprendizaje e intereses.

7 Importancia de la Planeación en las Instituciones Educativas

7.1 Instituciones Educativas

Las instituciones educativas de todos los niveles son el foco de atención de los gobiernos nacionales y organizaciones internacionales. Ellos esperan que los centros educativos formen individuos y ciudadanos que aporten al desarrollo de sus contextos y a la construcción de una mejor sociedad.

Es evidente entonces que en un marco de avances tecnológicos y de globalización, las instituciones se han visto obligadas a transformar sus métodos y procesos para el logro de sus objetivos. Las instituciones educativas por supuesto que no pueden quedar fuera de estos cambios.

En respuesta, las instituciones educativas han adoptado los sistemas de gestión de calidad utilizados para mejorar los procesos. Se considera que la planeación en las instituciones educativas es el eje central de estos procesos.

En este proceso las instituciones educativas se han clasificado como entes sin ánimo de lucro, también requieren de la gestión y organización administrativa de la materia prima que es el educando. En una institución educativa Ramírez (2004) nos dice que:

“el producto inmediato de la inteligencia humana y la institución educativa es un ente considerada empresa de servicios. Por ello

gráficamente, se puede representar la conceptualización de una institución educativa como empresa.” (p.14)

Dada las consideraciones que anteceden puedo decir que el resultado del producto al ver a la institución como empresa sería el conocimiento cuyo soporte sería la inteligencia del ser humano.

La administración y la conducción de una institución educativa considerada como una empresa de servicios no es ajena a la gestión empresarial y por ende vale recordar que para lograrla es necesario aplicar las cuatro grandes funciones básicas de la administración: la planeación, la organización, la dirección y el control.

7.2 Planeación

Como puede observarse, la planeación además de ser la primera de las funciones de la administración es también aquella de la cual dependen todas las demás, ya que durante la planeación se deben establecer los objetivos y metas para la institución, así como también las mejores formas para alcanzarlos.

En ese mismo sentido la planeación en el ámbito de la educación es también la herramienta fundamental para el logro de los objetivos. Constituye una de las funciones básicas de la administración y es la primera fase del proceso administrativo.

La planeación representa un ejercicio fundamental en la vida de las instituciones educativas, de aquí la necesidad creciente del conocimiento de la misma y de su aplicación total.

Para Bateman (1999) la planeación es:

“el proceso sistemático y consciente de tomar decisiones acerca de las metas y actividades que un individuo, grupo, unidad u organización perseguirán” (p.130)

Según Agustín Reyes Ponce (1998):

“La planeación consiste en fijar el curso concreto de acción que ha de seguirse, estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones para realizarlo y la determinación de tiempo y números necesarios para su realización”. (p. 244)

De los anteriores planteamientos se deduce que la planeación es donde se previene, se anticipa a situaciones que pueden llegar a afectar a la empresa, ya sea de una forma positiva o negativamente. Buscar la forma de anticiparse a los cambios o los sucesos futuros, enfrentarlos y catalizarlos para bien.

Para algunas instituciones educativas, el proceso de planeación tiene como base la misión, los principios y los valores que rigen las actividades institucionales. Esos elementos constituyen la planeación normativa que orienta o guía la definición de proyectos en un ciclo escolar.

Una siguiente etapa incluye como nos dice Romo (1999) “estrategias derivadas de la misión, asociadas a metas específicas para su realización, para finalmente transformarlas en programas, proyectos y acciones. Esta etapa comprende una planeación estratégica” (p. 57)

7.3 Planeación estratégica

Tal como se ha visto la conducción de las instituciones educativas requiere, partiendo de su política general, estructurar de manera clave un plan estratégico.

El desarrollo de un plan estratégico produce beneficios relacionados con la capacidad de realizar una gestión más eficiente, liberando recursos humanos y materiales, lo que redundará en eficiencia productiva y en una mejor calidad de vida y trabajo para los miembros de la organización.

Mintzberg (1997) define estrategia de la siguiente manera “es el patrón o plan que integra las principales metas y políticas de una organización y, a la vez, establece la secuencia coherente de las acciones a realizar.” (p.15)

De acuerdo con Garrido (2006) la estrategia es:

“Un elemento en una estructura de cuatro partes. Primero están los fines a alcanzar; en segundo lugar están los caminos en los que los recursos serán utilizados; en tercer lugar, las tácticas, las formas en que los recursos que han sido empleados han sido realmente usados y por último, en cuarto lugar están los recursos como tales, los medios a nuestra disposición. (p.229)

De los anteriores planteamientos se deduce que el desarrollo de la estrategia y del plan estratégico necesita de la participación de todos los niveles jerárquicos de la institución, directivos, maestros, alumnos y empleados., coordinados por el director. La formulación del plan sirve para señalar que se va a hacer, cuando, como y quien lo va a hacer.

Bateman (2004) define planeación estratégica como el “Conjunto de procedimientos para la toma de decisiones con respecto a las metas y estrategias de largo plazo de la organización”. (p.133)

La planeación estratégica conlleva un potencial de éxito para aquellas organizaciones que la entienden y la implementan, a través de diferentes

procesos y niveles de la organización, empezando por el nivel más alto encargado de su direccionamiento.

Desde la perspectiva de Goodstein (1988) la planeación estratégica es “el proceso por el cual los miembros guía de una organización prevén su futuro y desarrollan los procedimientos y operaciones necesarias para alcanzarlo”. (p. 5).

Cabe agregar que la planeación estratégica está apoyada y delimitada por las teorías administrativas, así como por el desarrollo de la gestión organizacional, soportándose en la dinámica y entorno organizacional.

La planeación estratégica se encarga de cubrir todas las actividades de la empresa, dando como resultado el cumplimiento de los objetivos que beneficiaran a la organización como un todo y no solo cumpliendo los de un departamento en particular.

De acuerdo con Pacheco (2006), la planeación estratégica “es el proceso por el cual los directores de una organización prevén su futuro y desarrollan los procedimientos y operaciones para alcanzarlos” (p.38)

Este autor señala que el proceso de administración estratégica se puede dividir en cinco componentes diferentes:

- Selección de la misión y principales metas corporativas;
- El análisis del ambiente competitivo externo de la organización para identificar las oportunidades y as amenazas
- El análisis del ambiente operativo interno de la organización para identificar las fortalezas y debilidades de la organización;

- La selección de estrategias fundamentadas en las fortalezas de la organización y que corrijan sus debilidades con el fin de tomar ventaja de oportunidades externas y contrarrestar las amenazas externas; y
- La implementación de la estrategia.

De acuerdo con Chiavenato (2004)

“La Planificación Estratégica es el proceso de adaptación organizacional amplio que implica aprobación de decisiones y evaluación, busca responder a preguntas básicas como: por qué existe la organización, qué hace y cómo lo hace. El resultado del proceso es que sirve para guiar la acción organizacional en un plazo de tres a cinco años”. (p.228)

Como lo explica Armijo (2009)

“La Planificación Estratégica es una herramienta de gestión que permite apoyar la toma de decisiones de las organizaciones en torno al quehacer actual y al camino que deben recorrer en el futuro para adecuarse a los cambios y a las demandas que les impone el entorno y lograr la mayor eficiencia, eficacia, calidad en los bienes y servicios que se proveen. Consiste en un ejercicio de formulación y establecimiento de objetivos de carácter prioritario, cuya característica principal es el establecimiento de los cursos de acción (estrategias) para alcanzar dichos objetivos. Desde esta perspectiva, la Planificación Estratégica es una herramienta clave para la toma de decisiones de las instituciones públicas” (p.5).

Para Steiner (2007), algunos beneficios de la planeación estratégica son:

- Es esencial para cumplir con las responsabilidades de la alta dirección.
- Formula y contesta preguntas importantes para una empresa.
- introduce un conjunto de fuerzas decisivas en un negocio:
 1. simula el futuro
 2. aplica el enfoque de sistemas
 3. exige el establecimiento de objetivos
 4. revela y aclara oportunidades y peligros futuros
 5. proporciona la estructura para la toma de decisiones en toda la empresa
 6. sirve de base para otras funciones directivas
 7. mide el desempeño
 8. señala asuntos estratégicos
- Brinda beneficios conductuales en diferentes áreas:
 1. mejora el canal de comunicación,
 2. capacitación de los directivos,
 3. incrementa el sentido de participación.” (p.41)

La planificación estratégica se convierte, de este modo, en una carta de navegación sobre el curso que se estime más apropiado para la institución. Una

de las funciones instrumentales de la planificación estratégica es hacer un balance entre tres tipos de fuerzas, que responden a su vez a distintas preguntas:

- La misión de la institución: ¿Cuál es el sentido de la existencia del servicio o institución?
- Las oportunidades y amenazas que enfrenta la institución y que provienen del medio externo: ¿Cuáles serán las demandas que nos planteará el entorno? ¿Qué tipo de dificultades y obstáculos pueden entorpecer nuestra capacidad de respuesta?
- Las fortalezas y debilidades del ambiente interno de la institución: ¿Qué es lo que somos capaces de hacer? ¿Qué elementos de nuestra estructura interna podrían mostrarse inadecuados a la hora de una mayor exigencia productiva?

Dada las consideraciones que anteceden la planificación estratégica es considerada como una herramienta de gran poder, para diagnosticar, analizar, reflexionar y tomar decisiones colectivas, referente al entorno actual como punto de partida para trazar el camino futuro que deben seguir las instituciones, para mutar a los cambios y situaciones que justamente el entorno les impone, con el objeto de lograr el máximo de eficiencia y calidad en sus operaciones.

En este propósito la planeación estratégica es la que señala el rumbo de la institución y a dónde se quiere llegar, es un camino que implica el cumplimiento y superación de diversos pasos que conducen a alcanzar la razón de ser de la organización.

En los momentos actuales, la mayor parte de las instituciones reconocen la importancia de la planeación estratégica para su crecimiento y bienestar a largo plazo.

Se ha demostrado que si los directores definen eficientemente la misión de su institución estarán en mejores condiciones de dar dirección y orientación a sus actividades. Las instituciones funcionan mejor gracias a ello y se tornan más sensibles ante un ambiente de constante cambio.

8 El papel de la coordinación dentro del proceso administrativo

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando la organización es una parte del proceso administrativo, primeramente, se debe de conocer y entender que es la administración, de ahí la razón por la cual primero se ahonda en dicho tema y posteriormente se profundiza en la organización y la coordinación.

8.1 Administración

Desde la perspectiva de Reyes (2004) La palabra Administración viene del “latín ad (dirección para, tendencia para) y minister (subordinación u obediencia), y significa aquél que realiza una función bajo el mando del otro, es decir, aquél que presta un servicio a otro” (p.15)

Como lo explican Koontz y Weihrich (1999) señalan a la Administración como “el proceso de diseñar y mantener un entorno en el que, trabajando en equipo, los individuos cumplan con eficiencia los objetivos específicos.” (p.7)

De acuerdo con Álvarez (200) la Administración es “el proceso por el cual se pueden lograr ciertos fines y objetivos; se debe utilizar y coordinar el esfuerzo de un grupo social, utilizando eficientemente los recursos que se tengan a disposición en función de los resultados esperados.” (p.593)

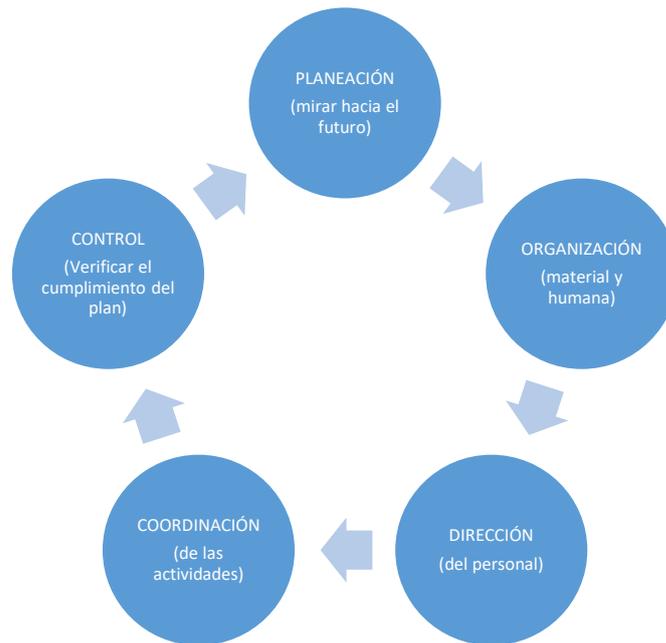
Después de consultar diferentes autores se puede señalar que la esencia de la administración es ayudar a las organizaciones a prever para el futuro apoyándose en el pasado sin perder de vista el presente.

8.2 Proceso Administrativo

En este propósito se puede decir que la administración es el arte de planear, organizar, integrar, dirigir y controlar todos y cada uno de los recursos funcionales de la institución con la finalidad de cumplir con el objetivo institucional. En general, se refiere a las tareas y actividades implicadas en la dirección de una institución o una de sus unidades, es decir, es hacer por medio de otros.

Según se ha visto la Administración es un proceso el cual busca, el logro de objetivos y el desarrollo de la organización, las funciones del proceso administrativo se analizan por separado, aunque en la práctica se lleve a cabo en forma paralela. Como lo explica Fayol, el proceso administrativo es básicamente es un proceso compuesto por funciones básicas que están a continuación: planificación, organización, dirección, coordinación y control.

Cuadro 3. Proceso administrativo propuesto por Henry Fayol



Como puede observarse el proceso administrativo refiere a un conjunto de actividades independientes llevadas a la práctica por el administrador de una organización para desarrollar las funciones de planificar, organizar, dirigir y controlar las actividades de una institución. (Elaboración propia basado en el proceso administrativo de Henry Fayol.)

Tal como se ha visto el proceso administrativo, es una forma sistemática de realizar el trabajo organizacional buscando el logro y el desarrollo institucional. El proceso administrativo es de naturaleza interactiva, esto es, todas las funciones que lo forman están interrelacionadas.

A los efectos de este en la práctica de la administración el proceso administrativo es esencial, ya que es la base y el sustento principal de todo el trabajo que se desarrolla en una institución.

A lo largo de los planteamientos hechos el proceso administrativo está conformado por cuatro funciones consideradas básicas, estas son: planificar, organizar, dirigir y controlar. Para efectos de esta investigación se revisarán

únicamente conceptos y algunos aspectos importantes sobre organización y coordinación.

8.3 La Organización como fase del proceso

La organización como tal puede tener varios significados uno como sinónimo de empresa y el otro como una fase del proceso administrativo, para efectos de esta investigación nos enfocaremos en la segunda, revisando algunos conceptos de diferentes autores.

Como lo explica Reyes (1998) la organización es:

“la estructuración técnica de las relaciones que deben existir entre las funciones, niveles y actividades de los elementos materiales y humanos de un organismo social, con el fin de lograr su máxima eficiencia dentro de los planes y objetivos señalados.” (p.277)

“La organización implica una estructura de funciones o puestos intencional y formalizada.” (Koontz y Weihrich, 1999, p.246)

Desde la perspectiva de Robles y Alcérreca (2000) la organización:

“consiste en dividir y relacionar el trabajo para alcanzar las metas fijadas: establece la estructura organizacional, delinear las relaciones o líneas de enlace que faciliten la coordinación, crear las descripciones de cada puesto indicando atribuciones, relación, responsabilidades y autoridad y fijar requerimientos y cualidades requeridas del personal para cada puesto” (p.30)

Según se ha citado la organización es la encargada de estructurar funciones y actividades organizacionales mediante la generación de áreas funcionales, puestos y niveles jerárquicos que faciliten la coordinación del esfuerzo de todos los miembros que laboran dentro de la institución lo cual propicia mayores niveles de eficiencia en la distribución y manejo de los recursos.

8.3.1 Tipos de organización

Cabe agregar que existen dos tipos de organización: la formal y la informal.

La organización formal según Koontz y Weihrich (1999) es:

“una estructura intencional de funciones en una empresa formalmente organizada, misma que es diseñada por los administradores de nivel superior y que debe contribuir a generar eficiencia en el desempeño individual, estableciendo la posición que ocupa cada persona en la organización.” (p.247)

Y la organización informal es “una red de relaciones personales y sociales no establecidas ni requeridas por la organización formal, pero que surgen espontáneamente de la asociación entre sus miembros.” (Koontz y Weihrich, 1999, p.248)

Después de lo anterior expuesto vemos que la organización formal es basada en una división del trabajo racional, en la diferenciación e integración de los participantes de acuerdo con algún criterio establecido por aquellos que manejan el proceso de decisión. Y la informal es la organización que emerge espontánea y naturalmente entre las personas que ocupan posiciones en la organización formal y a partir de las relaciones que establecen entre sí como ocupantes de cargos.

8.4 Coordinación

Como puede observarse en una organización es indispensable el manejo del concepto de coordinación debido a que por medio de este instrumento se integran las actividades de departamentos independientes a efectos de perseguir las metas de la organización con eficacia.

De acuerdo con Fayol (1987) la coordinación “consiste en la cohesión, integración y armonía de toda la actividad y el esfuerzo.” (p.153)

Cabe agregar que la coordinación es un complemento, incluso un contrapeso, para la división del trabajo y la especialización laboral. La especialización suele separar a las personas en las organizaciones, porque los trabajos son, por definición, un grupo de actividades particulares e identificables.

La coordinación entraña volver a reunir a la gente con el propósito de asegurar que las relaciones de trabajo entre personas que desempeñan labores diferentes, pero relacionadas, pueden contribuir a las metas organizacionales. Irónicamente, cuanto más requiere una organización que exista una coordinación eficiente, tanto más difícil le resulta conseguirla. Esto suele ocurrir cuando las tareas son muy especializadas.

9 Planeación Estratégica

9.1 Planeación estratégica y el análisis FODA

Dada las consideraciones que anteceden la planeación estratégica permite a una institución aproximarse a la visualización y construcción de su futuro, y se puede conceptualizar como un proceso para determinar los mayores propósitos de una organización y las estrategias que orientarán la adquisición, uso y control de los recursos, para realizar esos objetivos.

Desde la perspectiva de Steiner (2004) la esencia de la planeación estratégica consiste en:

“la identificación sistemática de las oportunidades y peligros que surgen en el futuro, los cuales combinados con otros datos importantes proporcionan la base para que una empresa tome mejores decisiones en el presente para explotar las oportunidades y evitar los peligros. Para Steiner planear significa diseñar un futuro deseado e identificar las formas para lograrlo.”(p.20)

En ese mismo sentido el proceso para desarrollar la planeación estratégica puede variar en cuanto al número de etapas, de manera sintética normalmente considera, entre otros, los siguientes elementos: la identificación de la visión y misión, el análisis de las condiciones internas y externas, la formulación de estrategias su implantación y control; como se advierte pasos más o menos, en todos los casos, se incluye una etapa dónde se realiza un análisis o un diagnóstico de la situación como requisito para establecer cualquier pronóstico, y por ende proponer una estrategia etc., ese paso corresponde generalmente al análisis de las siguientes variables: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas; mejor conocido por sus siglas como FODA.

Como puede observarse el diagnóstico situacional FODA es una herramienta que posibilita conocer y evaluar las condiciones de operación reales de una organización, a partir del análisis de esas cuatro variables principales, con el fin de proponer acciones y estrategias para su beneficio. Las estrategias de una empresa deben surgir de un proceso de análisis y concatenación de recursos y fines, además ser explícitas, para que se constituyan en una “forma” viable de alcanzar sus objetivos.

Esto es de lo más importante si se pretende que las estrategias propuestas se relacionen con la competitividad de una organización. La competitividad de un negocio se relaciona con su capacidad de crear bienes o servicios con valor añadido que le permita conservar o incrementar su posición de mercado frente a sus competidores.

FODA es un acrónimo de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.

De acuerdo con Serna (1999) el análisis FODA “ayuda a determinar si la organización está capacitada para desempeñarse en su medio”. (p.157) y según Goodstein (1998) comenta al respecto que “constituye la principal forma de validar el modelo de la estrategia del negocio”. (p.31)

En su lugar, Steiner (1979) llama al análisis FODA “análisis OPEDEPO PF es un acrónimo para Debilidades, Oportunidades, Peligros y Potencialidades, fundamentales para la planeación”, este análisis sugiere estrategias, y una vez que éstas son identificadas deben ser evaluadas con base a en diferentes criterios”. (p. 142)

Como puede observarse el análisis FODA crea una herramienta que permite conformar un cuadro de la situación actual de la institución, de forma tal, que se obtiene un diagnóstico que sirve para tomar decisiones acordes con los objetivos formulados.

9.1.1 Variables del análisis FODA

El principal objetivo de aplicar la matriz foda en una organización, es ofrecer un claro diagnóstico para poder tomar las decisiones estratégicas oportunas y mejorar en el futuro.

Antes de abordar los pasos del procedimiento del análisis, es conveniente establecer los conceptos de las variables fundamentales que se utilizan, a saber: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

Se inicia con los conceptos de las variables internas (Fortalezas y Debilidades) y luego con las externas (Oportunidades y Amenazas), por razón de agrupar los conceptos dentro de su misma categoría.

9.1.2 Fortalezas y Debilidades (Variables internas)

En el análisis interno de la institución se identifican los factores internos claves. En definitiva, se trata de realizar una autoevaluación, dónde la matriz de análisis foda trata de identificar los puntos fuertes y los puntos débiles de la institución.

Como lo explica Serna (1999) define las Fortalezas como “actividades y atributos internos de una organización que contribuyen y apoyan el logro de los objetivos de una institución” del mismo modo define las Debilidades como “actividades o atributos internos de una organización que inhiben o dificultan el éxito de una empresa”. (p. 31)

“Las Fortalezas son aquellas características de la empresa que pueden ser utilizadas para aprovechar las oportunidades o contrarrestar las amenazas. Las Debilidades, por su parte, son características de la empresa que dificultan o impiden aprovechar las oportunidades o contrarrestar las amenazas”. (Francés, 2001, p. 98)

9.1.3 Oportunidades y amenazas (Variables externas)

En el análisis externo de la empresa se identifican los factores externos claves para la institución. Se debe tener un especial cuidado dado que son incontrolables por la institución e influyen directamente en su desarrollo.

De acuerdo con Serna (1999) las oportunidades son “eventos, hechos o tendencias en el entorno de una organización que podrían facilitar o beneficiar el desarrollo de ésta, si se aprovechan de forma oportuna y adecuada” y las

amenazas “eventos, hechos o tendencias en el entorno de una organización que inhiben, limitan o dificultan su desarrollo operativo” (p.31)

Como lo explica Francés (2001) define las oportunidades y amenazas como “factores externos que afectan favorable o adversamente a la empresa y a la industria a la que ésta pertenece. Las Oportunidades representan tendencias o situaciones externas que favorecen lograr los objetivos de la empresa. De igual manera las Amenazas se refieren a tendencias o situaciones externas que dificultan lograr esos objetivos”. (p. 98)

Después de las consideraciones anteriores puedo decir que la matriz de análisis foda, es una herramienta estratégica de análisis de la situación de la institución. El principal objetivo de aplicar la matriz foda en una organización, es ofrecer un claro diagnóstico para poder tomar las decisiones estratégicas oportunas y mejorar en el futuro. Su nombre deriva del acrónimo formado por las iniciales de los términos: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

La matriz de análisis foda permite identificar tanto las oportunidades como las amenazas que presentan nuestro mercado, y las fortalezas y debilidades que muestra la institución.

Capítulo 3 Fortalezas y debilidades del Examen diagnóstico Académico

En este último capítulo se describirá el procedimiento para la elaboración de un análisis con el cual se pretende indagar sobre cuáles son las debilidades y las fortalezas del Examen Diagnostico Académico.

10. Fortalezas y Debilidades del Examen Diagnóstico Académico del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur

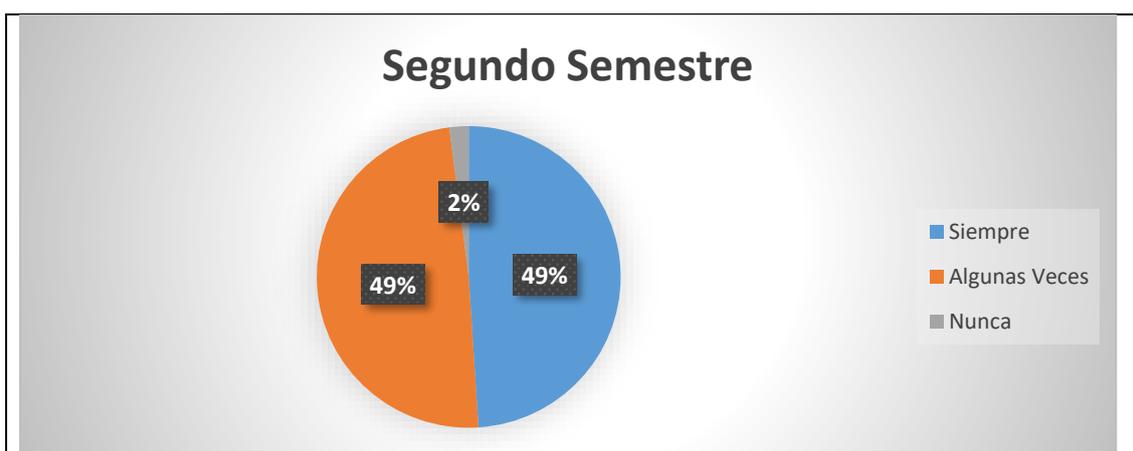
En este capítulo se analizara la metodología que se realizó la cual hace referencia al sustento teórico del proyecto de investigación en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, con el cual se pretende indagar sobre cuáles son las debilidades y fortalezas del Examen Diagnóstico Académico, como ya vimos la importancia de esta prueba es que permite conocer el grado de aprendizaje alcanzado por los alumnos en los cursos regulares de las asignaturas y, con base en ello, evaluar la consistencia y pertinencia de los programas de estudio. Y así contribuir a obtener de manera progresiva un conocimiento preciso de la institución, condición indispensable para una mejora educativa.

Así mismo en este apartado se demostrarán los resultados que se obtuvieron en el diagnóstico, que se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur.

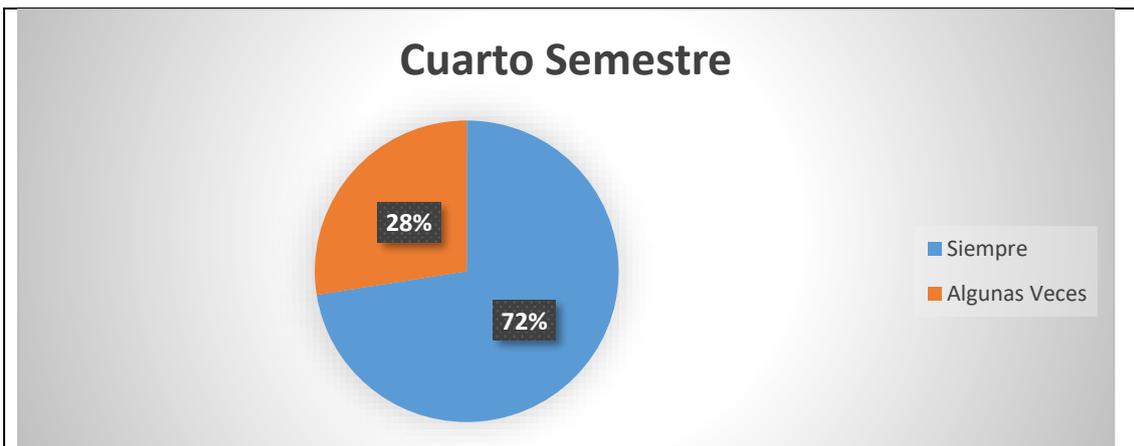
10.1 Fortalezas

Las fortalezas que se encontraron en el análisis del instrumento que se les aplico a los alumnos tenemos los siguientes resultados.

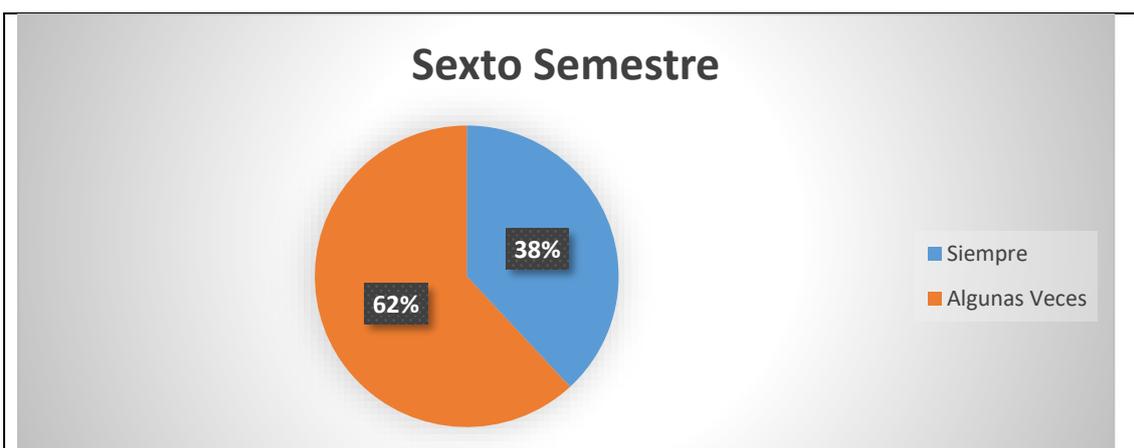
Los alumnos de segundo semestre nos dicen que el 49% de la población entrevistada muestra interés en responder con la debida seriedad el examen, aunque al igual que los resultados de la gráfica 1, muestren que el 49% solo lo hace algunas veces, así mismo con los alumnos de 4to semestre el 72% nos dice que lo responden con la debida seriedad lo cual se muestra en la gráfica 2 por lo cual esto puede considerarse una fortaleza del examen lo cual ayuda a garantizar los resultados obtenidos, los alumnos tienen entre 15 a 17 años los alumnos que opinan esto, y con lo que respecta a los alumnos de 6to semestre que tienen una edad entre 17 y 19 años, como puede verse en la gráfica 3 el 62% dicen que solo algunas veces lo responden con la debida seriedad, debido que ya se encuentran cursando su último año de bachillerato y como ellos saben que este examen no les afecta en sus calificaciones por eso solo en algunas ocasiones lo responden con la debida seriedad de ahí que el porcentaje es mayor comparado con los alumnos de segundo y cuarto semestre que ellos si le prestan atención e importancia del examen.



Gráfica 1.-Como puede observarse en la gráfica el 49% de los alumnos de segundo semestre opina que el Examen lo responden siempre con la debida seriedad, mientras que otro 49% dice que solo algunas veces lo responden con la debida seriedad y un 2% nunca lo responde con la debida seriedad.



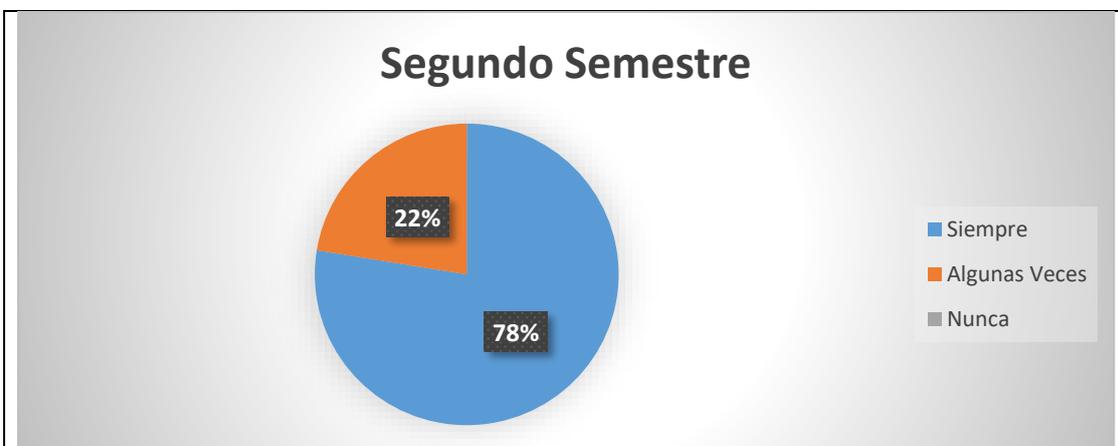
Gráfica 2.-Como puede observarse en la gráfica el 72% de los alumnos de cuarto semestre opina que el examen lo responden siempre con la debida seriedad, mientras que un 28% dice que solo algunas veces lo responden con la debida seriedad.



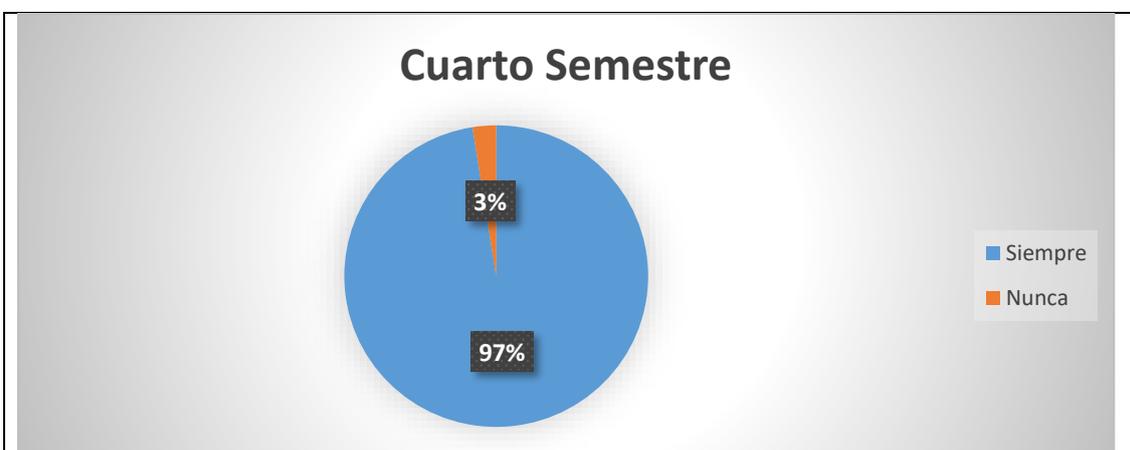
Gráfica 3.-Como puede observarse en la gráfica el 62% de los alumnos de sexto semestre opina que el examen lo responden siempre con la debida seriedad, mientras que un 38% dice que solo algunas veces lo responden con la debida seriedad.

Por otra parte, los alumnos de segundo semestre como puede observarse en la gráfica 7 el 78% dice si ocuparse de leer las preguntas y las respuestas al momento de responder del examen, al igual que el 97 % de los alumnos de cuarto semestre como puede observarse en la gráfica 8 y el 80% de los alumnos de sexto semestre como puede observarse en la gráfica 9, por lo cual esto es una fortaleza ya que muestra que la mayoría de los alumnos al momento de

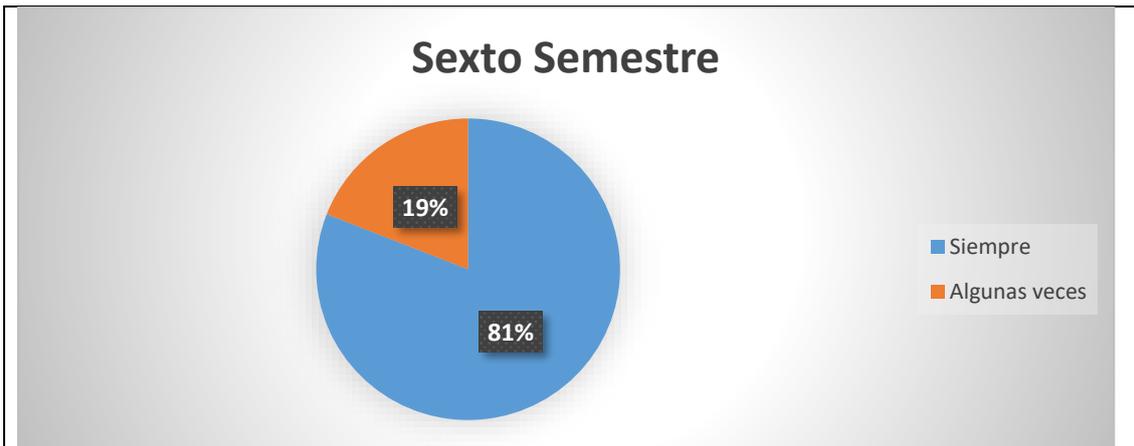
ingresar lo hace leyendo tanto las preguntas y respuestas esto indica que los alumnos, están poniendo a atención sobre el contenido que tiene el examen.



Gráfica 7.-Como puede observarse en la gráfica el 78% de los alumnos de segundo semestre opina que el examen lo responden siempre ocupándose de leer las preguntas y respuestas, mientras que solo un 22% algunas veces lo responde ocupándose de leer las preguntas y respuestas.

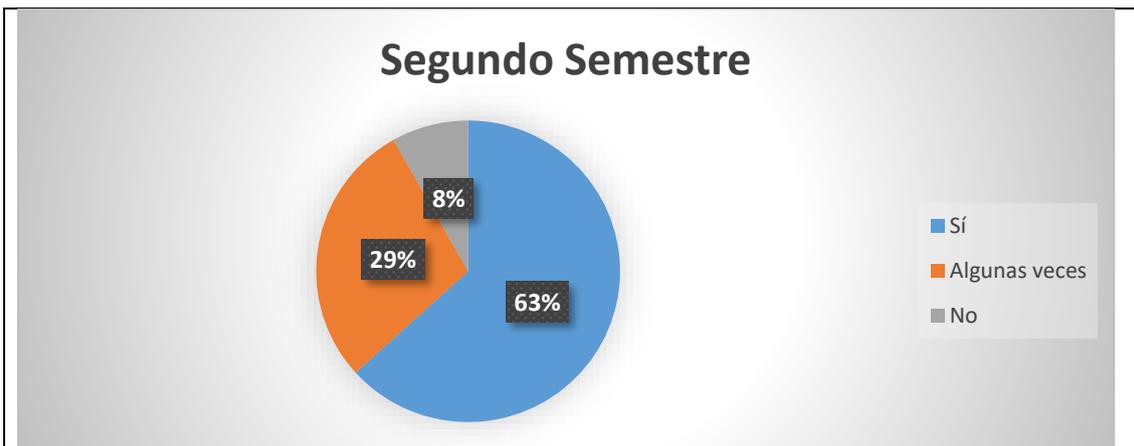


Gráfica 8.-Como puede observarse en la gráfica el 97% de los alumnos de cuarto semestre opina que el examen lo responden siempre ocupándose de leer las preguntas y respuestas, mientras que solo un 3% responde el examen sin ocuparse de leer las preguntas y respuestas.

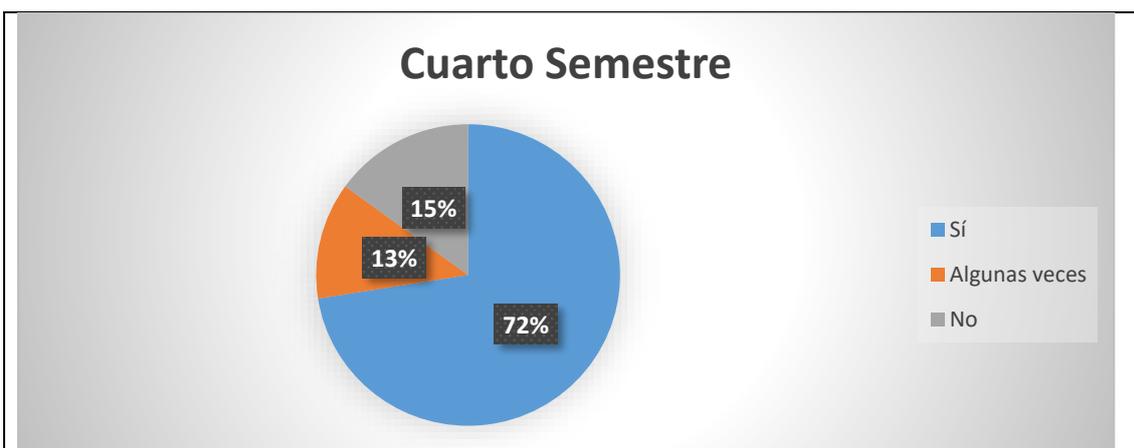


Gráfica 9.-Como puede observarse en la gráfica el 81% de los alumnos de sexto semestre opina que el examen lo responden siempre ocupándose de leer las preguntas y respuestas, mientras que un 19% algunas veces responde el examen ocupándose de leer las preguntas y respuestas.

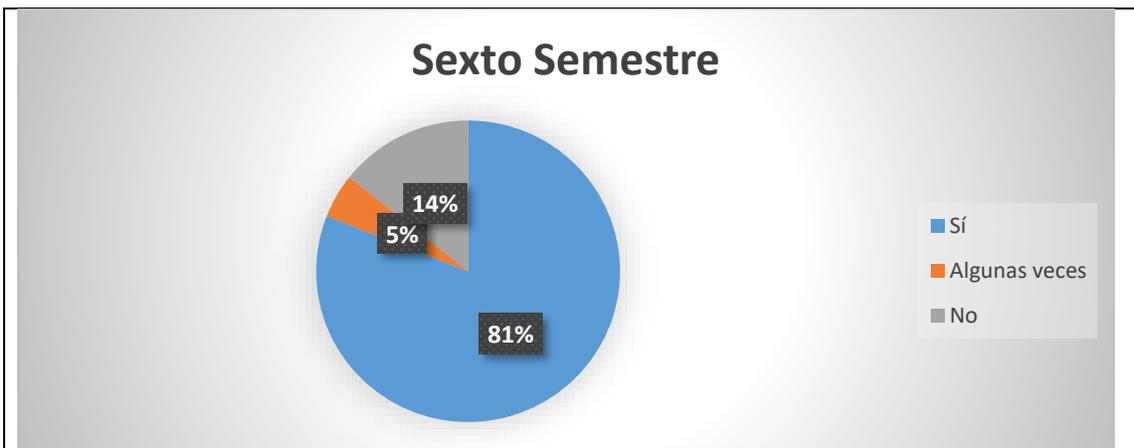
Con referencia a lo anterior, una fortaleza que tiene el examen es que la mayoría de los alumnos consideran que si incluye los temas vistos durante el examen, debido a que como ya lo mencione anteriormente si se ocupan de leer las preguntas y respuestas, por lo cual como puede observarse en la gráfica 10 el 63% de los alumnos de segundo semestre, en el 72% de cuarto semestre como lo indica la gráfica 11 y el 81% de sexto semestre como puede observarse en la gráfica 12, lo cual permite identificar que los profesores cumplen con el temario de la asignatura y así poder hacer una evaluación sobre la pertinencia y consistencia de estos mismos.



Gráfica 10.-Como puede observarse en la gráfica el 63% de los alumnos de segundo semestre opina que el examen sí incluye los temas vistos durante el semestre, mientras que un 29% dice que algunas veces el examen incluye los temas vistos durante el semestre y un 8% opina que el examen no incluye los temas vistos durante el semestre.

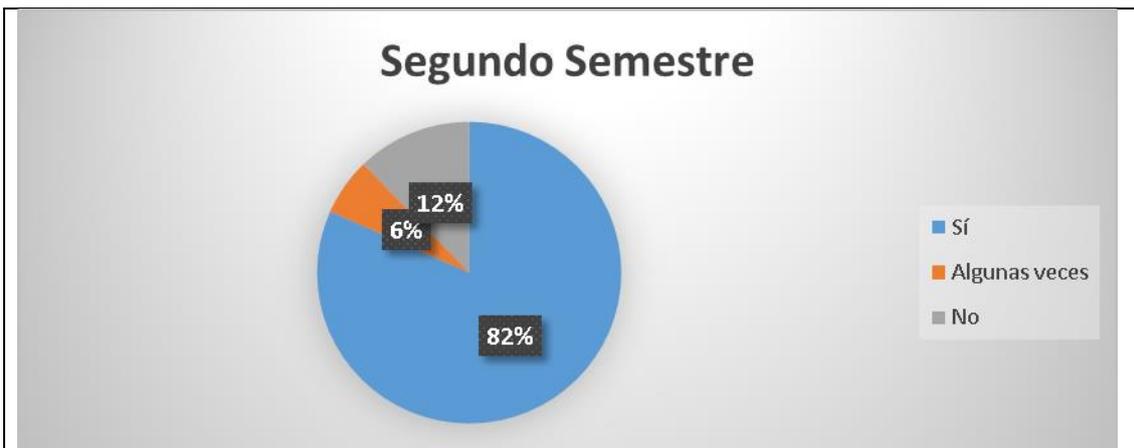


Gráfica 11.-Como puede observarse en la gráfica el 72% de los alumnos de cuarto semestre opina que el examen sí incluye los temas vistos durante el semestre, mientras que un 13% dice que algunas veces el examen incluye los temas vistos durante el semestre y un 15% opina que el examen no incluye los temas vistos durante el semestre.

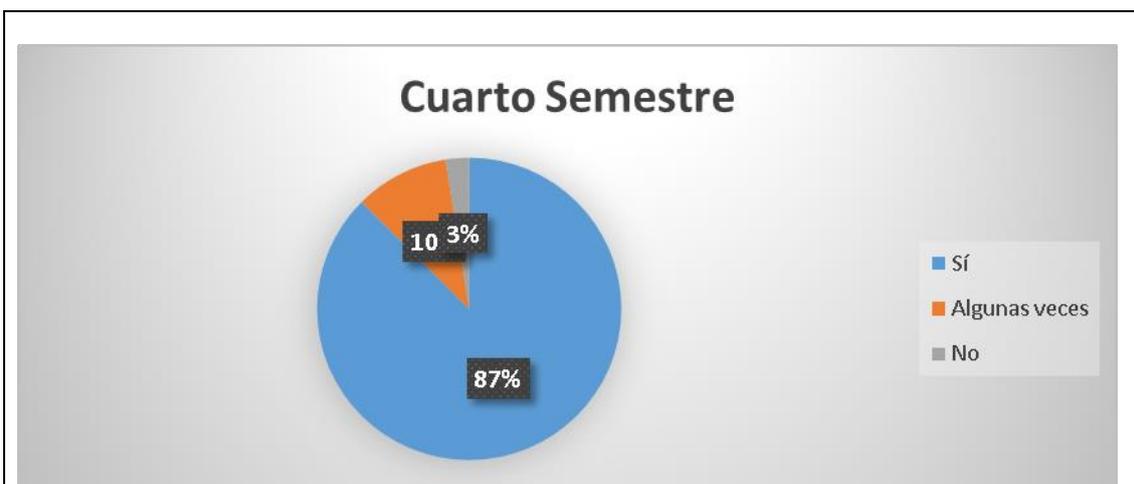


Gráfica 12.- Como puede observarse en la gráfica el 81% de los alumnos de sexto semestre opina que el examen sí incluye los temas vistos durante el semestre, mientras que un 5% dice que solo algunas veces incluye los temas vistos durante el semestre y un 15% opina que el examen no incluye los temas vistos durante el semestre.

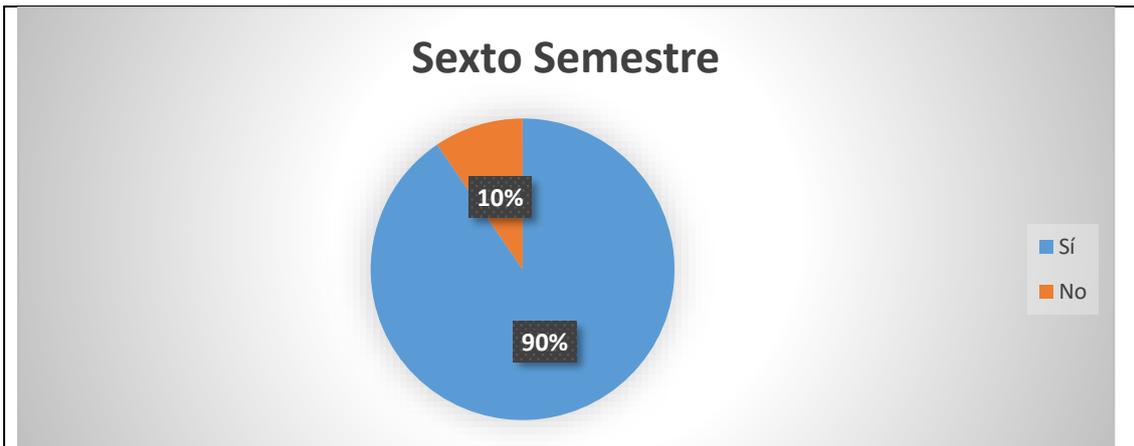
En ese mismo sentido en cuanto a lo que se refiere a que si los alumnos consideran que las preguntas y respuestas del examen vienen escritas de manera clara y sencilla de entender, los alumnos de segundo como nos muestra la gráfica 13 que el 82%, al igual que el 87% de los de cuarto semestre como lo indica la gráfica 14 y el 90% de los de sexto semestre en la gráfica 15, como podemos observar la mayoría opina que el examen es entendible por lo cual esto es considerado una fortaleza ya que así de esta manera no se les dificulta responder el examen.



Gráfica 13.-Como puede observarse en la gráfica el 82% de los alumnos de segundo semestre opina que las preguntas y respuestas del examen vienen escritas de manera clara y sencilla de entender, mientras que un 6% dice que solo algunas veces y un 12% opina que las preguntas y respuestas del examen no vienen escritas de manera clara y sencilla de entender.

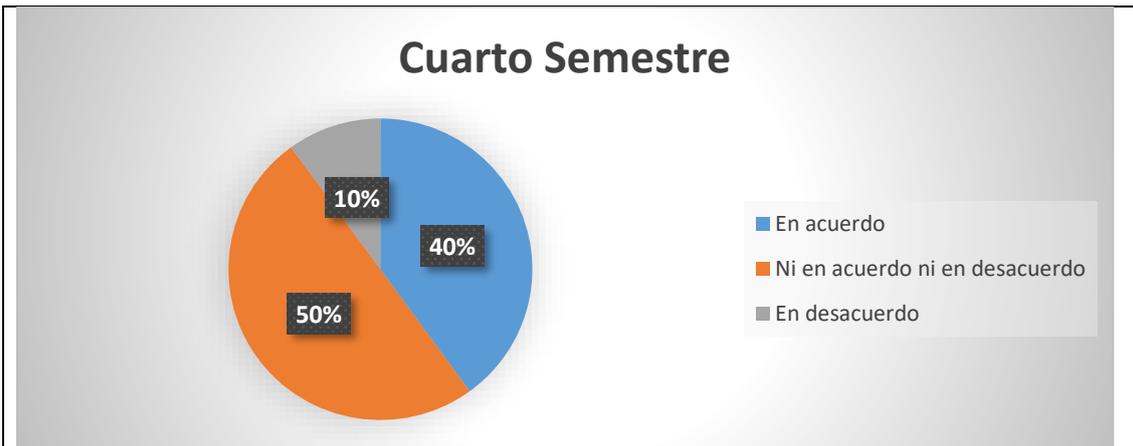


Gráfica 14.-Como puede observarse en la gráfica el 87% de los alumnos de cuarto semestre opina que las preguntas y respuestas del examen vienen escritas de manera clara y sencilla de entender, mientras que un 10% dice que solo algunas veces y un 3% opina que las preguntas y respuestas del examen no vienen escritas de manera clara y sencilla de entender.

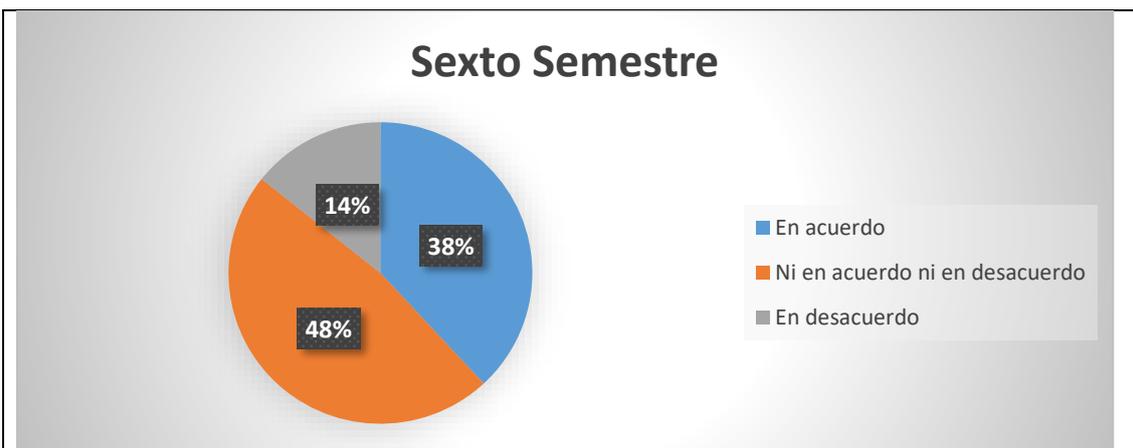


Gráfica 15.-Como puede observarse en la gráfica el 90% de los alumnos de sexto semestre opina que las preguntas y respuestas del examen vienen escritas de manera clara y sencilla de entender y un 10% opina que no vienen escritas de manera clara y sencilla.

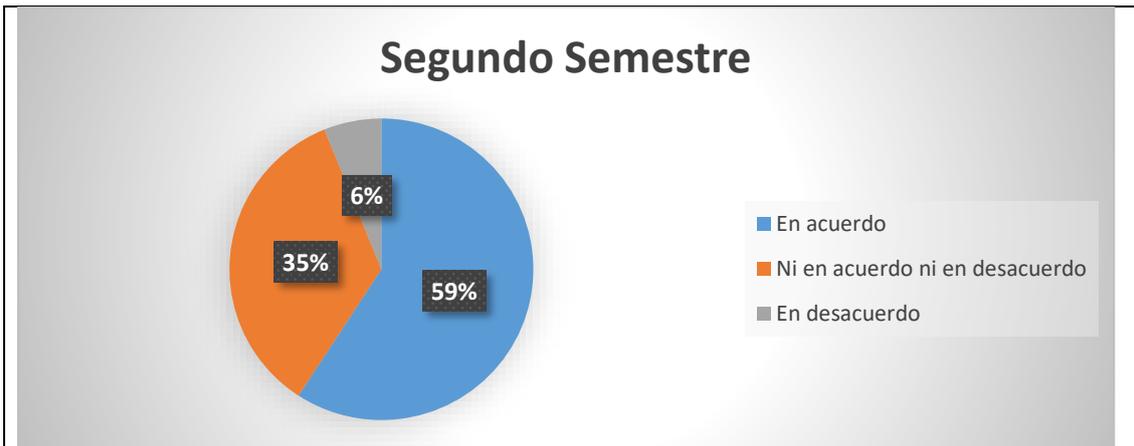
Cabe decir que en lo que respecta al tema de aprendizaje, los alumnos consideran que no están ni en acuerdo o desacuerdo que el examen es un repaso para los temas que vieron durante el semestre, como puede observarse en la gráfica 16 donde el 50% de los alumnos de cuarto semestre y el 48% de los alumnos de sexto semestre en la gráfica 17 se mantiene neutrales al opinar que si el examen podría ser un repaso para lo visto durante el semestre, por lo contrario a los alumnos de segundo semestre el 59% como lo podemos observar en la gráfica 18 considera que el examen si es un repaso para los temas vistos, por lo cual puedo decir que es una debilidad, ya que para la mayoría no lo consideran que sea un repaso de los temas vistos durante el semestre.



Gráfica 16.-Como puede observarse en la gráfica el 40% de los alumnos de cuarto semestre está en acuerdo que el examen es un repaso para los temas vistos durante el semestre, mientras que un 50% dice que no está en acuerdo ni en desacuerdo y un 10% está en desacuerdo que el examen sea un repaso para los temas vistos durante el semestre.

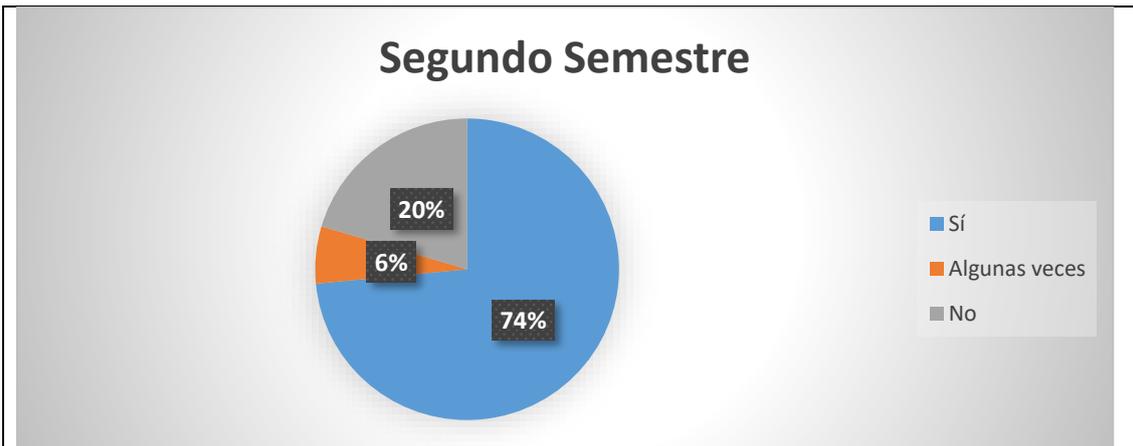


Gráfica 17.-Como puede observarse en la gráfica el 38% de los alumnos de sexto semestre está en acuerdo que el examen es un repaso para los temas vistos durante el semestre, mientras que un 48% dice que no está en acuerdo ni en desacuerdo y un 14% está en desacuerdo que el examen sea un repaso para los temas vistos durante el semestre.

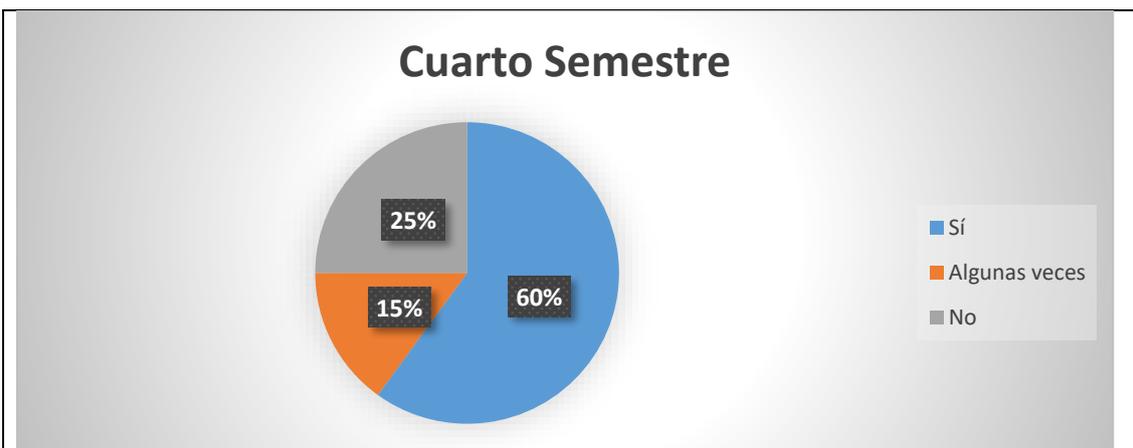


Gráfica 18.-Como puede observarse en la gráfica el 59% de los alumnos de segundo semestre está en acuerdo que el examen es un repaso para los temas vistos durante el semestre, mientras que un 35% dice que no está en acuerdo ni en desacuerdo y un 6% está en desacuerdo que el examen sea un repaso para los temas vistos durante el semestre.

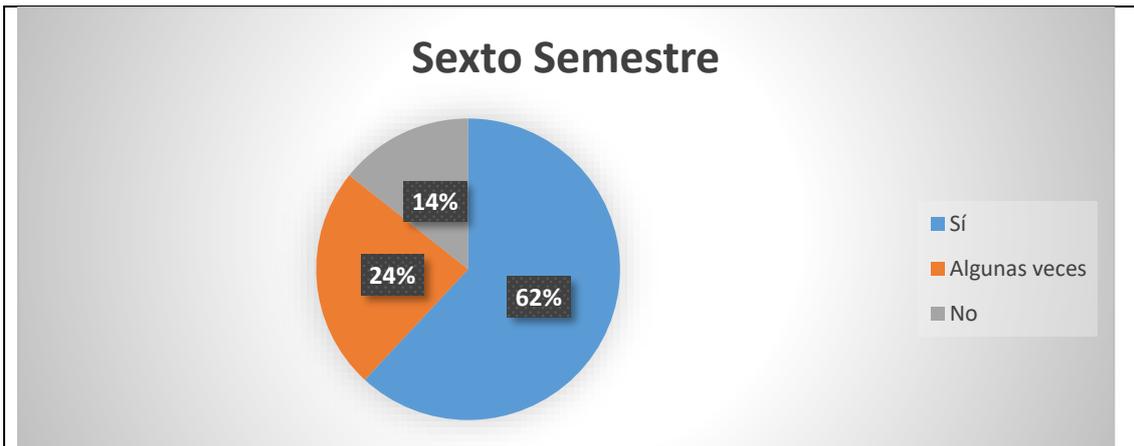
Resulta oportuno mencionar que en cuanto al tiempo que tienen para responderlo, los alumnos consideran que es el adecuado para responder el examen, así como lo podemos observar en la gráfica 19 donde el 74% de los alumnos de segundo semestre, el 60% de cuarto semestre como puede verse en la gráfica 20 y el 62% de los alumnos de sexto semestre como se observa en la gráfica 21 están de acuerdo en que el tiempo es el que realmente necesitan por lo cual esto es una fortaleza del examen.



Gráfica 19.-Como puede observarse en la gráfica el 74% de los alumnos de segundo semestre considera que el tiempo que tienen para responder el examen es el adecuado, mientras que un 6% opina que solo algunas veces y un 20% considera que el tiempo que tienen para responder el examen no es el adecuado.

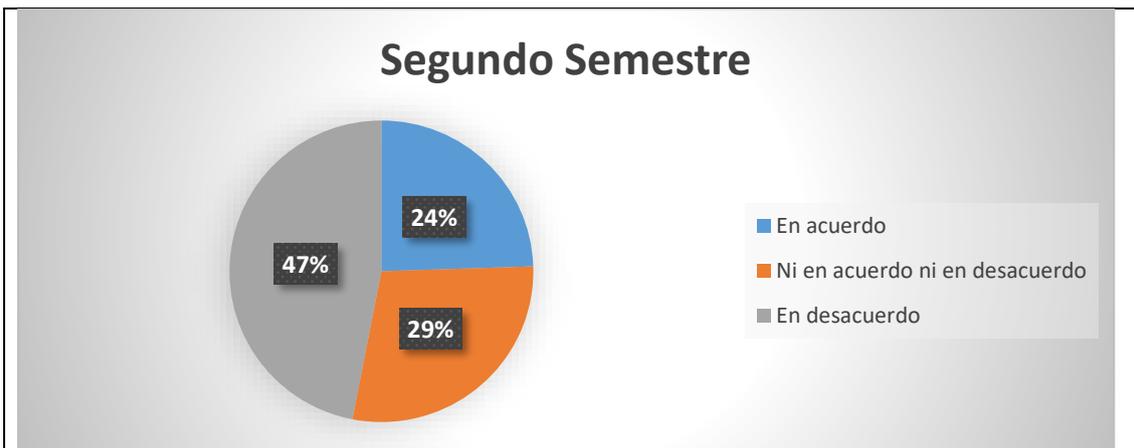


Gráfica 20.-Como puede observarse en la gráfica el 60% de los alumnos de cuarto semestre considera que el tiempo que tienen para responder el examen es el adecuado, mientras que un 15% opina que solo algunas veces y un 25% considera que el tiempo que tienen para responder el examen no es el adecuado.

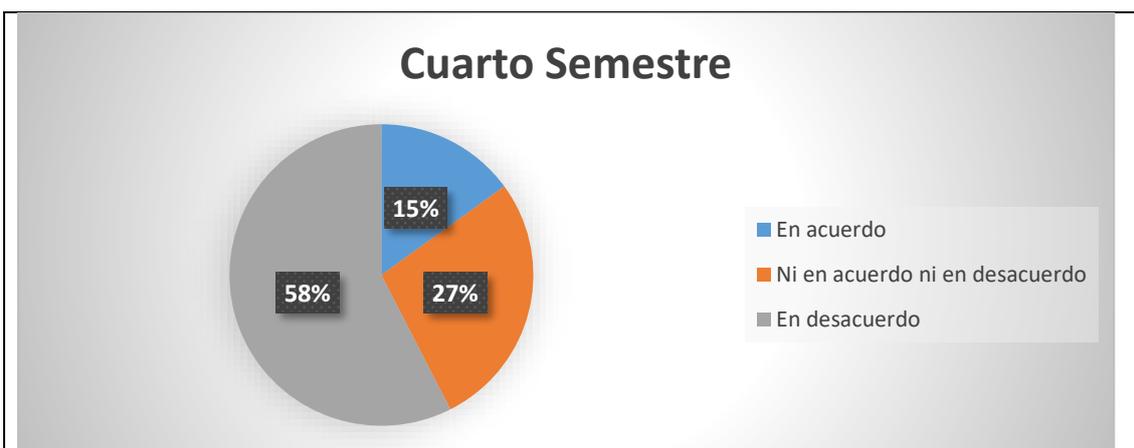


Gráfica 21.-Como puede observarse en la gráfica el 62% de los alumnos de sexto semestre considera que el tiempo que tienen para responder el examen es el adecuado, mientras que un 24% opina que solo algunas veces y un 14% considera que el tiempo que tienen para responder el examen no es el adecuado.

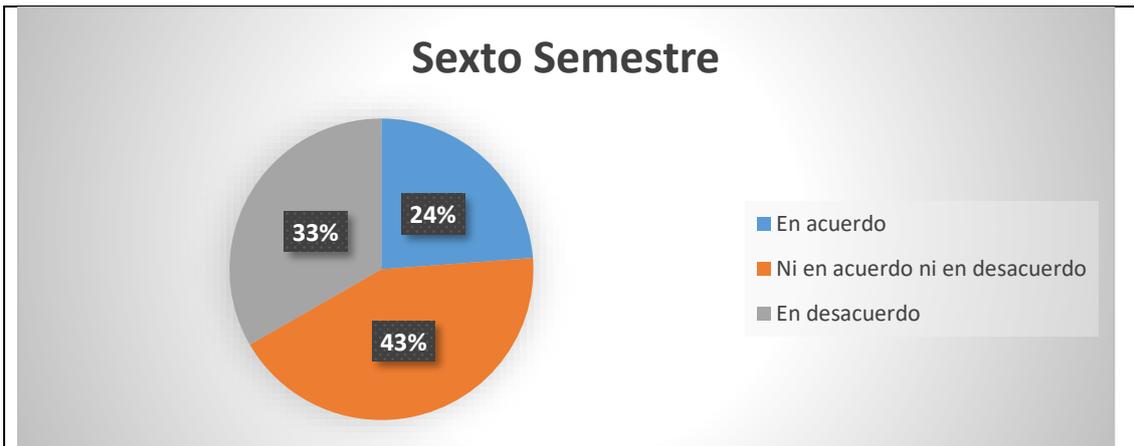
En este mismo sentido la mayoría de los alumnos consideran que para que el examen sea contestado con la debida seriedad debe continuar sin influir en su trayectoria académica, como lo podemos observar en la gráfica 22 el 47% de los alumnos de segundo semestre, así como en la gráfica 23 el 58% de los alumnos de cuarto semestre opinan que debe continuar sin influir y en el caso de los alumnos de sexto semestre observamos en la gráfica 24 que el 43% opina no estar en acuerdo ni en desacuerdo en que influya en su trayectoria académica.



Gráfica 22.-Como puede observarse en la gráfica el 24% de los alumnos de segundo semestre está en acuerdo que el examen debería influir en su trayectoria académica, mientras que un 29% no está en acuerdo ni en desacuerdo y un 47% está en desacuerdo que el examen influya en su trayectoria académica.

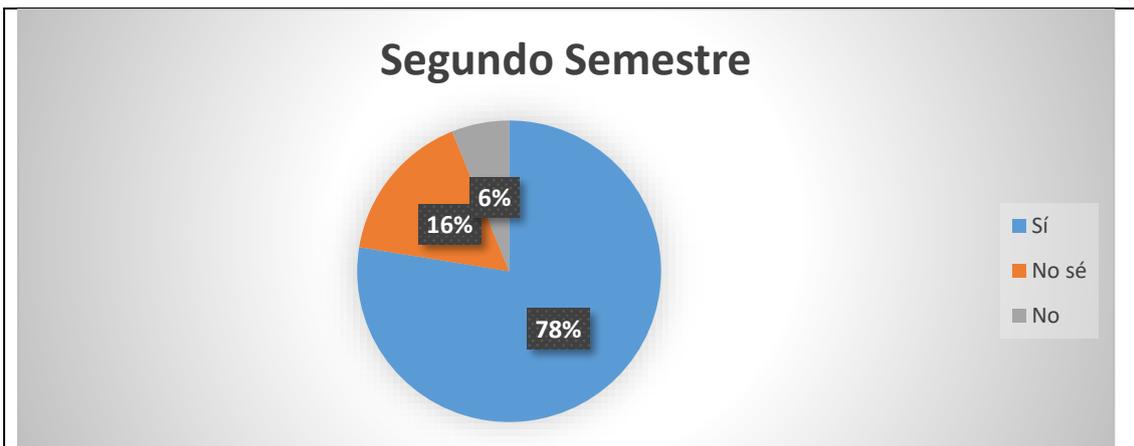


Gráfica 23.-Como puede observarse en la gráfica el 15% de los alumnos de cuarto semestre está en acuerdo que el examen debería influir en su trayectoria académica, mientras que un 27% no está en acuerdo ni en desacuerdo y un 58% está en desacuerdo que el examen influya en su trayectoria académica.

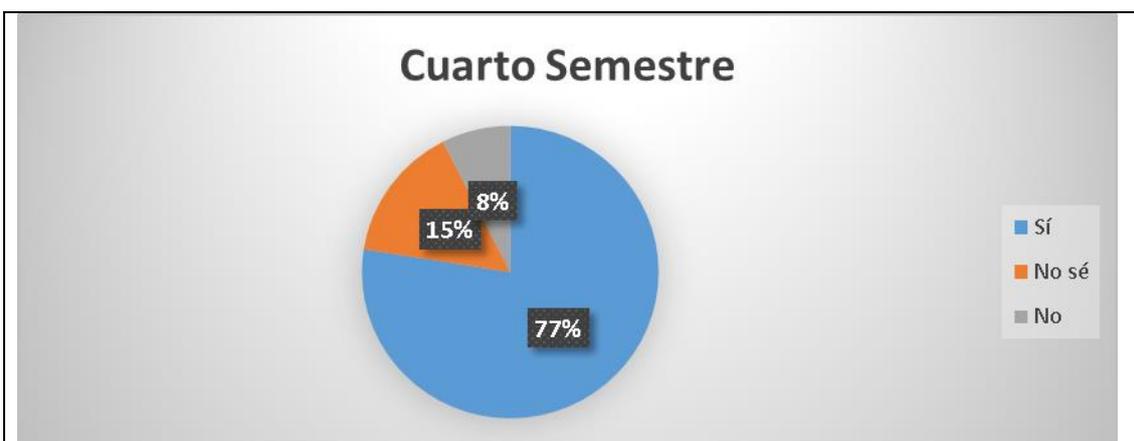


Gráfica 24.-Como puede observarse en la gráfica el 24% de los alumnos de sexto semestre está en acuerdo que el examen debería influir en su trayectoria académica, mientras que un 43% no está en acuerdo ni en desacuerdo y un 33% está en desacuerdo que el examen influya en su trayectoria académica.

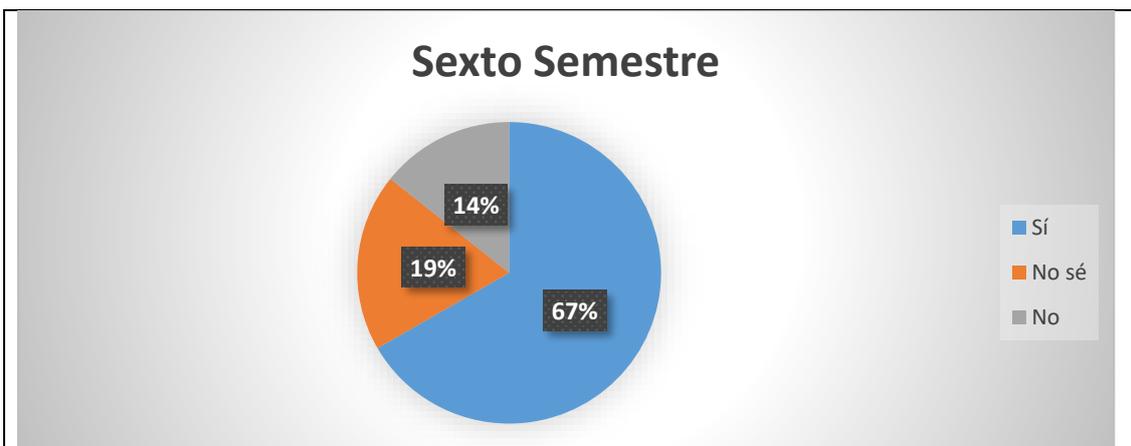
También por otro lado los alumnos en su mayoría considera que al finalizar el semestre es el momento adecuado para responder el examen ya que incluye de todos los temas vistos durante el semestre por lo tanto que es el momento indicado para responderlo, así como lo vemos en la gráfica 25 donde el 78% de los alumnos de segundo semestre, el 77% de los alumnos de cuarto semestre así como se muestra en la gráfica 26 y por último en la gráfica 27 podemos ver que el 67% de los alumnos de sexto semestre, están en acuerdo.



Gráfica 25.-Como puede observarse en la gráfica el 78% de los alumnos de segundo semestre opina que al finalizar el semestre es el momento indicado para responder el examen, mientras que un 16% no sabe si es el momento para responderlo y un 6% dice que al finalizar el semestre no es el momento indicado para responder el examen.



Gráfica 26.-Como puede observarse en la gráfica el 77% de los alumnos de cuarto semestre opina que al finalizar el semestre es el momento indicado para responder el examen, mientras que un 15% no sabe si es el momento para responderlo y un 8% dice que al finalizar el semestre no es el momento indicado para responder el examen.



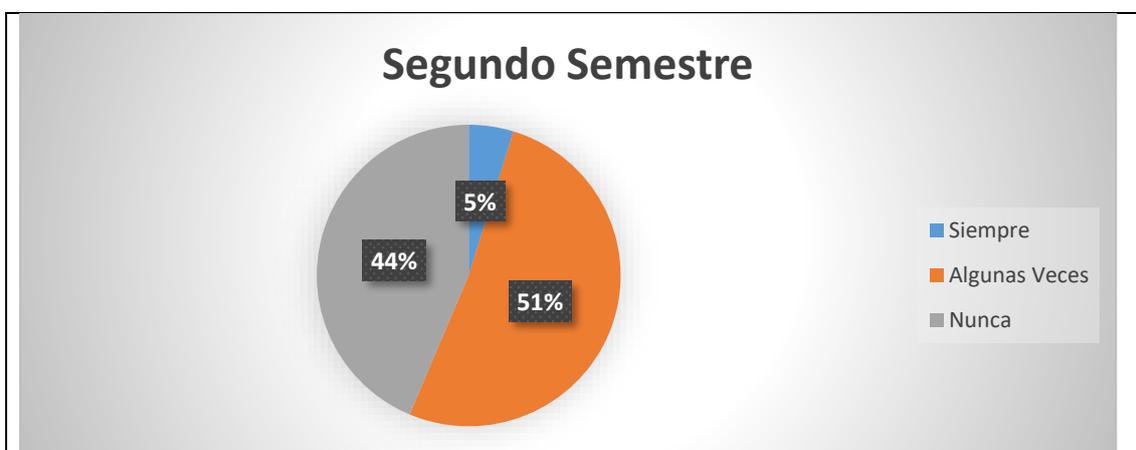
Gráfica 27.-Como puede observarse en la gráfica el 67% de los alumnos de sexto semestre opina que al finalizar el semestre es el momento indicado para responder el examen, mientras que un 19% no sabe si es el momento para responderlo y un 14% dice que al finalizar el semestre no es el momento indicado para responder el examen.

En el orden de las ideas anteriores los alumnos en su mayoría opinan que el Examen Diagnostico Académico les resulta útil para su formación académica ya que les sirve como una forma de repaso de todos los temas que vieron en el semestre, cabe agregar que también consideran que les sirve para reforzar los temas en los que ellos consideran les cuesta trabajo entender y ellos mismos pueden darse cuenta de lo que aprendieron en el semestre, por lo cual el examen tiene mucha importancia.

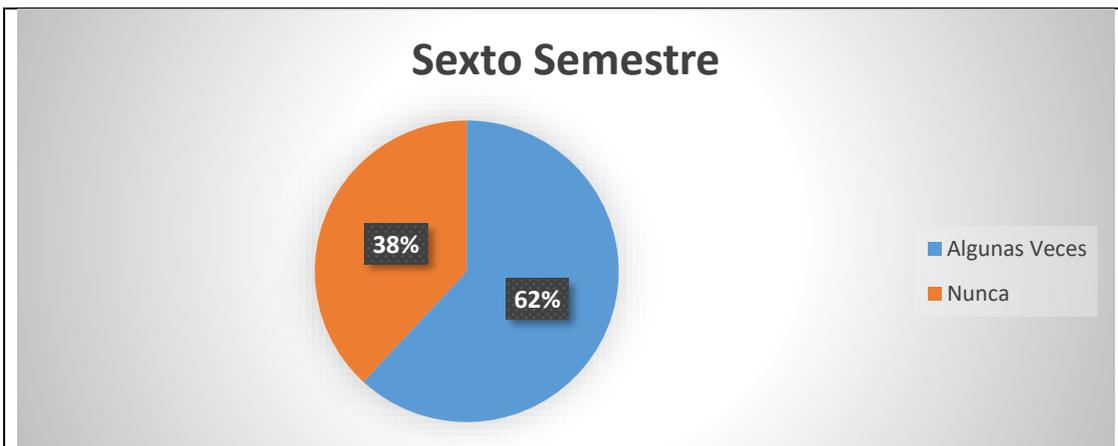
10.2 Debilidades

En el análisis de la gráfica 4 y 5 en lo que respecta a la importancia que le dan al examen debido a que no influye en su trayectoria académica, por lo cual lo responden de manera al azar, como puede observarse en la gráfica 4 el 51% de los alumnos de segundo semestre opina que solo algunas veces lo responden de esta manera al igual que el 62% de los alumnos de sexto semestre opinan lo

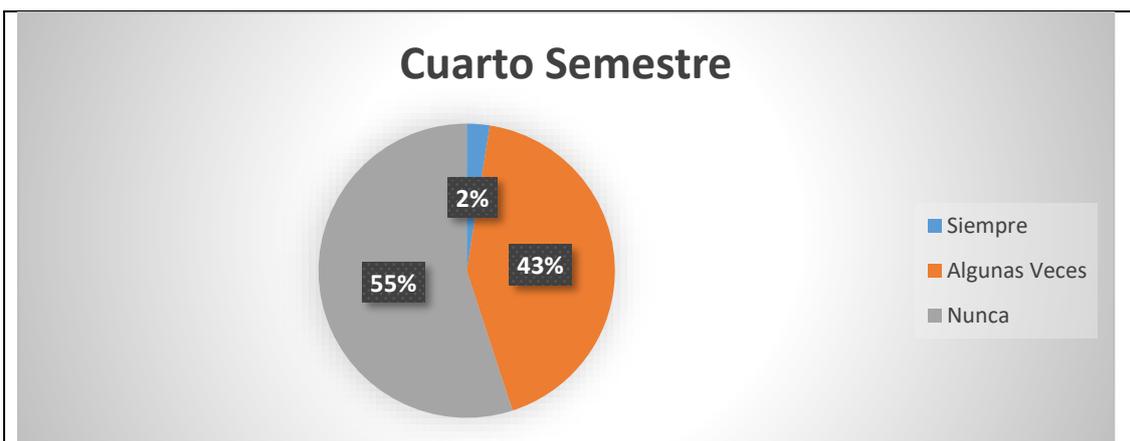
mismo como puede observarse en la gráfica 5 por lo cual esto es una debilidad del examen porque al no tomarle importancia y responderlo de manera al azar no se pueden obtener los resultados deseados sobre el examen y de ahí poder ver cuanto aprendieron los alumnos durante el semestre y así poder evaluar la pertinencia y consistencia de los programas de estudio, caso contrario a lo que opinan los alumnos de cuarto semestre como puede observarse en la gráfica 6 el 55% de ellos opina que nunca lo responden de manera al azar.



Gráfica 4.-Como puede observarse en la gráfica el 5% de los alumnos de segundo semestre opina que el Examen lo responden siempre de manera al azar, mientras que un 51% dice que solo algunas veces lo responden de manera al azar y un 44% nunca lo responde de manera al azar.



Gráfica 5.-Como puede observarse en la gráfica el 62% de los alumnos de sexto semestre dice que solo algunas veces lo responden de manera al azar el examen y un 38% nunca lo responde de manera al azar.



Gráfica 6.-Como puede observarse en la gráfica el 2% de los alumnos de cuarto semestre opina que el examen lo responden siempre de manera al azar, mientras que el 43% dice que solo algunas veces lo responden de manera al azar y un 55% nunca lo responde de manera al azar.

Conclusiones:

Uno de los elementos importantes para mejorar la calidad de los aprendizajes y la formación integral de los alumnos en nuestro país, se integra por los aprendizajes adquiridos en las aulas y también por otros contenidos no curriculares pero que son relevantes para fortalecer su cultura básica de bachilleres universitarios con el fin de reforzar su proyecto académico.

En este sentido en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur se aplican instrumentos de evaluación para generar información sobre los procesos escolares y sus resultados y en este propósito generar un análisis detallado de los resultados que arrojan los cuestionarios, precisando de una vez en el Examen Diagnóstico Académico (EDA) y así generar programas que permitan impulsar la formación integral de los alumnos.

Ante la situación planteada vemos que este examen es muy importante para la toma de decisiones, por lo que podemos observar en el cuestionario que se aplicó que la mayoría de los alumnos responden el examen con la debida seriedad ya que se trata de un examen, al cual ellos consideran importante y por eso lo responden de esa manera.

Según se ha visto los alumnos se ocupan de leer las preguntas y respuestas, opinan que están escritas de manera clara y sencilla de entender aunado al tiempo que tienen para que lo respondan refieren que es el adecuado y que al finalizar el semestre es el momento indicado para realizarlo ya que contiene de todos los temas vistos durante el semestre.

En este propósito un elemento encontrado en el instrumento de recolección de datos fue que los alumnos consideran que el examen incluye los temas vistos durante el semestre, lo cual es muy importante ya que se puede evaluar el conocimiento que obtuvieron durante el semestre y así determinar en qué temas tienen dificultades.

Con referencia a lo anterior en la práctica educativa que desarrolla la mayoría de los docentes del colegio hay un conocimiento sólido de los programas de estudio vigentes, así como puede observarse ya que aplican y dan seguimiento de los programas de estudio actualizados.

Como puede observarse los alumnos consideran que el examen es útil para su formación académica e integral ya que les ayuda a repasar los temas vistos durante el semestre en sus clases, así como reforzar los temas en los que ellos consideran no comprenden con facilidad y al realizar el examen les ayuda a comprender y analizar mejor los temas de difícil comprensión.

Cabe agregar que para que lo respondan de manera eficaz es necesario como pudimos observar que las preguntas del examen estén escritas de manera clara y sencilla de entender. En este mismo orden y dirección otro factor que los alumnos consideran importante es el tiempo que tienen para responderlo, el cual consideran es el adecuado y esto determina que manejan los temas que ya vieron en clase por lo cual no se les dificulta responder el examen en el tiempo indicado.

En el orden de las ideas anteriores un elemento que pudimos observar importante es que los alumnos consideran que al terminar el semestre es el

momento adecuado para responderlo ya que es cuando ellos terminaron de ver los temas en sus clases

y así no tienen problemas para responder sobre cualquier tema que contenga el examen.

Después de las consideraciones anteriores ya que el examen es un instrumento para evaluar el logro de los aprendizajes alcanzados por los alumnos del CCH en cada una de las asignaturas del plan de estudios es importante que el examen sea respondido con la debida seriedad a pesar de no influir en su trayectoria académica, dada las condiciones que anteceden los alumnos responden de manera al azar el examen lo cual perjudica la evaluación sobre la consistencia y pertinencia de estos mismos.

En este sentido se requiere un conjunto de estrategias para hacer que los alumnos le tomen importancia al examen sin que este influya en su trayectoria académica y así puedan implementarse mejoras que incidan en la formación integral de los alumnos.

Por lo cual resulta oportuno mencionar la importancia del papel del administrador educativo en los procesos de evaluación educativa, siendo un guía para llevar a cabo el diseño, implementación y seguimiento de estrategias que conlleven abatir los problemas a los que se enfrentan los actores educativos. Cabe agregar que a partir de la reforma educativa la función del administrador educativo es importante ya que puede intervenir, diseñar, implementar, dar seguimiento y evaluar estrategias dentro de las políticas educativas, impulsadas en el país para la mejora de la calidad educativa y la formación integral de los alumnos.

ANEXOS

Anexo 1 En este anexo se puede observar cómo los profesores ingresan al sistema para consultar los resultados

Bienvenido(a)

Presentación

Con el fin de aportar elementos para la planificación didáctica de los profesores del Colegio, la Dirección General, a través de la Secretaría de Planeación, pone a disposición de los docentes los resultados obtenidos de las aplicaciones del Examen de Diagnóstico Académico (EDA).

El EDA es el instrumento diseñado con la finalidad de evaluar permanentemente nuestros programas, por lo que iniciamos este ejercicio de información con la publicación de los resultados correspondientes a los periodos 2015-1, 2015-2, 2016-1, 2016-2 y 2017-1.

Desde 2004, la elaboración y análisis del instrumento es responsabilidad total del Seminario Institucional del Examen de Diagnóstico Académico (SIEDA), con la colaboración de los profesores del CCH.

Su objetivo es evaluar el grado de dificultad de los aprendizajes establecidos en los programas de cada una de las asignaturas y aportar información para la planeación educativa.

Para conocer los resultados, debe ingresar su **nombre de usuario** (RFC con homoclave) y la **contraseña** (número de trabajador).

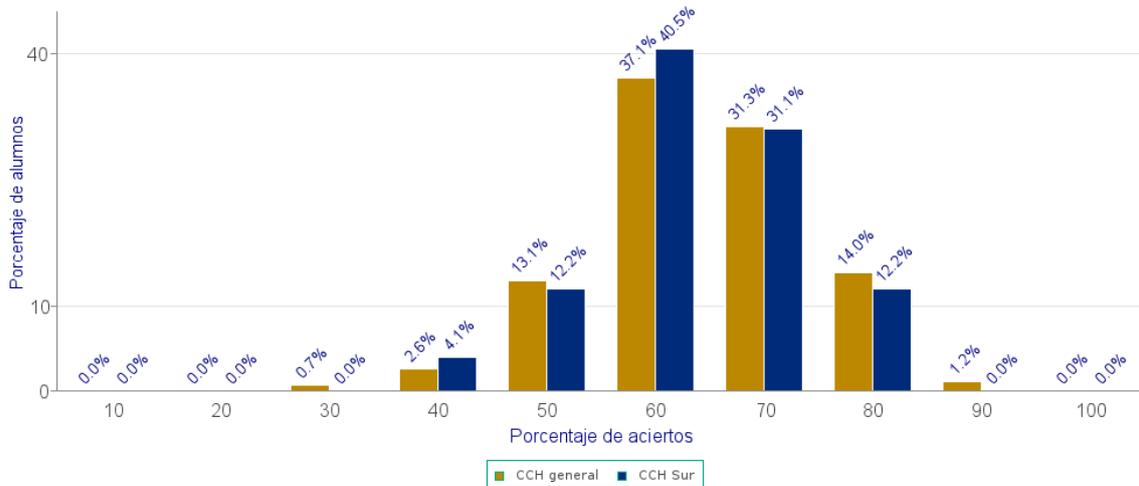
Introduce tus datos

Usuario :

Contraseña :

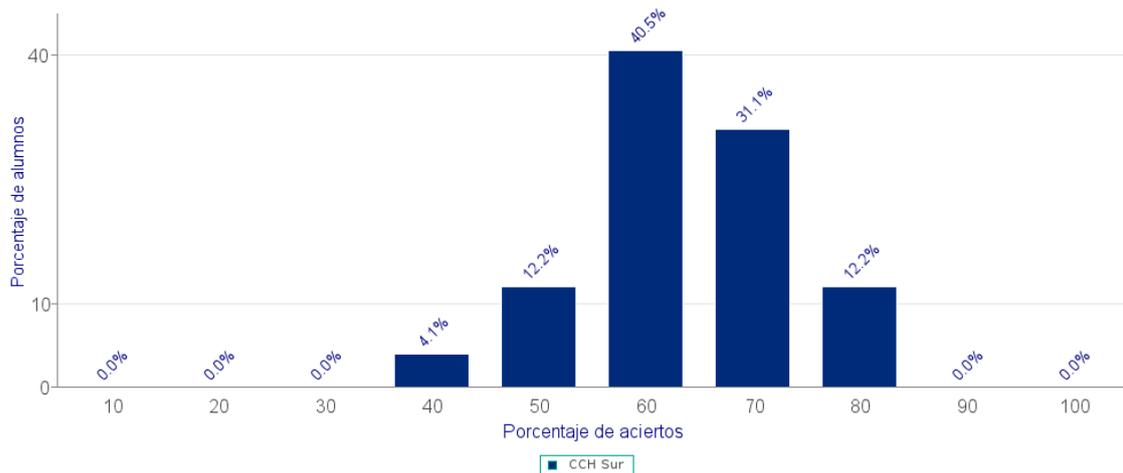
Esta es la página es donde los profesores pueden consultar los resultados de la evaluación del EDA de manera general de la materia que ellos imparten, siempre y cuando hayan sido seleccionados sus grupos. (Secretaría de Planeación [SEPLAN], 2018, párr. 4).

Anexo 2 Porcentaje de aciertos en la asignatura de Psicología en el CCH SUR en comparación con el CCH en General en el semestre 2017-1



Como podemos observar en la gráfica en el 2017-1, en la asignatura de Psicología 1, el promedio de aciertos alcanzado por los alumnos del turno matutino del CCH fue de 64.25%. En este mismo periodo en el Plantel Sur turno matutino el promedio de aciertos fue 63.51%. La grafica muestra cómo se distribuyeron los alumnos del CCH en intervalos de 10 unidades del promedio de aciertos expresado en porcentaje. (Secretaría de Planeación [SEPLAN], 2018, párr. 1).

Anexo 3 Porcentaje de aciertos en la asignatura de Psicología solo en el CCH SUR en el semestre 2017-1



En el semestre 2017-1 en la asignatura de Psicología 1 el promedio de aciertos alcanzado por los alumnos del turno matutino del Plantel Sur fue de 64.25%. En este mismo periodo en el Plantel Sur turno matutino el promedio de aciertos fue 63.51%. La grafica muestra cómo se distribuyeron los alumnos del CCH en intervalos de 10 unidades del promedio de aciertos expresado en porcentaje. (Secretaría de Planeación [SEPLAN], 2018, párr. 2).

Anexo 4 Tabla de especificaciones de la asignatura de Psicología en el semestre 2017-1

Unidad/Tema	Resultado de aprendizaje	% de aciertos	Nivel de Dificultad*
Unidad 1 Diversidad de la Psicología			
Antecedentes y Marco de Referencia			
	Compara algunos de los antecedentes históricos y las diferentes perspectivas filosóficas de la Psicología: empirismo, racionalismo y constructivismo.	30.0	Difícil
	Compara algunos de los antecedentes históricos y las diferentes perspectivas filosóficas de la Psicología: empirismo, racionalismo y constructivismo.	35.0	Difícil
	Reconoce cómo nace la Psicología como ciencia.	50.0	Regular
La diversidad de paradigmas, teorías, modelos y metodologías			
	Diferencia de manera general: autores, fundamentos y aplicaciones de las diferentes teorías contemporáneas de la Psicología.	31.0	Difícil
	Diferencia de manera general: autores, fundamentos y aplicaciones de las diferentes teorías contemporáneas de la Psicología.	70.0	Fácil
	Distingue las principales características, de los enfoques representativos de la Psicología Contemporánea: biológico, conductual, dinámico y cognoscitivo.	61.0	Fácil
	Distingue las principales características, de los enfoques representativos de la Psicología Contemporánea: biológico, conductual, dinámico y cognoscitivo.	39.0	Difícil
	Compara las ventajas y las limitaciones de algunos métodos que utiliza la Psicología: observacional, experimental, clínico, psicométrico, entrevista.	68.0	Fácil

En la tabla de especificaciones se puede observar el porcentaje de aciertos que obtuvieron los alumnos y el nivel de dificultad que presentan en cada tema, esto es si obtuvieron de menos o igual a 20 porcentaje de aciertos el nivel de dificultad del tema es muy difícil; si obtuvieron mayor de 20 y menor o igual a 40 es difícil; mayor a 40 y menor o igual a 60 es regular; Mayor a 60 y menor o igual a 80 es fácil y cuando es mayor a 80 el grado de dificultad es muy fácil. (Secretaría de Planeación [SEPLAN], 2018, párr. 3).

Anexo 5 Conclusiones del grupo de trabajo de la asignatura de Psicología

Resumiendo:

- En términos generales, los reactivos del examen de Psicología I aplicado en el periodo 2017-1 cumplieron con los criterios establecidos por el SIEDA. La mayoría presentó evidencias de aprendizaje.
- Que los indicadores mostraron que el examen fue válido y confiable.
- Los reactivos se ajustan al Programa de estudios, a la Tabla de especificaciones, a los temas establecidos y a los aprendizajes.
- Algunos de los problemas ligados con el Programa de estudios, los aprendizajes y su operatividad, son:
- No todos los profesores ven los mismos contenidos, ni utilizan las mismas estrategias y los aprendizajes y contenidos no son trabajados en un mismo nivel de profundidad
- Los enfoques teóricos revisados en la enseñanza de la Psicología puede variar en cada uno de los profesores o en grupos de ellos.
- Los programas de Psicología I y de Psicología II, están diseñados de tal forma que permiten que el profesor o los alumnos, puedan proponer, ampliar, profundizar o cambiar los contenidos del tema, sólo con la limitante de cubrir el aprendizaje que se intenta construir.
- Lo anterior dificulta la tarea de medir los aprendizajes conseguidos institucionalmente en un curso ordinario.

Estas son las conclusiones que obtuvo el grupo de trabajo de la materia de Psicología respecto de los aprendizajes asociados a los reactivos. (Secretaría de Planeación [SEPLAN], 2018, párr. 4).

Cuestionario

Estimado(a) alumno(a):

El presente cuestionario tiene como propósito recabar información sobre el Examen Diagnóstico Académico (EDA). Consta de una serie de nueve preguntas cerradas y una abierta. Al leer cada una de ellas, concentra tu atención de manera que la respuesta que emitas sea fidedigna y confiable. La información que se recabe tiene por objeto la realización de un trabajo de investigación relacionado con las fortalezas y debilidades del examen.

No hace falta tu identificación personal en el instrumento, sólo es de interés los datos que puedas aportar de manera sincera y la colaboración que puedas brindar para llevar a buen término la presente recolección de información que se emprende.

PARTE I: DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Semestre: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Instrucciones:

En las preguntas que se presentan a continuación existen tres (3) alternativas de respuesta, responde según tu apreciación:

- Señale con una equis (X) la opción de respuesta que se ajuste a tu caso en particular
- Asegúrate de marcar una sola alternativa para cada pregunta
- Por favor, no dejes ningún ítem sin responder para que exista una mayor confiabilidad en los datos recabados.
- Si surge alguna duda, consulta al encuestador.

PARTE II: CUESTIONARIO

1.- ¿Cuándo respondes el examen diagnóstico académico lo haces con la debida seriedad?

A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

2.- Debido a que el examen no influye en tu trayectoria académica ¿Lo respondes de manera al azar?

A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

3.- ¿Cuándo respondes el examen lo haces ocupándote de leer las preguntas y respuestas?

A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

4.- ¿Consideras que el examen incluye los temas vistos durante el semestre?

A) Sí B) No sé C) No

5.- ¿Consideras que las preguntas y respuestas del examen vienen escritas de manera clara y sencilla de entender?

A) Sí B) No sé C) No

6.-Para tu aprendizaje ¿Consideras que el examen es un repaso para los temas que viste en el semestre?

A) En acuerdo B) Ni en acuerdo ni en desacuerdo C) En desacuerdo

7.- El tiempo que tienes para responder el examen, te parece ¿Qué es el que realmente necesitas para responderlo?

A) Sí B) No sé C) No

8.-Para que el examen sea respondido de manera responsable, ¿Consideras que debería influir en tu trayectoria académica?

A) En acuerdo B) Ni en acuerdo ni en desacuerdo C) En desacuerdo

9.-Al finalizar el semestre ¿Consideras que es el momento indicado para responder el examen?

A) Sí B) No sé C) No

10.-En tu opinión ¿El examen diagnóstico Académico es útil para tu formación académica? Responde Si o No y ¿Por qué?

¡Muchas Gracias, por tu valiosa colaboración!

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ackoff, L. R. (1980). Un Concepto de Planeación de Empresas. México: Limusa.
- Álvarez, H. F. (2000). Principios de Administración. (2ª ed). Argentina: Ediciones Eudecar.
- Bateman T. S. S. (1999). Administración: Una Ventaja Competitiva (4a ed) México: Mc Graw Hill
- Bloom S. B., Hastings J. T., Madaus G. F. (1981) Evaluación del aprendizaje. (vol.1) Buenos Aires: Troquel
- Brenes, F. (2006). Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes. (1 ed. 22 reimp). Costa Rica: *EUNED*.
- Calatayud, M.A. (1999). La creencia en la objetividad de la evaluación: una misión imposible. Aula Abierta
- Chiavenato, I. (2004) Administración en los nuevos tiempos. Colombia: McGraw Hill.
- Fayol H. (1987) Administración Industrial y General. (Decimocuarta edición). Buenos Aires: El ateneo.
- Francés A. (2001) Estrategia para la empresa en América Latina. Venezuela: Ediciones IESA
- Garrido, S. (2006). Dirección estratégica. (2ª ed). España: Mc Graw Hill
- Goodstein L. D. (1998) Planeación estratégica aplicada. México: Mc Graw Hill.
- Hogan, T. (2004). Pruebas psicológicas “Una introducción práctica”. México: Manual Moderno

- Koontz, H., Weihrich. H. (1999) Administración, una Perspectiva Global.
México: McGraw-Hill
- Lafourcade, P.D. (1977). La evaluación de los aprendizajes. Madrid: Cincel.
- McDonald, R. (2005). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. París, Francia:
UNESCO.
- Mintzberg. H., Brian Q. J., Voyer. J.Q (1997) El Proceso Estratégico.
Conceptos, Contextos y Casos. Primera Edición (Edición Breve).
México: Editorial Prentice Hall.
- Pacheco. C. (2006). Presupuestos un enfoque gerencial. (1ª ed).
México: IMCP.
- Kerlinger F. N. (1988). Investigación del comportamiento. (4ª ed)
México: Mc Graw-Hill.
- Ramon. P. J.R., García R. J.M., García. H. V (1995). Diagnóstico, evaluación y
toma de decisiones. (2ª ed). Madrid: Rialp.
- Reyes. P. A. (2007) Administración Moderna México: Limusa
- Reyes. P. A. (2005) Administración de Empresas Teoría y Práctica, México:
Limusa
- Robles V. J.G., Alcérreca. C. (2000) Administración, un Enfoque
Interdisciplinario México: Pearson.
- Romo. M. (1999) Módulo de Planeación Estratégica (Curso de planeación para
instituciones educativas) México: Trillas.
- Santos, Miguel. (1995). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y
mejora (1 ed. v.10) España: Aljibe.
- Steiner G. A. (2004) "Planeación Estratégica", México: Cecsa.

Serna G. H. (1999) "Auditoría Del Servicio" En: Colombia: Ram Editores

Steiner, G. (1999). Planeación estratégica lo que todo director debe saber. (Vigésima cuarta reimpresión) México: Compañía editorial continental.

Steiner, G. (2007). Planeación estratégica lo que todo director debe saber. (Trigésima cuarta reimpresión). México: Grupo editorial patria.

Stoner. J.A.F., Freeman E. (1998) Administración. México: Prentice Hall.

Taba. H. (1974) Elaboración del currículum: teoría y práctica. Argentina: Edit. Troquel

Tyler, R.W. (1950). Basic principle of curriculum and instruction. Chicago: Chicago University.

Documento

Armijo. M. (2009) Manual de Planificación Estratégica e Indicadores de Desempeño en el Sector Público (versión preliminar) Área de políticas Presupuestarias y Gestión Pública ILPES: Cepal. Recuperado de www.eclac.org/ilpes/noticias/paginas/3/38453/MANUAL_PLANIFICACION ESTRATEGICA.pdf

Índice

INTRODUCCION.....	2
CAPITULO 1 CONTEXTO INSTITUCIONAL Y EXPERIENCIA PROFESIONAL EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR (CCH SUR)	5
1.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR (CCH SUR)	5
1.1.1 Contexto Institucional	6
1.1.2 Misión	6
1.1.3 Filosofía	7
1.1.4 Infraestructura.....	8
1.1.5 Personal Académico.....	9
1.1.6 Estructura del Colegio	10
2 Unidad de Planeación	11
2.1.1 Objetivo	11
2.1.2 Misión.....	11
2.1.3 Visión	11
2.1.4 Funciones	12
2.1.5 Estructura de la Unidad de Planeación	12
2.1.6 Proyectos de la Unidad	12
3 Exámenes Institucionales y Experiencia Profesional	
3.1 Exámenes Institucionales	14
3.1.1 Examen Diagnóstico Académico	16
3.1.2 Características del examen	16
3.2 Experiencia Profesional en la aplicación de Exámenes Institucionales.....	18
4 Problemática en la aplicación de Exámenes Institucionales	23
CAPITULO 2	
5 Evaluación Educativa y su función de diagnóstico	26
5.1 Definición de Evaluación	26
5.1.1 Importancia de la Evaluación	27
5.1.2 Diagnosticar para qué?	28
5.1.3 Características de la evaluación diagnostica	29
5.1.4 Validez, confiabilidad y objetividad de la evaluación diagnóstica	30
5.1.4.1 Confiabilidad	30
5.1.4.2 Validez	32
5.1.4.3 Objetividad	34
5.1.4.4 Tabla de especificaciones	35
5.1.4.4.1 Nivel cognoscitivo	35
5.1.4.4.2 Reactivos	36

6	Relación de la Planeación en la Evaluación Educativa	
6.1	Evaluación	37
6.2	Planeación	38
6.2.1	Características de la planeación	39
7	Importancia de la Planeación en las Instituciones Educativas	
7.1	Instituciones Educativas	42
7.2	Planeación	43
7.3	Planeación Estratégica	44
8	El Papel de la Coordinación dentro del proceso Administrativo	49
8.1	Administración	49
8.2	Proceso Administrativo	50
8.3	La Organización como fase del proceso administrativo	52
8.3.1	Tipos de Organización	53
8.4	Coordinación	53
9	Planeación Estratégica	54
9.1	Planeación Estratégica y el análisis FODA	54
9.1.1	Variables del análisis FODA	56
9.1.2	Fortalezas y Debilidades (Variables Internas)	57
9.1.3	Oportunidades y Amenazas (Variables Externas)	57
CAPITULO 3 FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL EXAMEN DIAGNÓSTICO ACADEMICO		59
10	Fortalezas y Debilidades del Examen Diagnóstico Académico.....	59
10.1	Fortalezas	59
10.2	Debilidades	75
	Conclusiones	78
	Anexos	81
	Cuestionario	85
	Referencias bibliográficas.....	87