

Marco de referencia para la Evaluación de Condiciones básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en Primaria



**Marco de referencia para la Evaluación de Condiciones básicas
para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en Primaria**

Primera edición, 2018

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Del. Benito Juárez, C. P. 03900, Ciudad de México.

El contenido de este documento es responsabilidad de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional y su redacción estuvo a cargo de Guadalupe Ruiz Cuéllar, María Guadalupe Pérez Martínez y Paloma Prado Robledo (Innovación y Desarrollo de la Educación, S.C).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción por cualquier sistema mecánico o electrónico, para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

INEE (2018). *Marco de referencia para la Evaluación de Condiciones básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en Primaria*. México: autor.

Publicación digital, en su formación se empleó la familia tipográfica Univers LT Std.

Contenido

Presentación	5
Parte 1 Actualización del marco normativo para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA).....	7
Parte 2 Marco de referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA).....	147
Parte 3 Integración de referentes normativos y de investigación (ECEA).....	245

Presentación

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como mandato evaluar la educación obligatoria en cada uno de sus niveles educativos, teniendo como fin último que sus resultados contribuyan a garantizar el derecho de los educandos a una educación de calidad.

Por ello, la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa (DGEOE) ha implementado la Evaluación de Condiciones básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), cuyo objetivo consiste en establecer la medida en que las escuelas de la educación obligatoria cuentan con condiciones básicas para su operación y funcionamiento, para generar, con base en ello, información que sea de utilidad para la toma de decisiones orientada a la mejora de las condiciones en que operan las escuelas del país.

ECEA utiliza como referente de evaluación una serie de condiciones que se consideran un “piso mínimo común” del que todas las escuelas deben disponer. Estas condiciones surgen primordialmente de dos fuentes: el marco legal-normativo que protege a los estudiantes como sujetos de derecho y regula el funcionamiento de las escuelas, así como resultados de investigaciones científicas.

El presente texto constituye una actualización del marco de referencia de ECEA para el nivel de primaria que se aplicó por primera ocasión en 2014, y en él se presentan de manera organizada los elementos normativos y de investigación que dan sustento a cada uno de los temas que aborda esta evaluación.

El documento está organizado en tres partes. En la primera se presenta el marco legal-normativo que da sustento a ECEA en primaria. En la segunda se sistematizan los resultados de investigaciones científicas que aportan elementos para configurar las condiciones que se utilizan como referentes, y en la tercera se integran los referentes normativos y de investigación en torno a cada una de las condiciones que se pretende evaluar.

Parte 1

Actualización del Marco normativo para
la Evaluación de Condiciones Básicas
para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA)



Índice

Introducción.....	17
Ámbito 1. Infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.....	19
1.1 Servicios básicos en el plantel.....	20
La escuela dispone de abastecimiento continuo y suficiente de agua durante la jornada escolar (condición 1.1).....	20
La escuela dispone de energía eléctrica durante la jornada escolar (condición 1.2).....	21
La escuela cuenta con sistema para la eliminación de agua negras o residuales (condición 1.3).....	23
Los miembros de la comunidad escolar disponen de agua para beber proporcionada por la escuela (condición 1.4).....	25
La escuela cuenta con infraestructura sanitaria en servicio suficiente en condiciones de higiene y seguridad (condición 1.5).....	27
1.2 Espacios escolares suficientes y accesibles.....	31
La escuela cuenta con un aula para cada grupo (condición 2.1).....	31
Las aulas cuentan con el espacio suficiente para la cantidad y la movilidad de los estudiantes (condición 2.2).....	31
Las aulas son ambientes físicos adecuados para el desarrollo de actividades (iluminación, audición, ventilación y temperatura) (condición 2.3).....	33
La escuela dispone de espacios adicionales a las aulas para el desarrollo de actividades académicas, de tutoría y propias de docentes y directivos (biblioteca, salón de usos múltiples, aula de medios, espacio para USAER, salas de maestros y dirección escolar) (condición 2.4).....	35
La escuela dispone de espacios para el desarrollo de actividades cívicas, deportivas, culturales y recreativas (cancha, patio o plaza cívica) (condición 2.5).....	37
La escuela cuenta con adecuaciones para el acceso y la movilidad de personas con discapacidad (condición 2.6).....	38
1.3 Condiciones básicas de seguridad e higiene.....	41
El plantel escolar es un inmueble seguro (muros, techos, piso, barda o cerco perimetral) (condición 3.1).....	42
El plantel escolar está ubicado en un terreno de bajo riesgo por afectación ante desastres naturales o características del entorno (condición 3.2).....	43
El plantel cuenta con condiciones que minimizan la exposición a riesgos de accidentes (condición 3.3).....	47

La escuela cuenta con un plan de protección civil que es conocido por la comunidad escolar (condición 3.4).....	48
La escuela cuenta con la señalización e insumos adecuados para la prevención y la atención de contingencias (condición 3.5).....	50
Las aulas y los sanitarios del plantel están limpios (condición 3.6).....	52
La escuela es fumigada con frecuencia (condición 3.7).....	52

Ámbito 2. Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje..... 53

2.1 Mobiliario suficiente y adecuado.....	54
Cada estudiante tiene un mueble para sentarse y apoyarse, en buen estado, y apropiado al nivel educativo (condición 1.1).....	54
Los docentes cuentan con escritorio y silla en buenas condiciones (condición 1.2).....	55
2.2 Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.....	56
Todas las aulas cuentan con pizarrón o pintarrón en buenas condiciones (condición 2.1).....	56
Los estudiantes tienen acceso a computadoras que funcionan en la escuela (condición 2.2).....	57
La biblioteca escolar cuenta con estantería adecuada para el acervo bibliográfico (condición 2.3).....	58
La escuela dispone de conectividad para uso de docentes y estudiantes (condición 2.4).....	59

Ámbito 3. Material de apoyo educativo..... 61

3.1 Materiales curriculares existentes (plan y programas de estudio, libros de texto gratuito, libros para el maestro).....	62
Cada docente cuenta con el plan y programas de estudio vigente del grado o grados que imparte al inicio del ciclo escolar (condición 1.1).....	62
Cada docente cuenta para su consulta con un juego completo de libros de texto gratuito del grado que imparte (condición 1.2).....	62
En escuelas indígenas cada docente cuenta con el libro del maestro para la asignatura de lengua indígena al inicio del ciclo escolar (condición 1.3).....	63
Cada estudiante cuenta con todos los libros de texto gratuito (condición 1.4).....	63
En escuelas indígenas los estudiantes reciben el libro de texto de la asignatura lengua indígena que corresponde a la lengua y variante de la comunidad (condición 1.5).....	64

3.2. Materiales didácticos existentes (materiales de apoyo para la implementación del currículo, acervos bibliográficos escolares y de aula).....	64
Los niños disponen de materiales bibliohemerográficos suficientes para lectura y consulta (condición 2.1).....	65
En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales instrumentales para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.2).....	65
En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales audiovisuales no informáticos para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.3).....	66
En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales digitales multimedia para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.4).....	66
En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales deportivos para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.5).....	67
En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales específicos para la expresión y apreciación artística para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.6).....	68
En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales consumibles para el desarrollo de las actividades escolares relacionadas con la expresión y apreciación artística (condición 2.7).....	68
En la escuela, los grupos disponen de suficiente material didáctico para la atención de la diversidad (condición 2.8).....	68

Ámbito 4. Personal en las escuelas..... 70

4.1. Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo con su función.....	70
Los directores tienen un perfil de formación y de experiencia adecuada a su función (condición 1.1).....	71
Los docentes tienen formación adecuada a su función (condición 1.2).....	73
Los docentes de escuelas indígenas dominan la lengua de la comunidad (condición 1.3).....	76
Los directivos y docentes tienen estabilidad laboral (condición 1.4).....	76
4.2. Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar.....	77
La escuela cuenta con su plantilla docente completa (condición 2.1).....	78
La plantilla de la escuela permanece completa durante todo el ciclo escolar y en caso de haber incidencias se cubren oportunamente (condición 2.2).....	78
Los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado en la escuela (condición 2.3).....	79
Los docentes que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado (condición 2.4).....	80

4.3. Oportunidades de actualización profesional para los docentes.....	81
En la escuela se desarrollan acciones para el desarrollo profesional docente (condición 3.1).....	81
Los docentes se actualizan en temas curriculares y/o pedagógicos (condición 3.2).....	83

Ámbito 5. Gestión del aprendizaje..... 87

5.1. Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo.....	88
En la escuela se cumple con el calendario y duración de la jornada escolar oficiales (condición 1.1).....	88
Los docentes imparten clases todos los días (condición 1.2).....	89
Los docentes dedican la mayor parte del tiempo en el aula a actividades de enseñanza (condición 1.3).....	90
5.2. Práctica docente orientada al aprendizaje.....	91
Los docentes planifican el trabajo con base en el currículo (condición 2.1).....	92
Los docentes implementan actividades orientadas al aprendizaje de todos los estudiantes de su grupo (condición 2.2).....	94
Los docentes realizan una evaluación formativa (condición 2.3).....	96
5.3. Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes.....	98
En la escuela existen estrategias de atención a estudiantes con riesgo de reprobación, abandono o bajo aprovechamiento (condición 3.1).....	98
En la escuela hay estrategias de seguimiento y asesoría a la práctica docente (condición 3.2).....	99
Los docentes reciben asesoría y apoyo de la supervisión escolar (condición 3.3).....	100

Ámbito 6. Organización escolar.....102

6.1. Existencia de trabajo colegiado.....	103
Los docentes trabajan en colegiado (condición 1.1).....	103
6.2. Visión común de los docentes sobre la escuela.....	105
Los docentes comparten expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, creencias sobre el papel de los docentes como profesionales, y prioridades de la labor educativa en la escuela (condición 2.1).....	105
6.3. Participación de los padres de familia.....	106
La escuela posibilita la participación de los padres de familia en todos los ámbitos del quehacer institucional (condición 3.1).....	106

6.4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela.....	111
La escuela permite la inscripción y reinscripción de todos los niños y las niñas que lo solicitan (condición 4.1).....	111
Ámbito 7. Convivencia escolar para el desarrollo personal y social....	113
7.1. Relaciones interpersonales positivas.....	117
Dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes y docentes (condición 1.1).....	117
Dentro de las aulas y otros espacios prevalece un clima positivo entre estudiantes (condición 1.2).....	118
Entre los docentes prevalece un clima positivo (condición 1.3).....	118
7.2. Prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y manejo pacífico de conflictos.....	119
La escuela tiene prácticas disciplinarias que no atentan contra los derechos de los estudiantes (condición 2.1).....	120
En la escuela los docentes apoyan al manejo pacífico de conflictos entre estudiantes (condición 2.2).....	121
7.3. Participación activa de los estudiantes.....	122
Los estudiantes tienen oportunidad de participar activamente en aspectos de la vida escolar que los implican (opinan, deciden y proponen) (condición 3.1).....	122
7.4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela.....	123
En la escuela se da un trato inclusivo a los estudiantes (condición 4.1).....	124
Conclusiones.....	126
Ámbito 1. Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.....	127
1. Servicios básicos en el plantel.....	127
2. Espacios escolares suficientes y accesibles.....	128
3. Condiciones básicas de seguridad e higiene.....	129
Ámbito 2. Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje.....	129
1. Mobiliario suficiente y adecuado.....	129
2. Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.....	131
Ámbito 3. Material de apoyo educativo.....	131
1. Materiales curriculares existentes (plan y programas de estudio, libros de texto gratuito, libros para el maestro).....	131

2. Materiales didácticos existentes (materiales de apoyo para la implementación del currículo, acervos bibliográficos escolares y de aula).....	132
---	-----

Ámbito 4. Personal en las escuelas.....133

1. Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo con su función.....	133
2. Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar.....	133
3. Oportunidades de actualización profesional para los docentes.....	134

Ámbito 5. Gestión del aprendizaje.....134

1. Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo.....	134
2. Práctica docente orientada al aprendizaje.....	135
3. Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes.....	135

Ámbito 6. Organización escolar.....136

1. Existencia de trabajo colegiado.....	136
2. Visión común de los docentes sobre la escuela.....	136
3. Participación de los padres de familia.....	137
4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela.....	137

Ámbito 7. Convivencia escolar para el desarrollo personal y social.....138

1. Relaciones interpersonales positivas.....	138
2. Prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y el manejo pacífico de conflictos.....	139
3. Participación activa de los estudiantes.....	139
4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela.....	140

Referencias bibliográficas.....142

Índice de tablas

Ámbito 1

Tabla 1.1 Criterios de evaluación de la ponderación de calidad del agua.....	21
Tabla 1.2 Criterios de evaluación de la ponderación del servicio eléctrico y de comunicaciones.....	22
Tabla 1.3 Criterios de evaluación del tipo, calidad y suficiencia del suministro del servicio eléctrico.....	23
Tabla 1.4 Criterios de evaluación del sistema de drenaje pluvial/agua de lluvia y aguas negras/servidas.....	24
Tabla 1.5 Dotación de bebederos de acuerdo con la dimensión de las escuelas.....	26
Tabla 1.6 Salidas de agua potable de acuerdo con la matrícula escolar.....	26
Tabla 1.7 Criterios de evaluación de la ponderación de la suficiencia de agua.....	27
Tabla 1.8 Estándares óptimos para la provisión de agua segura en las escuelas.....	27
Tabla 1.9 Requerimientos mínimos de servicios sanitarios.....	28
Tabla 1.10 Instalación sanitaria en escuelas comunitarias.....	29
Tabla 1.11 Número de servicios sanitarios en primarias comunitarias.....	29
Tabla 1.12 Criterios de evaluación de la accesibilidad de los servicios sanitarios, su capacidad y el funcionamiento e instalación de piezas o artefactos.....	30
Tabla 1.13 Cantidad de aulas por número de alumnos.....	31
Tabla 1.14 Dimensión de aulas didácticas por número de grupos en escuelas urbanas (m ²) *.....	31
Tabla 1.15 Dimensión de aulas didácticas por número de grupos en escuelas urbanas y rurales e indígenas (m ²).....	32
Tabla 1.16 Criterios de evaluación de la capacidad de las aulas.....	32
Tabla 1.17 Condiciones de carácter y ambientación de las aulas.....	33
Tabla 1.18 Condiciones de iluminación natural y artificial de las aulas.....	33
Tabla 1.19 Volúmenes mínimos de aire y renovación.....	34
Tabla 1.20 Relaciones espaciales y superficies mínimas de los espacios educativos (m ²)....	36
Tabla 1.21 Superficies mínimas para la dirección en escuelas primarias urbanas y rurales e indígenas (m ²).....	36
Tabla 1.22 Superficies mínimas para la plaza cívicas y las canchas deportivas de acuerdo con la cantidad de grupos de la escuela (m ²).....	37
Tabla 1.23 Superficies mínimas para la plaza cívicas y las canchas deportivas en escuelas urbanas y rurales e indígenas (m ²).....	39
Tabla 1.24 Adecuaciones para personas con discapacidad: puertas y rampas.....	39
Tabla 1.25 Adecuaciones para personas con discapacidad: sanitarios.....	40
Tabla 1.26 Criterios de evaluación de los accesos o rampas para personas con necesidades especiales o movilidad reducida.....	41
Tabla 1.27 Materiales para muros, techos y pisos.....	42
Tabla 1.28 Criterios de evaluación de la condición y seguridad de cercos y muros perimetrales.....	42

Tabla 1.29 Condiciones del medio físico natural no aptas para la construcción de escuelas.....	43
Tabla 1.30 Condiciones del medio físico transformado no aptas para la construcción de escuelas.....	44
Tabla 1.31 Factores del entorno del local educativo en el Instrumento de Recolección de Datos del Índice de Seguridad Escolar.....	44
Tabla 1.32 Factores sociales en la institución en el Instrumento de Recolección de Datos del Índice de Seguridad Escolar.....	45
Tabla 1.33 Consideraciones clave para la selección del terreno escolar.....	46
Tabla 1.34 Evaluación del sistema eléctrico del local educativo. Instrumento de Recolección de Datos del Índice de Seguridad Escolar.....	47
Tabla 1.35 Condiciones y seguridad de los elementos arquitectónicos.....	48
Tabla 1.36 Elaboración e implementación, vigencia y actualización del plan que establece las responsabilidades y acciones de prevención, mitigación, preparación y respuesta ante emergencias o desastres.....	49
Tabla 1.37 Organización del Comité para las acciones de prevención, mitigación, preparación y respuesta a emergencia o desastres en la institución educativa.....	51

Ámbito 2

Tabla 2.1 Características de mesas y sillas para alumnos.....	55
Tabla 2.2 Características y cantidad de mesas y sillas para alumnos.....	55
Tabla 2.3 Mobiliario para alumnos. Educación primaria comunitaria y compensatoria.....	55
Tabla 2.4 Pizarrones para educación primaria.....	57
Tabla 2.5 Estantería para educación primaria.....	59
Tabla 2.6 Modelos de conectividad del Programa @prende 2.0.....	60

Ámbito 4

Tabla 4.1 Dimensiones y parámetros del perfil de los docentes de educación primaria.....	72
Tabla 4.2 Dimensiones y parámetros del perfil de los docentes de educación primaria.....	75
Tabla 4.3 Tipos de nombramiento para el personal con funciones de dirección y docente..	77

Conclusiones, ámbito 2

Tabla c1 Mobiliario para el área de dirección.....	130
Tabla c2 Sillas y mesas para la biblioteca escolar.....	131

Introducción

Desde la perspectiva de la normatividad pertinente, esta primera parte presenta los resultados de la actualización del Marco de Referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA).

El modelo de evaluación de ECEA comprende un conjunto de condiciones básicas de funcionamiento de las escuelas agrupadas en siete ámbitos: i) infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes; ii) mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje; iii) material de apoyo educativo; iv) personal en las escuelas; v) gestión del aprendizaje; vi) organización escolar, y vii) convivencia escolar para el desarrollo personal y social. Las condiciones y los indicadores asociados a ellas constituyen el referente fundamental para el diseño de los instrumentos de obtención de información aplicados en el marco de los operativos de ECEA.

El documento se estructura de acuerdo con los siete ámbitos que forman parte del modelo de evaluación de ECEA. Dentro de cada uno se abordan las condiciones que lo integran, como siguiente nivel de desarrollo del documento; para cada una de ellas se da cuenta de la normatividad que sustenta su inclusión, tanto la que se encontró en documentos nacionales como la que deriva de acuerdos y tratados internacionales en los que participa el país, o aquellos que, sin tener un carácter vinculante, presentan recomendaciones derivadas de las mejores prácticas internacionales en dimensiones y ámbitos específicos de los sistemas educativos y los centros escolares, como la infraestructura física o los procesos de gestión de la convivencia.

El orden en que se presentan los referentes normativos identificados es el siguiente:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Tratados y acuerdos internacionales vinculantes para el país.
- Leyes.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018.
- Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.
- Políticas y programas educativos federales.
- Reglamentos, acuerdos, normas y otros documentos de rango similar.
- Documentos internacionales no vinculantes.

En general la normatividad revisada es de alcance nacional, aunque alguna, por su origen y ámbito de incidencia (por ejemplo, las normas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para la construcción y la rehabilitación de espacios educativos), aplica sólo a algunas modalidades de prestación del servicio educativo. En muy contados casos y únicamente con fines ilustrativos, se recurre a la normatividad de orden estatal.

Como ha sido señalado, este documento está estructurado de conformidad con los ámbitos que forman parte del marco del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con el fin de evaluar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje; tras una introducción a cada ámbito, que hace mención de algunos elementos normativos de orden general, respecto a cada condición se plantean los referentes de distinto tipo identificados, señalando de la manera más precisa posible el contenido que fundamenta las condiciones estimadas, en opinión del equipo, ya sea explícitamente o con cierto grado de inferencia.

Al final se presentan conclusiones que incluyen algunas consideraciones de orden general, y luego, para cada una de las dimensiones que conforman cada ámbito, una reflexión guiada por las siguientes preguntas:

- ¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?
- ¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?
- ¿Hay condiciones o indicadores que se recomienda añadir?
- ¿Hay condiciones o indicadores que se recomienda quitar?

Puede adelantarse que prácticamente todas las condiciones abordadas cuentan con un sustento normativo proveniente de diversos tipos de documentos; si bien en algunos casos los referentes son abundantes y expresos, en otros son escasos y se infieren, por no estar explícitamente dichos. Con todo, justifican en lo general la pertinencia de las condiciones como rasgos básicos de todas las escuelas primarias del país.

Ámbito 1. Infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes

En el Marco de Referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) se establece que la infraestructura comprende “el conjunto de instalaciones y servicios que permiten el desarrollo de las actividades escolares en condiciones de dignidad, seguridad y bienestar” (INEE, 2016, p. 16).

El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2017b) señala que la infraestructura escolar, junto con los materiales y los métodos educativos, la organización escolar y la idoneidad de docentes y directivos, deben garantizar el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes (p. 5). La Ley General de Educación (LGE) (DOF, 2017c, artículo 10, fracción X) también establece que la infraestructura es uno de los elementos constitutivos del Sistema Educativo Nacional (SEN).

La Ley General de la Infraestructura Física Educativa (LGIFE) (DOF, 2014a) señala, en su artículo 7°, que la infraestructura escolar debe cumplir con condiciones básicas de calidad, seguridad, equidad, sustentabilidad y oportunidad. Asimismo, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) (DOF, 2014b), en el artículo 57, fracción IV, indica que las autoridades federales, municipales y del Distrito Federal deben garantizar la disposición de infraestructura adecuada para el aprendizaje (p. 21).

Con respecto a este ámbito, el Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Poder Ejecutivo Federal, 2013) señala, en el apartado III. 1, que “la creación de verdaderos ambientes de aprendizaje, aptos para desplegar procesos continuos de innovación educativa, requiere de espacios educativos dignos y con acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación” (p. 61). En este orden de ideas, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) añade que una educación de calidad “reclama espacios dignos, equipamiento, materiales didácticos, planes y programas de estudio y medios que hagan posible la construcción de ambientes escolares que favorecen el aprendizaje” (p. 7). En el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c) se añade lo siguiente:

las escuelas deben hacer todo lo posible por disponer de instalaciones y equipamientos dignos y adecuados que favorezcan la salud y la seguridad de la comunidad escolar, así como el aprendizaje activo y colaborativo de estudiantes y docentes para la realización de actividades científicas, artísticas y motrices (p. 61).

A propósito de este tema, en los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa (DOF, 2016a) se señala que, ante el rezago en materia de infraestructura física que presentan algunos planteles escolares, se torna urgente “garantizar que los inmuebles escolares cuenten con las condiciones físicas básicas que permitan su funcionamiento” (p. 8).

Este ámbito incluye tres dimensiones (servicios básicos en el plantel, espacios para el aprendizaje y la convivencia suficientes y accesibles, y condiciones básicas de seguridad e higiene), que en conjunto agrupan 18 condiciones y 41 indicadores.

1.1. Servicios básicos en el plantel

El marco actual incluye, en la primera dimensión, cinco condiciones básicas relativas a la disponibilidad en los establecimientos escolares de agua, energía eléctrica, un sistema de eliminación de aguas negras o residuales, agua para beber e instalaciones sanitarias.

La escuela dispone de abastecimiento continuo y suficiente de agua durante la jornada escolar (condición 1.1)

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2010) establece “que el derecho al agua potable y el saneamiento es un derecho humano esencial para el pleno disfrute de la vida y de todos los derechos humanos” (p. 3). De igual manera, exhorta a los Estados, así como a las organizaciones internacionales, a intensificar los esfuerzos para brindar a toda la población un acceso económico a estos servicios.

La *Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (UNESCO, 2015), en las estrategias indicativas de la meta 4.a “construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces”, establece que es necesario velar para que los edificios educativos tengan acceso al servicio de agua (p. 52). Esto se refleja en el punto 4.a.1 de los Indicadores Mundiales (p. 74) y el 30 del Marco de indicadores temáticos propuestos (p. 80), que hacen referencia al porcentaje de escuelas que cuentan con el servicio de agua potable.

Con respecto a esta condición, la LGE (DOF, 2017c), en el artículo 55, establece que para extender la validez oficial a los planteles que brinden educación en el ramo privado, éstos deberán contar con las medidas de higiene que determinen las autoridades (p. 23). Aunque no se menciona de manera explícita, se puede inferir que uno de los determinantes fundamentales para cumplir con estas condiciones es el abastecimiento de agua.

En este orden de ideas, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b), en la línea de acción 1.5.3, señala que se deben “priorizar apoyos para que las escuelas cuenten con agua potable” (p. 46). Disponer de este servicio, de acuerdo con el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, apartado II.5), contribuye a que las escuelas funcionen como espacios que promueven la disposición de los estudiantes para aprender (pp. 119-120).

Sobre esta condición, en los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa (DOF, 2016a, apartado 2.6.2) se estipula, como parte del componente 1 “para la atención de las carencias físicas de las escuelas”, que se brindarán apoyos con subsidios

federales para la mejora de la infraestructura sanitaria y la provisión de agua potable en las instituciones escolares (p. 14).

Por otra parte, el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) (2015a, apartado 3.9.2) señala que los terrenos destinados a los establecimientos escolares deben contar con servicio de agua potable (p. 14). En otros de los documentos elaborados por esta instancia (INIFED, 2015c, apartado 5.3.3) se establece que este servicio forma parte de la infraestructura básica escolar (p. 6), punto que es reiterado en la Norma Mexicana nmx-f-003-scfi-2011 —selección del terreno para construcción— requisitos (Secretaría de Economía, 2011, apartado 6.2.3, p. 12). En estos dos últimos documentos también se señala que la fuente de agua potable, en el caso de zonas urbanas, será por conducto de toma domiciliaria, mientras que en zonas rurales tendrá que estar ubicada a una distancia máxima de 250 m y se permite la utilización de un pozo de extracción de agua, que deberá estar protegido y visible.

De igual manera, el INIFED (2013) emite varias recomendaciones con respecto a la instalación hidrosanitaria de las escuelas y, específicamente, a propósito del abastecimiento de agua fría, tales como el material de las tuberías de la toma domiciliaria y la línea de llenado de la cisterna, el volumen de ésta y el sistema de tinacos (p. 27).

En el documento *Towards Safer Schools Construction: a community-based approach* (GADRRRES, 2015) también se establece que una de las consideraciones clave para la selección del terreno destinado a la construcción de los establecimientos escolares es el acceso al servicio de agua potable para beber y con fines de saneamiento (p. 51).

Finalmente, cabe señalar que entre los aspectos que evalúa el Índice de Seguridad Escolar (ISE). Guía de Implementación (UNICEF, 2012) se incluye, en la sección 1.7, “Servicios Básicos”, una ponderación de calidad del suministro de agua, lo que contempla tanto el tipo de suministro (acueducto, pozo, tanque elevado, tanque subterráneo, río o quebrada u otros), como su abastecimiento, bajo los criterios de la tabla 1.1.

Tabla 1.1 Criterios de evaluación de la ponderación de calidad del agua

Bueno	▪ El suministro es constante y permanente.
Regular	▪ Se cuenta con el suministro 70% del tiempo.
Deficiente	▪ Se cuenta con el suministro menos de 50% del tiempo.

Fuente: elaboración propia a partir de UNICEF (2012, p. 10).

La escuela dispone de energía eléctrica durante la jornada escolar (condición 1.2)

La *Declaración de Incheon Educación 2030...* (UNESCO, 2015), en las estrategias indicativas de la meta 4.a, señala que es indispensable garantizar que los edificios educativos tengan servicio de electricidad (p. 52). Esto se incluye en los puntos 4.a.1 de los Indicadores Mundiales (p. 74) y 31 del Marco de indicadores temáticos propuestos (p. 80), que hacen referencia al porcentaje de escuelas que cuentan con el servicio de energía eléctrica.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b), en la línea de acción 1.5.4 indica que se debe “asegurar que las escuelas cuenten con instalaciones eléctricas apropiadas” (p. 46). La existencia de este servicio, señala el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, apartado II.5, pp. 119-120), se considera indispensable para que la escuela cumpla su función como espacio de aprendizaje; es decir, el acceso a la energía eléctrica brinda las condiciones para el funcionamiento del equipo de apoyo para la enseñanza (computadoras, televisiones, proyectores), al mismo tiempo que brinda iluminación, ventilación y temperatura, que favorecen el aprendizaje de los alumnos.

A propósito de este tema, el INIFED (2015a, apartado 3.9.2) establece que los terrenos destinados a los establecimientos educativos deben contar con servicio de energía eléctrica (p. 14). Éste, de acuerdo con las *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (INIFED, 2015c, apartado 5.3.3, p. 6) y con la *Norma Mexicana nmx-f-003-scfi-2011...* (Secretaría de Economía, 2011, apartado 6.2.3, p. 12), forma parte de la infraestructura básica de los planteles escolares. En estos dos últimos documentos también se señala que la fuente de suministro de este servicio, en zonas urbanas, debe contar en la vialidad de acceso al terreno; en zonas rurales, la acometida debe estar ubicada a una distancia máxima de 100 m o a través de generadores de energía eléctrica.

Además de lo anterior, el INIFED (2013) también emite consideraciones con respecto a la instalación eléctrica de los planteles escolares, tales como las características de la acometida para la alimentación del servicio, la ubicación de tableros eléctricos, las canalizaciones, registros, entre otros (pp. 24-26).

Por último, cabe señalar que el Índice de Seguridad Escolar (ISE)... (UNICEF, 2012) incluye, en la sección 1.7 “Servicios Básicos”, una ponderación de la suficiencia del servicio eléctrico y de comunicaciones, para lo cual se utilizan los criterios que muestra la tabla 1.2.

Tabla 1.2. Criterios de evaluación de la ponderación del servicio eléctrico y de comunicaciones

Suficiente	▪ El suministro satisface la necesidad según aforo y el desarrollo curricular de la institución educativa.
Insuficiente	▪ El suministro no satisface la necesidad según aforo y el desarrollo de la actividad curricular de la institución educativa.

Fuente: elaboración propia a partir de UNICEF (2012, p. 10).

En la sección 1.8, “Servicios Básicos (continuación)”, también se evalúan el tipo, la calidad y la suficiencia del suministro de energía eléctrica, considerando los criterios que muestra la tabla 1.3.

Tabla 1.3. Criterios de evaluación del tipo, calidad y suficiencia del suministro del servicio eléctrico

Aspectos a evaluar	Criterios de evaluación
Tipo de suministro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dotación directa cableado elevado/Dotación directa cableado subterráneo. ▪ Planta propia/paneles solares. ▪ Otros.
Calidad del suministro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bueno. ▪ Regular.
Suficiencia del suministro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suficiente. ▪ Insuficiente.

Fuente: elaboración propia a partir de UNICEF (2012, p. 11).

La escuela cuenta con sistema para la eliminación de agua negras o residuales (condición 1.3)

En el ámbito internacional, la ONU (2010) reconoce el derecho de toda la población al agua potable y al saneamiento como fundamento para el goce de la vida y el pleno ejercicio del resto de los derechos humanos, por lo que la presencia de un sistema de eliminación de aguas negras en las instituciones educativas resulta un punto indispensable para el cumplimiento de este mandato.

En el nivel más alto de la normatividad nacional, lo que se declara aplica sólo para las instituciones escolares particulares; tal es el caso de la LGE (DOF, 2017c, artículo 55), que estipula que la validez oficial de la educación brindada por particulares tendrá como condición la existencia de las medidas de higiene que determinen las autoridades. Aunque no se menciona de manera puntual el sistema de eliminación de aguas negras, se puede inferir que éste es parte de los elementos que contribuyen a asegurar la higiene en los edificios escolares (p. 23).

Sobre esta condición, en la línea de acción 1.5.3 el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) , señala que resulta necesario apoyar a las escuelas para que cuenten con instalaciones hidrosanitarias, a partir de lo cual se puede inferir que se debe garantizar la existencia de mecanismos que ayuden al trato adecuado de aguas residuales (p. 46).

En el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, apartado II.5, p. 120) también se establece que las instituciones educativas deben contar con instalaciones y equipamiento que favorezcan la salud y la seguridad de la comunidad educativa. Al igual que en la primera condición de esta dimensión, no se menciona específicamente qué medidas se deben implementar para garantizar la higiene y salvaguardar la salud de los usuarios del plantel, pero se infiere que una de ellas radica en la existencia de un sistema de eliminación de aguas negras o residuales.

Por otra parte, en los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa (DOF, 2016a, apartado 2.6.2) se estipula, como parte del componente 1 “para la atención

de las carencias físicas de las escuela” que se brindarán apoyos con subsidios federales para la mejora de la infraestructura hidrosanitaria de las escuelas. Aunque no se habla específicamente del sistema de eliminación de aguas negras, éste es un elemento constitutivo de dicha infraestructura (p. 14).

El INIFED (2015a, apartado 3.9.2) establece que los terrenos destinados a los edificios educativos deben contar con un sistema de alcantarillado (p. 14). Éste, de acuerdo con el texto *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (INIFED, 2015c, apartado 5.3.3, p. 6) y con la *Norma Mexicana nmx-f-003-scfi-2011...* (Secretaría de Economía, 2011, apartado 6.2.3, p. 12), forma parte de la infraestructura básica de los planteles. En estos documentos se añade que, en las zonas urbanas, el alcantarillado se conectará al albañal o se contará con una fosa séptica, siempre y cuando las autoridades locales lo autoricen; en las zonas rurales se permite la instalación de una fosa séptica o un biodigestor en el propio predio, que estará ubicado a 100 m o menos de cualquier futura construcción.

Con respecto a esta condición, el INIFED (2013) agrega diversas especificaciones con respecto al sistema de aguas negras, entre ellas las medidas, las pendientes y el material de las tuberías, los cambios de dirección de éstas, la instalación de coladeras sanitarias, tapones de registros y trampas de grasa, el material de la tubería del albañal, entre otros. De igual forma, se emiten las condiciones para el sistema de aguas pluviales, cuya función radica en drenar las superficies que recolectan este tipo de aguas, como azoteas, estacionamientos, patios, entre otros, para dirigirlo hacia un punto de desfogue. En este orden de ideas, el INIFED (2013) aborda cuestiones acerca del diseño de la superficie del terreno para la salida de las aguas pluviales y el material de las tuberías, entre otros aspectos (pp. 28-30).

El Índice de Seguridad Escolar (ISE)... (UNICEF, 2012), en la sección 5.8, “Sistema de drenajes pluvial/agua de lluvia y aguas negras/servidas”, considera la evaluación de las condiciones, el funcionamiento, la ubicación y la capacidad del sistema de eliminación de aguas negras, utilizando los criterios que se muestran en la tabla 1.4.

Tabla 1.4. Criterios de evaluación del sistema de drenaje pluvial/agua de lluvia y aguas negras/servidas

Condición y funcionamiento de drenaje de aguas negras o servidas	<ul style="list-style-type: none">▪ NA/NE. No cuenta con sistema de drenaje de aguas negras o servidas.▪ Baja. Menos de 60% funciona adecuadamente y sus condiciones no son óptimas.▪ Media. Entre 60 y 80% funciona adecuadamente.▪ Alta. Más de 80% funciona adecuadamente y sus condiciones son óptimas.
Condición y funcionamiento del sistema de drenaje pluvial, incluyendo canales	<ul style="list-style-type: none">▪ Baja. Menos de 60% funciona adecuadamente y sus condiciones no son óptimas.▪ Media. Entre 60 y 80% funciona adecuadamente.▪ Alta. Más de 80% funciona adecuadamente y sus condiciones son óptimas.

Ubicación de la fosa séptica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NA/NE. No cuenta con fosa séptica. ▪ Baja. La fosa séptica ocasiona daños a la infraestructura del centro educativo, o su ubicación es inadecuada provocando contaminación. ▪ Media. La fosa séptica está ubicada en mal lugar, pero no hace daño a la infraestructura o viceversa. ▪ Alta. La ubicación es óptima y no perjudica la infraestructura del centro educativo.
Condición, capacidad y funcionamiento de fosa séptica o instalación al drenaje público	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja. Las condiciones, la capacidad y el funcionamiento de la fosa séptica o la instalación al drenaje municipal están perjudicando al centro educativo. ▪ Media. Presenta alguno de los tres problemas descritos en el inciso B. ▪ Alta. Las condiciones de la fosa séptica o la instalación al drenaje municipal funcionan perfectamente y su capacidad es la adecuada.

Fuente: elaboración propia a partir de UNICEF (2012, pp. 35-36).

Los miembros de la comunidad escolar disponen de agua para beber proporcionada por la escuela (condición 1.4)

A propósito de esta condición, la ONU (2010) establece como un derecho fundamental de toda persona el acceso al agua potable, en cuanto que resulta esencial para garantizar la vida y el pleno disfrute de todos los derechos humanos.

Por otra parte, la LGIFE (DOF, 2014a), en el artículo 7º, estipula que las escuelas deben tener abastecimiento de agua potable (p. 23). En el artículo 11 de este documento, se indica que en la planeación de proyectos tendientes a construcción, equipamiento, reforzamiento, rehabilitación, reconstrucción y habilitación de la infraestructura física educativa “se garantizará la existencia de bebederos suficientes y con suministro continuo de agua potable en cada inmueble de uso escolar conforme a los lineamientos que emita la Secretaría de Salud en coordinación con la Secretaría de Educación Pública” (p. 3). En los Transitorios Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto y Sexto se añaden consideraciones con respecto a la obligación de las instituciones educativas y el INIFED en materia de instalación de bebederos suficientes para la matrícula escolar; la responsabilidad de la Secretaría de Salud, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el INIFED en la emisión de lineamientos en este ámbito, y la asignación de presupuesto para estos fines.

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017c, apartado II.5) establece que la seguridad estructural y las condiciones generales de funcionamiento de los bebederos se atiendan como prioridades de los programas de mejora de infraestructura escolar (p. 123).

En los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa (DOF, 2016a) se señala que uno de los objetivos específicos de este programa busca “instalar y dar mantenimiento a bebederos que provean suministro continuo de agua potable para consumo humano en escuelas públicas de educación básica, de acuerdo a las disposiciones que emita el INIFED” (p. 10).

En relación con las características de los bebederos, el INIFED (2015g) establece las condiciones relativas a sus fuentes de abastecimiento y alimentación, al sistema de potabilización, cuestiones de diseño y ubicación, entre otros aspectos. Dentro de estos lineamientos, se establece la dotación por nivel escolar (tabla 1.5).

Tabla 1.5. Dotación de bebederos de acuerdo con la dimensión de las escuelas

Primaria 12 grupos	▪ 6 boquillas con altura regular, una boquilla para personas con discapacidad motriz y una llave de llenado.
Primaria 18 grupos	▪ 8 boquillas con altura regular, una boquilla para personas con discapacidad motriz y una llave de llenado.

Nota: El cálculo se hizo considerando una toma por cada 100 alumnos, suponiendo que hay grupos con un máximo de 50 alumnos.

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2015g, p. 13).

Por otra parte, el documento Lineamientos generales para la instalación y mantenimiento de bebederos en las escuelas del Sistema Educativo Nacional (DOF, 2015c) establece condiciones específicas con respecto a su localización, material, fuentes de abastecimiento, mantenimiento y adecuaciones para personas con discapacidad. De manera general, en el artículo quinto este documento señala que los bebederos deberán tener las siguientes características:

- I. Accesibles para toda la Comunidad educativa, debiendo estar ubicados en áreas comunes techadas sin obstáculos físicos para llegar a ellos, tener alturas acordes a la estatura de los alumnos por tipo o nivel educativo, siendo accesibles para las personas con discapacidad y contar con las Salidas de Agua potable suficientes, tomando como base la cantidad de población escolar de cada Plantel Educativo y las demandas específicas de la misma a lo largo de la jornada escolar, en los términos del Anexo Técnico del presente Acuerdo;
- II. Higiénicos para lo cual, los materiales a utilizar deberán mantener las características físicas y/o químicas del agua, sin importar diferencias de clima, temperatura u otros factores, con la finalidad de que a lo largo de su uso y vida útil no incorporen contaminantes físicos, microbiológicos o químicos hacia el agua;
- III. Perdurables con materiales y acabados que permitan su lavado y Desinfección con sustancias de limpieza comerciales, tales como cloro o alcohol, soporten su exposición a la intemperie y tengan resistencia superior al uso común sin deformaciones, y
- IV. Conectados a algún Sistema de Potabilización (p. 5).

Asimismo, se establece la cantidad de salidas de acuerdo con el nivel educativo y la matrícula escolar (tabla 1.6).

Tabla 1.6. Salidas de agua potable de acuerdo con la matrícula escolar*

Primaria 6 grupos	▪ 3 boquillas con altura regular, una boquilla para personas con discapacidad motriz y una llave de llenado.
Primaria 12 grupos	▪ 6 boquillas con altura regular, una boquilla para personas con discapacidad motriz y una llave de llenado.
Primaria 18 grupos	▪ 8 boquillas con altura regular, una boquilla para personas con discapacidad motriz y una llave de llenado.

* El cálculo se hizo considerando una toma por cada 100 alumnos, suponiendo que hay grupos con un máximo de 50 alumnos.

Fuente: elaboración propia a partir de DOF (2015c, p. 10).

Cabe indicar que el Índice de Seguridad Escolar (ISE)... (UNICEF, 2012), en la sección 1.7, “Servicios Básicos”, incluye una ponderación de la suficiencia del servicio de agua, la cual toma en cuenta los criterios que se muestran en la tabla 1.7.

Tabla 1.7. Criterios de evaluación de la ponderación de la suficiencia de agua

Suficiente	<ul style="list-style-type: none"> El suministro satisface la necesidad según aforo (mínimo 20 litros/día/estudiante en primaria).
Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> El suministro no satisface la necesidad según aforo (por debajo de los 20 litros/litros/día/estudiante si no existiese norma o reglamento a nivel local).

Fuente: Elaboración propia a partir de UNICEF (2012, p. 10).

Finalmente, en el documento *Guidelines for the provision of safe water and sanitation facilities in schools* (UNESCO, 2004) se establece una serie de características en materia de suministro de agua para consumo humano (tabla 1.8).

Tabla 1.8. Estándares óptimos para la provisión de agua segura en las escuelas

Fuentes de provisión	<ul style="list-style-type: none"> El suministro de agua potable debe estar disponible en las instalaciones escolares en todo momento. Idealmente, el agua debe ser obtenida del sistema municipal local, o alternativamente, de una fuente de agua subterránea con arreglos para la desinfección sistemática del agua.
Cantidad de agua	<ul style="list-style-type: none"> El consumo mínimo de agua por alumno, en circunstancias difíciles y por un periodo limitado, es de al menos 5 litros de agua por día para beber y cocinar.
Calidad del agua	<ul style="list-style-type: none"> El nivel de cloro residual libre debe mantenerse entre 0.2 y 0.5 mg/litro para reducir el riesgo de brotes microbianos. El agua de fuentes no confiables siempre debe ser desinfectada. La cloración es preferible a otros métodos tradicionales, ya que es confiable y menos costoso. Si faltan compuestos de cloro el agua debe hervirse. El agua tomada directamente de los canales de los ríos o lagos sin tratamiento es un peligro importante para la salud.

Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO (2004, pp. 1-4).

La escuela cuenta con infraestructura sanitaria en servicio suficiente en condiciones de higiene y seguridad (condición 1.5)

En el contexto internacional, la ONU (2010) establece “que el derecho al agua potable y el saneamiento es un derecho humano esencial para el pleno disfrute de la vida y de todos los derechos humanos” (p. 3). Asimismo, en la *Declaración de Incheon Educación 2030...* (UNESCO, 2015), una de las estrategias indicativas de la meta 4.a señala la necesidad de asegurar que los establecimientos escolares cuenten con servicios sanitarios “separados para hombres y mujeres que estén en buen estado y sean accesibles” (p. 52). Esto se incluye en los puntos 4.a.1 de los Indicadores Mundiales (p. 74) y 30 del Marco de indicadores temáticos propuestos (p. 80), que hacen referencia al porcentaje de escuelas que tienen instalaciones de saneamiento básicas separadas para mujeres y hombres.

Por otra parte, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) establece, en la línea 1.5.3, que se debe brindar apoyo a las escuelas para que cuenten con instalaciones hidrosanitarias funcionales para hombres y mujeres (p. 46). Garantizar la seguridad estructural y las condiciones generales de funcionamiento de este servicio, afirma el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, apartado II.5, p. 123), es una de las prioridades de los programas de mejora de infraestructura.

A propósito de este tema, el documento Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa (DOF, 2016a, apartado 2.6.2, p. 14) señala, como parte del componente 1 “para la atención de las carencias físicas de las escuela”, que se brindarán apoyos con subsidios federales para la mejora de la infraestructura sanitaria de las instituciones educativas.

Con respecto a esta condición, el INIFED (2015d) establece el número mínimo de muebles sanitarios, de acuerdo con la cantidad de grupos del establecimiento educativo (tabla 1.9).

Tabla 1.9. Requerimientos mínimos de servicios sanitarios

Matrícula escolar			Excusado	Mingitorio	Lavabo
Primaria 6 grupos	Alumnos	Hombres	1	2	2
		Mujeres	2	-	2
	Maestros	Hombres	1	-	1
		Mujeres	1	-	1
Primaria 12 grupos	Alumnos	Hombres	3	2	2
		Mujeres	5	-	2
	Maestros	Hombres	1	-	1
		Mujeres	1	-	1
Primaria 18 grupos	Alumnos	Hombres	7	4	5
		Mujeres	11	-	5
	Maestros	Hombres	2	-	1
		Mujeres	2	-	1

Fuente: INIFED (2015d, p. 9).

En el documento *Diseño Arquitectónico. Educación Básica-Primaria. Criterios normativos* (INIFED, 2013) se añaden requerimientos sobre la función, las relaciones espaciales y el carácter y el funcionamiento de los sanitarios. De esta información, cabe destacar que se estipula que profesores y alumnos usarán sus respectivos sanitarios, y que el mobiliario para ellos deberá ser diseñado para uso frecuente (p. 12).

En el caso de los planteles de educación primaria comunitaria, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2013) establece que la instalación de los sanitarios procederá como en la tabla 1.10.

Tabla 1.10. Instalación sanitaria en escuelas comunitarias

La escuela tiene servicio de agua y drenaje	<ul style="list-style-type: none"> Se instalará un servicio sanitario con cisterna y la descarga del drenaje se conectará a la red, siempre y cuando ésta no descargue aguas negras o jabonosas a cielo abierto sin tratamiento; de ser así se colocará un biodigestor o se hará en obra la fosa séptica y el pozo de absorción.
La escuela cuenta con servicio de agua pero no con red de drenaje	<ul style="list-style-type: none"> Se instalará el servicio sanitario con cisterna, biodigestor o fosa séptica y pozo de absorción.
La escuela no tiene servicio de agua o de alguna fuente natural	<ul style="list-style-type: none"> Se instalarán letrinas o sanitarios secos.

Fuente: elaboración propia a partir de CONAFE (2013, p. 13).

Asimismo, el CONAFE (2013) establece el número de excusados, mingitorios y lavabos (mesetas de concreto empotradas o apoyadas en muretes en las cuales se coloca un ovalín de sobreponer) que se instalan de acuerdo con la matrícula escolar, información que se presenta en la tabla 1.11.

Tabla 1.11. Número de servicios sanitarios en primarias comunitarias

Matrícula escolar		Excusado	Mingitorio	Ovalines
50 alumnos o menos	Niñas	1	-	1
	Niños	1	-	
Más de 50 alumnos y menos de 100*	Niñas	2	-	2
	Niños	2	-	
100 alumnos	Niñas	4	-	2
	Niños	4	2	

* Se señala que, dependiendo del servicio, se pueden instalar dos mingitorios y dos ovalines más.

Fuente: elaboración propia a partir de CONAFE (2013, p. 13).

El Índice de Seguridad Escolar (ISE)... (UNICEF, 2012) evalúa, en la sección 1.7, “Espacios y capacidad/aforo (continuación)”, la cantidad y la capacidad de los servicios sanitarios o higiénicos. No se especifican criterios de evaluación, únicamente se registra el número de servicios y su capacidad por cada edificio de la escuela (p. 9). En la sección 6.1.2 “Capacidad instalada de los espacios del Local Educativo”, se mide la accesibilidad de los servicios sanitarios (sección 6.1.2), su capacidad (6.1.4) y el funcionamiento y la instalación de piezas o artefactos (sección 6.1.3), empleando los criterios de la tabla 1.12.

Tabla 1.12. Criterios de evaluación de la accesibilidad de los servicios sanitarios, su capacidad y el funcionamiento e instalación de piezas o artefactos

Servicios sanitarios/ accesibles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NA/NE. No existe el espacio. ▪ Baja. Existe el espacio pero no cumple con las dimensiones; la instalación de los artefactos es insuficiente para atender la demanda. ▪ Media. Existe, pero presenta una de las fallas indicadas en el inciso anterior (seguridad baja). ▪ Alta. Existe y cumple con todas las especificaciones requeridas para atender la demanda.
Funcionamiento e Instalación de piezas o artefactos (pilas o bebederos, inodoros o WC, mingitorios o urinarios y lavamanos)*	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NA/NE. No tiene piezas o artefactos. ▪ Baja. Menos de 60% funciona adecuadamente y sus condiciones son óptimas. ▪ Media. Entre 60 y 80% funciona adecuadamente. ▪ Alta. Más de 80% funciona adecuadamente y sus condiciones son óptimas.
Capacidad de servicios sanitarios o higiénicos/baños (inodoros, poceta, WC) nivel primario (educación inicial o preescolar y básica)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NA/NE. No hay inodoros. ▪ Baja. Existe un inodoro por cada 20 mujeres o 40 hombres o no hay. ▪ Media. Existe un inodoro por cada 20 mujeres o 40 hombres. ▪ Alta. Existe uno o más inodoros por cada 20 mujeres o 40 hombres.

* Para evaluar este aspecto se debe verificar la instalación de las piezas o artefactos, su buen estado, su funcionamiento y la ausencia de fugas.

Fuente: elaboración propia a partir de UNICEF (2012, p. 38).

Como parte de las consideraciones de diseño para los establecimientos escolares, el documento *Guidance Notes on Safer Schools Construction* (INEE/GFDRR/UNISDR, 2009) señala que las escuelas deben contar, al menos, con letrinas diseñadas para hombres y mujeres, deben ser funcionales y no supondrán un riesgo secundario en caso de inundación (p. 57).

En este orden de ideas, el documento *Guidelines for the provision of safe water and sanitation facilities in schools* (UNESCO, 2004) emite una serie de estándares óptimos para las instalaciones sanitarias.

- 1) Deben ser suficientes para el número de estudiantes y el personal de la escuela.
- 2) Deben estar separados para hombres y mujeres.
- 3) Los mingitorios deben ubicarse de manera independiente de los excusados.
- 4) Los excusados deben estar diseñados para un uso frecuente.
- 5) Debe haber lavabos disponibles en los baños.
- 6) El número de excusados se determina tomando en cuenta un servicio para cada 25 niñas, uno para cada 100 niños y un mingitorio para cada 40 o 60 hombres
- 7) Deberá existir un lavabo por cada 50 o 100 estudiantes.
- 8) Se estima que el gasto de agua por día y alumno para fines sanitarios y para cocinar está alrededor de los 60 litros¹ (pp. 1 y 5).

¹ Esta cifra varía en el documento, ya que más adelante se señala que el consumo diario por día y por estudiante se encuentra entre los 15 y 30 litros.

1.2. Espacios escolares suficientes y accesibles

Esta dimensión abarca seis condiciones básicas, que se refieren a la existencia de un aula para cada grupo; el espacio suficiente dentro de éstas para la cantidad de alumnos, considerando su movilidad; las condiciones ambientales de las aulas; la existencia de espacios para el desarrollo de actividades académicas, de tutoría, propias de docentes y directivos; la disponibilidad de zonas para llevar a cabo actividades cívicas, deportivas, culturales y recreativas, y las adecuaciones para el acceso y la movilidad de las personas con discapacidad.

La escuela cuenta con un aula para cada grupo (condición 2.1)

El INIFED (2015a, apartado 3.8.2, p. 4, 2013, apartado 4.1, p. 4) indica que la estructura educativa será de 6 grupos al menos y 18 cuando más, por lo que se puede inferir que existe al menos un aula por grupo. Con respecto a este tema, la *Norma Mexicana nmx-f-003-sc-fi-2011...* (Secretaría de Economía, 2011) y el INIFED (2015a) emiten algunos señalamientos acerca la cantidad de aulas por el número de alumnos de la escuela (tabla 1.13).

Tabla 1.13. Cantidad de aulas por número de alumnos

240 alumnos	6 aulas.
480 alumnos	12 aulas distribuidas en uno o dos niveles.
720 alumnos	18 aulas distribuidas en dos o tres niveles.

Fuente: elaboración propia a partir de Secretaría de Economía (2011, p. 14) e INIFED (2015a, p. 8).

En este orden de ideas, el Índice de Seguridad Escolar (ISE)... (UNICEF, 2012), en la sección 1.6, “Espacios y capacidad/aforo”, evalúa la cantidad y la capacidad de las aulas, para lo cual se señala el número de salones de clase, aunque se desconoce cómo se valora su capacidad (p. 8).

Las aulas cuentan con el espacio suficiente para la cantidad y la movilidad de los estudiantes (condición 2.2)

El INIFED (2013, apartado 5.1) estipula las dimensiones mínimas requeridas para las aulas didácticas, considerando el número de grupos en una escuela urbana. Esto se muestra en la tabla 1.14.

Tabla 1.14. Dimensión de aulas didácticas por número de grupos en escuelas urbanas (m²)*

Número de grupos	Dimensión de las aulas 1.73m ² /alumno-grupo
6	468
12	936
18	1 404

* Para la estimación de estas dimensiones se especifica que cada aula tendrá una dimensión de 72m², a lo que se añade el espacio para la biblioteca de aula, de 6m².

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2013, p. 38).

En otro de los documentos elaborados por el INIFED (2015a, apartado 5.2) estas cifras varían y se emiten especificaciones diferenciadas para escuelas urbanas y escuelas rurales e indígenas. Esto se muestra en la tabla 1.15.

Tabla 1.15. Dimensión de aulas didácticas por número de grupos en escuelas urbanas y rurales e indígenas (m²)

Número de grupos	Escuelas urbanas 1.13m ² /alumno-grupo	Escuelas rurales e indígenas 1.04m ² /alumno-grupo
2	104	96
4	208	192
6	312	288
8	416	384
10	520	480
12	624	576
14	728	-
16	832	-
18	936	-

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2015a, pp. 19 y 20).

En el caso de la educación comunitaria, en el *Manual de Procedimientos...* el CONAFE (2013) establece en el apartado 4.1.2, “Normas de operación”, inciso G, que las aulas para educación preescolar, primaria y secundaria tendrán las siguientes dimensiones: 6.00 × 4.00, 6.00 × 5.30 y 6.00 × 6.00. Se añade que la superficie de estos espacios podrá variar de acuerdo con el número de alumnos (p. 23).

Sobre esta condición, el Índice de Seguridad Escolar (ISE)... (UNICEF, 2012), en la sección 6.1.1, “Capacidad de las aulas”, propone evaluar la dimensión de los salones de clase, tomando en cuenta el área por estudiante, para lo cual se utilizan los criterios que se muestran en la tabla 1.16.²

Tabla 1.16. Criterios de evaluación de la capacidad de las aulas

Baja	El área por estudiante en un aula es igual o menor a 1m ² .
Media	El área por estudiante en un aula está entre 1.15 a 1.25 m ² .
Alta	El área por estudiante en un aula es mayor a 1.25m ² .

Fuente: elaboración propia a partir de UNICEF (2012, p. 38).

² En la evaluación de la capacidad de las aulas, además de las dimensiones de éstas por estudiante, se considera su grado de seguridad, el cual es ponderado como bajo, medio o alto, aunque no se especifica qué implica cada uno de estos criterios.

Las aulas son ambientes físicos adecuados para el desarrollo de actividades (iluminación, audición, ventilación y temperatura) (condición 2.3)

Las referencias acerca de esta condición son emitidas, principalmente, por el INIFED, instancia que en el documento *Diseño Arquitectónico. Educación Básica-Primaria. Criterios normativos* (2013, apartados 4.4 y 4.5) señala que las aulas deberán tener las características que se muestran en la tabla 1.17.

Tabla 1.17. Condiciones de carácter y ambientación de las aulas

Iluminación	Natural. Mínimo 17% del área del local. La entrada de luz natural se controlará para minimizar las ganancias térmicas y el deslumbramiento. Artificial. 350-400 luxes.
Acústica	25/25 dB (silencioso o moderado).
Ventilación	Natural cruzada. Mínimo 1/9 del área del local. El acondicionamiento y el confort en espacios educativos se harán, principalmente, por medio de sistemas pasivos; si esto no es suficiente debido a las condiciones climáticas, se utilizarán sistemas mecánicos.
Temperatura	18° a 2° C.

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2013, pp. 9, 25, 30).

En los lineamientos más recientes del INIFED (2015d y 2015f) se brindan varias indicaciones acerca de las condiciones óptimas de iluminación, acústica, ventilación y temperatura. Cabe señalar que en estos casos no se hace una diferenciación entre escuelas primarias de distinta modalidad.

En lo que concierne a la iluminación natural y artificial en las aulas, el INIFED (2015d, apartados 3.2.9.1 y 3.2.9.2) estipula una serie de características deseables que se concentran en la tabla 1.18.

Tabla 1.18. Condiciones de iluminación natural y artificial de las aulas

Natural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Natural. Se recomienda un cociente diurno mínimo de 2% para actividades escolares normales y un cociente diurno mínimo de 4% para clases de primaria. ▪ La iluminación natural no debe ser inferior a 17.5% del local.
Artificial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La intensidad lumínica mínima para las aulas de las escuelas primarias es de 175 a 250 luxes.

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2015d, pp. 5-6).

Por otra parte, el INIFED (2015f, apartado 1.2) afirma que una buena acústica hace que la enseñanza sea menos estresante y más efectiva, pues permite una mayor interacción verbal (p. 2). En este sentido, se señala (apartado 4.3) que los niveles recomendados para salones de clase están entre los 30 y 5 dB (p. 15) y se establece una serie de características acústicas favorables:

1. El local queda en silencio o con el nivel de ruido de fondo específico para ese local, al no haber fuentes de vibración internas en éste.
2. El sonido (palabra o música) llega al auditorio con claridad.
3. La fuente sonora (orador, grabación, etc.) es apreciada y entendida en todos los lugares del recinto.
4. Los tiempos de Reverberación son los indicados para ese local en base a sus características específicas de forma, dimensión, materiales y uso (adecuado volumen y balance).
5. No existen ondas estacionarias o ecos así como reflexiones indeseadas.
6. Los aparatos y/o motores internos propios del equipamiento del recinto (manejadoras de aire, ventiladores, equipos de cómputo, ductos, etc.) están perfectamente aislados con el fin de mantener en silencio al local.
7. El espacio está aislado de los sonidos externos, así como de aquellos causados por la vibración de la estructura en los niveles superiores e inferiores o por estructuras adyacentes (p. 3).

De igual manera, el INIFED (2015d, apartado 3.2.9.3) indica que la renovación del aire se podrá realizar de manera natural mediante ventanas, o de forma mecánica a través de artefactos destinados a esta función. También se proporciona información sobre los volúmenes mínimos de aire recomendado y su respectiva renovación (tabla 1.19). Hay que precisar que en estos casos no se habla de la ventilación específicamente de las aulas, sino de todo el establecimiento educativo.

Tabla 1.19. Volúmenes mínimos de aire y renovación

Volumen disponible por alumno (m ²)	Número de renovaciones por alumno y por hora
3	9
5	5
7	4
9	3

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2015d, p. 7).

Finalmente, acerca de la temperatura, se establece que ésta, dentro de las aulas, deberá estar entre los 18° y 25° C (INIFED, 2015d, apartado 3.2.9.4, p. 7).

Acerca de esta condición, el documento *Guidance Notes on Safer Schools Construction* (INEE/GFDRR/UNISDR, 2009) afirma que se debe prestar atención a los factores ambientales internos de las aulas como la temperatura y la iluminación, ya que la falta de adecuación de estos aspectos puede provocar malestar físico, lo cual se convertiría en un obstáculo para el aprendizaje (p. 58). Con respecto a este tema, dicho documento no proporciona más indicaciones.

La escuela dispone de espacios adicionales a las aulas para el desarrollo de actividades académicas, de tutoría y propias de docentes y directivos (biblioteca, salón de usos múltiples, aula de medios, espacio para USAER, salas de maestros y dirección escolar) (condición 2.4)

Acerca de esta condición, en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOF, 2013), artículo 16, fracción II, se hace alusión a la importancia de que cada escuela cuente con “espacios físicos y de tiempo para intercambiar experiencias, compartir proyectos, problemas y soluciones con la comunidad de docentes” (p. 8).

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) en la línea de acción 1.5.9 establece la necesidad de “estimular la construcción o acondicionamiento de espacios para reuniones de docentes y del consejo técnico escolar” (p. 46).

Por otra parte, en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, apartado II.5) señala que los programas de mejora de infraestructura tendrán entre sus prioridades garantizar la seguridad estructural y las condiciones de áreas de servicios administrativos y espacios de usos múltiples (p. 123).

El documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017a, p. 45) indica que todas las instituciones educativas deben contar con una biblioteca para la organización, el resguardo y la consulta de materiales educativos. Este espacio debe tener las adaptaciones necesarias para permitir la movilidad de los estudiantes (p. 47). También se menciona que es deseable que todas las escuelas cuenten con sala de usos múltiples, y define este espacio como:

un aula o incluso un área mayor, para llevar a cabo experimentos de ciencias, construir modelos tridimensionales, como maquetas, o para la realización de otros proyectos de asignaturas académicas o áreas de Desarrollo, como Artes. El espacio ha de contar con buena iluminación, contactos eléctricos y tener agua para lavar material didáctico como pinceles o implementos de laboratorio (pp. 47-48).

Cabe señalar que como parte de los Lineamientos y Estrategias de Operación del Programa de Inclusión Digital 2016 (DOF, 2016c) se prevé la habilitación de espacios conocidos como aula @prende 2.0, que se define como un “aula de medios o salón de computación que operará, para el uso de todos los Alumnos(as) y Docentes, en las Escuelas públicas y que será equipada por la SEP, a través de la CG@prende.mx, con Dispositivos electrónicos de aula” (p. 3). No se dan mayores especificaciones con respecto a las dimensiones o condiciones de este espacio.

En los lineamientos emitidos por el INIFED (2013, apartado 4.4) se considera que en las escuelas primarias urbanas hay espacios tales como biblioteca, aula de usos múltiples, aula TIC (tecnologías de la información y la comunicación), Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y sala de juntas y dirección, y se emiten lineamientos para cada uno de ellos, que se refieren a las funciones específicas de cada sitio, sus relaciones espaciales con respecto a las otras áreas de la escuela y su carácter y ambientación. Hay que destacar

que estas consideraciones aplican para instituciones educativas urbanas. Por otra parte, se establecen las dimensiones mínimas para estos espacios y se recopilan en la tabla 1.20.

Tabla 1.20. Relaciones espaciales y superficies mínimas de los espacios educativos (m²)

Biblioteca	104, que incluyen: ▪ Salón de lectura y acervo (74). ▪ Control (7). ▪ Sala de lectura informal (13). ▪ Vestíbulo de acceso (10).
Salón de usos múltiples	117, que incluyen: ▪ Salón de usos múltiples (104). ▪ Zona de guarda de equipo (13).
Salón TIC	▪ 92
USAER	26, que incluyen: ▪ Atención pedagógica (17). ▪ Cubículo de atención (9.)
Sala de juntas	16 del total de 52 destinados para la dirección en escuelas con 6 grupos y de los 78 destinados para escuelas con 12 o 18 grupos.
Dirección	52 en escuelas con 6 grupos y 78 en escuelas con 12 o 18 grupos, que incluyen: ▪ Oficina del director (10). ▪ Sala de juntas (16). ▪ Apoyo técnico (16). ▪ Archivo (2 con 6 grupos, 10 con 12 o 18 grupos). ▪ Guarda de material (8 en con 6 grupos, 13 con 12 o 18 grupos). ▪ Guarda de desayunos (8 con 6 grupos, 13 en con 12 o 18 grupos).

* A excepción de los casos en que se especifica, las medidas mínimas para estos espacios son las mismas en escuelas con 6, 12 y 18 grupos.

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2013, p. 38).

En algunos otros documentos elaborados por el INIFED (2015a) las dimensiones varían para espacios como la dirección. En este caso sí se hace una diferenciación de las superficies mínimas para escuelas urbanas y establecimientos educativos indígenas y rurales, como se muestra en la tabla 1.21.

Tabla 1.21. Superficies mínimas para la dirección en escuelas primarias urbanas y rurales e indígenas (m²)

	Escuelas urbanas	Escuelas rurales e indígenas
De 2 a 6 grupos	10	9
De 8 a 12 grupos	26	24
De 14 a 18 grupos	52	-

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2015a, pp. 19-20).

Finalmente, el Índice de Seguridad Escolar (ISE)... (UNICEF, 2012), en la sección 1.7, “Espacios y capacidad/aforo”, toma en cuenta la cantidad y la capacidad de sitios como la biblioteca, el aula o el salón de computación, la sala de usos múltiples y la dirección.

La escuela dispone de espacios para el desarrollo de actividades cívicas, deportivas, culturales y recreativas (cancha, patio o plaza cívica) (condición 2.5)

La Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF Comité Español, 2006) aporta diversos señalamientos que contribuyen a respaldar la relevancia que tiene la realización de actividades deportivas, culturales y recreativas en los entornos escolares y, por tanto, la necesidad de que existan espacios adecuados para su realización. En el artículo 24 de este documento se establece que “los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud” (p. 19). De igual manera, en el artículo 29 se estipula que la educación deberá contribuir a “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (p. 23). Finalmente, en el artículo 31 se señala que los niños tienen derecho “a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (p. 23). Esto último es respaldado por el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (OREALC-UNESCO, 2008).

En el contexto nacional, la SEP, a través del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (2013b) indica, en el Objetivo 4 “Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral”, que el desarrollo de actividades físicas y deportivas “requiere de una infraestructura adecuada y de programas que la hagan posible. Por ello es necesario asegurar las buenas condiciones de los espacios deportivos y una mayor disponibilidad de éstos” (p. 60). Con respecto a este tema, no se mencionan qué características específicas deben poseer estos espacios para considerarse óptimos.

El INIFED (2013, apartado 4.3.3) considera, entre sus lineamientos, la existencia de espacios abiertos como plaza cívica o canchas deportivas en escuelas urbanas. Se establece que este tipo de espacios deben estar protegidos de la radiación directa e indirecta, las precipitaciones y vientos (p. 8). Asimismo, se indican las superficies mínimas para éstos, las cuales se presentan en la tabla 1.22.

Tabla 1.22. Superficies mínimas para la plaza cívicas y las canchas deportivas de acuerdo con la cantidad de grupos de la escuela (m2)

	6 grupos	12 grupos	18 grupos
Plaza cívica	351	702	1 053
Cancha deportiva*	420	840	1 260

* Se considera que debe existir una cancha por cada cinco grupos.

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2013, p. 39).

En otro de los documentos emitidos por el INIFED (2015a) también se establecen las dimensiones mínimas para estos espacios. En este caso hay información diferenciada para escuelas urbanas y para instituciones rurales e indígenas (tabla 1.23).

Tabla 1.23. Superficies mínimas para la plaza cívicas y las canchas deportivas en escuelas urbanas y rurales e indígenas (m²)

Número de grupos	Plaza cívica		Canchas deportivas*	
	Escuelas urbanas	Escuelas rurales e indígenas	Escuelas urbanas	Escuelas rurales e indígenas
De 2 a 6 grupos	385	432	-	-
De 8 a 12 grupos	567	500	575	576
De 14 a 18 grupos	907	-	1 468	-

* Se establece que debe existir una cancha deportiva por cada seis grupos.
Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2013, pp. 19-20).

Finalmente, el Índice de Seguridad Escolar (ISE)... (UNICEF, 2012), en la sección 1.7, “Espacios y capacidad/aforo”, evalúa la cantidad y la capacidad de espacios como la plaza cívica, canchas múltiples, de fútbol y béisbol.

La escuela cuenta con adecuaciones para el acceso y la movilidad de personas con discapacidad (condición 2.6)

La *Declaración de Incheon Educación 2030...* (UNESCO, 2015), en la meta 4.a, enfatiza la necesidad de “Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (p. 51). Esto se refleja en los Indicadores Mundiales (indicador 4.a.1, p. 74) y el Marco de indicadores temáticos propuestos (indicador 32, p. 80), donde se habla del porcentaje de escuelas con una infraestructura que se adapta a las necesidades de personas con discapacidad.

La LGIFE (DOF, 2014a), en el artículo 11, señala que los programas y los proyectos de construcción, equipamiento, rehabilitación, reforzamiento, reconstrucción, habilitación y mantenimiento de los establecimientos escolares se deben apegar a la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) y a las leyes de las entidades federativas en este ámbito.

Por otra parte, la LGDNNA (DOF, 2014b), en su artículo 57, fracción XIII (p. 22), y la LGIPD (DOF, 2015b), en el artículo 12, fracción II (p. 8), señalan que se deben garantizar las condiciones de accesibilidad para personas con discapacidad en las instalaciones educativas.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b), línea de acción 3.5.6, se establece que es indispensable “adecuar y equipar planteles educativos para eliminar o reducir las barreras físicas que impiden el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad” (p. 57). Asimismo, el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c), en el apartado 4.4, afirma que “la infraestructura y el equipamiento, así como los

materiales educativos diversos y pertinentes, y las Tecnologías de la Información y la Comunicación deben contribuir al pleno acceso de los alumnos con distintas discapacidades a una educación de calidad y contribuir al desarrollo de su máximo potencial” (p. 161).

De manera puntual, el INIFED (2015e, apartado 5) menciona que en el diseño de los espacios de maniobra se deben tomar en cuenta las distintas ayudas técnicas que utilizan las personas con alguna discapacidad, tales como muletas, andaderas, sillas de ruedas, bastones, perros guía y bastones blancos (p. 4).

Más adelante, en este mismo documento, se exponen diversos lineamientos con respecto a los accesos (puertas y salidas de emergencia), circulación, rutas accesibles y locales y servicios (aulas, laboratorios y talleres, bibliotecas y auditorios, sanitarios, estacionamientos, bebederos, señalización y protección civil). De esta información cabe destacar la normatividad con respecto a las adecuaciones para las puertas y la instalación de rampas (tabla 1.24).

Tabla 1.24. Adecuaciones para personas con discapacidad: puertas y rampas

Puertas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deben tener un ancho de vano mínimo de 100 cm libres y abatirán hacia fuera. ▪ Tendrán manija tipo palanca a una altura de 90 cm del nivel de piso terminado. ▪ Las puertas de vidrio deben tener vidrio templado que cumpla la Norma Oficial Mexicana NOM-146-SCFI y tendrán protecciones o estarán señalizadas que impidan que las personas choquen con ellas. ▪ Si la puerta es de paso continuo para personas en silla de ruedas, debe tener una franja de protección tipo zoclo de entre 20 y 40 cm de altura por su ancho. ▪ En los pisos de puertas principales debe haber cambio de textura o pavimento táctil de 30 cm por todo su ancho antes y después de la puerta. ▪ Si las puertas que comunican al edificio educativo se destinan al tránsito de vehículos y de peatones, el ancho de la puerta será mínimo del ancho del vehículo más grande más 60 cm adicionales, delimitados con franjas de color contrastante. ▪ Se colocará el Símbolo Internacional de Accesibilidad en las puertas de sanitarios o espacios habilitados para personas con discapacidad.
Rampas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La pendiente máxima será de 6%. ▪ En rampas mayores a 600 cm habrá descansos de 150 cm de diámetro. ▪ Deberán tener un ancho mínimo de 100 cm libres entre pasamanos. Las rampas ubicadas en interiores tendrán un ancho de 120 cm. Si la rampa es de doble circulación tendrá un ancho de 210 cm mínimo, de ser el único acceso para todo tipo de personas, tendrá un ancho de 150 cm. ▪ Tendrá bordes laterales de 5 cm de altura. ▪ Tendrá bordes tubulares a ambos lados de 3.8 cm de diámetro en color contrastante ubicados a 90 cm y un segundo a 75 cm del nivel del piso terminado separado por 4 cm de la pared. ▪ Debe existir un área libre de 150 cm al inicio y término de la rampa. ▪ Las rampas no terminarán al pie de una puerta. ▪ El piso debe ser uniforme, firme y antiderrapante. ▪ Habrá cambios de textura o pavimento táctil de 30 cm mínimo y 60 cm máximo de profundidad para identificar el área

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2015e, pp. 9 y15).

El INIFED (2015e) también emite los lineamientos para la instalación de inodoros, mingitorios y lavabos para personas con discapacidad. Algunos de ellos se presentan en la tabla 1.25.

Tabla 1.25. Adecuaciones para personas con discapacidad: sanitarios

General	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se colocará un módulo adicional por cada 10 inodoros o lavabos existentes en el inmueble. ▪ Cuando el inodoro esté confinado, el espacio mínimo interior requerido será de 170 cm de fondo por 170 cm de frente. En el caso que se encuentren inodoro y lavabo en el mismo espacio, la medida mínima será de 200 cm de fondo por 200 cm de frente.
Inodoros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La altura del asiento será de entre 45 y 50 cm. ▪ Se colocarán barras de apoyo horizontal de 3.8 cm de diámetro y 90 cm de longitud en la pared lateral más cercana al inodoro. ▪ Se colocará una barra vertical de 3.8 cm de diámetro y 70 cm de longitud en el remate de la barra horizontal formando una escuadra. ▪ Las barras de apoyo deben ser de perfil tubular en acero inoxidable, con terminaciones redondeadas. ▪ Cada inodoro debe contar como mínimo con un gancho portamuletas a una altura de 160 cm junto a las barras de apoyo. ▪ El dispensador de papel se colocará a una distancia máxima de 15 cm del inodoro.
Mingitorios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habrá como mínimo un mingitorio, con una distancia libre de 45 cm de su eje a cualquier elemento por ambos lados. ▪ La altura de la zona de uso del mingitorio será de 40 cm sobre el nivel de piso terminado. ▪ Estará dotado con barras de apoyo verticales rectas de 90 cm de longitud, ubicadas sobre la pared posterior a ambos lados del mingitorio, a una distancia de 35 cm en relación con el eje del mueble y una altura de 70 cm sobre el nivel de piso terminado. ▪ Las barras de apoyo deben ser de perfil tubular en acero inoxidable. ▪ Cada mingitorio debe contar como mínimo con un gancho portamuletas a una altura de 160 cm junto a las barras de apoyo. ▪ En caso de contar con mamparas laterales, éstas serán de alto contraste cromático.
Lavamanos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se colocará un lavabo a máximo 80 cm de altura sobre el nivel de piso terminado. ▪ Contará con llaves tipo palanca a máximo 40 cm de profundidad desde el borde frontal del lavabo al mecanismo de accionamiento. ▪ No deberán colocarse soportes alrededor del lavabo que impidan maniobrar al usuario en silla de ruedas.

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2013, pp. 24-27).

En otro de los documentos emitidos por esta instancia (INIFED, 2015g, apartados 6.1.4, 6.6.1, 6.6.4.4 y 6.6.5.1), se añade que los bebederos deberán contar con adecuaciones para personas con discapacidad.

Asimismo, esta instancia (INIFED, 2013, apartado 4.3.2) establece que el diseño de los planteles educativos “buscará asegurar el acceso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás personas al entorno físico y a todos los servicios [e] instalaciones del plantel educativo” (p. 7). Para lograr este propósito se debe garantizar que las rutas, al interior de los edificios y en espacios abiertos, estén libres de obstáculos y que sean accesibles, de tal manera que las personas con discapacidad puedan llegar con seguridad hasta el punto deseado.

Sobre este tema, el CONAFE (2013) estipula, en el apartado 4.1.2, “Normas de operación”, inciso G, que los proyectos de construcción y rehabilitación de espacios educativos y técnico administrativos deben incluir rampas para la circulación de personas con discapacidad (p. 23).

En el documento *Guidance Notes on Safer Schools Construction* (INEE/GFDRR/UNISDR, 2009) se señala que las escuelas deben tener un mínimo de dos puntos de evacuación que deben ser accesibles para las personas con necesidades especiales (pp. 57-58). De igual manera, la UNESCO (2009) señala que una de las preocupaciones políticas se relaciona con el acceso a los edificios escolares. Ante esto, una de las propuestas se refiere a la construcción de rampas en las escuelas (p. 25).

Por último, el Índice de Seguridad Escolar (ISE)... (UNICEF, 2012) incluye aspectos vinculados con esta condición en la sección 6.3.1, “Accesos y rampas para personas con necesidades especiales o movilidad reducida”, en la que se utilizan los criterios de la tabla 1.26.

Tabla 1.26. Criterios de evaluación de los accesos o rampas para personas con necesidades especiales o movilidad reducida

NA/NE	<ul style="list-style-type: none"> No existen accesos o rampas para personas con necesidades especiales o movilidad reducida.
Baja	<ul style="list-style-type: none"> El acceso o rampa cuenta con una inclinación mayor a 6%, no tiene descansos a cada 6 m máximo de longitud, el ancho es menor a 1.20 m, no cuenta con pasamanos, entre otros y están dañadas.
Media	<ul style="list-style-type: none"> El acceso o rampa presenta una de las fallas indicadas en el inciso anterior (seguridad baja).
Alta	<ul style="list-style-type: none"> Cuando el acceso o la rampa cuenta con una inclinación igual o menor a 6%, tiene descansos, su ancho es igual o mayor a 1.10 m, cuenta con pasamanos y se encuentra en buen estado

Fuente: elaboración propia a partir de UNICEF (2012, p. 40).

1.3. Condiciones básicas de seguridad e higiene

Esta dimensión contempla siete condiciones que se refieren a las medidas con las que deben contar los planteles escolares para asegurar la seguridad e higiene: existencia de cerco perimetral; los materiales con los que está construida la escuela; ubicación del terreno; las condiciones que ayudan a minimizar el riesgo de accidentes; la existencia de un plan de protección civil; presencia de señalización e insumos en caso de contingencia; la limpieza de aulas y sanitarios, y la fumigación del plantel escolar.

Hay documentos que plantean, de manera general, que las instituciones educativas deben cubrir condiciones de seguridad e higiene. Éste es el caso de la LGE (DOF, 2017c), que en el artículo 55, fracción II y en el artículo 59, señala que el reconocimiento de validez oficial para la educación ofrecida por particulares sólo se otorgará cuando las instalaciones cumplan con las condiciones de seguridad e higiene. Asimismo, la LGIFE (DOF, 2014a) indica, en el artículo 7, que las escuelas deberán cubrir requisitos de seguridad.

El plantel escolar es un inmueble seguro (muros, techos, piso, barda o cerco perimetral) (condición 3.1)

El INIFED (2013, apartado 4.3.1) señala que los planteles educativos urbanos serán dotados con bardas o cercos perimetrales de una altura mínima de 3 m, que permitan la visibilidad al interior del plantel y que brinden seguridad a todo el edificio, incluyendo las áreas exteriores (p. 6). Por otra parte, el INIFED (2015) emite lineamientos para el uso de los siguientes materiales para muros, techos y pisos, aunque no se aporta información acerca de la seguridad que puede brindar la utilización de uno en comparación con otro (tabla 1.27).

Tabla 1.27. Materiales para muros, techos y pisos

Muros	Techos	Pisos
<ul style="list-style-type: none">▪ Ladrillo y bloques cerámicos▪ Bloques de cemento, tabique y tabicones▪ Concreto hidráulico	<ul style="list-style-type: none">▪ Techos de vigueta y bovedilla▪ Techos de lámina acanalada▪ Techos con teja	<ul style="list-style-type: none">▪ Concreto▪ Mármol▪ Piedra natural o artificial▪ Material de arcilla de barro vidriado o natural▪ Loseta vinílica▪ Linóleoum▪ Madera

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2015h, pp. 6-9, 2015j, pp. 4-6, 2015i, pp. 2-11).

El CONAFE (2013) indica, en el apartado 4.1.2, “Normas de operación,” inciso G, que se debe prever que los pisos de las aulas sean de cemento pulido, aunque esto se sugiere por motivos de limpieza y no de seguridad (p. 23).

La *Norma Mexicana aproy-nmx-R-000-SCFI-2015 Escuelas-levantamiento de datos para el diagnóstico de la infraestructura física educativa-directrices y requisitos* (Secretaría de Economía, 2015, apartado 7.2.3.13) establece que se debe verificar el buen estado de los muros, considerando la existencia de grietas y ranuras en ellos.

Finalmente, el Índice de Seguridad Escolar (ISE)... (UNICEF, 2012) evalúa, en la sección 5.10.2, “Condición y seguridad de cercos y muros perimetrales,” las características y la seguridad de las cercas perimetrales de los inmuebles escolares, utilizando los siguientes criterios (tabla 1.28).

Tabla 1.28. Criterios de evaluación de la condición y seguridad de cercos y muros perimetrales

NA/NE	<ul style="list-style-type: none">▪ No hay cercos o muros perimetrales.
Baja	<ul style="list-style-type: none">▪ Cuando se encuentran dañados e impiden el funcionamiento de otros componentes, sistemas o funciones o estructuralmente no ofrecen seguridad.
Media	<ul style="list-style-type: none">▪ Cuando se encuentran dañados pero permiten el funcionamiento de otros componentes y no presentan problemas estructurales.
Alta	<ul style="list-style-type: none">▪ Cuando no se encuentran dañados o su daño es menor y no impide su funcionamiento o el de otros componentes o sistema y estructuralmente son seguros.

Fuente: elaboración propia a partir de UNICEF (2012, p. 37).

El documento *Towards Safer Schools Construction...* (GADRRRES, 2015) indica que algunos de los puntos importantes en la inspección de los centros escolares se refieren a la resistencia del material con el que están construidas las paredes y a la seguridad de los techos ante los riesgos de la intemperie (p. 76). No se dan mayores indicaciones con respecto a este tema.

El plantel escolar está ubicado en un terreno de bajo riesgo por afectación ante desastres naturales o características del entorno (condición 3.2)

El INIFED (2015c, apartado 5.1.1) y la *Norma Mexicana nmx-f-003-scfi-2011...* (Secretaría de Economía, 2011, apartado 6.1) señalan que los terrenos destinados a las escuelas deben seleccionarse considerando las características del medio físico natural (hidrometeorológicas y geológicas y técnicas) no aptas para la construcción de edificios escolares (tabla 1.29).

Tabla 1.29. Condiciones del medio físico natural no aptas para la construcción de escuelas

Medio físico natural hidrometeorológicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Terrenos susceptibles de inundarse. ▪ Los ubicados en áreas con peligro de desbordamiento de ríos. ▪ Dentro del área de divagación de los meandros del cauce. ▪ En cañadas con aluvión suelto o fragmentos mayores de 0.40 m. ▪ Ubicados en cuencas, cañadas, barrancas, cañones susceptibles a erosión y asociados a intensas precipitaciones pluviales. ▪ Localizados en zona de marea de tormenta y de oleaje, generados por ciclones tropicales en planicies costeras. ▪ Los ubicados en áreas reservadas para recargas de acuíferos. ▪ A menos de 500 m de cuevas o meandros de ríos no estables.
Medio físico natural, geológico y técnico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los terrenos ubicados sobre fallas geológicas. ▪ Propensos o cercanos a deslizamientos del suelo. ▪ Los ubicados en las laderas de un volcán activo o no activo. ▪ Los que contengan suelos de arenas o gravas no consolidadas y con nivel freático inferior a 600 mm. ▪ Los dispersivos. ▪ Los colapsables. ▪ Cercanos a bloques rocosos, laderas o partes altas de cerros, con posibilidades de rodar o desprenderse, por sismo o erosión. ▪ En zonas donde haya existido o exista explotación de minas. ▪ Sobre cuevas o cavernas. ▪ En zonas pantanosas, ciénagas y esteros. ▪ En zonas donde exista el fenómeno de subsidencia, hundimiento regional y agrietamiento del terreno, por proceso natural o antrópico. ▪ Los ubicados en áreas reservadas para recargas de acuíferos. ▪ Los ubicados sobre antiguas minas de arena. ▪ Los que no están dentro de los programas de desarrollo urbano municipales, estatales y federales.

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2015c, pp. 4-5) y Secretaría de Economía (2011, pp. 8-9).

En el contexto específico de la educación comunitaria, el CONAFE (2013) también señala, en el apartado 4.1.2, “Normas de operación”, inciso G, que los proyectos de construcción y rehabilitación de espacios educativos y técnico administrativos deben tener en cuenta “condiciones extremas como tormentas, huracanes y sismos, entre otras, que puedan poner en riesgo a los espacios educativos y usuarios” (p. 23).

El INIFED (2015c, apartado 5.1.1) y la *Norma mexicana nmx-f-003-scfi-2011...* (Secretaría de Economía, 2011, apartado 6.1) también establecen las condiciones del medio físico transformado no aptas para la construcción escuelas y que se presentan en la tabla 1.30.

Tabla 1.30. Condiciones del medio físico transformado no aptas para la construcción de escuelas

Medio físico transformado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A 500 m. o menos del lindero más cercano a los depósitos o plantas de tratamiento de basura o de aguas residuales. ▪ A 1 km o menos del límite de depósitos de combustible. ▪ A 50 m o menos de gasolineras o gaseras. ▪ A 500 m o menos de ductos de combustibles e instalaciones industriales de alta peligrosidad. ▪ A menos de 50 m de las líneas de electrificación de alta tensión. ▪ A menos de 30 m de líneas troncales de electrificación. ▪ A menos de 3 m de ramales o líneas de distribución de alumbrado público, teléfono, telégrafo o televisión por cable. ▪ Dentro de los límites de influencia de campos de aviación. ▪ En áreas de relleno provenientes de residuos industriales, químicos, contaminantes o de basura en general. ▪ Los ubicados en áreas que fueron cementerios. ▪ En el área de influencia del desfogue o del embalse de una presa. ▪ Ubicados dentro del derecho de vía de ductos o tuberías que conduzcan a materiales peligrosos, así como de caminos, vías de ferrocarril y cuerpos superficiales de agua, por donde se transporten materiales peligrosos. ▪ Dentro del radio de afectación por radiación de centrales núcleo-eléctricas o industrias que operen productos radioactivos. ▪ Sobre rellenos de desechos sanitarios, industriales o químicos. ▪ Zonas utilizadas como depósitos de materiales corrosivos, reactivos, explosivos, tóxicos, inflamables, infecciosos o radiactivos. ▪ Dentro del radio de afectación de algún desastre químico por fuga, derrame, explosión o incendio de industrias cercanas. ▪ En intersecciones con carreteras, vialidades primarias o vías férreas.
---------------------------	---

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2015c, pp. 5-6); Secretaría de Economía (2011, pp. 10-11).

Finalmente, el Índice de Seguridad Escolar (ISE)... (UNICEF, 2012), en la sección 2, “Entorno del Local Educativo”, evalúa diferentes factores que pueden poner en riesgo a los establecimientos escolares (tabla 1.31).

Tabla 1.31. Factores del entorno del local educativo en el Instrumento de Recolección de Datos del Índice de Seguridad Escolar

Amenazas o peligros de origen geológico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sismo. ▪ Tsunamis. ▪ Erupciones volcánicas. ▪ Derrumbes, deslizamientos o huaicos,
Amenazas o peligros de origen hidrometeorológico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Huracanes o tormentas tropicales. ▪ Inundaciones (por penetración de lluvias intensas, río, mar o lago). ▪ Helada. ▪ Sequía.
Amenazas o peligros de origen biológico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Epidemias. ▪ Plagas.

Amenazas o peligros de origen antrópico o antropogénico/ generado por el ser humano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incendio (urbano, industrial o forestal). ▪ Explosión. ▪ Derrame/fuga de sustancias o materiales químicos peligrosos.
Espacios físicos, locales o infraestructura que potencialmente pudieran generar condiciones de vulnerabilidad, amenaza o peligro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Depósito o relleno sanitario/basurero/botadero o cementerios. ▪ Depósitos de combustibles o materias inflamables (estaciones de combustible, central termoeléctrica, distribuidores de gas, gas cloro, pintura, productos químicos, zona industrial). ▪ Edificaciones hospitalarias. ▪ Torres y líneas de transmisión eléctrica o telefónica. ▪ Tanque elevado de agua. ▪ Carreteras/autopistas/camino de tránsito automotor.

Fuente: elaboración propia a partir de UNICEF (2012, pp. 12-16).

En este mismo documento, en la sección 3, “Riesgos sociales en la institución educativa y su comunidad,” también se contempla la existencia de diferentes elementos de índole social que pueden afectar a las escuelas. Algunos de éstos, se concentran en la tabla 1.32.³

Tabla 1.32. Factores sociales en la institución en el Instrumento de Recolección de Datos del Índice de Seguridad Escolar

Violencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pandillaje. ▪ Delincuencia juvenil. ▪ Maltrato infantil o adolescente: activo/abuso físico. ▪ Maltrato infantil o adolescente: activo/abuso psicológico. ▪ Maltrato infantil o adolescente: activo/abuso sexual. ▪ Maltrato infantil o adolescente: pasivo/abandono físico. ▪ Maltrato infantil o adolescente: pasivo/abandono emocional. ▪ Maltrato infantil o adolescente. Niñas, niños o adolescentes testigos de violencia. ▪ Violencia contra docentes y otro personal/maltrato físico o psicológico en el local educativo. ▪ Agresión entre estudiantes (bullying). ▪ Estudiantes portadores de armas. ▪ Actividades ilícitas. ▪ Exploración sexual infantil/adolescente.
Trabajo infantil y adolescente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo infantil y adolescente peligroso. ▪ Mendicidad.
Drogas legales, ilegales y otras adicciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Locales de expendio de drogas legales en la comunidad (tabaco, alcohol, algunos fármacos, etc.). ▪ Madres y padres de familia o tutores consumidores de drogas legales. ▪ Estudiantes consumidores de drogas legales. ▪ Sitios de consumo de drogas ilegales reconocidos (parques, casas abandonadas, paraderos, lugares desolados, etc.) cercanos a la institución educativa. ▪ Microcomercialización de drogas ilegales en la cercanía o fuera del local educativo. ▪ Microcomercialización de drogas ilegales en el local educativo.

³ No se incluyeron los relacionados con el seguimiento a problemas de la salud, el ejercicio de la sexualidad, deserción escolar producto de conflictos sociales y seguridad vial, dado que éstos parecen aludir a fenómenos o medidas que se dan al interior de las escuelas y no a factores sociales que representen un riesgo para las instituciones escolares.

Drogas legales, ilegales y otras adicciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ludopatía/existencia en la cercanía del local educativo de cabinas de internet, salas de videojuegos, tragamonedas, locales de apuestas, casinos, etc. ▪ Ludopatía/estudiantes, personal docente o administrativo, jugadores obsesionados por la información y la comunicación virtual con el uso de la internet, telefonía celular, etc.
Conflicto armado/protección ante conflicto armado. DDHH	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conflicto armado en el territorio cercano al local educativo. ▪ En la institución educativa existe conflicto armado/reclutamiento. ▪ Prisioneros o secuestrados.

Fuente: elaboración propia a partir de UNICEF (2012, pp. 17-23).

Cabe señalar que tanto en lo relativo a los factores del entorno del local educativo como en cuanto a los riesgos sociales se mide el nivel de susceptibilidad a la amenaza o peligro, utilizando cuatro criterios: 1) NA/NE, en caso de que el riesgo no exista; 2) baja, cuando la amenaza es mínima; 3) media, en caso de que el edificio pueda sufrir daños menores, y 4) alta, cuando la escuela está en riesgo de manera constante.

El documento *Towards Safer Schools Construction...* (GADRRRES, 2015) emite una serie de consideraciones clave, a manera de preguntas, para la selección del sitio destinado a la construcción de establecimientos escolares (tabla 1.33).

Tabla 1.33. Consideraciones clave para la selección del terreno escolar

Pendientes empinadas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿El terreno está cerca de una pendiente empinada donde puede haber un deslizamiento de tierra, caída de rocas, avalancha o peligros similares que podrían lesionar a los estudiantes o dañar al edificio? ▪ Si esto es inevitable, ¿hay estrategias de monitoreo y planes de evacuación para mantener seguros a los ocupantes del edificio?
Cercanía a los ríos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿El terreno es propenso a inundación, desbordamiento, mareas altas o tormentas costeras? ▪ Si esto es inevitable, ¿el edificio escolar estará elevado por encima del nivel de la inundación o se considerará la resistencia a inundaciones en el diseño y la selección de los materiales de construcción?
Suelos inestables	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En áreas sísmicas, ¿el terreno evita suelos que pueden volverse inestables?
Caída de objetos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En áreas de vientos fuertes, ¿las áreas cercanas carecen de objetos (letreros, árboles, elementos de construcción) que puedan dañar la escuela o a sus ocupantes?
Alto terreno en alta mar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En las zonas costeras propensas a tsunamis, ¿el terreno está fuera de la zona de inundación? ▪ Si no es así, ¿el sitio escolar está suficientemente cerca de un terreno alto para que los estudiantes y el personal evacúen a tiempo o los pisos superiores de la escuela están por encima del nivel de la inundación?
Tránsito seguro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Los niños que caminan hacia la escuela necesitan pasar por carreteras o vías peligrosas? ▪ Si esto es inevitable, ¿se supervisará el tránsito de los estudiantes hacia y desde la escuela? ▪ En áreas urbanas y de conflicto, los estudiantes que van a la escuela, ¿tendrán la seguridad adecuada contra secuestros o ataques?
Acceso equitativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En zonas de conflicto, ¿el sitio promoverá un acceso equitativo a todos los grupos dentro de una zona de influencia?
Uso comunitario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿El terreno está cerca de sitios como cementerios o áreas consideradas sagradas o sobrenaturales? ▪ ¿El terreno está cerca de zonas de actividad industrial peligrosa? ▪ ¿El terreno está cerca de tiraderos de basura o de sitios de desechos tóxicos que podrían poner en riesgo a los estudiantes?

Fuente: elaboración propia a partir de GADRRRES (2015, pp. 51-52).

El plantel cuenta con condiciones que minimizan la exposición a riesgos de accidentes (condición 3.3)

A propósito de esta condición, el INIFED (2015b, apartado 2.5.3) señala que las escaleras de los edificios escolares deben tener barandales al menos en uno de sus lados, a una altura de 90 cm a partir de la nariz del escalón, y estar diseñados de tal modo que los niños no puedan pasar a través de ellos (pp. 10-11).

Entre los aspectos que evalúa el Índice de Seguridad Escolar (ISE)... (UNICEF, 2012) se toma en consideración el estado del sistema eléctrico y sus diversos componentes (tabla 1.34).

Tabla 1.34. Evaluación del sistema eléctrico del local educativo. Instrumento de Recolección de Datos del Índice de Seguridad Escolar

Seguridad de instalaciones, ductos y cables eléctricos internos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NA/NE. El edificio, pabellón o bloque no tiene sistema eléctrico o el sistema es embutido (está por dentro de los cerramientos y no es observable). ▪ Baja. La red eléctrica no se encuentra anclada correctamente, ni protegida contra vientos e inundaciones, presenta deterioro. ▪ Media. Presenta uno de los problemas mencionados en el inciso anterior (seguridad baja). ▪ Alta. La red eléctrica está anclada correctamente, protegida contra vientos e inundaciones, no presenta deterioro.
Seguridad de instalaciones, ductos y cables eléctricos externos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NA/NE. El edificio, pabellón o bloque no tiene sistema eléctrico o el sistema es embutido (está por dentro de los cerramientos y no es observable). ▪ Baja. La red eléctrica no se encuentra anclada correctamente, ni protegida contra vientos e inundaciones, presenta deterioro. ▪ Media. Presenta uno de los problemas mencionados en el inciso anterior (seguridad baja). ▪ Alta. La red eléctrica está anclada correctamente, protegida contra vientos e inundaciones, no presenta deterioro.
Sistema con tablero de control e interruptor de sobrecarga y cableado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NA/NE. El edificio, pabellón o bloque no tiene sistema eléctrico/no tiene sistema con tablero de control. ▪ Baja. Dificil acceso, mala instalación y funcionamiento, capacidad inadecuada. ▪ Media. Presenta una de las condiciones del inciso anterior (seguridad baja). ▪ Alta. Hay accesibilidad al tablero instalación, funcionamiento, capacidad y conexión de los tableros adecuado.
Señalización de flipones o <i>breakers</i> en tableros eléctricos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NA/NE. El edificio, pabellón o bloque no tiene sistema eléctrico. ▪ Baja. No se han señalado. ▪ Media. Están señalizados, pero no corresponden o no se entiende. ▪ Alta. Están señalizados correctamente.
Sistema de iluminación interna	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NA/NE. El edificio, pabellón o bloque no tiene sistema de iluminación interna ▪ Baja. Más de 30% de las instalaciones, anclajes y lámparas internas no funciona regularmente o se encuentra deteriorado. ▪ Media. Entre 70% y 99% de las instalaciones, anclajes y lámparas internas funciona y están en buen estado de conservación y mantenimiento. ▪ Alta. El 100% de las instalaciones, anclajes y lámparas internas funciona y está en buen estado de conservación y mantenimiento.
Sistema de iluminación externa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NA/NE. El edificio, pabellón o bloque no tiene sistema de iluminación externa ▪ Baja. Más de 30% de las instalaciones, anclajes y lámparas externas no funciona regularmente o se encuentra deteriorado. ▪ Media. Entre 70% y 99% de las instalaciones, anclajes y lámparas externas funciona y está en buen estado de conservación y mantenimiento. ▪ Alta. El 100% de las instalaciones, anclajes y lámparas externas funciona y está en buen estado de conservación y mantenimiento.

Fuente: elaboración propia a partir de UNICEF (2012, pp. 30-31).

Además de lo anterior, también se evalúan las condiciones y la seguridad de algunos de los elementos arquitectónicos de las escuelas (sección 5.4), tales como los cielos falsos o rasos, los cerramientos y particiones o divisiones internas del edificio (paredes, paneles, paños etc.), y los acabados de piso y los ventanales. Para ello se emplean los criterios que se presentan en la tabla 1.35.

Tabla 1.35. Condiciones y seguridad de los elementos arquitectónicos

NA/NE	▪ El edificio, pabellón o bloque no tiene cielos falsos o rasos/cerramientos y particiones o divisiones internas/acabados de piso/ventanales.
Baja	▪ Se encuentran dañados o deteriorados e impiden el funcionamiento de otros componentes o sistemas.
Media	▪ Se encuentran deteriorados, pero permiten el funcionamiento de otros componentes o sistemas.
Alta	▪ No se encuentran dañados o su deterioro es mínimo y no impide su funcionamiento o el de otros componentes o sistemas.

Fuente: elaboración propia a partir de UNICEF (2012, pp. 31-33).

El documento *Towards Safer Schools Construction...* (GADRRRES, 2015) estipula que las escuelas deben contar con medidas de mitigación no estructural, tales como la existencia de pasamanos en las escaleras (p. 88).

La escuela cuenta con un plan de protección civil que es conocido por la comunidad escolar (condición 3.4)

A propósito de este tema, en el artículo 69, inciso j de la LGE (DOF, 2017c) se estipula que el Consejo de Participación Social debe llevar a cabo “las acciones de participación, coordinación y difusión necesarias para la protección civil y la emergencia escolar” (p. 29). En los artículos 70, inciso b, y 71 de este documento se añade que los Consejos de Participación Social municipales y estatales también coadyuvarán en esta tarea.

Por otro lado, la LGIFE (DOF, 2014a, artículo 2, parte IV, artículo 11 y artículo 19, parte XIV) indica que uno de sus propósitos radica en la “creación de mecanismos que permitan prevenir y dar respuesta a las contingencias derivadas de desastres naturales en la infraestructura física educativa nacional” (p. 1).

El INIFED (2013, apartado 4.3.1, inciso c) menciona que, en materia de protección civil, las escuelas deben tener en cuenta aspectos relacionados con la señalización de las rutas de evacuación, la ubicación de los extintores y la existencia de insumos de reserva (hidrantes o aspersores y sistema automático de bombeo por motor eléctrico) (p. 7). En otro de los documentos emitidos por el INIFED (2015b, apartado 2.5) se estipula que los establecimientos educativos deben contar con un plan de desalojo o evacuación, el cual se fundamenta en el cálculo de la velocidad de flujo y el tiempo de evacuación (pp. 7-9).

El documento *Guidance Notes on Safer Schools Construction* (INEE, GFDRR y UNISDR, 2009) señala que una de las medidas esenciales para reducir el riesgo en las escuelas y crear un ambiente amigable para el aprendizaje es la prevención, elaborando planes de evacuación (p. 4).

Finalmente, el Índice de Seguridad Escolar (ISE)... (UNICEF, 2012), en la sección 6.6, evalúa la “Elaboración e implementación, vigencia y actualización del Plan que establece las responsabilidades y acciones de prevención, mitigación, preparación y respuesta ante emergencias o desastres”. Para esto se emplean los ítems y criterios de evaluación que se muestran en la tabla 1.36.

Tabla 1.36. Elaboración e implementación, vigencia y actualización del plan que establece las responsabilidades y acciones de prevención, mitigación, preparación y respuesta ante emergencias o desastres

¿Está elaborado el Plan que establece las responsabilidades y acciones de prevención, mitigación, preparación y respuesta ante emergencias o desastres en la institución educativa?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja. No se ha elaborado. ▪ Media. Se elaboró, pero no se ha implementado. ▪ Alta. Existe y está implementado.
¿Se ha actualizado el Plan? Verificar solicitando plan y constatar la implementación de su contenido	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja. No se ha actualizado. ▪ Media. No se ha actualizado en el último año escolar. ▪ Alta. El plan se actualiza todos los años.
Participación de los miembros de la comunidad educativa en la elaboración del Plan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja. Participa sólo el cuerpo docente y el personal administrativo. ▪ Media. Participa el cuerpo docente, el personal administrativo y el alumnado. ▪ Alta. Participa el cuerpo docente, el personal administrativo, el alumnado y los padres o representantes.
Participación de los miembros de la comunidad educativa en la implementación del Plan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja. Participa sólo el cuerpo docente y el personal administrativo. ▪ Media. Participa el cuerpo docente, el personal administrativo y el alumnado. ▪ Alta. Participa el cuerpo docente, el personal administrativo, el alumnado y los padres o representantes.
Participación de autoridades locales en la implementación del Plan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja. No se ha contemplado su participación. ▪ Media. Se ha contemplado su participación, pero no se han realizado las acciones de coordinación. ▪ Alta. Las autoridades locales han participado en la elaboración del plan y se estableció la coordinación para su implementación.
Construcción de posibles escenarios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja. No prevé los escenarios posibles en función de las amenazas y riesgos identificados. ▪ Media. Contempla sólo algunos de los escenarios posibles en función de las amenazas y riesgos identificados. ▪ Alta. Contempla los escenarios posibles en función de las amenazas y riesgos identificados.
Vinculación al plan de emergencias local	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja. No está vinculado. ▪ Media. Está vinculado, pero no se ha realizado la coordinación necesaria para su implementación. ▪ Alta. Está vinculado y se ha realizado la coordinación necesaria para su implementación.

Acciones y responsabilidades de preparación y respuesta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja. No contiene acciones y responsabilidades requeridas para la preparación y la respuesta. ▪ Media. Contiene acciones y responsabilidades requeridas para la preparación y la respuesta, pero éstas no son implementadas. ▪ Alta. Contiene acciones requeridas para la preparación y respuesta, y éstas son conocidas por la comunidad educativa.
¿Contempla el Plan procedimientos de información y divulgación de su contenido a la comunidad educativa, autoridades y al público en general? Verificar la existencia de medios y recursos destinados a su divulgación y conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja. No prevé procedimientos para la divulgación y el conocimiento de su contenido. ▪ Media. Se encuentran establecidos en el plan, pero no se implementan. ▪ Alta. Se encuentran establecidos y son implementados; la comunidad, autoridades y público en general conocen el plan.
Ejercicios de simulación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NA/NE. El plan no ha sido elaborado. ▪ Baja. No se han hecho ejercicios de simulación. ▪ Media. Se realizan simulaciones con una frecuencia mayor a un año. ▪ Alta. Se realizan simulaciones al menos una vez al año.
Ejercicios de simulacro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NA/NE. El plan no ha sido elaborado. ▪ Baja. No se realizan simulacros. ▪ Media. Se realizan simulacros con una frecuencia mayor a un año. ▪ Alta. Se han realizado simulacros al menos una vez al año.

Fuente: elaboración propia a partir de UNICEF (2012, pp. 41-43).

La escuela cuenta con la señalización e insumos adecuados para la prevención y la atención de contingencias (condición 3.5)

A propósito de esta condición, el INIFED (2013, apartado 4.3.1) establece que las rutas de evacuación deberán ser identificadas por medio de señalización visible (letrero cada 20 m o en lugares donde haya cambio de dirección de la ruta). Los extintores también estarán en lugares visibles, de fácil acceso y libres de obstáculos, de tal manera que el más cercano quede a 15 m cuando mucho, y se colocarán a una altura máxima de 1.50 m. En caso de necesitarse, también se deberá contar con hidrantes o aspersores con depósito de reserva y sistema automático de bombeo por motor eléctrico, con respaldo de motor de combustión (p. 7).

El documento *Guidance Notes on Safer Schools Construction* (INEE, GFDRR y UNISDR, 2009) señala que las escuelas deben tener un mínimo de dos puntos de evacuación; estas salidas deben conducir lejos de ambientes potencialmente peligrosos y deben ser accesibles para las personas con necesidades especiales (pp. 57-58).

Cabe mencionar que el Índice de Seguridad Escolar (ISE)... (UNICEF, 2012), en la sección 6.2, "Recursos disponibles para las acciones de prevención, mitigación, preparación y respuesta a emergencias o desastres en la institución educativa", considera la existencia de los siguientes insumos o espacios:

- Botiquín de primeros auxilios suficientes.
- Equipo de altavoces y campana o timbre con sistema de claves de llamado para la comunicación de alarmas o alertas en caso de emergencia.

- Sistemas alternos de comunicación para activar la alarma o alerta en caso de emergencia (comunicación como celular, radio, altavoz, entre otros).
- Rutas de evacuación.
- Salidas de emergencia.
- Equipos de extinción de incendios portátiles.
- Equipos de extinción de incendios fijos.
- Zona o Área Segura (área para ubicación posterior a la evacuación).
- Dotación de agua potable alterna o para casos de emergencia.
- Iluminación de emergencia (pp. 38-40).

Además de esto, se evalúa, en la sección 6.5., la “Organización del Comité para las acciones de prevención, mitigación, preparación y respuesta a emergencia o desastres en la institución educativa”. Para medir esto se plantea una serie de ítems y criterios que se exponen en la tabla 1.37.

Tabla 1.37. Organización del Comité para las acciones de prevención, mitigación, preparación y respuesta a emergencia o desastres en la institución educativa

¿Está conformado u organizado el Comité formalmente establecido para las acciones de prevención, mitigación preparación y respuesta a emergencias o desastres en la institución educativa?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja. El Comité no se ha conformado u organizado. ▪ Media. El comité está conformado, pero no ejerce sus funciones. ▪ Alta. Existe y es operativo.
Participación de los miembros de la comunidad educativa en la conformación del Comité. Verificar la participación de los miembros de la comunidad educativa en los distintos ámbitos del Plan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja. El comité está conformado sólo por el cuerpo docente y el personal administrativo de la institución educativa. ▪ Media. El comité está conformado por el cuerpo docente, el personal administrativo y el alumnado. ▪ Alta. El comité está conformado por el cuerpo docente, el personal administrativo, el alumnado y los padres o representantes/acudientes.
¿Cada miembro del Comité tiene conocimiento de sus funciones y responsabilidades específicas?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NA/NE. El comité no está conformado. ▪ Baja. No hay funciones y responsabilidades asignadas a los miembros del Comité. ▪ Media. Las funciones y responsabilidades están asignadas, pero no son conocidas o ejecutadas por los miembros. ▪ Alta. Todos los miembros conocen y cumplen con sus funciones y responsabilidades.

Fuente: elaboración propia a partir de UNICEF (2012, pp. 41).

El documento *Towards Safer Schools Construction...* (GADRRRES, 2015) estipula que los centros educativos deben contar con medidas de mitigación no estructural, que se refieren a particularidades con respecto al mobiliario de las escuelas, tales como tener extintores estratégicamente localizados (p. 88).

Las aulas y los sanitarios del plantel están limpios (condición 3.6)

Acerca de esta condición, la única referencia proveniente de la normatividad mexicana la aporta el INIFED (2013, apartado 4.4), cuando señala que los sanitarios deben proporcionar un ambiente de limpieza y seguridad para los alumnos (p. 12).

También se encontró que el documento *Guidelines for the provision of safe water and sanitation facilities in schools* (UNESCO, 2004, apartado 2) establece estándares en materia de saneamiento. Se señala que los inodoros deben limpiarse con jabón o desinfectante al final de cada día, y la basura debe eliminarse de forma segura (p. 4).

De manera más general, el documento *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (UNESCO, 2009) hace alusión a la necesidad de que las escuelas cumplan con criterios de higiene, a partir de lo cual se podría inferir que la limpieza de aulas y sanitarios es condición básica para esto (p. 25).

La escuela es fumigada con frecuencia (condición 3.7)

No se encontraron referentes específicos que indiquen la necesidad de fumigar frecuentemente los establecimientos escolares. Al igual que en la condición anterior, podría inferirse que esta labor es una de las tareas involucradas en la preservación de la higiene en las escuelas, de acuerdo con el señalamiento hecho en el documento *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (UNESCO, 2009, p. 25).

Ámbito 2. Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje

Este ámbito del Marco de Referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) alude al “conjunto de muebles y equipamiento instalados en la escuela para desarrollar las actividades curriculares y administrativas” (INEE, 2016, p. 18).

A propósito de este ámbito, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (DOF, 2014b), artículo 57, fracción IV, señala que las autoridades federales, municipales y del Distrito Federal⁴ deben garantizar una educación de calidad, así como igualdad en el acceso y la permanencia en la misma, para lo cual deben brindar equipamiento adecuado a las escuelas (p. 21).

El Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018 (apartado III.1) afirma que la creación de verdaderos ambientes de aprendizaje requiere, entre otras cosas, la mejora del equipamiento en las instituciones educativas. Asimismo, en la línea de acción 1.5.2 el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) señala que se deben “coordinar programas y otorgar apoyos a los estados para que las escuelas cuenten con los espacios físicos y el equipamiento básico requeridos” (p. 46).

El *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, apartado IV.2) afirma que la existencia de mobiliario adecuado en las escuelas influye en la disposición de los estudiantes para el aprendizaje, lo que hace indispensable que dispongan de “equipamientos dignos y adecuados que favorezcan la salud y la seguridad de la comunidad escolar, así como el aprendizaje activo y colaborativo de estudiantes y docentes para la realización de actividades científicas, artísticas y motrices” (pp. 119-120).

De igual manera, el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017a) indica que toda escuela “debe contar con mobiliario suficiente y adecuado para los alumnos, incluyendo a sus estudiantes con discapacidad, para realizar actividades de aprendizaje activo y colaborativo de alumnos y docentes” (p. 46).

En los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa (DOF, 2016a) se estipula que el mobiliario básico del aula está constituido por escritorios, bancas, sillas, mesa-bancos, estantes, butacas, libreros, pizarrones, entre otros insumos que se utilicen para la labor educativa (p. 8).

⁴ En los años en que se publicaron las legislaciones referidas en el documento el nombre oficial de esta localidad era Distrito Federal. A partir de 2016, cambió su denominación por Ciudad de México.

Este ámbito contempla dos dimensiones (mobiliario suficiente y adecuado, y equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje), que en conjunto agrupan seis condiciones y 13 indicadores.

2.1. Mobiliario suficiente y adecuado

El Marco de Referencia ECEA incluye, en su versión actual, dos condiciones para esta dimensión, que se refieren a la suficiencia y el estado óptimo del mobiliario que utilizan estudiantes y docentes en las aulas.

Cada estudiante tiene un mueble para sentarse y apoyarse, en buen estado, y apropiado al nivel educativo (condición 1.1)

El *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, apartado II.5) señala, de manera general, que “es importante que las escuelas cuenten con el mobiliario suficiente y adecuado para todos los estudiantes” (p. 120).

El documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a) menciona que las escuelas deben estar provistas con mesas que se puedan mover fácilmente y ensamblarse de diferentes maneras, así como con sillas cómodas y fáciles de apilar (p. 46).

El documento *Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa* (DOF, 2016a, apartado 2.6.2, p. 14) establece, como parte del componente 1 “para la atención de las carencias físicas de las escuela”, que se brindarán apoyos con subsidios federales para la provisión de mobiliario básico de aula, lo que incluye sillas, escritorios, bancas, mesa-bancos, estantes, libreros, pizarrones, entre otros.

El Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED, s.f.) señala que, en educación primaria, para todas las modalidades, se brindarán sillas y mesas con las características que se muestran en la tabla 2.1.

Se añade que se podrá utilizar mobiliario o equipamiento que sea similar en especificaciones, calidad y características, cumpliendo con la normatividad y los lineamientos vigentes del INIFED (s. f., p. 139).

En otro de los documentos emitidos por esta instancia (INIFED, 2013) se brindan algunas especificaciones para escuelas primarias urbanas con respecto a la existencia y cantidad de sillas por aula, de primero a tercer grado (tabla 2.2).

Tabla 2.1. Características de mesas y sillas para alumnos

Grado	Descripción	Dimensiones
		Mesas rectangulares (longitud, ancho, altura) Mesas trapezoidales (base mayor x base menor x ancho x altura) Sillas (ancho x fondo x asiento x altura)
De 1 ^{er} a 3 ^{er} grados	Silla metálica con concha de polipropileno	510 mm x 510 mm x 408 mm x 735 mm
	Silla metálica con concha y paleta de polipropileno	510 mm x 510 mm x 408 mm x 735 mm
	Mesa rectangular con cubierta de polipropileno	1220 mm x l 600 mm x 650mm
	Mesa trapezoidal individual metálica con cubierta de polipropileno	700 mm x 310 mm x 400mm x 650 mm
De 4° a 6°grados	Silla metálicas con concha de polipropileno	516 mm x 540 mm x 435 mm x 762 mm
	Silla metálica con concha y paleta de polipropileno*	516 mm x 540mm x 435mm x 762mm
	Mesa rectangular con cubierta de polipropileno	1 200 mm x 600 mm x 750 mm
	Mesa trapezoidal individual metálica con cubierta de polipropileno	700 mm x 310 x 400 mm x 750 mm

* Aunque no se especifica que este tipo de silla esté destinada para los alumnos de cuarto a sexto grado, se puede inferir que es así, dado que sus dimensiones coinciden con la silla metálica con concha polipropileno.

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (s.f., pp. 69-70, 117-118, 127-128, 139-140, 281-288).

Tabla 2.2. Características y cantidad de mesas y sillas para alumnos

Descripción	Cantidad
Silla metálica con concha de polipropileno de 1er a 3er grados de 510 x 510 mm x 735 mm	45
Silla metálica con concha de polipropileno de 516 mm x 540 mm x 762 mm	46
Mesa rectangular con cubierta de polipropileno de 1er a 3er grados de 1 200 mm x 600 mm x 650 mm	23
Mesa rectangular con cubierta de polipropileno de 1 200 mm x 600 mm x 750 mm	24

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (2013, p. 41).

En el documento *Manual de Procedimientos para la Construcción y Rehabilitación de Espacios Educativos y/o Técnico-Administrativos y Mobiliario Escolar* (CONAFE, 2013), apartado 4.2.2 “Normas de operación”, punto 1 “Integración del lote de mobiliario escolar”, se establece que se brindarán los materiales para educación primaria comunitaria y compensatorio que se muestran en la tabla 2.3.

Tabla 2.3. Mobiliario para alumnos. Educación primaria comunitaria y compensatoria

Primaria comunitaria	Primaria compensatoria
8 mesas binarias rectangulares	15 mesas binarias rectangulares
16 sillas para alumno	30 sillas para alumno

Fuente: elaboración propia a partir de CONAFE (2013, pp. 245-246).

Los docentes cuentan con escritorio y silla en buenas condiciones (condición 1.2)

En el documento Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa (DOF, 2016a, apartado 2.6.2, p. 14) se estipula que se darán apoyos con subsidios federales para la provisión de mobiliario básico de aula (sillas, escritorios, bancas, mesa-bancos, estantes, libreros, pizarrones, entre otros).

El INIFED (s. f.) señala que las escuelas de todos los niveles escolares (básico, medio superior y superior) y todas las modalidades serán provistas con sillas especiales CAPFCE para maestro de polipropileno de (502 mm × 540 mm × 762 mm)⁵ (p. 123). En educación básica también se brindarán escritorios con cubierta de laminado plástico (1500 mm × 750 mm × 750 mm) (p. 229). En ambos casos, se menciona que se podrá utilizar mobiliario o equipamiento que sea similar en especificaciones, calidad y características, cumpliendo con la normatividad y los lineamientos vigentes del INIFED (pp. 123).

El CONAFE (2013, apartado 4.2.2, punto 1) estipula que en el caso de la educación primaria comunitaria, se brindará una mesa rectangular y una silla para el Líder Educativo Comunitario. En el servicio compensatorio se proveerá de una mesa rectangular para maestro y una silla (pp. 25-246).

2.2. Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje

La segunda dimensión de este ámbito contempla cuatro condiciones que aluden a la suficiencia y el estado óptimo del equipamiento que se emplea en las escuelas para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como pizarrones, computadoras, libreros o estantes de biblioteca y conexión a internet.

Todas las aulas cuentan con pizarrón o pintarrón en buenas condiciones (condición 2.1)

El documento Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa (DOF, 2016a, apartado 2.6.2, p. 14) establece que se brindarán apoyos con subsidios federales para brindar mobiliario básico de aula a las escuelas, lo que contempla el abastecimiento de pizarrones.

El INIFED (s. f.) estipula que las escuelas de todas las modalidades serán provistas con tres tipos de pizarrones, cuyas características se especifican en la tabla 2.4.

⁵ La necesidad de proporcionar a las escuelas este tipo de mobiliario también se estipula en otro de los documentos emitidos por el INIFED (2013); sin embargo, en éste no se hace referencia a la existencia de escritorios para docentes.

Tabla 2.4. Pizarrones para educación primaria

Descripción	Dimensiones (longitud x altura)
Pizarrón interactivo	1 880 mm x 1 204 mm
Pizarrón metálico, esmaltado color blanco	3 000 mm x 900 mmm
Pizarrón metálico, esmaltado color blanco	1 500 mm x 1 200 mm

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (s. f., pp. 105, 107 y 173).

En educación primaria comunitaria y en el servicio compensatorio, el CONAFE (2013) señala que se brindará un pizarrón (pp. 245-246).

Los estudiantes tienen acceso a computadoras que funcionan en la escuela (condición 2.2)

La *Declaración de Incheon Educación 2030...* (UNESCO, 2015) señala que es indispensable aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en función del reforzamiento de los sistemas educativos, el acceso a la información, la difusión del conocimiento, la prestación eficaz de servicios y el aprendizaje efectivo y de calidad (p. 8). Esto se refleja en los indicadores mundiales (indicador 4.a.1, p. 71) y el Marco de indicadores temáticos propuestos (indicador 31, p. 80), que hace referencia al porcentaje de escuelas que cuentan con computadoras para fines pedagógicos.

En el contexto nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2017b) garantiza, en el artículo 6, el acceso a las TIC para toda la población, y establece la obligación del Estado en la prestación de estos servicios. Asimismo, la Ley General de Educación (LGE) (DOF, 2017c), en el artículo 14, fracción X Bis, estipula que las autoridades educativas federales y locales deben fomentar el uso seguro y responsable de las TIC (p. 10).

El Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Poder Ejecutivo Federal, 2013), en el apartado III.1, establece que la construcción de verdaderos ambientes de aprendizaje exige la existencia de “espacios educativos dignos y con acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación” (p. 61). El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b), en la línea de acción 1.3.9 y el objetivo 6, enfatiza la importancia de “establecer una política nacional para asegurar que las tecnologías de la información y la comunicación se incorporen provechosamente a la educación” (p. 45). De manera particular, en la línea de acción 1.5.5, se hace referencia a la necesidad de “establecer una política nacional para dotar a alumnos y escuelas con el equipo electrónico apropiado para la enseñanza y la administración escolar” (p. 46). En la línea de acción 1.5.6 se señala que se debe “dotar a todos los alumnos de escuelas públicas de una computadora o portátil en quinto o sexto de primaria” (p. 46). Se añade, en la línea de acción 1.5.7, que es indispensable “prever mecanismos para el adecuado mantenimiento del equipo electrónico y soporte técnico para su buen funcionamiento” (p. 46).

En el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, apartado II.5) se menciona que uno de los componentes indispensables para fomentar el desarrollo de las habilidades del siglo XXI es el acceso y la conectividad a las TIC, dado que éstas pueden ayudar a propiciar la autonomía de los estudiantes, así como desarrollar competencias para la comprensión, la investigación y el análisis crítico de la información, al tiempo que son una herramienta clave para asegurar un acceso equitativo a recursos educativos diversos y de calidad.

En el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a) también se indica que todas las escuelas deben contar con equipos de cómputo u otros dispositivos electrónicos (p. 48).

El documento *Lineamientos y estrategias de Operación del Programa de Inclusión Digital 2016* (DOF, 2016c, apartado 2.2, sección IV) indica que dicho programa busca “fortalecer la infraestructura de las Escuelas públicas seleccionadas por la CG@prende.mx en las Entidades Federativas a través del Aula @prende 2.0” (p. 7). Estos espacios están equipados con los siguientes elementos:

- 20 dispositivos electrónicos móviles para el alumnado y uno para el docente a cargo.
- Una estación de carga de dispositivos que permitirá el trabajo continuo.
- Un dispositivo electrónico para el uso del director, lo que facilitará la gestión escolar.
- Un servidor de contenidos para almacenar información y gestionar el acceso a la red.
- Una solución de conexión operativa para la distribución de contenidos, monitoreo y recolección de datos del equipamiento conectividad que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula @prende 2.0 (SEP, 2016b, p. 68).

Es pertinente señalar que, como parte de las iniciativas de inclusión de este programa, se realizarán pruebas piloto de incorporación de las TIC en escuelas indígenas (apartado 5.3.2, inciso b, p. 11).

El INIFED (2013) indica que los salones TIC serán dotados con 47 *laptop* ligeras (p. 42). Aunque no se brindan mayores especificaciones acerca de esto, se infiere que esta cantidad se calcula considerando el número de alumnos máximo por grupo, que es de 45 estudiantes, por lo que correspondería una máquina por cada alumno y una para el docente. Esto procede únicamente en el caso de primarias urbanas.

La biblioteca escolar cuenta con estantería adecuada para el acervo bibliográfico (condición 2.3)

El *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, apartado 1.5) establece que los materiales deben estar organizados y gestionados en una biblioteca escolar. Asimismo, el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a) señala que la biblioteca escolar debe contar con anaqueles y libreros, así como con cajas o contenedores que ayuden a ordenar y transportar los materiales (p. 47).

El documento Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa (DOF, 2016a, apartado 2.6.2, p. 14) indica que se brindarán apoyos con subsidios federales para la provisión de mobiliario básico de aula, lo que incluye estantes y libreros.

El INIFED (s. f.) estipula que se debe proporcionar a las escuelas una serie de estantes con diferentes características, que se explican en la tabla 2.5.

Tabla 2.5. Estantería para educación primaria

Descripción	Dimensiones (longitud x ancho x altura)
Estante metálico para biblioteca (entrepaños con respaldo)	900 mm x 360 mm x 2 100 mm
Estante metálico para biblioteca central o cabecera (entrepaños con respaldo)	900 mm x 660 mm x 2 100 mm
Estante metálico para biblioteca central o cabecera (entrepaños con respaldo y exhibidor para revistas)	900 mm x 660 mm x 2 100 mm
Estante metálico para biblioteca (entrepaño exhibidor para revistas)	900 mm x 360 mm x 2 100 mm
Estante metálico para biblioteca central o cabecera (entrepaños con respaldo)	900 mm x 660 mm x 1 500 mm
Estante metálico para biblioteca (entrepaños con respaldo)	900 mm x 360 mm x 1 500 mm
Estante metálico para biblioteca (entrepaños con respaldo*)	900 mm x 660 mm x 1500 mm
Estante metálico para biblioteca (entrepaños con respaldo)	900 mm x 660 mm x 1500 mm

* Aunque el texto indica que este estante está provisto de entrepaños con respaldo, la imagen muestra que se trata de entrepaños exhibidores de revistas.

Fuente: elaboración propia a partir de INIFED (s. f., pp. 55, 57, 59, 61, 205, 233, 235 y 238).

La escuela dispone de conectividad para uso de docentes y estudiantes (condición 2.4)

La *Declaración de Incheon Educación 2030...* (UNESCO, 2015) enfatiza la importancia de emplear las TIC para fortalecer los sistemas educativos, el acceso a la información, la difusión del conocimiento, la prestación eficaz de servicios y el aprendizaje efectivo y de calidad (p. 8). Esto se incluye en los indicadores mundiales (indicador 4.a.1, p. 71) y el Marco de indicadores temáticos propuestos (indicador 31, p. 80), que hacen referencia al porcentaje de escuelas que cuentan con internet con fines pedagógicos.

A propósito de esta condición, el artículo 6 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2017b) estipula que “el Estado garantizará el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión

y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e internet” (p. 10). De igual manera, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) establece, en la línea de acción 1.5.8, que es necesario “colaborar con otras dependencias federales en los programas necesarios para que las escuelas tengan acceso a internet de banda ancha” (p. 46).

El *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, apartado II.5) señala que los programas de mejora de infraestructura tendrán entre sus prioridades garantizar la conectividad en las escuelas (p. 123). Asimismo, el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a) indica que todas las escuelas deben contar con conectividad y red interna (p. 48).

En el marco del Programa de Inclusión Digital 2016 (DOF, 2016c, apartado 5.5.1), se señala que se buscará “ofrecer una experiencia de conexión adecuada que permita a los Beneficiarios(as) directos(as), Beneficiarios(as) indirectos(s) y Usuarios(as) consultar información en internet que complemente el desarrollo de Habilidades digitales y el Pensamiento computacional” (p. 12). Se indica que la conectividad a internet es un punto esencial de dicho programa, pero dada la diversidad geográfica del país y las variaciones con respecto a la disponibilidad, el acceso y la velocidad de la conexión se hace uso de tres modelos (SEP, 2016b) (tabla 2.6).

Tabla 2.6. Modelos de conectividad del Programa @prende 2.0

Modelo 1	<ul style="list-style-type: none">▪ El acceso a internet es únicamente para el equipo del docente.▪ Este acceso es independiente del número de dispositivos disponibles que no estén conectados en el aula o centro de cómputo.▪ La velocidad permite al docente buscar información, descargar aplicaciones y programas, actualizar recursos disponibles, realizar actividades de gestión y evaluación, así como participar en diversas iniciativas para la formación del docente y el desarrollo de proyectos con sus pares en diversos contextos.
Modelo 2	<ul style="list-style-type: none">▪ Incluye acceso a internet para máximo diez equipos de manera simultánea.▪ Este acceso es independiente del número de dispositivos disponibles en el aula o centro de cómputo que no estén conectados a internet.▪ La velocidad permite consultar información en diversos medios, descargar aplicaciones y programas, actualizar recursos disponibles, publicar contenidos, trabajar proyectos de manera colaborativa pero teniendo acceso únicamente en estos diez equipos.
Modelo 3	<ul style="list-style-type: none">▪ Contempla un acceso a internet para 30 equipos de manera simultánea.▪ Este acceso es independiente del número de dispositivos disponibles en el aula o centro de cómputo.▪ La velocidad permite, por ejemplo, consultar información en diversos medios, descargar aplicaciones y programas, actualizar recursos disponibles, publicar contenidos, trabajar proyectos de manera colaborativa, etcétera.

Fuente: elaboración propia a partir de SEP (2016b, pp. 72-74).

Ámbito 3. Material de apoyo educativo

En el Marco de Referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), los materiales educativos “en un sentido amplio, pueden ser cualquier objeto o instrumento que sirva para apoyar la enseñanza y el aprendizaje supeditados al currículo y objetivos escolares” (INEE, 2016, p. 19).

La *Declaración de Incheon Educación 2030...* (UNESCO, 2015) indica que es indispensable incluir en los planes y los programas de estudio un enfoque de igualdad de género, no discriminación, derechos humanos y educación intercultural (pp. 8 y 33).

La Ley General de Educación (LGE) (DOF, 2017c), en el artículo 10, fracción IV, establece que los materiales educativos son parte constitutiva del sistema educativo nacional. En el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2017b) se señala que es obligación del Estado garantizar que éstos contribuyan al máximo logro de aprendizaje de los alumnos (p. 5).

En la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) (DOF, 2014b), artículo 57, fracción IV, se estipula que es obligación de las autoridades federales, estatales, municipales y del Distrito Federal asegurar la relevancia y la pertinencia del currículo. De igual manera, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Poder Ejecutivo Federal, 2013) se afirma que “para lograr una educación de calidad, se requiere que los planes y programas de estudio sean apropiados” (p. 62).

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b), en la estrategia 1.3, se establece que es indispensable “garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos” (p. 45). En la línea de acción 1.3.1, se señala que se debe “mejorar el currículo para que sea sencillo e idóneo para alcanzar el perfil de egreso y las competencias para la vida” (p. 45). Se agrega, en la línea de acción 1.3.6, que es necesario “establecer procesos para que los contenidos y los materiales educativos puedan ser contextualizados y enriquecidos localmente para atender la diversidad” (p. 45). Asimismo, en la línea de acción 1.3.8 se indica que es necesario “asegurar la suficiencia, calidad y pertinencia tanto de los materiales educativos tradicionales, como de los basados en las tecnologías de la información” (p. 45). Finalmente, en la línea de acción 1.3.7, se establece la importancia de “asegurar el conocimiento y buen manejo del currículo por parte de los docentes y dotarlos de instrumentos curriculares de apoyo” (p. 45).

A propósito de este tema, en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c), en el apartado I.5, se estipula que este tipo de insumos debe ayudar a promover el aprendizaje significativo (p. 83). Se añade, en el apartado IV.2, que es importante que éstos obedezcan a la lógica de equidad e inclusión; además, deben estar en formatos diversos y pertinentes (pp. 152, 154).

Este tercer ámbito comprende dos dimensiones, que se refieren a los materiales curriculares y a los didácticos existentes en las escuelas; éstas incluyen 13 condiciones y 25 indicadores.

3.1. Materiales curriculares existentes (plan y programas de estudio, libros de texto gratuito, libros para el maestro)

La primera dimensión de este ámbito incluye cinco condiciones; éstas indican que los alumnos y los docentes contarán con los programas de estudio y los libros de texto. El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2017b, p. 5) y la LGE (DOF, 2017c, artículo 12, fracción I, p. 6) estipulan que las autoridades educativas federales serán las encargadas de determinar los planes y los programas de estudio para toda la República. En este último documento se añade, en el artículo 12, fracción III, que en manos de las autoridades educativas federales también está la elaboración, la edición y la actualización de los libros de texto gratuitos y otros materiales educativos (p. 6). En el caso de la educación comunitaria, se establece que el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) debe brindar material para el aula y auxiliares didácticos (2014, p. 14).

Cada docente cuenta con el plan y programas de estudio vigente del grado o grados que imparte al inicio del ciclo escolar (condición 1.1)

A propósito de este tema, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b), en la línea de acción 1.3.7, establece la necesidad de “asegurar el conocimiento y buen manejo del currículo por parte de los docentes y dotarlos de instrumentos curriculares de apoyo” (p. 45).

Cada docente cuenta para su consulta con un juego completo de libros de texto gratuito del grado que imparte (condición 1.2)

A propósito de esta condición, se identificaron documentos que, a pesar de no hacer referencia de manera explícita al abastecimiento de libros de texto para los maestros, brindan información general a propósito de la provisión de este tipo de materiales. Tal es el caso de la LGE (DOF, 2017c, artículo 19, p. 11), la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (DOF, 2015a, artículo 10, fracción II), el Acuerdo núm. 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación Integral (DOF, 2017a, p. 15), el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, apartado IV.1, p. 154) y el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017a, p. 45), los cuales enfatizan la necesidad de entregar suficiente y oportunamente los libros de texto.

Por otra parte, se identificó que en el Acuerdo núm. 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación Integral (DOF, 2017a) se estipula que “es necesario asegurar que la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos cuente con financiamiento que le permita producir y

distribuir todos los materiales educativos para alumnos y maestros relativos a los componentes de Formación académica y Desarrollo personal y social” (p. 44).

En escuelas indígenas cada docente cuenta con el libro del maestro para la asignatura de lengua indígena al inicio del ciclo escolar (condición 1.3)

Con respecto a esta condición, la UNESCO (2003) indica que “la enseñanza impartida en una lengua es esencial para su vitalidad” (p.10) y, para que esto se lleve a cabo, es indispensable la presencia de libros y materiales “sobre todos los temas para distintas edades y niveles de dominio de la lengua” (p. 10).

La LGE (DOF, 2017c), en el artículo 33, fracción XIII, estipula que las autoridades educativas “proporcionarán materiales educativos en las lenguas indígenas que correspondan en las escuelas en donde asista mayoritariamente población indígena” (p. 17). Si bien no se hace referencia a la dotación de libros para docentes, cabría esperar que la distribución de este tipo de materiales incluyera la provisión de insumos específicos para ellos.

Cada estudiante cuenta con todos los libros de texto gratuito (condición 1.4)

La LGE (DOF, 2017c), en el artículo 19, señala que las autoridades educativas federales son las encargadas de garantizar la distribución oportuna, amplia y eficiente de los libros de texto (p. 11). De igual manera, la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (DOF, 2015a), en el artículo 10, fracción II, estipula que corresponde a la Secretaría de Educación Pública (SEP) “garantizar la distribución oportuna, completa y eficiente de los libros de texto gratuitos” (p. 4)

El *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* (SEP, 2013b), en la línea de acción 3.6.3, menciona que es necesario “dotar de útiles escolares a los alumnos de educación básica para apoyar su proceso educativo” (p. 57) Aunque no se establece de manera particular, cabría esperar que una parte importante de este señalamiento radicara en la entrega de libros de texto.

El *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, apartado IV.1, p. 154), el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017a, p. 45) y el Acuerdo núm. 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica... (DOF, 2017a, p. 15) indican que la concreción del currículo exige disponibilidad de materiales educativos diversos, pertinentes y de calidad, lo que implica la entrega suficiente y oportuna de libros de texto actualizados y que estén alineados con los propósitos del currículo.

El documento *Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar* (DOF, 2014c, artículo sexto, inciso b), establece, como parte de la Normalidad Mínima de Operación Escolar, que “todos los materiales para el estudio deben estar a disposición de cada uno de los estudiantes y se usarán sistemáticamente” (p. 3).

En escuelas indígenas los estudiantes reciben el libro de texto de la asignatura lengua indígena que corresponde a la lengua y variante de la comunidad (condición 1.5)

Esta condición se fundamenta en los señalamientos de la UNESCO (2003), instancia que alude a la importancia de la enseñanza en una lengua para contribuir a su vitalidad, lo que hace necesaria la presencia de libros y materiales adecuados a la edad de los educandos y a su dominio de dicha lengua (p. 10).

Con respecto a esta condición, la LGE (DOF, 2017c), en el artículo 33, fracción XIII, estipula que las autoridades educativas “proporcionarán materiales educativos en las lenguas indígenas que correspondan en las escuelas en donde asista mayoritariamente población indígena” (p. 17).

Por otra parte, el Acuerdo núm. 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica... (DOF, 2017a, p. 15) y el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a, p. 45) mencionan que el acceso a los materiales educativos en formatos diversos y pertinentes es prioritario en contextos de vulnerabilidad, tales como hablantes de lenguas indígenas, hijas e hijos de migrantes y jornaleros agrícolas, así como estudiantes con discapacidad. Estos documentos también señalan que es indispensable que los estudiantes hablantes de lenguas indígenas reciban educación en y de su lengua, por lo que es necesario asegurar:

que la escuela disponga de libros de texto y otros materiales educativos para el aprendizaje del español como segunda lengua, así como materiales en distintas lenguas: monolingües, bilingües y plurilingües, que remitan a diversos tipos de conocimiento del mundo natural, físico, social y cultural, incluyendo el de su entorno inmediato (p. 43).⁶

Se considera que esta condición también se fundamenta en los señalamientos acerca de la importancia de entregar los libros de texto de manera suficiente y oportuna, punto enfatizado por documentos como la LGE (DOF, 2017c, artículo 19), la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (DOF, 2015a, artículo 10, fracción II), el Acuerdo núm. 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica... (DOF, 2017a, p. 15), el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, apartado IV.1, p. 154) y el texto *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a, p. 45).

3.2. Materiales didácticos existentes (materiales de apoyo para la implementación del currículo, acervos bibliográficos escolares y de aula)

La segunda dimensión de este ámbito engloba ocho condiciones, las cuales aluden a la existencia de materiales didácticos en las escuelas, lo que contempla el acceso a materiales

⁶ La cita es idéntica en el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017a, p. 126).

bibliohemerográficos, instrumentales, audiovisuales no informáticos, digitales multimedia, deportivos, consumibles, insumos para expresión y apreciación artística y para dar atención a la diversidad.

A propósito de este tema, la LGE (DOF, 2017c), en el artículo 12, fracción V y artículo 14, fracción V, menciona que las autoridades educativas federales serán las encargadas de elaborar materiales didácticos y establecer los lineamientos para su uso. También se señala, en el artículo 49, que se debe fomentar el uso de todos los recursos didácticos disponibles.

Cabe señalar que en la educación comunitaria, el CONAFE es la instancia que está a cargo de la provisión de útiles escolares, materiales y auxiliares didácticos (2014, apartado 3).

Los niños disponen de materiales bibliohemerográficos suficientes para lectura y consulta (condición 2.1)

La Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (DOF, 2015a), en el artículo 10, fracción II, señala que corresponde a la SEP: “Garantizar la distribución oportuna, completa y eficiente [...] de los acervos para bibliotecas escolares y de aula y otros materiales educativos indispensables en la formación de lectores en las escuelas de educación básica y normal, en coordinación con las autoridades educativas locales” (p. 4).

En el Acuerdo núm. 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica... (DOF, 2017a, p. 44) y el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017c, p. 128) se afirma que en las bibliotecas escolares es donde tiene mayor impacto el aprendizaje. Se señala que las autoridades federales y locales deben garantizar las condiciones de infraestructura y equipamiento de estos espacios y la provisión de acervos impresos, digitales, objetuales y audiovisuales.

En estos documentos también se estipula que las escuelas de educación primaria deben contar con una biblioteca escolar, la cual estará provista con material bibliográfico pertinente con actualizaciones oportunas, siguiendo los lineamientos de la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro. Asimismo, se deben proporcionar bibliotecas de aulas, cuyo acervo estará conformado por material bibliográfico que va y viene de dicha biblioteca, en función de las necesidades de información que plantean la enseñanza y el currículo (SEP, 2017a, p. 16; 2017c, p. 47). Se agrega que estos acervos deben considerar la presencia de materiales en lenguas indígenas generados desde la Dirección General de Educación Indígena de la SEP (2017a, p. 43; 2017c, p. 126).

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales instrumentales para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.2)

A propósito de esta condición, el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017c, p. 128) señala, entre las orientaciones didácticas para el Campo de Formación Académica Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, que es

necesario que los docentes implementen actividades en las cuales los alumnos “observen y manipulen distintos materiales y objetos que existen a su alrededor con el uso de los sentidos e instrumentos adecuados” (p. 336). Más adelante se menciona que, en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, son indispensables las actividades prácticas, entre ellas aprender a utilizar instrumentos. A partir de esta información se puede decir que la existencia y la suficiencia de materiales instrumentales en las escuelas primarias son indispensables para el desarrollo de las actividades académicas en este campo de formación, por lo que cabría esperar que su provisión fuera una parte prioritaria en la distribución de materiales a las instituciones escolares.

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales audiovisuales no informáticos para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.3)

El Acuerdo núm. 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica... (DOF, 2017a, p. 44) y el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017c, p. 128), haciendo referencia a la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (DOF, 2015a), señalan que las autoridades educativas federales y locales proveerán las bibliotecas escolares con materiales audiovisuales, aunque no se dan más detalles al respecto. Cabe señalar que en dicha ley no hay señalamientos a propósito de la provisión de este tipo de recursos.

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales digitales multimedia para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.4)

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b), en la línea de acción 1.3.8, afirma que es indispensable “asegurar la suficiencia, calidad y pertinencia tanto de los materiales educativos tradicionales, como de los basados en las tecnologías de la información” (p. 45).

Con respecto a esta condición, el Acuerdo núm. 07/06/17 por el cual se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica... (DOF, 2017a, p. 16) y el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017c, p. 47) indican que las bibliotecas escolares incluirán materiales digitales pertinentes que podrán ser empleados en el proceso de aprendizaje. Más adelante también se menciona, con respecto a la política de los materiales educativos, que deberá asegurarse que estén adaptados al servicio y la modalidad de la escuela, deberán estar presentes en los tres niveles de educación básica y corresponderán a los distintos destinatarios, propósitos, formatos y soportes, considerando entre ellos los materiales interactivos digitales (2017a, p. 43, 2017c, p. 125).

Acerca de este tema, es pertinente señalar que uno de los objetivos del Programa de Inclusión Digital 2016 (DOF, 2016c, apartado 2.2, sección II) radica en:

Seleccionar, validar y clasificar contenidos digitales para ponerlos a disposición de los Beneficiarios(as) directos(as), Beneficiarios indirectos(as), Usuarios(as) y público en general, a través de un módulo de la Plataforma @prende 2.0 o, en su caso, en el Punto de control de acceso a la red instalado en cada Aula @prende 2.0 (p. 7).

Asimismo, se señala que los recursos digitales tendrán las siguientes finalidades:

atender las prioridades de la educación básica; mejorar el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas; promover el conocimiento y métodos científicos como herramientas cotidianas; crear climas de convivencia sanos y pacíficos, y ampliar la visión del mundo de los Beneficiarios(as) directos(as), Beneficiarios(as) indirectos(as), Usuarios(as), padres de familia o tutores y público en general para fortalecer su cultura en un contexto de diversidad. Asimismo, se incluirán Recursos educativos digitales relativos a temas transversales y de interés para la familia con contenidos de salud, alimentación, convivencia escolar y uso seguro de tecnología (p. 10).

En el documento @prende 2.0. Programa de Inclusión Digital 2016-2017 (SEP, 2016b, apartado 2.2.2) se menciona que durante el ciclo escolar 2016-2017, la Coordinación General @aprende.mx generó cien recursos educativos digitales para 5° y 6° de primaria y seleccionó 60 recursos del ciclo anterior. El objetivo de estos insumos radica en “facilitar diversas actividades con el apoyo de la tecnología, tales como consulta e investigación con materiales multimedia, creación de productos digitales, fortalecimiento de habilidades, colaboración, experimentación, análisis y sistematización de datos” (p. 59).

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales deportivos para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.5)

Acerca de esta condición, la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF Comité Español, 2006) aporta diversos elementos a partir de los cuales se infiere la importancia de fomentar las actividades deportivas en las instituciones escolares y, por ende, la necesidad de que se cuente con materiales adecuados para llevarlas a cabo. El artículo 24 de este documento establece “el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud” (p. 19). Asimismo, en el artículo 29 se estipula que la educación deberá promover el desarrollo de “la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (p. 23).

En la LGE (DOF, 2017c), artículo 7, fracción IX, se establece que la educación impartida por el Estado y los particulares tendrá, entre algunas de sus finalidades, “fomentar la educación en materia de nutrición y estimular la educación física y la práctica del deporte” (p. 3).

A propósito de este tema, el Acuerdo núm. 07/06/17 por el cual se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica... (DOF, 2017a, p. 10), el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, p. 63) y el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017c, p. 30) afirman que la educación física y el deporte son

piezas indispensables para el desarrollo personal y social de los alumnos. En este último documento también se señala que “la finalidad formativa de la Educación Física en el contexto escolar es la edificación de la competencia motriz por medio del desarrollo de la motricidad, la integración de la corporeidad, y la creatividad en la acción motriz” (p. 583). A partir de esta información, se puede señalar que el desarrollo de esta asignatura implicará la existencia de materiales suficientes y adecuados en las escuelas que coadyuven al logro de sus objetivos.

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales específicos para la expresión y apreciación artística para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.6)

La Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF Comité Español, 2006), en el artículo 31, estipula que los niños tienen derecho “a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (p. 23). Esto es ratificado en el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (OREALC-UNESCO, 2008). A partir de estos señalamientos, se puede inferir que la realización de actividades artísticas en las instituciones escolares contribuye al cumplimiento de este derecho; esto, a su vez, hace necesaria la presencia de materiales adecuados para el logro de estos objetivos.

En la LGE (DOF, 2017c), artículo 7, fracción VIII, se establece que la educación impartida por el Estado y los particulares tendrá, entre algunas de sus finalidades, “impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación” (p. 3). De igual manera, en el artículo 14, fracción IX, se estipula que las autoridades educativas, federales y locales, deben “fomentar y difundir las actividades físico-deportivas, así como participar en el fomento y difusión de actividades artísticas, y culturales en todas sus manifestaciones” (p. 9).

Acerca de esta condición, el Acuerdo núm. 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica... (DOF, 2017a, p. 10), el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, p. 63) y el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017c, p. 30) afirman que las artes constituyen una de las piezas indispensables para el desarrollo personal y social de los alumnos.

La expresión y la apreciación artísticas son parte del perfil de egreso de la educación primaria y contemplan que el alumno explore y experimente diferentes manifestaciones artísticas, que se exprese de manera creativa por medio de elementos de la danza, el teatro, la música y las artes visuales (SEP, 2017a, p. 5; 2017c, p. 71). El enfoque pedagógico correspondiente a este ámbito indica que las actividades artísticas deben permitir a los niños la escucha sonora y musical, la exploración y la manipulación de diversos materiales, como masas, pinturas, arcilla, arena, la participación en actividades de expresión corporal y de juego dramático, así como en representaciones teatrales, entre otros (SEP, 2017c, pp. 471-471). Esto conlleva la existencia de materiales específicos tales como música, manipulables, vestuario, etc., y se esperaría que estuvieran en cantidad suficiente en los planteles escolares.

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales consumibles para el desarrollo de las actividades escolares relacionadas con la expresión y apreciación artística (condición 2.7)

Esta condición, al igual que la anterior, se sustenta en las indicaciones de La Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF Comité Español, 2006, artículo 31), la Declaración Universal de Derechos Humanos (OREALC-UNESCO, 2008, artículo 27) y la LGE (DOF, 2017c, artículo 7, fracción VIII, p. 3, y artículo 14, p. 9). De igual modo, es pertinente recuperar las indicaciones del *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, p. 63), el Acuerdo núm. 07/06/17 por el cual se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica... (DOF, 2017a, p. 10), y el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017c, p. 30) acerca de la importancia de las artes en el desarrollo personal y social de los estudiantes.

De manera puntual, el enfoque pedagógico del ámbito de expresión y apreciación artística señala que se debe permitir que los niños la exploren y manipulen diversos materiales y herramientas, por ejemplo, pinceles, martillos ligeros, estiques (SEP, 2017c, pp. 471-471). Tomando en cuenta esta información cabría esperar que las escuelas estuvieran dotadas con suficientes materiales de esta índole para la realización de las actividades propias de este ámbito.

En la escuela, los grupos disponen de suficiente material didáctico para la atención de la diversidad (condición 2.8)

La LGE (DOF, 2017c), en su artículo 33, fracción XIII, señala que las autoridades educativas “proporcionarán materiales educativos en las lenguas indígenas que correspondan en las escuelas en donde asista mayoritariamente población indígena” (p. 17).

Por otra parte, la LGDNN (DOF, 2014b), en su artículo 57, fracción XIII, establece que las autoridades federales, municipales y del Distrito Federal tienen que garantizar una educación de calidad y la igualdad en el acceso y la permanencia, para lo cual deben, entre otras cosas:

Garantizar el pleno respeto al derecho a la educación y la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado (p. 22).

Asimismo, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) (DOF, 2015b), en el artículo 12, secciones II, VI y VII, establece que se deben brindar apoyos didácticos, materiales y técnicos a los alumnos con discapacidad, entre ellos libros en braille, computadoras con tecnología para personas ciegas, macrotipos, textos audibles, entre otros (pp. 8-9).

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013a), en la línea de acción 3.5.3, hace hincapié en la necesidad de “desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad o de problemas para el aprendizaje” (p. 57).

Con respecto a este tema, el Acuerdo núm. 07/06/17 por el cual se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica... (DOF, 2017a, p. 15) y el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017c, p. 45) señalan que las escuelas que atiendan a grupos poblacionales vulnerables, como estudiantes hablantes de lenguas indígenas o alumnos con discapacidad, deben tener acceso a materiales educativos diversos y pertinentes. En ambos documentos se agrega que dichos materiales deben permitir el logro de los aprendizajes de los alumnos, lo que conlleva:

garantizar que la SEP provea materiales educativos específicos para la atención a las necesidades educativas de esta población, entre otros materiales educativos en lengua de señas y código Braille y guías para el docente que orienten el uso de los materiales anteriores. La presencia de estos materiales en la escuela también hará que todos los alumnos, independientemente de que presenten alguna discapacidad auditiva o visual, valoren otras formas y estilos de aprendizaje, e incluso aprendan el código Braille y la Lengua de Señas Mexicana (LSM) (2017a, p. 43, 2017c, p. 127).

En el documento *@prende 2.0. Programa de Inclusión Digital 2016-2017* (SEP, 2016b, apartado 3.2.2) se menciona que la dotación de equipo digital para las escuelas considera un proyecto de inclusión que abarca iniciativas en educación indígena y educación especial. En la primera se brinda capacitación y acompañamiento contextualizado para alumnos y docentes, recursos educativos digitales y un modelo de evaluación. En el caso de la educación especial, durante el ciclo 2014-2015 se entregaron dispositivos periféricos, que contaban “con funcionalidades en su sistema operativo que permitían a las alumnas y los alumnos activar alertas visuales y de audio, como contraste de color, textos que se amplían, teclado adecuado, mouse lento, sintetizador de voz y lector parlante” (p. 65).

Ámbito 4. Personal en las escuelas

En el Marco de Referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), este ámbito se refiere a “los docentes frente a grupo, directivos y docentes de apoyo académico, así como personal administrativo” (INEE, 2016, p. 20).

La *Declaración de Incheon Educación 2030...* (UNESCO, 2015), en la Meta 4.c, también afirma que los docentes son clave para el logro de una educación de calidad, por lo cual es indispensable garantizar “que se les confiera independencia, su contratación y remuneración sea adecuada, estén motivados, posean calificaciones profesionales, y reciban apoyo en el marco de sistemas dotados de recursos suficientes, eficaces y bien administrados” (p. 54).

A propósito de este ámbito, la Ley General de Educación (LGE) (DOF, 2017c), en su artículo 10, secciones I y III, establece que los profesores y el Servicio Profesional Docente son parte del Sistema Educativo Nacional (SEN).

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) afirma que el apoyo y el respeto a los docentes son “esenciales para el logro de los fines de la educación [...] Más allá de su tarea en la preparación académica de sus alumnos, son ejemplo y guía para la formación en valores y en derechos humanos” (p. 43).

Este ámbito incluye un total de tres dimensiones, las cuales se refieren al perfil profesional de docentes y directivos, a la suficiencia y la permanencia del personal durante el ciclo escolar y a las oportunidades de desarrollo profesional docente. En total, estas dimensiones abarcan 11 condiciones y 26 indicadores.

4.1. Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo con su función

La primera dimensión de este ámbito incluye cuatro condiciones, que aluden al perfil de formación de directores y docentes para llevar a cabo adecuadamente sus funciones, así como a su estabilidad laboral.

Los directores tienen un perfil de formación y de experiencia adecuada a su función (condición 1.1)

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2017b), en el artículo 3º, fracción III, establece que es obligación del Estado garantizar la idoneidad del personal directivo, a través de concursos de oposición, cuyas condiciones serán establecidas por la ley (pp. 5-6).

A propósito de esta condición, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOF, 2013), en el artículo 13, fracción III, señala que uno de los objetivos del Servicio Profesional Docente radica en “asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y Supervisión” (p. 7). En el artículo 64 también se indica que “el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección que ocupe los puestos definidos en la estructura ocupacional de la Escuela debe reunir el perfil apropiado para el puesto correspondiente” (p. 17). En el artículo 69 se establece que los directivos, docentes y supervisores de educación básica deben abstenerse de ejercer sus funciones sin antes cumplir con lo estipulado por esta ley (p. 18).

De manera puntual, el documento *Convocatoria. Funciones de Dirección*⁷ (Gobierno del Estado de Aguascalientes/Instituto de Educación de Aguascalientes, 2017a) menciona que el personal escolar que aspire al cargo de dirección deberá “acreditar como mínimo el grado académico de licenciatura o equivalente” (p. 1). De igual manera, se establece que debe “contar con un mínimo de dos años ininterrumpidos en el desempeño de funciones docentes frente a grupo en el nivel educativo, tipo de servicio o modalidad en que preste sus servicios” (p. 2).

Por otra parte, en el documento *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica* (SEP, 2017e) se indica que el perfil del personal directivo de educación básica: “expresa las características, cualidades y aptitudes para el desempeño eficiente de esta función. Es un referente para el estudio personal, la formación continua, el diseño de políticas y programas que contribuyan a fortalecer la labor de los directivos escolares y la evaluación docente (p. 13).

En este sentido, se establecen diversas dimensiones y parámetros del perfil de los directores,⁸ que se muestran en la tabla 4.1.

Tabla 4.1. Dimensiones y parámetros del perfil de los directores de educación primaria

Un director que conoce la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento escolar para lograr que todos los alumnos aprendan	1.1 Explica la tarea fundamental de la escuela. 1.2 Explica los rasgos de la organización y el funcionamiento de una escuela eficaz. 1.3 Explica los componentes del currículo y su relación con el aprendizaje de los alumnos. 1.4 Explica elementos del trabajo en el aula y las prácticas docentes.
Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela	2.1 Realiza acciones para organizar el trabajo de la escuela y mejorar los resultados educativos. 2.2 Establece estrategias para asegurar la Normalidad Mínima de Operación Escolar. 2.3 Realiza acciones para la mejora escolar y la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

⁷ Aunque se tomó como referencia la convocatoria del estado de Aguascalientes, se revisaron las convocatorias del resto de las entidades federativas y se constató que la información, a propósito de los requisitos para los directivos, es igual en todos los casos.

⁸ También se incluye una serie de indicadores para cada parámetro (SEP, 2017e).

Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela	<p>2.4 Gestiona la mejora de las prácticas docentes y el logro de los aprendizajes en los alumnos.</p> <p>2.5 Construye ambientes de trabajo en la escuela donde es posible que todos aprendan.</p> <p>2.6 Gestiona los recursos, espacios físicos y materiales para el funcionamiento de la escuela.</p>
Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad	<p>3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica profesional como medio para mejorarla.</p> <p>3.2 Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.</p> <p>3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.</p>
Un director que asume y promueve los principios éticos y los fundamentos legales inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad	<p>4.1 Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función directiva.</p> <p>4.2 Gestiona ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia y la inclusión educativa.</p> <p>4.3 Demuestra las habilidades y actitudes requeridas para la función directiva.</p> <p>4.4 Considera en su acción directiva la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela.</p>
Un director que reconoce el contexto social y cultural de la escuela y establece relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias para enriquecer la tarea educativa	<p>5.1 Considera la diversidad cultural y lingüística de la comunidad y su vínculo con la tarea educativa de la escuela.</p> <p>5.2 Gestiona la colaboración de las familias, de la comunidad y de otras instituciones en la tarea educativa de la escuela.</p> <p>5.3 Aporta estrategias al funcionamiento eficaz de la zona escolar y el trabajo con otros directivos</p>

Fuente: elaboración propia a partir de SEP (2017c, pp. 32-37).

Los docentes tienen formación adecuada a su función (condición 1.2)

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2017b), en el artículo 3º, fracción III, estipula que es obligación del Estado asegurar la idoneidad de los conocimientos y las capacidades del personal docente, a través de concursos de oposición, cuyos criterios, términos y condiciones serán establecidos por la ley (pp. 5-6).

Acerca de esta condición, la Declaración de Incheon Educación 2030... (UNESCO, 2015), en la meta 4.c, señala la importancia de que los docentes cuenten con la calificación y las competencias necesarias para ejercer su labor (p. 54). En los indicadores mundiales, el indicador 4.c.1 se refiere al porcentaje de profesores de educación básica que han recibido el mínimo de formación inicial o continua necesaria para ejercer la docencia en un país determinado (p. 74). En el Marco de indicadores temáticos propuestos, se establecen dos indicadores (37 y 38) que se refieren al porcentaje de profesores calificados de acuerdo con las normas nacionales por cada nivel educativo y tipo de institución, así como al porcentaje de alumnos por cada docente calificado para cada nivel educativo (p. 81).

La LGE (DOF, 2017c), en el artículo 20, fracción I, señala que el sistema de formación, actualización, capacitación y superación profesional de docentes tiene entre sus objetivos garantizar “la formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica—incluyendo la de aquéllos para la atención de la educación indígena— especial y de educación física” (p. 11). En el artículo 21 se indican las condiciones para ejercer la docencia en instituciones públicas y privadas:

en instituciones establecidas por el Estado, los maestros deberán satisfacer los requisitos que, en su caso, señalen las autoridades competentes y, para la educación básica y media superior, deberán observar lo dispuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente [...] Para garantizar la calidad de la educación obligatoria brindada por los particulares, las autoridades educativas, en el ámbito de sus atribuciones, evaluarán el desempeño de los maestros que prestan sus servicios en estas instituciones (p. 12).

En el artículo 55 (fracción I) se señala que la autorización y el reconocimiento de la validez oficial para los servicios educativos brindados por particulares se otorgará siempre y cuando el personal “acredite la preparación adecuada para impartir educación y, en su caso, satisfagan los demás requisitos a que se refiere el artículo 21” (p. 23). Como ya se mencionó, en el artículo 21 se establece que los docentes deberán tener grado de estudio de licenciatura y se agregan especificaciones con respecto a la formación continua, la realización de programas de posgrado o especialización de acuerdo con las necesidades y los recursos de la entidad, el desarrollo de investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa (pp. 11-12).

A propósito de este tema, la LGSPD (DOF, 2013), en el artículo 13, fracción III, señala que uno de sus objetivos radica en garantizar la idoneidad de conocimientos y capacidades de los docentes (p. 7). En el artículo 64 se estipula que “el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección que ocupe los puestos definidos en la estructura ocupacional de la Escuela debe reunir el perfil apropiado para el puesto correspondiente” (p. 17). Por otra parte, en el artículo 69 se indica que docentes, directivos y supervisores de educación básica deben abstenerse de ejercer sus funciones sin antes cumplir con lo estipulado por esta ley (p. 18).

En el documento Convocatoria. Pública y Abierta⁹ (Gobierno del Estado de Aguascalientes/ Instituto de Educación de Aguascalientes, 2017b) se menciona que el personal escolar que aspire al cargo de docente de educación primaria deberá contar con nivel de escolaridad de licenciatura en las siguientes áreas del conocimiento:

- Ciencias de la Educación.
- Educación.
- Educación Básica.
- Educación Primaria.
- Innovación Educativa
- Intervención Educativa.
- Pedagogía.
- Primaria Intercultural.
- Bilingüe.
- Psicología Educativa.
- Psicopedagogía (p. 2).

⁹ Aunque se tomó como referencia la convocatoria del estado de Aguascalientes, se revisaron las convocatorias del resto de las entidades federativas y se constató que la información, a propósito de los requisitos para los docentes, es igual en todos los casos.

En el documento *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica* (SEP, 2017d) se establece una serie de características, aptitudes y cualidades para que el personal docente tenga un desempeño eficaz (p. 12) (tabla 4.2).

Tabla 4.2. Dimensiones y parámetros del perfil de los docentes de educación primaria*

Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	1.1 Reconoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. 1.2 Identifica los propósitos educativos y los enfoques didácticos de la educación primaria. 1.3 Reconoce los contenidos del currículo vigente.
Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente	2.1 Define formas de organizar la intervención docente para el diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje. 2.2 Determina cuándo y cómo diversificar estrategias didácticas. 2.3 Determina estrategias de evaluación del proceso educativo con fines de mejora. 2.4 Determina acciones para la creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela.
Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	3.1 Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional. 3.2 Considera al estudio y al aprendizaje profesional como medios para la mejora de la práctica educativa. 3.3 Se comunica eficazmente con sus colegas, los alumnos y sus familias.
Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	4.1 Reconoce que la función docente debe ser ejercida con apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana. 4.2 Determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender. 4.3 Reconoce la importancia de que el docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos. 4.4 Reconoce el sentido de la intervención docente para asegurar la integridad de los alumnos en el aula y en la escuela, y un trato adecuado a su edad.
Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad	5.1 Distingue los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos. 5.2 Reconoce acciones para aprovechar los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes. 5.3 Reconoce las características culturales y lingüísticas de la comunidad, y su vínculo con la práctica educativa.

* También se incluye una serie de indicadores para cada parámetro (SEP, 2017d).

Fuente: elaboración propia a partir de SEP (2017b, pp. 32-36).

En el caso de la modalidad comunitaria, el documento *Lineamientos operativos del programa prestación de servicios de educación inicial y básica comunitaria* (CONAFE, 2014) establece que los líderes para educación comunitaria¹⁰ deben contar con estudios mínimos de secundaria y, de manera preferente, con educación media superior o superior. En educación migrante es deseable el nivel de educación media superior (p. 61).

¹⁰ El líder para la educación comunitaria se define de la siguiente manera: “Joven de 16 a 29 años de edad, preferentemente originario de la región a la que se le asigna, para que preste su servicio social en localidades atendidas por el CONAFE y que ha pasado por un proceso de captación y formación inicial relacionada al desarrollo de habilidades para la enseñanza. Impartiendo clases, en una comunidad rural (mestiza o indígena), o en un campamento de jornaleros agrícolas migrantes, campamento agrícola migrante, circo o albergue indígena” (CONAFE, 2014, p. 238).

Los docentes de escuelas indígenas dominan la lengua de la comunidad (condición 1.3)

La LGE (DOF, 2017c), en el artículo 7, fracción IV, estipula que “los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español” (p. 2). A partir de esto se infiere que los docentes que atiendan a estos alumnos deben dominar la lengua de la comunidad que atiendan (p. 2). En el artículo 21 de este documento se establece que los profesores de educación indígena, además de contar con licenciatura con nivel mínimo de formación y participar en programas de capacitación, deberán “certificar su bilingüismo en la lengua indígena que corresponda y español” (p. 12).

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b), en la línea de acción 3.4.5, enfatiza la necesidad de “asegurar que los maestros que trabajan en comunidades indígenas hablen la lengua originaria de la localidad” (p. 56).

Asimismo, el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, apartado III.4 y apartado IV.3), en el apartado III. 4 indica que “en las zonas donde predomine la población indígena es preciso ofrecer programas de formación inicial en preescolar y primaria intercultural bilingüe que promuevan de manera particular el conocimiento de la lengua en que esos futuros maestros previsiblemente han de enseñar” (p. 144).

Con respecto a este tema, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2014) señala que los líderes para educación comunitaria deben ser hablantes de lengua indígena, en caso de que brinden servicios educativos en comunidades donde esto proceda (p. 61). Acerca de esta condición, el documento *Implementing the Right to Education. A compendium of practical examples* (UNESCO, 2016) retoma las contribuciones de la Convención contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza de 1960 y señala que en el artículo 5 (inciso c) de este documento se reconoce el derecho de las minorías educativas a usar y enseñar su propia lengua (p. 163).

Acerca de esta condición, el documento *Guidelines on Intercultural Education* (UNESCO, 2006) indica que para lograr el Principio II “la Educación Intercultural proporciona a cada estudiante el conocimiento cultural, las actitudes y habilidades necesarias para lograr una participación activa y plena en la sociedad”; la formación inicial y continua de los docentes debe contemplar el dominio de más de una lengua cuando esto proceda (p. 36). En el Principio III “la Educación Intercultural proporciona a todos los alumnos conocimientos, actitudes y habilidades culturales que les permiten contribuir al respeto, comprensión y solidaridad entre los individuos, los grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y las naciones” se añade que la formación inicial y permanente de los profesores también debe considerar el desarrollo de una conciencia crítica acerca del papel que desempeñan las lenguas y las prácticas sociales en el proceso de aprendizaje (p. 38).

Los directivos y docentes tienen estabilidad laboral (condición 1.4)

La *Declaración de Incheon Educación 2030...* (UNESCO, 2015) señala la importancia de que los docentes cuenten con una contratación y remuneración adecuada (pp. 8, 33 y 54).

Como parte de las estrategias indicativas de la meta 4.c, también indica que para atraer a los mejores candidatos es necesario crear

[...] políticas y medidas legislativas para hacer más atractiva la profesión docente para el personal actual y potencial, mejorando para ello las condiciones de trabajo, garantizando prestaciones de seguridad social y asegurando que los sueldos de los docentes y demás personal educativo sean por lo menos comparables a los que se pagan en otros puestos que requieren calificaciones similares o equivalentes (p. 55).

En los Indicadores Mundiales, el punto 41 se refiere al salario medio de los profesores en comparación con otras profesiones que exigen calificaciones o un nivel educativo comparable (p. 81).

Con respecto a esta condición, la LGSPD (DOF, 2013) indica que la relación jurídica entre la autoridad educativa o el organismo descentralizado y el personal docente o con funciones de dirección se formaliza a través de un documento denominado Nombramiento, que de acuerdo con su temporalidad puede ser de tres tipos, como se muestra en la tabla 4.2.

Tabla 4.3. Tipos de nombramiento para el personal con funciones de dirección y docente

Provisional	Cubre una vacante temporal menor a seis meses.
Por tiempo fijo	Se otorga por un plazo definido previamente.
Definitivo	Base que se da por tiempo indeterminado en términos de la Ley de Servicio Profesional Docente y de la legislación laboral.

Fuente: elaboración propia a partir de SEP (2013b, p. 2).

De igual manera, se mencionan diversas cuestiones con respecto a la asignación de nombramientos. En el artículo 27 se señala que la promoción a una plaza directiva da lugar a un nombramiento, el cual estará sujeto a dos años de inducción, que en caso de ser evaluado de manera óptima derivará en un nombramiento definitivo. Quienes ejerzan funciones de dirección sin el nombramiento correspondiente también deberán ser evaluados para obtenerlo. En ambos casos, aquellos que no obtengan resultados idóneos deberán volver al puesto que tenían asignado anteriormente. En cuanto a los docentes se estipula, en el artículo 22, que el ingreso a una plaza da lugar a un nombramiento definitivo después de seis meses de servicio sin una nota desfavorable en el expediente. Si el personal no cumple con los apoyos y programas correspondientes o su evaluación es insuficiente, se dan por terminados los efectos del nombramiento (p. 9).

4.2. Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar

En la versión actual del Marco de Referencia ECEA, la segunda dimensión de este ámbito engloba cuatro condiciones, las cuales apuntan a la suficiencia y la permanencia del personal durante el ciclo escolar, así como a la presencia de docentes capacitados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales y al apoyo que reciben para llevar a cabo esta labor.

La escuela cuenta con su plantilla docente completa (condición 2.1)

A propósito de este tema, la LGSPD (DOF, 2013), en el artículo 64 indica que las escuelas deben tener una estructura ocupacional autorizada conforme a las reglas de la SEP y las autoridades educativas locales. Dicha estructura será revisada y ajustada una vez al año de acuerdo con lo que indique la Secretaría y deberá precisar el número y tipo de puestos de trabajo requeridos, de acuerdo con la cantidad de aulas y espacios disponibles, los alumnos inscritos y el plan de estudio del que se trate. En el artículo 65 se señala que la estructura ocupacional autorizada, la plantilla de personal de cada escuela, los datos sobre la formación, el desempeño profesional y la trayectoria de los docentes se actualizarán en el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) (p. 17).

El *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, p. 28, apartado II.2, apartado II.3, apartado IV.2, apartado IV.8) hace hincapié en la necesidad de que se conformen las plantillas de maestros, a través de los sistemas de información y gestión educativa como el SIGED, los cuales ayudan a facilitar que las escuelas cuenten con el personal docente suficiente (p. 211). De igual manera, se señala que “es urgente avanzar en la conformación de plantillas de maestros y estructuras de supervisión completas para que las escuelas puedan funcionar adecuadamente” (p. 156).

Por otra parte, el documento *Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar* (DOF, 2014c), en el artículo sexto, inciso b, señala que la Normalidad Mínima de Operación Escolar considera que:

Todas las escuelas deben brindar el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar, para ello las autoridades educativas locales y municipales deberán asegurar que las escuelas cuenten con el personal completo de la estructura ocupacional correspondiente, desde el inicio hasta la conclusión del ciclo escolar y evitar que se tenga personal por arriba de la estructura autorizada (p. 3).

La plantilla de la escuela permanece completa durante todo el ciclo escolar y en caso de haber incidencias se cubren oportunamente (condición 2.2)

La LGSPD (DOF, 2013), en el artículo 61, señala que se establecerán periodos mínimos de permanencia en las escuelas, procesos ordenados para la autorización de cambios de personal y medidas para éstos no se efectúen durante el ciclo escolar (pp. 16-17). En el artículo 69, fracción III, se añade que el personal docente y directivo deberá “prestar los servicios docentes en la Escuela en la que se encuentre adscrito y abstenerse de cualquier cambio de adscripción, sin previa autorización, conforme a lo previsto en esta Ley” (p. 18). En el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c), en el apartado II.2 y el apartado II.3 se menciona que los sistemas de información y gestión educativa contribuyen a facilitar que las escuelas realicen sustituciones de manera oportuna (p. 107). En el apartado II.3 también se menciona que las autoridades federales y estatales:

han de crear los mecanismos para que las sustituciones de docentes y directivos, que ocurren a lo largo del ciclo, se reduzcan de manera significativa y cuando sucedan se cubran oportunamente sin perjuicio para la formación de los estudiantes, en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (p. 114).

Con respecto a este tema, el documento Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (DOF, 2014c), en el artículo sexto, inciso b, señala que la Normalidad Mínima de Operación Escolar contempla lo siguiente: “Todos los grupos deben disponer de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar, por lo que las autoridades educativas locales y municipales deberán garantizar que la sustitución de personal que se requiera en la escuela, dentro del ciclo escolar, se realice en tiempo y forma” (p. 3).

Los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado en la escuela (condición 2.3)

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) (DOF, 2014b), en el artículo 57, fracción XII, establece que las autoridades federales, municipales y del Distrito Federal deben:

Garantizar el pleno respeto al derecho a la educación y la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado (p. 22).

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) (DOF, 2015b), en el artículo 12, fracción II, estipula que la SEP tiene la obligación de:

Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado (p. 8)

El *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c), en el apartado III.4, señala que “la plena inclusión de estudiantes con discapacidad que plantea el Modelo supone que todos los maestros deben contar con preparación en la atención de niñas, niños y jóvenes en esta condición” (pp. 143-144).

El documento *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (SEP, 2006) señala que las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria de las distintas modalidades deben ofrecer apoyos humanos a los estudiantes con necesidades educativas especiales, es decir, personal de educación especial, como asistentes e intérpretes de LSM, entre otros (p. 34). También se indica que hay servicios de apoyo para la atención de los alumnos con discapacidad como las Unidades de Servicio

de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y los Centros de Atención Múltiple (CAM). Estos servicios de apoyo tienen la siguiente finalidad:

responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos, prioritariamente las que se asocian con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, a través de acompañar a la escuela en el desarrollo de ambientes flexibles, dinámicos e innovadores en donde no existan barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, estableciendo un trabajo permanente con el personal directivo, maestros y familias, favoreciendo el proceso de integración educativa (p. 38).

Asimismo, se señala que la plantilla de personal de estos servicios se conforma de la siguiente manera con el fin de trabajar de manera interdisciplinaria:

la plantilla de personal de un servicio de apoyo se conforma, por lo menos, de un director; un equipo de apoyo constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social, y maestros de apoyo; en la medida de lo posible también participan especialistas en discapacidad intelectual, motriz, visual, auditiva y autismo; en caso de no existir especialistas, el servicio de apoyo asume la responsabilidad de la atención específica de los alumnos que presentan discapacidad, buscando los medios para ofrecer el apoyo necesario (p. 38).

Se menciona que este tipo de apoyo se brinda en escuelas donde se concentra un mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales (p. 39).

Por otra parte, el CONAFE (2014) estipula que una de las obligaciones de los asesores pedagógicos itinerantes (API) radica en:

Apoyar al Líder para la Educación Comunitaria en la identificación de niños con necesidades educativas especiales para orientar y apoyar a los padres/tutores en la canalización adecuada de su hijo, en caso de que presente algún problema o impedimento que esté fuera de las posibilidades de atención tanto del Líder para la Educación Comunitaria como del API (p. 83).

Los docentes que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado (condición 2.4)

La *Declaración de Incheon Educación 2030...* (UNESCO, 2015), en la meta 4.c.1 señala que los docentes deben ser capacitados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (p. 55).

La LGE (DOF, 2017c), en el artículo 33, fracción II Bis, establece que las autoridades educativas “desarrollarán, bajo el principio de inclusión, programas de capacitación, asesoría y apoyo a los maestros que atiendan alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes” (p. 16).

Asimismo, la LGIPD (DOF, 2015b), en el artículo 12, fracción IV, menciona que la SEP tienen la obligación de “incorporar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la integración educativa de personas con discapacidad, al Sistema Nacional de

formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica” (p. 9).

Con respecto a este tema, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b), en la línea de acción 3.5.5 indica que es indispensable “otorgar al personal directivo y docente apoyos técnicos y pedagógicos para facilitar la inclusión plena de alumnos con discapacidad” (p. 57).

4.3. Oportunidades de actualización profesional para los docentes

La última dimensión de este ámbito incluye dos condiciones que se refieren al desarrollo profesional de los docentes dentro y fuera de la escuela.

En la escuela se desarrollan acciones para el desarrollo profesional docente (condición 3.1)

La *Declaración de Incheon Educación 2030...* (UNESCO, 2015) afirma que es importante que los profesores trabajen con sus colegas y directores dentro de las instituciones escolares (p. 74).

Acerca de esta condición, la LGE (DOF, 2017c), en el artículo 14, fracción XII Ter, señala que las autoridades educativas federales y locales deben “coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior, como apoyo a la mejora de la práctica profesional, bajo la responsabilidad de los supervisores escolares” (p. 10). En el artículo 22 se añade que las actividades de supervisión priorizarán “los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente” (p. 13).

En este orden de ideas, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Poder Ejecutivo Federal, 2013) indica, entre las líneas de acción de la estrategia 3.1.1, que es necesario “estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente” (p. 123). Asimismo, menciona que resulta relevante “Constituir el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, para acompañar y asesorar a cada plantel educativo de acuerdo con sus necesidades específicas” (p. 123). Se agrega que se debe “mejorar la supervisión escolar, reforzando su capacidad para apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico de los docentes” (p. 123).

De igual manera, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) señala que la formación continua debe considerar “la escuela como el espacio donde también aprenden los maestros, a través del diálogo entre colegas y el trabajo colaborativo, estableciendo acompañamiento académico que permita fortalecer las competencias profesionales de los docentes” (p. 26). En la línea de acción 1.4.4 se hace hincapié en la importancia de “fortalecer el consejo técnico como el espacio idóneo para el aprendizaje docente dentro de la escuela” (p. 45). En la línea de acción 1.4.5 se añade que se debe “poner a disposición

de las escuelas un conjunto de apoyos para que sus docentes constituyan y desarrollen comunidades de aprendizaje profesional” (p. 45). Finalmente, en la línea de acción 1.4.7 se establece la relevancia de “alentar la creación y fortalecimiento de redes de escuelas y docentes para su desarrollo profesional” (p. 45).

A propósito de esta condición, el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c) señala que “uno de los mecanismos para la formación continua se da al interior de las escuelas y su objetivo consiste que las escuelas [...] se conviertan en comunidades de aprendizaje que hagan de la reflexión colectiva sobre la vida escolar y la práctica pedagógica un trabajo inherente a la profesión docente y al quehacer diario de las escuelas” (p. 136). Se menciona que este tipo de dinámica de trabajo se puede llevar a cabo en reuniones presenciales de academia, grupos o círculos de estudio o en consejo técnico, y que deben contar con diversas estrategias para propiciar un trabajo eficaz (p. 136). Asimismo, se destaca la importancia del trabajo colegiado con el fin de que los profesores compartan experiencias, preocupaciones y soluciones (p. 90). Se señala que, en la educación obligatoria, éste:

[...] debe consolidarse como un componente clave para fortalecer y actualizar el conocimiento pedagógico de los contenidos; para mejorar el desarrollo de interacciones significativas; y para favorecer la consulta, la reflexión, el análisis, la concertación y la vinculación con la comunidad académica y directiva de los planteles. El trabajo colegiado debe resultar en equipos sólidos, capaces de dialogar, concretar acuerdos, y definir y dar seguimiento a metas específicas sobre el aprendizaje y la trayectoria educativa de los estudiantes (pp. 104-105).

También se indica que la supervisión escolar, integrada por los asesores técnicos pedagógicos y los supervisores, tiene entre sus tareas, asesorar, acompañar y apoyar el desarrollo profesional de los docentes y el mejor funcionamiento de las escuelas (p. 101). Igualmente, se menciona la necesidad de crear, transformar y fortalecer los Consejos Técnicos Escolares (CTE) como un espacio de aprendizaje entre pares, y de construcción colectiva (p. 102).

En el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017c, p. 128) se señala que “es importante robustecer la supervisión escolar, el acompañamiento técnico-pedagógico y el desarrollo de colectivos docentes, así como establecer las medidas necesarias para que el desarrollo profesional de los docentes corresponda al contexto en el que trabajan” (p. 81).

Otro aspecto importante con respecto a esta condición es el CTE, que, de acuerdo con el documento *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares* (SEP, 2013a), se define como el “colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela encargados de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión” (p. 3). En este texto se estipula que uno de sus objetivos radica en “fomentar el desarrollo profesional de los maestros y directivos de la escuela, en función de las prioridades educativas” (p. 10). Para lograr esto se indica que se deben establecer modalidades de trabajo comprobables que se relacionen directamente con la mejora continua del trabajo escolar (p. 11)

Por otra parte, en el documento *Lineamientos Generales para la Prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica* (SEP, 2017b), artículo quinto, se establece que el objetivo de este servicio radica en: “coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio del apoyo, la asesoría y el acompañamiento especializados, a fin de brindar a los alumnos una educación de calidad con equidad e inclusión” (p. 14).

Asimismo, se indica, en el artículo octavo, que el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) únicamente opera únicamente en las escuelas primarias públicas, incluyendo la modalidad indígena, multigrado y los servicios de educación especial (p. 16). De manera puntual, este servicio brinda atención en tres ámbitos: 1) funcionamiento y organización de la escuela, 2) práctica docente, y 3) evaluaciones interna y externa (artículo vigésimo cuarto, p. 32).

En lo que concierne a la atención para profesores, personal técnico docente y directivo se señala que la asesoría constituye un proceso formativo; puede ser brindada a varias escuelas o colectivos docentes de forma simultánea y puede ser impartida por personal directivo, por la supervisión escolar, el asesor técnico o la autoridad educativa local. También se señala que se brindará en los planteles escolares e implicará la observación y el análisis de las prácticas educativas, la colaboración, el diálogo, la construcción de propuestas y la participación del colectivo escolar. Se añade que recibirán prioridad en las asesorías las escuelas con población con discapacidad, indígena o migrante, con problemas de conducta, aprovechamiento, comunicación, entre otros; y se establecen las etapas y lo que cada una conlleva (artículos trigésimo tercero, trigésimo cuarto, trigésimo quinto, trigésimo quinto, trigésimo sexto y trigésimo séptimo, pp. 37-40).

En el caso de la educación comunitaria, el CONAFE (2014) establece, entre las estrategias de la formación permanente, la realización de jornadas de observación y apoyo a los instructores comunitarios por parte del asistente educativo y el capacitador tutor. Éstas se llevan a cabo en el aula o en el taller intermedio de formación y asesoría (p. 238).

Los docentes se actualizan en temas curriculares y/o pedagógicos (condición 3.2)

La *Declaración de Incheon Educación 2030...* (UNESCO, 2015), en las estrategias indicativas de la meta 4.c, señala la importancia de ofrecer capacitación de calidad a los profesores antes y durante su servicio; la necesidad de ayudarlos a adquirir aptitudes para el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las redes sociales, y el imperativo de crear sistemas de retroalimentación (p. 55). Como parte de los indicadores mundiales, el punto 4.c.1 se refiere al porcentaje de docentes de preescolar, primaria y secundaria que han recibido formación docente durante el empleo (p. 74). En el Marco de indicadores temáticos propuestos se presenta nuevamente este indicador (núm. 39) y se añade otro (núm. 43), que alude al porcentaje de docentes que recibieron formación en el empleo durante los últimos 12 años, de acuerdo con el tipo de formación (p. 81).

La LGE (DOF, 2017c), en el artículo 12, fracción VI, indica que las autoridades educativas federales regularán:

un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica. Dicho sistema deberá sujetarse a los lineamientos, medidas, programas, acciones y demás disposiciones generales que resulten de la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (p. 6).

En el artículo 13, fracción IV, se señala que las autoridades educativas locales también deberán prestar este tipo de servicios (p. 8). El artículo 20, fracción II, añade que una de las finalidades de este sistema consiste en asegurar “la formación continua, la actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio” (p. 12).

Acerca de esta condición, la LGSPD (DOF, 2013), en el artículo 8, fracción VIII, estipula que las autoridades educativas locales tienen la obligación de:

Ofrecer programas y cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los niveles de desempeño que se desea alcanzar, para la formación continua, actualización de conocimientos y desarrollo profesional del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección o de Supervisión que se encuentren en servicio (p. 4).

En el artículo 13, fracción VII, se establece que uno de los propósitos del Servicio Profesional Docente radica en “garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas” (p. 7). De manera puntual, en el artículo 59, se menciona que el Estado debe brindar lo necesario para que docentes y directivos tengan acceso a este tipo de formación, y en el artículo 60 (fracciones I, II, III, IV, V y VI) se indica que esta oferta deberá:

- I. Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación;
- II. Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;
- III. Ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar;
- IV. Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional;
- V. Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate, y
- VI. Atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto (p. 16).

También se indica que el personal seleccionará los cursos de acuerdo con sus necesidades y los resultados de los procesos de evaluación (p. 16). Finalmente, en el artículo 69, fracción VII, se estipula que el personal docente tiene la obligación de “atender los programas de regularización; así como aquellos que sean obligatorios de formación continua, capacitación y actualización” (p. 18).

En este orden de ideas, la LGDNNA (DOF, 2014b), en el artículo 59, fracción II, señala que las autoridades federales, estatales, municipales y del Distrito Federal deberán coordinarse para “desarrollar actividades de capacitación para servidores público y para el personal administrativo y docente” (p. 23).

El Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Poder Ejecutivo Federal, 2013), en el apartado III. 1, afirma que “Para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización” (p. 61).

Con respecto a esta condición, en la línea de acción 1.4.1 el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) señala que se debe “fortalecer la profesionalización docente en la educación básica mediante la ejecución de las acciones previstas en la Ley General del Servicio Profesional Docente” (p. 45). En la línea de acción 1.4.2 se apunta la relevancia de “diseñar e impulsar esquemas de formación continua para maestros de educación básica según lo previsto en la Ley General del Servicio Profesional Docente” (p. 45). Asimismo, en la línea de acción 1.4.6 se hace hincapié en la necesidad de “impulsar las modalidades de formación fuera de la escuela que refuercen el desarrollo profesional docente” (p. 45).

Por otra parte, el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c) indica que uno de los mecanismos de la formación continua, además de aquel que se desarrolla en el interior de las escuelas, consiste en la oferta nacional, estatal y local que atiende los problemas específicos de los docentes y las escuelas (p. 134). Se señala que este tipo de oferta se debe orientar a que los docentes tengan un buen dominio del currículo y a la renovación del trabajo al interior de las aulas; debe ser amplia, focalizada y heterogénea, e incluir modalidades escolarizadas, virtuales, mixtas y abiertas con acceso a materiales adecuados y diversos (p. 135).

Cabe señalar que en los servicios de educación comunitaria se indica que el capacitador tutor y el asistente educativo serán los encargados de actualizar a los líderes para la educación comunitaria a fin de desempeñar su función educativa (CONAFE, 2014, pp. 158-159). También se menciona que como parte de la formación permanente se llevan a cabo reuniones de tutoría regionales o microrregionales con una duración de cinco días, cada dos meses (p. 238).

La UNESCO, en el documento *Guidelines on Intercultural Education* (2006), también apunta a la importancia de la formación inicial y profesional de los docentes. Entre algunos de los objetivos de dicha formación están el familiarizar a los profesores con métodos de enseñanza participativos, contextualizados y prácticos; sensibilizarlos sobre las necesidades educativas y culturales de los grupos minoritarios (Principio I); ayudarlos a incorporar en el proceso de aprendizaje a los alumnos de culturas no dominantes (Principio II), y; apoyarlos en la adquisición de conocimientos de antropología e historia de la civilización (Principio III) (pp. 33, 36, 38).

A propósito de este tema, el documento *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (UNESCO, 2009) indica que entre las preocupaciones y las áreas de acción concretas que fueron identificadas a través de las reuniones regionales preparatorias de la Oficina Internacional de Educación (OIE) se encuentra la formación de los docentes (antes y durante su labor), los cuales deben alinearse a los enfoques de la educación inclusiva, ya que es indispensable para su logro (p. 17). Se sugiere mejorar la formación inicial y en servicio de los docentes, el trabajo en equipo y la tutoría, proporcionarles educación en los primeros grados y para la alfabetización temprana, promover que usen nuevos métodos para la enseñanza, fomentar métodos para la planificación de la educación tomando como punto de partida las necesidades educativas individuales de los alumnos y fomentar el uso de las TIC (p. 26).

Ámbito 5. Gestión del aprendizaje

La gestión del aprendizaje es definida dentro del Marco Conceptual y Metodológico para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) como “la movilización y el aprovechamiento de los recursos básicos otorgados por el Estado para generar oportunidades para que todos los estudiantes aprendan” (INEE, 2016, p. 24). Esta definición surge a raíz de la preocupación central de los sistemas educativos por garantizar el logro de los aprendizajes de los estudiantes y también debido a la importancia de especificar qué es lo que se espera que aprendan y cómo se espera que promuevan estos aprendizajes. Esto, en el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, corresponde a la definición de los medios para alcanzar los fines educativos (SEP, 2017a, p. 34).

En la movilización y aprovechamiento de los recursos participan múltiples actores. Los docentes son los mediadores más directos de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, pero la generación de las oportunidades de aprendizaje involucra también a directivos de las escuelas, los colectivos docentes, la supervisión escolar y el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), las autoridades educativas locales y federales, las familias de los niños y otros miembros de la comunidad escolar. La participación de estos actores se señala tanto en documentos normativos de orden general, como en lineamientos y acuerdos más específicos. Por ejemplo, el artículo 3º define diferentes elementos necesarios para garantizar el máximo logro de aprendizaje de los educandos; señala específicamente a docentes y directivos como actores participantes en los procesos educativos que lleven al cumplimiento de este propósito; se infiere que también involucra a quienes participan en el diseño y la provisión de materiales e infraestructura educativa, y los que influyen en la organización de las escuelas. Por otro lado, en la Ley General de Educación (LGE) (DOF, 2017c) se incluye también a quienes ejercen la patria potestad o la tutela de los educandos como actores, con la obligación de apoyar el proceso educativo de los niños (artículo 66, fracción II, p. 27) y con el derecho de participar en la superación de los educandos a través de la colaboración con las autoridades escolares (artículo 65, fracción III, p. 27).

La multiplicidad de actores que participan en los procesos educativos para el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos también se reconoce en la normatividad internacional. En la *Declaración de Incheon Educación 2030...* (UNESCO, 2015) se afirma que “los docentes contribuyen considerablemente a mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes” (p. 54), y se precisa que su trabajo requiere el respaldo de directores, autoridades gubernamentales y comunidades.

La gestión del aprendizaje en el Marco de Referencia ECEA incluye tres dimensiones, nueve condiciones y 18 indicadores. A continuación se describirá la normatividad relacionada con cada una de las dimensiones de este ámbito.

5.1. Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo

La primera dimensión tiene que ver con el uso efectivo del tiempo, y las dos condiciones que implica muestran que éste constituye una preocupación escolar donde pueden intervenir diferentes actores educativos, y también una preocupación del docente que distribuye el uso del tiempo en el trabajo en el aula y la instrucción.

En la escuela se cumple con el calendario y duración de la jornada escolar oficiales (condición 1.1)

La inclusión de esta condición en el modelo de ECEA se fundamenta en principio en la LGE (DOF, 2017c), donde establece que el calendario para cada ciclo escolar será definido por la autoridad educativa federal y ajustado por las autoridades locales (artículo 51), conteniendo “un mínimo de ciento ochenta y cinco días y un máximo de doscientos días efectivos de clase para los educandos” (p. 22). El artículo 52 señala, además, que en casos extraordinarios se puede autorizar la suspensión de clases o la realización de actividades no relacionadas con los planes y los programas de estudio, siempre y cuando no afecten el cumplimiento del calendario escolar y de los planes y programas, e incluso apunta que se deberán tomar “medidas para recuperar los días y horas perdidos” (p. 23) cuando las interrupciones sean por fuerza mayor.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) se establece el objetivo de “asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población, dentro de la estrategia” (p. 43); para lograrlo se considera necesario que se haga buen uso del tiempo escolar y que esta línea de acción constituya una prioridad para los diferentes actores que están involucrados en las tareas educativas (p. 44).

En el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c) se impulsa “el uso efectivo del tiempo en las aulas con interacciones significativas” (p. 100); se reconoce que el uso eficiente del tiempo puede verse afectado por un enfoque administrativo de la organización escolar (p. 96), y esto a su vez puede hacer que las escuelas no orienten el trabajo hacia el “aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes” (p. 95). También se propone que la supervisión escolar dé acompañamiento a las escuelas y las aulas en cuanto al uso efectivo del tiempo (p. 115).

Un referente fundamental en relación con la duración de la jornada escolar es el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017a), dado que en éste se especifica que son 900 las horas mínimas que deberán ser cubiertas anualmente en escuelas primarias de jornada regular, y la duración mínima de la jornada diaria debe ser de 4.5 horas (p. 134). Las horas anuales ascienden a 1 300 en escuelas de jornada ampliada y a 1 600 en escuelas de tiempo completo (p. 135). De acuerdo con este documento, las horas lectivas en educación primaria deberán ser de 50 o 60 minutos y se enfatiza que no deberán ser inferiores a 50 minutos;

la única excepción que se señala es que la educación socioemocional tendrá una duración mínima de 30 minutos (p. 135). Se estipula que en las escuelas de jornada regular y ampliada deberá haber un receso, y en las de tiempo completo dos. También se indica la cantidad de horas que podrá destinarse a la autonomía curricular; en el caso de una primaria con jornada regular, 2.5 periodos lectivos por semana; en escuelas de tiempo completo pueden ser hasta 20 periodos lectivos (p. 629).

Por otro lado, en los Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (DOF, 2014c) se especifica un rasgo de normalidad mínima relacionado con esta condición, y que es considerado como prioridad educativa: “todas las escuelas deben brindar el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar” (p. 3). Ciertamente, en el mismo acuerdo se reconoce que el cumplimiento de este rasgo no depende exclusivamente de las escuelas, sino que se vincula con el trabajo de las autoridades educativas locales y municipales, quienes tienen la obligación de “asegurar que las escuelas cuenten con el personal completo de la estructura ocupacional correspondiente, desde el inicio hasta la conclusión del ciclo que escolar” (p. 3). Cabe señalar que también dentro de los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares* (SEP, 2013a) se establece como una de sus atribuciones “vigilar el uso adecuado y eficiente del tiempo escolar y de aula, con el fin de dirigir el mayor lapso al desarrollo de los aprendizajes de los alumnos” (p. 11); así, en conjunto con la normatividad expuesta previamente se evidencia que esta condición está relacionada con diversos actores educativos de la escuela y de las autoridades educativas locales y federales.

En la revisión de documentos provenientes de organismos internacionales no se encontraron orientaciones o lineamientos específicos sobre la gestión del tiempo escolar.

Los docentes imparten clases todos los días (condición 1.2)

La normatividad asociada a esta condición retoma principalmente un rasgo de normalidad mínima para la operación de las escuelas, en el que se reconoce como una condición indispensable para el funcionamiento eficaz de las escuelas que “todos los grupos dispon[gan] de personal docente la totalidad de los días del ciclo escolar” (DOF, 2016a, p. 7). Este rasgo se incluye en diferentes programas federales y sus lineamientos, por ejemplo, en los lineamientos de operación del Programa de la Reforma Educativa, en las reglas de operación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo, y en el Programa Nacional de Convivencia Escolar. En las reglas de operación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo se precisa que el cumplimiento de esta condición implica que las autoridades educativas municipales y locales aseguren que las sustituciones del personal docentes se realicen oportunamente (DOF, 2016d, p. 3).

En esta revisión sobresale el hecho de que la normatividad alude al grupo como unidad de atención, y no al docente; es decir, lo fundamental es que un grupo, y no que un docente específico, participe en clases todos los días del ciclo escolar. Esto podría llevar a un replanteamiento de la condición.

Los docentes dedican la mayor parte del tiempo en el aula a actividades de enseñanza (condición 1.3)

Con respecto de esta condición, la LGE (DOF, 2017c) precisa que “las horas de labor escolar se dedicarán a la práctica docente y a las actividades educativas con los educandos, conforme a lo previsto en los planes y programas de estudio aplicables” (artículo 52, p. 23). Esto implica que las actividades que se realicen en las escuelas deben estar relacionadas con el plan y los programas de estudio de la educación primaria.

El documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a) establece el “Empleo de manera óptima del tiempo escolar” como una de las acciones que permite el logro de la estrategia “La escuela al centro” para el fortalecimiento de las escuelas públicas (p. 37). Esta acción alude al uso del tiempo con base en propósitos educativos específicos. Esta acción retoma uno de los rasgos de normalidad mínima, donde se estipula que “todo el tiempo escolar debe ocuparse fundamentalmente en actividades de aprendizaje” (SEP, 2014c, p. 3). Se señala que el uso efectivo del tiempo escolar debe ser una preocupación del sistema educativo en conjunto y que debe ser seguida por docentes, directivos y supervisores de las escuelas.

Lo anterior es consonante con la distribución del tiempo que se propone para las diferentes jornadas escolares dentro del documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a), pues exceptuando el periodo de receso el resto de la jornada escolar está dedicado al trabajo con tres espacios curriculares: formación académica, desarrollo personal y social, y autonomía curricular. La formación académica en primaria comprende asignaturas tales como: lengua materna, inglés, matemáticas, ciencias naturales y tecnología, historia, geografía y formación cívica y ética.¹¹ El espacio de desarrollo personal y social comprende: artes, educación socioemocional y educación física. Finalmente, el espacio de autonomía curricular puede incluir: ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo personal y social, nuevos contenidos relevantes, conocimientos regionales, y proyectos de impacto social.

Para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar de las escuelas de educación básica, dentro de los Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (DOF, 2014c) se señala que los programas y las acciones de las autoridades educativas federal, locales y municipales deberán “asegurar el respeto del tiempo de la escuela y en específico el tiempo del aula, evitando las acciones y programas que no respondan a una solicitud del centro escolar, al desarrollo de su Ruta de Mejora, que distraigan a la escuela de sus prioridades educativas y le generen carga administrativa” (p. 2). Este señalamiento permite entender que el tiempo de clase implementado, al igual que el tiempo escolar, no depende únicamente de los docentes o de los actores escolares, sino que puede verse influido por las decisiones de autoridades educativas en diferentes niveles de la estructura gubernamental. También hace ver que el cumplimiento de esta condición requiere la articulación entre diferentes actores del sistema educativo.

¹¹ Las asignaturas varían de acuerdo con el grado; este listado de asignaturas es el que aplica para los alumnos de cuarto a sexto grados de primaria.

En los perfiles, parámetros e indicadores de desempeño para desarrollar los procesos de evaluación para la permanencia, la promoción en la función y el reconocimiento de docentes y técnicos docentes de educación básica en el marco del Servicio Profesional Docente se incluye un indicador relacionado con la organización del tiempo para la intervención docente: “2.1.4 Organiza a los alumnos, el tiempo y los materiales necesarios para su intervención docente” (SEP, 2017d, p. 33). Como se observa, dicho indicador es de carácter general y hace alusión a dos recursos que pueden ser organizados por los docentes (tiempo y materiales) y a las formas de organización de los alumnos en el aula. Se considera que este indicador está también relacionado con la segunda dimensión del modelo ECEA, pues tiene que ver con la planificación del trabajo del docente.

En la revisión de documentos provenientes de organismos internacionales no se encontraron orientaciones o lineamientos específicos sobre la gestión del tiempo escolar. Sin embargo, es importante señalar que en la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) se han llevado a cabo estudios sobre la relación que guarda el tiempo de aprendizaje dentro y fuera de la escuela con los resultados educativos de pruebas estandarizadas. En estos estudios se ha encontrado que los estudiantes tienden a obtener puntajes más altos cuando un porcentaje mayor de su tiempo de aprendizaje se dedica a clases regulares (OCDE, 2011).

5.2. Práctica docente orientada al aprendizaje

La segunda dimensión se concentra en las prácticas de los maestros; las condiciones que la componen retoman tres fases del trabajo docente: planeación del trabajo en aula, implementación de actividades y evaluación de los aprendizajes. Una característica especial de esta dimensión es la precisión de que el trabajo docente deberá estar orientado hacia el aprendizaje. El sustento normativo de esta dimensión puede identificarse en principio en el artículo 3º constitucional, donde se señala que se deberá garantizar que los métodos educativos, dentro de otros elementos del sistema educativo, “garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (DOF, 2017b, p. 5). Se asume que los métodos educativos tienen que ver con las prácticas docentes y que incluyen las diferentes fases de su trabajo a las que hacen alusión las condiciones de esta dimensión.

En la *Declaración de Incheon Educación 2030...* (UNESCO, 2015) se hace referencia al direccionamiento de las prácticas docentes hacia los aprendizajes de los estudiantes. Esto se señala en uno de los enfoques estratégicos, el cual enfatiza la importancia de centrarse en la calidad y el aprendizaje; el primer señalamiento de este enfoque precisa que los maestros deben aplicar “enfoques pedagógicos centrados en el educando” (p. 33) y se reconoce la importancia de los procesos de instrucción para alcanzar los resultados de aprendizaje, pues señala que “sólo se podrán alcanzar resultados del aprendizaje eficaces y pertinentes con aportaciones de calidad y procesos de instrucción que permitan a todos los educandos adquirir conocimientos, aptitudes y competencias adecuados” (p. 36).

Por otra parte, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) se incluye una línea de acción que se enfoca en “alentar prácticas educativas basadas en métodos, estrategias, materiales y acciones diferenciadas que garanticen el logro equitativo del

aprendizaje” (p. 46) para cumplir con el objetivo de “asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población” (p. 43).

La orientación de las prácticas docentes hacia el aprendizaje de los estudiantes también se explicita en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c), pues plantea como objetivo principal de la función docente el acompañamiento de “los procesos de formación de los estudiantes para lograr los aprendizajes esperados” (p. 133).

En el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a) se reconoce la importancia de los docentes para promover el aprendizaje de los alumnos (p. 68) y para ayudarlos a trascender “los obstáculos materiales y de rezago” (p. 112) que afrontan los que provienen de contextos socioeconómicos desfavorables. Se precisa que la labor de los docentes se debe enfocar en la “construcción de los conocimientos planteados en los planes y programas de estudio y en el desarrollo de su máximo potencial” (p. 112).

Los docentes planifican el trabajo con base en el currículo (condición 2.1)

En el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c) la planificación tiene un papel fundamental en el trabajo de los docentes. En este documento se plantea una reorganización de los contenidos (p. 57), enfocando las prácticas docentes en aprendizajes clave y promoviendo su articulación (p. 59). Los aprendizajes clave son definidos como

un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela [...] sientan las bases cognitivas y comunicativas que permiten la incorporación a la sociedad del siglo XXI [...] se concentran en los campos de formación académica, las áreas de desarrollo personal y social, y los ámbitos de la autonomía curricular (p. 72).

Los aprendizajes clave deben ser el referente principal de la planificación del trabajo docente; para esto, se reconoce que el currículo debe cumplir con características específicas, como precisión, para que pueda orientar las prácticas de los maestros y de otros actores educativos, así como flexibilidad y apertura, para que se adecue a las necesidades y contexto de cada comunidad escolar.

De acuerdo con este mismo documento, para la planeación los docentes deben tener en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes (p. 142) y su contexto. La consideración del contexto de los alumnos será un insumo para que las actividades que propongan los docentes se basen en problemáticas reales, y cercanas a ellos (p. 142). Asimismo, los profesores deben prever mecanismos para fomentar la participación y el trabajo colaborativo entre los alumnos. Otra característica que deberá ser considerada en la planificación del trabajo docente es la articulación entre “asignaturas, áreas de conocimiento y trayectos formativos con el fin de que, desde una visión integradora, propicien aprendizajes para la vida” (p. 142).

En el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a), la planeación de los aprendizajes es considerada un proceso y una herramienta esencial de la práctica docente, pues permite “anticipar cómo llevará a cabo el proceso de enseñanza” (p. 121) y ser consciente de los objetivos de aprendizaje que pretende alcanzar en cada clase. Este proceso se basa en los aprendizajes esperados que se plantean en los programas de estudio y requiere que los maestros establezcan metas, diseñen actividades y tomen decisiones sobre la evaluación de los aprendizajes (p. 121).

En consonancia con el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c), el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a), señala, como se comentó, que para la planeación es necesario considerar la heterogeneidad de los alumnos en sus “formas de aprender, intereses y motivaciones” (p. 121); enfatiza que los aprendizajes esperados son de naturaleza anual, pues no “está[n] ligado[s] a un momento particular del ciclo escolar” (p. 122); asimismo, clarifica la libertad que tienen los docentes para organizar los contenidos de la manera en que sea más conveniente para su grupo. En este documento también se contempla que las actividades en el aula pueden variar con respecto a lo que planificaron los maestros.

Para la planificación, en el texto *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a) se sugiere que los docentes tomen en cuenta las siguientes consideraciones:

Poner al alumno en el centro; generar ambientes de aprendizaje cálidos y seguros; diseñar experiencias para el aprendizaje situado; dar mayor importancia a la calidad que a la cantidad de los aprendizajes; la situación del grupo; la importancia de que los alumnos resuelvan problemas, aprendan de sus errores y apliquen lo aprendido en distintos contextos; diversificar las estrategias didácticas, como preguntas detonadoras, problemas abiertos, procesos dialógicos, juegos, trabajo por proyectos, secuencias didácticas, estudio de casos, dilemas, debates, asambleas, lluvia de ideas, etcétera; la relación con los contenidos de otras asignaturas y áreas del currículo para fomentar la interdisciplina; su papel como mediador más que como instructor; los saberes previos y los intereses de los estudiantes; la diversidad de su aula; modelar con el ejemplo (pp. 122-123).

Esta condición coincide con el parámetro 2.1 para la evaluación de desempeño de docentes y técnicos docentes de primaria, que hace alusión a la organización de la intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos (SEP, 2017d, p. 33). Los indicadores de este parámetro no se refieren a materiales curriculares específicos como fundamento de la planeación, pero señalan que ésta deberá basarse en los enfoques de las asignaturas de educación primaria. Es importante señalar que los indicadores de este parámetro muestran que en la planeación del trabajo docente se deberán considerar también el entorno escolar y las características de los alumnos, y especifican que aquélla comprende también la organización de los alumnos y de los recursos necesarios para la enseñanza y el aprendizaje (tiempo y materiales).

En los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares* (SEP, 2013a) se encontró que la planeación del trabajo docente es una de las herramientas que deben retomar los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Se precisan algunos de

los materiales curriculares que son importantes en la planeación: el plan, los programas, los libros de texto y otros materiales educativos (p. 13), y se menciona la importancia de considerar el contexto de los alumnos y el entorno escolar en la planeación, pues señalan que en esta fase de las prácticas docentes deberán identificar los recursos necesarios para que “el estudio resulte interesante y placentero” (p. 13).

Además de lo anterior, se especifica que la planeación deberá considerar la forma en que se evaluarán los aprendizajes alcanzados por los alumnos y las dificultades que enfrentan para lograrlos. Se señala que la planeación no es proceso rutinario; esto implica que no haya un formato único para elaborarla (p. 13), y aunque no se señala en los lineamientos su periodicidad no es fija, sino que responde a lo que el docente mismo requiera para la organización de la enseñanza y las características de su grupo. Hay otros atributos que se añaden a la planeación dentro de estos lineamientos: que incluya todas las asignaturas del plan de estudios; que sea pública, para que los padres de familia se enteren de los aprendizajes que se espera que alcancen sus hijos, y cómo se pretende que los logren, y que muestre una “relación clara, secuenciada y verificable de lo que se va a trabajar con los alumnos” (p. 13).

Finalmente, en estos lineamientos se puede observar la participación de diferentes actores educativos, como el CTE y el director; según ellos la planeación de los docentes es una herramienta para su propio trabajo y también tienen a su cargo la verificación de su cumplimiento.

Los docentes implementan actividades orientadas al aprendizaje de todos los estudiantes de su grupo (condición 2.2)

Esta condición está fincada en el derecho que tienen todas las personas a la educación, y la obligación constitucional de garantizar la calidad en la educación obligatoria para que los estudiantes alcancen el “máximo logro de los aprendizajes” (DOF, 2017b, artículo 3º, p. 5). Dado que es un derecho de aplicación universal, las prácticas docentes, como uno de los elementos fundamentales de la provisión de servicios educativos, deberán dirigirse a promover el aprendizaje de todos los alumnos del grupo.

El *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c) retoma la obligación del Estado para “mejorar la calidad y la equidad de la educación, a fin de que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito sus proyectos de vida en un mundo globalizado, como lo exige la sociedad del siglo XXI” (p. 13). Se enfatiza que el logro de estos aprendizajes deberá buscarse en todos los estudiantes, “sin importar su origen, género, condición socioeconómica, o discapacidad alguna” (p. 44). En este sentido, los docentes deben promover la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje (p. 82), considerando las necesidades físicas, afectivas y sociales de todos los alumnos, pues influyen tanto de manera individual como en el grupo.

En este mismo documento se señala que los docentes deberán privilegiar las interacciones significativas entre los estudiantes, que se caracterizan por “un aprendizaje más activo,

colaborativo, situado, autorregulado, afectivo, orientado a metas y que facilite los procesos personales de construcción de significado y de conocimiento” (p. 83). Se subraya que estos ambientes deberán favorecer que “todos los estudiantes integren los nuevos aprendizajes a sus estructuras de conocimiento existentes” (p. 83), y para esto será esencial que consideren la diversidad de los alumnos, en cuanto a sus contextos, formas de aprender y necesidades.

El *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c) también propone, como uno de los principios pedagógicos, que los docentes *tomen en cuenta los saberes previos de los estudiantes*, a sabiendas que no necesariamente serán los mismos; en sus prácticas, los maestros deberán vincular estos conocimientos previos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje (p. 87). En otro principio pedagógico, ofrecer acompañamiento para el aprendizaje, se abordan las actividades de aprendizaje, y se señala que deberán ser organizadas de formas distintas, de tal manera que “todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento” (p. 87). La atención a todos los alumnos se precisa también en el principio pedagógico centrado en reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza; de acuerdo con él se espera que las prácticas docentes promuevan la participación activa de todos los estudiantes (p. 91), favoreciendo su aprendizaje, bienestar y comunicación.

El documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a) retoma los principios pedagógicos descritos en el Modelo Educativo y añade que están basados en los hallazgos alcanzados por la ciencia cognitiva; éstos muestran que “todos los estudiantes sin excepción pueden, con apoyo de los adultos, alcanzar su máximo potencial” (SEP, 2017, p. 113). Se especifica que uno de los propósitos del espacio de Autonomía Curricular es “asegurar que las decisiones pedagógicas que se tomen estén orientadas a incrementar la presencia, participación y logro de aprendizajes de todos los estudiantes” (p. 617). Para lograr esto los docentes deberán construir ambientes “que integren a todos los estudiantes y generen el trabajo colaborativo entre ellos” (p. 619).

Además de la integración de todos los estudiantes y el trabajo colaborativo, los ambientes deberán trascender la memorización, incluir actividades donde el docente sea un facilitador y el estudiante asuma un papel dinámico; “acercar al estudiante a la experimentación, a la indagación y a la búsqueda de soluciones; generar en el estudiante altas expectativas de los logros que puede alcanzar; desarrollar en el estudiante la capacidad de análisis, síntesis y de colaboración” (p. 620). Se sugieren también algunos métodos de enseñanza, como el aprendizaje basado en preguntas, problemas y proyectos.

Lo anterior está vinculado con la realización de actividades de alta demanda cognitiva en el aula en las que participen todos los alumnos. El desarrollo de este tipo de actividades se encontró en otros dos documentos normativos nacionales revisados. En los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares* (SEP, 2013a) se incluye un señalamiento que parece estar relacionado con la demanda cognitiva, pues se afirma que “lograr los aprendizajes significa que los estudiantes sepan usarlos, al resolver problemas o situaciones” (p. 13). Esto implica la aplicación de los conocimientos, considerada una demanda cognitiva mayor a la identificación o la recuperación de información.

La implementación de actividades de alta demanda cognitiva también se incluye en el parámetro 2.2 para la evaluación de desempeño de docentes y técnicos docentes de primaria, que hace alusión al desarrollo de estrategias didácticas para que los estudiantes aprendan; uno de sus indicadores consiste en el empleo de “estrategias didácticas que impliquen a los alumnos desarrollar habilidades cognitivas como observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias” (SEP, 2017d, p. 33). A excepción de la observación, las habilidades cognitivas mencionadas en dicho indicador pueden ser consideradas de demanda media o alta. El parámetro 2.2 para la evaluación de desempeño de docentes y técnicos docentes de primaria incluye también un indicador relacionado con el apoyo que dan los docentes a los estudiantes durante su intervención en aula: “establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente” (p. 33).

La promoción del trabajo colaborativo es un rasgo de los ambientes que se espera que generen los maestros. Además del Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica, este rasgo se señala en otros documentos normativos. La LGE (DOF, 2017c) especifica que el proceso educativo deberá promover “el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos” (artículo 49, p. 22). En los Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (DOF, 2014c) y en los parámetros para la evaluación de desempeño de docentes y técnicos docentes de primaria (SEP, 2017d) se encontraron señalamientos relacionados con el trabajo en equipo: en el primero, enfocado en el involucramiento de los alumnos, pues aunque no se refiere a la forma de organizarlos, sí se incluye como rasgo de normalidad mínima que el docente logre que todos estén involucrados en el trabajo en clase (p. 3); el segundo contiene un indicador sobre el empleo de estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan a partir de la interacción con sus pares y la participación de todo el grupo (indicador 2.2.2, p. 33).

Los docentes realizan una evaluación formativa (condición 2.3)

En la LGE (DOF, 2017c) se señala que la evaluación de los aprendizajes comprende “la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio” (artículo 50, p. 22). Se hace referencia a las evaluaciones parciales y finales, y a la necesidad de comunicar los resultados a los alumnos y también a los padres de familia o tutores, con el fin de que permitan mejorar el aprovechamiento de los estudiantes.

En documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a) se reconoce la importancia de un enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes con dos propósitos: mejorar tanto los aprendizajes de los estudiantes como las prácticas docentes. En este documento se entiende la evaluación formativa como aquella que busca “obtener información para que cada uno de los actores involucrados tome decisiones que conduzcan al cumplimiento de los propósitos educativos” (p. 123). Se señalan como beneficios de la evaluación de aprendizajes la promoción de “reflexiones y mejores comprensiones

del aprendizaje al posibilitar que docentes, estudiantes y la comunidad escolar contribuyan activamente a la calidad de la educación” (p. 123). También se sugiere que a través de la retroalimentación los estudiantes podrán asumir una postura comprometida con su aprendizaje (p. 124).

En este documento también se incluye como principio pedagógico “entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje” (p. 116) y como una parte “integral del proceso pedagógico” (p. 117). En cuanto a lo que se espera que se mida en la evaluación, se precisa que no debe concentrarse en los conocimientos memorísticos, sino en aquellos que impliquen procesos cognitivos de demanda superior. En relación con la forma de evaluación, se señala que se deben utilizar varios instrumentos (p. 116) y estrategias; esto servirá para lograr una mayor precisión sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y sus necesidades, y promover un proceso de evaluación justo (p. 125). Se reconoce como uno de los fines de la evaluación “conocer cómo el estudiante organiza, estructura y usa sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de diversa complejidad e índole” (p. 117). Además de esto, se sugiere que de la evaluación debe desprenderse la retroalimentación de los alumnos, con “argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño” (p. 117). En cuanto a la comunicación de resultados de la evaluación a las familias se establecen tres momentos: a) noviembre, b) marzo, y c) julio (p. 122), y se describen los tipos de evaluación de aprendizajes que se podrán realizar de acuerdo con el momento del proceso de enseñanza y aprendizaje en que se apliquen: evaluaciones diagnósticas del proceso y sumativas (p. 125); se señala que todos estos tipos de evaluación deben ser “sistemáticas y combinarse con heteroevaluaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones de acuerdo con los aprendizajes y enfoques de cada asignatura” (p. 125).

Por otro lado, el parámetro 2.3 para la evaluación de desempeño de docentes y técnicos docentes de primaria se concentra en la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora. Los indicadores asociados a él tienen que ver con la utilización de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que permitan a los docentes identificar “el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos” (SEP, 2017d, p. 33) y utilizar los resultados para mejorar su propia práctica. Con respecto al uso de los resultados de evaluación sobresale que se focalice en la mejora de la práctica docente.

En los Lineamientos generales para la prestación del SATE en la educación básica (SEP, 2017b) se señala como uno de sus ámbitos de intervención el impulso de las evaluaciones internas como actividades “permanentes, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes y al avance continuo de la escuela y de la zona escolar, bajo la coordinación y liderazgo del director” (p. 34). Dentro de las actividades de las evaluaciones internas está la revisión de los resultados de aprendizaje de los alumnos. En este planteamiento sobresale que en la evaluación de aprendizajes que implementen los docentes y los usos que hagan de los resultados podrán participar también otros actores, entre ellos los directores, y el personal del SATE.

5.3. Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes

La última dimensión tiene que ver con las estrategias de apoyo a la práctica docente y a los estudiantes. Esta dimensión contiene tres condiciones, en las que se ubica a la escuela como el centro de la implementación de estrategias de seguimiento a estudiantes con riesgo de reprobación, abandono o bajo aprovechamiento, y como un espacio en el que se llevan a cabo estrategias de seguimiento y asesoría de la práctica docente y se recibe apoyo de la supervisión escolar. Esto último muestra la participación de actores escolares en el apoyo a la práctica docente, pero también actores que forman parte de la mesoestructura educativa, como los asesores técnicos pedagógicos y los supervisores.

En la escuela existen estrategias de atención a estudiantes con riesgo de reprobación, abandono o bajo aprovechamiento (condición 3.1)

El sustento normativo de esta condición puede identificarse en la preocupación del sistema educativo mexicano por generar condiciones que garanticen “el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos” (DOF, 2017c, artículo 32, p. 16) y en el compromiso que se ha asumido para “mejorar sustantivamente los procesos y resultados educativos” (DOF, 2016a, p. 8). De hecho, entre las prioridades educativas se reconocen la mejora del aprendizaje y el “alto al rezago educativo desde la escuela” (p. 8).

La escuela como centro de implementación de medidas para promover la equidad educativa se identifica en la LGE (DOF, 2017c), donde se listan algunas actividades que deben implementar las autoridades educativas para lograr una mayor equidad educativa, y en las que se identifican a las escuelas, los docentes y los estudiantes como destinatarios de apoyos. Dentro de esas actividades destaca la atención de escuelas en las que haya mayor probabilidad de rezago o deserciones, el desarrollo de programas de apoyo a maestros para coadyuvar al cumplimiento del calendario escolar y fomentar su arraigo en las comunidades en las que se encuentran ubicadas las escuelas, y el desarrollo de programas de capacitación, asesoría y apoyo a docentes que atiendan a alumnos con necesidades educativas especiales (por ejemplo, con discapacidad y aptitudes sobresalientes).

Las prioridades señaladas con anterioridad están también presentes en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b), donde se incluyen estrategias dirigidas a evitar el abandono escolar, identificando alumnos con dificultades o rezagos en aprendizajes, y dotando diferentes tipos de recursos para promover su permanencia en la escuela.

La focalización de recursos y esfuerzos en los estudiantes con rezago o en riesgo de exclusión se incluye como un elemento transversal en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c), reconociendo la existencia de factores escolares y extraescolares que pueden influir en la deserción y el rezago. Se pretende que, desde la escuela, se construyan “experiencias educativas más relevantes, integrales y satisfactorias para los estudiantes” (p. 165).

De acuerdo con el Modelo Educativo, en los nuevos planes y programas para la educación obligatoria se plantea que las escuelas no deben parar de “buscar y gestar condiciones y procesos para que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender” (p. 26), y se señala que en esta búsqueda deberán estar acompañadas de las supervisiones y los servicios de asistencia y acompañamiento técnico, para apoyarlas en sus retos específicos (p. 38). También se incluye al CTE para dar seguimiento a la Ruta de Mejora Escolar, con la tarea de identificar a estudiantes en riesgo y desarrollar e implementar un sistema para su detección oportuna (p. 38). Se precisa que el objetivo del SATE es brindar apoyos, asesoría y acompañamiento para mejorar las prácticas tanto de docentes como de directivos; el SATE requiere la participación de supervisores y ATP.

En los Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (DOF, 2014c, p. 3) se señala como una de las prioridades educativas la disminución del rezago y el abandono escolar, que implica “dar seguimiento puntual a los educandos que presenten bajos logros educativos para brindarles una atención focalizada, así como atender a aquellos en los que se observen situaciones que puedan originar el abandono escolar” (p. 3).

En los Lineamientos Generales para la Prestación del SATE en la educación básica (SEP, 2017b) se define como uno de sus ámbitos de intervención el funcionamiento y la organización de la escuela, enfocado principalmente en “la detección y la atención oportuna de los alumnos en situación de rezago educativo o en riesgo de exclusión escolar” (p. 33); éste se articula con otras acciones del Sistema de Alerta Temprana donde participan colectivos docentes con el fin de “contar con información sobre la cual puedan decidir e intervenir oportunamente para lograr su permanencia en la escuela” (p. 13).

En la escuela hay estrategias de seguimiento y asesoría a la práctica docente (condición 3.2)

En esta condición se incluyen estrategias para dar seguimiento al trabajo docente y las que se enfocan en proporcionar asesoría pedagógica. Uno de los sustentos normativos de esta condición se encuentra en la LGE (DOF, 2017c), donde se establece que las autoridades educativas federales y locales tendrán como atribución la coordinación y la operación de “un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior” (artículo 14, p. 9), para promover la mejora de las prácticas. En este artículo se señala que los supervisores serán responsables de este acompañamiento.

En el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c) se indica que la transformación educativa requiere que la escuela esté “al centro del funcionamiento del sistema educativo” (p. 95) y se constituya como una comunidad con autonomía de gestión (p. 101) que aprende y mejora (p. 102). Se concibe a los CTE como órganos de decisión técnica pedagógica, que participan en la definición de la Ruta de Mejora, que orienta el trabajo de éstos (p. 103), la implementación de los compromisos asumidos colectivamente, y el seguimiento de la implementación curricular. Se espera que el trabajo colegiado resulte “en equipos sólidos, capaces de dialogar, concretar acuerdos, y definir y dar seguimiento a metas específicas sobre el aprendizaje y la trayectoria educativa de los estudiantes” (p. 105).

El documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a) establece el reforzamiento de las supervisiones y los servicios de asistencia y acompañamiento técnicos mediante tres procesos, a través del “desarrollo de habilidades para la observación de aulas y el monitoreo de los aprendizajes clave de los alumnos, el acompañamiento a profesores y directivos” (p. 37).

Por otro lado, el SATE, en la educación básica, tiene como objetivo principal: “Coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio del apoyo, la asesoría y el acompañamiento especializados, a fin de brindar a los alumnos una educación de calidad con equidad e inclusión” (SEP, 2017b, p.14).

Algunos de los objetivos específicos relacionados con el seguimiento y la asesoría a la práctica docente son: “mejorar las prácticas docentes, partiendo de las experiencias y los saberes individuales y colectivos, así como de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, para impulsar la toma de decisiones reflexivas e informadas en el trabajo del aula y de la escuela, en un marco de equidad, inclusión y reconocimiento a la diversidad” (p. 14); “apoyar en la identificación de las necesidades de formación continua del personal docente y directivo para su atención para las Autoridades Educativas” (p. 14), y “articular las acciones de apoyo, asesoría y acompañamiento técnico pedagógico dirigidos a las escuelas de Educación Básica y que se encaminan a la mejora del aprendizaje de los alumnos, de las prácticas docentes y directivas, y de la organización y el funcionamiento escolares” (p. 15).

Además de lo anterior, define como uno de sus ámbitos de intervención la práctica docente, enfocada “en dar atención a las necesidades pedagógicas que presentan el personal docente y el técnico docente” (p. 33). Las necesidades pedagógicas sobre las que da atención el SATE tienen que ver con la mejora de los aprendizajes de los alumnos, los enfoques de enseñanza y de los contenidos del plan y los programas de estudio, la atención a la diversidad cultural y lingüística del alumnado, el desarrollo de habilidades del perfil docente y técnico docente y, como se ha mencionado en la condición anterior, con la inclusión de alumnos en situación de rezago educativo o en riesgo de abandono escolar (p. 33).

También se especifica que el propósito de la asesoría es “lograr que el personal docente, técnico docente y directivo sea capaz de impulsar de forma autónoma procesos de mejora en sus prácticas educativas, atendiendo situaciones o necesidades que incidan directamente en los aprendizajes de los alumnos del plantel y en la prestación de un servicio educativo de calidad” (p. 37), y que consiste en un proceso formativo en el que se desarrollan habilidades para la mejora de las prácticas docentes y directivas.

Los docentes reciben asesoría y apoyo de la supervisión escolar (condición 3.3)

Esta condición se relaciona con las estrategias de seguimiento y apoyo que brinda la supervisión a las escuelas. A este respecto, en la LGE (DOF, 2017c) se especifican los aspectos prioritarios en la supervisión escolar, entre los que se encuentran los apoyos técnicos y didácticos que contribuyen al desempeño de los docentes (artículo 22, p. 13).

Se hace una precisión en cuanto a la periodicidad de la inspección de escuelas particulares, estableciendo que se realice, al menos, una vez al año.

En el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017a) se señala que la supervisión escolar cumple funciones técnicas pedagógicas y administrativas; en ambos casos comprenden la asesoría y la evaluación (p. 671). Se estipula también que esta autoridad educativa debe privilegiar los apoyos técnicos y didácticos sobre los administrativos. De hecho, el reforzamiento de las supervisiones se considera como una de las acciones necesarias para poner en marcha el currículo.

Lo anterior es consonante con lo que se establece en los Lineamientos Generales para la prestación del SATE en la educación básica (SEP, 2017b), donde se señala que éste es un servicio en el cual la supervisión escolar contribuye a articular y dar coherencia al trabajo técnico y pedagógico que se realiza en las escuelas. Ésta es una de las características particulares de este servicio brindado por las supervisiones escolares, que dan asesoría y acompañamiento con respecto a los objetivos y metas que se establecen en cada una de las escuelas, en particular los contenidos en la Ruta de Mejora. Además, se busca que sea sistemático y permanente; que se realice durante todo el ciclo escolar, y que comprenda fases de planeación, implementación y evaluación, donde se dé seguimiento a las acciones implementadas y sus resultados. Entre las herramientas que se espera que sean utilizadas en el servicio están : “la discusión académica, el aprendizaje entre pares y el intercambio pedagógico” (p. 16). Para esto se contempla que las supervisiones de zona escolar realicen visitas continuas a los planteles, observen el trabajo que realizan los docentes en las aulas, lleven un registro de las acciones implementadas y sus resultados, y que esta interacción se lleve a cabo en un marco de respeto, colaboración y comprensión (p. 30).

Cabe señalar que desde la publicación de Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (DOF, 2014c), se pretendía que la supervisión escolar se concentrara en vigilar y asegurar la calidad del servicio educativo, y que como equipos contribuyeran al desarrollo y mejora de las escuelas. Una de las funciones que se plantea para la supervisión escolar en dichos lineamientos es la comunicación a otras autoridades educativas sobre los avances en los resultados de aprendizaje de los alumnos (p. 2). Esto ratifica que la supervisión se concibe también como una práctica orientada hacia el aprendizaje de los alumnos.

Ámbito 6. Organización escolar

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2017b), en el transitorio quinto, fracción III, inciso a, señala que para dar cumplimiento al artículo 3° es necesario que el Congreso de la Unión y las autoridades competentes contribuyan al fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas, con la finalidad de: “mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta” (p. 228).

La Ley General de Educación (LGE) (DOF, 2017c), en el artículo 12, fracciones V Bis y XII Bis, señala que las autoridades federales deben emitir los lineamientos para elaborar los programas de gestión escolar y para que las instituciones educativas ejerzan su autonomía de gestión escolar (pp. 6-7). En el artículo 28 se añade que las autoridades educativas también deben incluir en el proyecto de presupuesto recursos suficientes para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas (p. 14) y en el artículo 28 Bis se indica que se deben ejecutar programas y acciones orientadas a fortalecer este ámbito (p. 14).

El documento Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (DOF, 2014c), en su artículo 1 señala que los programas y acciones de gestión escolar se refieren al “conjunto de iniciativas, proyectos y estrategias generadas por las autoridades educativas, que se implementan en la escuela con el propósito de contribuir a la mejora de sus condiciones académicas, organizativas y administrativas” (p. 2). De igual manera, se define la autonomía de gestión escolar como: “la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende” (p. 1).

Acerca de este tema, el documento Lineamientos para la construcción, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación (DOF, 2016b) menciona, en los artículos 18; fracción IV, y 30, fracciones XIX y XII, que entre las funciones de los Consejos de Participación Social en la Educación tanto en el nivel nacional, como estatal y el que opera en cada escuela, está el brindar estrategias para favorecer la organización y la autonomía de la gestión escolar (pp. 4, 6 y 8).

Por otra parte, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) estipula, en la línea de acción 1.2.4, que es necesario “desarrollar estándares de gestión escolar que sirvan de referente para la actuación, evaluación y mejora continua de las escuelas” (p. 44).

En este orden de ideas, el *Modelo Educativo para la Educación Básica Obligatoria* (SEP, 2017c) indica que es indispensable que el sistema educativo esté compuesto por escuelas con mayor autonomía de gestión, lo que se traduce en instituciones con “más capacidades, facultades y recursos” (p. 28). Más adelante, se señala que se requiere mayor autonomía

“para que la escuela tome decisiones responsables e informadas, orientadas a mejorar, de manera colectiva y en colaboración, la calidad del servicio educativo que ofrece, centrando su actividad en el logro de los aprendizajes de los estudiantes que atiende” (p. 54).

En el Marco de Referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), la organización escolar se define como “el conjunto de recursos, normas y formas de proceder que se ponen a disposición para garantizar los propósitos educativos” (INEE, 2016, p. 24). Este ámbito incluye cuatro dimensiones, cuatro condiciones y 19 indicadores.

6.1. Existencia de trabajo colegiado

En la versión actual del Marco de Referencia de ECEA, esta dimensión incluye una condición, que se refiere al trabajo colegiado que llevan a cabo los docentes.

Los docentes trabajan en colegiado (condición 1.1)

En el documento Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (DOF, 2014c) se indica que el trabajo colegiado del colectivo docente es uno de los puntos clave para que las escuelas puedan fortalecer su autonomía de gestión escolar (p. 1). En este orden de ideas, en el documento Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnico Escolares en Educación Básica (SEP, 2013) se menciona que los Consejos Técnicos Escolares (CTE) son espacios privilegiados “para promover el aprendizaje entre pares. Este aprendizaje profesional da lugar a la creación y recreación de conocimiento que enriquece las posibilidades de hacer bien la tarea educativa y de lograr los fines establecidos” (p. 12).

Los CTE funcionan como cuerpos colegiados constituidos por el personal docente y el director, que se encargan de “planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión” (p. 3). En escuelas indígenas, unitarias y multigrado, los CTE se conforman por docentes de diferentes escuelas y son dirigidos por la supervisión escolar, o se integran a través de mecanismos adecuados a contextos específicos, los cuales son establecidos por la autoridad educativa estatal (artículo 2, p. 8).

La misión de los CTE radica en “asegurar la eficacia del servicio educativo que se presta en la escuela. Esto significa que sus actividades están enfocadas en el logro de aprendizajes de todos los estudiantes de la escuela” (artículo 11, p. 10).

En el artículo 12 de este documento se señala que los objetivos generales de estos grupos de trabajos consisten en:

- Revisar de forma permanente el logro de aprendizajes de los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para promover su mejora.

- Planear, dar seguimiento y evaluar las acciones de la escuela dirigidas a mejorar el logro de aprendizajes de los alumnos.
- Optimizar el empleo del tiempo y de los materiales educativos (libros de texto, TIC) disponibles dentro y fuera del centro escolar.
- Fomentar el desarrollo profesional de los maestros y los directivos de la escuela, en función de las prioridades educativas.
- Fortalecer la autonomía de gestión de la escuela a partir de la identificación, análisis, toma de decisiones y atención de las prioridades educativas del centro escolar y del involucramiento de los padres de familia en el desarrollo educativo de sus hijos (p. 10).

Finalmente, en el artículo 9, se menciona que los CTE deberán centrar su tarea en la gestión escolar, la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, y la participación social en favor de los aprendizajes (p. 9).

A propósito de esta condición, el documento Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa (DOF, 2016a) establece que como parte de los apoyos técnicos que brinda este programa a sus beneficiarios está la provisión de acompañamiento por la autoridad educativa local a los directores y padres de familia “para el ejercicio de la autonomía de gestión escolar [...] el ejercicio transparente y eficiente de los recursos, la rendición de cuentas, la toma de decisiones colegiada y el liderazgo pedagógico del director” (p. 14).

Por otra parte, en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017a) se define el trabajo colegiado como la “asociación de docentes y directivos de un plantel que realizan trabajo colaborativo para mejorar la práctica pedagógica, rediseñar estrategias de evaluación, generar materiales didácticos, y gestionar una mejor formación docente” (p. 213). Al igual que en otros documentos, también se señala que esta forma de trabajo es indispensable para que las escuelas adquieran mayor autonomía de gestión escolar.

En este mismo documento se menciona que el trabajo colegiado debe ser planeado y sistemático; dar pie a la creación de equipos sólidos, con capacidad de dialogar, definir y dar seguimiento a metas particulares, y concretar acuerdos. Sobre todo, el trabajo colegiado:

[...] debe consolidarse como un componente clave para fortalecer y actualizar el conocimiento pedagógico de los contenidos; para mejorar el desarrollo de interacciones significativas; y para favorecer la consulta, la reflexión, el análisis, la concertación y la vinculación con la comunidad académica y directiva de los planteles (pp. 104-105).

En el Acuerdo núm. 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la Educación Integral (DOF, 2017a) y en el documento *Aprendizajes clave para la educación integral...* (SEP, 2017c) se define el trabajo colegiado en los mismos términos que en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017a), y se añade que éste “permite que los profesores compartan sus experiencias, intereses y preocupaciones, y ayuda a que construyan respuestas en conjunto sobre diversos temas” (SEP, 2017c, p. 118). Además de esto, se señala que la promoción del trabajo colegiado favorece la mejora de la cultura del aprendizaje en las instituciones escolares (p. 37).

Finalmente, en el documento *Quality Framework for UNESCO Schools* (UNESCO, 2011) se trata la evaluación de la organización escolar y, dentro de este aspecto, se incluye un estándar (inciso C.5) a propósito de la colaboración que se refiere a que la escuela promueve la colaboración interdisciplinaria y la interacción entre docentes (p. 19).

6.2. Visión común de los docentes sobre la escuela

En la versión actual del Marco de Referencia de ECEA, esta dimensión incluye una condición, la cual hace alusión a las expectativas compartidas por los docentes a propósito de su papel como profesionales, los alumnos y las prioridades de la labor educativa.

Los docentes comparten expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, creencias sobre el papel de los docentes como profesionales, y prioridades de la labor educativa en la escuela (condición 2.1)

Esta condición se encuentra sustentada en dos documentos recientes. En el texto *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica. Preescolar. Primaria. Secundaria. Ciclo Escolar 2014-2015* (SEP, 2014) se menciona que la primera etapa para elaborar la Ruta de Mejora es la planeación y, como parte de ésta, se realiza un ejercicio de autoevaluación o diagnóstico en el que se reconocen las necesidades educativas de todos los estudiantes en cada una de las asignaturas, a partir de los resultados de las evaluaciones del ciclo escolar anterior; también se reconocen las fortalezas de la tarea docente y directiva, y se identifica a los alumnos en rezago educativo o con alguna necesidad educativa específica (p. 12).

Después de lo anterior, se establecen prioridades educativas en función de los siguientes rubros:

- La mejora de los aprendizajes de los alumnos que han sido identificados en riesgo y de todos los estudiantes que asisten a la escuela.
- La prevención del rezago y alto al abandono escolar, a partir de incluir y hacer partícipes a estos alumnos en las actividades de aprendizaje.
- El funcionamiento regular de la escuela con base en la implementación y/o fortalecimiento de los rasgos de la normalidad mínima escolar.
- La construcción de un ambiente de convivencia escolar sana, pacífica y libre de violencia (p. 12).

Una vez detectadas las necesidades y establecidas las prioridades, se recomienda elaborar objetivos (¿Qué queremos lograr? ¿Para qué lo vamos a hacer?), metas (¿Cuánto? ¿De qué manera? ¿Cuándo?) y acciones y compromisos (¿Cómo lo vamos a lograr?) (pp. 13-14).

Aunque esta información no remite directamente a la condición, parece posible inferir que el proceso de planeación de la Ruta de Mejora tendría que partir de una visión compartida sobre las expectativas del aprendizaje de los estudiantes, acerca de las prioridades de la

tarea educativa en la escuela y el papel no sólo de los docentes, sino además de los diversos actores que participan en la educación.

Ahora bien, el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c) sí hace una referencia más puntual a rasgos de la condición dado que uno de sus cinco grandes ejes es “La escuela al centro del Sistema Educativo”. Como se establece a propósito de éste, “el Modelo Educativo busca transformar la cultura escolar a fin de lograr la centralidad de los aprendizajes de los estudiantes” (p. 98). Esto no es algo cuya existencia se pueda asumir automáticamente; sin embargo, es posible presumir que en el marco de la implementación del nuevo modelo educativo y los cambios que conlleva, poner en el centro del trabajo educativo los aprendizajes de los estudiantes requerirá —o influirá en— expectativas compartidas por los docentes. Como es evidente, aquí hay, además, el objetivo de que estos aprendizajes se conviertan en la prioridad de la escuela —y el sistema educativo en un sentido más amplio—.

En adición a lo ya dicho a propósito de la condición anterior (los docentes trabajan en colegiado), el modelo educativo precisa, en su tratamiento del eje mencionado, una concepción de los CTE “como un espacio de construcción colectiva y aprendizaje entre pares” (p. 100).

6.3. Participación de los padres de familia

La tercera dimensión de este ámbito contempla una condición orientada a la participación de los padres de los alumnos en las actividades escolares.

La escuela posibilita la participación de los padres de familia en todos los ámbitos del quehacer institucional (condición 3.1)

La *Declaración de Incheon Educación 2030...* (UNESCO, 2015), en las estrategias indicativas de la meta 4.1, señala que es indispensable “reforzar la eficiencia y eficacia de las instituciones, la administración escolar y la gobernanza ampliando la participación de las comunidades, incluidos los jóvenes y los padres, en la gestión de las escuelas” (p. 37).

Acerca de esta condición, la LGE (DOF, 2017c), en su artículo 2, establece que el Sistema Educativo Nacional (SEN) debe asegurar “la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7º” (p. 1). En el artículo 12, fracción V Bis, se indica que es tarea de la autoridad educativa federal propiciar las condiciones de participación entre alumnos, docentes y padres de los estudiantes, bajo el liderazgo del director (p. 6). De acuerdo con el artículo 28 Bis, este aspecto también es un objetivo de los programas de gestión escolar (p. 14). Por otra parte, en el artículo 22 se añade que las autoridades educativas, mediante las actividades de supervisión, fortalecerán la participación de los padres de familia (p. 13).

En el capítulo VII, “De la Participación Social en la Educación”, sección 1, “De los Padres de familia”, artículo 65, se establecen los derechos de quienes ejercen la patria potestad

o tutela de los alumnos. Algunos de éstos se refieren a la participación de los padres de familia en determinadas actividades:

- II.- Participar con las autoridades de la escuela en la que estén inscritos sus hijos o pupilos menores de edad, en cualquier problema relacionado con la educación de éstos, a fin de que, en conjunto, se aboquen a su solución.
- III.- Colaborar con las autoridades escolares para la superación de los educandos y en el mejoramiento de los establecimientos educativos.
- IV.- Formar parte de las asociaciones de padres de familia y de los consejos de participación social a que se refiere este capítulo.
- V.- Opinar, en los casos de la educación que impartan los particulares, en relación con las contraprestaciones que las escuelas fijen.
- VIII.- Ser observadores en las evaluaciones de docentes y directivos, para lo cual deberán cumplir con los lineamientos que al efecto emita el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- X.- Opinar a través de los Consejos de Participación respecto a las actualizaciones y revisiones de los planes y programas de estudio (pp. 26-27).

Algunos otros puntos se refieren a la información a la que deben tener acceso los padres de familia o tutores de los estudiantes:

- VI.- Conocer la capacidad profesional de la planta docente, así como el resultado de las evaluaciones realizadas.
- VII.- Conocer la relación oficial del personal docente y empleados adscritos en la escuela en la que estén inscritos sus hijos o pupilos, misma que será proporcionada por la autoridad escolar.
- IX.- Conocer los criterios y resultados de las evaluaciones de la escuela a la que asistan sus hijos o pupilos.
- XI.- Conocer el presupuesto asignado a cada escuela, así como su aplicación y los resultados de su ejecución (p. 27).

Por otra parte, en el artículo 66 se estipulan las obligaciones de quienes ejercen la patria a potestad o tutela de los alumnos:

- I.- Hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad, reciban la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior.
- II.- Apoyar el proceso educativo de sus hijas, hijos o pupilos.
- III.- Colaborar con las instituciones educativas en las que estén inscritos sus hijas, hijos o pupilos, en las actividades que dichas instituciones realicen.
- IV.- Informar a las autoridades educativas los cambios que se presenten en la conducta y actitud de los educandos, para que las citadas autoridades apliquen los estudios correspondientes, con el fin de determinar las posibles causas que hayan dado origen a tales cambios.
- V.- Hacer del conocimiento de la autoridad educativa del plantel, las irregularidades cometidas por el personal administrativo o académico, que ocasionen perjuicios, daños o cambios emocionales en los educandos (pp. 27-28).

Otros señalamientos a propósito de la participación de los padres de familia en las escuelas se encuentran en el artículo 33, fracciones IX y XV, donde se indica que las autoridades educativas:

Impulsarán programas y escuelas dirigidos a los padres de familia o tutores, que les permitan dar mejor atención a sus hijos para lo cual se aprovechará la capacidad escolar instalada, en horarios y días en que no se presten los servicios educativos ordinarios [...] Apoyarán y desarrollarán programas, cursos y actividades que fortalezcan la enseñanza de los padres de familia respecto al valor de la igualdad y solidaridad entre las hijas e hijos, la prevención de la violencia escolar desde el hogar y el respeto a sus maestros (p. 17).

En el artículo 50 de esta ley se estipula que las instituciones educativas deben informar de manera periódica a los padres de familia o los tutores de los resultados de las evaluaciones parciales y finales, así como de las observaciones acerca del desempeño académico de los educandos que permitan mejorar su aprovechamiento (p. 22). Finalmente, en el artículo 69 se enfatiza que las autoridades educativas deben garantizar que en cada institución opere un consejo escolar de participación social, integrado por padres de familia, maestros y representantes de su organización sindical, directivos, exalumnos y otros miembros de la comunidad escolar (p. 28).

A propósito de esta condición, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOF, 2013) menciona, en el artículo 8, fracción XIX, que las autoridades educativas locales, en educación básica, deben “establecer los mecanismos mediante los cuales los representantes de organizaciones no gubernamentales y padres de familia participarán como observadores en los procesos de evaluación que el Instituto determine, conforme a las reglas que al efecto expida” (p. 5).

En el documento *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares* (SEP, 2013a), artículo 12, se establece que uno de los objetivos de los CTE radica en fortalecer “la autonomía de gestión de la escuela a partir de la identificación, análisis, toma de decisiones y atención de las prioridades educativas del centro escolar y del involucramiento de los padres de familia en el desarrollo educativo de sus hijos” (p. 10). En el artículo 13 se añade que una de las atribuciones de los CTE consiste en “asegurar que se establezcan relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia” (p. 11).

Con respecto a esta condición, el documento *Lineamientos para la construcción, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación* (DOF, 2016b), en los artículos 14, 24, 31 y 36 indica que en ellos, tanto en el nivel nacional como en el estatal, el municipal y en los que operan en cada escuela de educación básica, participarán padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros, representantes de organizaciones de la sociedad civil, entre otros (pp. 3, 5-7).

En el ámbito nacional, estatal y municipal estos organismos tienen, entre sus tareas, proponer actividades de capacitación, orientación y difusión para padres de familia y tutores, aunque no se especifica en qué temas (artículo 18, fracción VIII, p. 4; artículo 30, fracción

VIII, p. 5; artículo 35, fracción XI, p. 7). En cambio, el Consejo de Participación Social que opera en las escuelas, de acuerdo con el artículo 40, fracciones V, VII y XI, tiene a su cargo las siguientes labores:

- V. Propiciar la colaboración de maestros y padres de familia para salvaguardar la integridad y educación plena de las y los educandos.
- VII. Promover acciones que fortalezcan la corresponsabilidad de madres y padres de familia en la educación de sus hijos.
- XI. Alentar el interés familiar y comunitario por el desempeño del educando (p. 8).

Finalmente, en el artículo 44 de este documento se añade que “el Consejo Escolar de Participación Social en la Educación podrá proponer al Director la realización de eventos deportivos, recreativos, artísticos y culturales que promuevan la convivencia de madres y padres de familia o tutoras/es, con los alumnos de la escuela” (p. 9).

En este orden de ideas, el texto Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (DOF, 2014c) menciona, en su artículo tercero, inciso t, que las autoridades educativas federales, locales y municipales deben ejecutar acciones y programas orientados a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, para lo cual se deberán atender aspectos como la implementación de mecanismos que “involucren y fortalezcan la participación de los padres de familia” (p. 3). En el artículo sexto, inciso f, también se indica que estas acciones y programas deben atender prioridades educativas tales como el fortalecimiento de la participación social y, específicamente, “la formación y la corresponsabilidad de los padres de familia en el desarrollo educativo de sus hijos” (p. 3).

En el contexto de la educación comunitaria, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (2014) contempla la participación de los padres de los estudiantes, a través de las Asociación de Padres de Familia (APF), que tienen por objetivo “representar ante las autoridades escolares los intereses que en materia educativa sean comunes a los asociados, así como colaborar en el mejoramiento de la comunidad escolar” (p. 234). De igual manera, los padres de los alumnos o tutores participan, a través de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) y en conjunto con personal del CONAFE, en las siguientes tareas: “definición de la modalidad educativa, la organización e instalación del aula escolar, en el otorgamiento del hospedaje, la alimentación y la seguridad de los instructores comunitarios y culturales, en la definición del horario de clases y en el desarrollo del propio programa o modalidad educativa” (p. 234).

El CONAFE también señala que existen diversos apoyos para los padres de familia, entre ellos una serie de materiales para promover su participación en la educación (p. 75); el acompañamiento de los Asesores Pedagógicos Itinerantes (API) (p. 84); el Apoyo a la Gestión Escolar (AGE), que se define como una estrategia que promueve “la participación organizada de los padres a través de la formación de los integrantes de la Asociación de Padres de Familia (APF), con el propósito de mejorar el ambiente escolar y el desempeño de sus hijos en las tareas educativas” (p. 234), y la formación a la APF, que es un proceso dirigido a los padres de los estudiantes orientado a “fortalecer sus capacidades sobre el saber-hacer, saber-actuar y saber-pensar respecto a la organización y participación social” (p. 237).

Por otra parte, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b), en la línea de acción 1.1.7, establece que se debe “promover la comunicación de las escuelas con madres y padres de familia para la comunicación mutua en la tarea educativa” (p. 47).

El *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017a) indica que la construcción de escuelas con mayor autonomía de gestión implica una mayor participación de los padres y madres de familia (p. 28). De igual manera, se menciona, con respecto a las innovaciones del modelo educativo, que la gobernanza reconoce que la educación, sus procesos y mecanismos, son tarea de todos, incluidos los padres de familia (p. 55).

En este mismo documento, en el apartado II.1, se afirma que es necesario que los padres de los alumnos se involucren como corresponsables del aprendizaje de sus hijos e hijas y que coadyuven en esta labor tanto dentro como fuera de la escuela (p. 101). Asimismo, se indica que el hecho de poner las escuelas al centro del sistema educativo y proveer a los planteles educativos de mayor autonomía de gestión, ayuda a facilitar un involucramiento más activo de los padres de familia (p. 179). De manera puntual, en el apartado II.4, se enfatiza que el modelo educativo planea una participación mayor de los padres de familia, lo que implica que:

- Se generen procesos formativos que permitan a los padres apoyar mejor a sus hijos, principalmente en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, en los procesos de lectoescritura y en el pensamiento lógico-matemático.
- Se les informe periódicamente sobre el avance académico y desempeño de los estudiantes a fin de promover su aprendizaje y bienestar, y prevenir su rezago o abandono escolar.
- Se fomenten acciones y difunda información que permitan una mayor y mejor comunicación entre padres e hijos y que promuevan la participación de las familias, a fin de contar con mejores ambientes para el aprendizaje tanto en el hogar como en la escuela (p. 178).

Finalmente, el Acuerdo núm. 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica... (DOF, 2017a, p. 13) y el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017c, pp. 38-39) señalan, como parte de las acciones para el fortalecimiento de las escuelas públicas, que es necesario promover el trabajo de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación con los padres de familia para promover el desarrollo integral de los estudiantes.

El documento *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009) indica que los sistemas educativos tienen plena responsabilidad en la tarea de garantizar el derecho a la educación, para lo cual deben estar preparados para atender la diversidad a través de diferentes estrategias, entre ellas, la participación de los padres de los estudiantes y de la comunidad (p. 15). Asimismo, se menciona que los docentes, el personal de apoyo, los padres de familia, las autoridades educativas, entre otros actores, son apoyos valiosos en la promoción de la inclusión y deben asumir un papel activo en la vida de los estudiantes, dentro y fuera de la escuela (p. 18).

Finalmente, en el documento Quality Framework for UNESCO Schools (UNESCO, 2011) se considera la evaluación de la organización escolar y, dentro de este aspecto, se incluye un estándar (inciso C.7) a propósito del involucramiento de los padres, que se refiere a que la escuela los involucra en la planificación y la aplicación de la política escolar de la UNESCO (p. 19).

6.4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela

La última condición de este ámbito, en la versión actual del Marco de Referencia de ECEA incluye una condición, la cual aborda el tema de la inscripción y reinscripción de los niños y las niñas en las escuelas.

La escuela permite la inscripción y reinscripción de todos los niños y las niñas que lo solicitan (condición 4.1)

A propósito de esta condición, la LGE (DOF, 2017c), en el artículo 2º, señala:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables (p. 1).

En el artículo 6º se estipula lo siguiente: “En ningún caso se podrá condicionar la inscripción, el acceso a la escuela, la aplicación de evaluaciones o exámenes, la entrega de documentación a los educandos o afectar en cualquier sentido la igualdad en el trato a los alumnos, al pago de contraprestación alguna” (p. 2).

En el artículo 12, fracción VIII Bis, de este documento también se establece que la autoridad educativa federal debe “expedir, para el caso de los estudios de educación básica, normas de control escolar, las cuales deberán facilitar la inscripción, reinscripción, promoción, regularización, acreditación y certificación de estudios de los educandos” (p. 7).

De igual manera, en el artículo 65, fracción I, se estipula que quienes ejercen la patria potestad o tutela tienen derecho a “obtener inscripción en escuelas públicas para que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad, que satisfagan los requisitos aplicables, reciban la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior (p. 26).

En la fracción XVI del artículo 75 se indica que son infracciones de quienes prestan servicios educativos, entre otras:

Expulsar, segregar o negarse a prestar el servicio educativo a personas con discapacidad o que presenten problemas de aprendizaje o condicionar su aceptación o permanencia en el plantel a someterse a tratamientos médicos específicos, o bien, presionar de cualquier manera a los padres o tutores para que acudan a médicos o clínicas específicas para su atención (p. 32).

En La Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) (DOF, 2014b), artículo 54, también se señala que “no se podrá negar o restringir la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, el derecho a la educación” (p. 20).

Con respecto a esta condición, el CONAFE (2013) únicamente señala que en la educación comunitaria los trámites de inscripción los realiza, por lo general, el padre, la madre o el tutor del alumno, y éstos se llevan a cabo de manera constante durante todo el ciclo escolar (p. 59).

Ámbito 7. Convivencia escolar para el desarrollo personal y social

En México, tanto por la suscripción de tratados internacionales como por la formulación de políticas educativas nacionales se asume que “una convivencia escolar armónica [es] un componente fundamental de la educación de calidad a la cual tienen derecho toda niña, niño y adolescente del país” (INEE, 2016, p. 24). De ahí la relevancia de incluir este ámbito dentro del marco de referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA).

La normatividad relacionada con este ámbito se encuentra asentada en la ley de más alto rango en el país. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2017b), en su artículo 1º, establece que “todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte” (pp. 1-2). Asimismo, el artículo 3º formula las características que tendrá la educación obligatoria que brinde el Estado a los habitantes del país; en particular, en el ámbito de convivencia escolar para el desarrollo personal y social es pertinente el inciso c) de dicho artículo, que plantea que esta educación:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (p. 5).

En el plano internacional son abundantes los planteamientos que sustentan la importancia de una adecuada convivencia escolar como un componente crítico de una educación de calidad. Desde diferentes perspectivas, derechos humanos, educación para la paz, se plantean políticas y recomendaciones de alcance global que buscan garantizar la concepción de la educación como un derecho humano, y el derecho de los educandos a una educación de calidad.

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), artículo 26, consigna el derecho de toda persona a la educación. Señala, además, que “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales [asimismo] favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (OREALC-UNESCO, 2008, p. 20).

Los documentos normativos posteriores a la Declaración Internacional de los Derechos Humanos que resulta relevante mencionar en relación con el ámbito de convivencia escolar para el desarrollo personal y social, que forma parte del modelo de evaluación ECEA, son: el texto resultante de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, aprobado a finales de 1960, que hace un aporte significativo

a la conceptualización de la discriminación (IIPE-UNESCO, 2015, p. 10); la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979); el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, de 1989, y las Observaciones núms. 11 y 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, dedicadas respectivamente a los Planes de acción para la enseñanza primaria y el derecho a la educación.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966), cuya entrada en vigor ocurrió en enero de 1976, estipula en su artículo 13 que los Estados Partes reconocen el derecho de toda persona a la educación. Añade que éstos:

Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos.

En el marco de interés de este capítulo, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 1989 es particularmente importante. De acuerdo con el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE-UNESCO) (2015), esta Convención refuerza y amplía las definiciones en torno a la no discriminación en las prácticas educativas. En su artículo 29 establece los fines de la educación convenidos por los Estados Partes; en su inciso d señala que la educación deberá estar encaminada a: “Preparar al niño para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena” (ONU, 1989).

Nuevamente en el plano de la normatividad nacional, el artículo 7º de la Ley General de Educación (LGE) (DOF, 2017c), que formula fines adicionales a los establecidos en el artículo 3º constitucional para todo tipo de educación impartida en el país, incluye en la fracción VI:

Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos (p. 2).

Asimismo, el artículo 8º, fracción III, plantea, en términos similares a los de la Constitución, la expectativa de una convivencia escolar sana, promotora del desarrollo personal y social de los educandos.

La Ley General de los Derechos para Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) (DOF, 2014b) contiene planteamientos también relevantes para esta introducción al ámbito de convivencia escolar para el desarrollo personal y social. En su artículo 57 establece que:

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Poder Ejecutivo Federal, 2013) en su meta nacional 3, “Un México con educación de calidad”, objetivo 3.2, “Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo”, estrategia 3.2.2, “Ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad” incluye, entre otras líneas de acción: “Promover que en las escuelas de todo el país existan ambientes seguros para el estudio [...] Fomentar un ambiente de sana convivencia e inculcar la prevención de situaciones de acoso escolar” (p. 125).

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) también incluye planteamientos relacionados con el ámbito de convivencia escolar para el desarrollo personal y social. Del objetivo 1, “Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación de todos los grupos de la población”, derivan dos estrategias relevantes: 1.2, “Fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes”, y 1.7, “Fortalecer la relación de la escuela con su entorno para favorecer la educación integral”; a éstas se asocian las siguientes líneas de acción, respectivamente: impulsar ajustes al marco normativo para establecer con claridad derechos y deberes que faciliten un ambiente escolar de trabajo, disciplina, responsabilidad, cooperación y concordia, e impulsar la coordinación de escuelas y familias para construir una convivencia respetuosa de los derechos humanos y la perspectiva de género (pp. 44 y 47).

El *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c), a propósito del planteamiento curricular que postula, señala la “vigencia del humanismo” (p. 59). Enmarca esta orientación en el enfoque mismo del artículo 3º constitucional y agrega:

La vida en sociedad requiere aprender a convivir, y supone principios compartidos entre todas las personas. Por lo tanto, la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia, la equidad, la paz, la inclusión y la no discriminación son principios que deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo pp. 59-60).

Asimismo, en el apartado dedicado a “La escuela como una comunidad con autonomía de gestión”, el modelo educativo establece que:

En los niveles básico y medio superior, la comunidad educativa en su conjunto debe desarrollar un marco normativo de convivencia y, a nivel escolar, acuerdos específicos de convivencia, a fin de impulsar un clima escolar armónico, de respeto, igualdad de trato y empatía hacia la diversidad, así como el buen manejo de los conflictos entre sus miembros (p. 109).

El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), directamente relevante para este ámbito del marco de ECEA, entiende por “Desarrollo de la convivencia escolar sana y pacífica”:

un proceso a través del cual se fortalecen las habilidades socio-emocionales de las y los alumnas/os de una escuela de educación básica, que les permiten establecer relaciones interpersonales armónicas, pacíficas, inclusivas, de respeto mutuo, participación, esfuerzo, solidaridad, reconocimiento, manejo adecuado de los conflictos, donde se valoran y aceptan las diferencias y se logra el establecimiento de acuerdos (DOF, 2015d, p. 65).

A propósito de la inclusión educativa, tema estrechamente relacionado con el de una adecuada convivencia entre los actores educativos porque remite al respeto a las diferencias y la diversidad, el PNCE plantea que la inclusión escolar:

Se refiere al proceso a través del cual la institución escolar, identifica y da respuesta a las diversas necesidades de todas/os sus alumnas/os, a través de la participación en los aprendizajes, la cultura y la comunidad. Involucra cambios, modificaciones y adecuaciones en los contenidos curriculares, estructuras físicas de la escuela y estrategias pedagógicas que favorezcan el pleno acceso y permanencia en la educación (p. 66).

Por su parte, el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) define a la inclusión educativa como el:

Proceso que se basa en el principio que asume a la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada una/o de sus integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades, características y capacidades de todas/os las/los estudiantes (DOF, 2016e, p. 4).

Como es evidente, en el nivel nacional hay un amplio espectro de normas que buscan promover ambientes escolares favorecedores del derecho a la educación para los niños y los jóvenes atendidos en el sistema educativo mexicano; esto implica una convivencia sana y pacífica, así como procesos y prácticas incluyentes, contrarios a todo tipo de discriminación.

Finalmente, en otros planteamientos de orden internacional, es pertinente plantear que para la UNICEF (2008) una educación de calidad enmarcada en los derechos humanos comprende, entre otros, el derecho al respeto en el entorno de aprendizaje. Con base en artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos se reconocen como obligaciones para respetar los derechos de los niños en el entorno de aprendizaje:

- Respetar por igual a todos los niños, sin ninguna discriminación por motivo alguno.
- Enseñar el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, de la diferencia y de la vida en una sociedad en la que reinen el entendimiento, la paz, la tolerancia, la igualdad y la amistad [...]
- Adoptar todas las medidas adecuadas para que se imponga la disciplina escolar de manera compatible con la dignidad del niño y todos los demás derechos enunciados en la Convención sobre los Derechos del Niño.

- Proteger a los niños de todas las formas de violencia física, lesiones o malos tratos, descuido o negligencia, abusos o explotación, incluidos los abusos sexuales (UNICEF, 2008, p. 35).

Por su parte la UNESCO, en su publicación *Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para los docentes* (2011), propone diez esferas de acción con el propósito de que se pueda afrontar y prevenir la violencia en las aulas y la escuela; entre ellas cabe destacar por su directa relación con algunas de las condiciones de este ámbito las siguientes: utilizar técnicas y métodos de disciplina constructivos; adquirir aptitudes de prevención de la violencia y resolución de conflictos y transmitirlos a los estudiantes; reconocer la violencia y la discriminación contra los estudiantes discapacitados y los procedentes de comunidades indígenas o minoritarias y otras comunidades marginadas.

En el modelo de evaluación de ECEA, el ámbito convivencia escolar para el desarrollo personal y social comprende cuatro dimensiones, siete condiciones y un total de ocho indicadores.

7.1. Relaciones interpersonales positivas

La primera dimensión del ámbito convivencia escolar para el desarrollo personal y social incluye tres condiciones relacionadas con el clima que caracteriza las relaciones entre los actores principales del proceso educativo: estudiantes y docentes. En general, se trata de condiciones para las que no hay un sustento explícito en la normatividad; los planteamientos más cercanos aparecen en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017c), al abordar los medios para alcanzar los fines educativos de éste. En particular es relevante, para estos efectos, la consideración de “la ética del cuidado”:

El cuidado está basado en el respeto. El término cuidado tiene varias denominaciones: atención, reconocimiento del otro, aprecio por nuestros semejantes. La ética del cuidado se fundamenta en que el servicio educativo lo ofrecen y también lo reciben personas. De ahí que las relaciones interpersonales que se establecen en la escuela son determinantes para valorar la calidad del servicio educativo [...] Los tres componentes curriculares (Formación académica, Desarrollo personal y social y Autonomía curricular) están enmarcados por la ética del cuidado, que es la responsabilidad de profesores, directivos, familia y alumnos para lograr el bienestar de todos los miembros de la comunidad escolar. La ética del cuidado se manifiesta en todos los intercambios que ocurren en la escuela entre las personas que conforman la comunidad escolar (SEP, 2017c, p. 36).

Dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes y docentes (condición 1.1)

De acuerdo con esta condición, la relación entre docentes y estudiantes en los distintos espacios escolares se caracteriza por un clima positivo. Algunos de los referentes normativos que fundamentan la inclusión de esta condición en el modelo de evaluación de ECEA son los siguientes.

La LGE (DOF, 2017c) establece en su sección 2, “De los planes y programas de estudio”, artículo 49, que: “El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas” (p. 22).

En esta ley la relevancia de una relación armoniosa entre los principales actores del proceso educativo es tal que se inscribe en el contexto del currículo, como una condición, podría afirmarse, para que se logren los aprendizajes esperados.

En un nivel más operativo, el PNCE establece entre las obligaciones de las escuelas participantes en él, “Asegurar que la propuesta formativa del PNCE se trabaje entre personal docente y estudiantes” (DOF, 2015d, p. 74).

Dentro de las aulas y otros espacios prevalece un clima positivo entre estudiantes (condición 1.2)

La prevalencia de un clima positivo entre estudiantes es prerequisite y a la vez expresión de una sana convivencia escolar. A propósito de esta condición es pertinente uno de los objetivos específicos del PNCE, según el cual este programa busca:

Promover la intervención pedagógica en las Escuelas Públicas de Educación Básica, de carácter formativo y preventivo con apoyo de materiales educativos, orientada a que las/os alumnas/os reconozcan su propia valía; aprendan a respetarse a sí mismas/os y a las demás personas; a expresar y regular sus emociones, a establecer acuerdos y reglas, así como a manejar y resolver conflictos de manera asertiva (DOF, 2015d, p. 69).

Este objetivo del PNCE tiene un alcance mayor que el contenido de esta condición; si bien se refiere a las relaciones interpersonales entre estudiantes, parece claro que para que éstas sean positivas se requiere el respeto de ellos por sí mismos, al igual que la capacidad para expresar y regular sus emociones en un marco de armonía tendiente al manejo pacífico y asertivo de los conflictos.

Entre los docentes prevalece un clima positivo (condición 1.3)

No se trata de una condición expresamente señalada en la normatividad revisada; sin embargo, puede encontrarse cierto fundamento en otro objetivo específico del PNCE: “Favorecer el desarrollo de capacidades técnicas del personal educativo para propiciar la mejora de la convivencia escolar sana y pacífica en sus planteles con apoyo de materiales educativos” (DOF, 2015b, p. 69). En forma correlativa, una de las obligaciones de las escuelas participantes en el programa es “Promover la capacitación de personal directivo, docente, madres, padres de familia y tutoras/es, para el logro de una convivencia escolar sana y

pacífica” (p. 74). Si bien la capacitación del personal educativo al que aluden estos planteamientos del PNCE tendría un alcance mayor que el de las relaciones interpersonales entre docentes, parece posible afirmar que esta formación contribuiría a la construcción de una convivencia armoniosa entre ellos.

7.2. Prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y manejo pacífico de conflictos

La segunda dimensión del ámbito convivencia escolar para el desarrollo personal y social se refiere a un tema puntual que constituye una de las muchas aristas desde las cuales se abordan los procesos de convivencia pacífica en las escuelas: las prácticas de disciplina. Un ambiente ordenado y seguro es condición para que puedan tener lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas y las escuelas, y aquel normalmente deriva de las prácticas de disciplina que se establecen. En este sentido, esta dimensión reconoce la importancia de tales prácticas, pero también la necesidad de que sean respetuosas de los derechos de los alumnos y conducentes a la resolución pacífica de los conflictos que se presenten en los centros educativos.

Además de lo dicho en la introducción al ámbito que se aborda en el presente capítulo, los siguientes son algunos planteamientos de orden general que dan sustento normativo a la dimensión.

La LGDNNA (DOF, 2014b), en su capítulo octavo: Derecho de Acceso a una Vida Libre de Violencia y a la Integridad Personal, establece en su artículo 46: “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia y a que se resguarde su integridad personal, a fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el libre desarrollo de su personalidad” (p. 16).

Asimismo, en su capítulo décimo primero: Del Derecho a la Educación, el artículo 57 establece que “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana” (pp. 20-21). El mismo artículo señala la obligación de las autoridades de todos los órdenes, de garantizar “la consecución de una educación de calidad y la igualdad sustantiva en el acceso y permanencia en la misma” (p. 21); para lograr esto deberán, en lo que concierne a la dimensión que aquí se aborda, “Fomentar la convivencia escolar armónica y la generación de mecanismos para la discusión, debate y resolución pacífica de conflictos” (artículo 57, fracción X, p. 21).

La dimensión está integrada por dos condiciones: la escuela tiene prácticas disciplinarias que no atentan contra los derechos de los estudiantes; en la escuela se manejan pacíficamente los conflictos.

La escuela tiene prácticas disciplinarias que no atentan contra los derechos de los estudiantes (condición 2.1)

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) establece en su artículo 2, inciso 2, la obligación de todos los Estados Partes de tomar “todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres o tutores o de sus familiares” (UNICEF Comité Español, 2006, p. 10). Esta idea también se expresa como el derecho de los niños a estar protegidos contra toda forma de violencia, perjuicio, abuso, descuido o trato negligente (IIPE-UNESCO, 2015, p. 18).

De igual forma, plantea que los Estados Partes “adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención” (artículo 28, inciso 2, UNICEF Comité Español, 2006, p. 22).

La LGDNNA (DOF, 2014b) señala, entre las acciones que deben realizar las autoridades de todos los niveles para garantizar una educación de calidad

- XVII. Administrar la disciplina escolar de modo compatible con la dignidad humana, impidiendo la imposición de medidas de disciplina que no estén previamente establecidas, sean contrarias a la dignidad humana o atenten contra la vida o la integridad física o mental de niñas, niños y adolescentes;
- XVIII. Erradicar las prácticas pedagógicas discriminatorias o excluyentes que atenten contra la dignidad humana o integridad, especialmente los tratos humillantes y degradantes (DOF, 2014b, artículo 57, fracción X, p. 22).

En forma correlativa, el título tercero relativo a las obligaciones, capítulo único: De quienes ejercen la Patria Potestad, Tutela o Guarda y Custodia de Niñas, Niños y Adolescentes, establece en el artículo 105:

Las leyes federales y de las entidades federativas dispondrán lo necesario para que, en términos de lo dispuesto en la presente Ley y en el ámbito de sus respectivas competencias, se dé cumplimiento a las obligaciones siguientes: [...]

- III. Que la directiva y personal de instituciones de salud, asistencia social, académicas, deportivas, religiosas o de cualquier otra índole, se abstengan de ejercer cualquier forma de violencia, maltrato, perjuicio, agresión, daño, abuso, acoso y explotación en contra de niñas, niños o adolescentes [...], y
- IV. Que quienes tengan trato con niñas, niños y adolescentes se abstengan de ejercer cualquier tipo de violencia en su contra, en particular el castigo corporal (DOF, 2014b, p. 35).

El *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c) plantea, entre los principios pedagógicos de la labor docente, “superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas”, uno de cuyos rasgos es que “los docentes y directivos propician un ambiente de aprendizaje seguro, cordial, acogedor, colaborativo y estimulante, en el que cada niño o joven sea valorado y se sienta seguro y libre” (p. 91).

Dado el esfuerzo que han hecho las autoridades educativas locales por establecer sus marcos de convivencia escolar, cabe traer a colación el de los servicios educativos en el Distrito Federal, que a propósito de esta condición establece, entre los derechos de los alumnos de educación básica en esa demarcación:

Estar en un ambiente de aprendizaje sano, seguro y tolerante, libre de discriminación, acoso, *bullying*, malos tratos, violencia, adicciones y sectarismo. A denunciar y ser atendido si ha sido objeto de estos comportamientos (AFSEDF, 2011).

Se puede inferir que en un ambiente “sano, seguro y tolerante” las prácticas disciplinarias son respetuosas de los derechos de los estudiantes.

En la escuela los docentes apoyan al manejo pacífico de conflictos entre estudiantes (condición 2.2)

A propósito de esta condición, en el ya citado capítulo décimo primero: Del Derecho a la Educación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) (DOF, 2014b), el artículo 58 establece fines adicionales a los de otras normativas para la educación que se imparta en el país. La fracción IX señala entre ellos: “Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos” (p. 22).

También es pertinente a la condición relativa al manejo pacífico de conflictos dentro de la escuela, el contenido del artículo 59 de la misma ley:

Sin perjuicio de lo dispuesto en otras disposiciones aplicables, las autoridades competentes llevarán a cabo las acciones necesarias para propiciar las condiciones idóneas para crear un ambiente libre de violencia en las instituciones educativas, en el que se fomente la convivencia armónica y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes (p. 23).

El artículo 116 enmarcado en el título quinto: De la Protección y Restitución Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (DOF, 2014b), capítulo primero: De las autoridades, sección primera: De la Distribución de Competencias, establece en forma correlativa que entre las atribuciones que corresponden a las autoridades federales y locales de manera concurrente, se encuentra la de “Propiciar las condiciones idóneas para crear un ambiente libre de violencia en las instituciones educativas” (artículo 116, fracción XV, p. 41).

El PNCE ofrece también contenidos relevantes para la fundamentación de esta condición del marco de evaluación de ECEA, al precisar rasgos a los que se aspira en materia de convivencia dentro de las instituciones del SEN:

La convivencia escolar sana y pacífica es una prioridad educativa y es un aprendizaje. Es una prioridad en tanto se reconoce como un factor que incide directamente en los logros de aprendizaje del estudiantado. Es un aprendizaje porque a convivir se aprende y se enseña. La educación

básica es el espacio para que las y los estudiantes aprendan a participar, ser responsables, a escuchar y ser escuchadas/os, a generar acuerdos por medio de la comunicación asertiva, el respeto a la diversidad, la autorregulación de sus emociones y la solución pacífica de conflictos (DOF, 2015f, p. 69).

En el plano internacional, la *Matriz de Indicadores sobre Convivencia Democrática y Cultura de Paz en la Escuela* (Hirnas y Carranza, 2009) incluye una dimensión relativa al clima de relaciones, las normas de convivencia y la disciplina, como procesos construidos desde una perspectiva formativa. En el nivel del aula, un indicador pertinente a esta condición se expresa en los siguientes términos: “Docentes y estudiantes trabajan de manera colaborativa en la co-construcción de normas de convivencia, resolución de conflictos y disciplina en el aula” (p. 130). Esta práctica se constituye también en un indicador en el espacio de la comunidad escolar que expresa la expectativa de generar un clima de buen trato (lo que hace sentido para la condición 2.1) y resolución no violenta de conflictos (UNESCO, 2009).

7.3. Participación activa de los estudiantes

La tercera dimensión del ámbito convivencia escolar para el desarrollo personal y social es el de la participación activa de los estudiantes, que tal como se define en la única condición que forma parte de esta dimensión remite a todos aquellos aspectos de la vida escolar que los implican, teniendo la oportunidad de opinar, proponer y decidir. Esta condición tiene sustento normativo en varios documentos revisados.

Los estudiantes tienen oportunidad de participar activamente en aspectos de la vida escolar que los implican (opinan, deciden y proponen) (condición 3.1)

La LGE (DOF, 2017c) en su capítulo I, “Disposiciones generales”, establece en el tercer párrafo de su artículo 2º que: “En el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7º” (p. 2).

Por otro lado, precisamente el artículo 7º, que señala los fines adicionales a los establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2017b), que tendrá la educación, plantea en su fracción V, “Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad” (DOF, 2017c, p. 2), lo cual conlleva, como se expresa en la mencionada fracción, la participación activa de los ciudadanos.

Otro planteamiento relevante se encuentra en la LGDNN (DOF, 2014b), nuevamente en su artículo 57, del capítulo décimo primero: Del Derecho a la Educación; para garantizar el derecho a una educación de calidad, este ordenamiento legal establece que las autoridades

de todos los niveles, en sus respectivos ámbitos de competencia deberán: “Establecer mecanismos para la expresión y participación de niñas, niños y adolescentes, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez que permita atender y tomar en cuenta sus intereses y preocupaciones en materia educativa” (2014b, artículo 57, fracción XV, p. 22).

El artículo 58 de esta misma ley —de manera similar a lo que se expresa en la LGE (DOF, 2017c)— plantea fines adicionales a la educación impartida en el país, entre éstos: “Inculcar a niñas, niños y adolescentes sentimientos de identidad y pertenencia a su escuela, comunidad y nación, así como su participación activa en el proceso educativo y actividades cívicas en términos de las disposiciones aplicables” (artículo 58, fracción III, p. 23).

En el capítulo décimo quinto: Del Derecho a la Participación de esta Ley, el artículo 71 establece que: “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez” (p. 26). Garantizar este derecho supone obligaciones por parte de las autoridades de todos los niveles; el artículo 72 así lo establece:

Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligados a disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen (p. 26).

Esta obligación se reafirma en el artículo 116 del título quinto, “De la Protección y Restitución Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes”, capítulo primero: “De las autoridades”, sección primera: “De la Distribución de Competencias” (DOF, 2014b, artículo 116, fracción XVIII, p. 41).

La *Matriz de Indicadores sobre Convivencia Democrática y Cultura de Paz en la Escuela* (Hirnas y Carranza, 2009) plantea, en la dimensión relativa al ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar, un indicador relacionado con esta condición, en el nivel del espacio comunidad escolar: “El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la participación y organización del alumnado en pro de proyectos escolares comunes” (p. 128).

7.4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela

La última dimensión del ámbito convivencia escolar para el desarrollo personal y social se refiere a una muy relevante faceta de los procesos educativos: la inclusión de todos los educandos, el rechazo a toda forma de discriminación y la atención a la diversidad propia de cualquier sociedad. En el marco de evaluación de ECEA esta dimensión comprende una condición: el trato incluyente de la escuela a todos los estudiantes.

En la escuela se da un trato inclusivo a los estudiantes (condición 4.1)

El artículo 7º de la LGE (DOF, 2017c) que formula fines adicionales para la educación nacional a los establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2017b), señala en su fracción VI, como ya se ha dicho, que entre otros aspectos propiciará la cultura de la legalidad, la inclusión y la no discriminación; la fracción VI Bis agrega que la educación impartida en el país deberá: “Fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural” (p. 3).

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Poder Ejecutivo Federal, 2013) en su meta nacional, “Un México con educación de calidad”, objetivo 3.2, “Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo”, estrategia 3.2.1, “Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población”, incluye, entre otras líneas de acción: “Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula” (p. 125).

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b), la estrategia 3.5, relacionada con el objetivo 3, “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”, plantea: “Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos” (p. 57). Algunas de las líneas de acción correlativas son: actualizar el marco regulatorio con un enfoque para la inclusión en todos los niveles educativos; alentar y promover modelos y prácticas escolares que permitan la inclusión en todos los niveles educativos; desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad o de problemas para el aprendizaje, y desarrollar capacidades en docentes, directivos y supervisores para favorecer la inclusión educativa en la escuela regular.

Entre los propósitos pedagógicos de la labor docente contenidos en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017c) se encuentra el que plantea: “Reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza”. Algunas de las ideas relevantes que lo describen son las siguientes:

- Los docentes han de fundar su práctica en la equidad, mediante el reconocimiento y aprecio a la diversidad individual, cultural y social como características intrínsecas y positivas del proceso de aprendizaje en el aula.
- Deben identificar y transformar sus propios prejuicios con ánimo de impulsar el aprendizaje de todos sus estudiantes, estableciendo metas de aprendizaje retadoras para cada uno (p. 91).

El modelo dedica un capítulo a los temas de inclusión y equidad, donde se plantean ejes de transversalidad; además de los que se dirigen a poblaciones específicas susceptibles a la discriminación, propone la consideración de estos aspectos en el propio currículo: “Tanto los planes y programas y los objetivos de aprendizaje —los cuales incluyen no sólo conocimientos y habilidades, sino también valores y actitudes—, como las prácticas y los métodos educativos, los materiales y los ambientes escolares, tienen que obedecer a la lógica de la equidad y la inclusión” (SEP, 2017c, p. 152).

El Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal (AFSEDF, 2011), en relación con esta condición establece, entre los deberes de los alumnos de educación básica en esa demarcación:

- d) Respetar a todas las personas que integran la comunidad escolar en su dignidad, sus derechos y sus pertenencias. Brindar un trato amable, honesto, cortés y respetuoso a los demás miembros de la comunidad escolar, independientemente de su edad, raza, credo, color, género, identidad de género, religión, origen, etnia, estatus migratorio, idioma o lengua, preferencia sexual, condición física o emocional, discapacidad, posición económica o pensamiento político (AFSEDF, 2011).

En general estos planteamientos normativos aluden a formas de entender la inclusión con las que no parecen guardar mucha relación los indicadores del modelo de ECEA, orientados a la consideración de todos los estudiantes, sobre todo en las prácticas que tienen lugar al interior del aula, pero sin ninguna referencia a las condiciones de discriminación contra las que una política inclusiva debe luchar.

Conclusiones

La elaboración del documento que actualiza el marco normativo para la Evaluación de las Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) permite concluir que el modelo que sustenta este tipo de evaluación es pertinente desde la perspectiva de la normatividad revisada, pues prácticamente se identificaron referentes para todos sus ámbitos, dimensiones y condiciones. Este hallazgo fundamenta la idea de que las condiciones que integran el modelo son efectivamente básicas y por ende tiene sentido proponer —desde la evaluación— que estén presentes en todas las escuelas primarias del país.

Se puede decir que, de manera general, los referentes normativos consultados fueron suficientes para fundamentar la relevancia de la mayor parte de las condiciones de las diferentes dimensiones de cada ámbito. Algunas excepciones fueron la segunda condición del quinto ámbito (*visión común de los docentes sobre la escuela*) y la primera del séptimo ámbito (*relaciones interpersonales positivas*). En los dos casos se toma en cuenta la necesidad de hacer modificaciones a su planteamiento, puesto que ambas podrían estar inmersas o formar parte de procesos más amplios, que podrían abordarse de manera directa. Por otra parte, fue posible advertir que hay vacíos en la normatividad nacional y en los documentos internacionales, a propósito de temas que resultan relevantes para el bienestar de la comunidad escolar, tales como los criterios de seguridad de los elementos estructurales de las escuelas o las condiciones específicas para garantizar la higiene en espacios como aulas y sanitarios.

Ahora bien, el grado en que esos referentes aluden explícitamente a cada condición es variable. Además, dado que en el modelo el nivel de los indicadores es el que expresa con precisión la forma en que se conceptualiza cada condición, en algunos casos lo que dice expresamente la normatividad no es del todo consistente con esta comprensión de ella, tal y como se expresa a través de los indicadores. Esta situación se aprecia sobre todo en los tres últimos ámbitos, los relativos a condiciones procesuales para la enseñanza y el aprendizaje.

Por ejemplo, en el ámbito 7, Convivencia escolar para el desarrollo personal y social, la última dimensión, “Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela”, contiene una condición expresada como: “En la escuela se da un trato inclusivo a los estudiantes”. Los referentes normativos identificados relacionan estrechamente la inclusión con la no discriminación, considerando las distintas fuentes de ésta: el género, la raza, la condición socioeconómica, las diferencias asociadas a condiciones de salud física y mental; mientras que los indicadores en el modelo de ECEA remiten, sobre todo, a prácticas docentes de “manejo del aula” (por ejemplo, la exploración de conocimientos previos, la motivación y la retroalimentación a los estudiantes) que no parecen llegar al punto focal de la inclusión, al menos no en el sentido en que se identifica en la normatividad.

A pesar de estas diferencias, se optó por incluir esos referentes normativos con la idea de que pueden generar nuevas comprensiones —y formas de medición— fundamentadas en la normatividad revisada.

En lo que sigue se presentan reflexiones elaboradas en relación con cada una de las dimensiones que integran cada ámbito y a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?
- ¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?
- ¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?
- ¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

Ámbito 1. Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes

1. Servicios básicos en el plantel

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

A partir de la revisión de los documentos normativos consultados se puede decir que todas las condiciones de esta dimensión representan elementos indispensables para evaluar los servicios básicos con los que debe contar todo plantel educativo.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Se encontró que existe suficiente evidencia en la normatividad mexicana e internacional que sustenta la pertinencia y la viabilidad de la medición de dichas condiciones.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

Se advierte que la tercera condición, que se refiere a la existencia de un sistema de eliminación de aguas negras o residuales en las escuelas, no sólo incluye la presencia de alcantarillado o drenaje, sino también de un sistema de eliminación de aguas pluviales, razón por la cual se sugiere añadir un indicador que haga referencia a la existencia de este tipo de mecanismo.

La importancia de este aspecto se respalda en los señalamientos generales del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b, línea de acción 1.5.3, p. 46), el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c, apartado II.5, p. 120) y los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa (DOF, 2016a, apartado 2.6.2, p. 14) con respecto a la necesidad de tener infraestructura hidrosanitaria en las escuelas, mejorarla y contar con instalaciones que contribuyan a preservar la salud de la comunidad escolar. A partir de esto se puede inferir que la existencia de mecanismos de eliminación de aguas pluviales es uno de los elementos necesarios para alcanzar estos objetivos.

De manera puntual, este aspecto se sustenta, principalmente, en las reglas emitidas por el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED, 2013) con respecto a la instalación de este tipo de sistema (pp. 29-30). Aunque no se vincula de manera particular con el contexto mexicano, se considera que el Índice de Seguridad Escolar (ISE)... (UNICEF, 2012, sección 5.8, p. 35) también fundamenta la necesidad de contemplar este aspecto en el Marco de Referencia de ECEA, si bien no se recomienda incluir las especificaciones técnicas a las que hace referencia este documento, dada la complejidad que podría implicar su medición a gran escala.

Por otra parte, cabe señalar que si bien los documentos que fundamentan la mayor parte de las condiciones hacen referencia a diversas especificaciones técnicas relacionadas con los sistemas hidráulico, de energía eléctrica, alcantarillado, provisión de agua para consumo humano y de servicios sanitarios en los establecimientos escolares, la inclusión de ellas en los operativos de ECEA, a través de medidas objetivas, no se advierte factible, dados los desafíos que supondría su medición.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de prescindir de alguna de las condiciones o indicadores de esta dimensión.

2. Espacios escolares suficientes y accesibles

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

La revisión de los referentes normativos brinda elementos que enfatizan la importancia y fundamentan la pertinencia de las condiciones de esta dimensión, en cuanto que éstas permiten conocer la suficiencia de los espacios destinados a las actividades de aprendizaje y convivencia, así como algunas de las condiciones que garantizan la idoneidad de estos sitios, particularmente, de las aulas.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Si bien se identificó suficiente información para fundamentar la mayor parte de las condiciones, se advirtió una notable falta de referentes para la primera (la escuela cuenta con un aula para cada grupo). Asimismo, se encontró poca información a propósito de las características óptimas de los espacios diferentes a las aulas didácticas. Se considera que esto no repercute en los fines de la evaluación, puesto que se busca medir la existencia de estos espacios, aunque, dada su importancia en las actividades escolares, sería valioso contar con más datos al respecto.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

Es preciso enfatizar que no se advierte factible la inclusión de la información técnica a propósito de las dimensiones de los espacios educativos y administrativos o de las condiciones físicas de las aulas, dados los desafíos que implica su medición. Finalmente, se recomienda incluir un indicador con respecto a la percepción de la temperatura en las aulas dentro de la tercera condición.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

Aunque se encontraron pocos señalamientos a propósito de la primera condición, no se considera que esto indique forzosamente la falta de importancia de dicha condición dentro del Marco de Referencia de ECEA, por lo que no se sugiere su omisión.

3. Condiciones básicas de seguridad e higiene

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

Se observa que, de manera general, garantizar la seguridad y la higiene en los establecimientos educativos es una condición indispensable para su funcionamiento; asimismo, la relevancia de las condiciones de esta dimensión se respalda tanto en los señalamientos generales como en las indicaciones específicas de los documentos normativos revisados; no obstante, se encontraron pocas referencias que justifiquen la relevancia de la última dimensión (la escuela es fumigada con frecuencia).

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Se advierte una notable carencia de referentes para varias de las condiciones de esta dimensión. De manera puntual se identificó poca información con respecto a la segunda condición, que se refiere a la seguridad de muros, techos, pisos, bardas o cercos perimetrales, y no se encontró ninguna alusión al último indicador de esta condición (plantel escolar construido con este propósito). Esta carencia también fue evidente en la tercera condición, que aborda lo que concierne a las medidas para minimizar la exposición a riesgos de accidentes. En este caso únicamente se encontraron señalamientos a propósito de la existencia de pasamanos y barandales, pero hay mínimas referencias sobre el estado de muros, paredes, techos, cristales y mobiliario amontonado, que son algunos de los elementos retomados como parte de los indicadores de la condición.

Acerca de la sexta y la séptima condiciones, que abordan cuestiones de higiene, se considera que éstas se pueden respaldar en los señalamientos generales de algunos documentos con respecto a estas medidas dentro de las instituciones escolares, aunque cabe señalar que estas indicaciones provienen de documentos internacionales no vinculantes con el contexto mexicano.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de nuevos indicadores o condiciones.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

Se recomienda considerar la pertinencia de la última condición, así como de sus indicadores, para la cual se identificaron pocos referentes, una vez que se cuente con el segundo producto de este proyecto.

Ámbito 2. Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje

1. Mobiliario suficiente y adecuado

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

Los documentos revisados aportan evidencia que respalda la relevancia de las condiciones de la dimensión, puesto que evalúan aspectos fundamentales a propósito del mobiliario que es indispensable en las aulas para llevar a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Se identificó evidencia suficiente para justificar las condiciones de esta dimensión.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomienda añadir?

Se observó una discrepancia entre las condiciones y los indicadores de esta dimensión y el planteamiento general de este ámbito, ya que en su definición se incluye no sólo la presencia de muebles y equipamiento para el desarrollo de actividades curriculares, sino también para aquéllas de índole administrativo, las cuales no se toman en cuenta en esta versión del Marco de Referencia de ECEA.

Aunque la inclusión de una condición que dé cuenta de este aspecto depende de los hallazgos que se obtengan del segundo producto del proyecto y su posterior evaluación en conjunto en el tercer producto, a continuación se señalan las especificaciones con respecto al mobiliario administrativo.

El INIFED (2013) estipula que se proveerá a las escuelas con una serie de muebles para el área de dirección, la cual incluye tres espacios: la oficina del director, la sala de juntas y el apoyo técnico (tabla c1).

Tabla c1. Mobiliario para el área de dirección*

Espacio	Mobiliario	Cantidad
Oficina del director	Estación de trabajo de configuración en "U" de 1 800 mm × 2 000 mm × 1 800 mm	1
	Sillón ejecutivo giratorio de 600 mm × 710 mm × 1130 mm	1
	Silla apilable de polipropileno fija para visitas de 505 mm × 518 mm × 847 mm	2
Sala de juntas	Mesa para juntas 10 personas 2 4000 mm × 1 100 mm × 750 mm	S
	Silla apilable de polipropileno fija para visitas de 505 mm × 518 mm × 837 mm	10
	Mesa cuadrada con melanina de 700 mm × 7 000 mm × 700 mm	1
	Librero de MDF cubierto de laminado plástico 800 mm × 460 mm × 1 800 mm	1
Apoyo técnico	Estación de trabajo en "L" de 1 800 mm × 1 800 mm × 750 mm	2
	Silla de polipropileno con base giratoria de 480 mm × 475 mm × variable de 815 mm × 930 mm	2
	Silla apilable de polipropileno fija para visitas de 505 mm × 518 mm × 837 mm (depende de la configuración del espacio)	-
	Archivero vertical de 4 gavetas 470 mm × 650 mm × 1 320 mm (depende de la configuración del espacio)	-
	Archivero horizontal de 2 gavetas 900 mm × 480 mm × 700 mm (depende de la configuración del espacio)	-

* En esta tabla únicamente se incluye la información referente al mobiliario para estos espacios, se excluyó lo que concierne al equipo destinado para esto, como computadoras, extintores e impresoras, entre otros.

Fuente: Elaboración propia a partir de INIFED (2013, pp. 46-47).

¿Hay condiciones o indicadores que se recomienda quitar?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de prescindir de alguna de las condiciones o indicadores de esta dimensión.

2. Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

La revisión de los referentes normativos brinda elementos que justifican la pertinencia y la relevancia de todas las condiciones de esta dimensión.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

La revisión de documentos normativos aporta suficiente evidencia para respaldar todas las condiciones.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomienda añadir?

Se identificó que algunos documentos como *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017a), y *Diseño Arquitectónico. Educación Básica-Primaria. Criterios normativos* (INIFED, 2013) señalan la necesidad de que las bibliotecas escolares cuenten con mesas de lectura y sillas. Considerando lo anterior, se sugiere la inclusión de una condición que haga referencia a este aspecto, o bien agregar este elemento a la condición que alude al equipamiento de la biblioteca.

En este orden de ideas, cabe señalar que el INIFED (2013) emite las especificaciones que se muestran en la tabla c2 con respecto a las sillas y las mesas para las bibliotecas escolares.

Tabla c2. Sillas y mesas para la biblioteca escolar

Descripción	Cantidad
Mesa rectangular cubierta de MDF y laminado plástico 1200 mm × 600 mm × 750 mm	23
Silla metálica con concha de polipropileno de 516 mm × 540 mm × 762 mm	46

Fuente: Elaboración propia a partir de INIFED (2013, p. 44).

Cabe señalar que aunque las disposiciones de este documento aplican únicamente para las primarias urbanas, el INIFED (s. f.), en las fichas técnicas de mobiliario, indica que este tipo de mesas se distribuyen para toda educación básica y para todas las modalidades.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomienda quitar?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de prescindir de alguna de las condiciones o indicadores de esta dimensión.

Ámbito 3. Material de apoyo educativo

1. Materiales curriculares existentes (plan y programas de estudio, libros de texto gratuito, libros para el maestro)

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

Si bien se han encontrado pocos señalamientos a propósito de la provisión de materiales para profesores, se considera que todas las condiciones plantean elementos importantes para evaluar la provisión de materiales curriculares en los planteles escolares.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Hay suficiente evidencia para respaldar las condiciones que se refieren a la existencia de libros para estudiantes; sin embargo, hay pocos referentes normativos que sustenten la necesidad de proveer a los docentes de planes y programas de estudio y libros de texto gratuitos (en modalidad general e indígena), si bien es cierto que se reconoce la importancia de que tengan un buen dominio de este tipo de materiales.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de nuevos indicadores o condiciones.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de prescindir de alguna de las condiciones o indicadores de esta dimensión.

2. Materiales didácticos existentes (materiales de apoyo para la implementación del currículo, acervos bibliográficos escolares y de aula)

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

Si bien se identificaron pocos señalamientos para algunas de las condiciones de esta dimensión, se considera que todas plantean elementos importantes para evaluar la provisión de materiales didácticos, dado que existe fundamento para ellas, ya sea como parte de los insumos que se deben brindar por ley a las escuelas o como elementos importantes para el desarrollo de las áreas curriculares.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

La evidencia es suficiente para las condiciones que refieren a la existencia de materiales digitales multimedia e insumos para dar atención a la diversidad, pero hay pocas especificaciones con respecto a la tercera condición, que alude a la provisión de materiales audiovisuales. También cabe señalar que las condiciones a propósito de la existencia de materiales instrumentales, deportivos, consumibles y para actividades de expresión y apreciación artística se fundamentan, principalmente, en la relevancia de los campos formativos o asignaturas en los que se insertan, pero no se encontraron referentes en la normatividad que estipulen la obligación de su distribución en las escuelas.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

Aunque no se recomienda añadir condiciones o indicadores, sí se sugiere fusionar las condiciones 2.6 y 2.7, puesto que en las referencias que se encontraron con respecto a los materiales destinados a la expresión y la apreciación artística, no parece haber una diferenciación entre los materiales específicos y consumibles para el desarrollo de las actividades de esta área, por lo que es viable incluirlo en la misma condición.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de prescindir de alguna de las condiciones o indicadores de esta dimensión.

Ámbito 4. Personal en las escuelas

1. Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo con su función

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

Se considera que las tres primeras condiciones plantean elementos importantes para evaluar el perfil profesional de los docentes y los directivos de las instituciones escolares; sin embargo, se sugiere revisar la pertinencia de la condición 1.4 para los fines de esta dimensión.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Aunque se encontró suficiente evidencia para respaldar todas las condiciones, es pertinente señalar que más allá de los señalamientos con respecto a la escolaridad mínima y en el caso de los directores los años mínimos de experiencia, hay pocas referencias disponibles acerca del perfil deseable para el personal docente y directivo de educación primaria. Asimismo, se identificó poca información acerca de la contratación de directivos y docentes.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de nuevos indicadores o condiciones.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

Aunque no se recomienda descartar la condición 1.4, sí se sugiere revisar su pertinencia.

2. Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

Se considera que todas las condiciones plantean elementos pertinentes y relevantes para evaluar la suficiencia y la permanencia de personal en las escuelas.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Se identificó suficiente evidencia para respaldar todas las condiciones, si bien hubo algunos puntos para los cuales no se encontró información, tales como el tiempo en que debe ser sustituido el personal que ha cambiado de adscripción en la escuela.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de nuevos indicadores o condiciones.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de prescindir de alguna de las condiciones o indicadores de esta dimensión.

3. Oportunidades de actualización profesional para los docentes

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

Se considera que todas las condiciones plantean elementos pertinentes y relevantes para evaluar las oportunidades de actualización profesional para los docentes.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Se identificó suficiente evidencia para respaldar todas las condiciones.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de nuevos indicadores o condiciones.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de prescindir de alguna de las condiciones o indicadores de esta dimensión.

Ámbito 5. Gestión del aprendizaje

1. Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

Las tres condiciones incluidas en esta dimensión son relevantes para la enseñanza y el aprendizaje, pues tienen que ver con el uso del tiempo para promover los aprendizajes planteados en el currículo. La Ley General de Educación (LGE) es uno de los documentos normativos comunes que fundamenta las condiciones, al igual que varios rasgos de normalidad mínima. En todas se encontraron otros documentos normativos que las respaldan. En el caso de la condición 1.2, la normatividad muestra un enfoque distinto, centrado en que los grupos dispongan de personal docente todos los días del ciclo escolar, en vez de que los docentes impartan clase todos los días.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Se encontraron suficientes evidencias para fundamentar estas condiciones, en documentos normativos de diferente naturaleza. En la revisión de la normatividad también sobresale que estas condiciones están presentes en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017c) y el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017a), publicados el año pasado y que se encuentran en proceso de prueba en las escuelas de educación básica. Esto permite argumentar la necesidad de que se mantengan como condiciones en los futuros ciclos de evaluación de ECEA.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de nuevas condiciones.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

Se recomienda modificar la segunda condición de tal manera que sea consistente con lo que propone la normatividad revisada, es decir, que la unidad de análisis sea el grupo y no el docente.

2. Práctica docente orientada al aprendizaje

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

Las tres condiciones incluidas en esta dimensión son fundamentales para el logro de los aprendizajes de los alumnos planteados en el currículo. Están focalizadas en las prácticas docentes, y éstas se reconocen como procesos esenciales para lograr la calidad de los aprendizajes en educación básica, un propósito medular del sistema educativo mexicano. La importancia de las prácticas docentes se señala en documentos normativos de diferente naturaleza, incluso se afirma que pueden contribuir a que los alumnos trasciendan las dificultades que provienen de las condiciones socioeconómicas desfavorables de sus familias.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

En todas las condiciones se encontraron documentos normativos nacionales que las respaldan; también se incluye un documento normativo internacional que da sustento de forma general a la dimensión. Para estas condiciones fueron referentes fundamentales el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica 2017, y los parámetros para la evaluación de docentes y técnicos docentes en primaria.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

La tercera condición se concentra en la evaluación formativa de los alumnos de primaria; sin embargo, la normatividad también incluye a la evaluación sumativa, que vincula la función de este tipo de evaluación con la comunicación de resultados a diferentes actores educativos, incluyendo a los padres de familia. Se recomienda valorar la inclusión de una condición que considera la evaluación sumativa de los aprendizajes y las características que debe tener.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

No hay condiciones que se recomiende quitar dentro de esta dimensión.

3. Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

Las tres condiciones incluidas en esta dimensión son fundamentales para el logro de los aprendizajes de los alumnos planteados en el currículo y el cumplimiento de los propósitos del sistema educativo mexicano, que incluyen detener el rezago educativo y el abandono escolar. Están centradas en las estrategias de apoyo a estudiantes y docentes. La focalización en el apoyo a los docentes responde a la búsqueda de la mejora de sus prácticas, partiendo de sus conocimientos individuales y colectivos y las necesidades que surjan en el trabajo con los alumnos.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

En todas las condiciones se encontraron documentos normativos nacionales que las respaldan. Los documentos normativos para la segunda y la tercera condiciones se traslapan; esto puede deberse a que la segunda especifica el espacio donde se aplica la asesoría y el seguimiento a la práctica docente, y la tercera alude a la supervisión escolar como fuente principal de la asesoría y apoyo.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

No se encontraron elementos que sustenten la propuesta de nuevas condiciones o indicadores.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

Se recomienda revisar la manera en que están planteadas la segunda y la tercera condiciones para identificar con claridad las características distintivas de cada una.

Ámbito 6. Organización escolar

1. Existencia de trabajo colegiado

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

La única condición que conforma esta dimensión resulta relevante para la dimensión.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Se identificaron referentes suficientes y pertinentes para fundamentar adecuadamente la condición.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de nuevos indicadores o condiciones.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de prescindir de alguna de las condiciones o indicadores de esta dimensión.

2. Visión común de los docentes sobre la escuela

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

La condición que conforma esta dimensión podría no ser básica e indispensable para evaluar si las escuelas brindan las condiciones necesarias de enseñanza a los docentes y de aprendizaje a los alumnos, en aras de lograr los objetivos educativos; sin embargo, a reserva de lo que indique la investigación educativa que será revisada en el segundo producto de este proyecto, podría ser una característica deseable para favorecer la organización escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

No se identificaron referentes suficientes para fundamentar la condición.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de nuevos indicadores o condiciones.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

No se sugiere, al menos en esta etapa del proyecto, prescindir de esta condición. A reserva de los hallazgos que se deriven de la revisión de la investigación educativa, se perfila la posibilidad de replantear tanto la dimensión como la condición, de tal manera que se evalúen las acciones que giran en torno a la Ruta de Mejora.

Esto se fundamenta en el hecho de que ésta se constituye como un “recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo a favor de la escuela” (SEP, s. f., p. 10).

3. Participación de los padres de familia

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

La única condición que conforma esta dimensión resulta relevante para la dimensión.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Se identificaron referentes suficientes y pertinentes para fundamentar adecuadamente la condición.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

Si bien no hay señalamientos a propósito de la condición y sus indicadores, sí se identificó que los ítems para el indicador 3.1.3 (Tipo de información escolar que la escuela proporciona a los padres) miden el grado en que están informados los padres de los alumnos, mas no el tipo de información que la escuela les proporciona, por lo que se sugiere revisar este aspecto.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de prescindir de alguna de las condiciones o indicadores de esta dimensión.

4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

La única condición que conforma esta dimensión resulta relevante para la dimensión. Cabe señalar que se observa que el nombre de la dimensión podría resultar poco preciso, dado que la cuarta condición del séptimo ámbito está denominada de la misma manera y, en todo caso, el título, en efecto, remite a temas de convivencia cuando, al menos en este ámbito, su orientación se refiere a cuestiones administrativas.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Se identificaron referentes suficientes y pertinentes para fundamentar adecuadamente la condición.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de nuevos indicadores o condiciones.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

No se identificaron elementos que sustenten la propuesta de prescindir de alguna de las condiciones o indicadores de esta dimensión.

Ámbito 7. Convivencia escolar para el desarrollo personal y social

1. Relaciones interpersonales positivas

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

Tres dimensiones especifican esta dimensión; todas aluden a la prevalencia de un clima positivo entre los principales actores educativos: entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y entre docentes. Los indicadores e ítems que las precisan son congruentes con el constructo a que se refiere la dimensión, esto es, la existencia de relaciones interpersonales positivas, y dan cuenta de facetas básicas de un clima favorable al aprendizaje y promotor de una adecuada convivencia escolar: respeto, cordialidad, colaboración, sentimiento de seguridad horizontalidad, ausencia de conflictos, confianza y comunicación.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Se encontraron pocos referentes normativos para fundamentar las condiciones de esta dimensión; en particular, en relación con la última (prevalencia de un clima positivo entre docentes).

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

A partir de la revisión de la normatividad, más que añadir condiciones, parecería conveniente profundizar en la indagación sobre las relaciones entre estudiantes, considerando que en este terreno, a juzgar por la evidencia empírica disponible, se presenta un mayor número de situaciones delicadas, que vulneran el respeto a la dignidad de las personas.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

Se recomienda valorar la pertinencia de mantener la condición relativa a la existencia de un clima positivo entre los docentes, tomando en cuenta que es muy escasa la normatividad que la fundamenta, y que si bien podría ser vista como una precondition de los procesos de gestión que se promueven en las escuelas, basados éstos en el trabajo colaborativo, democrático, respetuoso y propositivo entre los docentes y las autoridades escolares, parecería más pertinente abordarlos de manera directa.

2. Prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y el manejo pacífico de conflictos

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

En este caso la dimensión se especifica en dos condiciones: i) la escuela tiene prácticas disciplinarias que no atentan contra derechos de los estudiantes; ii) en la escuela los docentes apoyan el manejo pacífico de conflictos entre estudiantes. Ambas son relevantes para la dimensión y también como componentes del modelo de evaluación de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Los referentes normativos, tanto nacionales como internacionales, son suficientes; en este último plano se remontan a la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989). La normatividad nacional incluye varias clases de documentos que coinciden en sus planteamientos, los cuales son adecuadamente recogidos por las dos condiciones de esta dimensión.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomienda añadir?

No se identificaron, en la normatividad que apoya esta dimensión, elementos que sustenten la propuesta de nuevos indicadores o condiciones. Con todo, se recomienda valorar la inclusión de indicadores más atingentes a la exploración de prácticas disciplinarias respetuosas de la dignidad como personas de los estudiantes.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomienda quitar?

No, los elementos normativos identificados dejan ver la importancia de la dimensión y sus condiciones como rasgo básico de las escuelas primarias del país.

3. Participación activa de los estudiantes

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

Respecto a esta dimensión, el modelo de ECEA plantea sólo una condición, expresada en los siguientes términos: “Los estudiantes tienen la oportunidad de participar activamente en aspectos de la vida escolar que los implican (opinan, deciden y proponen)”. La condición es relevante en términos generales, aunque suscita ciertas dudas —por algunos de los ítems que comprende— su ubicación en el ámbito de convivencia escolar para el desarrollo personal y social (por ejemplo, “Los estudiantes trabajamos en equipo”, que parece hacer más sentido en el quinto ámbito, sobre gestión del aprendizaje, o “El director(a) y los maestros(as) nos piden opinión sobre mejoras a la escuela, festivales, compra de materiales”, que se ve más relacionado con los procesos de gestión escolar); de hecho, la variable participación de los diferentes actores educativos suele especificar, precisamente, los estilos de gestión que hoy en día se promueven en las escuelas.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Los referentes normativos identificados ofrecen fundamento suficiente de la dimensión y la condición asociada, como un rasgo que debe estar presente en las escuelas primarias del país.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

Como fruto de la revisión de la normatividad se sostiene la condición planteada; si bien, como ya se ha dicho, se recomienda valorar la mejor ubicación para este ámbito en su conjunto.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

Resultan imprecisos o poco sugestivos de medidas tendentes a identificar las oportunidades de participación de los estudiantes en la escuela, ítems como “El director(a) nos escucha cuando tenemos alguna queja”, que en caso de darse revelaría más bien rasgos de la gestión del director; “Los estudiantes trabajamos en equipo”, al que ya se ha hecho referencia antes; “Siento confianza para preguntarle a mi maestro(a) las dudas que tengo sobre el tema que se está viendo”, que parecería revelar, más que la percepción sobre las oportunidades de participación en el aula, el ambiente de confianza y libertad para la expresión que favorece el profesor en el aula.

4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela

¿Las condiciones son relevantes para la dimensión?

Esta dimensión comprende sólo una condición, “En la escuela se da un trato inclusivo a los estudiantes”, a la que corresponde el indicador “Percepción de los estudiantes sobre la atención igualitaria e incluyente que se les brinda en la escuela”, la cual es relevante, sin lugar a dudas, por cuanto la inclusión es una condición esencial para el derecho a la educación.

¿Hay suficiente evidencia para fundamentarlas?

Los referentes normativos identificados son amplios y ofrecen fundamento suficiente de la dimensión como un rasgo que debe estar presente en las escuelas primarias del país.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende añadir?

Como fruto de la revisión de la normatividad no se identifican, en el nivel de condición o indicador, elementos a añadir; esto es, el planteamiento actual del marco de referencia de ECEA es suficiente en lo que se refiere a esta dimensión. Sin embargo, parece necesario mejorar los indicadores utilizados, a fin de que logren captar constructos relevantes asociados a la idea de inclusión, como la no discriminación o la atención a la diversidad, que no se advierten en las formulaciones actuales.

¿Hay condiciones o indicadores que se recomiende quitar?

Resultan imprecisos o poco sugestivos de medidas tendentes a identificar si en la escuela se da un trato inclusivo a todos los estudiantes, ítems como “Mi maestro(a) se esfuerza para que los temas sean interesantes para todos los estudiantes”, pues en caso de llevarse a cabo daría cuenta más bien de rasgos de la práctica docente a los que no se podría asociar, de manera automática, una intencionalidad de inclusión; “Mi maestro(a) nos anima a platicar de nuestros conocimientos, costumbres y tradiciones”, ya que esta práctica puede caer también en el ámbito de la gestión del aprendizaje, como una estrategia de identificación y recuperación de experiencias y conocimientos previos, y considerar que esto deriva de una actitud favorable hacia la inclusión supone una dosis fuerte de interpretación; algo similar ocurre con el ítem “Mi maestro(a) valora el esfuerzo que ponemos

en nuestros trabajos aunque tengan errores”, que sugiere más bien estrategias de apoyo afectivo y gestión del clima de aula; o “Durante el recreo los maestros(as) vigilan que todos los estudiantes puedan jugar y no permiten que algunos se adueñen del patio”, que parece referirse más bien a la segunda dimensión de este ámbito y, finalmente, “El director(a) se preocupa porque todos los estudiantes estemos bien”, que guarda relación con la noción de “cuidado” que aparece en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, y que, como se mostró en el apartado correspondiente, parecería tener un vínculo, más claramente, con el tipo de relaciones interpersonales que se establecen en la escuela.

Referencias bibliográficas

- AFSEDF. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2011). Lineamientos generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal. Recuperado el 29 de agosto de 2017, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63420/lineamientos_generales_marco_vonvivencia.pdf
- CNSPD. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2017). Lineamientos generales para la prestación del servicio de asistencia técnica a la escuela en la educación básica. Recuperado el 10 de julio de 2017, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS_SAT_may25_2017.pdf
- CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo (2013). *Manual de Procedimientos para la Construcción y Rehabilitación de Espacios Educativos y/o Técnico-Administrativos y Mobiliario Escolar*. México: CONAFE.
- CONAFE (2014). Lineamientos operativos del programa prestación de servicios de educación inicial y básica comunitaria. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: <http://www.conafe.gob.mx/Documents/LINEAMIENTOS-OPERATIVOS-2014.pdf>
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. México. Recuperado el 12 de junio de 2017, de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/517.../1606-ley-general-del-servicio-profesional-docente>
- DOF (2014a). Ley General de la Infraestructura Física Educativa. México. Recuperado el 12 de junio de 2017, de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIFE.pdf>
- DOF (2014b). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. México. Recuperado el 12 de junio de 2017, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/212001/LGDNNA_041214.pdf
- DOF (2014c). Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (Acuerdo 717). México. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: http://www.DOF.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014&print=true
- DOF (2015a) Ley de Fomento para la Lectura y el Libro. México. Recuperado el 12 de agosto de 2017, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL_171215.pdf
- DOF (2015b). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. México. Recuperado el 12 de junio de 2017, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/131545/Ley_General_para_la_Inclusi_n_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf
- DOF (2015c). Lineamientos generales para la instalación y mantenimiento de bebederos en las escuelas del Sistema Educativo Nacional (Acuerdo DOF número 23/12/2015). México. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421181&fecha=23/12/2015&print=true
- DOF (2015d). Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar. México. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: http://www.DOF.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421438&fecha=27/12/2015
- DOF (2016a). Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa (Acuerdo número 27/12/16). México. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: http://www.DOF.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5468071&fecha=29/12/2016

- DOF (2016b). Lineamientos para la construcción, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación (Acuerdo DOF número 11/05/2016). México. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: http://www.DOF.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5436739&fecha=11/05/2016&print=true
- DOF (2016c). Lineamientos y estrategias de Operación del Programa de Inclusión Digital 2016. México. Recuperado el 4 de agosto de 2017, de: http://www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5468232
- DOF (2016d). Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo (Acuerdo número 16/12/16). México. Recuperado el 4 de agosto de 2017, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467718&fecha=27/12/2016
- DOF (2016e). Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (Acuerdo número 22/12/16). México. Recuperado el 17 de julio de 2017, de: http://www.DOF.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467934&fecha=28/12/2016
- DOF (2017a). Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación Integral. México.
- DOF (2017b). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado el 12 de junio de 2017, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- DOF (2017c). Ley General de Educación. México. Recuperado el 12 de junio de 2017, de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/portadas/517-reforma-educativa/marco-normativo/1605-ley-general-de-educacion>
- GADRRRES. Global Alliance for. Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector (2015). *Towards Safer Schools Construction: a community-based approach*. Autor. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: https://www.gfdr.org/sites/default/files/publication/45179_towardssaferschoolconstruction2015_0.pdf
- Gobierno del Estado de Aguascalientes e Instituto de Educación de Aguascalientes (2017a). Convocatoria. Funciones de Dirección. Recuperado el 14 de agosto de 2017, de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/promocion/convocatorias/aguascalientes/Convocatoria_Ags_Dir.pdf
- Gobierno del Estado de Aguascalientes e Instituto de Educación de Aguascalientes (2017b). Convocatoria. Pública y Abierta. Recuperado el 14 de agosto de 2017, de: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/convocatorias/Aguascalientes.pdf>
- Hirmas, Carolina y Gloria Carranza (2009). Matriz de Indicadores sobre Convivencia Democrática y Cultura de Paz en la Escuela. En: OREALC-UNESCO. III *Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- IPE-UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Las Leyes Generales de Educación en América Latina. El derecho como proyecto político*. Buenos Aires: autor.
- INEE (2016). *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos*. Documento conceptual y metodológico. México: autor.
- INEE, GFDRR Y UNISDR. Inter-Agency Network for Education in Emergencies, Fondo Mundial para la Reducción de los Desastres y la Recuperación y Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (2009). *Guidance Notes on Safer*

- Schools Construction*. Washington D. C.: autores. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: <http://www.wcdrr.org/wcdrr-data/uploads/885/Guidance%20notes%20on%20safer%20school%20construction.pdf>
- INIFED. Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (s.f.). *Fichas técnicas de mobiliario para educación básica*. México: autor.
- INIFED (2013). *Diseño Arquitectónico. Educación Básica-Primaria. Criterios normativos*. México: autor.
- INIFED (2015a). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 2, Estudios Preliminares, t. I, Planeación, Programación y Evaluación). México: autor.
- INIFED (2015b). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 2, Estudios Preliminares, t. II, Estudios Preliminares). México: autor.
- INIFED (2015c). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 2, Estudios Preliminares, t. III, Selección del Terreno). México: autor.
- INIFED (2015d). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 3, Habitabilidad y Funcionamiento, T. I, Diseño Arquitectónico). México: autor.
- INIFED (2015e). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 3, Habitabilidad y Funcionamiento, T. II, Norma de Accesibilidad). México: autor.
- INIFED (2015f). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 3, Habitabilidad y Funcionamiento, T. IV, Acondicionamiento Acústico). México: autor.
- INIFED (2015g). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 3, Habitabilidad y Funcionamiento, T. V, Bebederos). México: autor.
- INIFED (2015h). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 6, Edificación, T. V, Muros). México: autor.
- INIFED (2015i). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 6, Edificación, T. VII, Pisos). México: .
- INIFED (2015j). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 6, Edificación, T. VIII. Techos y Plafones). México: autor.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2011). *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*. París: autor. Recuperado el 10 de junio de 2017, de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087057->
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado el 10 de junio de 2017, de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado el 10 de junio de 2017, de: http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Provimta/1LEGISLACI%C3%93N/3InstrumentosInternacionales/F/convencion_derechos_nino.pdf
- ONU (2010). Resolución aprobada por la Asamblea General el 28 de julio de 2010. 64/292. El derecho humano al agua y el saneamiento. Recuperado de: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/64/292&Lang=S
- OREALC-UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2008). Declaración Universal de Derechos Humanos. Santiago: OREALC-UNESCO.
- Poder Ejecutivo Federal (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México: Presidencia de la República.

- Secretaría de Economía (2011). Norma mexicana nmx-f-003-scfi-2011 — selección del terreno para construcción — requisitos. México: autor.
- Secretaría de Economía (2015). Norma Mexicana aproxy-nmx-R-000-SCFI-2015 Escuelas-levantamiento de datos para el diagnóstico de la infraestructura física educativa-directrices y requisitos. México: autor.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: autor. Recuperado el 14 de agosto de 2017, de: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libro-morado.pdf>
- SEP (2013a). Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: <https://serviciosaesev.files.wordpress.com/2016/04/lineamientoscte.pdf>
- SEP (2013b). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica. Preescolar. Primaria. Secundaria. Ciclo Escolar 2014-2015*. México: autor. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/orientaciones-para-establecer-la-ruta-de-mejora-escolar>
- SEP (2016a). Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2016-2017. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: https://www2.sepdf.gob.mx/ley_transparencia/archivos-2016/Guia_operativa_Escuelas_Publicas_2016-2017.pdf
- SEP (2016b). Programa @prende 2.0. Programa de Inclusión Digital 2016-2017. México: autor. Recuperado el 9 de agosto de 2017, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/171123/PROGRAMA__APRENDE.pdf
- SEP (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- SEP (2017b). Lineamientos Generales para la Prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica. México: autor. Recuperado el 14 de agosto de 2017, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS_SAT_may25_2017.pdf
- SEP (2017c). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: autor. Recuperado el 12 de junio de 2017, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- SEP (2017d). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica*. México: autor. Recuperado el 29 de junio de 2017, de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES.pdf
- SEP (2017e). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica*. México: autor. Recuperado el 14 de agosto de 2017, de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DESEMPE-NODirectores.pdf
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Documento de la UNESCO. Recuperado el 14 de agosto de 2017, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183699S.pdf>

- UNESCO. (2004). Guidelines for the provision of safe water and sanitation facilities in schools. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: http://www.susana.org/_resources/documents/default/2-1359-cc2-gpt01safewaterrev2.pdf
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. París: autor. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. París: autor. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UNESCO (2011). Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para los docentes. París: autor.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Autor. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO (2016). Implementing the Right to Education. A compendium of practical examples. París: autor. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245196e.pdf>
- UNICEF Comité Español. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado el 1 de agosto de 2017, de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York: UNICEF.
- UNICEF (2012). Índice de Seguridad Escolar (ISE). Guía de Implementación. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: <https://www.unicef.org/panama/spanish/herramienta4.pdf>

Parte 2

Marco normativo para la Evaluación
de Condiciones Básicas para la Enseñanza
y el Aprendizaje (ECEA)



Índice

Introducción.....	151
Ámbito 1. Infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.....	153
1.1 Servicios básicos en el plantel.....	153
1.2 Espacios escolares suficientes y accesibles.....	159
1.3 Condiciones básicas de seguridad e higiene.....	164
Ámbito 2. Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje.....	167
2.1 Mobiliario suficiente y adecuado.....	167
2.2 Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.....	170
Ámbito 3. Material de apoyo educativo.....	173
3.1 Materiales curriculares existentes (plan y programas de estudio, libros de texto gratuito, libros para el maestro).....	173
3.2. Materiales didácticos existentes (materiales de apoyo para la implementación del currículo, acervos bibliográficos escolares y de aula).....	176
Ámbito 4. Personal en las escuelas.....	181
4.1. Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo con su función.....	181
4.2. Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar.....	185
4.3. Oportunidades de actualización profesional para los docentes.....	187
Ámbito 5. Gestión del aprendizaje.....	189
5.1. Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo.....	189
5.2. Práctica docente orientada al aprendizaje.....	195
5.3. Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes.....	200
Ámbito 6. Organización escolar.....	205
6.1. Existencia de trabajo colegiado.....	207
6.2. Visión común de los docentes sobre la escuela.....	210

6.3. Participación de los padres de familia.....	212
6.4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela.....	216

Ámbito 7. Convivencia escolar para el desarrollo personal y social.....220

7.1. Relaciones interpersonales positivas.....	222
7.2. Prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y manejo pacífico de conflictos.....	226
7.3. Participación activa de los estudiantes.....	230
7.4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela.....	232

Conclusiones.....	235
Referencias bibliográficas.....	237

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 Mesas y sillas para docentes en los países que participaron en TERCE: tercero y sexto grado.....	169
Tabla 2 Acceso a internet en los países que participaron en TERCE: tercero y sexto grado.....	171

Figuras

Figura 1 Niveles de participación de las familias en las instituciones educativas según Flamey, Gubbins y Morales (1999).....	216
---	-----

Introducción

En esta segunda parte se sistematiza la investigación educativa reciente que refuerza o refuta la importancia de las condiciones y los indicadores considerados en la Evaluación de Condiciones básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) Primaria. En este sentido, da cuenta de los hallazgos de la revisión de literatura de investigación en torno a cada uno de estos ámbitos y sus condiciones.

El periodo considerado abarca poco más de diez años, de suerte que en general los textos más antiguos corresponden a 2005 o 2006; sin embargo, se incluyeron otros anteriores en el caso de que fuesen relevantes para un ámbito o condición. Se incluyó literatura identificada mediante el uso de los descriptores correspondientes a ámbitos y condiciones, así como aquella que da cuenta de la relación entre éstos y el logro escolar.

Si bien se hizo un esfuerzo especial por documentar de la manera más amplia posible cada ámbito y las dimensiones y condiciones que éstos comprenden, los resultados de la revisión son desiguales; para algunos la literatura identificada es vasta y reciente, mientras que en otros casos es escasa o relativamente antigua. Los ámbitos relativos a recursos se sustentan mejor en la normatividad, mientras que los relacionados con procesos encuentran un amplio fundamento en investigaciones que los abordan como factores asociados o predictores del logro académico, o como temas que configuran, tal como se prevé en el Marco de Referencia, condiciones indispensables o deseables para favorecer la enseñanza y el aprendizaje.

Este informe se estructura de acuerdo con los siete ámbitos que forman parte del modelo de evaluación de ECEA. Dentro de cada uno se abordan, como siguiente nivel de desarrollo del documento, las condiciones que lo integran; para cada una de ellas se da cuenta de la revisión de literatura reciente que sustenta, por lo general, su inclusión en el modelo de evaluación de ECEA. Esta lógica de exposición se modifica en el caso de los ámbitos 6 “Gestión escolar” y 7 “Convivencia escolar para el desarrollo personal y social”, en virtud de que en éstos, particularmente en el primero, hay dimensiones que sólo incluyen una condición.

Es importante señalar que se identificaron varias tradiciones de investigación con producción pertinente para el propósito de este documento. Es el caso de los estudios sobre eficacia escolar que aportaron contenidos significativos para fundamentar la mayoría de los ámbitos, dado el enfoque que caracteriza esta línea de investigación, que abarca factores relativos a recursos (o variables de “entrada” al sistema educativo), procesos y resultados del trabajo educativo en los distintos niveles de operación de éste.

Asimismo, la literatura derivada de los estudios sobre inclusión educativa resultó útil para sustentar varias condiciones, tanto del ámbito de convivencia escolar para el desarrollo personal y social como del relativo a la organización escolar y los de infraestructura y recursos didácticos. El concepto tiene evidentemente un carácter transversal; una escuela inclusiva lo es desde sus espacios físicos hasta los procesos que se desarrollan en su interior.

Ámbito 1. Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes

En el Marco de Referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) se establece que la infraestructura comprende “el conjunto de instalaciones y servicios que permiten el desarrollo de las actividades escolares en condiciones de dignidad, seguridad y bienestar” (INEE, 2016a, p. 16). Este ámbito contempla tres dimensiones (servicios básicos en el plantel, espacios para el aprendizaje y la convivencia suficientes y accesibles, así como condiciones básicas de seguridad e higiene), que en conjunto agrupan 18 condiciones y 41 indicadores.

La infraestructura escolar cobra importancia en cuanto que en ella “transcurren las interacciones y dinámicas entre los estudiantes, los docentes, los contenidos pedagógicos y los recursos y tecnologías que generan finalmente lo que se entiende como ‘educación’” (OCDE, 2013, en OREALC-UNESCO, 2017, p. 7). Pérez (2010) indica que la suficiencia y el óptimo estado del ambiente físico de las instituciones educativas tiene incidencia en el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, al tiempo que es una condición para la práctica docente, de tal manera que “las características de la infraestructura se transforman en oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza” (p. 43), además de ser un elemento indispensable para garantizar el bienestar de la comunidad escolar, lo que convierte este aspecto en uno de los derechos para la educación (p. 44).

Algunas contribuciones de las investigaciones consultadas para este ámbito respaldan la importancia de garantizar una infraestructura escolar óptima, en función de su incidencia en la seguridad y el bienestar de la comunidad educativa. Esto, en algunos estudios, se relaciona con los principios de inclusión, el pleno ejercicio de los derechos humanos, la concreción del currículo y el logro escolar de los estudiantes.

1.1. Servicios básicos en el plantel

El marco de ECEA, en su versión actual, incluye cinco condiciones básicas para esta dimensión, las cuales se refieren a la disponibilidad de servicios básicos en los planteles educativos (agua, energía eléctrica, un sistema de eliminación de aguas negras o residuales, agua para beber e instalaciones sanitarias).

La escuela dispone de abastecimiento continuo y suficiente de agua durante la jornada escolar (condición 1.1)

La importancia del suministro de agua en los establecimientos educativos –y de las prácticas de higiene que esto posibilita– deriva, de acuerdo con la literatura relacionada con esta

condición, de las repercusiones que su carencia puede tener en la salud de la comunidad escolar. Adams, Bartram, Chartier, y Sims (2009) afirman que:

en una gran cantidad de escuelas prevalecen enfermedades relacionadas con un suministro inadecuado de agua o con la ausencia de prácticas de higiene, particularmente el lavado de manos. Esto se acentúa en las instituciones educativas del medio rural debido a la carencia del servicio de agua e instalaciones sanitarias, lo que implica un alto riesgo tanto para los alumnos como para el personal escolar (p. 5).

En esta línea de investigación, Mooijman, Snel, Ganguly y Shordt (2010) hacen referencia al estudio de Curtis y Cairncross (2003), quienes identificaron que lavarse las manos con jabón puede reducir el riesgo de sufrir enfermedades diarreicas entre 42% y 47% (p. 48). De igual manera, Jasper, Le y Bartram (2012), a partir de la revisión de 47 artículos relacionados con las condiciones de saneamiento y provisión de agua en las escuelas, identificaron algunos de los efectos que tienen las deficiencias en estos servicios en la salud y el desarrollo cognitivo de los alumnos. Entre los que se relacionan con el suministro de agua se encuentran la incidencia de enfermedades infecciosas (diarrea, enfermedades respiratorias, infecciones por helmintos y otras enfermedades transmisibles) y problemas gastrointestinales (p. 2778).

Cabe señalar, de acuerdo con los hallazgos de la investigación, que el suministro de agua, además de tener un efecto en el bienestar del colectivo escolar, se asocia también con el ausentismo y el logro académico de los estudiantes. Adams y colaboradores (2009) mencionan que las carencias en materia de suministro de agua tienen un efecto negativo en el desempeño académico de los alumnos. Esto se atribuye a diversas causas: infecciones por helmintos que afectan el desarrollo físico y cognitivo de los niños y provocan anemia, dolor e incomodidad, daño a tejidos y órganos; exposición prolongada a contaminantes químicos en el agua, que pueden afectar la capacidad de aprendizaje, y enfermedades diarreicas, helmintiasis y malaria, que obligan a los alumnos y docentes a ausentarse de las actividades escolares (p. 5). Estos autores también afirman que la falta de provisión de agua y de baños privados y seguros para las niñas que aseguren la higiene menstrual pueden disuadir a los padres de enviarlas a la escuela y que pierdan días de clase o, incluso, que la abandonen (p. 5).

La investigación de Nokes, Grantham-McGregor, Sawyer, Cooper, Robinson, y Bundy (1992, en Mooijman *et al.*, 2010) puso de manifiesto que el ausentismo escolar se puede relacionar con las enfermedades provocadas por infestación de gusanos, lo que de acuerdo con Mooijman y colaboradores (2010) puede ser controlado a través del lavado de manos, la higiene de los alimentos y la eliminación de desechos, entre otras medidas (p. 49). Añaden que la creación de ambientes escolares saludables puede influir de forma positiva en el aprendizaje efectivo, la inscripción y la retención escolar de las niñas (pp. 15-16).

La literatura consultada da cuenta de la importancia del suministro de agua y la optimización de las medidas de higiene y saneamiento para garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje (Adams *et al.*, 2009) y como aspecto fundamental en el pleno ejercicio de los derechos de los niños (Mooijman *et al.*, 2010).

La escuela dispone de energía eléctrica durante la jornada escolar (condición 1.2)

La existencia del servicio de energía eléctrica en las instituciones educativas ha sido asociada en diversos estudios al logro académico de los estudiantes. Murillo y Román (2011), a partir del análisis de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE),¹ identificaron que la disponibilidad de servicios básicos en las escuelas, entre ellos el acceso a la electricidad, es un factor asociado al logro académico en matemáticas y lenguaje de los estudiantes de tercero y sexto grado de primaria que participaron en el estudio (p. 36).

Estos resultados coinciden con los observados en el estudio de Duarte, Gargiulo y Moreno (2011), quienes también utilizaron los resultados de SERCE, observando que el acceso al servicio de electricidad está relacionado de manera positiva y significativa con los puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba de lectura (p. 22).

En el análisis realizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO, 2017),² a partir de los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)³ en lenguaje y matemáticas, se identificó que en contextos urbanos y rurales la conexión a servicios de electricidad, teléfono e internet se asocia positiva y significativamente con el aprendizaje de los estudiantes, aun cuando se controlaron las variables de nivel socioeconómico de las familias de los alumnos (p. 40).

Otra línea de investigación que aborda este tema enfatiza la importancia del servicio eléctrico en los centros educativos en cuanto que contribuye al desarrollo del currículo. El estudio de United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA, 2014) hace referencia a cinco beneficios derivados del suministro de electricidad en las instituciones educativas, que se sustentan en los hallazgos de diversas investigaciones. De acuerdo con este documento, la provisión de iluminación en los centros escolares permite prolongar las horas de estudio. Esto se fundamenta en los resultados del estudio de Bastakoti (2006, en UNDESA, 2014) realizado en Nepal, que reveló, a través de varias entrevistas con

¹ SERCE fue organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE); se implementó en 2006 y su objetivo fue evaluar y comparar el logro educativo de los alumnos de tercero y sexto de primaria en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza. En este estudio participaron Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y el estado de Nuevo León, en México.

² Para el análisis se utilizaron seis categorías y se crearon criterios de suficiencia para cada una de ellas: 1) agua y saneamiento: la escuela cuenta con agua potable, alcantarillado, baños en buen estado y recolección de basura; 2) conexión a servicios: la escuela tiene al menos luz y teléfono; 3) espacios académicos: la escuela cuenta al menos con biblioteca; 4) áreas de oficinas: en la escuela se hallan al menos con dos de los siguientes espacios: oficina del director, oficinas adicionales (de administración, de secretaría etc.), enfermería, sala de reunión para profesores; 5) área de espacios múltiples: la escuela tiene al menos unos de los siguientes tres componentes: gimnasio, auditorio, campo o cancha deportiva; 6) equipamiento de aulas: la escuela cuenta con componentes tales como mesa y silla para el profesor, mesa y silla para cada estudiante, tiza o marcador para pizarrón.

³ TERCE fue organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE); se implementó en 2013 y su objetivo radicó en evaluar y comparar el logro educativo de los alumnos de tercero y sexto de primaria en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales. En este estudio participaron Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y nuevamente el estado de Nuevo León.

maestros y estudiantes, que el nivel educativo aumentó gracias al servicio de electricidad, dado que éste permitió tener más tiempo para leer y estudiar. También se muestran datos provenientes del Banco Mundial para 2012, donde se advierte que, de una lista de 45 países, aquellos con menor grado de electrificación (por ejemplo: República Togolesa, República del Congo, Angola) tienden a presentar menores índices de alfabetización (p. 9).

La UNDESA (2014) señala que el suministro de electricidad en los centros educativos facilita el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); según la UNESCO (2011, en UNDESA, 2014), esto puede mejorar el acceso a la educación, promover el aprendizaje permanente, mejorar el rendimiento estudiantil y preparar a los alumnos para una fuerza de trabajo globalmente competitiva (p. 11).

Al tiempo que el servicio de electricidad trae consigo beneficios para los estudiantes, también puede implicar una mejora en la retención del personal docente y en su formación. Alazraki y Haselip (2007, en UNDESA, 2014) afirman que la electricidad mejora las condiciones de trabajo de los profesores y apoya la enseñanza; de igual forma, la UNESCO (2011, en UNDESA, 2014) señala que en África subsahariana y en Sudamérica, el acceso al servicio de electricidad ha contribuido a que los docentes se familiaricen con las herramientas electrónicas (computadoras), lo que a su vez les permite realizar tareas como participar en redes de aprendizaje profesional, administración de calificaciones de los estudiantes y comunicación con los padres de familia, búsqueda de contenido educativo, entre otras (p. 11).

Además de lo anterior, la existencia de electricidad en las escuelas se puede asociar a la mejora del desempeño escolar de los estudiantes (Bacolod y Tobias, 2006; Kirubi, 2009, en UNDESA, 2014, pp. 11-12).

Se añade que el suministro de electricidad en las escuelas también puede producir beneficios para la comunidad en la que se ubican, tales como la instalación de sistemas de purificación de agua, alarmas de emergencia, calefacción y refrigeración de alimentos y vacunas. Entre los casos que ejemplifican esto, se hace alusión al programa Luz no Saber, implementado en Brasil, que consistió en proveer de suministro eléctrico a tres mil escuelas rurales con sistemas de red eléctrica y solar, que después se utilizó para dotar de agua potable a las comunidades a través de sistemas de riego y bombeo (Diniz *et al.*, 2006, en UNDESA, 2014, p. 14).

La escuela cuenta con sistema para la eliminación de agua negras o residuales (condición 1.3)

Al igual que ocurre en una gran parte de las condiciones de este ámbito, las evidencias que aporta la literatura acerca de este tema vinculan la existencia de un sistema de drenaje en los centros escolares con el logro educativo de los alumnos. Éste es el caso de los trabajos de Murillo y Román (2011, p. 36), así como de Duarte, Gargiulo y Moreno (2011, p. 22), a partir de los cuales se identificó que el acceso a servicios básicos en los planteles educativos —entre ellos, el sistema de alcantarillado— se relacionó positiva y negativamente con los resultados de SERCE en lenguaje y matemáticas de los estudiantes de tercero y sexto grados.

En esta línea de investigación, Durán-Narucki (2008) estudió la asociación entre las condiciones de los edificios educativos, el bajo logro educativo de los alumnos en matemáticas y lenguaje y la asistencia escolar en 95 instituciones de educación primaria de la ciudad de Manhattan, en Nueva York (p. 280). El índice para medir la condición del edificio escolar incluyó, entre otros aspectos, un ítem a propósito del estado del sistema de drenaje (p. 281). Los resultados de este estudio indican que las condiciones del edificio escolar se relacionaron significativamente con las puntuaciones de los estudiantes tanto en matemáticas como en lenguaje, y con la asistencia escolar, aun cuando se controlaron otros predictores tales como los factores socioeconómicos, la pertenencia a alguna etnia, el tamaño de la escuela o la calidad del docente (p. 282).

Otras referencias a propósito de este tema señalan que el sistema de eliminación de aguas negras es, junto con el suministro de agua, los lavamanos y el jabón, uno de los elementos indispensables de los servicios sanitarios (baños) en las escuelas (Adams *et al.*, 2009, p. 24).

Aunque la evidencia en la literatura a propósito de esta condición se restringe a la asociación entre la existencia del sistema de drenaje y el desempeño educativo de los estudiantes, su carácter esencial, de acuerdo con Adams y colaboradores (2009), así como la interdependencia antes mencionada entre las condiciones relacionadas con la provisión de agua y las medidas de higiene y saneamiento, llevan a inferir que este tema resulta crucial, dado que se constituye como parte de los elementos estructurales que pueden asegurar la higiene en los centros escolares y por ende la salud de sus integrantes.

Los miembros de la comunidad escolar disponen de agua para beber proporcionada por la escuela (condición 1.4)

La evidencia que sustenta esta condición apunta, por una parte, a la relación entre la disposición de agua potable y el logro educativo de los estudiantes. En este sentido, Murillo y Román (2011), a partir del análisis de los resultados de SERCE, identificaron que el acceso a este servicio es un factor asociado al logro académico en matemáticas y lenguaje obtenido por los que participaron en él (p. 36). Cabe señalar que este hallazgo no fue constatado en el estudio realizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO, 2017) a partir de los resultados de TERCE, puesto que se encontró que la asociación entre la variable de servicios básicos y los resultados de los estudiantes no era significativa en el caso de contextos rurales. En escuelas urbanas la asociación únicamente fue significativa cuando no se controlaron las variables socioeconómicas de los estudiantes (Índice Socioeconómico Cultural, ISEC) (p. 40).

Los demás referentes consultados a propósito de este tema enfatizan el impacto del consumo de agua potable en el bienestar físico y psicológico de los estudiantes. Las investigaciones de Haines y Rogers (2000) y Hunter y colaboradores (2004) (en Jasper, Le y Bartram, 2012), realizadas en escuelas del Reino Unido, encontraron que las instalaciones de agua inadecuadas pueden llevar a una hidratación deficiente, lo que, a su vez, puede propiciar diversos efectos en la salud de los estudiantes, tales como una disminución en la capacidad mental y la actividad física e infecciones en el tracto urinario. Por otra parte, el estudio de Muckelbauer y colaboradores (2009, en Jasper, Le y Bartram, 2012), un ensayo

aleatorio controlado, detectó una reducción de 31 % en el riesgo de sobrepeso asociado a la provisión de agua potable en escuelas de Alemania (p. 2779).

Se hace evidente la presencia de un enfoque de eficacia escolar que tiende a relacionar la existencia de este servicio en las escuelas con el avance académico de los estudiantes, aunque también existe una línea de investigación que se enfoca en el impacto de esta condición en el bienestar físico y cognitivo de los educandos.

La escuela cuenta con infraestructura sanitaria en servicio suficiente en condiciones de higiene y seguridad (1.5)

Esta condición, al igual que en las anteriores, se respalda en los hallazgos de Murillo y Román (2011, p. 36) y de Duarte, Garguilo y Moreno (2011, p. 22), quienes identificaron que la suficiencia de servicios sanitarios es un factor asociado al logro académico de los estudiantes evaluados en SERCE.

En esta vertiente de la investigación, también se encuentran las contribuciones de Durán-Narucki (2008), quien estudió la relación entre las condiciones de los edificios educativos —incluyendo el estado del piso del baño, las cabinas o los cubículos en estos espacios, los inodoros para estudiantes y los inodoros para maestros—, el bajo logro educativo de alumnos en matemáticas y lenguaje y la asistencia escolar en escuelas de Manhattan, en Nueva York (pp. 280-281). Los hallazgos de esta investigación señalan que, efectivamente, las condiciones del edificio escolar se relacionaron significativamente con las puntuaciones de los alumnos en matemáticas y lenguaje, así como con la asistencia escolar (p. 282).

Como fue señalado a propósito de la condición 1.1. de esta dimensión (la escuela dispone de abastecimiento continuo y suficiente de agua durante la jornada escolar), las escuelas cuyos servicios de provisión de agua, de saneamiento e higiene son deficientes se configuran como entornos de alto riesgo para los estudiantes y el personal escolar (Adams *et al.*, 2009, p.5). Los hallazgos de la investigación en la materia permiten reafirmar que las afectaciones a la salud de la comunidad educativa por las carencias de las escuelas en cuanto a higiene y seguridad de la infraestructura sanitaria, pueden tener un impacto negativo en el desempeño académico de los estudiantes y propiciar ausentismo escolar. Adicionalmente, si los baños se encuentran en condiciones que los hacen inaccesibles, los estudiantes con alguna discapacidad pueden evitar su uso, desarrollar problemas de salud e incurrir en el abandono escolar (Adams *et al.*, 2009, p.9).

Los autores citados hacen hincapié en la importancia de la optimización de las medidas de higiene y saneamiento como parte de las acciones necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje; mientras que Mooijman y colaboradores (2010) respaldan la relevancia de los servicios de higiene, saneamiento y suministro de agua en su contribución al pleno ejercicio de los derechos de los niños.

Reflexión

¿Cuál es relación entre las condiciones de esta dimensión?

Las condiciones de esta dimensión están estrechamente vinculadas entre sí, ya que en conjunto conforman el grupo de servicios básicos que contribuyen al buen funcionamiento del edificio educativo, al tiempo que son indispensables para garantizar la seguridad y el bienestar del colectivo escolar y, por tanto, el adecuado desarrollo de las actividades escolares.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las condiciones de otros ámbitos?

Se puede afirmar que la condición 1.1, que se refiere al suministro de agua, se asocia no sólo a la existencia de instalaciones de saneamiento (condición 1.5.) y del sistema de alcantarillado (condición 1.3), sino también a la condición 3.6, que alude a la limpieza de las aulas y los sanitarios, puesto que el abastecimiento de agua potable es una condición indispensable para garantizar la limpieza de estos espacios.

Se observó que la condición 1.2, a propósito del suministro de energía eléctrica, se vincula directamente con el segundo ámbito, específicamente con la condición de “Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje”, además de ser indispensable para el funcionamiento de los equipos del cómputo y del servicio de internet. Asimismo, se observa una asociación con el ámbito de materiales de apoyo educativo, principalmente con la condición “Materiales didácticos existentes...”, en lo que concierne a los insumos digitales multimedia. Finalmente, y dada la evidencia de la literatura, se considera que esta condición también se podría asociar con el cuarto ámbito, particularmente con la condición “Oportunidades de actualización profesional para docentes”, ya que el suministro de electricidad en las escuelas podría contribuir a la realización de algunas actividades relacionadas con la formación de los profesores.

1.2. Espacios escolares suficientes y accesibles

Esta dimensión abarca seis condiciones básicas que se refieren a la existencia de un aula para cada grupo; el espacio suficiente dentro de éstas para la cantidad de alumnos, considerando su movilidad; las condiciones ambientales de las aulas; la existencia de espacios para el desarrollo de actividades académicas, de tutoría, propias de docentes y directivos; la disponibilidad de zonas para llevar a cabo actividades cívicas, deportivas, culturales y recreativas, y las adecuaciones para el acceso y la movilidad de las personas con discapacidad.

La escuela cuenta con un aula para cada grupo (condición 2.1)

Aunque no se identificó literatura que hiciera referencia a la necesidad de que cada grupo escolar cuente con un aula, o que muestre que esta condición tiene algún grado de asociación con el logro escolar, como se señala en el Marco de Referencia de ECEA: “Las aulas tienen la función básica de proveer el espacio necesario para el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje. Es necesario que en las escuelas cada grupo cuente con un aula que esté resguardada y aislada de distractores externos, como el clima, ruidos o algún otro” (INEE, 2016a, p. 37).

Podría presumirse que se trata de una condición tan básica que no ha sido objeto de estudio como tal, sino más bien, como se muestra en el caso de otras condiciones de esta dimensión, lo que ha sido materia de investigación son las características específicas de las aulas que contribuyen a crear espacios favorables para el aprendizaje y la enseñanza.

Las aulas cuentan con el espacio suficiente para la cantidad y la movilidad de los estudiantes (condición 2.2)

Las referencias a propósito de esta condición apuntan a los múltiples efectos que puede propiciar el hacinamiento o sobrecupo en los salones de clase. Quintero, Munévar y Munévar (2015) indican que el sobrecupo en las aulas “produce sensación incómoda y desagradable afectando la convivencia y la higiene” (p. 237). Esto es apoyado por Comesaña y Moledo (2016), quienes citando a Hombrados (1998) indican que el hacinamiento escolar puede derivar en un aumento de conductas agresivas y del aislamiento, así como en una disminución del rendimiento escolar (p. 137).

Las aulas son ambientes físicos adecuados para el desarrollo de actividades (iluminación, audición, ventilación y temperatura) (condición 2.3)

Se identificaron diversos referentes que brindan evidencia a propósito del impacto que tienen los factores físicos del aula, como la iluminación, la acústica, la ventilación y la temperatura, en el desempeño académico de los estudiantes. En este orden de ideas, Blackmore, Bateman, Loughlin, O'Mara, y Aranda (2011), haciendo referencia a los hallazgos de las investigaciones realizadas por 21st Century School Fund (2009) y Schneider (2002) sobre las instalaciones escolares, afirman que tanto la iluminación que proviene de fuentes naturales como la que deriva de medios artificiales pueden tener un efecto positivo en el desempeño de los alumnos. También mencionan que la luz natural mejora el rendimiento de los estudiantes y su percepción estética del espacio físico (p. 30).

Por otra parte, Earthman (2002) afirma que es necesaria una buena acústica en el aula para que los estudiantes puedan aprender. Este investigador apunta a los hallazgos del estudio realizado por el Departamento de Servicios de Salud de California (1981) a propósito de la relación entre el desempeño estudiantil y el ruido en el aula y la comunidad. Los resultados de este trabajo indican que los estudiantes de escuelas expuestas a un menor grado de ruido obtienen puntajes de lectura considerablemente más altos que los expuestos a mayor ruido. Esto se constató, aunque en menor medida, en el área de matemáticas (p. 5).

En relación con este tema, Blackmore y colaboradores (2011), citando los resultados de los estudios realizados por 21st Century School Fund (2009) y Schneider (2002), indican que una buena acústica se refiere a la calidad de los ruidos y no a su cantidad, y afirma que el cuidado de este aspecto es indispensable para garantizar el buen rendimiento académico de los estudiantes (p. 30).

En lo que concierne a la ventilación, los resultados de los estudios de 21st Century School Fund (2009) y Schneider (2002) (en Blackmore *et al.*, 2011) sobre las instalaciones escolares señalan que en el diseño de los edificios educativos se debe cuidar la calidad del aire en interiores (IAQ), dado que el moho y las bacterias tienen efectos adversos en la salud de los estudiantes y los docentes. Asimismo, se debe verificar la ventilación y el flujo de aire, debido a que éste puede constituir un problema de salud y seguridad ocupacional. Se señala

que los niños requieren más aire en proporción a su peso corporal que los adultos y un mal flujo de éste puede derivar en un bajo desempeño académico (p. 30).

Earthman (2002) también hace hincapié en la importancia de que los espacios destinados al aprendizaje cuenten con una temperatura adecuada, haciendo referencia a investigadores como Harner (1974), quien concluyó que las temperaturas por encima de 23.3 °C afectan negativamente las habilidades de lectura y matemáticas; mientras que la velocidad de lectura y comprensión se reduce significativamente entre 23 °C y 27 °C, razón por la cual señala que el rango de temperatura ideal para un aprendizaje efectivo en lectura y matemáticas está entre 20 °C y 23.3 °C (p. 3). Los resultados de los estudios de 21st Century School Fund (2009) y Schneider (2002) (en Blackmore et al., 2011) también señalan que una temperatura y humedad inadecuadas pueden generar un ausentismo relativo y una disminución de la agudeza mental. Se añade que debe haber confort térmico, es decir, debe existir una temperatura óptima para el aprendizaje, la retención y el buen rendimiento de las tareas (p. 30).

La escuela dispone de espacios adicionales a las aulas para el desarrollo de actividades académicas, de tutoría y propias de docentes y directivos (biblioteca, salón de usos múltiples, aula de medios, espacio para USAER, salas de maestros y dirección escolar) (condición 2.4)

Una parte de la literatura que respalda esta condición alude a la asociación entre la disponibilidad de diversos espacios para el aprendizaje y el avance educativo de los estudiantes. Dentro de este enfoque se ubica el estudio de Murillo y Román (2011), quienes a partir del análisis de los resultados de SERCE identificaron que la existencia de espacios educativos tales como laboratorios, y en particular bibliotecas escolares y salones de informática, tiene un efecto positivo en el aprovechamiento académico de los alumnos de tercero y sexto grado de primaria en Latinoamérica (p. 39).

La investigación realizada por Duarte, Gargiulo y Moreno (2011), que también retomó los resultados de SERCE, señala entre algunos de sus hallazgos que la existencia de áreas académicas (biblioteca, laboratorios, salones de cómputo, artes y música) se relaciona positivamente con los resultados de aprendizaje de los alumnos de tercero y sexto grados de primaria de escuelas urbanas y rurales en Latinoamérica, de manera particular, en lectura⁴ (pp. 21-22).

Este hallazgo se constata en el estudio de los resultados de TERCE (OREALC-UNESCO, 2017), a partir del cual se identificó que en contextos urbanos y rurales, la suficiencia de espacios pedagógicos y académicos (sala de artes o música, laboratorio de ciencias, sala de computación y biblioteca) en la escuela está asociada de manera positiva y significativa con el aprendizaje de los estudiantes (p. 40). Se añade que, aunque la situación entre los

⁴ Se señala que los coeficientes de este factor fueron más altos cuando no se controlaron las variables socioeconómicas, pero se mantuvieron aun cuando esto se hizo.

países fue variada, el factor que se relacionó de manera positiva con mayor frecuencia al aprendizaje fue la disponibilidad de espacios pedagógicos en las escuelas (p. 40).

Por otra parte, se identificaron estudios que enfatizan la importancia de algunos espacios educativos como condición indispensable para el desarrollo del currículo. Nieto (2003) señala que las bibliotecas escolares “pueden ser un recurso fundamental en el proceso de aprendizaje” (p. 204), al mismo tiempo que se constituyen como un objeto de conocimiento, “de tal modo que los alumnos empiezan desde niños a ser autónomos en la búsqueda de información, a familiarizarse con los distintos soportes y a superar las dificultades propias del aprendizaje” (p. 213).

En este orden de ideas, Castán (2009) afirma que “la biblioteca escolar es escuela [...] su primera gran función es apoyar el desarrollo del currículo, es decir, facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 38). La biblioteca contribuye al logro de las finalidades que otorgan las sociedades democráticas a la escuela: la transmisión de conocimientos fundamentales, la extensión de la cultura en un sentido amplio y la erradicación de las desigualdades entre los estudiantes (p. 38).

Villareal y Gutiérrez (s.f.), remitiendo a Fekete (2004), indican que la biblioteca escolar se constituye como un espacio educativo que promueve la formación de lectores, futuros ciudadanos que sabrán cómo acceder a la información y utilizarla con criterio. Estos autores destacan la importancia de este espacio educativo, argumentando que dota a la comunidad educativa de recursos de información en distintos soportes, favorece el logro de los objetivos educativos y contribuye a compensar las desigualdades que hay en el acceso a la información (p. 30).

Estos autores también hacen referencia al papel de los espacios de usos múltiples escolares en la promoción de experiencias educativas diversas —artísticas, recreativas y culturales—. Las aulas de usos múltiples, además de permitir la realización de actividades artísticas, funcionan como espacios en los que se pueden desarrollar prácticas científicas, juegos y dinámicas en equipo, acciones de cuidado del medio ambiente, entre otras (Villareal y Gutiérrez, s.f., p. 21).

La escuela dispone de espacios para el desarrollo de actividades cívicas, deportivas, culturales y recreativas (cancha, patio o plaza cívica) (condición 2.5)

Al igual que otras condiciones de este ámbito, ésta se sustenta, por una parte, en los estudios que asocian la existencia de este tipo de espacios al logro educativo de los estudiantes. Nuevamente, es pertinente señalar los hallazgos de Murillo y Román (2011), quienes identificaron que la existencia de espacios para el aprendizaje —canchas deportivas, laboratorios, bibliotecas escolares y salones de informática— tuvo un efecto significativo en el aprovechamiento académico en lenguaje y matemáticas de los alumnos de tercero y sexto grados de primaria que participaron en SERCE (p. 39).

El análisis realizado a partir de los resultados de TERCE llega a conclusiones similares, habiéndose considerado espacios múltiples como gimnasio, auditorio, campo o cancha deportiva (OREALC-UNESCO, 2017, p. 40). No obstante, los datos desagregados para cada uno de los países que participaron en el estudio muestran que en el contexto mexicano no existe una asociación significativa entre la existencia de este tipo de espacios y el logro académico de los alumnos (p. 37).

Por otra parte, se identificó literatura que apunta a la importancia de los espacios a los que alude esta condición en función de su contribución al desarrollo integral de los estudiantes. En este orden de ideas, Villareal y Gutiérrez (s. f., p. 48) y Pérez (2010, p. 48) afirman que las canchas deportivas, los patios y la plaza cívica son espacios clave para la recreación de los alumnos, así como para su desarrollo físico y motriz.

A propósito de este tema, Pino y Giménez (2015) indican que el patio de recreo “no sólo es un lugar del colegio en el que el juego es el protagonista, sino que es un espacio educativo con numerosos componentes psicomotrices, sociales y, sobre todo, actitudinales” (p. 24). Asimismo, Gil, Felipe, Burillo, García-Tascón y Gallardo (2010), recuperando las contribuciones de López Moya y Estapé (2001) señalan que “los espacios considerados como deportivos, desde las zonas de juego hasta los más reglamentados, son los que posibilitan que la actividad física discurra unida al desarrollo del individuo” (p. 289).

La escuela cuenta con adecuaciones para el acceso y la movilidad de personas con discapacidad (condición 2.6)

Solórzano (2017) afirma que en el logro de una educación inclusiva confluye una diversidad de factores que determina y condiciona su puesta en práctica. Entre éstos se encuentra la infraestructura escolar, donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje. La inclusión hace necesario que los espacios educativos sean accesibles, es decir, se requiere garantizar un uso equitativo de éstos por parte de los miembros de la escuela (p. 90). En este orden de ideas Solórzano (2017) añade lo siguiente: “Conviene que, desde su entrada principal, la institución educativa permita a las personas de la comunidad educativa la posibilidad de ejercer su derecho de libre tránsito, en razón de lo cual debe eliminar cualquier barrera que impida garantizar dicho derecho” (p. 91).

En el documento *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos* (CLADE/CEJIL y Muñoz, 2009) se indica que la existencia “de barreras arquitectónicas para el desplazamiento es [un] hecho que limita la accesibilidad y, consecuentemente, la inclusión escolar de personas con discapacidad” (p. 34). Asimismo, se menciona que una educación inclusiva debe asegurar tanto el acceso como la permanencia en la escuela, además de poseer dos características esenciales: aceptabilidad, que se refiere a la pertinencia, la relevancia, la no discriminación y la adaptabilidad, que alude a la capacidad para responder a las necesidades y las especificidades de los alumnos (pp. 12-13).

Reflexión

¿Cuál es relación entre las condiciones de esta dimensión?

Se observa una estrecha relación entre las condiciones de esta dimensión, dado que, en conjunto, presentan los elementos con los que deben contar las instituciones educativas en lo que respecta a los espacios necesarios para el desarrollo de las actividades escolares, y las características que deben poseer, en particular, algunos de éstos para garantizar el bienestar de la comunidad educativa y la existencia de ambientes propicios para el proceso educativo.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las de otros ámbitos?

Se advierte que algunas de estas condiciones, de acuerdo con la investigación consultada, además de vincularse con el resto de las que conforman esta dimensión, se relacionan con otros ámbitos. De forma puntual, la condición 2.2, que se refiere a la importancia de que las aulas cuenten con espacio suficiente para la cantidad y la movilidad de los estudiantes, se vincula, de manera general, con la tercera condición de este ámbito, "Condiciones básicas de seguridad e higiene", con el séptimo ámbito, "Convivencia escolar para el desarrollo personal y social", puesto que, de acuerdo con la literatura, el hacinamiento en los salones de clase puede derivar en problemas tanto de convivencia como de higiene.

Por otra parte, la condición 2.6 se relaciona con la cuarta dimensión del séptimo ámbito, "Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela", ya que la accesibilidad para las personas con discapacidad en materia de infraestructura es uno de los elementos que contribuye al logro de una educación inclusiva.

1.3. Condiciones básicas de seguridad e higiene

Esta dimensión contempla siete condiciones que se refieren a las medidas con las que deben contar los planteles escolares para asegurar la seguridad y la higiene de sus instalaciones, tales como la existencia de cerco perimetral; los materiales con los que está construida la escuela; la ubicación del terreno; las condiciones que ayudan a minimizar el riesgo de accidentes; la existencia de un plan de protección civil; la presencia de señalización e insumos en caso de contingencia; la limpieza de aulas y sanitarios, así como la fumigación del plantel escolar.

Aunque se identificaron pocos referentes para respaldar de forma particular cada una de las condiciones de este ámbito, autores como Pérez (2010) indican, de manera general, que las deficiencias en materia de seguridad e higiene ponen en riesgo el aprendizaje de los estudiantes y la salud de la comunidad escolar (p. 67).

El plantel escolar es un inmueble seguro (muros, techos, piso, barda o cerco perimetral) (condición 3.1)

La investigación de Branham (2004), llevada a cabo en el Distrito Escolar Independiente de Houston, Texas, señala entre algunos de sus hallazgos que la asistencia es menor y la deserción es mayor en las escuelas que tienen necesidad de reparaciones estructurales (pp. 1121-1122).

En el estudio de Durán-Narucki (2008), a propósito de la asociación entre las condiciones de los edificios educativos, el logro educativo de alumnos en matemáticas y lenguaje y la asistencia escolar en 95 instituciones de educación primaria de la ciudad de Manhattan,

en Nueva York, se empleó un índice para medir la condición del edificio escolar que incluyó ítems sobre el estado del sistema de calderas, gabinetes de trabajo, techos, paredes de soporte de columnas, puertas, sistema de drenaje, paredes exteriores, acabado del suelo, estructura del piso, paredes de base o cimiento, calentador de agua, paredes interiores, cubiertas exteriores, escaleras, termostato, piso del baño, cabinas o cubículos en el baño, inodoros para estudiantes, inodoros para maestros y ventanas (pp. 280-281).

Los resultados de dicho estudio muestran que aun cuando se controlaron predictores como los factores socioeconómicos de los alumnos, la pertenencia a alguna etnia, el tamaño de la escuela o la calidad del docente, las condiciones del edificio escolar se relacionaron significativamente con las puntuaciones de los estudiantes tanto en matemáticas como en lenguaje, así como con la asistencia escolar (Durán-Narucki, 2008, p. 282).

Este investigador añade que las condiciones de las instalaciones escolares pueden afectar el desempeño académico de los alumnos en tres niveles. En primera instancia, se habla del nivel material, considerando que los edificios escolares cuyos componentes se encuentren en mal estado pueden impedir directamente el proceso educativo de los estudiantes, además de provocar problemas de salud. El segundo nivel se refiere a las interacciones sociales, que pueden verse afectadas por las condiciones poco óptimas del plantel educativo. Finalmente, el tercer nivel, denominado “de significado”, se refiere al hecho de que los edificios en mal estado no sólo se constituyen como un fenómeno físico, sino que son condiciones creadas en el ámbito social y cultural que producen un significado individual y colectivo acerca del contexto escolar y que podrían dar pie a connotaciones negativas; éstas, a su vez, podrían derivar en ausentismo escolar o en el bajo desempeño académico de los estudiantes (Durán-Narucki, 2008, pp. 283-285).

El plantel escolar está ubicado en un terreno de bajo riesgo por afectación ante desastres naturales o características del entorno (condición 3.2)

No se identificó literatura que haga referencia a esta condición.

El plantel cuenta con condiciones que minimizan la exposición a riesgos de accidentes (condición 3.3)

No se identificó literatura que haga referencia a esta condición.

La escuela cuenta con un plan de protección civil que es conocido por la comunidad escolar (condición 3.4)

No se identificó literatura que haga referencia a esta condición.

La escuela cuenta con la señalización e insumos adecuados para la prevención y la atención de contingencias (condición 3.5)

No se identificó literatura que haga referencia a esta condición.

Las aulas y los sanitarios del plantel están limpios (condición 3.6)

Adams y colaboradores (2009) sustentan la importancia de implementar medidas de higiene y saneamiento adecuadas en su impacto sobre la prevención de enfermedades, la mejora del aprendizaje y la inclusión de las personas con alguna discapacidad (pp. 5-6). Añaden que los educandos que cuentan con condiciones de suministro de agua, higiene y saneamiento adecuadas en su escuela, son más capaces de desarrollar cotidianamente habilidades de higiene, las cuales podrán mantener en su vida adulta y transmitir a su comunidad (p. 6).

En concordancia con esta postura, Mooijman y colaboradores (2010) afirman que las instalaciones en condiciones de higiene inadecuadas tienden a no ser utilizadas. De manera puntual se señala que la limpieza de los espacios escolares puede evitar la contaminación medioambiental y reducir los riesgos que esto implica para la salud. Asimismo, se enfatiza el hecho de que las buenas prácticas de higiene derivan en menos enfermedades, un mejor estado de salud y una mejor nutrición, lo que contribuye a garantizar el derecho de los niños a desarrollarse de manera saludable (p. 16).

Reflexión

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión?

Resulta claro que hay un vínculo entre las condiciones de esta dimensión, en cuanto que, en conjunto, garantizan la seguridad y la higiene de los edificios escolares y, por ende, el bienestar de la comunidad educativa y el desarrollo óptimo de las actividades que se efectúan al interior de las escuelas. Si bien es cierto que los referentes provenientes de la investigación son escasos para algunas de estas condiciones, a partir de los que fueron identificados, aunados al marco normativo presentado en el primer producto de este estudio, se hace patente que la ausencia de las características que expone esta dimensión supone un riesgo para la integridad de los individuos que conforman el colectivo escolar.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las condiciones de otros ámbitos?

De acuerdo con la evidencia que aportan las investigaciones consultadas, la seguridad de los inmuebles escolares (condición 3.1) puede incidir en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (segunda dimensión del séptimo ámbito "Relaciones interpersonales positivas"). Asimismo, se puede inferir que, si las deficiencias en materia de seguridad e higiene inciden en el aprendizaje de los alumnos, también tienen repercusiones en la enseñanza, lo que vincularía a este ámbito con la segunda condición del quinto, "Práctica docente orientada al aprendizaje".

Ámbito 2. Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje

El mobiliario escolar se encuentra definido en el Marco de Referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) como el “conjunto de muebles y equipamiento instalados en la escuela para desarrollar las actividades curriculares y administrativas” (INEE, 2016a, p. 18). A propósito de este ámbito, en el reporte del primer estudio de ECEA en primaria se señala que “Los espacios escolares requieren del mobiliario adecuado en cantidad y calidad para brindar una educación en condiciones dignas y de mínimo bienestar” (INEE, 2016b, p. 69).

Este ámbito incluye dos dimensiones (mobiliario suficiente y adecuado, y equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje), que en conjunto agrupan seis condiciones y 13 indicadores.

2.1. Mobiliario suficiente y adecuado

El Marco de Referencia de ECEA incluye en su versión actual dos condiciones para esta dimensión, que se refieren a la suficiencia y estado óptimo del mobiliario que utilizan estudiantes y docentes en las aulas.

Cada estudiante tiene un mueble para sentarse y apoyarse, en buen estado, y apropiado al nivel educativo (condición 1.1)

Una parte de la literatura revisada apunta a la carencia de adecuación del mobiliario escolar a las dimensiones corporales de los alumnos. Parcels, Stommel y Hubbard (1999) realizaron un estudio en el que participaron 74 estudiantes de sexto a octavo grado de una escuela del distrito de Michigan (37 niñas y 37 niños de entre 10 y 14 años de edad). Se tomó información sobre las dimensiones del mobiliario escolar y se recolectaron medidas antropométricas de los alumnos (altura del codo, hombro, altura, brazo, rodilla, entre otros). Los hallazgos apuntan a un desajuste importante entre sus dimensiones corporales y el mobiliario de aula disponible para ellos (sillas con asientos demasiado altos o profundos o escritorios demasiado altos) (p. 272).

En esta misma línea de investigación, Chung y Wong (2007) llevaron a cabo un estudio con niños y niñas de quinto y sexto grado de primaria (entre 10 y 13 años de edad) en Hong Kong. Los resultados indican que casi ninguno de los alumnos tenía una silla cuyo asiento tuviera la altura o la profundidad adecuadas para su tamaño (pp. 330-331). Entre las conclusiones de esta investigación se señala que el mobiliario con diseño ergonómico y medidas antropométricas apropiadas para los usuarios proporciona un mejor ambiente de aprendizaje (p. 333).

Algunos otros estudios se orientaron al contraste entre el uso de mobiliario escolar tradicional y mobiliario ergonómico. Linton, Hellsing, Halme y Ákerstedt (1994) realizaron un estudio experimental con alumnos de cuarto grado de dos escuelas en Nueva Zelanda. Se crearon dos grupos, uno de ellos empleó mobiliario ergonómico y el otro, muebles tradicionales; en ambos casos, el mobiliario se utilizó durante seis meses, después de lo cual se hizo una evaluación y un seguimiento por cinco meses. Algunos de los resultados de esta investigación indican que los estudiantes que hicieron uso de los muebles ergonómicos reportaron haberse sentado de forma más cómoda y correcta, tener menos dolor de espalda, cuello y cabeza, y presentar menor cansancio que el grupo que empleó mobiliario tradicional (p. 304).

Por otra parte, Wingrant y Exner (2005) llevaron a cabo un estudio piloto cuyo propósito fue determinar el impacto del uso de dos tipos de mobiliario escolar (el grupo control empleó los escritorio y sillas ya existentes en las escuelas, mientras que el experimental utilizó sillas ergonómicas y mesas ajustables) en niños de cuarto grado de una escuela pública en Baltimore (participaron 33 niños y 30 niñas de entre 8 y 9 años de edad) (p. 265). Los estudiantes fueron observados durante la clase de matemáticas y se evaluó su involucramiento en las consignas y su comportamiento. Algunos de los hallazgos de la investigación indicaron que los alumnos que emplearon mobiliario ergonómico estaban más involucrados en las consignas de la clase. De acuerdo con los investigadores, esto se explica por el hecho de que las sillas ergonómicas eran más pequeñas, de tal manera que podían poner los pies en el suelo; estaban diseñadas para apoyar la columna vertebral en el respaldo, lo que permitía una posición pélvica más neutral (pp. 267-269). También se observó que los estudiantes estaban más cómodos o tenían más probabilidades de encontrar y asumir una posición más cómoda en el mobiliario ergonómico (p. 270).

También se identificó literatura que presenta las múltiples consecuencias que ciertas características del mobiliario escolar llegan a tener en los estudiantes. Oyowole, Haight y Freivalds (2010) a través de un estudio experimental con 20 estudiantes de primer grado (entre 6 y 7 años de edad), de tres escuelas primarias en Pensilvania, encontraron que una combinación inadecuada de silla y escritorio puede provocar algún nivel de malestar en los alumnos (pp. 440 y 445).

En el estudio de Murphy, Buckle y Stubbs (2007, en Castellucci, Arezes, Molenbroek, de Bruin, y Viviani, 2017), realizado en Adelaide, Australia, con niños y jóvenes de entre 12 y 18 años de edad, se identificó que el uso de sillas cuya altura era demasiado baja se asociaba a dolores de cuello y espalda, mientras que la posición del respaldo se relacionaba, junto con otros factores, a problemas emocionales y molestias en la espalda. Esto llevó a los investigadores a concluir que los muebles escolares eran inadecuados y contribuía a la aparición de molestias en los alumnos (p. 98). Asimismo, los resultados de la investigación de Ramadan (2011, en Castellucci *et al.*, 2017), efectuada en Inglaterra con estudiantes de entre 11 y 14 años, indicaron que las sillas o las mesas demasiado altas producen incomodidad (p. 98).

Los docentes cuentan con escritorio y silla en buenas condiciones (condición 1.2)

En la investigación realizada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO, 2017) en torno a los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en Lenguaje y Matemáticas se exploró si el equipamiento del aula, incluyendo la existencia de silla y mesa para docentes, tenía incidencia en el logro académico de los estudiantes. No se encontró asociación entre ambas variables, aunque el análisis descriptivo muestra el número de estudiantes de tercero y sexto grados de primaria cuya escuela cuenta con este tipo de mobiliario (tabla 2.1).

Como se observa, en algunos contextos una gran parte de los docentes no cuenta con mobiliario para su uso dentro del aula. Aunque no hay elementos para derivar conclusiones a partir de este hecho, cabe mencionar que este tipo de mobiliario se incluye, al menos en este estudio, como un elemento básico en el aula, lo que apunta a la importancia que tiene la existencia de estos insumos en las escuelas.

Tabla 2.1. Mesas y sillas para docentes en los países que participaron en TERCE: tercero y sexto grados

País	Tercer grado (%)		Sexto grado (%)	
	Mesa	Silla	Mesa	Silla
Brasil	93	94	80	83
Chile	98	98	98	98
Colombia	75	72	55	61
Costa Rica	93	93	93	93
Guatemala	45	49	50	52
Honduras	42	36	44	37
México	78	79	80	82
Panamá	85	80	85	80
Paraguay	61	60	62	63
Perú	69	75	68	73
República Dominicana	68	69	71	69
Uruguay	85	87	89	90

Fuente: elaboración propia, a partir de OREALC-UNESCO (2017, pp. 53 y 59).

Reflexión

¿Cuál es relación entre las condiciones de esta dimensión?

El vínculo entre las dos condiciones que constituyen este ámbito se hace patente en cuanto que ambas hacen referencia a los elementos físicos que deben estar presentes en las aulas y a las características que los hacen óptimos para la realización de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las condiciones de otros ámbitos?

Aunque la literatura que respalda la segunda condición de esta dimensión es escasa, a partir de la evidencia obtenida se puede señalar que la presencia de escritorio y silla para los docentes se vuelve uno de los elementos básicos con los que deben contar las escuelas en materia de mobiliario, y su ausencia, probablemente, podría incidir en la práctica docente (segunda condición, quinto ámbito “gestión del aprendizaje”).

2.2. Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje

Esta dimensión incluye cuatro condiciones que aluden a la suficiencia y el estado óptimo del equipamiento que se emplea en las escuelas para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como pizarrones, computadoras, libreros o estantes de biblioteca y conexión a internet.

Todas las aulas cuentan con pizarrón o pintarrón en buenas condiciones (condición 2.1)

Bravo (2003) indica que el pizarrón es “el recurso didáctico más empleado en los diferentes ámbitos educativos [...] su presencia es indiscutible en todas las aulas y la larga tradición de su uso [lo] convierten en un recurso indispensable” (p. 4). De acuerdo con este autor, el pizarrón brinda un apoyo gráfico, adaptado y dinámico a las situaciones que se producen en la clase; puede mejorar la comprensión de los contenidos curriculares a través de dibujos ilustrativos, y capta el interés de los estudiantes hacia la explicación de los temas de la clase (p. 5). Su uso trae ventajas a la formación colectiva; permite observar y guiar las actividades de los alumnos; aumenta el interés y la atención de los estudiantes; ayuda a clarificar los contenidos y los retiene temporalmente, y es un recurso práctico, económico y reutilizable (pp. 14-15). En otro de los documentos elaborados por Bravo (2004) se añade que el uso del pizarrón “permite el desarrollo de contenidos largos y complejos de manera secuencial a un ritmo que depende de la dinámica que queramos imprimir a la clase” (p. 121).

Los estudiantes tienen acceso a computadoras funcionando en la escuela (condición 2.2)

Uno de los hallazgos del estudio de Murillo y Román (2011) a partir de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) apunta a que la existencia de algunos recursos didácticos, tales como el número de equipos de cómputo, se asocia

positiva y significativamente con el desempeño académico de los estudiantes en Lenguaje y Matemáticas en la mayoría de los países que participó en este estudio. El número de computadoras en la escuela varía para cada uno, dado que se observó que en Cuba hay aproximadamente cuatro computadoras por escuela, mientras que en Colombia y Costa Rica hay 21 equipos por plantel (en México el promedio es de 14 computadoras por escuela) (pp. 40-41).

Koski y Weis (2004) realizaron un estudio acerca de los Estándares de Contenido Académico y Desempeño en California, autorizados en 1995, cuyo objetivo fue identificar cuáles eran los recursos educativos necesarios para alcanzar los estándares de cada una de las áreas de conocimientos establecidas por este documento (Lengua; Matemáticas; Ciencias Sociales e Historia, y Ciencias). Los hallazgos de este análisis señalan que las computadoras e impresoras son insumos importantes para el desarrollo de todas las áreas del conocimiento. Específicamente se indica que el uso de estos dispositivos puede ayudar al desarrollo de destrezas relacionadas con el procesamiento de textos y el dominio de las herramientas de la investigación en línea, lo que es relevante en el área de Lengua. Asimismo, el uso de computadoras permite la consolidación de habilidades relacionadas con la investigación y el análisis de datos, mismas que son indispensables en Ciencias Sociales e Historia. Entre otras cosas, señalan que la utilización de este tipo de tecnología puede contribuir a ampliar habilidades de comprensión, razonamiento y resolución de problemas en el área de Matemáticas (p. 15).

La biblioteca escolar cuenta con estantería adecuada para el acervo bibliográfico (condición 2.3)

No se identificaron referencias a propósito de esta condición.

La escuela dispone de conectividad para uso de docentes y estudiantes (condición 2.4)

En la investigación llevada a cabo por OREALC-UNESCO (2017) a partir de los resultados de TERCE en Lenguaje y Matemáticas se identificó que la conexión a servicios de electricidad, teléfono e internet se asoció positiva y significativamente con el aprendizaje de los estudiantes, aun cuando se controlaron las variables de nivel socioeconómico de las familias (p. 40). El análisis descriptivo que forma parte de este estudio muestra el porcentaje de alumnos de tercero y sexto grados que estudian en escuelas con acceso a internet. Los resultados se muestran en la tabla 2.2.

Tabla 2.2. Acceso a internet en los países que participaron en TERCE: tercero y sexto grados

País	Tercer grado (%)	Sexto grado (%)
Brasil	88	96
Chile	97	97
Colombia	81	93

País	Tercer grado (%)	Sexto grado (%)
Costa Rica	96	96
Ecuador	72	71
Guatemala	26	28
Honduras	25	24
México	69	69
Nicaragua	28	32
Panamá	61	62
Paraguay	23	24
Perú	67	71
República Dominicana	49	55
Uruguay	98	99

Fuente: elaboración propia, a partir de OREALC-UNESCO (2017, pp. 49 y 55).

Por otra parte, United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA, 2014) señala que el suministro de electricidad en los centros educativos facilita el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo que de acuerdo con la UNESCO (2011, en UNDESA, 2014) puede mejorar el acceso a la educación, promover el aprendizaje permanente, mejorar el rendimiento estudiantil y preparar a los alumnos para una fuerza de trabajo globalmente competitiva. Asimismo, se retoman los hallazgos de las investigaciones de Kozman y colaboradores (2004, en UNDESA, 2014), que indican que internet puede ser un centro de socialización, educación y de futuro empleo para los estudiantes; también las reflexiones de Norris (2001), quien menciona que la provisión del servicio de internet puede ayudar a reducir la brecha entre los sectores socioeconómicos más favorecidos y los menos favorecidos, dado que integra a los alumnos en una cultura global, al mismo tiempo que moviliza la participación ciudadana y la democracia (p. 11).

Koski y Weis (2004), a partir de su estudio de los Estándares de Contenido Académico y Desempeño en California, señalan que el acceso a internet es esencial para que los estudiantes desarrollen las habilidades y los conocimientos que traen consigo las economías del siglo XX, por lo que se constituye como una herramienta indispensable para el logro de los estándares de todas las áreas del conocimiento (p. 17).

Reflexión

¿Cuál es relación entre las condiciones de esta dimensión?

Las condiciones que constituyen este ámbito se vinculan en tanto que dan cuenta del equipamiento con el que, deseablemente, deberían contar las escuelas para apoyar el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las condiciones de otros ámbitos?

En virtud de que las condiciones 2.1, 2.2 y 2.4, que aluden a la existencia de insumos tales como pizarrón, computadores o acceso a internet, tienen incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, también se relacionan con la práctica docente (segunda condición, quinto ámbito "Gestión del aprendizaje").

Ámbito 3. Material de apoyo educativo

En el Marco de Referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), los materiales educativos “en un sentido amplio, pueden ser cualquier objeto o instrumento que sirva para apoyar la enseñanza y el aprendizaje supeditados al currículo y objetivos escolares” (INEE, 2016a, p. 19). Comprende dos dimensiones, 13 condiciones y 25 indicadores.

Con respecto a este ámbito, en el reporte del primer estudio de ECEA en primaria se indica que la disponibilidad y la calidad de los materiales educativos son esenciales, en cuanto que éstos forman parte de los elementos que contribuyen a garantizar el derecho a la educación; pueden mejorar la tarea docente y el aprovechamiento de los estudiantes, y son insumos importantes en la implementación de reformas educativas (INEE, 2016b, pp. 12-13).

3.1. Materiales curriculares existentes (plan y programas de estudio, libros de texto gratuito, libros para el maestro)

La primera dimensión de este ámbito incluye cinco condiciones, que se refieren a que alumnos y docentes cuentan con los programas de estudio y libros de texto.

Cada docente cuenta con el plan y programas de estudio vigente del grado o grados que imparte al inicio del ciclo escolar (condición 1.1)

Ballesta (1995) define los materiales curriculares como “todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones tanto en la planificación como en la intervención directa del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 5). Estos materiales sirven como mediadores del aprendizaje de los alumnos, y utilizados de manera sistemática pueden facilitar la labor del profesor en lo que se refiere a planeación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje (p. 5).

Cada docente cuenta para su consulta con un juego completo de libros de texto gratuito del grado que imparte (condición 1.2)

La investigación relacionada con esta condición señala que los libros de texto son materiales educativos esenciales en las aulas, ya que por medio de ellos se concreta el currículo y se organiza la enseñanza. De manera puntual, Escolano (1997, en Blanco y Belver, 2016) indica que el libro de texto es un “producto escolar específico en el que se materializa el currículo en todas sus dimensiones” (p. 202).

Por otra parte, Cintas (2000) señala que la incidencia de los libros de texto “es relevante tanto cualitativa como cuantitativamente ya que es, en la práctica, un elemento didáctico que influye y condiciona fuertemente lo que se hace en la mayoría de las clases” (p. 97). En este orden de ideas, Oakes y Saunders (2002) sostienen que los libros de texto son universalmente reconocidos como herramientas educativas básicas, puesto que, de acuerdo con varias investigaciones, son materiales ampliamente utilizados en las aulas y se han constituido como base de la enseñanza (Woodward y Elliot, 1990 y EPIE, 1977, en Oakes y Saunders)⁵ (pp. 4-5).

Diversos estudios han demostrado que los profesores de nivel básico privilegian el uso de los libros de texto sobre cualquier otro material (Barrass, 1984, Delval, 1983; Gould, 1977; Granados, 1982; Otero, 1990; Yager y Penick, 1983, en Valdez, 2012). Entre las investigaciones citadas por Valdez (2012) destacan los hallazgos de Gómez (1995), quien identificó que los docentes mexicanos utilizan el libro de texto gratuito entre 54% y 84% del tiempo (p. 99). De acuerdo con Quiroz (2001, en Valdez, 2012), los libros de texto, para una gran parte de los docentes, representan:

[...] la fuente principal de la constitución de sus propios saberes y concepciones; los utilizan como el elemento fundamental para organizar su trabajo en el aula, funcionan para la selección y secuencia de los contenidos, sirven para organizar las actividades de enseñanza y son la pauta para las formas de evaluación utilizadas (p. 100).

Según la evidencia aportada por la literatura consultada, los libros de texto son un punto de referencia para las prácticas docentes, por lo que su carencia en las aulas podría incidir de manera negativa en la organización y el desarrollo de la instrucción y, por ende, en el logro de los objetivos educativos.

En escuelas indígenas cada docente cuenta con el libro del maestro para la asignatura de lengua indígena al inicio del ciclo escolar (condición 1.3)

No se identificaron referencias a propósito de esta condición.

Cada estudiante cuenta con todos los libros de texto gratuito (condición 1.4)

Se identificaron diversos referentes que hacen alusión a la contribución de los libros de texto al logro educativo de los estudiantes. Murillo, Román y Atrio (2016) analizaron la asociación entre los resultados de Matemáticas del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y la disponibilidad de algunos recursos didácticos en el aula, entre

⁵ Los hallazgos de esta investigación indicaron que cerca de 89% de la enseñanza gira en torno a los libros de texto y otros materiales no impresos.

ellos, los libros de texto escolar (p. 6). Los hallazgos de este estudio muestran que los alumnos incrementaron 5.43 puntos si en el aula había texto escolar de Matemáticas (pp. 13-14).

Treviño y colaboradores (2016) observaron, a partir de los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), que la disponibilidad de libros de texto tuvo una asociación positiva y significativa con el logro académico de los alumnos de tercero y sexto grados de primaria que participaron en el estudio, incluso después de tomar en cuenta el nivel socioeconómico del estudiante y la escuela. De manera puntual, se indica que los que cuentan con este material obtienen entre 9 y 90 puntos más que aquellos que no lo tienen o deben compartirlo. Cabe señalar que la asociación fue más robusta en sexto grado que en tercero (p. 102).

Oakes y Saunders (2002) rescatan los hallazgos de las investigaciones de Fuller y Heyneman (1989), Levin y Lockheed (1991) y Fuller y Clark (1994), los cuales indican que hay un efecto positivo de los libros de texto y los materiales didácticos en el desempeño de los alumnos (p. 7).

Aunado a lo anterior, Oakes y Saunders (2002) afirman que los libros de texto permiten a los estudiantes acceder al conocimiento; brindan la posibilidad de dar continuidad al aprendizaje fuera de la escuela, dado que figuran como un recurso para la realización de las tareas escolares que se llevan a cabo en el hogar, y desempeñan un papel primordial en contextos desfavorecidos donde son escasos otros recursos (pp. 5-10).

En escuelas indígenas los estudiantes reciben el libro de texto de la asignatura Lengua Indígena, que corresponde a la lengua y variante de la comunidad (condición 1.5)

Los referentes que dan fundamento a esta condición apuntan, en primera instancia, a la importancia de que la enseñanza en contextos indígenas se lleve a cabo a través de la lengua materna de los alumnos. King y Schielmann (2004), citando a la UNESCO (2003), afirman lo siguiente:

[...] la enseñanza en la lengua materna es esencial para la instrucción inicial y los programas de alfabetización, tanto de niños como de adultos, y destaca que el aprendizaje de un segundo idioma y la adquisición de conocimientos por medio de éste deben efectuarse paulatinamente, basándose en la capacidad de los educandos para dominar la lectura y escritura en su lengua materna y sus conocimientos lingüísticos del segundo idioma (p. 46).

También señalan que los recursos educativos deben estar centrados en los estudiantes, lo que hace indispensable la generación de material pedagógico en la lengua materna de los alumnos (2004, p. 52). Asimismo, indican que si las lenguas indígenas se constituyen como “el mejor medio para enseñar los conocimientos y valores indígenas, también es importante respaldar no sólo la elaboración de materiales escritos y planes de estudios basados en conocimientos y lenguas indígenas, sino también la reflexión sobre sus contextos” (p. 48).

Reflexión

¿Cuál es relación entre las condiciones de esta dimensión?

Las condiciones que conforman esta dimensión dan cuenta de los materiales curriculares indispensables para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, cuya existencia, de acuerdo con la literatura consultada, contribuye al logro de los objetivos educativos.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las condiciones de otros ámbitos?

En tanto que los materiales educativos son insumos que apoyan la enseñanza y el aprendizaje, las condiciones 1.1, 1.2 y 1.3, que se refieren a la provisión de recursos de apoyo para los profesores, se relacionan con la segunda dimensión del quinto ámbito "Práctica docente orientada al aprendizaje en el aula".

3.2. Materiales didácticos existentes (materiales de apoyo para la implementación del currículo, acervos bibliográficos escolares y de aula)

La segunda dimensión de este ámbito engloba ocho condiciones, las cuales aluden a la existencia de materiales didácticos en las escuelas, lo que contempla el acceso a materiales bibliohemerográficos, instrumentales, audiovisuales no informáticos, digitales multimedia, deportivos, consumibles, insumos para expresión y apreciación artística, así como para dar atención a la diversidad.

Los niños disponen de materiales bibliohemerográficos suficientes para lectura y consulta (condición 2.1)

Parte de la literatura que respalda esta dimensión se sitúa en la línea de investigación de la eficacia escolar, y apunta a la asociación entre la existencia de material bibliográfico y el desempeño educativo de los estudiantes. Murillo y Román (2011), a partir del análisis de los resultados de SERCE, identificaron que la disponibilidad de recursos didácticos suficientes y adecuados a las necesidades de los estudiantes contribuye a que el rendimiento académico sea más alto. De manera puntual, se observó que el número de libros que hay en la biblioteca tuvo una relación significativa y positiva con el logro educativo de los alumnos en la mayoría de los países que participó en este estudio (pp. 40-41).

Otras investigaciones enfatizan la importancia de la existencia de materiales de lectura en las escuelas en función de su contribución al logro de los objetivos de diferentes áreas curriculares. En este sentido, Bonilla (2009), quien retoma las contribuciones de Lerner (2001), indica que el concepto de lectura y escritura se ha ampliado, poniendo en el centro la finalidad de promover en los alumnos un dominio pleno de la cultura escrita, lo que supone el acceso a diversos libros (p. 103). También rescata los hallazgos de Kalman (2004), quien afirma que la presencia de material de lectura es una condición indispensable (aunque no suficiente) para la formación de lectores y la promoción del aprendizaje en la escuela (p. 102).

Koski y Weis (2004) condujeron un análisis acerca de los Estándares de Contenido Académico y Desempeño en California autorizados en 1995, orientado a identificar cuáles eran los recursos educativos necesarios para alcanzar los estándares de cada una de las áreas de conocimientos establecidas por este documento (Lengua; Matemáticas; Ciencias Sociales e Historia, y Ciencias). Algunos de los resultados de este trabajo indicaron que los libros de literatura, de trabajo y de referencia, así como las revistas y periódicos, son indispensables para el desarrollo de las áreas de Lengua, de Historia y Ciencias Sociales (pp. 17-18).

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales instrumentales para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.2)

Al igual que en el resto de las condiciones, en este caso se identificó literatura que observó una relación entre la presencia de material educativo específico y el logro académico de los estudiantes. Murillo, Román y Atrio (2016) estudiaron los resultados de Matemáticas de SERCE y su asociación con la disponibilidad de algunos recursos didácticos (libros de texto escolar, cuaderno de trabajo, ábaco, bloques lógicos, regletas de cuisenaire, material multibase, tangram, calculadora, geoplano, y materiales manipulativos del medio ambiente) (p. 6). Los hallazgos de este análisis muestran que en tercer grado de primaria algunos de éstos (texto escolar, material multibase, tangram, calculadora, geoplano y materiales manipulativos del medio ambiente) se relacionaron con un aumento en el rendimiento escolar de los niños (el puntaje incrementa 5.43 puntos si en el aula hay texto escolar de matemáticas; 3.56 puntos si hay acceso a material multibase; 6.59 si hay disponibilidad de tangram; 3.35, si se cuenta con calculadora; 5.40 si hay geoplano, y 6.53 si existen materiales manipulativos del medio ambiente) (pp. 13-14). En sexto grado los resultados también indican que la disponibilidad de recursos en el aula (cuaderno de trabajo, bloques lógicos, regletas de cuisenaire, tangram, geoplano, calculadora o materiales manipulativos del medio ambiente) se relaciona con el rendimiento de los estudiantes (p. 15).

Por otra parte, los hallazgos del estudio de Koski y Weis (2004) a propósito de los Estándares de Contenido Académico y Desempeño en California, señalan que hay diversos recursos educativos indispensables para el desarrollo del área de Matemáticas, entre ellos los insumos para elaborar gráficas (papel cuadriculado, cuadros numéricos, brújulas y reglas) y los instrumentos de medición (transportadores, cronómetros, termómetros, reglas). En el área de Ciencias, algunos de los materiales necesarios para el logro de los estándares establecidos son el equipo de laboratorio (lupas, microscopios, sondas conectadas a computadoras), los materiales perecederos y los instrumentos de medición (termómetros, veletas, balanzas) (pp. 18-19).

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales audiovisuales no informáticos para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.3)

Algunos de los resultados derivados del estudio de Koski y Weis (2004) indican que hay materiales audiovisuales, tales como películas, videos, audios, mapas y globos terráqueos que son importantes para el desarrollo de algunas áreas del conocimiento. De manera puntual, estos investigadores indican que entre los recursos didácticos que contribuyen al alcance de los estándares en el área de Lenguaje están los videos, audios y películas (p. 18). Asimismo, los mapas y globos terráqueos son insumos importantes en el desarrollo de las Ciencias Sociales (p. 19).

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales digitales multimedia para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.4)

Los materiales curriculares digitales pueden lograr que el aprendizaje sea más interactivo pues facilitan la personalización de la enseñanza, permiten una evaluación continua y ayudan a que las experiencias de aprendizaje sean más eficaces y atractivas (Zhao *et al.*, 2010, en Choppin, Carsons, Bory, Cerosaletti y Gillis, 2014, p. 12).

Choppin y colaboradores (2014) enlistan algunas características de los materiales digitales, entre ellas el uso multimedia, que se refiere a la posibilidad de incorporar diversos medios que se pueden emplear para modelar los contenidos de las asignaturas. Este tipo de insumos también permite una mayor interactividad entre los materiales del currículo y los alumnos; tienen el potencial de involucrarlos en el trabajo colaborativo mediante recursos como blogs, foros de discusión, wikis, entre otros (Dalsgaard, 2006; Zhao *et al.*, 2010, en Choppin *et al.*, 2014); permiten personalizar las experiencias de aprendizaje según las necesidades y los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Fletcher *et al.*, 2012, en Choppin *et al.*, 2014); dan la oportunidad de incorporar nuevas formas de evaluación, y traen beneficios económicos, dado que, entre otras cosas, pueden ser entregados más rápidamente y a un menor costo que los materiales impresos (pp. 12-13).

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales deportivos para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.5)

Díaz (1996) sostiene que los materiales deportivos son recursos didácticos valiosos, en cuanto que constituyen “todos aquellos utensilios, móviles o elementos que se utilizan en las sesiones de educación física para la realización de las actividades y como vehículo para conseguir los contenidos y objetivos didácticos” (p. 46). Este tipo de insumos, de acuerdo con Díaz (1996), deberá contribuir a que los alumnos desarrollen una serie de funciones, tales como la manipulación, para lo cual se pueden usar pelotas, sacos de arena u objetos diversos; el desplazamiento, en el que se pueden emplear, aros, conos u otros obstáculos, entre otros (p. 47).

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales específicos para la expresión y apreciación artística para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.6)

Águila, Núñez y Raquimán (2011) indican que el arte da cuenta de la cultura y los diversos contextos sociales, y su integración el currículo permite “que se experimente con una gama amplia de contenidos, lo que aumentará las potencialidades cognitivas que desarrollan los estudiantes en sus procesos de creación” (p. 28).

Por otro lado, Cañas (2010) indica que los materiales plásticos constituyen una parte importante de las actividades artísticas y deben adecuarse a las necesidades de expresión de los niños, dejando que sean ellos quienes descubran su proceso de uso. De manera puntual, hace un listado de insumos que pueden ser empleados en las tareas de expresión artística: materiales para pintar (esponjas, ceras, tizas, pinturas de dedo, rotuladores, témperas, palillos, caballetes, entre otros), materiales para elaborar representaciones bidimensionales (plantillas, tizas de colores, patrones para calcar, acuarelas, etc.), materiales para hacer representaciones tridimensionales (arcilla y plastilina), papeles para actividades plásticas (cartulinas, papel de dibujo, cartones de desecho, papel para embalar, entre otros), y materiales para mantener las cosas unidas y separadas (pegamento, cola, gomillas, punzones, tijeras, etc.) (pp. 6-7).

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales consumibles para el desarrollo de las actividades escolares relacionadas con la expresión y la apreciación artística (condición 2.7)

En la literatura consultada no se observó una diferenciación entre los recursos específicos y los materiales consumibles que se emplean para el desarrollo de la expresión y la apreciación artística, por lo que se considera que los referentes que fundamentan la condición 2.7 también son un sustento para esta condición.

En la escuela, los grupos disponen de suficiente material didáctico para la atención de la diversidad (condición 2.8)

Arnaiz (2008) señala que la inclusión hace necesaria una reestructuración de la dinámica de trabajo en las instituciones educativas y en las aulas, de tal manera que se modifiquen los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en estos espacios (p. 9). Por lo tanto, los docentes, entre otras cosas, deben aprender a diversificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo que, de acuerdo con Gimeno (1999, en Arnaiz, 2008) “está en relación directa con la variedad de los materiales que se utilicen, en cuanto a contenido, nivel y capacidad de estimular” (p. 24). Lo anterior supone que se debe disponer de una gran riqueza de materiales en el aula, que vayan más allá del libro de texto, dado que éste, generalmente, “va dirigido al alumno medio, no encontrando muchos alumnos referentes en el mismo respecto a su proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 24).

Reflexión

¿Cuál es relación entre las condiciones de esta dimensión?

Las condiciones que conforman esta dimensión se vinculan puesto que dan cuenta de los recursos didácticos necesarios para el logro de los objetivos de las diferentes áreas del currículo y para el desarrollo integral de los educandos.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las condiciones de otros ámbitos?

En conjunto con los materiales curriculares, los recursos a los que alude esta dimensión se constituyen como un apoyo para la enseñanza y el aprendizaje; por eso, al igual que en la primera dimensión de este ámbito, se considera que las condiciones que engloba esta dimensión se vinculan con el quinto ámbito y, particularmente, con la condición denominada “Práctica docente orientada al aprendizaje en el aula”.

Ámbito 4. Personal en las escuelas

En el Marco de Referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), este ámbito se refiere a “los docentes frente a grupo, directivos y docentes de apoyo académico, así como personal administrativo” (INEE, 2016a, p. 20). Incluye un total de tres dimensiones, 11 condiciones y 26 indicadores.

4.1. Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo a su función

La primera dimensión de este ámbito incluye cuatro condiciones, mismas que aluden al perfil de formación de directores y docentes para llevar a cabo adecuadamente sus funciones, así como a la estabilidad laboral de los mismos.

Los directores tienen un perfil de formación y de experiencia adecuada a su función (condición 1.1)

De acuerdo con Branch, Hanusek y Rivkin (2013, en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), el nivel educativo de los directores de las escuelas resulta relevante en cuanto que puede incidir en la mejora de la calidad del liderazgo y esto, a su vez, tiene repercusiones en el rendimiento de los estudiantes (p. 53).

Los resultados del *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*⁶ (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) indican que gran parte de los directores de educación secundaria de los países que participaron en este estudio, incluido México, tiene nivel educativo de licenciatura. Esto se atribuye a “las características del cargo de director, ya que lo habitual es que los directores comiencen su carrera profesional como profesores” (p. 53).

Además del nivel educativo de los directores, su experiencia profesional, ya sea en actividades propiamente directivas o como profesores, es esencial para el óptimo desempeño de sus actividades (p. 57). Con respecto al tema, los resultados de TALIS 2013... (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) indicaron que los directores de los países que participaron en este estudio tienen, en promedio, nueve años de experiencia en su cargo, en instituciones educativas de nivel secundaria y, en promedio, 21 años de experiencia como profesores (p. 58).

⁶ El estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) tiene por objetivo brindar información relevante, válida y comparable acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en los centros educativos, que puede ayudar a definir y revisar políticas educativas tendientes a favorecer el desarrollo de una profesión docente de calidad y a crear las condiciones propicias para una enseñanza y aprendizaje eficaces. TALIS 2013 se aplicó en 33 países, entre ellos México, y se enfocó en el profesorado y los directores de educación secundaria obligatoria.

Aguerrondo, Cox, Fredriksson, Levin, Matthews, Schmelkes y Schwartz (2010) enfatizan la importancia del perfil profesional de los directores escolares en función de las tareas que están a su cargo, tales como “definir las metas, la estrategia y las políticas de operación de la escuela; analizar y resolver los problemas pedagógicos eventuales; y revisar y aprobar los planes de trabajo elaborados por los docentes” (p. 132).

Dada la naturaleza de las actividades que llevan a cabo los directores, se reconoce que su perfil de formación debe incluir una serie de habilidades distintas a las que requiere un docente (Aguerrondo y colaboradores, 2010). No obstante, en el contexto nacional, “el desarrollo profesional todavía está enfocado sobre todo en el docente y no en el director [...] Los líderes escolares necesitan recibir formación especial para ejercitarse en los roles en donde se les precisa para alcanzar la calidad escolar que México requiere” (p. 149).

A propósito de este tema, Patrón y Cisneros-Cohernour (2011), en un estudio realizado en el estado de Campeche, identificaron que los directores no reciben preparación formal para ocupar su puesto, además de los cursos que toman por iniciativa propia (p. 8).

Aguerrondo y colaboradores (2010) añaden que para asegurar la adecuada formación y selección de los directivos es “capital definir el papel que juegan los directores de escuela en términos de liderazgo y de gestión, y determinar los estándares profesionales” (p. 148). La evidencia internacional indica que la formación en liderazgo contribuye generar comportamientos más eficaces y competentes en este ámbito e, incluso, puede llegar a mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Moorman, 1997; Evans y Mohr, 1999; U.S. Department of Education, National Institute on Educational Governance, 1999; Davis *et al.*, 2005; Darling-Hammond *et al.*, 2007, en Aguerrondo *et al.*, 2010) (p. 149).

Los docentes tienen formación adecuada a su función (condición 1.2)

En México la mayor parte de los docentes de educación básica cuenta al menos con grado de escolaridad de licenciatura (Santos y Delgado, 2015, p. 50). De manera puntual, en educación primaria:

aproximadamente la mitad de los docentes tiene la licenciatura terminada (50.7%), y la décima parte tiene posgrado (9.8%). Casi 17 de cada 100 completaron la normal primaria, y 9%, la normal superior. Aquellos con normal o licenciatura incompleta representan menos de un punto porcentual. Además, el porcentaje de quienes tienen como máxima escolaridad la educación media superior fue inferior a 3% (Santos y Delgado, 2015, pp. 40 y 42).

Treviño y colaboradores (2016), a partir de los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), señalan que 17.4% de los profesores de los países que participaron en esta evaluación tiene estudios secundarios como máximo grado de formación, 77.7% concluyó la educación postsecundaria o terciaria y 4.9% tiene alguna especialización, maestría o doctorado (p. 93). Con respecto a la obtención del título, 78.7% de los docentes señaló tener este documento (p. 94).

Tenti (2005), a partir de un estudio comparado a propósito de las condiciones docentes en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, señala que “hoy, la gran mayoría de los docentes en actividad posee un título profesional, es decir, tiene una formación pedagógica específica” (p. 61). Además, hay pocos docentes cuyo título universitario no tiene relación con el campo de la enseñanza, y los profesores que no cuentan con él se ubican sobre todo en la enseñanza técnica (p. 61).

La evidencia expuesta en los párrafos anteriores permite observar que la formación universitaria es una condición relativamente generalizada entre los docentes de diversos países latinoamericanos, incluyendo México. Treviño y colaboradores (2016) identificaron que las características de la formación inicial de los maestros, constructo que fue medido a través de variables,⁷ como el nivel educativo de los profesores, no se asocian de manera significativa con el rendimiento académico de los estudiantes en la mayor parte de los países que participaron en TERCE; sin embargo, los autores reconocen que:

[...] la formación inicial y experiencia docente suelen tener una asociación baja con el aprendizaje, porque la mayoría de los docentes en un país debe alcanzar, por norma legal, una preparación mínima. Dado que estos atributos son similares entre los docentes, y en algunos casos casi constantes, difícilmente se puede encontrar una asociación entre estos y el logro académico (pp. 92-93).

A propósito de este tema, en el documento *TALIS 2013...* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) se menciona que no hay unanimidad en la investigación acerca de la influencia de la formación y la experiencia de los profesores en su efectividad como docentes y en los resultados de aprendizaje de los alumnos, dado que algunos estudios han mostrado una relación limitada entre estas variables (Harris y Saas, 2011; Larsen, 2010, en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), mientras que otros han identificado una asociación positiva entre éstas (Ronfeldt y Reininger, 2012; Montalvo y Gorgels, 2013, en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 17). En este informe se afirma que más allá de su impacto en el desempeño de los estudiantes, “el alcance, el contenido y la calidad de la formación del profesorado influyen en sus necesidades de aprendizaje futuras una vez iniciada su carrera profesional como docente” (p. 17).

Los docentes de escuelas indígenas dominan la lengua de la comunidad (condición 1.3)

Schmelkes (2013) indica que uno de los elementos centrales en la educación intercultural radica en que los grupos poblacionales beneficiados por los servicios educativos conozcan y valoren su cultura, entendiéndose a sí mismos como creadores de la misma. En este contexto “el objetivo del dominio, oral y escrito, de la lengua materna adquiere [...] su pleno sentido, pues la lengua propia es la que permite nombrar la cultura propia” (p. 8). Añade que el logro de este objetivo requiere que los profesores que atienden a poblaciones indígenas

⁷ Además de la obtención del título, se incluyeron las siguientes variables: obtención del título, modalidad de estudio, duración de la carrera y participación en actividades de perfeccionamiento.

“estén profesionalmente formados en el conocimiento de su cultura, el dominio de su lengua, la enseñanza del español o de la lengua indígena como segunda lengua, y que ellos también posean orgullo de su propia identidad” (p.8).

Acerca de este tema, King y Schielmann (2004) también apuntan a la necesidad de que los docentes de educación indígena sean formados en más de un idioma, y señalan que, además de esto, su preparación debe tomar en cuenta “componentes específicos relativos al bilingüismo y las clases interculturales, así como una capacitación en metodologías específicas para la enseñanza de idiomas” (p. 50).

A pesar de la importancia que cobra la preparación de los docentes de educación indígena en la lengua de la población a la que atienden, diversos documentos aportan evidencia que indica que este objetivo no ha sido alcanzado. El *Panorama Educativo de la Población Indígena 2015* (Robles y Pérez, 2016) señala que en México hay 72 773 escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), con al menos un alumno hablante de lengua indígena, en las cuales no hay docentes que hablen su lengua, lo que indica que, del total de estas escuelas, 50.2% no tiene profesores hablantes de esta lengua (p. 69). A esto se suma el hecho de que en algunas instituciones educativas no hay correspondencia entre la lengua indígena que hablan los alumnos y los docentes. A propósito de este tema, Robles y Pérez (2016) señalan que: “De un total de 24 625 escuelas en los niveles preescolar, primaria y secundaria con presencia de alumnos y docentes HLI [hablantes de lengua indígena], 14 702 (59.7%) cuentan con docentes que hablan la misma lengua que los alumnos, escuelas mayoritariamente indígenas” (p. 70).

Aunque en los documentos consultados no se menciona, la carencia de docentes adecuadamente preparados para atender las poblaciones indígenas puede incidir en el logro de los objetivos educativos y, más allá de esto, como indica Cortez (2013), estas carencias son parte de los obstáculos que enfrentan la infancia y la adolescencia indígenas para ejercer su derecho a la educación (p. 28).

Los directivos y docentes tienen estabilidad laboral (condición 1.4)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005, en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) sostiene que “la situación laboral del profesorado es un factor importante para hacer más o menos atractiva la profesión y para retener profesores en la enseñanza” (p. 26). En el documento que da cuenta de los resultados de *TALIS 2013...* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) se añade que dos cuestiones a considerar, a propósito de este tema, son la estabilidad en el puesto de trabajo y la flexibilidad laboral. Con respecto al primer punto, se señala que el sector educativo, en los países que participaron en dicho estudio, es laboralmente estable (p. 28). Esta afirmación se sustenta en el hecho de que 80.7% de los docentes de secundaria que participaron en la investigación (cuatro de cada cinco profesores) está empleado de tiempo completo, aunque también se reconoce que esta situación es variable entre los países. Tal es el caso de México, donde sólo 40.3% de los docentes dijo tener una contratación por tiempo indefinido (pp. 26-27).

Por otra parte, Blanco (2008), a partir del análisis de los resultados derivados de la aplicación de los exámenes nacionales de aprendizaje correspondientes a sexto grado de primaria para el ciclo escolar 2003-2004, identificó que la estabilidad de los docentes en la escuela, medida por el número de años que llevan en la institución escolar, se asoció con el logro educativo de los estudiantes, siendo mayor este efecto en contexto desfavorables y muy desfavorables (p. 77).

Reflexión

¿Cuál es relación entre las condiciones de esta dimensión?

En conjunto, las condiciones que forman parte de este ámbito se configuran como elementos indispensables para asegurar el adecuado funcionamiento de las instituciones educativas, dado que garantizan que el personal que las conforma posee el perfil profesional idóneo para realizar sus funciones y contribuye a garantizar el logro de los objetivos educativos.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las condiciones de otros ámbitos?

En tanto que garantizar el perfil profesional idóneo del personal directivo y docente resulta clave para el óptimo desarrollo de las actividades escolares, se considera que esta dimensión se vincula, de manera general, con el quinto ámbito, “Gestión del aprendizaje”, y con el sexto, “Organización escolar”.

4.2. Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar

En la versión actual del Marco de Referencia de ECEA, la segunda dimensión de este ámbito engloba cuatro condiciones, las cuales apuntan a la suficiencia y la permanencia del personal durante el ciclo escolar, así como a la presencia de docentes capacitados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales y al apoyo que reciben para llevar a cabo esta labor.

La escuela cuenta con su plantilla docente completa (condición 2.1)

No se identificaron referencias a propósito de esta condición.

La plantilla de la escuela permanece completa durante todo el ciclo escolar y en caso de haber incidencias se cubren oportunamente (condición 2.2)

De manera general, la investigación que respalda esta condición hace alusión a las consecuencias que trae consigo la movilidad o la rotación docente. En este sentido, el estudio de Olvera (2010), que recuperó las opiniones de directores y docentes de primaria y secundaria de escuelas públicas de 28 de las entidades federativas del país (no se incluyó información de Aguascalientes, Chiapas, Coahuila y Oaxaca), a propósito de la rotación docentes, aporta evidencia acerca de algunas de las consecuencias que trae consigo este fenómeno, entre las que cabe mencionar “la desorientación de los alumnos, la debilidad

de la secuencia temática en las clases, la disminución del aprovechamiento de los alumnos y la reducción de la calidad educativa que ofrece la escuela” (p. 136). Asimismo, la OCDE (2014) afirma que “la alta movilidad docente afecta gravemente a muchas escuelas mexicanas, pues está ligada a la interrupción del progreso de los niños” (p. 159).

A propósito de este tema, Blanco (2011) indica que en las escuelas cuyo personal docente rota de manera frecuente “no parece posible el establecimiento de expectativas y pautas comunes. En esta situación, es posible que la integración del sistema se logre a través del recurso a reglas formales, lo que menoscaba la emergencia de un clima positivo” (p. 250).

Los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado en la escuela (condición 2.3)

Contreras y García (2016) indican que la integración educativa supone que los alumnos con necesidades educativas especiales sean atendidos en escuelas y aulas regulares; deben contar con los apoyos que requieran, especialmente, en materia de adecuaciones curriculares, así como con el de profesionales en educación especial en la escuela (p. 81).

Los docentes que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado (condición 2.4)

Arnaiz (2008) afirma que “la inclusión implica proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional” (p. 16). Este enfoque supone la cooperación y el trabajo en equipo entre profesores, consejeros y terapeutas (del lenguaje, físico y ocupacionales) (p. 16).

Reflexión

¿Cuál es relación entre las condiciones de esta dimensión?

Se observa que las condiciones 2.1, 2.2 y 2.4 se vinculan entre sí en cuanto que hacen referencia a una serie de elementos importantes para garantizar que las instituciones educativas cuenten con los recursos humanos necesarios para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las condiciones de otros ámbitos?

En tanto que la suficiencia de personal y su permanencia durante el ciclo escolar, de acuerdo con la literatura consultada, incide en el aprendizaje de los estudiantes, se puede vincular con la segunda condición (“Práctica docente”) del quinto ámbito (“Gestión del aprendizaje”). Por otra parte, la evidencia expuesta en este apartado revela una relación entre la permanencia de la plantilla escolar, la creación de expectativas comunes entre el personal de la institución educativa (segunda dimensión del sexto ámbito) y el clima escolar (primera dimensión del séptimo ámbito).

4.3. Oportunidades de actualización profesional para los docentes

La última dimensión de este ámbito incluye dos condiciones que se refieren al desarrollo profesional de los docentes dentro de la escuela y fuera de ella.

En la escuela se desarrollan acciones para el desarrollo profesional docente (condición 3.1)

Escudero y Bolívar (1994, en Vezub, 2010) indican que el aprendizaje de los docentes se genera en un colectivo escolar y en grupos de alumnos determinados, insertos en una comunidad con ciertas características, por lo que la formación continua de los profesores debe desarrollarse en su contexto, a través de procesos de análisis reflexivos y de trabajo colegiado (p. 17). A propósito de este tema, Vezub (2010), retomando las contribuciones de Marcelo García (1999), menciona que las iniciativas que propugnan por el desarrollo profesional docente centrado en la escuela se basan en la idea “de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de las dificultades” (p. 19).

Kelly y Cherkowski (2015) llevaron a cabo una investigación en el distrito escolar rural de Columbia Británica, cuyo objetivo fue describir las experiencias de los profesores que participaron en un programa de comunidades profesionales de aprendizaje, enfocado en temas de alfabetización (p. 8). Para lograr esto, se utilizó un diseño de estudio de caso; los participantes se reunieron en diversas ocasiones y se les pidió que compartieran sus experiencias en una revista reflexiva durante cada reunión, además de participar en una entrevista en profundidad al final del primer año de las sesiones (p. 10).

Algunos de los hallazgos de este estudio indican que todos los estudiantes de los profesores participantes mostraron logros en algunos aspectos de la alfabetización (p. 13). Por otra parte, se observó que, aunque algunos docentes expresaron incomodidad en las primeras sesiones, la mayoría reportó haber tenido experiencias positivas y conversaciones significativas en las sesiones en que compartieron sus prácticas de enseñanza con otros docentes (pp. 15-16). Los profesores señalaron haber incrementado su sentido de responsabilidad con sus compañeros e indicaron haber experimentado la sensación de tener un objetivo compartido (p. 17).

Kelly y Cherkowski (2015) señalan que cuando el nivel de confianza aumentó entre los participantes, los profesores comenzaron a mostrar vulnerabilidad y un sentido de interdependencia que les permitió ver la similitud entre los desafíos que enfrentan y el trabajo conjunto como una forma de apoyo (p. 18). Asimismo, señalaron que esta experiencia les proporcionó una oportunidad para vincularse con sus colegas, compartir sus prácticas docentes, recibir retroalimentación sobre éstas y mejorarlas (p. 20).

Ellos añaden que diversas investigaciones (DuFour y Eaker, 1998; McLaughlin y Talbert, 2001; Hord, 2004; Stoll y Louis, 2007, en Kelly y Cherkowski, 2015) han identificado que los enfoques basados en la colaboración, las relaciones colegiales y el aprendizaje profesional

a través de la práctica reflexiva tienen la posibilidad de brindar una estructura para apoyar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (p. 2).

En el documento *TALIS 2013...* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) se señala que los programas de tutoría constituyen una modalidad de desarrollo profesional docente; son definidos como “una estructura de apoyo en los centros educativos, mediante la cual profesores con más experiencia apoyan a profesores con menos experiencia; estructura que podría incluir a todos los profesores del centro, no solo a nuevos profesores” (p. 75). Este tipo de estrategias, de acuerdo con Rockoff (2008, en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), ha mostrado tener efecto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (p. 75).

Los docentes se actualizan en temas curriculares y/o pedagógicos (condición 3.2)

Diversos estudios aportan evidencia que respaldan el efecto positivo que tiene el desarrollo profesional de los docentes en los resultados de aprendizaje de los alumnos (Rivkin, 2005; Yoon *et al.*, 2007; Hill *et al.*, 2013, en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), razón por la cual el apoyo a las iniciativas y los programas orientados a promover la actualización de los profesores debe ser un objetivo de la política educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, pp. 77).

Otras investigaciones constatan estas afirmaciones. El Banco Mundial (1988, en Aguerro *et al.*, 2010), a partir de un estudio en África Subsahariana, señala que la formación de los profesores en servicios puede tener un efecto positivo en la calidad educativa, en tanto esta la oferta de actualización sea apropiada, se imparta de forma adecuada y esté bien organizada (p. 108). Darling-Hammond (1999, en Aguerro *et al.*, 2010) también señala que “los estudios sobre las escuelas inusualmente eficaces en países desarrollados concuerdan con el hecho de que las oportunidades para el desarrollo profesional son uno de los factores relevantes que puede tener un impacto en este rubro” (p. 108).

Reflexión

¿Cuál es relación entre las condiciones de esta dimensión?

Las condiciones que conforman esta dimensión muestran una estrecha relación en cuanto que se constituyen como aspectos indispensables, que deben estar contemplados en las instituciones escolares para contribuir al desarrollo profesional del personal docente en aras de alcanzar los objetivos educativos.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las condiciones de otros ámbitos?

La evidencia que fundamenta estas condiciones apunta a que la existencia de oportunidades de desarrollo profesional para los maestros, tanto dentro como fuera de la escuela, puede derivar en una mejora de la práctica docente, así como en el fortalecimiento del trabajo entre los miembros de colectivo escolar y el aprendizaje, por lo que se puede decir que esta dimensión se relaciona, de manera general, con el quinto ámbito “Gestión del aprendizaje” y con la primera y segunda dimensión del sexto ámbito (“Existencia del trabajo colegiado” y “Visión común de los docentes sobre la escuela”).

Ámbito 5. Gestión del aprendizaje

En este apartado se describen los resultados de la revisión de la literatura sobre la gestión del aprendizaje, que se define dentro del Marco Conceptual y Metodológico para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) como “la movilización y el aprovechamiento de los recursos básicos otorgados por el Estado para generar oportunidades para que todos los estudiantes aprendan” (INEE, 2016, p. 24).

La gestión del aprendizaje en el Marco de Referencia de ECEA incluye tres dimensiones, nueve condiciones y 18 indicadores. Las dimensiones son: uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo; práctica docente orientada al aprendizaje, así como estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes. A continuación, se describirán los hallazgos de la revisión de la literatura con respecto a cada condición.

5.1. Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo

El marco de ECEA, en su versión actual, incluye tres condiciones básicas para esta dimensión, las cuales se focalizan en diferentes aspectos sobre el uso del tiempo. La primera se concentra en el calendario escolar y la jornada escolar. La segunda tiene que ver con la asistencia de los docentes, moviéndose así hacia las aulas de los centros escolares. La tercera se concentra en las prácticas docentes.

En la escuela se cumple con el calendario y duración de la jornada escolar oficiales (condición 1.1)

El calendario y la jornada escolar oficiales representan las oportunidades que deben tener los estudiantes para interactuar con los docentes e involucrarse en actividades que permitan alcanzar los aprendizajes esperados planteados en el currículo (Abadzi, 2009). El calendario y la jornada escolar oficiales en educación básica se establecen de acuerdo con el tiempo que se estima que necesitan los estudiantes para aprender habilidades básicas; por lo tanto, su incumplimiento puede significar que los estudiantes no estén “recibiendo suficiente tiempo de enseñanza para desarrollar habilidades básicas” (Abadzi, 2009, p. 269) y puede repercutir en el logro educativo y otros indicadores, como la eficiencia terminal y la deserción.

En las décadas de los setenta y ochenta el uso del tiempo de enseñanza fue el objeto de múltiples estudios en Estados Unidos. Una de las preocupaciones de estos estudios era identificar las interrupciones para la enseñanza disciplinar en las aulas. Abadzi apunta que las pérdidas de tiempo de enseñanza no eran objeto de estas investigaciones, debido a que en Estados Unidos y en otros países con economías similares, “el calendario escolar se implementa como se planea, y se contratan maestros suplentes para cubrir

las inasistencias de los docentes titulares” (2009, p. 269). En contraste, en estudios internacionales realizados en la década de los noventa que incluyeron a países con ingresos bajos, encontraron que las fuentes de pérdida de tiempo escolar son variadas, ya que, por ejemplo, no es una práctica común que haya maestros suplentes para cubrir las inasistencias de los titulares; algunos asuntos políticos y administrativos pueden llevar a que las escuelas inicien más tarde la jornada escolar, y éstas pueden suspender labores debido a problemas ambientales y también de infraestructura.

Abadzi categoriza las fuentes de pérdida del tiempo escolar en tres tipos: las que son en el nivel de escuela, es decir, cuando la escuela completa suspende actividades durante un periodo de tiempo o inicia actividades más tarde de lo estipulado en la jornada escolar o las culmina antes; las relacionadas con el ausentismo de los maestros y, finalmente, las que tienen que ver con el uso del tiempo en el aula. En particular, la condición 1.1 alude a las dos primeras fuentes de pérdida de tiempo.

El cumplimiento del calendario y la jornada escolar oficiales se encuentra en la literatura relacionado con la equidad educativa, identificándolo como uno de los factores que puede indicar oportunidades desiguales de aprendizaje entre estudiantes, particularmente para los que provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Abadzi, 2009). En México, la investigación documental de Juárez Bolaños y Rodríguez Solera (2016) explora de manera específica los hallazgos sobre la equidad educativa en las escuelas rurales. Exponen los problemas de acceso, permanencia y logro educativo de los niños que estudian en escuelas ubicadas en localidades rurales, con respecto a sus pares de escuelas urbanas. Posteriormente identifican factores que pueden estar ejerciendo una influencia en estos problemas. De acuerdo con estos autores, el incumplimiento del calendario y la jornada escolar se relaciona con los problemas de logro educativo de la población que asiste a escuelas rurales, y apuntan que este incumplimiento muestra la “ausencia de una normalidad mínima” en las escuelas (Juárez Bolaños & Rodríguez Solera, 2016, p. 10). Retoman los resultados de una investigación previa realizada por Ezpeleta y Weiss (2000), en la que se mostró que la irregularidad de la prestación de servicios educativos en las escuelas rurales estudiadas fluctuaba entre 30 y 100 días de inasistencias, en un ciclo escolar que debería comprender 200 días de clases. En cuanto a la duración de la jornada, refieren un estudio exploratorio coordinado por Popoca Ochoa (2006) en el que se encontró que la jornada escolar en las escuelas rurales puede ser de 2.5 o 3 horas, en vez de 4.5 horas diarias en escuelas de jornada regular.

Lo anterior ratifica la importancia de esta condición para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y la necesidad de analizar las variaciones entre modalidades educativas y contextos socioeconómicos en los que se prestan los servicios de educación primaria para identificar provisiones desiguales de servicios educativos que puede reforzar la inequidad educativa.

Los docentes imparten clases todos los días (condición 1.2)

Esta condición está fundamentada inicialmente en la manera en que se ha organizado la provisión de los servicios de educación básica desde hace más de un siglo, donde la presencia física de un docente es fundamental e indispensable para que se promuevan los

procesos de aprendizaje en un grupo de alumnos (Alcázar, Rogers, Chaudhury, Hammer, Kremer, y Muralidharan, 2006; Guerrero y León, 2015). En palabras de Miller, Munane y Willet (2008), “los maestros no pueden enseñar si no están en la escuela” (p. 181), y su ausencia representa un obstáculo para la provisión regular de los servicios educativos.

Las ausencias de los docentes pueden tener múltiples consecuencias: incumplimiento de la cobertura curricular esperada en periodos de tiempo específicos; reducción de la intensidad de la enseñanza; interrupciones en la enseñanza, en las rutinas y en los procedimientos establecidos o acordados (Miller, Munane y Willet, 2008). Los efectos de las ausencias de los titulares en los alumnos incluyen tiempos muertos o inactivos, disminución del rendimiento académico, y aquellas que son prolongadas pueden llevar a cambios de escuela e incluso a la deserción de alumnos (Alcázar *et al.*, 2006).

Con respecto a las consecuencias del ausentismo docente en el logro educativo de los alumnos, Guerrero y León (2015) analizaron una submuestra de estudiantes de cuarto grado de primaria de Perú, que forman parte del proyecto internacional Niños del Milenio. En los análisis descriptivos en Comprensión Lectora y Matemáticas, encontraron que “los estudiantes de docentes que no faltan a clases tienen un mayor rendimiento que sus pares cuyo docente sí falta” (2015, p. 54). En los análisis de emparejamiento, la asociación negativa entre ausentismo y aprovechamiento se mantuvo solamente en Matemáticas. Los autores postulan que esta diferencia puede deberse a la importancia de la escuela en el desarrollo de las Habilidades Matemáticas en los niños, pues difícilmente en otros entornos podrán promoverse de manera sistemática; en cambio, la Comprensión Lectora puede ser más fácilmente promovida en otros ambientes extraescolares en los que interactúan los niños. En consonancia con estos resultados, Miller, Munane y Willet (2008), en un distrito urbano de Estados Unidos, encontraron una asociación negativa entre las ausencias de los docentes y el logro educativo en Matemáticas de estudiantes de cuarto grado, precisando efectos diferentes entre inasistencias planeadas e inasistencias inesperadas: 10 días de inasistencias planeadas reducen 3.2% de una desviación estándar del logro educativo; 10 días de ausencias inesperadas reducen 10% de una desviación estándar (2008, p. 196).

Es importante señalar que las consecuencias de las ausencias de los docentes ocurren incluso cuando se encuentran sustitutos que puedan cubrir las del titular, reconociendo que suplir a los maestros es una práctica poco usual en los países en vías de desarrollo (Alcázar *et al.*, 2006). Esto sucede debido a que la docencia es una profesión especializada y contextualizada, entendiéndose por esto último que sus prácticas se adecuan a las características y las necesidades tanto del grupo como de los alumnos en lo individual; por eso, encontrar a un suplente que pueda proveer una enseñanza diferenciada y contextualizada en el aula es difícil (Miller, Munane y Willet, 2008). En cuanto a los maestros sustitutos, es común que implementen actividades que no dan continuación al trabajo curricular del titular y cuya principal preocupación sea asegurar que los alumnos estén ocupados. La labor de los docentes sustitutos se vuelve también compleja debido a que los alumnos pueden enfrentar dificultades para construir vínculos afectivos (Miller, Munane y Willet, 2008), generando un ambiente en el aula que no sea adecuado para apoyar actividades pedagógicas.

Finalmente, los estudios donde analizan la variación de las inasistencias de docentes entre diferentes tipos de localidades en las que se encuentran las escuelas y los contextos socioeconómicos de la población que atienden, evidencian la necesidad de medir este fenómeno fundamentándolo en una perspectiva de equidad, pues las inasistencias en poblaciones de contextos socioeconómicos desfavorables y en poblaciones remotas son superiores a las del promedio. Por ejemplo, en el análisis de los resultados del proyecto *Niños del Milenio* (Alcázar *et al.*, 2006; Chaudhury, Hammer, Kremer, Muralidharan, y Rogers, 2006) encontraron que en Perú los docentes faltan 11 % del tiempo, pero en las zonas socioeconómicamente desfavorables esta cifra asciende a 16 % y en las remotas a 21 %.

De acuerdo con lo anterior, se ratifica la importancia de esta condición para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. También se evidencia la necesidad de que se identifiquen y analicen las variaciones en las inasistencias de los maestros entre modalidades educativas y contextos socioeconómicos en los que se prestan los servicios de educación primaria.

Los docentes dedican la mayor parte del tiempo en el aula a actividades de enseñanza (condición 1.3)

El tiempo de enseñanza forma parte del tiempo escolar, y ha sido vinculado a la mejora educativa y a la eficacia escolar desde la década de los sesenta. Se parte del supuesto de que el aprendizaje requiere tiempo (Carroll, 1989), en específico, depende del tiempo que los niños se involucren en actividades académicas (Bloom, 1974; Carroll, 1989; Stallings, 1980), ya que el logro de un conocimiento o el desarrollo de una habilidad o competencia implica que un estudiante haya participado en experiencias de aprendizaje (Bloom, 1974).

Uno de los modelos fundacionales en cuanto al uso del tiempo y su importancia para el aprendizaje fue el elaborado por Carroll (1963). En éste se incluían tres variables relacionadas con el tiempo: *aptitud*, representada como la cantidad de tiempo que un estudiante necesita para aprender algo; *oportunidad de aprendizaje*, el tiempo que se emplea para el aprendizaje, y *perseverancia*, la cantidad de tiempo que un estudiante está dispuesto a emplear para aprender algo. En este modelo se incluían otras dos variables: *calidad de la enseñanza* y *capacidad de los alumnos para entender la enseñanza*. En cuanto a la calidad de la enseñanza, planteaba que “a los estudiantes se les debería decir con claridad lo que iban a aprender, deberían ser puestos en contacto con materiales de aprendizaje adecuados, y los pasos del aprendizaje deberían ser cuidadosamente planeados y ordenados” (Carroll, 1989, p. 26). La habilidad para entender la enseñanza comprendía la “comprensión de la lengua, y la capacidad del estudiante para encontrar por sí mismo en qué consistían las tareas de aprendizaje y cómo lograr los aprendizajes” (Carroll, 1989, p. 26). Desde este modelo fundacional se especificaba que el tiempo no es lo más importante, sino lo que ocurre en ese tiempo (Carroll, 1989, p. 27). También, desde entonces, se reconocían los problemas de la medición de las diferentes variables de este modelo, señalando la factibilidad de medir el tiempo (por ejemplo, tiempo sin actividad, el dedicado a actividades académicas, o el que se utiliza realizando tareas), y la dificultad de medir lo que los alumnos están pensando o si está dirigido hacia los aprendizajes esperados (en relación

con la *perseverancia*). En la revisión de su propio modelo, Carroll (1989) apuntaba un problema mayor, relacionado con la *aptitud*: la complejidad de estimar la cantidad de tiempo que requerirán estudiantes con diferentes niveles de dominio o diferentes aptitudes para aprender contenidos específicos. Finalmente, a través del análisis de investigaciones que retomaron su modelo y exploraron la relación con los resultados de aprendizaje de los alumnos, se confirmó la importancia de las variables planteadas; se reconoció que en la mayoría de los estudios se había puesto énfasis en el tiempo dedicado a la realización de tareas académicas (*time on task*), pero que era necesario que se realizaran investigaciones centradas en conocer qué motiva a los estudiantes a dedicar su tiempo a la realización de una tarea académica, y la relación entre las diferentes variables del modelo; y se precisó que la igualdad de oportunidades no tiene que ver solamente “con proveer oportunidades adecuadas para aprender [...] sino como llevar el potencial de los estudiantes hacia sus límites superiores, tan lejos como fuese posible” (Carroll, 1989, p. 30).

La condición que se presenta en este apartado tiene que ver con una de las variables del tiempo del modelo de Carroll: oportunidad para el aprendizaje. Sin embargo, en él esta variable se entiende como el tiempo que se emplea para el aprendizaje y no se centra en un actor educativo específico. Se infiere, a partir de las otras variables del tiempo y los demás componentes del modelo, que se considera tanto a los docentes como a los alumnos.

Otros autores también incluyen el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en la escuela como uno de los componentes del tiempo escolar (Scheerens y Hendriks, 2014), y lo subdividen en tiempo asignado, que es el que formalmente se designa para la escuela y el trabajo en aula; tiempo de enseñanza, es la cantidad de tiempo neto en que un docente enseña, sin incluir las actividades relacionadas con la organización de aula; tiempo dedicado a tareas académicas (*time on task*), entendido como la cantidad de tiempo en que los estudiantes están activamente involucrados en tareas de aprendizaje durante una clase, ya sea poniendo atención a las tareas de aprendizaje o buscando aprender (Scheerens y Hendriks, 2014, p. 8), y el tiempo de aprendizaje académico, que representa una proporción del dedicado a tareas académicas, en el que los estudiantes se encuentran trabajando en un nivel adecuado de dificultad. En esta conceptualización del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje *la dedicación de los docentes a actividades de enseñanza durante la mayor parte del tiempo en aula* tiene que ver con el *tiempo de enseñanza*.

El tiempo dedicado a la realización de tareas académicas (*time on task*) también ha sido incluido en metaanálisis. Los meta-análisis conducidos por Hattie (2009) sobre esta variable encontró que el tamaño del efecto fue de 0.38, y estuvo basado en 100 estudios.

Una de las herramientas más utilizadas para la medición del tiempo de enseñanza es la foto de clase o instantáneas de clase, desarrollada por Stallings (1980). Esta herramienta de observación codifica y clasifica la manera en que los docentes usan el tiempo en las aulas; las categorías de clasificación son: actividades académicas; gestión de la clase, y profesor en tareas ajenas. Dentro de las actividades académicas se encuentran: la lectura en voz alta; exposiciones y demostraciones; prácticas que involucren preguntas y respuestas, o debates; actividades de memorización o mecanización; tareas o trabajos individuales, y copiado (Bruns y Luque, 2015). La gestión de la clase involucra actividades tales como

instrucciones verbales; manejo disciplinario del grupo; organización de la clase por parte de los docentes, de manera individual, y organización de la clase entre el maestro y los alumnos. Finalmente, las actividades clasificadas como profesor no involucrado o realizando tareas ajenas tienen que ver con docentes que están ausentes de las aulas; aquellos involucrados en interacciones sociales con los alumnos, y maestros en interacción social con otras personas o no involucrados. En el estudio del Banco Mundial llevado a cabo en aulas de siete países de América Latina y el Caribe (Bruns y Luque, 2015), se utilizó esta herramienta. Se encontró que los docentes dedican 65% o menos del tiempo de clase a actividades académicas, que equivale a la pérdida de un día de enseñanza por semana; este resultado es inferior al de las prácticas de referencia de estudios previos, en donde se ha encontrado que los docentes dedican 85% del tiempo a actividades académicas. El resto lo utilizan en actividades de gestión del aula, y en tareas ajenas a la enseñanza y a lo que sucede en el salón de clase, en ese orden.

Como parte de ese mismo estudio se exploró la relación entre el tiempo de enseñanza y los resultados de aprendizaje de los alumnos en Brasil, Honduras, Ciudad de México y Colombia, identificando que estas dos variables están correlacionadas positivamente: “las escuelas ubicadas en ambos extremos de la distribución del desempeño en lo que respecta al aprendizaje de los alumnos casi siempre muestran diferencias marcadas y estadísticamente significativas en la cantidad de tiempo de instrucción” (Bruns y Luque, 2015, p. 15). Por ejemplo, en la Ciudad de México el promedio de tiempo de instrucción de 10% de las escuelas con puntajes más altos en las pruebas fue de 62%; en cambio, el promedio de tiempo de instrucción de 10% de escuelas con puntajes más bajos fue de 51%.

Los hallazgos de la revisión de literatura presentados confirman la importancia de esta condición para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Se sugiere valorar la inclusión de otras variables relacionadas con el tiempo para el aprendizaje centradas en los alumnos, como la *aptitud* y la *perseverancia*, expuestas en el modelo de Carroll.

Reflexión

¿Cuál es relación entre las condiciones de esta dimensión?

Las condiciones de esta dimensión están estrechamente vinculadas y parecen estar fundamentadas en una preocupación por garantizar igualdad de oportunidades de aprendizaje a los alumnos en la educación primaria. En su planteamiento se reconocen diferentes esferas de implementación de estas condiciones, desde el centro escolar en la primera condición, hasta la práctica docente en las aulas. De acuerdo con los hallazgos de la literatura, las tres son indispensables para garantizar el pleno ejercicio del derecho de los niños a una educación de calidad. La medición y la evaluación de estas condiciones también parece fundamental para identificar oportunidades desiguales en la provisión de los servicios educativos.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las condiciones de otros ámbitos?

En la revisión de la literatura se identifica que la condición Los docentes imparten clases todos los días (1.2) puede relacionarse con varias condiciones del ámbito de convivencia escolar, en específico con las siguientes: dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes y docentes, y dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes.

5.2. Práctica docente orientada al aprendizaje

Las prácticas docentes comprenden actividades que pueden realizarse antes, durante y después del trabajo en aula. Las prácticas comprenden las decisiones que toman los docentes con respecto a las actividades que se realizarán en el aula, el tipo de conversaciones que se promueven y las herramientas que se utilizan para el logro de los aprendizajes (Windschitl y Calabrese Barton, 2016, p. 1100).

Los docentes planifican el trabajo con base en el currículo (condición 2.1)

En la revisión de la literatura se encontraron escasas investigaciones sobre la planificación de la enseñanza; la mayoría realizadas durante la década de los ochenta (Warren, 2000). En las investigaciones encontradas, la planificación del trabajo docente es reconocida como un proceso de diseño y un componente “esencial para la enseñanza, porque es el proceso mediante el cual los docentes vinculan el currículo con el aprendizaje” (Ball, Knobloch y Hoop, 2007, p. 57). La planificación del trabajo docente forma parte del razonamiento pedagógico en el que se fundamentan las interacciones entre docentes y estudiantes; sus beneficios incluyen: orientar la enseñanza; preparar al docente para una práctica que atienda las necesidades diferenciadas de sus alumnos; preparar al maestro para motivar a los estudiantes; facilitar la evaluación de las actividades de los docentes, y mejorar las habilidades de enseñanza, dentro de otros beneficios (Ball, Knobloch y Hoop, 2007).

Uno de los métodos más comunes para la planificación de la enseñanza es el basado en objetivos. Comprende la identificación de los objetivos de aprendizaje en el currículo y después el diseño de actividades que lleven al cumplimiento de los objetivos identificados; es consonante con la condición que aquí se analiza. Sin embargo, en la investigación sobre la manera en que los docentes llevan a cabo la planificación de su trabajo ha dejado ver que no necesariamente siguen un proceso lineal (Hashweh, 2005), sino que anteponen, a la identificación y el análisis de los objetivos, su razonamiento sobre la materia y el contenido, exploraciones sobre la metodología y estrategias de enseñanza a emplear, y análisis de otros factores que influyen la enseñanza, como las necesidades y los intereses de los alumnos (Hashweh, 2005). De hecho, el proceso de planeación varía de acuerdo con las características de los docentes, y la mayor parte de este proceso permanece en su mente, documentándose sólo una pequeña porción dentro de los planes de clases individuales o de unidades temáticas. Estas características del proceso de planificación de la enseñanza han llevado a que algunos investigadores la conceptualicen como un proceso cíclico e interactivo que comprende tanto el conocimiento de los docentes como sus creencias, interactuando para generar actividades de enseñanza y de aprendizaje (Hashweh, 2005).

La planificación de la enseñanza actualmente se concibe como un proceso donde participan otros actores, como el trabajo con otros compañeros docentes; sesiones de trabajo individual con estudiantes que sirven para que los maestros diseñen estrategias de enseñanza; reuniones con directivos escolares; revisión de fuentes de información y materiales didácticos; observación de las prácticas de otros profesores; revisión de los objetivos de

aprendizaje de los alumnos y objetivos profesionales de los docentes (Monterosso, 2014). Además, la planificación está influenciada por diferentes factores, por ejemplo: el horario para cada asignatura; los materiales didácticos disponibles, y el interés de los estudiantes, entre otros (Warren, 2000).

Los docentes dedican una parte importante de su tiempo a la planificación del trabajo; por ejemplo, algunos estudios estiman que puede requerirles hasta 12 horas por semana (Ball, Knobloch y Hoop, 2007). Esto ha hecho que se abogue por que la jornada laboral incluya tiempo para ello (Merritt, 2016).

De acuerdo con lo anterior, se considera que la planeación basada en el currículo debe ratificarse como una condición para la enseñanza y el aprendizaje, puesto que en las conceptualizaciones encontradas se entiende como el medio para enlazar justamente el currículo con el aprendizaje. Sin embargo, la medición de esta condición debe tener en cuenta que no hay una única manera de planificar, y el currículo puede ser incluido en este proceso en diferentes momentos. También será importante que el análisis y la interpretación consideren la multiplicidad de factores que influyen en la planificación que realizan los docentes.

Los docentes implementan actividades orientadas al aprendizaje de todos los estudiantes de su grupo (condición 2.2)

En la literatura esta condición se encuentra relacionada con la enseñanza diferenciada, en la que se reconoce que los estudiantes que se encuentran en un aula tienen diferencias que pueden incluir sus conocimientos previos, formas de aprendizaje, intereses y motivaciones, oportunidades de aprendizaje extraescolares, entre otras características (Algozzine y Anderson, 2007).

En la enseñanza diferenciada el propósito principal de las escuelas es maximizar las capacidades de todos los alumnos, promoviendo su involucramiento en las actividades de aprendizaje; se aseguran que no haya estudiantes excluidos de las oportunidades de aprendizaje en las aulas. La diferenciación puede representarse brindando materiales con niveles de dificultad variados sobre los contenidos cubiertos en las clases, y alineando los contenidos con los intereses de los alumnos, promoviendo que ellos elijan entre diferentes formas y espacios de trabajo (Algozzine y Anderson, 2007).

En las prácticas docentes no diferenciadas, todos los estudiantes realizan la misma actividad durante el mismo periodo, independientemente de sus necesidades individuales. En cambio, la enseñanza diferenciada requiere que en la planeación los docentes determinen lo que esperan que aprendan los estudiantes durante un periodo específico de enseñanza; no implica reducir las expectativas de aprendizaje, sino flexibilizar las estrategias y los recursos de enseñanza con base en perfiles de aprendizaje de los estudiantes (Algozzine y Anderson, 2007).

En algunas investigaciones se ha explorado el efecto de la enseñanza diferenciada sobre las actitudes de los estudiantes. Karadag y Yasar (2010) analizaron el efecto de la enseñanza diferenciada sobre las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua en estudiantes

de quinto grado de educación primaria en Turquía, y hallaron una relación positiva y estadísticamente significativa. En cuanto al efecto sobre el logro educativo, en la literatura se encuentran investigaciones con diferentes diseños, pero no hay resultados concluyentes sobre el tipo de relación y el tamaño del efecto (Savage, 2011).

La enseñanza diferenciada es particularmente importante para la reducción de las desigualdades educativas, asegurando que los estudiantes que por lo regular se encuentran al margen de las actividades de enseñanza y de aprendizaje participen y se involucren activamente (Algozzine y Anderson, 2007; Karadag y Yasar, 2010).

Lo anterior es consonante con el marco conceptual del derecho a la educación (Tomaševski, 2001); en particular con el principio de adaptabilidad, en el que se busca que los servicios educativos den respuesta a los intereses de los niños, representado para ellos desafíos continuos. En este principio se postula que los sistemas educativos se deben adaptar a cada niño, evitando la discriminación por edad, género, lengua, habilidades, rasgos físicos, edad, origen étnico, nacionalidad, religión, entre otras características (McCowan, 2010; Tomaševski, 2001). Otros autores han postulado que la perspectiva del derecho a la educación puede complementarse con el enfoque de las capacidades, puesto que se pretende que los servicios educativos incluyan “todas las condiciones (económicas, culturales y demás) necesarias para tener acceso, y ser capaz de involucrarse significativamente en el aprendizaje y convertir el aprendizaje en oportunidades” (McCowan, 2011, p. 293), además de su sensibilidad hacia la heterogeneidad de las personas.

A partir de esta revisión de la literatura se puede afirmar que la implementación de actividades orientadas al aprendizaje de todos los estudiantes del grupo es una condición básica para su aprendizaje. Parece fundamental para garantizar el ejercicio del derecho a la educación de todos los niños, y la reducción de las desigualdades educativas.

Los docentes realizan una evaluación formativa (condición 2.3)

La evaluación formativa comprende actividades a través de las cuales docentes y estudiantes recuperan información que sirve para modificar los procesos y las actividades de enseñanza y de aprendizaje en los que se encuentran involucrados (Black y Wiliam, 1998). Esto significa que las evidencias recolectadas sirven a los docentes para modificar su enseñanza; por otro lado, los estudiantes pueden participar en el proceso reuniendo sus propias evidencias del aprendizaje, y recibiendo retroalimentación que les permita reconocer qué es lo que pueden mejorar (Heritage, 2014). Así, “la evaluación formativa orienta la enseñanza y fortalece el aprendizaje de los estudiantes” (Karpinsky y D’Agostino, 2013).

La evaluación formativa es vista por algunos investigadores como un conjunto de prácticas que se relacionan con los derechos de los niños, y que deben ser implementadas independientemente de su contexto (Heritage, 2014). Dentro de los derechos de niños se estipula que en los procesos de toma de decisiones sobre ellos se debe asegurar que sus intereses sean tomados en cuenta, además de proveer oportunidades para que compartan sus puntos de vista sobre procesos y decisiones que los afectan. Esto implica, por ejemplo, que la información sobre los aprendizajes que alcanzan los niños se sistematiza y

se comunica oportunamente, para que pueda ser tomada en cuenta en las prácticas de enseñanza de los docentes y las de aprendizaje de los niños; también implica considerarlos como participantes activos de los procesos de evaluación de aprendizajes, no sólo como receptores de la información. Así, se piensa que la evaluación formativa es un “factor habilitador para alcanzar las metas de educación para todos los niños” (Elwood y Lundy, 2010, p. 349), cuyo producto es el “aprendizaje personalizado” (Heritage, 2014, p. 5) para construir la independencia de los estudiantes a través de la autorregulación.

Los elementos que conforman la evaluación formativa de acuerdo con Heritage (2014) son: “claridad en objetivos de aprendizaje y criterios de éxito; recolección de evidencias e interpretación; respuesta pedagógica; e involucramiento de los estudiantes” (p. 7).

Las revisiones sobre evaluación formativa realizadas desde la década de los ochenta han mostrado que es un componente esencial en la eficacia de las aulas. Algunos de los beneficios a corto plazo que se han evidenciado en la investigación educativa son: “a) promover estrategias de aprendizaje activo; b) proveer conocimiento sobre los resultados del aprendizaje y retroalimentación correctiva; c) ayudar a los estudiantes a monitorear sus propios avances; y, d) fortalecer la rendición de cuentas” (Karpinsky y D’Agostino, 2013, p. 202). En el largo plazo también se han encontrado beneficios, como la mejora del rendimiento en todos los alumnos, y se ha considerado como una de las estrategias más eficientes en términos de costos para el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos.

Dentro de la evaluación formativa, la retroalimentación tiene un papel fundamental. De acuerdo con Timperley (2013), la retroalimentación es “información que se da un estudiante sobre su desempeño y su entendimiento” (p. 402); ésta puede ser proporcionada por otras personas (docentes, padres de familia, compañeros) e incluso por el mismo alumno cuando revisa su desempeño. De acuerdo con esta descripción, la retroalimentación puede ampliar el entendimiento de los estudiantes y clarificar lo que hace falta para lograr el entendimiento esperado a partir de lo que mostró.

En la enseñanza y la investigación educativas la retroalimentación ha cobrado importancia debido a que puede tener un impacto en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Aunque los resultados de los meta-análisis sobre la influencia de la retroalimentación en los resultados de aprendizaje de los alumnos no son consistentes, se ha identificado que las prácticas de retroalimentación que tienen efectos positivos tienen las siguientes características: “dan información a los alumnos acerca de la tarea, los procesos necesarios para entender o llevar a cabo las tareas, y la autorregulación y el aprendizaje” (Timperley, 2013, p. 402). Por el contrario, las que no son efectivas no proporcionan información sobre la tarea.

En el modelo desarrollado por Hattie y Timperley (2007) se identifican cuatro niveles de retroalimentación: la tarea, el proceso, la autorregulación, y sobre el individuo. Las condiciones para la retroalimentación efectiva en cada nivel varían. La retroalimentación sobre la tarea es mejor cuando ayuda a encontrar pistas que permitan corregir información o entendimientos erróneos, así como procesar y entender los materiales con los que están trabajando (Hattie y Timperley, 2007), también se precisa que la retroalimentación enfocada en señalar lo que es correcto (retroalimentación valorativa positiva) tiene efectos sobre

la motivación, pero no sobre el desempeño (Timperley, 2013); debe enfocarse en los procesos cognitivos y las estrategias para detección de errores; estas últimas serán de gran utilidad para fortalecer la autonomía en los estudiantes en los procesos de evaluación, que sean capaces de darse retroalimentación a ellos mismos (Timperley, 2013). La retroalimentación sobre la autorregulación puede permitir que los estudiantes amplíen su compromiso con las tareas (Hattie y Timperley, 2007), por lo tanto, este nivel de retroalimentación debe considerar los procesos de regulación que emplean los estudiantes al involucrarse con las tareas y también sus creencias acerca del esfuerzo y el aprendizaje. Por ejemplo, en este tercer nivel, la retroalimentación puede incluir la manera en la cual los estudiantes “monitorean, dirigen y regulan sus acciones hacia un objetivo de aprendizaje” (Timperley, 2013, p. 403). En cuanto a la retroalimentación sobre la persona, los autores señalan que, aunque es ampliamente utilizada en los salones de clase a través de los halagos, rara vez es efectiva, pues no permite que los alumnos identifiquen dónde se encuentran en cuanto a los aprendizajes que se espera que logren, cómo van en el proceso y qué necesitan para llegar a donde se espera.

En el Classroom Assessment Scoring System (Pianta, La Paro y Hamre, 2008), la calidad de la retroalimentación es una de las dimensiones del apoyo pedagógico. Esta dimensión tiene cinco indicadores: i) andamiaje, que comprende las pistas y las ayudas explícitas que se dan a los alumnos para alcanzar los aprendizajes esperados; ii) los circuitos de comentarios, enfocados en los intercambios que sostienen los alumnos con el docente, identificando si son bidireccionales, si hay persistencia del maestro en la interacción con el alumno (por ejemplo, cuando la respuesta que da no es la correcta o la esperada), si se plantean preguntas de seguimiento; iii) impulsar procesos de pensamiento en los cuales se los estudiante expliquen lo que piensan; iv) proporcionar información que lleve a la expansión de los conocimientos de los alumnos, aclarar sus comprensiones y donde se usen comentarios específicos que conduzcan a los aprendizajes esperados, y v) el estímulo y la afirmación, en los que se identifique la manera en que los docentes dan reconocimiento por acciones específicas relacionadas con los aprendizajes esperados, refuerzan los aprendizajes alcanzados por los alumnos, y promueven la persistencia del alumno en el desarrollo de una tarea.

La revisión de la literatura realizada en este apartado muestra que la evaluación formativa y sus componentes son condiciones básicas de los servicios educativos. De hecho, algunos autores afirman que es una condición básica para el cumplimiento de los derechos de los niños (Elwood y Lundy, 2010; Heritage, 2014), además de que las investigaciones apuntan a la mejora de los resultados educativos de los niños, especialmente de los que se encuentran en condiciones socioeconómicas desfavorables, haciendo que esta condición sea fundamental también para enfrentar las desigualdades educativas.

Reflexión

¿Cuál es relación entre las condiciones de esta dimensión?

Las condiciones de esta dimensión están estrechamente vinculadas, a todas subyace una preocupación por el logro de los aprendizajes planteados en el currículo. La primera de ellas se focaliza en la planificación docente, como una base fundamental del diseño y la implementación de prácticas centradas en los aprendizajes que se espera que logren los alumnos. La segunda y tercera condiciones tienen que ver con la implementación de las prácticas docentes; la primera, con las prácticas de enseñanza y la segunda, con las prácticas de evaluación. En ambos casos se encontró en la literatura que estas condiciones son indispensables para garantizar el pleno ejercicio del derecho de los niños a una educación de calidad, que responda a sus necesidades individuales y los lleve a los aprendizajes planteados en el currículo.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las condiciones de otros ámbitos?

En la revisión de literatura se identifica que las condiciones 2.1 y 2.2 pueden relacionarse con el ámbito de convivencia escolar, en específico con la condición: "En la escuela se da un trato inclusivo a los estudiantes". La relación se da a través de prácticas docentes que responden a las necesidades individuales de los alumnos, que clarifican las metas de aprendizaje, muestran los logros alcanzados y orientan a los alumnos sobre los siguientes pasos en su aprendizaje.

5.3. Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes

La última dimensión tiene que ver con las estrategias de apoyo a la práctica docente y a los estudiantes. Esta dimensión contiene tres condiciones, en las que se ubica a la escuela como el centro de la implementación de estrategias de seguimiento a alumnos con riesgo de reprobación, abandono o bajo aprovechamiento, y como un espacio en el que se llevan a cabo estrategias de seguimiento y asesoría de la práctica docente y se recibe apoyo de la supervisión escolar.

En la escuela existen estrategias de atención a estudiantes con riesgo de reprobación, abandono o bajo aprovechamiento (condición 3.1)

En la revisión de la literatura se encontraron escasas fuentes de información con respecto a esta condición en educación primaria; en otros niveles educativos, particularmente en bachillerato y en educación superior, parece haber una mayor cantidad de fuentes de información.

En algunas de las fuentes encontradas sobre educación primaria, el riesgo de fracaso académico en los estudiantes se relaciona con dificultades para leer en los primeros grados de este nivel educativo (Elbaum, Vaughn, Tejero Hughes y Watson Moody, 2000; Torgesen, 2002). En el estudio de Elbaum y colaboradores (2000) se analizan diferentes estrategias a fin de enfrentar las dificultades para leer tempranamente, dentro de las cuales se encuentra la atención uno a uno a estudiantes, por adultos e incluso por compañeros del mismo grado o de grados superiores. Por medio de un metaanálisis encontraron que las intervenciones con un diseño fundamentado, y con una implementación cuidada, tienen la potencialidad de mejorar significativamente los resultados de los alumnos, y recomiendan que estén a cargo de personal capacitado específicamente para este fin, por ejemplo, docentes en formación o voluntarios, quienes puedan participar de manera intensiva (Elbaum *et al.*, 2000, p. 617). Adicionalmente, Torgesen (2002)

hace hincapié en la importancia de que las dificultades sean identificadas lo más pronto posible, pues una demora en su atención puede ser muy costosa, afectando otras esferas de la comunicación de los niños, por ejemplo, incremento de vocabulario, su motivación hacia la lectura, y estrategias para la comprensión lectora. Este mismo autor señala que la causa principal de las dificultades para la lectura radican en características específicas de los niños, como sus conocimientos y habilidades fonológicas (Torgesen, 2002, p. 12). El autor recomienda estrategias como la enseñanza explícita y más intensiva con alumnos identificados en esta condición, y en la que se promueva de manera más enfática apoyo emocional positivo.

Lehr, Sinclair y Christenson (2004) implementaron una intervención en educación primaria llamada “Verificar y conectar” (*Check and connect*). En ella identificaron a estudiantes de cinco distritos, que estuvieran considerados en riesgo de deserción. Esta identificación se hizo revisando sus antecedentes en inasistencias a la escuela, entradas tardías, movilidad entre escuelas, y bajo rendimiento académico en los primeros grados. Aunque este programa regularmente se implementa en bachillerato, decidieron llevarlo a cabo en primaria debido a que consideraron que regularmente el fracaso en los primeros años se convierte en fracaso posterior en la escuela y que una intervención temprana es “clave para remediar los problemas que enfrenta la niñez y la juventud” (Lehr, Sinclair y Christenson, 2004, p. 281). El modelo “Verificar y conectar” era implementado por un monitor. La implementación incluía los siguientes elementos: construcción de relaciones de confianza mutua y comunicación abierta; monitoreo constante de indicadores como asistencia, desempeño académico y comportamiento; intervención individualizada para los estudiantes; compromiso en el largo plazo con el programa (dos años al menos y seguimiento en transiciones); fortalecimiento de la motivación académica en los estudiantes; fortalecimiento de habilidades para resolver conflictos constructivamente, y afiliación a la escuela y el aprendizaje. En los resultados de la intervención se encontró que las llegadas tardías y el ausentismo disminuyeron, aumentando el compromiso con la escuela y su educación.

Los hallazgos de los estudios presentados muestran la importancia del seguimiento a alumnos con riesgo de reprobación, deserción o bajo aprovechamiento en educación primaria, ya que si los alumnos se mantienen en el sistema educativo motivados por aprender y comprometidos con la escuela durante la educación básica, es menos probable que deserten en grados superiores.

En las intervenciones descritas se muestran varias formas para identificar a los estudiantes en riesgo: por los docentes a cargo del grupo en el que se encuentran los alumnos y por actores del sistema educativo que están fuera de la escuela (como los monitores del programa “Verificar y conectar”) monitoreando indicadores de asistencia y aprovechamiento académico. Por otro lado, las intervenciones muestran que la atención de los alumnos requiere, por lo regular, personal adicional a los docentes, ya sea para implementar tutorías uno a uno, o para monitorear los avances y conectar a los alumnos con acciones que contribuyan a su permanencia en el sistema educativo. El trabajo de los docentes a cargo de los grupos parece indicar un vínculo con las condiciones 2.2 y 2.3, en las que se señala que las prácticas docentes y escolares deben dar respuesta a las necesidades individuales de todos los alumnos; en particular, la evaluación formativa implica un seguimiento constante de su desempeño y el ajuste de la práctica para garantizar que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados.

En la escuela hay estrategias de seguimiento y asesoría a la práctica docente (condición 3.2)

La asesoría y el seguimiento a la práctica docente se enfocan en el aprendizaje de los docentes y su desempeño, proporcionando un apoyo constante y directo que lleve a la transformación de la práctica y que contribuya a la mejora de los aprendizajes de los alumnos (Pas y Newman, 2013). Así, el objetivo en el corto plazo es la mejora de las prácticas docentes, y en el largo plazo, el logro educativo de los alumnos. También hay otros resultados que se pueden obtener a partir de la asesoría y el seguimiento a los docentes, entre los que se encuentran la satisfacción con el trabajo y la permanencia en la carrera docente.

Las líneas de acción de la asesoría, recopiladas por Bolívar (2006a) son: enlazar la acción docente individual y la colectiva del centro escolar, que implica el establecimiento de mecanismos para promover una reflexión conjunta sobre el trabajo que se realiza individual y colectivamente para resolver problemas específicos, compartiendo aprendizajes y llegando a posturas comunes; llevar a que el centro escolar se configure como un proyecto de acción conjunta, generando un ambiente de trabajo en el que se incrementa el compromiso de diferentes actores en cuanto a acciones comunes, y considerar la dimensión del aprendizaje de los alumnos de tal manera que se generen nuevas experiencias en los estudiantes dirigidas a la mejora de sus procesos educativos y el logro (pp.100-101).

Este tipo de apoyo es importante para que los docentes puedan satisfacer las necesidades de todos sus alumnos y enfrentar los cambios promovidos por los sistemas educativos. También se ha encontrado que puede ser de ayuda para disminuir su rotación y la desertión de la profesión (Pas y Newman, 2013).

En la revisión de la literatura se encontraron diferentes modelos para proveer seguimiento y asesoría al trabajo docente, entre las que se encuentran: mentoría; inducción al trabajo docente; acompañamiento o *coaching* y consultas. En todos los casos, el seguimiento y la asesoría se proporcionan dentro de la misma escuela.

En la revisión de la literatura se encontró que la mentoría y la inducción al trabajo docente son descritas como periodos de formación inicial en la práctica. La provisión de estos servicios de seguimiento y asesoría al trabajo docente puede variar en intensidad, integración al trabajo en aula, y grado de estructuración. En estudios correlacionales han encontrado que no se generan ganancias en el logro educativo de los alumnos sino hasta el tercer año en el que el docente es expuesto a este tipo de apoyo. Reportan que no hay resultados significativos sobre la satisfacción de los maestros o la permanencia en el trabajo (Pas y Newman, 2013).

En el acompañamiento o *coaching* se distinguen los siguientes modelos: técnico, enfocado en docentes noveles; resolución de problemas de manera colaborativa, donde se acompaña al docente en la resolución de algún problema que enfrente con uno o varios estudiantes; reflexivo, donde se promueve la reflexión sobre las propias prácticas; de reforma o cambio, en el que se trabaja con toda la escuela para la mejora. Por lo general el *coaching* se concentra en contenidos específicos para la mejora de la práctica docente. En los estudios que exploran el impacto de este tipo de apoyo han encontrado que es positivo en relación con el

conocimiento y las prácticas docentes. No se han encontrado ganancias en el aprendizaje de los alumnos, pero esto puede tener que ver con que la valoración se ha hecho sólo después de un año de implementación del apoyo, y este tipo de impacto puede requerir más tiempo (Pas y Newman, 2013).

Los modelos de acompañamiento o *coaching* también se aplican en programas de consultoría; en estos programas las variaciones pueden darse de acuerdo con el nivel de intervención, el tipo de problema que se busca solucionar, y el enfoque de comunicación que empleen. En el análisis de algunas intervenciones se ha encontrado que tienen efectos positivos sobre la eficacia de los docentes y en los resultados de aprendizaje de los alumnos (Pas y Newman, 2013). En un proyecto específico describen la utilización de este tipo de apoyo para mejorar las prácticas escolares sobre los alumnos en riesgo (Rosenfield, 1992). Trabajaron en diferentes etapas: iniciación, implementación e institucionalización, y encontraron que hubo cambios positivos en la manera en que trabajan los maestros con los estudiantes en riesgo, en particular se disminuyeron las referencias hacia personas e instituciones para la atención especial de los alumnos; también encontraron cambios en el comportamiento y el logro educativo de los estudiantes (Rosenfield, 1992).

La revisión de la literatura muestra que ésta es una condición especialmente importante para el apoyo a docentes de nuevo ingreso a la profesión, el trabajo con alumnos en riesgo, la implementación de reformas e innovaciones en los centros escolares, y afrontar problemas específicos de los maestros y las escuelas. Las intervenciones descritas y sus resultados dejan ver la importancia de que este apoyo sea sistemático y se brinde durante un periodo en el que se puedan valorar los cambios en las prácticas docentes y los resultados en los alumnos (generalmente más de un año). También sobresale que los efectos de estas intervenciones pueden ser en ámbitos adicionales a las prácticas docentes y aprendizajes de los alumnos, como en la satisfacción de los maestros.

Los docentes reciben asesoría y apoyo de la supervisión escolar (condición 3.3)

La supervisión escolar es un servicio que tienen los sistemas educativos prácticamente desde su origen. Nació para asegurar el cumplimiento de normas y programas en cada país (De Grauwe, 2007) y para la construcción de lenguajes comunes en la operación de las escuelas. Desde la década de los noventa, empezaron a gestarse iniciativas de reforma a la supervisión escolar en diversos países, debido a un cuestionamiento sobre la eficacia de sus servicios, y reconociendo que debiera servir para la mejora de la calidad educativa ofreciendo apoyo a las escuelas y los docentes y facilitando la rendición de cuentas, en vez de focalizarse en el control administrativo (De Grauwe, 2007).

Las reformas a la supervisión escolar han buscado acercar sus servicios a las escuelas y fortalecer sus equipos. Uno de los mecanismos implementados para este fin es la participación de los supervisores en la elaboración de planes de mejora de las escuelas, basados en la autoevaluación de los servicios que ofrecen, los recursos con que cuentan y los resultados que obtienen. Por lo general, el apoyo a las escuelas se lleva a cabo a través de centros de supervisión (o *clusters*) que atienden una cantidad designada de centros escolares.

En la literatura se ha encontrado que el impacto de la supervisión es limitado; los beneficios se observan principalmente cuando tienen una pequeña cantidad de escuelas asignadas para supervisar y recursos adecuados para la provisión de sus servicios.

En algunas síntesis de estudios se ha encontrado que el impacto de la supervisión escolar sobre las escuelas y las prácticas docentes está mediado por la calidad de la retroalimentación que ofrecen los equipos de supervisión. Una retroalimentación de calidad debiera, por ejemplo, asegurar una comunicación respetuosa entre el equipo de supervisión y los actores escolares, y plantear recomendaciones que estén a su alcance (Ehren, Eddy-Spicer, Bangpan y Reid, 2017). También se ha encontrado que el impacto de la supervisión se promueve cuando contribuyen a la medición y el seguimiento de los objetivos de mejora establecidos (Brock, 2009).

En la literatura revisada no se encontraron estudios centrados en la asesoría que dan los supervisores a los docentes de una escuela. Esto puede tener que ver con el cambio del objeto de la supervisión, en el que se ha buscado que trascienda, de los docentes en los individual, hacia la escuela en su conjunto. Esto implica que los supervisores concentren el apoyo en el centro escolar, como un todo, y que interactúen con el colectivo docente, los directivos, los padres de familia, entre otros miembros de la comunidad escolar. Además, se ha promovido que la supervisión se adapte a las necesidades de las escuelas, brindando apoyo diferenciado, por ejemplo, identificando escuelas efectivas que pueden funcionar de manera autónoma y que requieren apoyo externo con menor frecuencia, en cambio, las escuelas menos efectivas necesitarán apoyo externo con mayor frecuencia y quizá más énfasis en el control (De Grauwe, 2007).

A partir de la revisión de la literatura pareciera que esta condición no es básica en los términos en los que la plantea el modelo de ECEA, puesto que el trabajo de la supervisión no necesariamente deberá centrarse en asesorar a los docentes, sino que dependerá de las necesidades de los centros educativos y quizá involucrará el trabajo con múltiples actores escolares.

Reflexión

¿Cuál es relación entre las condiciones de esta dimensión?

La relación entre las condiciones de esta dimensión no es clara. La primera condición alude a la atención de los alumnos en riesgo de reprobación, abandono o bajo aprovechamiento; mientras que las otras dos condiciones tienen que ver con el apoyo a la práctica docente. Si bien se reconoce que la asesoría a los docentes para la atención de alumnos en riesgo es fundamental, puede haber otros aspectos sobre los cuales se les apoye. Por otro lado, el apoyo de la supervisión a la práctica docente no se destaca en la literatura, como lo es el de la supervisión al centro escolar.

La condición 3.1 de este ámbito parece más cercana a la condición 2.1 y 2.2, centradas en las prácticas docentes y de evaluación.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las condiciones de otros ámbitos?

En la revisión de la literatura se identifica que la condición 3.1 es cercana al trato inclusivo a los estudiantes, dentro del ámbito de convivencia escolar. La condición 3.2 tiene que ver con el ámbito de personal, puesto que la asesoría a los maestros puede constituirse en acciones para su desarrollo profesional (condición 3.1). La condición 3.3 no se encontró vinculada a otras condiciones, pero según como se plantea la supervisión escolar en la literatura pareciera estar relacionada con la organización de las escuelas.

Ámbito 6. Organización escolar

La organización escolar, en el Marco de Referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), se define como “el conjunto de recursos, normas y formas de proceder que se ponen a disposición [de la escuela] para garantizar los propósitos educativos” (INEE, 2016a, p. 24).

En palabras de Antúnez (1993), el término “organización escolar” se refiere a una disciplina de estudio cuyo objeto de atención es la “interrelación de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la mayor eficacia educativa” (p. 37). Desde este enfoque, las escuelas están constituidas por una serie de variables (objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno) “que habrá que manejar ordenándolas e interrelacionándolas adecuadamente con el fin de posibilitar un mejor servicio a los estudiantes” (p. 17).

Fuentes-Sordo, Salcedo y Basaco (2009) también aluden a la organización escolar como una disciplina cuyo campo de estudio es la “organización del proceso pedagógico en la institución educativa en sus diversas relaciones” (p. 10). Por otra parte, estos autores también señalan que la gestión escolar “debe ser entendida como el funcionamiento óptimo de la institución para el logro de sus objetivos donde quedan implicados todos los recursos existentes utilizados de forma racional” (p. 10).

Esta perspectiva coincide con lo que denomina el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016a) enfoque administrativo, que define la escuela como una organización “que tiene objetivos, recursos (humanos y físicos), estructura, cultura, y un contexto particular; componentes que interactúan entre sí y favorecen que la tarea de la escuela sea compleja” (p. 23). En el marco de esta vertiente, cobran especial relevancia cuestiones como la racionalización y la división del trabajo, la colaboración mediante el trabajo en equipo (Antúnez, 1993; INEE, 2016a).

Otros autores se refieren a los aspectos que engloba este sexto ámbito con el término “gestión escolar”, el cual surge en el marco de la descentralización de los procesos educativos, como un ejercicio que busca que las escuelas aumenten su autonomía para decidir acerca de su propio avance, optimizar el desarrollo de sus actividades y, de esta manera, brindar las condiciones necesarias para promover el aprendizaje de los estudiantes (Miranda y Fernández, 2010; Navarro 2004).

Gestión escolar ciertamente no es un concepto unívoco, sino un término en construcción. Navarro (2004) incluso distingue tres tendencias en su conceptualización. La primera de ellas tiene una orientación administrativa, con énfasis en cuestiones organizacionales. La segunda prioriza los procesos, la cotidianidad, los sujetos y la cultura escolar; la tercera pone de relieve la generación de aprendizajes en la escuela como finalidad última de la gestión escolar.

A pesar de estas divergencias, varios autores parecen coincidir en que la gestión escolar es un concepto multidimensional que comprende las diferentes interacciones y actividades que realiza la comunidad escolar y cuyo propósito primordial es la mejora del funcionamiento de las propias escuelas y el logro de los objetivos educativos.

En este orden de ideas, Loera (2003, en Schmelkes, s.f.) indica que la gestión escolar es un conjunto de acciones realizadas por la comunidad educativa, orientadas a generar los procesos, las condiciones y los ambientes para que la escuela cumpla con su propósito principal: promover el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, Tapia (2003, en Schmelkes, s. f.) afirma que el concepto de gestión escolar se constituye como “la transformación de la escuela en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación”

Navarro (2004) señala que la gestión escolar comprende prácticas tanto administrativas y organizacionales como políticas y pedagógicas “que construyen a la escuela desde los sujetos que la conforman y que orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación y mejora de la escuela y de sus resultados” (Navarro, 2004, pp. 15-16). La UNESCO (2011), por otra parte, menciona que la gestión escolar:

hace referencia a una organización sistémica y, por lo tanto, a la interacción de diversos aspectos o elementos presentes en la vida cotidiana de la escuela. Se incluye, por ejemplo, lo que hacen los miembros de la comunidad educativa (director, docentes, estudiantes, personal administrativo, de mantenimiento, padres y madres de familia, la comunidad local, etc.), las relaciones que entablan entre ellos, los asuntos que abordan y la forma como lo hacen, enmarcado en un contexto cultural que le da sentido a la acción, y contiene normas, reglas, principios, y todo esto para generar los ambientes y condiciones de aprendizaje de los estudiantes. Todos estos elementos, internos y externos, coexisten, interactúan y se articulan (p. 32).

El INEE (2016a) señala que desde el enfoque de la gestión escolar se concibe a la escuela como un espacio donde los diferentes actores educativos llevan a cabo tareas orientadas a lograr el aprendizaje de los estudiantes, destacando factores como el liderazgo académico, el trabajo colegiado o la participación de los padres de los alumnos, entre otros elementos. De igual manera, se señala que esta postura ha predominado en la investigación científica durante los últimos años y ha influido en la generación de documentos divulgados por la Secretaría de Educación Pública (SEP).⁸

El ámbito de Organización escolar incluye cuatro dimensiones, cada una de las cuales establece una sola condición; por esta razón, a diferencia del resto de los capítulos que

⁸ En la versión actual del Marco de Referencia de ECEA se otorga a este sexto ámbito el nombre de “organización escolar”; sin embargo, la conceptualización y la operacionalización de este constructo incluye elementos que remiten a la “gestión escolar”, tales como la participación de los padres o el trabajo colegiado. Se advierte también que la propia definición del ámbito va más allá de lo que se conoce como enfoque administrativo y la asignación o división de tareas que lo caracteriza, en tanto destaca la interrelación de los actores, procesos y normas presentes en la vida escolar y su interacción en el logro de los objetivos educativos. Por ello, parece necesario reflexionar sobre la denominación más adecuada para este ámbito, tomando en cuenta también que, tal y como señala el INEE (2016a), el enfoque de gestión escolar prevalece en la literatura científica actual y en diversos documentos emitidos por la SEP.

integran el documento, en éste se abordan en forma conjunta tanto la dimensión como la condición correspondiente. En total, el ámbito comprende 19 indicadores; todos aluden a procesos que tienen lugar al interior de las escuelas.

Al igual que en otros capítulos del presente documento, la literatura que proviene del campo de investigación de escuelas eficaces desempeña aquí un papel importante dado que prácticamente todas las dimensiones que comprende el ámbito han sido identificadas como factores de eficacia escolar. Pero también se incluyen hallazgos provenientes de otras tradiciones, que ponen de manifiesto la importancia de las condiciones no sólo por su aporte al logro escolar, sino también por su contribución a la concreción de las cualidades que debe tener un sistema educativo que garantiza el derecho a la educación de la población a la que atiende; además de las relaciones que establecen con otras dimensiones fundamentales del funcionamiento de las escuelas.

6.1. Existencia de trabajo colegiado

Esta dimensión incluye una sola condición.

Los docentes trabajan en colegiado (condición 1.1)

El trabajo colegiado es una variable recurrente en los hallazgos de los estudios sobre eficacia escolar; es alternativamente referido como “trabajo en equipo”, o “trabajo colaborativo” (Santizo, 2015; López, 2007). Se identifican algunos matices al comparar estos conceptos y algunas otras denominaciones, como la de “trabajo colegiado” y “trabajo cooperativo”; si bien, las fronteras entre ellos no están claramente asentadas.

Haciendo referencia a Nonaka y colaboradores (2001), Santizo (2015) señala que “por trabajo en equipo se entenderá la colaboración intencionada para crear conocimiento, es decir crear nuevas formas de hacer las cosas, lo cual orienta la formación de grupos de trabajo en las organizaciones de la sociedad del conocimiento” (p. 2). En el ámbito educativo según la autora, el trabajo colegiado es diferente al trabajo en equipo pues aquél, “a través de los Consejos Técnicos Escolares en educación primaria o de las academias en secundaria y bachillerato, se ocupa de tomar decisiones de gestión escolar y pedagógica” (Santizo, 2015, p. 2). Para Fierro (1999), el trabajo colegiado en el marco de la institución escolar se refiere “al proceso participativo mediante el cual un grupo de maestros y directivos toma decisiones y define acciones alrededor de la tarea profesional que tienen en común” (p. 15). De acuerdo con estas autoras, lo que diferencia el trabajo en equipo del colegiado es la toma de decisiones en materia de gestión, en los distintos niveles de operación de las instituciones educativas.

Johnson, Johnson y Holubec (1999, en López, 2007) definen el trabajo cooperativo como “trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes” (p. 20). Esta definición muestra que algo que se reitera en los diferentes planteamientos es la intencionalidad de la acción como una nota distintiva del trabajo que realizan en conjunto los profesores, al igual que una comunidad de propósitos. En relación con esta última cuestión López (2007) señala:

Si observamos a varios grupos de profesores que trabajan conjuntamente y queremos conocer lo que su actividad tiene en común, podemos hacernos dos preguntas básicas: ¿qué es lo que caracteriza al trabajo en equipo?, ¿qué elementos lo definen y permiten diferenciarlo de otros tipos de trabajo? Las respuestas apuntarán necesariamente a la existencia de metas compartidas que aglutinan al colectivo y lo dotan del interés necesario para desarrollar una tarea común (p. 11).

De acuerdo con Santizo (2015, p. 6), “los grupos de trabajo de docentes se organizan para aprovechar dos elementos: la complementariedad de conocimientos y la similitud de intereses”. Para López (2007), la cooperación en educación asociada al trabajo en equipo se valora positivamente debido a dos tipos de argumentos fundamentales: “que colaborar resulta siempre provechoso para el trabajo de los profesores y que el ejercicio de esta actividad constituye una característica positiva de la profesionalidad docente” (p. 10).

Desde el enfoque de la eficacia escolar, el trabajo colegiado es un factor que se inscribe en un conjunto de más amplio significado; de acuerdo con Murillo (2008), entre los elementos fundamentales que distinguen a las escuelas eficaces, se encuentran:

a) Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo, sentido de comunidad, b) liderazgo educativo, c) clima escolar y de aula, d) altas expectativas, e) calidad del currículo/estrategias de enseñanza, f) organización del aula, g) seguimiento y evaluación, h) aprendizaje organizativo/ desarrollo profesional, i) compromiso e implicación de la comunidad educativa, j) recursos educativos (p. 21).

Como se aprecia en la cita precedente, el trabajo en equipo se articula a la idea de comunidad y lo que conlleva este rasgo: coincidencia en propósitos para la escuela; en este sentido se relaciona estrechamente con la siguiente dimensión del modelo de ECEA: la visión común de los docentes sobre la escuela y, más propiamente, la idea de colegialidad, por lo que se puede decir que al menos desde este enfoque trabajo en equipo y visión común son condiciones interdependientes.

Al igual que muchos otros factores de eficacia, el trabajo colegiado de los docentes es valioso por sí mismo, pero sobre todo por su aporte potencial al aprendizaje, tanto el de los alumnos, como el de los propios profesores. Desde el campo de estudio e intervención del desarrollo profesional docente, el constructo adquiere sentido porque el trabajo colaborativo entre los profesores puede ser el núcleo del desarrollo profesional docente e incidir, en última instancia, en el aprendizaje de los estudiantes.

Para Fernández y Malvar (1999), la colaboración entre profesores es una oportunidad de aprendizaje profesional que, además, aporta a la construcción del sentido de comunidad al interior de la institución escolar:

A nuestro modo de ver, la colaboración no debe ser entendida en los siguientes términos: la simple existencia de reuniones conjuntas y esporádicas para tratar por ejemplo asuntos burocráticos. Va más allá [...] este concepto posee un entramado enormemente complejo. Entonces, ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de colaboración? Pues de un conjunto de valores, creencias, normas, conocimientos, destrezas, vivencias, patrones de acción, códigos de conducta, roles,

hábitos, modelos de relación, etc., que los docentes comparten en un contexto interactivo y de aprendizaje. En definitiva, una cultura compartida que se va construyendo paulatinamente en un contexto de trabajo cooperativo (p. 3).

En el mismo sentido opina Bolívar (2011), al plantear que “una ‘cultura de colaboración’ se expresa en la interdependencia de los miembros en el trabajo como empresa conjunta [que] aunque respeta la individualidad, ayuda a comprender mejor a cada uno su enseñanza y aprender de la de los demás, y dota a la escuela de un sentido de comunidad” (p. 64). Hord y Hirsh (2008, en Krichesky y Murillo, 2011, pp. 72-73) sugieren una ruta de trabajo para maximizar la capacidad de aprendizaje colectivo del profesorado:

1. Se identifican y definen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
2. Se especifican las prioridades de mejora a partir de los datos.
3. Se seleccionan prácticas o programas específicos.
4. Se establecen las necesidades de formación.
5. Se define la formación profesional.
6. Se implementan las innovaciones.
7. Se evalúa el proceso de implementación.
8. Se establecen nuevas necesidades de mejora.

La propuesta que retoman Krichesky y Murillo (2011) es importante porque deja ver que el tipo de trabajo colegiado o en equipo que es necesario impulsar en las escuelas para contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, es complejo y requiere situarse en torno, precisamente, a las necesidades de aprendizaje.

Bajo la premisa de que la colaboración entre docentes es una condición esencial para promover procesos de innovación y mejora en los centros educativos, Krichesky y Murillo (2018) realizaron una investigación con el propósito de comprender en qué medida y bajo qué formas el trabajo colaborativo de los maestros contribuye a esos procesos.

Los hallazgos del estudio muestran que la *colaboración entre los docentes* puede manifestarse a través de diferentes prácticas: la coordinación, el desarrollo conjunto de diversos productos y la resolución de problemas. Cada una de estas prácticas supone un mayor o menor grado de interdependencia entre los profesores, implica compartir o no una visión o valores comunes, y representa oportunidades distintas de aprendizaje para los profesores implicados (Krichesky y Murillo, 2018).

La coordinación, según los autores, es la práctica más limitada:

Aun cuando la coordinación permite [...] alcanzar acuerdos y decisiones respecto a la secuenciación de contenidos, las fechas de exámenes o incluso las estrategias a desarrollar dentro del aula, esta no genera ni potencia, necesariamente, vínculos interdependientes sólidos [...]

Para coordinarse no es necesario que los docentes compartan valores o visiones comunes sobre la enseñanza. De hecho, la coordinación no promueve el aprendizaje del profesorado dado que, al no basarse forzosamente en discusiones pedagógicas profundas, la información compartida o los acuerdos adoptados no impactan en la forma de pensar o proceder de los docentes (pp. 147-148).

El *desarrollo conjunto* suele tener como propósito la generación de un producto final (un recurso didáctico, un proyecto interdisciplinario, una actividad general). En este caso, el grado de interdependencia y el de aprendizaje derivado de la conjunción de esfuerzos son variables; sin embargo, ya sean implícitos o explícitos, se requieren valores compartidos (Krichesky y Murillo, en prensa). La elaboración del proyecto escolar y del reglamento escolar son actividades que pueden ser catalogadas como de desarrollo conjunto.

Finalmente, la *solución de problemas a través del trabajo colegiado* es, de acuerdo con los autores, el escenario con mayor potencial en todos sentidos:

Se trata en este caso de encontrar posibles soluciones a una situación percibida como problemática. Para ello los espacios de discusión permiten evaluar alternativas, debatir una decisión ya adoptada o planificar intervenciones colectivas. Es esencial que entre los implicados se compartan ciertos valores que transformen un determinado evento en algo problemático o, en todo caso, se edifique una visión común que oriente el análisis y la búsqueda de soluciones. A veces estas emergen cuando los profesores recuperan experiencias previas, buscan información o deciden incluso capacitarse para solventar el problema. En cualquier caso, las prácticas que se comparten o los conocimientos que se construyen generan un cuerpo de información que sirve de insumo de aprendizaje para el profesorado. La interdependencia es también sólida, tanto por la necesidad de escuchar distintas ideas para encontrar la alternativa óptima como para implementar intervenciones conjuntas (Krichesky y Murillo, en prensa, p. 16).

6.2. Visión común de los docentes sobre la escuela

Esta dimensión incluye una sola condición.

Los docentes comparten expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, creencias sobre el papel de los docentes como profesionales, y prioridades de la labor educativa en la escuela (condición 2.1)

Todos los componentes de esta condición forman parte de los factores identificados por la línea de investigación sobre eficacia escolar; las altas expectativas, en particular, aparecen desde los primeros trabajos y esfuerzos de síntesis. Edmonds (1979, en Murillo, 2007), a partir de las investigaciones realizadas en Estados Unidos en los años previos, resume en cinco los factores de eficacia: i) liderazgo fuerte, ii) *clima de altas expectativas hacia los alumnos*, iii) atmósfera ordenada, iv) orientación hacia la adquisición de destrezas y habilidades básicas, y v) evaluación constante del progreso de los alumnos (Murillo, 2007, 2008).

El desarrollo propio de la línea de investigación sobre eficacia escolar fue volviendo más complejos los modelos resultantes de la identificación de un número creciente de factores de eficacia. Esta mayor complejidad también se expresa en el tránsito hacia constructos más densos, es decir, con mayor riqueza de contenidos. En planteamientos más recientes, la noción que tiene cercanía con la dimensión aquí examinada es la de “sentido de comunidad”. De acuerdo con Murillo (2008), una escuela eficaz:

tiene claro cuál es su misión y ésta se encuentra centrada en lograr el aprendizaje integral, de conocimientos y valores, de todos sus alumnos. En efecto, esta escuela ha formulado de forma explícita sus objetivos educativos y toda la comunidad escolar los conoce y comparte, en gran medida porque en su formulación han participado todos sus miembros. En ese sentido, la existencia de un proyecto educativo de calidad, elaborado por la comunidad escolar, parece estar en la base de esos objetivos, así como la existencia de un constante debate pedagógico en las reuniones de todo el profesorado. En las escuelas eficaces los docentes están fuertemente comprometidos con la escuela, con los alumnos y con la sociedad. Sienten el centro escolar como suyo y se esfuerzan por mejorarlo (p. 36).

El sentido de comunidad alude a concepciones y decisiones que son compartidas por los integrantes de la escuela, y que contribuyen a crear una visión común sobre ella. Esta noción está también presente, desde el marco de la mejora escolar, en la conceptualización de las escuelas como *comunidades profesionales de aprendizaje*. Algunos de los rasgos que las caracterizan son: i) liderazgo distribuido, ii) aprendizaje individual y colectivo; iii) el compartir la práctica profesional, iv) confianza, respeto y apoyo mutuo, v) responsabilidad colectiva, y vi) valores y visión compartida, entre los principales (Krichesky y Murillo, 2011). A propósito de este último los autores señalan:

Toda la comunidad educativa debería consensuar en la visión de la escuela en su totalidad, de modo que las creencias y los objetivos de cada docente sean coherentes con los del centro, determinando objetivos comunes en beneficio de todos los alumnos. En definitiva, sin valores y metas compartidas no existe el sentido de “comunidad” (Krichesky y Murillo, 2011, p. 70).

En el marco de referencia de ECEA tal visión se refiere a tres aspectos: las expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes, las creencias sobre el papel de los docentes en el aprendizaje de aquéllos, y el grado de acuerdo de los maestros en torno a las prioridades de la escuela. Este último componente de la condición se ve reflejado en la cita precedente al señalar que una escuela eficaz formula, de manera explícita, sus objetivos educativos, y éstos son conocidos y compartidos por toda la comunidad; podría inferirse que ese ejercicio de definición, de lo que la escuela perseguirá como sus propósitos, supone precisamente definir prioridades y generar consensos en torno a ellas.

Este rasgo de las escuelas eficaces es también referido en la literatura como “cultura escolar positiva” (Sammons, 2011, en Martínez-Garrido y Murillo, 2016). De acuerdo con Sammons, este tipo de cultura implica compartir la visión y las metas de la escuela.

En cuanto a las altas expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, la investigación ha mostrado que éstas “se constituyen como uno de los factores de eficacia escolar más determinantes del logro escolar” (Murillo, 2008, p. 31). Las creencias de los docentes sobre el papel que tienen en el aprendizaje de sus alumnos remiten al sentido de autoeficacia, a la confianza de los profesores en su propia capacidad para enseñar (Prieto, 2002).

La autoeficacia hace referencia al nivel de confianza de los docentes en su trabajo [...] Existe evidencia de que la autoeficacia de los profesores, que consiste en la eficacia en la enseñanza, en conseguir la participación de los alumnos y en la gestión de la clase, es un factor importante que tiene influencia en los resultados de los alumnos, al mismo tiempo que mejora la

satisfacción laboral de los profesores (Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone, 2016; Klassen y Chiu, 2010). La satisfacción de los profesores es con la profesión y con el actual entorno laboral. Numerosos estudios han mostrado una relación positiva entre su autoeficacia y altos niveles de motivación y de prácticas educativas de los maestros. En cambio, bajos niveles de autoeficacia se han relacionado con los docentes que tienen más problemas con la gestión del mal comportamiento de los alumnos, son más pesimistas sobre el aprendizaje de los alumnos y experimentan mayores niveles de estrés relacionado con el trabajo y niveles más bajos de satisfacción laboral (Klassen y Chiu, 2010; Collie, Shapka y Perry, 2012, en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 131).

Horn y Murillo (2016), en un estudio sobre la incidencia de la dirección escolar en el compromiso de los docentes, citan una publicación de Hargreaves y Fullan (2012) en la cual señalan que:

existen cinco ingredientes para un buen desempeño docente, las cinco “C”: Capacidad, Compromiso, Carrera, Cultura y Condiciones para la enseñanza. La capacidad tiene relación con tener las habilidades y cualidades para realizar una tarea. Va más allá de ser competente o adecuado para, ya que implican logro, poder en acción. Las capacidades construyen confianza. De este modo están estrechamente relacionadas con el sentido de eficacia individual de los docentes. Sin embargo, saber qué hay que hacer y cómo en un determinado momento o situación no es suficiente si no existe un compromiso del docente hacia ello (Horn y Murillo, 2016, p. 65).

Es patente que el contenido de esta condición condensa varios de los rasgos identificados por la línea de investigación sobre eficacia escolar y muestra, además, cómo se interrelacionan entre sí, dándoles un sentido que no tendrían aisladamente.

6.3. Participación de los padres de familia

La tercera dimensión de este ámbito incluye una sola condición.

La escuela posibilita la participación de los padres de familia en todos los ámbitos del quehacer institucional (condición 3.1)

Este factor remite a un escenario de tensión no infrecuente entre los centros escolares y las familias que confronta una fuerte tradición de la cultura escolar, que considera a la educación como algo exclusivo del centro y sus profesores (Bolívar, 2006b), con la constatación de la importancia de la participación de las familias en la mejora del aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con Kidder (2013, en Barrientos-Piñero, Silva y Antúnez, 2016): “treinta años de investigación internacional muestran que lo que los padres hacen en casa es lo más importante para el éxito de los alumnos [...] En lugar de centrar todos los esfuerzos en conseguir atraer a los padres a la escuela, las escuelas necesitan desarrollar mejores maneras de comunicarse con ellos” (p. 148).

Nuevamente, la corriente de eficacia escolar permite abordar esta dimensión: “una escuela eficaz es, sin duda alguna, una donde alumnos, padres y madres, docentes y la

comunidad en su conjunto participan de forma activa en las actividades, están implicados en su funcionamiento y organización y contribuyen a la toma de decisiones” (Murillo, 2008 p. 40). En el mismo sentido se pronuncia Carriego (2010): “la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar da cuenta de que la efectividad de las escuelas se relaciona con la participación de los alumnos y de las familias en la vida del centro educativo” (p. 53).

Ahora bien, ¿qué tipo de participación o implicación de los padres de familia en la vida de la escuela tiene esa capacidad de aporte a la eficacia de la institución? Epstein (2001; Sanders y Epstein, 1998; en Bolívar, 2006b), identificó seis tipos de relación escuela-familia-comunidad que son importantes para el aprendizaje de los alumnos:

- *Ejercer como padres*: ayudar a todas las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los niños como alumnos y contribuya a las escuelas a comprender a las familias.
- *Comunicación*: diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.
- *Voluntariado*: los padres son bienvenidos a la escuela para organizar ayuda y apoyo en el aula, el centro y las actividades de los alumnos.
- *Aprendizaje en casa*: proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa, en el trabajo escolar.
- *Toma de decisiones*: participación de los padres en los órganos de gobierno de la escuela.
- *Colaborar con la comunidad*: identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como de estos a la comunidad (Bolívar, 2006b, p. 135).

Como es evidente, estas estrategias implican tanto el trabajo en casa por parte de los padres en apoyo al aprendizaje de sus hijos, como la implicación en la escuela para ofrecer apoyo en diversas actividades y participar en la toma de decisiones. Cabe destacar la inclusión de un tipo de relación que implica ver más allá de la estricta relación escuela-familia al ubicar a ambas instituciones en un contexto mayor, esto es, la comunidad de la que forman parte.

En el caso del sistema educativo español, Bolívar (2006b) identifica varias líneas de actuación de las familias y las asociaciones que las agrupan y representan ante las escuelas; algunas de estas líneas se refieren a la mejora de la articulación entre escuela y familia en torno a la educación de sus hijos, y a la implicación de las familias en decisiones importantes del centro educativo que configuran su entorno de actuación:

- Mejorar la articulación de la educación entre escuela y familia. Mantener una información fluida y frecuente de los centros y tutores con los padres sobre los trabajos, objetivos y progresos de los alumnos, suele ser una condición necesaria para una acción educativa exitosa. Hay diversos tipos de «escuelas de padres», reuniones, sesiones de orientación, entrevistas, etc., que deben servir para establecer la deseable relación y contacto, buscar una coincidencia en objetivos, formas de actuación e intercambiar información sobre criterios educativos, normas y responsabilidades. Las “escuelas de padres” suelen ser medios privilegiados para cohesionar la familia y el centro.

- *Participación en la configuración del centro educativo.* Las reformas educativas de las últimas décadas han ampliado, de hecho, la capacidad de iniciativa de los padres y madres. Así, el Proyecto educativo de centro, en su elaboración y difusión, puede ser un punto de encuentro para una acción compartida [...] ante problemas crecientes de conductas antisociales, la “Comisión de Convivencia”, dentro del Consejo Escolar, con participación de las familias, deberá ser expresión de esta colaboración. En congruencia con los valores determinados en las Finalidades Educativas, el Reglamento de Organización y Funcionamiento es el contexto institucional para establecer de forma consensuada las normas que se pretende configuren los hábitos deseados. Así, el proceso de determinar la participación, las normas de funcionamiento de la actividad escolar o de convivencia y disciplina debe ser una ocasión propia para implicar colegiadamente a profesores, padres y alumnos en la configuración de las normas que desean dotarse (Bolívar, 2006b, p. 137).

En relación con esta segunda línea de actuación, Sui-Chu y Willms (1996, en Douglas, 2002) plantean que una de las dimensiones del involucramiento paterno es la “participación escolar”; sin embargo, encuentran que la “discusión en casa” es la dimensión que está más fuertemente relacionada con el aprovechamiento académico.

Sobre las razones para creer que una buena relación escuela-familia contribuye al desempeño escolar de los niños, Izzo, Weissberg, Kaspow y Fendrich (1999, en Douglas, 2002) afirman que: “Cuando los padres se comunican constructivamente con los maestros y participan en las actividades escolares, ellos ganan una mejor comprensión de lo que se espera de sus hijos en la escuela y pueden aprender de los maestros cómo trabajar en casa para mejorar la educación de los niños” (p. 114).

Epstein y Lee (1995, en Douglas, 2002), arguyen que cuando los padres asisten, por ejemplo, a conferencias en la escuela, “crean continuidad entre las dos esferas de influencia dominantes en la vida de los niños: el hogar y la escuela; y probablemente envían señales a los niños de que para ellos es valiosa su educación” (p. 114).

Un estudio relevante en virtud de la diversidad de las instituciones que forman parte del sistema educativo mexicano es el realizado por Semke y Sheridan (2011), quienes realizaron una síntesis de literatura sobre el involucramiento familiar y las relaciones escuela-familia en escuelas rurales. Identificaron cerca de 20 estudios que cumplieron los criterios establecidos para su inclusión en la síntesis; éstos fueron realizados entre 1995 y 2010. Ahora bien, los autores señalan que debido a que esta investigación se limita sólo a 18 estudios publicados con diversas metodologías, diseños, tratamientos objetivos y preguntas de investigación, “es difícil resumir los hallazgos y prematuro extraer conclusiones generalizables; sin embargo, la importancia de la relación familia-escuela en las áreas rurales es un tema que atraviesa todos los estudios” (p. 36). Una de las conclusiones de Kushman y Barnhardt (2001, en Semke y Sheridan, 2011) deja ver la necesidad de que tanto los padres como los docentes expandan sus concepciones sobre los roles paternos, más allá del apoyo de los padres a la escuela, para incluir papeles en los cuales los padres tengan una activa participación en la vida escolar y en las decisiones (p. 21). McBride, Bae y Wright (2002, en Semke y Sheridan, 2011) encontraron que los maestros enfocaron la mayor parte de sus esfuerzos en formas “tradicionales” de participación de los padres, particularmente en la

atención de problemas administrativos; de igual forma, que la falta de tiempo de los padres es una barrera importante para el involucramiento de las familias; a la par, identificaron, entre los beneficios más frecuentes de la participación de los padres, que ayuda a los niños a tomar conciencia de la importancia de la educación, mejora su autoestima, incrementa la comprensión del niño por parte de sus padres y aumenta el compromiso de éstos para participar en el futuro (pp. 21-22). Otros hallazgos reportados por Semke y Sheridan remiten al efecto de iniciativas particulares, como la visita de los profesores a las casas de sus alumnos previamente al inicio del ciclo escolar, que resulta en la mejora de las relaciones con los niños y las familias, una mejor comunicación con éstas y una mayor comprensión de la influencia del hogar en el desempeño escolar (Owens, Richerson, Girio, y Himawan, 2008, en Semke y Sheridan, 2011, p. 22).

En el marco de los esfuerzos por construir ambientes de convivencia escolar positivos, también se contempla como un factor relevante la participación y la colaboración de la familia con la escuela. Entre las formas de colaboración se cuentan:

- Asesoría a las familias sobre salud, seguridad, disciplina, orientación, creación de clima positivo en el hogar.
- Comunicación al hogar sobre programas escolares a través de diferentes medios.
- Ayuda de la familia y de la comunidad al centro escolar, mediante voluntarios para colaborar con la escuela.
- Asesoramiento para el aprendizaje en el hogar dando ideas para ayudar a los hijos.
- Participación de la comunidad en el gobierno y la toma de decisiones de la escuela a través de las asociaciones de padres, comités asesores, consejos escolares y grupos independientes que trabajan para ella (Hirnas y Carranza, 2009, p. 116).

Sin duda, la delimitación de “los respectivos ámbitos de responsabilidad y decisión [para] superar recelos mutuos” (Dubet, 1997, en Bolívar, 2006b) es indispensable para asegurar una mejor colaboración entre escuela y familia. También es cierto que se debe fomentar esta relación, a juzgar por los resultados de la literatura. Hoover-Dempsey y colaboradores (2005, en Bolívar, 2006b, p. 136) plantean que las estrategias para incrementar la implicación de las familias en la escuela se pueden clasificar en dos grandes grupos:

- Estrategias para incrementar las capacidades del centro escolar para implicar a las familias: crear condiciones para un clima escolar dinámico e interactivo con los padres y madres. El equipo directivo puede adoptar un conjunto de medidas para apoyar la participación y las relaciones entre profesorado y familias, favoreciendo la creación de confianza. A su vez, se puede capacitar al profesorado para establecer relaciones positivas y continuas con las familias.
- Estrategias para capacitar a los padres a involucrarse efectivamente: apoyo explícito de la escuela para que los padres construyan un papel activo, un sentido positivo de eficacia y una percepción de que la escuela y el profesorado quieren su participación. Ofrecer sugerencias específicas de lo que pueden hacer y hacerlos conscientes de su relevante papel en el aprendizaje exitoso de sus hijos.

El Ministerio de Educación de Chile propone cinco niveles de actuación de los padres de familia que pueden ser promovidos desde la dirección de la institución escolar (figura 6.1).

Figura 6.1. Niveles de participación de las familias en las instituciones educativas según Flamey, Gubbins y Morales (1999)

Informativo	Colaborativo	Consultivo	Toma de decisiones	Control de eficacia
<ul style="list-style-type: none">▪ Nivel mínimo de participación.▪ Entrega de información de diversos temas.	<ul style="list-style-type: none">▪ Nivel más común de participación.▪ Colaboración en actos, eventos, reparaciones, equipamiento, mediación pedagógica, recaudación económica.	<ul style="list-style-type: none">▪ Implementación de instancias de consulta sobre diversos temas. No existe obligatoriedad de ejecutar sugerencias.	<ul style="list-style-type: none">▪ 1° subnivel: permite voz y voto a representantes de los padres en instancias superiores con otros estamentos.▪ 2° subnivel: permite a los padres asumir responsabilidades o cargos a nivel administrativo	<ul style="list-style-type: none">▪ Asumen el rol de supervisor del Proyecto Educativo y gestión del establecimiento.

Fuente: Barrientos-Piñeiro, Silva y Antúnez (2016, p. 147).

La revisión de la literatura deja ver que existen múltiples formas en las que puede cristalizar la relación escuela-familia; destacan, como es posible apreciar, las que se dirigen expresamente a apoyar el aprendizaje de los alumnos, potenciando el papel educador de los padres de familia. Esto implica verlos no sólo, o principalmente, como suministradores de los recursos que requiere la escuela para su funcionamiento, sino como actores que pueden ser orientados para asumir, de manera más informada y haciendo sinergia con la escuela, un papel activo en la educación de sus hijos.

6.4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela

La última dimensión de este ámbito del marco de referencia de ECEA establece una sola condición.

La escuela permite la inscripción y reinscripción de todos los niños y niñas que lo solicitan (condición 4.1)

La idea de inclusión está presente también en los planteamientos de la línea de investigación de escuelas eficaces y del movimiento de mejora escolar (Parrilla, 2002; Escudero y Martínez, 2011; Echeita, 2008; Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné, y Echeita, 2002); no tanto como un factor de eficacia sino quizás como el corazón mismo de esta perspectiva teórico-práctica que “mantiene que las escuelas pueden ser eficaces para todos los estudiantes y da pautas e indicadores basados en estudios que exploran como caminar en esta dirección y cómo construir un proceso de mejora escolar” (Parrilla, 2002, p. 21).

Se entiende que en esta dimensión y la condición específica que la define en el ámbito de Organización escolar se busca considerar el mayor número posible de factores que pueden condicionar o afectar la incorporación de todos los niños en una escuela. Esto hace sentido con el hecho de que, si bien el concepto de educación inclusiva estuvo asociado en su origen a la educación especial (Escudero y Martínez, 2011), con el paso del tiempo esta orientación se asumió como un derecho de todos los niños, no sólo de quienes tuviesen alguna situación catalogada como Necesidad Educativa Especial (NEE), “vinculando la inclusión educativa entonces a todos aquellos alumnos que de un modo u otro no se benefician de la educación (están excluidos de la misma)” (Parrilla, 2002, p. 12).

En la literatura se advierte que la idea de *inclusión* está relacionada con poblaciones que enfrentan alguna condición de diferencia, que históricamente las ha hecho estar excluidas del sistema educativo: grupos de mujeres, de alumnos de clases sociales marginales, de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas o grupos culturales también minoritarios, asilados, ambulantes, o de personas con discapacidad (Parrilla, 2002; Escudero y Martínez, 2011).

La condición del marco de referencia de ECEA que se analiza en este apartado (“La escuela permite la inscripción y reinscripción de todos los niños y niñas que lo solicitan”) cobra significado desde la perspectiva de garantizar el acceso de todos a la educación: “incluir significa [...] reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el *acceso*, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten” (cursivas nuestras) (Narodowsky, 2008). Lograr, en pocas palabras, una trayectoria escolar exitosa para todos los alumnos deja ver la importancia de abordar las políticas para la inclusión educativa “[como] políticas sistémicas —esto es, que afecten a todos los componentes de un sistema educativo; currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiación, etc.—” (Echeita, 2008, p. 12). De ahí la necesidad de que en el nivel de la institución escolar se realicen prácticas que favorezcan la incorporación de todos quienes aspiran a ingresar a ellas y, por ende, la pertinencia de la condición que aquí se analiza.

Una herramienta diseñada para impulsar los procesos de cambio hacia una mayor inclusión educativa en las escuelas es el *Index for Inclusion*, de Booth y Ainscow (1998, 2000, en Sandoval *et al.*, 2002). Una de las dimensiones que lo integran, “Elaborar políticas inclusivas”, en su sección “Desarrollar una escuela para todos” plantea un indicador estrechamente relacionado con la condición del marco de evaluación de ECEA a que se refiere este apartado: “El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad” (Sandoval *et al.*, 2002).

Finalmente, cabe hacer mención de un concepto que adquiere sentido en el marco de la reflexión sobre esta condición, el de *accesibilidad*. Donato, Kurlat, Padín y Rusler (2014) señalan que “si bien se limita con frecuencia a cuestiones físicas y/o arquitectónicas, es mucho más amplio y expresa un conjunto de dimensiones diversas, complementarias e indispensables que permitan un verdadero entorno inclusivo” (p. 25).

Escola da Gente (2012, en Donato *et al.*, 2014, p. 25) plantea seis dimensiones de la accesibilidad:

- *Accesibilidad actitudinal*: se refiere a estar libres de preconcepciones, estigmas, estereotipos y discriminación a las personas en general.
- *Accesibilidad comunicacional*: es la accesibilidad que se da sin barreras en la comunicación interpersonal, escrita y digital.
- *Accesibilidad Instrumental*: implica la no existencia de barreras en los instrumentos y/o herramientas de aprendizaje, de trabajo, de ocio.
- *Accesibilidad metodológica*: corresponde a la accesibilidad en los métodos de estudio, profesionales, de participación y acceso a bienes culturales y comunitarios, al derecho de formar una familia y educar a los hijos.
- *Accesibilidad programática*: se refiere a aquellas barreras —muchas veces imperceptibles— que resultan de políticas públicas en general y estatutos y normas institucionales en particular.
- *Accesibilidad tecnológica*: no es una forma de accesibilidad específica, debe ser transversal a todas las demás.

Permitir la inscripción a la escuela de todos los niños y niñas que lo soliciten podría entenderse como una forma de accesibilidad programática en la medida en que expresa normas institucionales favorables a la inclusión. Por ello, no sobra reiterar la importancia de las acciones al nivel de la institución escolar; como señala Echeita (2008):

No es factible esperar cambios significativos en el funcionamiento de los centros, sin el apoyo “en sintonía” de la sociedad. Pero es ilusorio esperar cambios profundos en el nivel de aprendizaje y el progreso de todos los alumnos, sin que existan centros escolares que los faciliten a través de sus políticas concretas en cuestiones de organización, funcionamiento, coordinación, participación de la comunidad educativa o política de formación permanente de sus miembros, entre otras (p. 41).

Un primer paso, en el ámbito de la organización de la escuela, es su apertura para recibir, sin obstáculos, a todos los niños y jóvenes que deseen ingresar a ella, enfrentando de esta forma las barreras para el aprendizaje que pueden impedir el acceso a un centro educativo o limitar la participación en él (Sandoval *et al.*, 2002).

Reflexión

¿Cuál es relación entre las dimensiones y las condiciones de este ámbito?

Las dimensiones y las condiciones de este ámbito están estrechamente vinculadas entre sí; la revisión de la literatura muestra, especialmente en el caso de los estudios sobre eficacia escolar, que el trabajo colegiado es un factor relacionado con la existencia de una visión común de los docentes sobre la escuela y, en un sentido más amplio, con la de una cultura escolar que aglutina en torno a metas comunes y compartidas a los distintos actores del centro educativo. La participación, no sólo de los padres de familia sino en general de todos los actores relevantes (directivos, docentes, estudiantes), es una condición relacionada claramente con las dos anteriores, debido a que es característica de escuelas con una gestión más horizontal y participativa. La única condición de este ámbito más aislada respecto a las demás es la última, relativa a las prácticas de inclusión de la escuela, en específico, respecto a la inscripción y la reinscripción de todos los niños y niñas que lo solicitan; ésta más bien guarda relación con las demás condiciones relativas a la inclusión y atención a la diversidad presentes en el ámbito 7.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las condiciones de otros ámbitos?

Las condiciones del ámbito de “Organización escolar” se relacionan de forma manifiesta con las del ámbito de Convivencia escolar para el desarrollo personal y social. Particularmente, la visión común de los docentes sobre la escuela, considerando los componentes de la condición —expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, creencias sobre el papel de los docentes como profesionales y prioridades de la labor educativa—, abonaría tanto al trato inclusivo a todos los estudiantes como al clima escolar a través de las interacciones entre los actores educativos.

Por otro lado, y como se ha señalado en el párrafo anterior, permitir la inscripción y la reinscripción de todos los niños y niñas que lo solicitan es una práctica de inclusión que se relaciona de forma directa con el trato incluyente a todos los estudiantes que forman parte del ámbito 7.

Ámbito 7. Convivencia escolar para el desarrollo personal y social

El ámbito Convivencia escolar para el desarrollo personal y social del modelo para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) se inscribe, al igual que los otros, en el enfoque del derecho a la educación; la convivencia escolar es vista “como un componente de la calidad de la educación” (INEE, 2016a, p. 27).

En *Estado del Conocimiento Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013a) se plantean algunos de los rasgos del campo de la convivencia escolar, como las diferentes disciplinas desde las que es abordado, la emergencia del campo, y sus rasgos constitutivos básicos:

No obstante que su utilización es cada vez más frecuente, *convivencia escolar* es aún una categoría emergente. Una diversidad de disciplinas y enfoques se hacen presentes en su abordaje: Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Educación y Democracia, Educación Inclusiva, Educación y Género, Educación y Valores Educación Intercultural, Educación Cívica y Ética, y otros. Convivencia comparte con otros acercamientos teóricos dos elementos centrales: *su anclaje en lo cotidiano*, es decir, en el reconocimiento del enorme potencial formativo que tiene el acontecer de cada día en las escuelas, y la *perspectiva de lo público*, esto es, la consideración sobre la importancia que tienen estas interacciones diarias en la escuela como formación para desempeños futuros en la vida ciudadana y social (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010, en Fierro et al., 2013a, p. 74).

Diversos desarrollos en el campo específico de estudio de la convivencia escolar dejan ver la interrelación o la conjugación de diferentes constructos que aluden a fenómenos cercanos, mostrando de paso la amplitud de significado del concepto de convivencia y las dificultades para acotar su alcance (Perales, Bazdreich y Arias, 2013).

De manera semejante a otros conceptos sociales y educativos, la convivencia escolar se reconoce como importante por los actores educativos y en numerosas investigaciones relacionadas con el comportamiento, la interacción en las aulas de clase y en la escuela en general. No obstante, la definición resulta elusiva. Una revisión de diferentes estudios sobre el tema en Hispanoamérica revela una relación importante entre la definición o noción de convivencia que se utiliza con el punto de observación desde el cual se aborda, así como los problemas a los que se quiere atender. De tal manera que “convivencia” puede significar:

- Conductas apegadas a las normas.
- Interacciones positivas entre maestros y alumnos.
- Interacciones positivas entre pares.
- Satisfacción y pertenencia a la escuela.
- Clima escolar favorable para el aprendizaje.
- Desarrollo moral.

- Desarrollo socio-afectivo
- Manejo de conflictos.
- Inclusión de las diferencias.
- Participación en la vida escolar.
- Reducción de la violencia escolar.
- Reducción de conductas de riesgo (pp. 148-149).

Fierro y colaboradores (2013a) también dan cuenta de los enfoques con que se estudia la convivencia: normativo-prescriptivo y analítico. El primero, que “aborda la convivencia en función de un conjunto de premisas referidas a la prevención de la violencia o a la calidad de la educación” (p. 75), es el que hace más sentido con el carácter del marco de referencia de ECEA como sustento para la indagación empírica de las condiciones que favorecen la enseñanza y el aprendizaje, en particular, desde la concepción de la convivencia como un elemento o factor clave del logro académico. La convivencia, como factor clave de la calidad de la educación puede ser objeto de diversas “miradas disciplinares”:

Ortega (2007) señala que en el sentido sociojurídico, la convivencia significa la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo. La dimensión psico-educativa destaca la importancia de los aspectos intersubjetivos como condición de los procesos de aprendizaje. Una dimensión social y moral que incluye el reconocimiento del otro, como semejante y diferente al mismo tiempo. Diversos estudios abordan el clima o ambiente escolar desde un enfoque psicosocial. La convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar (Fierro *et al.*, 2013a, p. 79).

Si bien, los elementos anteriores ya evidencian los componentes del concepto, la definición operacional propuesta por estos autores aporta aspectos adicionales:

En términos operacionales, podemos definir la convivencia escolar como el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana en las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican. Estas prácticas relacionales —observables en los procesos de enseñanza, en el manejo de normas, en la construcción de acuerdos, en la solución de conflictos, en la evaluación, en el reconocimiento o no de las diferencias, en el trato con los padres y madres, en las interacciones entre los estudiantes y con sus docentes— dan lugar a procesos de inclusión o de exclusión, de participación o segregación, de resolución pacífica o violenta de las diferencias, entre otros (Fierro *et al.*, 2013a, p. 80).

Desde otros enfoques, alguna de las facetas que queda comprendida, bajo las definiciones anteriores, por el concepto más amplio de convivencia, se convierte en el factor central que ahora aglutina a las demás dimensiones. Es el caso del clima escolar que en el Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) adquiere este papel:

Un buen clima escolar propicia entornos que favorecen tanto el trabajo de los docentes como el aprendizaje de los estudiantes, influyendo positivamente en el rendimiento tanto de unos como de otros. El clima escolar resulta determinante en la calidad de vida del centro educativo e incluye cuestiones relacionadas con la seguridad de las personas (acoso o abuso verbal o físico a profesores o estudiantes); llegar con retraso al centro o absentismo de profesores o estudiantes; comportamientos delictivos (vandalismo, tenencia o uso de drogas y alcohol); y discriminación de cualquier tipo. Además, el clima escolar incluye la cultura general del centro educativo en cuanto a la calidad de la relación entre los profesores, entre los estudiantes y entre profesores y estudiantes, y los niveles de cooperación, respeto e intercambio presentes en el centro (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 38).

Como es patente, las dimensiones de este constructo, en la forma en que se aborda en TALIS, expresan facetas del ámbito de convivencia escolar, tal como está conceptualizado en el marco de ECEA: relaciones interpersonales positivas —que en el modelo se entienden como manifestación del clima escolar—; disciplina y manejo de conflictos; participación —de los estudiantes específicamente en el caso del modelo—, y trato inclusivo.

7.1. Relaciones interpersonales positivas

La primera dimensión del ámbito Convivencia escolar para el desarrollo personal y social incluye tres condiciones relacionadas con el clima que caracteriza las relaciones entre los actores principales del proceso educativo: estudiantes y docentes. Aunque para efectos analíticos se distinguen tres tipos de relaciones, entre estudiantes, entre docentes, y entre estudiantes y docentes, en la perspectiva de la eficacia escolar se trata de aspectos estrechamente relacionados entre sí. De acuerdo con Murillo (2008):

La existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar es un elemento clave, directamente ligado a la eficacia escolar. En una escuela eficaz los alumnos se sienten bien, valorados y apoyados por sus maestros, y se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones de amistad entre ellos; las familias están contentas con la escuela y los docentes. No se detectan casos de maltrato entre pares, ni de violencia entre docentes y alumnos [...] De nuevo, hay que insistir en la importancia de tener un clima de aula positivo para que exista un aula eficaz. Un entorno de cordialidad, con relaciones de afecto entre el docente y los alumnos, ausente de violencia y conflictos entre alumnos, es sin duda el mejor entorno para aprender. De esta forma, el docente que se preocupa por crear ese entorno de afecto en el aula está en el buen camino para conseguir el aprendizaje de sus alumnos. También el profesor que se encuentra satisfecho y orgulloso de sus alumnos trabajará más y mejor por ellos (pp. 36-37).

Como se puede apreciar, nuevamente hay interdependencia entre los factores de eficacia o, en este caso, una comprensión del clima escolar que incluye en éste otra de las condiciones del ámbito a que se refiere este capítulo: la existencia de prácticas de convivencia pacífica y armoniosa, que eliminan la violencia y favorecen la solución de los conflictos que eventualmente se presenten en la escuela.

En el mismo sentido se pronuncian Hirmas y Carranza (2009) al plantear como uno de los enfoques que fundamentan la construcción de una *Matriz de Indicadores sobre Convivencia Democrática y Cultura de Paz en la Escuela*, la “consolidación de un clima de relaciones enmarcadas en una mirada positiva y de confianza en el otro, facilitado por acuerdos de bien común, que permiten la creación colaborativa de normas de convivencia y una gestión formativa de la disciplina escolar” (p. 107).

De acuerdo con Perales, Bazdreh y Arias (2013), varios estudios revisados por ellos, como antecedentes de su investigación sobre convivencia escolar, “hacen referencia a la percepción y la auto-percepción acerca de las relaciones entre estudiantes, así como entre estudiantes y profesores” (p. 149).

La perspectiva que se asume en el modelo de ECEA es consistente con lo que plantean Cornejo y Redondo (2001, en Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet y Muñoz-Ledo, 2013b) a propósito del clima escolar: “Lo que define el clima escolar o clima social escolar de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, así como el contexto o marco en el cual se dan estas interacciones” (p. 107).

Dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes y docentes (condición 1.1)

Desde diferentes perspectivas —eficacia escolar, convivencia democrática, educación para la paz, educación en valores, entre otras—, una relación armoniosa y respetuosa entre docentes y estudiantes es rasgo de una educación de calidad; además, “las relaciones alumno profesor constituyen un buen indicador del clima escolar” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 41).

Fierro y colaboradores (2013b) en la guía que proponen para el autodiagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes, en los temas abordados en la dimensión relativa al trato en la escuela (“Conversemos sobre cómo nos tratamos en la escuela”) plantean uno pertinente a esta condición: “Los docentes ofrecemos un trato respetuoso a los alumnos al corregir sus errores (sin utilizar apodos, insultos, burlas, gritos, exhibirlos en público, ignorarlos y/o marginarlos)” (p. 112).

Blanco (2009) señala que “desde el inicio de la investigación sobre los efectos que las escuelas tienen en los aprendizajes, la noción de clima escolar ha ocupado un lugar destacado” (p. 1), afectando la calidad y la equidad de los resultados educativos. El autor propone que, junto con el clima al nivel de la institución escolar, el del aula tiene una vinculación más directa con los aprendizajes, en el marco de las interacciones entre el maestro y sus alumnos.

Como una evidencia más de la importancia de esta condición, el *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (1998, 2000, en Sandoval *et al.*, 2002) plantea en su dimensión “Crear culturas inclusivas” como uno de los indicadores que expresan la orientación a “Construir comunidad” (primera sección de la dimensión), la siguiente formulación: “El profesorado y el alumnado se tratan con respeto” (p. 227).

Dentro de las aulas y otros espacios prevalece un clima positivo entre estudiantes (condición 1.2)

Además de lo ya dicho en torno a las interacciones positivas entre los actores educativos — que incluyen las relaciones entre estudiantes— como factores de eficacia y mejora escolar, detonante y expresión de una convivencia escolar adecuada o características de escuelas incluyentes, cabría añadir que un clima positivo entre estudiantes es una condición indispensable en los esfuerzos por controlar la violencia en las instituciones escolares:

El clima basado en percepciones positivas acerca de las relaciones entre todos los miembros de la comunidad es una garantía para prever los conflictos y adoptar las decisiones más acordes con las trayectorias de vida de cada participante, a la vez que proporciona un poder innovador a las acciones e interacciones entre estudiantes y profesorado. Los conflictos surgen del deterioro de las relaciones entre estudiantes y de éstos con el profesorado y la comunidad, así como de los continuos procesos de interacción negativa entre ellos. Esta situación anticipa los conflictos y en especial el acoso escolar, pero si se construye un clima que promueva relaciones flexibles y percepciones positivas entre todos los agentes de la institución educativa, se lograrán superar numerosas dificultades y se influirá en la disminución de los procesos de acoso escolar (Medina y Cacheiro, 2010, pp. 98-99).

Al igual que en el caso de la condición anterior, el *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (1998, 2000, en Sandoval *et al.*, 2002) plantea en su dimensión “Crear culturas inclusivas” como uno de los elementos que expresan la orientación a “Construir comunidad” (primera sección de la dimensión) el indicador “Los estudiantes se ayudan unos a otros” (p. 227), lo cual se presume que puede evidenciar la existencia de interacciones positivas entre ellos.

Entre los docentes prevalece un clima positivo (condición 1.3)

El análisis de los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) permitió identificar factores vinculados a la organización escolar y al trabajo docente que pueden incidir en los resultados. La revisión de la literatura que se ofrece en este informe destaca, entre otros procesos, que “el clima positivo es un factor presente en las escuelas que logran mejores resultados de aprendizaje” (Freiberg y Stein, 1999; Hoy, Tarter y Kottkamp, 2000, en Treviño *et al.*, 2016).

En este estudio, una aproximación al clima entre docentes la constituye el *ambiente laboral en la escuela*. En su relación con el desempeño:

En general, son pocos los países donde se encuentra una relación significativa entre el desempeño académico y el ambiente laboral reportado por los docentes. Asociaciones positivas y significativas se registran en Chile, República Dominicana y en el estado mexicano de Nuevo León. En este último, los vínculos armoniosos dentro de la comunidad educativa se relacionan

con aumentos de entre 7 y 11 puntos en todas las pruebas aplicadas, con la excepción de matemática en tercer grado. En Chile, los estudiantes de sexto grado ven beneficiados sus resultados en matemática (10 puntos) y en lectura (14 puntos) cuando el clima laboral de la escuela es propicio. En República Dominicana ocurre lo mismo con los puntajes en matemática en tercer y sexto grado (19 y 6 puntos, respectivamente) (p. 143).

Krichesky y Murillo (2011), desde su estudio en torno a las comunidades profesionales de aprendizaje, ven al clima de relaciones entre docentes como una condición para que aquéllas se puedan realmente constituir y trabajar de forma eficaz:

Para promover el trabajo en equipo es indispensable salvaguardar los vínculos interpersonales sobre los cuales se asienta la tarea. Por eso es que la confianza, la honestidad y el respeto son los elementos fundamentales de un clima institucional que pretenda acompañar el desarrollo de una CPA (Louise, 2008). Por un lado, son necesarios altos niveles de confianza para que los profesores no sientan temor ni vergüenza a la hora de preguntar, arriesgar, innovar, observar a otros y dejarse observar. Por su parte, el respeto se traduce en interacciones que sean seguras, en las que nadie se sienta atacado, y en las que todos los participantes se sientan emocionalmente seguros y profesionalmente apoyados. Es importante generar así un clima de trabajo en el que se pueda desafiar el statu quo, en donde las preguntas sean bien recibidas y las ideas más extrañas sean bien escuchadas (Mitchell y Sackney, 2000, en Krichesky y Murillo, 2011, p. 75).

Fierro, y colaboradores (2013b) en la ya citada *Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes* dan cuenta también de la importancia de una relación interpersonal positiva entre el personal de la escuela en los siguientes términos: “Los docentes, directivos y el personal de la escuela nos tratamos bien y con respeto” (p. 112).

Los resultados de la encuesta TALIS aplicada en 2013 aluden también a esta importante condición de la vida escolar:

Un rasgo fundamental de un centro educativo es su clima de trabajo. La mayoría de los países participantes en TALIS afirman trabajar en un entorno con clima profesional positivo entre el personal docente. Este clima positivo está caracterizado por un conjunto de creencias comunes, respeto de las ideas de los compañeros, una cultura de éxito compartido, alto nivel de cooperación entre el centro y la comunidad local y la habilidad de entablar discusiones abiertas sobre las dificultades (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 65).

Finalmente, también para esta condición es pertinente citar el *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (1998, 2000, en Sandoval *et al.*, 2002), el que en la misma dimensión ya referida (“Crear culturas inclusivas”) para las dos condiciones anteriores incluye un indicador alusivo a las interacciones y el clima entre docentes: “Los profesores colaboran entre ellos” (p. 227).

Reflexión

¿Cuál es relación entre las condiciones de esta dimensión?

Las condiciones que conforman esta dimensión están estrechamente relacionadas entre sí, pues cada una de ellas aborda alguno de los tipos básicos de interacción entre los principales actores educativos: estudiantes y docentes. En su conjunto, los tres tipos de interacción contemplados en las condiciones de esta dimensión son un componente importante del clima escolar, sobre el que se fincan otros aspectos de la vida escolar como se indica enseguida.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las condiciones de otros ámbitos?

La existencia de vínculos positivos, tanto entre estudiantes como entre docentes y entre estudiantes y docentes, se relaciona con las otras condiciones de este ámbito. La solución pacífica de conflictos, al igual que la aplicación de prácticas disciplinarias respetuosas de los derechos de los estudiantes parecen establecer una relación bidireccional con las interacciones positivas entre los actores mencionados; por otro lado, es también presumible que las interacciones positivas sean tanto antecedente como consecuente de las prácticas de inclusión existentes en la escuela.

Asimismo, las interacciones positivas entre docentes se asocian al menos a dos condiciones del ámbito 6: trabajo colegiado y visión común de los docentes sobre la escuela.

7.2. Prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y manejo pacífico de conflictos

Esta dimensión incluye dos condiciones directamente relacionadas con lo que la propia formulación de aquella expresa: la existencia de prácticas disciplinarias que no atentan contra los derechos de los estudiantes, y de formas de actuación que ayudan a la solución pacífica de los conflictos que se suscitan entre los estudiantes.

La escuela tiene prácticas disciplinarias que no atentan contra los derechos de los estudiantes (condición 2.1)

Hirmas y Carranza (2009) plantean, al exponer los factores de riesgo de la violencia escolar y propuestas preventivas, que en el ámbito escolar una gestión de la disciplina punitiva, con reglas y procedimientos poco claros, al igual que equipos directivos que no promueven una cultura sin violencia son factores de riesgo a los que hay que oponer “un sistema de disciplina justo, coherente, conocido por alumnos y adultos”, así como la formación específica de docentes y equipos directivos en temas como gestión del grupo, resolución de conflictos y habilidades sociales (p. 92).

El Informe del Relator Especial (ONU, 2006) plantea, entre las acciones de política educativa para mejorar la convivencia escolar, una directamente relacionada con la condición a que se refiere este apartado: “Asegurar que los directores y maestros empleen en las escuelas estrategias de enseñanza y aprendizaje no violentas y adopten medidas de disciplina y organización en el aula que no estén basadas en el miedo, las amenazas, las humillaciones o la fuerza física” (en Hirmas y Carranza, 2009, p. 93).

Hirmas y Carranza (2009) señalan que “un tema central a todos los programas y propuestas de trabajo en torno al clima de relaciones en el centro es la ‘gestión de la disciplina’, la que debiera sustentarse en un modelo formativo y no punitivo” (p. 120).

Fierro y colaboradores (2013b) plantean temas relacionados con esta condición en la guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar que proponen:

Los docentes nos aseguramos de que los alumnos conozcan el reglamento escolar y las normas de aula y los aplicamos de manera consistente [...] Los docentes y directivos respetamos el reglamento escolar y las normas de aula y cumplimos los acuerdos que hacemos como comunidad escolar [...] Los docentes involucramos a los alumnos en la elaboración, aplicación y seguimiento de las normas de aula [...] Los docentes y directivos revisamos periódicamente el reglamento escolar para asegurarnos de que las normas sean justas y las sanciones tengan un enfoque formativo (p. 112).

El *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (1998, 2000, en Sandoval *et al.*, 2002) plantea en su dimensión “Desarrollar prácticas inclusivas” el indicador “La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo” (p. 227), que sugiere no sólo el respeto a los derechos de los alumnos sino también a los derechos de los docentes, en cuanto que el respeto debe ser mutuo.

En la escuela los docentes apoyan al manejo pacífico de conflictos entre estudiantes (condición 2.2)

El manejo pacífico de conflictos o su resolución no violenta es un rasgo característico de una convivencia amplia, no restringida a la contención de la violencia: “aprender a manejar conflictos en forma constructiva está directamente relacionado con la convivencia democrática” (Carbajal, 2013):

Esto básicamente implica: escuchar puntos de vista diferentes; desarrollar el razonamiento persuasivo y la argumentación; y aprender a deliberar y negociar hacia la toma de acuerdos, incluyendo el proceso de toma de decisiones [...] En la democracia, las habilidades constructivas para el manejo de conflictos y los valores no violentos conforman el comportamiento que se espera muestren los estudiantes como ciudadanos(as) presentes y futuros Bickmore, 2008, Carbajal, 2013, p. 23).

Además, De acuerdo con Bickmore (2002), Jones (2004), MacCluskey y colaboradores (2008) y Morrison (2006), “cuando se implementan adecuadamente algunas prácticas de resolución de conflictos parecen tener resultados positivos, tales como mejorar el clima dentro del salón o escuela, mejorar el desempeño académico de los alumnos, o estimular el empoderamiento de los mismos” (en Carbajal, 2013, p. 23).

El Informe del Relator Especial (ONU, 2006, en Hirmas y Carranza, 2009) plantea, entre las acciones de política educativa para mejorar la convivencia escolar, además de la referida en el punto anterior:

Evitar y reducir la violencia mediante programas específicos que se centren en el conjunto del entorno escolar, por ejemplo, fomentando actitudes como enfoques basados en la resolución pacífica de conflictos, la aplicación de políticas contra la intimidación ("bullying") y la promoción del respeto de todos los miembros de la comunidad escolar (p. 93).

En la publicación *Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes*, de la UNESCO (2014), se proponen estrategias puntuales a implementar en el aula tendentes a erradicar la violencia de las escuelas; cabe decir, por cierto, que el tema de la violencia es uno más de los ejes desde los cuales se pueden abordar los desafíos de la construcción de una convivencia escolar armónica, favorecedora del desarrollo personal y social de los estudiantes. Respecto al tema de la resolución pacífica de los conflictos entre ellos, es pertinente traer a colación las siguientes recomendaciones:

Involucre a los estudiantes en el establecimiento de reglas y responsabilidades en el aula. Pida a la clase que redacte un código de conducta con usted. ¿Qué medidas son correctas, qué medidas perjudicarían a otros o perturbarían la clase y qué medidas son fundamentales para que usted pueda enseñar y sus estudiantes puedan aprender en un entorno pacífico? Al redactar juntos un código de conducta, se aclaran los derechos y deberes de todos y se alienta la participación de los estudiantes (p. 16).

Involucre a su escuela en un programa de educación para la paz con el fin de desarrollar habilidades para la resolución de conflictos. Gracias a los programas de educación para la paz, los estudiantes pueden entender cómo se produce la violencia, desarrollar capacidades para reaccionar de modo constructivo ante ella e informarse sobre alternativas a la violencia (p. 19).

Participe en juegos de prevención de conflictos con sus estudiantes. Pida a los estudiantes que escenifiquen una situación, por ejemplo, "¿qué ocurriría si tuvieras que enfrentarte con un acosador? ¿qué harías?". Al crear situaciones que momentáneamente son reales, los estudiantes pueden practicar para hacer frente a situaciones estresantes, desconocidas o complejas. Organice igualmente juegos en los que los estudiantes asuman un nuevo papel, como el que podrían estar afrontando otros compañeros, para fomentar la empatía. Pida a los estudiantes que analicen cómo se sintieron y qué soluciones dieron buenos resultados (p. 20).

La prevención de factores de riesgo y acciones de protección de la violencia escolar, lo que implica el desarrollo de programas de resolución de conflictos y mediación escolar (Hirmas y Carranza, 2009), es otro de los fundamentos de la *Matriz de Indicadores sobre Convivencia Democrática y Cultura de Paz en la Escuela*. En ésta, las autoras proponen una dimensión de análisis muy pertinente para la condición que aquí se aborda: "El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina se construyen desde una perspectiva formativa". En el espacio del Curso/Aula son directamente relevantes tres indicadores:

- A. La comunidad curso co-construye un clima de respeto, cuidado mutuo, cooperación y solidaridad [...]
- B. El profesor modela actitudes de valoración, confianza, solidaridad y respeto [...]
- C. Docentes y estudiantes trabajan de manera colaborativa en la co-construcción de normas de convivencia, resolución de conflictos y disciplina en el aula (Hirmas y Carranza, 2009, p. 130).

En el nivel de la Comunidad escolar, como es lógico, se plantean también indicadores que apuntan en la misma dirección:

B. El equipo directivo y el trabajo colegiado del profesorado acuerdan medidas para generar un clima de buen trato y resolución no violenta de conflictos [...] C. La normativa de convivencia y disciplina se construye y funciona desde una perspectiva formativa e inclusiva (Hirnas y Carranza, 2009, p. 130).

Fierro y colaboradores (2013b) plantean, entre los temas para el autodiagnóstico de la convivencia escolar, algunos relacionados con esta condición:

Los docentes dedicamos tiempo de clase para que los alumnos reflexionen y tomen decisiones para evitar situaciones de maltrato entre compañeros [...] Los docentes mediamos los conflictos entre los alumnos promoviendo el diálogo y la escucha del punto de vista del otro [...] Los docentes intervenimos en situaciones de indisciplina, conflicto y/o violencia para que los alumnos aprendan a considerar las consecuencias de sus actos y realicen acciones de reparación del daño (p. 112).

Reflexión

¿Cuál es relación entre las condiciones de esta dimensión?

Las dos condiciones que forman parte de esta dimensión tienen una gran relación entre sí como es lógico. Una disciplina respetuosa de los derechos de los estudiantes reconoce la valía de éstos, no haría sentido que no se promoviera la solución pacífica de los conflictos que lleguen a suscitarse entre ellos. A la vez, ambas condiciones establecen vínculos con las de la primera dimensión de este ámbito, las interacciones positivas entre los actores educativos, particularmente, las que se establecen entre los propios estudiantes y entre éstos y sus profesores.

¿Cuál es la relación entre las condiciones de esta dimensión y las condiciones de otros ámbitos?

Las condiciones de esta dimensión son especialmente importantes dentro del ámbito del que forman parte, pues son factores críticos para la construcción de una convivencia escolar armoniosa y favorable a la enseñanza y el aprendizaje. Son también importantes para asegurar el orden necesario para que estos procesos puedan tener lugar en el aula, por lo que podría pensarse que guardan relación con el ámbito de “Gestión del aprendizaje”; sin embargo, en éste no se contempla ninguna condición con la que puedan vincularse, expresamente, las correspondientes a esta dimensión.

7.3. Participación activa de los estudiantes

Esta dimensión contiene sólo una condición.

Los estudiantes tienen oportunidad de participar activamente en aspectos de la vida escolar que los implican (opinan, deciden y proponen) (condición 3.1)

La participación de los alumnos en la vida del centro escolar ha probado ser un factor que contribuye a su mejora (Berkowitz y Bier, 2005; Díaz-Aguado, 2004; Arribas y Torrego, 2006, en Hirmas y Carranza, 2009). La investigación sobre el tema reporta diversos efectos de la participación a través de órganos de representación estudiantil, especialmente en los propios alumnos.

Halstead y Taylor (2000) encuentran que los consejos estudiantiles⁹ constituyen espacios de aprendizaje para los jóvenes, tanto en lo que se refiere a la gestión de proyectos, como al desarrollo de habilidades para resolver problemas; además, esta actuación les ayuda a mejorar su comportamiento y fortalece su sentido de pertenencia a la institución escolar. De acuerdo con hallazgos en escuelas del Reino Unido, Khaleel (1993, en Halstead y Taylor, 2000, p. 179), plantea que algunos de los efectos positivos de los consejos estudiantiles son: incremento en la confianza de los estudiantes, madurez, responsabilidad, apoyo mutuo o resolución compartida de problemas, disminución de conductas antisociales, mejor ambiente escolar, mejores relaciones alumnos-profesores, amplia participación en actividades extraescolares propuestas por los alumnos.

A más largo plazo, la democratización de la vida escolar implícita en las oportunidades de participación que se ofrecen a los estudiantes, “es el precursor esencial para el fomento de actitudes y valores particulares consistentes con una democracia madura” (John y Osborn, 1992, p. 155, en Blasco, 2004). En el mismo sentido, Hepburn (1984, p. 261, en Halstead y Taylor, 2000, p. 179), a partir de la evidencia de cinco estudios realizados en Estados Unidos concluye que, “las experiencias democráticas en el aula y la escuela contribuyen a la conciencia participativa, y a las habilidades y actitudes fundamentales para la vida en sociedades democráticas”.

No obstante, también hay hallazgos que indican que los consejos estudiantiles adoptan una apariencia de representatividad y participación y no existe un verdadero interés en las escuelas por escuchar el punto de vista de los estudiantes (Hirmas y Carranza, 2009), lo que desalienta a los estudiantes (Rowe, 1996 en Halstead y Taylor, 2000). De acuerdo con este autor, “el trabajo de los consejos escolares necesita ser integrado con otras formas de consulta, tales como la evaluación de cursos y la discusión con el tutor del grupo” (Rowe, 1996, en Halstead y Taylor, 2000, p. 179).

⁹ Los consejos estudiantiles son una iniciativa de los sistemas educativos que responde a la preocupación por preparar a los niños y jóvenes para las experiencias y responsabilidades de la vida adulta, es decir, para la ciudadanía (Halstead y Taylor, 2000). En un sentido más general, parecería posible extrapolar los hallazgos a otras formas de agrupación y representación de los estudiantes.

Halstead y Taylor (2000) señalan que, de acuerdo con lo que indica la investigación, las agrupaciones estudiantiles “operan más efectivamente donde hay un ethos democrático general en la escuela y donde los maestros están comprometidos con la consulta, la toma de decisiones compartida y la promoción de la participación de los jóvenes en responsabilidades cívicas” (p. 179).

Algunas actividades concretas en el aula y la escuela, que favorecen el ejercicio y desarrollo de habilidades imprescindibles para la vida social son:

- La participación en deliberaciones colectivas a través de asambleas de aula, en las que los estudiantes aporten su opinión, defiendan sus puntos de vista y tomen decisiones, ya se trate de la elaboración o revisión de normas de aula, el análisis de la evolución del grupo, la planificación de actividades en conjunto, la toma de decisiones sobre aspectos organizativos del aula, etc.
- El compromiso en proyectos colectivos reales, en los que se haya participado a través de la negociación, y que requieran, por tanto, asumir responsabilidades individuales y colectivas.
- La apertura a los demás, para comprender sus puntos de vista, sus intereses y necesidades y cooperar con otros (Arribas y Torrego, 2006, en Hirmas y Carranza, 2009, pp. 115-116).

El *Index for Inclusion* en su dimensión “Prácticas para la inclusión” considera indicadores relativos a la participación de todos los alumnos; ciertamente, el foco parece estar puesto en el aprendizaje, es decir, lo que se busca es que esa participación gire en torno a garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes de un centro escolar, tomando en cuenta su conocimiento y experiencias dentro y fuera de la escuela (en Sandoval *et al.*, 2002).

Por otro lado, un concepto relacionado es el de “implicación escolar” o compromiso del alumno con la escuela y su formación (*school engagement*) (González, 2010):

Enganche escolar se refiere a una implicación conductual y psicológica del alumno en el currículo escolar. Abarca una serie de conductas y actitudes que los investigadores y teóricos denominan con diferentes etiquetas tales como “participación”, “adhesión”, “motivación”, “pertenencia”. Términos como “alienación” y “alejamiento” indican lo contrario de enganche. Así, la implicación es un concepto general que incluye muchas conductas específicas y actitudes (Glanville y Wildhagen, 2007, en González, 2010, p. 13).

De acuerdo con González (2010), tras una etapa en que la implicación fue abordada desde una perspectiva unidimensional, más recientemente se reconoce la necesidad de estudiarla y diseñar programas de intervención que tomen en cuenta su naturaleza multidimensional:

En su revisión de la investigación sobre el tema, Frederiks, Blumenfeld y Paris (2004) articulan la mayor parte del trabajo realizado en la pasada década en un marco que distingue tres tipos de “implicación”, en ocasiones solapados, pero relativamente bien discernibles: conductual, afectiva y cognitiva. La investigación centró su atención preferentemente en alguno de tales componentes, incorporando definiciones de implicación del alumno en alguna de esas tres

categorías: 1) buena parte de ellos son estudios sobre aspectos conductuales, centrados en los comportamientos observables de los alumnos como manifestación de su mayor o menor grado de enganche con la escuela y con su aprendizaje; 2) otros atendieron preferentemente aspectos emocionales, relativos al interés, valores y sentimientos (negativos y positivos) hacia la escuela, las aulas, el profesorado, y en general, los estados afectivos (ansiedad, aburrimiento, interés...) de los estudiantes en el centro escolar y las aulas; 3) también se llevaron a cabo estudios focalizados en los aspectos cognitivos, que examinan la implicación psicológica del alumno en el aprendizaje, el dominio de ideas, conocimiento y habilidades, y su motivación intrínseca por aprender (en González, 2010, pp. 14-15).

En general, fueron predominantes los trabajos centrados en los aspectos conductuales, más fácilmente observables, y su relación con los resultados académicos (González, 2010). Por lo demás, esta dimensión de la implicación es la que guarda una relación más directa con la condición de participación de los estudiantes en la vida escolar a que se refiere este apartado: “los investigadores conductualmente orientados examinaron cómo actuaban los estudiantes, definiendo habitualmente la implicación de los alumnos en la escuela como acciones o conductas positivas, perseverancia, y participación en actividades escolares” (Yomezawa *et al.*, 2009, p. 194, en González, 2010, p. 16).

La *Matriz de Indicadores sobre Convivencia Democrática y Cultura de Paz en la Escuela* (Hirmas y Carranza, 2009) plantea, respecto a su primera dimensión de análisis, “El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar, procura el compromiso responsable y la colaboración en pos de un proyecto compartido”, dos indicadores que si bien, tienen un campo de contenido más amplio que el de la participación de los estudiantes —especialmente a nivel del centro escolar en su conjunto— la incluyen: uno en el espacio del Curso/Aula formulado en los siguientes términos: “La organización y participación de las y los estudiantes se dan en torno a metas compartidas de aprendizaje y de convivencia, apoyados y guiados por su profesor tutor y el aporte de sus padres y/o apoderados”, y otro en el espacio de la Comunidad escolar: “El centro educativo se organiza y crea las condiciones y mecanismos para favorecer la participación de todos: alumnado, docentes y equipos directivos, familias y paradocentes; en la construcción educativo democrático e inclusivo” (p. 127).

Reflexión

¿Cuál es la relación entre la condición de esta dimensión y otras condiciones del propio ámbito y de otros?

La participación de los estudiantes en la vida escolar es una condición que establece relación lógica con las otras condiciones del ámbito, sobre todo con las interacciones positivas entre los estudiantes y de éstos con sus docentes, por cuanto la participación, dota a aquéllos de una visión más profunda sobre su institución educativa, al poder conocer, previsiblemente con mayor amplitud, sus problemáticas y las decisiones que se toman. La participación, dependiendo de cómo se defina y por ende de sus alcances, puede ser significativa para el trabajo que se realiza al interior del aula, de donde podría establecer relación con el ámbito de Gestión del aprendizaje, si bien ésta es una vinculación potencial más que efectiva, por cuanto ninguna de las condiciones alude a la dimensión afectiva de la enseñanza.

7.4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela

Esta dimensión incluye una sola condición.

En la escuela se da un trato inclusivo a los estudiantes (condición 4.1)

El indicador asociado se construye a partir de la percepción de los estudiantes sobre “la atención igualitaria e incluyente que se les brinda en la escuela”.

La literatura sobre inclusión hace, por lo general, referencia a aquellas condiciones de diferencia que afectan a colectivos como las personas con discapacidad, los grupos socioeconómica y culturalmente marginados, las poblaciones indígenas, entre otros. No obstante, el tránsito de la educación especial a la educación inclusiva ha sido resultado de la constatación de que el derecho a la educación tiene que concretarse para todas las personas, no sólo para los colectivos que por una u otra razón han quedado históricamente excluidos de la educación.

El *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (1998, 2000, en Sandoval *et al.*, 2002) plantea en su dimensión “Crear culturas inclusivas” el indicador “El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias,” ubicado en la sección “Establecer valores inclusivos” (p. 227). En igual sentido apunta el indicador —de la misma dimensión y sección—: “El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante”; si bien este último no expresa textualmente la idea de inclusión, se puede inferir que desde este principio los profesores incluyentes no discriminan, y al dar a todos sus estudiantes la misma categoría de importancia los hacen partícipes, en igualdad de circunstancias y atención, de la vida escolar.

Los aportes de la *Matriz de Indicadores sobre Convivencia Democrática y Cultura de Paz en la Escuela* (Hirmas y Carranza, 2009) a propósito de la condición anterior, sobre participación de los estudiantes, son también pertinentes para la que se analiza en este apartado, pues asegurar la participación de todos es congruente con una política de inclusión a nivel escolar.

Esta conexión entre los constructos a que remiten las condiciones del marco de ECEA se advierte con nitidez en la base teórica del instrumento desarrollado por Chaparro, Caso, Fierro y Díaz (2015) que plantea tres perspectivas sobre la convivencia: democrática, inclusiva y pacífica. En particular y para los efectos de la condición relativa al trato incluyente a los estudiantes, los autores plantean que:

La convivencia inclusiva reconoce la dignidad de todas las personas partiendo de una valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades, entre otros. Sus ejes son la identidad y cuidado, la valoración de las diferencias y la pluralidad. Destaca la importancia del reconocimiento de logros, esfuerzos y capacidades, el cuidado a las necesidades de otros, el trabajo colaborativo, así como el sentido de pertenencia al grupo de clase y a la comunidad escolar (p. 23).

Se reitera que desde una perspectiva inclusiva *todos* los estudiantes son importantes, al margen de sus diferencias, como lo indica esta condición. En un sentido más amplio o de más largo alcance, Marchesi y Martín (1998, en Duk y Narvarte, 2008) advierten la necesidad de repensar la conceptualización de la calidad de la educación desde este enfoque. Las autoras lo expresan en los siguientes términos:

[...] todos los enfoques de calidad de la enseñanza aceptan la necesidad de que el sistema educativo asegure la mejor educación posible para todos los alumnos. Algunas de las miradas, para ello, toman en cuenta la importancia del nivel socioeconómico previo de los alumnos a la hora de evaluar los resultados obtenidos. Sin embargo, es necesario adoptar un concepto de calidad que incorpore la atención preferente a los grupos de alumnos más vulnerables, sea por tener algún tipo de discapacidad física, psíquica o social o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorables. En este sentido hay que subrayar que no hay una educación de calidad sin equidad (Duk y Narvarte, 2008, p. 154).

Reflexión

¿Cuál es la relación entre la condición de esta dimensión y otras condiciones del propio ámbito y de otros?

La condición que especifica esta dimensión se encuentra estrechamente relacionada con las demás condiciones del ámbito. Si la escuela da un trato inclusivo a todos los estudiantes manda un mensaje claro a la comunidad, favoreciendo la integración, la atención y el respeto a la diversidad, la tolerancia, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Esto traería consigo efectos positivos en el clima escolar y por ende en la calidad de las interacciones entre los integrantes de la comunidad escolar, así como en el manejo de los conflictos, en la aplicación de normas respetuosas de todos los estudiantes, sin importar su condición. En otras palabras, el respeto a las diferencias fomenta una cultura de paz, “que es vital para prevenir la violencia” (UNESCO, 2014, p. 7).

Aunque otras condiciones de otros ámbitos (por ejemplo, trabajo colegiado y sentido de comunidad del ámbito de Organización escolar) están acotadas a las relaciones entre docentes, todos los procesos que potencialmente desencadenan las prácticas de inclusión hacia los estudiantes abonarían a un trabajo colaborativo de la comunidad escolar en su conjunto, así como a la conformación del sentido de pertenencia al grupo de clase y a la comunidad escolar en el sentido en que lo apuntan Chaparro, Caso, Fierro y Díaz (2015).

Conclusiones

La revisión de la literatura relacionada con los ámbitos del modelo de Evaluación de las Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), derivada de la investigación educativa, permite concluir que en la mayoría de los casos las dimensiones y las condiciones incluidas en este marco tienen sustento en estudios que muestran su importancia desde distintos ángulos, ya sea porque se ha identificado que tienen alguna contribución al aprendizaje de los estudiantes; porque favorecen el aprendizaje desde las diferentes esferas a que se refiere cada ámbito (infraestructura y materiales, gestión escolar y del aula, convivencia), o porque concretan el derecho de los estudiantes a una educación de calidad.

La literatura revisada deriva, en su mayor parte, de estudios empíricos; sin embargo, en algunos casos fue necesario considerar textos que permitiesen abordar cuestiones propiamente conceptuales, a fin de definir de forma básica, algunos de los constructos implicados en los ámbitos y condiciones del marco de referencia; o bien, incorporar contenidos de textos más situados en el camino de la intervención que de la investigación.

Como se ha dicho antes, fue posible encontrar elementos de sustento a una buena cantidad de condiciones contempladas actualmente en el marco de ECEA, tanto relativas a recursos como a procesos. No obstante, hay algunas lagunas, ubicadas sobre todo en los primeros; de ahí que hay varias condiciones entre los ámbitos 1 y 4 para las que no se pudo identificar estudios que aborden los aspectos a los que remiten, y que parecerían tener entonces su único o principal sustento en la normatividad presentada en el primer informe de este estudio.

La revisión de literatura permite llegar a tres conclusiones fundamentalmente:

1. El marco de referencia de ECEA se compone de ámbitos, dimensiones y condiciones que han sido abordados en su mayoría por la investigación educativa; en algunos casos como predictores del logro escolar, pero también como constructos intrínsecamente importantes, alusivos a facetas y componentes de las instituciones educativas, sus actores y recursos de índole material y los procesos que tienen lugar a su interior, tanto en el nivel de aula como en el de la escuela en su conjunto, que se consideran condiciones deseables en todos los centros del Sistema Educativo Nacional.
2. Aunque en este documento el nivel más fino de desagregación que se acordó fue el de las condiciones, la revisión de la literatura permitió identificar que la forma en que éstas se especifican en el marco de ECEA, a través de los indicadores e ítems de los instrumentos destinados a recabar información sobre ellas, es una entre varias posibilidades. Se puede citar, como ejemplo, el caso de los ítems contemplados para medir la percepción de los estudiantes sobre la atención igualitaria e incluyente que se les brinda en la escuela, pues las situaciones a que remiten estos ítems son un tanto distantes de las condiciones de exclusión que comúnmente se abordan en la literatura sobre el tema; ésta hace por lo general referencia a aquellas condiciones de

diferencia que afectan a colectivos como las personas con discapacidad, los grupos socioeconómica y culturalmente marginados, las poblaciones indígenas, entre otros. O bien, los ítems encaminados a medir la percepción de los estudiantes sobre las oportunidades de participación que tienen dentro de la escuela, distantes de los aspectos que cabría abordar desde el sugestivo concepto de “implicación” del que se da cuenta en el presente documento. Una reflexión similar cabría para la condición relativa a la participación de los padres de familia en la escuela.

3. La revisión de literatura permitió identificar aspectos no incluidos en el marco de referencia que por lo mismo no fueron abordados en este documento, pero que, por los hallazgos de la investigación sobre esos temas, se constituyen en un desafío permanente para la definición de los alcances de la evaluación de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Es el caso, por ejemplo, del liderazgo escolar, no contemplado en el ámbito de Organización escolar, o del enfoque de la educación inclusiva que aun cuando fundamenta dos condiciones del marco, podría tener un alcance mucho mayor, en plena congruencia con el espíritu de ECEA de evaluar aquellas condiciones que garanticen el derecho a la educación, a una educación de calidad para todos.

Otras reflexiones puntuales cobran más sentido en el desarrollo del tercer producto de este informe.

Referencias bibliográficas

- Abadzi, H. (2009). Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications. *The World Bank Research Observer*, 24(2), pp. 267-290. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/wbro/lkp008>
- Adams, J., Bartram, J., Chartier, Y., y Sims, J. (2009). *Water, sanitation and hygiene standards for schools in low-cost settings*. Canberra: OMS. Recuperado de: http://www.who.int/water_sanitation_health/publications/wash_standards_school.pdf
- Aguerrondo, I., Cox, C., Fredriksson, U., Levin, B., Matthews, P., Schmelkes, S., y Schwartz, R. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.
- Águila, D., Núñez, M. y Raquimán, P. (2011). Las artes en el currículo escolar. En Giráldez, A., y Pimentel, L. (coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 21-29). Madrid: OEI. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=131
- Alcázar, L., Rogers, F. H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., y Muralidharan, K. (2006). Why are teachers absent? Probing service delivery in Peruvian primary schools. *International Journal of Educational Research*, 45(3), pp. 117-136. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.11.007>
- Algozzine, B. y Anderson, K. M. (2007). Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), pp. 49-54. Recuperado de: <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54>
- Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori.
- Arnaiz, P. (2008). Sobre la atención a la diversidad. En Dirección General de Promoción e Innovación-Centro de Profesores y Recursos de Cieza. Atención a la diversidad: materiales para la formación del profesorado (pp. 1-29). Recuperado de: [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=3114yIDTIPO=246yRASTRO=c801\\$m4331,4330](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=3114yIDTIPO=246yRASTRO=c801$m4331,4330)
- Ball, A. L., Knobloch, N. A. y Hoop, S. (2007). The instructional planning experiences of beginning teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), pp. 56-65.
- Ballesta, F. J. (1995). Función didáctica de los materiales curriculares. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 5, pp. 29-46.
- Barrientos-Piñero, C., Silva, P., y Antúnez, S. (2016). El papel directivo y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básicas. El caso de la Comuna de Panguipulli-Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), pp. 145-165. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol14num3/art8.htm>
- Bickmore, K. (2008). Social studies for social justice: learning/navigating power and conflict. Levstik, L. y Tyson, C. (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education*, pp. 155-171. Nueva York: Routledge.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 5(1), pp. 7-74. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blackmore, J., Bateman, D., Loughlin, J., O'Mara, J., y Aranda, G. (2011). *Research into the connection between built learning spaces and student outcomes*. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development-State of Victoria.

- Blanco, E. (2008). Factores Escolares Asociados a los Aprendizajes en la Educación Primaria Mexicana: Un Análisis Multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), pp. 58-84. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art4.pdf>
- Blanco, E. (2009). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 21-25 septiembre. Veracruz, México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/0103-F.pdf
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: Centro de Estudios Sociológicos-El Colegio de México.
- Blanco, G. M., y Belver, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), pp. 199-218.
- Blasco, M. (2004). Teachers should be like second parents': affectivity, schooling and poverty in Mexico. *Compare*, 34(4), pp. 371-393.
- Bloom, B. S. (1974). Time and learning. *American Psychologist*, 29(9), pp. 682-688.
- Bolívar, A. (2006a). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En SEP-OEI (ed.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 75-106). México: SEP.
- Bolívar, A. (2006b). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_08.pdf
- Bolívar, A. (2011). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), pp. 60-86. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art3.htm>
- Bonilla, E. (2009). Creación y sostenimiento de las bibliotecas escolares: algunas reflexiones sobre los orígenes y desafíos de las políticas públicas en Hispanoamérica. En Miret, I., y Armendano, C. *Lectura y bibliotecas escolares* (pp. 25-50). Madrid: OEI/Santillana.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Branch, G.F., Hanushek, E.A. y Rivkin, S.G. (2013). School leaders matter: Measuring the impact of effective principals. *Education Next*, 13(1), pp. 63-69.
- Branham, D. (2004). The wise man builds his house upon the rock: The effects of inadequate school building infrastructure on student attendance. *Social Science Quarterly*, 85(5), pp. 1112-1128.
- Bravo, J. L. (2003). *Los medios tradicionales de Enseñanza. Uso de la pizarra y los medios relacionados*. Madrid: ICE-Universidad Politécnica.
- Bravo, J. L. (2004). Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 24, pp. 113-124.
- Brock, A. (2009). Moving mountains stone by stone: Reforming rural education in China. *International Journal of Educational Development*, 29(5), pp. 454-462. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.04.015>
- Bruns, B., y Luque, J. (2015). *Profesores Excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, D. C.: Banco Mundial.

- Cañas, A. M. (2010). Elementos, materiales y actividades en educación infantil. Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/men_udea/pluginfile.php/24393/mod_resource/content/0/ANA_M_CANAS_1_materilas_ninos.pdf
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. y Malone, P.S. (2016). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), pp. 473-490.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 13-35. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art01.html>
- Carriego, C. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), pp. 50-67. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art3.htm>
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), pp. 723-733.
- Carroll, J. B. (1989). The Carroll Model. A 25-year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18(1), pp. 26-31.
- Castán, G. (2009). Concepto, objetivos y funciones de la biblioteca escolar. En López, P., y Santos, J. C. *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 25-50). Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12956/CC-102_art_2.pdf?sequence=1
- Castellucci, H. I., Arezes, P. M., Molenbroek, J. F. M., de Bruin, R., y Viviani, C. (2017). The influence of school furniture on students' performance and physical responses: results of a systematic review. *Ergonomics*, 60(1), pp. 93-110.
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M. A. y Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles educativos*, 37(149), pp. 20-41.
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K., y Rogers, F. H. (2006). Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *The Journal of Economic Perspectives*, 20(1), pp. 91-116.
- Choppin, J., Carsons, C., Bory, Z., Cerosaletti, C., y Gillis, R. (2014). A typology for analyzing digital curricula in mathematics education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2(1), pp. 11-25. Recuperado de: <http://dergipark.ulak-bim.gov.tr/ijemst/article/view/5000036013>
- Chung, J. W. Y. y Wong, T. K. S. (2007). Anthropometric evaluation for primary school furniture design. *Ergonomics*, 50(3), pp. 323-334. Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/00140130600842328>
- Cintas, R. (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Revista Investigación en la Escuela*, 40, pp. 97-106.
- CLADE/CEJIL y Muñoz, V. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación/Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.uaq.mx/contraloriasocial/diplomado/Modulo%20I/DeclAmerDeryDeb.pdf>
- Comesaña, J. M. y Moledo, M. D. M. (2016). Los espacios de la escuela primaria inclusiva: conexiones y desarmonías entre la normativa de construcciones escolares y las finalidades del sistema educativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(1), pp. 131-144.
- Contreras, S., y García, I. (2016). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), pp. 77-91.

- Collie, R.J., Shapka, J.D. y Perry, N.E. (2012). School climate and socio-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), pp. 1189-1204.
- Cortez, F. (2013). *Buenas prácticas sobre educación indígena*. México: UNICEF.
- De Grauwe, A. (2007). Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education*, 53(5), pp. 709-714.
- Department of Educational Science, College of Education, Amasya University, Amasya, Turkey y Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers' Perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), pp. 319-327. Recuperado de: <https://doi.org/10.15345/iojes.2014.02.006>
- Díaz, J. (1996). Los recursos y materiales didácticos en Educación Física. *Apuntes. Educación física y deportes*, 1(43), pp. 42-54. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/316542> [Consulta: 05-11-17]
- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C., y Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf
- Douglas, B. (2002). Parental and family involvement in education. En Molnar, Alex (ed.). *School reform proposals: the research evidence*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Duarte, J., Gargiulo, C., y Moreno, M. (2011). Infraestructura y aprendizaje en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36201660>
- DuFour, R., y Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN/ Alexandria, VA: National Educational Service/ Association for Supervision and Curriculum Development.
- Duk, C., y Narvarte, L. (2008). Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 137-156. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art10.pdf>
- Durán-Narucki, V. (2008). School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model. *Journal of environmental psychology*, 28(3), pp. 278-286.
- Earthman, G. (2002). School Facility conditions and Student academic achievement. En *UCLA's Institute for Democracy, Education, y Access*.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 9-18. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.htm>
- Ehren, M. C. M., Eddy-Spicer, D., Bangpan, M., y Reid, A. (2017). School inspections in low- and middle-income countries: Explaining impact and mechanisms of impact. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(4), pp. 468-482. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1239188>
- Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M., y Watson Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), pp. 605-619. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.605>

- Elwood, J., y Lundy, L. (2010). Revisioning assessment through a children's rights approach: implications for policy, process and practice. *Research Papers in Education*, 25(3), pp. 335-353. <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.498150>
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105. Recuperado de: rieoei.org/rie55a03.pdf
- Ezpeleta, J., y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: DIE-CIVESTAV-IPN.
- Fernández, M. D., y Malvar, T. L. (1999). La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Profesorado. Revistas de currículum y formación del profesorado*, 3(1), pp. 1-6. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL3.pdf>
- Fierro, M. C. (1999). *La gestión en la escuela primaria*. México: SEP.
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G., y Juárez, M. (2013a). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En Furlán, A., y Spitzer, T. (coord.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 73-131). México: ANUIES.
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., y Muñoz-Ledo, M. (2013b). Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 103-124. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rieen/numeros/vol6-num2/art05.html>
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C. y Paris, H. (2004). School engagement: potential of the concept. State of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), pp. 59-109.
- Fuentes-Sordo, O. E., Salcedo, I., y Basaco, L. (2009). *Organización escolar y supervisión educativa; necesidades de la dirección educacional*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Gil, J. L., Felipe, J. L., Burillo, P., García-Tascón, M., y Gallardo, L. (2010). Detección de necesidades en las instalaciones deportivas de Educación Secundaria Obligatoria: El caso de la provincia de Ávila. *Journal of Sport and Health Research*, 2(3), pp. 287-304.
- González, M. T. (2010). El Alumno ante la Escuela y su Propio Aprendizaje: Algunas Líneas de Investigación en torno al Concepto de Implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), pp. 11-31.
- Guerrero, G., y León, J. (2015). Ausentismo docente en Perú: factores asociados y su efecto en el rendimiento. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7, pp. 31-68.
- Halstead, J.M. y Taylor, J.M. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), pp. 169-202.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching*, 11(3), pp. 273-292. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/13450600500105502>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Abingdon, Oxon.: Routledge.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112. Recuperado de: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heritage, M. (2014). *Formative assessment in practice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Hirmas, C., y Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos. San José de Costa Rica.

- Hord, S. (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. Nueva York: Teachers College Press.
- Horn, A., y Murillo, F. J. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: un estudio multinivel. *Psicoperspectivas*, 15(2), pp. 64-77. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/sicoperspectivas/article/view/746>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016a). *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico*. México: autor.
- INEE (2016b). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. México: autor.
- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kaspow, W.J. y Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), pp. 817-839.
- Jasper, C., Le, T. T., y Bartram, J. (2012). Water and sanitation in schools: a systematic review of the health and educational outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(8), pp. 2772-2787.
- Juárez Bolaños, D., y Rodríguez Solera, C.R. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), pp. 1-15. Recuperado de: <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.8>
- Karadag, R., y Yasar, S. (2010). Effects of differentiated instruction on students' attitudes towards Turkish courses: an action research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, pp. 1394-1399. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.340>
- Karpinsky, A., y D'Agostino, J. (2013). The role of formative assessment in student achievement. En J. Hattie y E. Anderman (eds.). *International Guide to Student Achievement* (pp. 202-204). Abingdon, Oxon.: Routledge.
- Kelly, J., y Cherkowski, S. (2015). Collaboration, Collegiality, and Collective Reflection: A Case Study of Professional Development for Teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1063374>
- King, L., y Schielmann, S. (2004). *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. París: UNESCO.
- Klassen, R.M. y Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of School Psychology*, 102(3), pp. 741-756.
- Koski, W., y Weis, H. A. (2004). What educational resources do students need to meet California's educational content standards? A textual analysis of California's Educational Content Standards and their implication for basic educational conditions and resources. *Teachers College Record*, 106, pp. 1907-1934.
- Krichesky, G., y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE*, 9(1), pp. 65-83. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790005>
- Krichesky, G., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), pp. 135-156. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20181/16716>

- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., y Christenson, S. L. (2004). Addressing Student Engagement and Truancy Prevention During the Elementary School Years: A Replication Study of the Check y Connect Model. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 9(3), pp. 279-301. Recuperado de: https://doi.org/10.1207/s15327671espr0903_4
- Linton, S. J., Hellsing, A.-L., Halme, T. y Ákersted, K. (1994). The effects of ergonomically designed school furniture on pupils' attitudes, symptoms and behavior. *Applied ergonomics*, 25(5), pp. 229-304.
- López, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Martínez-Garrido, C., y Murillo, F. J. (2016). Factores de eficacia escolar en Venezuela. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 2(1), pp. 73-90. Recuperado de: http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_arete/article/view/10771
- McCowan, T. (2010). Reframing the universal right to education. *Comparative Education*, 46(4), pp. 509-525. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/03050068.2010.519482>
- McCowan, T. (2011). Human rights, capabilities and the normative basis of 'Education for All'. *School Field*, 9(3), pp. 283-298.
- McLaughlin, M. W., y Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Medina, A., y Cacheiro, M. L. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón*, 62(1), pp. 93-107.
- Merritt, E. G. (2016). Time for teacher learning, planning critical for school reform. *Phi Delta Kappan*, 98(4), pp. 31-36.
- Miller, R. T., Murnane, R. J., y Willett, J. B. (2008). Do Teacher Absences Impact Student Achievement? Longitudinal Evidence From One Urban School District. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), pp. 181-200. Recuperado de: <https://doi.org/10.3102/0162373708318019>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe en español*. Recuperado de: https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Miranda, F., y Cervantes, I. (2010). *Gestión y calidad de la Educación Básica. Casos ejemplares de escuelas públicas mexicanas*. México: SEP.
- Monterosso, A. M. (2014). *The Relationship Between Teacher Planning Time and Eighth Grade Reading Achievement in West Virginia Schools*. Virginia: Marshall University.
- Mooijman, M., Snel, S., Ganguly, y K. Shordt. (2010). *Strengthening Water, Sanitation and Hygiene in Schools. A WASH guidance manual with a focus on South Asia*. La Haya: IRC International Water and Sanitation Centre.
- Murillo, F. J. (2007) (coord.). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. Blanco, Rosa y otros. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: - OREALC/LLECE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Murillo, F. J., y Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), pp. 29-50.

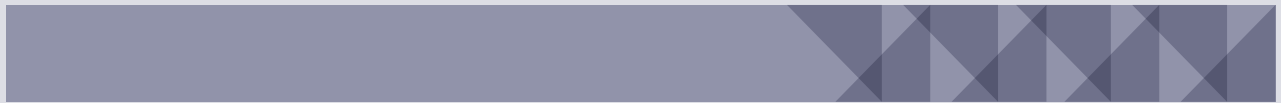
- Murillo, F. J., Román, M., y Atrio, S. (2016). Los recursos didácticos de matemáticas en las aulas de educación primaria en América Latina: Disponibilidad e incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(67).
- Narodowsky, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 19-26.
- Navarro, M. (2004). *La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*. México: s/e.
- Nieto, G. (2003). La biblioteca escolar: un reto educativo. *Revista General de Información y Documentación*, 13(2), pp. 203-223.
- Norris, P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oakes, J., y Saunders, M. (2002). Access to textbooks, instructional materials, equipment, and technology: Inadequacy and inequality in California's public schools. En *UCLA's Institute for Democracy, Education y Access*.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. París: autor.
- Olvera, A. (2010). Movilidad docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 40(1), pp. 131-142. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27018883007.pdf>
- OREALC-UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Terce-infraestructura-ESP.pdf>
- Oyowole, S. A., Haight, J. M., y Freivalds, A. (2010). The ergonomic design of classroom furniture/computer work station for first graders in the elementary school. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 40(4), pp. 437-447. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.ergon.2010.02.002>
- Parcells, C., Stommel, M., y Hubbard, R. P. (1999). Mismatch of classroom furniture and student body dimensions: empirical findings and health implications. *Journal of Adolescent Health*, 24(4), pp. 265-273.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, pp. 11-29.
- Pas, E. T., y Newman, D. (2013). Teacher mentoring, coaching, and consultation. En J. Hattie y E. Anderman (eds.). *International Guide to Student Achievement* (pp. 152-154). Abingdon, Oxon.: Routledge.
- Patrón, R., y Cisneros-Cohernour, E. (2011). Estudio diagnóstico de directores de primaria para la mejora de la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), pp. 1-10. Recuperado de: <file:///C:/Users/paloma/Downloads/4131Patron.pdf>
- Perales, C., Bazdrech, J., y Arias, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 147-165.
- Pérez, M. G. (2010) (coord.). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.
- Pianta, R., La Paro, K., y Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System® (CLASSTM) manual, Pre-K*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Pino, P. G., y Giménez, J. P. (2015). El recreo ¿sólo para jugar? *Revista Digital de Educación Física*, 36, pp. 18-27.
- Popoca Ochoa, C., Cabello Rosas, M. E., Cuervo González, A. R., Estrada Estrada, M. G., Hernández Saucedo, M., Reyes Hernández, M. de L., y Sánchez Cervantes, A. (2006). *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. México: SEP.
- Prieto, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia. Un avance hacia el desarrollo profesional docente. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60(117), pp. 591-612.
- Quintero, J., Munévar, R. A. y Munévar, F. I. (2015). Ambientes escolares saludables. *Revista de Salud Pública*, 17(2), pp. 229-241. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/viewFile/35882/53039>
- Rivkin, S., Hanushek, E., y Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), pp. 417-458.
- Robles, H. V., y Pérez, M. G. (2016). *Panorama Educativo de la Población Indígena*. México: UNICEF/INEE.
- Rosenfield, S. (1992). Developing school-based consultation teams: A design for organizational change. *School Psychology Quarterly*, 7(1), p. 27.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2002). *Index for Inclusion*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, pp. 227-238.
- Santizo, C. (2015). El trabajo colegiado y el trabajo en equipo para la gestión de los planes de educación básica y media superior. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 16-20 noviembre. Chihuahua, México, COMIE.
- Santos, A., y Delgado, A. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: autor.
- Savage, M. (2011). *Exploring the relationship between differentiated instruction and student performance*. NC: East Carolina University.
- Scheerens, J., y Hendriks, M. (2014). State of the art of time effectiveness. En J. Scheerens (ed.). *Effectiveness of time investments in education. Insights from a review and meta-analysis* (pp. 7-29). Londres: Springer.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, pp. 1-12. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural
- Schmelkes, S. (s. f.). *Gestión escolar: impulsar mejoras desde lo local*. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta-noviembre/619-articulos-gaceta-noviembre/2680-letra-g-gestion-escolar-impulsar-mejoras-desde-lo-local>
- Semke, C. A., y Susan M. Sheridan, S. M. (2011). *Family-school connections in rural educational settings: a systematic review of the empirical literature*. Recuperado de: http://r2ed.unl.edu/workingpapers/2011/2011_1_Semke_Sheridan.pdf
- Solórzano, M. J. (2017). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Educación*, 17(1), pp. 89-103. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/1941/194125789006/>
- Stallings, J. (1980). Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task. *Educational Researcher*, 9(11), pp. 11-16.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Timperley, H. (2013). Feedback. En J. Hattie y E. Anderman (eds.). *International Guide to Student Achievement* (pp. 402-404). Abingdon, Oxon.: Routledge.

- Tomaševski, K. (2001). *Humans rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: SIDA.
- Torgesen, J. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), pp. 7-26.
- Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P., y Naranjo, E. (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores Asociados*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>
- UNDESA. United Nations Department of Economic and Social Affairs (2014). *Electricity and education: The benefits, barriers, and recommendations for achieving the electrification of primary and secondary schools*. Nueva York: UNDESA.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Lima: autor.
- UNESCO (2014). *Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes*. París: autor. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, 5, pp. 5-25. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/6656>
- Valdez, R. (2012). Materiales educativos y recursos didácticos de apoyo para la educación en ciencias. En Flores-Camacho, F. *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México* (pp. 93-112). México: INEE.
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Villareal, M. A., y Gutiérrez, J. de D. (s. f.) Programa Escuelas de Tiempo Completo en el Distrito Federal. Espacios educativos y aprendizaje. Orientaciones para Fortalecer la Gestión escolar. Recuperado de: <https://www2.sep.pdf.gob.mx/petc/archivos-documentos->
- Warren, L. (2000). Teacher planning: a literature review. *Educational Research Quarterly*, 24(2), pp. 37-42.
- Windschitl, M., y Calabrese Barton, A. (2016). Rigor and equity by design: locating a set of core teaching practices for the science education community. En *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1099-1058). Washington, D.C.: AERA.
- Wingrant, J. K., y Exner, C. E. (2005). The impact of school furniture on fourth grade children's on-task and sitting behavior in the classroom: A pilot study. *Work*, 25(3), pp. 263-272.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Wen-Yu Lee, S., Scarloss, B., y Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Issues & Answers, REL 2007- No. 033. Washington, D.C.: U.S. Department of Education/Institute of Education Sciences/National Center for Education Evaluation and Regional Assistance/Regional Educational Laboratory Southwest.

Parte 3

Integración de referentes normativos
y de investigación



Índice

Introducción.....	251
Integración del Marco de Referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) Primaria.....	254
Ámbito 1. Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.....	254
1.1. Servicios básicos en el plantel.....	254
1.2. Espacios escolares suficientes y accesibles.....	257
1.3. Condiciones básicas de seguridad e higiene.....	260
Ámbito 2. Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje.....	264
2.1. Mobiliario suficiente y adecuado.....	264
2.2. Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.....	265
Ámbito 3. Material de apoyo educativo.....	267
3.1. Materiales curriculares existentes (plan y programas de estudio, libros de texto gratuito, libros para el maestro).....	267
3.2. Materiales didácticos existentes (materiales de apoyo para la implementación del currículo, acervos bibliográficos escolares y de aula).....	269
Ámbito 4. Personal en las escuelas.....	273
4.1. Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo con su función.....	273
4.2. Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar.....	275
4.3. Oportunidades de actualización profesional para los docentes.....	277
Ámbito 5. Gestión del aprendizaje.....	278
5.1. Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo.....	278
5.2. Práctica docente orientada al aprendizaje.....	280
5.3. Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes.....	282

Ámbito 6. Organización escolar	285
6.1. Existencia de trabajo colegiado	285
6.2. Visión común de los docentes sobre la escuela	285
6.3. Participación de los padres de familia	286
6.4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela	287
 Ámbito 7. Convivencia escolar para el desarrollo personal y social	288
7.1. Relaciones interpersonales positivas	288
7.2. Prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y manejo pacífico de conflictos	289
7.3. Participación activa de los estudiantes	291
7.4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela	291
 Conclusiones	293
Anexo 1	295
Anexo 2	307
Referencias bibliográficas	317

Introducción

Hoy en día el derecho a la educación da sustento a muchas de las políticas educativas que aplican diversos países. Algunos de los postulados centrales de esta perspectiva plantean que la educación es un derecho humano y también un derecho clave (*key right*), pues gracias a él los individuos potencializan el resto de los derechos humanos; el derecho a la educación, aunque establece el mínimo a garantizar, es progresivo; para avanzar en la garantía de éste es crucial disponer de sistemas de medición y monitoreo que permitan constatar su cumplimiento (o incumplimiento).

Un importante avance en esta última dirección lo constituyó la propuesta hecha por Katerina Tomasevsky —primera relatora especial sobre el derecho a la educación de la Comisión de las Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos— en el plano internacional para analizar, monitorear y evaluar el cumplimiento del derecho a la educación por parte de los Estados que conforman la Organización de las Naciones Unidas (ONU). La propuesta incluye cuatro criterios: las 4A (por sus siglas en inglés, *availability, accessibility, acceptability* y *adaptability*), de las que derivan indicadores precisos para el monitoreo de la concreción del derecho a la educación y en la educación.

Dos publicaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *El derecho a la educación en México* (INEE, 2010) y *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014* (INEE, 2014), ilustran el contenido de las 4A.

Asequibilidad¹

Esta dimensión atiende a la existencia o la presencia de centros escolares de todos los niveles de educación obligatoria en lugares que los vuelvan accesibles a los niños y jóvenes. Supone, además de las instalaciones físicas, todos aquellos elementos necesarios para que las escuelas puedan efectivamente funcionar: “que cuenten con maestros suficientemente formados; operando en forma regular en una organización; dotadas de infraestructura, mobiliario y equipo indispensables para el logro de los propósitos educativos (INEE, 2014, p. 11). A estos elementos se agregan los libros y los materiales educativos. La asequibilidad supone la garantía de que “la educación obligatoria y gratuita [...] se encuentre disponible para todos los niños y niñas en edad escolar” (INEE, 2010, p. 28).

¹ Corresponde al criterio o dimensión de *availability*, disponibilidad en su traducción literal; en español se utiliza el término “asequibilidad” para mantener la figura de las 4A.

Accesibilidad

La existencia de escuelas no es suficiente para garantizar el derecho a la educación; además, debe asegurarse en forma efectiva el acceso a la educación obligatoria a todos los niños y los jóvenes en edad normativa de cursarla. En este sentido, la accesibilidad consiste en la eliminación de las barreras que podrían condicionar el acceso a la educación, incluyendo las legales o administrativas, las económicas o las físicas: “la exclusión educativa por razones de raza, origen, color, género, condición socioeconómica, discapacidad, lengua, religión y otras, es antónimo de la accesibilidad. Otros obstáculos, de naturaleza socioafectiva, como la discriminación y el *bullying*, son poderosos disuasores de la asistencia e, incluso, causa de exclusión” (INEE, 2014, p. 11).

Aceptabilidad

“La aceptabilidad implica garantías de calidad para la educación” (INEE, 2010, p. 28). Esto significa que, para garantizar el derecho a una educación de calidad, no basta con que existan escuelas, maestros o un currículo y materiales educativos asociados a él, entre otros elementos indispensables para la prestación de los servicios educativos. La infraestructura y el equipamiento deben ser adecuados para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; los maestros deben cumplir ciertos requisitos profesionales que garanticen su idoneidad para asumir la responsabilidad docente; el currículo debe ser relevante y pertinente, cercano a los intereses y las necesidades de los estudiantes, tanto en lo inmediato como a futuro; los ambientes de aprendizaje deben ser respetuosos y estar libres de toda forma de discriminación; las prácticas de enseñanza deben generar aprendizajes significativos y de alta demanda cognitiva (INEE, 2014). Estos aspectos son algunos de los que configuran la aceptabilidad de la educación.

Adaptabilidad

Se entiende como “la capacidad de la escuela para adecuarse a las condiciones específicas de los alumnos” (INEE, 2014, p. 12). Para ello es preciso “identificar los obstáculos que los niños y las niñas pueden encontrar en el acceso a la escuela, en su aprendizaje, en la permanencia en el centro escolar o para la conclusión de sus estudios” (INEE, 2010, p. 28). La adaptabilidad se asocia de manera estrecha con la atención a la diversidad en la medida en que supone sensibilidad a las variadas características de los alumnos, tanto individuales como derivadas del contexto sociocultural en que se encuentran. En este sentido, también guarda relación con la pertinencia y la relevancia de la educación (INEE, 2014).

La perspectiva del derecho a la educación, asumida como referente fundamental de las evaluaciones que realiza INEE es, por ende, necesaria en el marco del presente documento, pues contribuye a sustentar, junto con los planteamientos normativos nacionales e internacionales, y los hallazgos de la investigación científica, las condiciones que forman parte del Marco de Referencia de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) Primaria.

El cuerpo principal de esta parte de la publicación da cuenta de manera sintética de la importancia de cada condición del marco de ECEA, a partir de la normatividad nacional, los referentes internacionales, la literatura científica y las dimensiones del derecho a la educación. El primer anexo presenta un catálogo de condiciones que incluye, básicamente, las que ya forman parte del marco de ECEA, entendiendo que se trata de lo mínimo que todas las escuelas —independientemente de rasgos particulares como su tipo de organización, medio de ubicación, contexto socioeconómico, entre otros rasgos— deberían disponer para operar de manera adecuada. Con apoyo en la revisión de la normatividad y la literatura científica, y con el referente conceptual del derecho a la educación, el aporte principal que se hace en esta parte es valorar la forma en que se plantea cada condición en el marco de ECEA y formular recomendaciones, ya sea en el sentido de mantenerlas tal como están planteadas, o de hacer modificaciones que apunten a su precisión o a mayor congruencia con la literatura o normatividad. El segundo anexo presenta algunas herramientas metodológicas identificadas en la revisión de literatura, que pueden dar pautas para la evaluación a gran escala de los ámbitos que se evalúan en ECEA. Estas metodologías e instrumentos pueden ser útiles, en particular, para revisar las dimensiones consideradas actualmente en el marco de ECEA y eventualmente redefinirlas; identificar indicadores alternativos e ítems que puedan ser más efectivos para la medición de los constructos subyacentes a las condiciones que forman parte de la evaluación, así como considerar informantes adicionales o alternativos según cada ámbito, dimensión y condición del marco de la ECEA.

Integración del Marco de Referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) Primaria

Ámbito 1. Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes

En el Marco de Referencia de Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) se establece que la infraestructura comprende “el conjunto de instalaciones y servicios que permiten el desarrollo de las actividades escolares en condiciones de dignidad, seguridad y bienestar” (INEE, 2016, p. 16). Este ámbito contempla tres dimensiones (servicios básicos en el plantel, espacios para el aprendizaje y la convivencia suficientes y accesibles, y condiciones básicas de seguridad e higiene), que en conjunto agrupan 18 condiciones y 41 indicadores.

La normatividad consultada sustenta ampliamente este ámbito de la ECEA considerando su importancia para la creación de ambientes de aprendizaje, de espacios dignos y adecuados. Asimismo, la revisión de literatura muestra que las variables comprendidas en él tienden a asociarse de manera significativa y consistente con el logro escolar.

1.1. Servicios básicos en el plantel

Esta dimensión incluye cinco condiciones básicas relativas a la disponibilidad en los establecimientos escolares de agua, energía eléctrica, un sistema de eliminación de aguas negras o residuales, agua para beber e instalaciones sanitarias.

La escuela dispone de abastecimiento continuo y suficiente de agua durante la jornada escolar (condición 1.1)

La disponibilidad de agua potable es una condición que, según la normatividad nacional, resulta indispensable en toda institución educativa. El Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) establece que este servicio forma parte de la “infraestructura básica escolar” (2015a). Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2010) establece que el acceso al agua potable y el saneamiento es un derecho esencial para el disfrute del resto de los derechos humanos. Asimismo, el Fondo de las Naciones Unidas

para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) propone una ponderación de la calidad del suministro de agua a las escuelas que contempla tres categorías: i) “buena”, cuando el suministro es constante y permanente”; ii) “regular”, cuando se cuenta con el suministro a la escuela 70% del tiempo; iii) “deficiente”, cuando se cuenta con el suministro de agua menos de 50% del tiempo (UNICEF, 2012).

La literatura científica también avala la importancia de la disponibilidad de agua en las instituciones educativas, dado que contribuye a la prevención de enfermedades que ponen en riesgo la integridad de sus ocupantes, afectan el desempeño académico de los estudiantes y propician ausentismo escolar, por lo que su valor se cifra en su contribución al cuidado de la salud y bienestar de la comunidad educativa. Asimismo, esta condición, junto con otros elementos, se configura como una variable que tiene una incidencia positiva y estadísticamente significativa en la asistencia escolar y en el logro educativo de los estudiantes (Adams, Bartram, Chartier y Sims, 2009; Mooijman, Snel, Ganguly y Shordt, 2010; Jasper, Le y Bartram, 2012).

En el marco del derecho a la educación esta condición remite a la aceptabilidad, dado que el acceso a este servicio permite la operación y el funcionamiento óptimos de los edificios educativos; forma parte de los factores que contribuyen a promover y preservar la salud y el bienestar de la comunidad educativa y, en última instancia, posibilita la creación de ambientes propicios para el aprendizaje (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

La escuela dispone de energía eléctrica durante la jornada escolar (condición 1.2)

El servicio de electricidad es también indispensable para que las escuelas se constituyan en espacios óptimos de aprendizaje, pues brinda las condiciones para el funcionamiento del equipo de apoyo para la enseñanza (computadoras, televisores, proyectores), al mismo tiempo que permite contar con la iluminación, así como con la ventilación y la temperatura adecuadas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Así lo declaran los documentos normativos nacionales, como el Programa Sectorial de Educación 2013-2108 (SEP, 2013b), o el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017c), e internacionales, como la Declaración de Incheón (UNESCO, 2015) y el Índice de Seguridad Escolar del UNICEF (2012).

La investigación reitera la relevancia que tiene la disponibilidad de energía eléctrica en las instituciones educativas, en cuanto que permite el uso de herramientas que pueden incidir positivamente en la labor de enseñanza y formación profesional de los docentes, así como en el proceso de aprendizaje y en los resultados académicos de los estudiantes (Murillo y Román, 2011; Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011; UNDESA, 2014; OREALC-UNESCO, 2017).

El acceso a este servicio favorece la realización de los procesos educativos, por lo que es parte de los aspectos que garantizan la aceptabilidad de los planteles educativos (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

La escuela cuenta con sistema para la eliminación de agua negras o residuales (condición 1.3)

Los documentos normativos nacionales de orden general (por ejemplo, la Ley General de Educación, 2013-2018 o el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria) no señalan de manera expresa esta condición como parte de los servicios básicos de las escuelas; sin embargo, se infiere su importancia a partir de lo que sí se señala explícitamente, esto es, que se deben tomar las medidas necesarias para que las escuelas sean espacios higiénicos y donde se salvaguarde la salud de los usuarios del plantel. El INIFED, por su parte, sí hace una referencia más directa a través de sus normas y especificaciones. En el plano internacional, la ONU (2010) estipula que el acceso al saneamiento es un derecho fundamental para el disfrute del resto de los derechos humanos. Asimismo, el UNICEF (2012) propone una valoración de las condiciones del sistema de drenaje, lo que incluye cuestiones relacionadas con su instalación, funcionamiento, ubicación y capacidad.

De acuerdo con la literatura científica, la existencia de un sistema de eliminación de aguas negras es uno de los elementos que forma parte de las medidas de saneamiento de los edificios educativos (Adams *et al.*, 2009, p. 24), por lo que es indispensable para garantizar el bienestar de los miembros del colectivo escolar. Asimismo, se incluye dentro de los “servicios básicos” que se relacionan de manera significativa y positiva con el logro académico de los estudiantes (Durán-Narucki, 2008; Murillo y Román, 2011; Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011).

Desde el derecho a la educación, esta condición remite a la aceptabilidad, ya que la disponibilidad de este servicio permite que las actividades escolares se lleven a cabo en condiciones de higiene, lo que contribuyen a fomentar y preservar la salud en las escuelas y posibilita la creación de ambientes propicios para el aprendizaje (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Los miembros de la comunidad escolar disponen de agua para beber proporcionada por la escuela (condición 1.4)

La disponibilidad de agua potable para consumo humano es una de las condiciones esenciales con las que debe contar la infraestructura educativa para cubrir los requerimientos de calidad estipulados por la normatividad nacional. Esto se encuentra establecido en Ley General de la Infraestructura Física Educativa (DOF, 2014a). En el marco internacional, la ONU (2010) establece que el acceso al agua potable es un derecho esencial para el disfrute del resto de los derechos humanos, mientras que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004) y el UNICEF (2012) enfatizan la importancia de la provisión de este servicio y proponen criterios para garantizar su calidad y suficiencia.

Las contribuciones de la investigación sustentan la relevancia de esta condición en la evidencia que la muestra como parte de una serie de factores que coadyuvan en la preservación del bienestar físico y psicológico de los educandos (Jasper, Le y Bartram, 2012), así como en su influencia, junto con otros elementos (servicio de electricidad, drenaje y sanitarios), en los resultados de aprendizaje de estudiantes (Murillo y Román, 2011).

Por otra parte, esta condición, en cuanto alude a uno de los factores que ayuda a fomentar y preservar la salud en las escuelas y, por ende, permite garantizar el bienestar de la comunidad escolar, es parte de los aspectos que garantizan la aceptabilidad de los planteles educativos (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

La escuela cuenta con infraestructura sanitaria en servicio suficiente en condiciones de higiene y seguridad (1.5)

La suficiencia, seguridad y óptimo funcionamiento de los servicios sanitarios es una condición básica e imprescindible para todas las escuelas. Esto ha sido estipulado por la normatividad nacional en documentos como el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b), el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017c) y los lineamientos del INIFED (2013, 2015d). Diversos documentos internacionales señalan también que es indispensable que estos espacios cumplan con condiciones de suficiencia, acceso, funcionalidad y seguridad (UNESCO, 2015; INEE, GFDRR, UNISDR, 2009). De igual manera, la ONU (2010) estipula que el acceso al saneamiento es un derecho fundamental para garantizar el ejercicio del resto de los derechos humanos.

De acuerdo con la evidencia que aporta la literatura científica, la presencia y el buen estado de las instalaciones sanitarias contribuye a garantizar el pleno ejercicio de los derechos de los niños, ya que abona al cuidado de su bienestar y el del resto de la comunidad escolar, al tiempo que incide en la asistencia escolar (Adams *et al.*, 2009; Mooijman *et al.*, 2010) y se relaciona con el aprovechamiento de los estudiantes (Duarte, Garguilo y Moreno, 2011; Murillo y Román, 2011; Durán-Narucki, 2008).

En el marco del derecho a la educación esta condición hace referencia a la aceptabilidad, pues la disponibilidad de servicios sanitarios se encuentra entre los aspectos que contribuyen a fomentar y preservar la salud en las instituciones educativas, por lo que también tiene incidencia en la creación de ambientes propicios para el aprendizaje (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

1.2. Espacios escolares suficientes y accesibles

La versión actual del marco incluye seis condiciones básicas para esta dimensión, que en conjunto se refieren a la existencia de espacios suficientes y adecuados para el desarrollo de las actividades escolares.

La escuela cuenta con un aula para cada grupo (condición 2.1)

No hay señalamientos expresos en la normatividad nacional ni en los documentos internacionales o en la investigación que apunten a la necesidad de que cada grupo cuente con un aula. No obstante, desde el enfoque del derecho a la educación se manifiesta que la asequibilidad o disponibilidad contempla la presencia de espacios para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Tomasevski, 2004; INEE, 2010), por lo que se considera que esta condición es indispensable para todas las instituciones escolares.

Las aulas cuentan con el espacio suficiente para la cantidad y la movilidad de los estudiantes (condición 2.2)

Ésta es una condición esencial para todas las escuelas. Así lo señalan las directrices del INIFED (2013, 2015a) y Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2013). Por otra parte, el UNICEF (2012) propone una valoración de la capacidad de las aulas, para lo cual se toma en cuenta el área por estudiante y, con base en ésta, se opta por una categoría —“baja”, “media” o “alta”.

La literatura científica señala que el sobrecupo en los salones de clase propicia efectos nocivos en la convivencia entre sus ocupantes, en las condiciones de higiene y en el desempeño de los alumnos (Quintero, Munévar y Munévar, 2015; Comesaña y Moledo, 2016), lo que constata la relevancia de asegurar que las aulas cuenten con el espacio suficiente para la cantidad y la movilidad de los estudiantes.

En el marco del derecho a la educación esta condición cobra importancia, en cuanto que un aula que tenga suficiente espacio para los estudiantes contribuye a garantizar la habitabilidad de estos lugares, responde a las necesidades de los educandos y cumple con criterios de calidad; esto, a su vez, remite a las dimensiones de aceptabilidad en primera instancia, y de adaptabilidad (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Las aulas son ambientes físicos adecuados para el desarrollo de actividades (iluminación, audición, ventilación y temperatura) (condición 2.3)

La normatividad nacional y algunos documentos internacionales hacen patente que ésta es una condición necesaria para todas las instituciones escolares, dado que contribuye a la creación de espacios propicios para la enseñanza y el aprendizaje (INIFED, 2013, 2015d, 2015f; INEE, GFDRR, UNISDR, 2009).

La literatura científica, por otra parte, enfatiza la importancia de asegurar el buen acondicionamiento de los factores físicos de las aulas, dado que esto contribuye a preservar el bienestar de quienes interactúan en estos espacios y forma parte de los elementos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes (Earthman, 200; Blackmore y colaboradores, 2011).

Esta condición, en cuanto que permite garantizar la habitabilidad de las aulas y responder a las necesidades de los estudiantes, remite a las dimensiones de accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad del derecho a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

La escuela dispone de espacios adicionales a las aulas para el desarrollo de actividades académicas, de tutoría y propias de docentes y directivos (biblioteca, salón de usos múltiples, aula de medios, espacio para USAER, salas de maestro y dirección escolar) (condición 2.4)

La existencia de espacios para el desarrollo de actividades académicas, de tutoría y propias de docentes y directivos, de acuerdo con la normatividad nacional, es una condición básica para el desarrollo de las actividades escolares. Esto se encuentra asentado en documentos como la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013) y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017c); mientras que en el contexto internacional esto es señalado por el UNICEF (2012), instancia que propone la evaluación de la cantidad y la capacidad de espacios como la biblioteca, el salón de computación, la sala de usos múltiple y la dirección.

La investigación ratifica la importancia de esta condición, evidenciando que la existencia de algunos de estos espacios se configura como parte de las condiciones que apoyan la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos e, incluso, es una variable que ha mostrado tener una asociación estadística significativa y positiva con el logro académico de los estudiantes (Nieto, 2003; Castán, 2009; Murillo y Román, 2011; OREALC-UNESCO, 2017).

Por otra parte, esta condición también se asocia a las dimensiones de asequibilidad y aceptabilidad, dado que las escuelas deberán prever la existencia de espacios que permitan la óptima realización de las actividades escolares (INEE, 2010).

La escuela dispone de espacios para el desarrollo de actividades cívicas, deportivas, culturales y recreativas (cancha, patio o plaza cívica) (condición 2.5)

De acuerdo con la normatividad del sistema educativo nacional, la disponibilidad de los espacios a los que alude esta condición es indispensable para todas las escuelas. Así lo indica el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b), documento en el que se señala que las actividades físicas y deportivas precisan la existencia de infraestructura adecuada para su realización. En el marco internacional, se reconoce el derecho de los niños a disfrutar del más alto nivel de salud posible, a recibir una educación que contribuya al óptimo desarrollo de su personalidad y de sus capacidades físicas y mentales, y a participar en la vida cultural y artística (UNICEF, 2006; OREALC-UNESCO, 2008).

La literatura científica corrobora la relevancia de esta condición, en función de que las actividades físicas y deportivas favorecen el desarrollo integral de los estudiantes, y su realización depende de la presencia de espacios adecuados, los cuales también se configuran como una variable asociada, de forma positiva, con los resultados de aprendizaje de los educandos (Villareal y Gutiérrez, s.f.; Pino y Giménez, 2015; Murillo y Román, 2011; OREALC-UNESCO, 2017).

En el marco del derecho a la educación esta condición hace referencia a las dimensiones de asequibilidad y aceptabilidad, pues la disponibilidad de los espacios a los que se alude, además de complementar la infraestructura educativa básica, contribuye a fomentar y preservar la salud de los educandos en los centros escolares (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

La escuela cuenta con adecuaciones para el acceso y movilidad de personas con discapacidad (condición 2.6)

Ésta es una condición necesaria para las escuelas, dado que todas las instituciones educativas deben garantizar el acceso e inclusión de las personas con discapacidad, lo cual se encuentra establecido en documentos nacionales e internacionales, como la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2015b), el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) y la *Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (UNESCO, 2015).

La relevancia de esta condición también se sustenta en los hallazgos de la investigación, mismos que señalan que la adecuación de la infraestructura escolar a las necesidades de las personas con discapacidad se encuentra entre los factores que coadyuvan al logro de una educación inclusiva (Solórzano, 2017; CLADE, CEJIL y Muñoz, 2009).

Por otra parte, desde el enfoque del derecho a la educación, esta condición alude a la accesibilidad y la adaptabilidad, ya que contar con las adecuaciones para garantizar el acceso y la movilidad de las personas con discapacidad en las instituciones escolares permite que todos los estudiantes reciban los servicios educativos sin obstáculos, atendiendo su características y necesidades (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

1.3. Condiciones básicas de seguridad e higiene

En la versión actual del marco esta dimensión contempla siete condiciones que se refieren a las medidas de seguridad e higiene con las que deben contar los planteles escolares.

El plantel escolar es un inmueble seguro (muros, techos, piso, barda o cerco perimetral) (condición 3.1)

La normatividad nacional aporta pocas indicaciones a propósito de la seguridad estructural de las escuelas; sin embargo, las referencias que hacen sobre este tema el INIFED (2013) y la Secretaría de Economía (2015), así como los señalamientos de los documentos internacionales (GADRRRES, 2015; UNICEF, 2012) apuntan a la importancia de la evaluación de los materiales con que están construidas las escuelas.

Por otra parte, la literatura científica aporta evidencia de una asociación estadísticamente significativa entre el logro académico de los estudiantes y las condiciones de los edificios escolares, lo que incluye, entre otros aspectos, cuestiones relacionadas con el estado de algunos de los aspectos a los que se refiere esta condición (Durán-Narucki, 2008). Asimismo,

mo, la investigación reporta que el ausentismo y la deserción escolar se pueden relacionar con la presencia de deficiencias estructurales en los edificios escolares (Branham, 2004; Durán-Narucki, 2008).

En el marco del derecho a la educación esta condición alude a elementos que ayudan a garantizar la habitabilidad y la seguridad de los edificios educativos, lo que contribuye a proteger el bienestar de sus ocupantes y remite a la dimensión de aceptabilidad (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

El plantel escolar está ubicado en un terreno de bajo riesgo por afectación ante desastres naturales o características del entorno (condición 3.2)

De acuerdo con la normatividad mexicana y diversos documentos internacionales, en aras de garantizar la seguridad de la comunidad educativa, todos los edificios escolares deben estar ubicados en terrenos que presenten un bajo riesgo de ser afectados por condiciones naturales o características del entorno (INIFED, 2015c; CONAFE, 2013; GADRRRES, 2015; UNICEF, 2012).

La literatura científica consultada no brinda evidencia a propósito de esta condición, lo cual posiblemente se pueda atribuir a que este tema concierne a los criterios técnicos de construcción de los planteles educativos y no ha sido objeto de estudio por parte de la investigación educativa. No obstante, se considera que su relevancia, además de estar justificada por la normatividad nacional y las contribuciones internacionales, se respalda en el marco del derecho a la educación, dado que hace referencia a aspectos que ayudan a garantizar la habitabilidad y la seguridad de los edificios educativos, lo que remite a la dimensión de aceptabilidad (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

El plantel cuenta con condiciones que minimizan la exposición a riesgos de accidentes (condición 3.3)

Esta condición es indispensable para todas las escuelas, lo que se establece en la normatividad mexicana y en algunos documentos internacionales (INIFED, 2015b; GADRRRES, 2015; UNICEF, 2012). Es preciso señalar que en estos referentes únicamente se hace alusión a los requerimientos de seguridad para algunos elementos estructurales de los edificios educativos, como los barandales y los pasamanos de las escaleras, y el sistema eléctrico.

Al igual que en la condición anterior, la investigación consultada no hace referencia a ella, posiblemente por motivos similares, pues esta condición también tiene que ver con criterios técnicos de construcción de los planteles educativos; sin embargo, se considera que su relevancia se encuentra justificada tanto por la normatividad nacional y las recomendaciones internacionales, como por los principios del derecho a la educación, dado que la presencia de condiciones que reduzcan la exposición a riesgos de accidentes en los edificios educativos ayuda a garantizar la habitabilidad y la seguridad de éstos, lo que corresponde a la dimensión de aceptabilidad (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

La escuela cuenta con un plan de protección civil que es conocido por la comunidad escolar (condición 3.4)

De acuerdo con la normatividad nacional, la existencia de un plan de protección civil en las escuelas es una condición indispensable en todas ellas. Esto se sustenta en documentos como la Ley General de Educación (DOF, 2017c) y la Ley General de la Infraestructura Física Educativa (DOF, 2014a). Los referentes internacionales consultados constatan la importancia de esta condición, en cuanto que la reducción de riesgos para la comunidad escolar contribuye a crear entornos propicios para el aprendizaje (INEE, GFDRR, UNISDR, 2009). El UNICEF (2012) plantea una valoración de diversos elementos relacionados con el plan de contingencias en las escuelas, tales como su elaboración, implementación, actualización, entre otros aspectos.

Esta condición, en el marco del derecho a la educación, ayuda a garantizar la seguridad en los edificios escolares y, por ende, contribuye a salvaguardar el bienestar de sus ocupantes, por lo que resulta esencial para que las actividades escolares se desenvuelvan en un entorno con condiciones de aceptabilidad (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

La escuela cuenta con la señalización e insumos adecuados para la prevención y la atención de contingencias (condición 3.5)

De acuerdo con la normatividad mexicana, la presencia de insumos para la prevención y atención de contingencias es una condición necesaria para garantizar la seguridad de los planteles educativos (INIFED, 2013). Los referentes internacionales consultados también aportan evidencias que ponen de relieve la importancia de esta condición (INEE, GFDRR, UNISDR, 2009; UNICEF, 2012).

La literatura científica consultada no brinda evidencias sobre ella, lo que posiblemente se pueda atribuir a que este tema concierne a los criterios técnicos de construcción de los planteles educativos y no ha sido objeto de investigación. No obstante, se considera que su relevancia está justificada tanto por la normatividad nacional y las contribuciones internacionales, como por los principios del derecho a la educación, dado que esta condición alude a elementos que ayudan a garantizar la seguridad en las instituciones educativas, por lo que esto resulta esencial para que operen en condiciones de aceptabilidad, y contribuya al óptimo desarrollo de las actividades escolares (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Las aulas y los sanitarios del plantel están limpios (condición 3.6)

Se considera que ésta es una condición indispensable en todas las escuelas, pues contribuye a la salubridad e higiene de los planteles. En la revisión de documentos normativos se encontraron principalmente fuentes internacionales que apoyan esta condición (UNESCO, 2004); las referencias a esta condición en la normatividad nacional son escasas.

Por otra parte, la literatura científica señala que la existencia de medidas de higiene en los establecimientos educativos reduce el riesgo de enfermedades, por lo que ayuda a garantizar el bienestar de los estudiantes y el ejercicio de su derecho a desarrollarse de manera plena (Adams *et al.*, 2009; Mooijman *et al.*, 2010).

De igual forma, esta condición resulta indispensable para que los edificios educativos operen en condiciones de aceptabilidad, dado que ayudan a garantizar la salud de quienes asisten a las instituciones educativas (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

La escuela es fumigada con frecuencia (condición 3.7)

No se identificaron referencias a propósito de esta condición en la normatividad nacional, los documentos internacionales o la literatura científica, por lo que se considera que este aspecto no constituye una característica básica e indispensable para todas las instituciones educativas.

Ámbito 2. Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje

Este ámbito del Marco de Referencia de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) alude al “conjunto de muebles y equipamiento instalados en la escuela para desarrollar las actividades curriculares y administrativas” (INEE, 2016, p. 18). Contempla dos dimensiones (mobiliario suficiente y adecuado, y equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje), que en conjunto agrupan seis condiciones y 13 indicadores.

2.1. Mobiliario suficiente y adecuado

En su versión actual, el Marco de Referencia de ECEA incluye dos condiciones para esta dimensión, que se refieren a la suficiencia y el estado óptimo del mobiliario que utilizan los estudiantes y los docentes en las aulas.

Cada estudiante tiene un mueble para sentarse y apoyarse, en buen estado, y apropiado al nivel educativo (condición 1.1)

De acuerdo con la normatividad nacional, la existencia de mobiliario apropiado para los estudiantes es una condición indispensable para todas las escuelas (SEP, 2017a, 2017c; INIFED, s. f., 2013). La investigación también señala la relevancia de esta condición enfatizando, principalmente, que su adecuación a las dimensiones corporales de los alumnos o su diseño ergonómico puede abonar al bienestar físico de los educandos e incidir en la construcción de espacios favorables para el aprendizaje (Linton, Hellsing, Halme y Åkersted, 1994; Wingrant y Exner, 2005; Oyowole, Haight y Freivalds, 2010).

Esta condición, en el marco del derecho a la educación, remite a las dimensiones de asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, ya que el acceso a mobiliario que se adecue a las características de los estudiantes es esencial para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se lleven a cabo en condiciones mínimas de dignidad (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Los docentes cuentan con escritorio y silla en buenas condiciones (condición 1.2)

La presencia de mobiliario para los docentes en el aula constituye una condición básica para todas las instituciones educativas. Esto se encuentra establecido en los documentos del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED, s. f.) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2013). En la literatura se reconoce que la disponibilidad de escritorio y silla para los profesores es un elemento básico en los salones de

clase (OREALC-UNESCO, 2017), aunque se señala que no hay una asociación entre ella y el logro académico de los alumnos.

Esta condición también cobra importancia en cuanto que el mobiliario para docentes es un recurso de apoyo para las prácticas de enseñanza, lo cual remite a las dimensiones de asequibilidad y aceptabilidad del derecho a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

2.2. Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje

La segunda dimensión de este ámbito contempla cuatro condiciones que aluden a la existencia de equipo que brinde las condiciones necesarias para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Todas las aulas cuentan con pizarrón o pintarrón en buenas condiciones (condición 2.1)

La normatividad mexicana indica que el pizarrón es parte del mobiliario básico del aula y se prevé la provisión de este insumo en todas las escuelas (DOF, 2016b; INIFED, s. f.; CONAFE, 2013). La investigación constata la relevancia de esta condición, debido a su función como un recurso didáctico ampliamente utilizado que apoya a la enseñanza y el aprendizaje (Bravo, 2003, 2004).

Por otra parte, esta condición remite a la asequibilidad y la aceptabilidad, ya que el acceso a mobiliario de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje es un aspecto importante para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Los estudiantes tienen acceso a computadoras funcionando en la escuela (condición 2.2)

La provisión de computadoras, de acuerdo con la normatividad nacional, es una condición necesaria para todas las escuelas, dado que contribuye a fomentar el desarrollo de diversas habilidades en los estudiantes, como la investigación y el análisis crítico de información, al tiempo que asegura el acceso equitativo a recursos educativos diversos y de calidad (DOF, 2017c; Poder Ejecutivo Federal, 2013; SEP, 2017c). Asimismo, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación constituye un derecho de toda persona (DOF, 2017b). En el ámbito internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) reconoce la importancia de aprovechar este tipo de recursos para el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje, y de los sistemas educativos.

Las contribuciones de la literatura científica confirman la importancia de que las instituciones educativas cuenten con acceso a equipos de cómputo, en cuanto que son una herramienta que apoya el desarrollo del currículo, además de configurarse como una variable

que se asocia significativamente con el aprovechamiento escolar de los estudiantes (Koski y Weis, 2004; Murillo y Román, 2011).

De igual manera, la provisión de equipo que coadyuve en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje resulta esencial para dar cumplimiento a la asequibilidad y la aceptabilidad del derecho a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

La biblioteca escolar cuenta con estantería adecuada para el acervo bibliográfico (condición 2.3)

Ésta es una condición básica para todas las escuelas; se encuentra estipulado en los nuevos planes y programas de estudio (SEP, 2017a) y en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017c), en los cuales se señala que las bibliotecas deben contar con estantería adecuada para ordenar y gestionar los materiales bibliográficos. Por otra parte, el INIFED (s. f.) considera la provisión de este tipo de mobiliario para las instituciones de educación primaria. La investigación, por otro lado, no aporta evidencias a propósito de esta condición; sin embargo, se considera que se encuentra adecuadamente sustentada tanto en la normatividad nacional como en el marco de derecho a la educación, pues remite a las dimensiones de asequibilidad y aceptabilidad, en cuanto que los espacios destinados a dar apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje deben contar con mobiliario que contribuya a la realización de las actividades para las cuales fueron diseñados (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

La escuela dispone de conectividad para uso de docentes y estudiantes (condición 2.4)

Esta condición es indispensable para todas las instituciones escolares. Así lo establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2017b), documento en el que se señala que toda persona tiene derecho a acceder a las tecnologías de la información y la comunicación, incluido internet. La normatividad nacional también indica que este recurso contribuye a que los estudiantes desarrollen habilidades digitales (SEP, 2013b; DOF, 2016c). La UNESCO (2015) añade que internet permite fortalecer los sistemas educativos, fomentar el acceso y difusión del conocimiento y promover el aprendizaje de los alumnos.

La importancia de esta condición es ratificada por la literatura científica, en cuanto que el uso de internet contribuye al desarrollo del currículo, facilita el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, promueve la integración de los estudiantes a la cultura global, e incluso puede coadyuvar en la reducción de las brechas educativas (UNDESA, 2014). Asimismo, de acuerdo con la evidencia que proporciona la investigación, el acceso a internet en las instituciones escolares se asocia positivamente con los resultados de aprendizaje de los alumnos (OREALC-UNESCO, 2017).

Por otra parte, esta condición hace referencia a la asequibilidad y la aceptabilidad de la educación, pues el acceso a internet en las escuelas se configura como parte del equipamiento que favorece el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Ámbito 3. Material de apoyo educativo

En el Marco de Referencia de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), los materiales educativos “en un sentido amplio, pueden ser cualquier objeto o instrumento que sirva para apoyar la enseñanza y el aprendizaje supeditados al currículo y objetivos escolares” (INEE, 2016, p. 19). Este ámbito comprende dos dimensiones, 13 condiciones y 25 indicadores.

3.1. Materiales curriculares existentes (plan y programas de estudio, libros de texto gratuito, libros para el maestro)

La primera dimensión de este ámbito incluye cinco condiciones, que se refieren a que alumnos y docentes cuentan con los programas de estudio y libros de texto.

Cada docente cuenta con el plan y programas de estudio vigente del grado o grados que imparte al inicio del ciclo escolar (condición 1.1)

La presencia de instrumentos curriculares para docentes, según el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b), es una condición básica e indispensable para todas las escuelas. La literatura consultada constata la importancia de esta condición, en cuanto que estos materiales brindan pautas y criterios que guían y apoyan las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores (Ballesta, 1995).

Se puede decir que dado que los planes y programas de estudio forman parte del mínimo irreductible para que los docentes puedan llevar a cabo su labores de enseñanza y evaluación de manera óptima, esta condición contribuye al cumplimiento de la asequibilidad de la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Cada docente cuenta para su consulta con un juego completo de libros de texto gratuito del grado que imparte (condición 1.2)

Ésta es una condición básica para todas las instituciones educativas, de acuerdo con los documentos normativos nacionales (DOF, 2017c; 2017a; SEP, 2017c). La literatura científica da cuenta de la relevancia que tiene la presencia de libros de texto para los docentes, dado que estos materiales concretan el currículo y son un fundamento para la enseñanza, por lo que se constituyen como herramientas educativas básicas (Blanco y Belver, 2016; Cintas, 2000; Oakes y Saunders, 2002).

Por otra parte, esta condición remite a la dimensión de la asequibilidad, ya que la existencia de libros de texto para los docentes en las instituciones escolares contribuye al

desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje y al pleno ejercicio del derecho a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

En escuelas indígenas cada docente cuenta con el libro del maestro para la asignatura de lengua indígena al inicio del ciclo escolar (condición 1.3)

Esta condición es indispensable para todas las instituciones escolares. La Ley General de Educación (DOF, 2017c) establece que es necesario dotar a las escuelas que atiendan a población hablante de lengua indígena de materiales adecuados a las características lingüísticas y culturales de los estudiantes, a partir de lo cual se infiere que esto podría contemplar la distribución de libros de texto para los profesores. En el contexto internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003) indica que la enseñanza en una lengua es importante para garantizar su vitalidad, lo que hace imprescindible la presencia de libros y materiales para asegurar su dominio.

No se identificó investigación alguna a propósito de este tema; sin embargo, se considera que se pueden retomar los fundamentos que respaldan la condición 1.2. de esta dimensión, que apuntan a la importancia que tiene la presencia de libros de texto para los profesores, considerándolos una herramienta educativa que sirve como sustento para la enseñanza (Blanco y Belver, 2016; Cintas, 2000; Oakes y Saunders, 2002).

Por otra parte, se puede decir que esta condición, en el marco del derecho a la educación, remite a las dimensiones de asequibilidad, accesibilidad y adaptabilidad, dado que resulta esencial que los docentes que atienden comunidades indígenas cuenten con materiales adecuados a las características de los estudiantes, que permitan el desarrollo de su aprendizaje, de tal manera que esto garantice su acceso a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Cada estudiante cuenta con todos los libros de texto gratuito (condición 1.4)

De acuerdo con la normatividad nacional, la existencia de libros de texto gratuito para los estudiantes es imprescindible para todas las escuelas. Así lo estipulan documentos como la Ley General de Educación (DOF, 2017c), la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (DOF, 2015a) y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017c).

A propósito de este tema, la literatura científica indica que los libros de texto son herramientas que coadyuvan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, dentro y fuera del aula, además de constituirse, junto con otros recursos educativos, como una variable que se asocia de manera positiva con el logro académico (Oakes y Saunders, 2002; Murillo, Román y Atrio, 2016).

Esta condición también cobra importancia, en cuanto que es un indicador de la asequibilidad, pues la presencia de libros de texto es un factor que contribuye a asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación (Tomasevski, 2004, INEE, 2010).

En escuelas indígenas los estudiantes reciben el libro de texto de la asignatura lengua indígena que corresponde a la lengua y variante de la comunidad (condición 1.5)

Esta condición es imprescindible para las instituciones escolares que atienden de manera mayoritaria población indígena, ya que los estudiantes deben recibir educación en y de su lengua (DOF, 2017c; 2017a; SEP, 2017a). La investigación constata la relevancia de esta condición, considerando la importancia que tiene la enseñanza en la lengua materna de los alumnos en la instrucción inicial y en la transmisión de la cultura y valores propios de los pueblos indígenas (King y Schielmann, 2004).

Desde el derecho a la educación, esta condición remite a las dimensiones de asequibilidad, accesibilidad y adaptabilidad, dado que resulta imprescindible que los estudiantes hablantes de lengua indígena tengan materiales educativos que consideren sus características y que contribuyan al desarrollo de su aprendizaje, de tal manera que esto garantice su acceso a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

3.2. Materiales didácticos existentes (materiales de apoyo para la implementación del currículo, acervos bibliográficos escolares y de aula)

La segunda dimensión de este ámbito contempla ocho condiciones, que refieren a la presencia, en las escuelas, de diversos materiales didácticos que apoyan la enseñanza y el aprendizaje.

Los niños disponen de materiales bibliohemerográficos suficientes para lectura y consulta (condición 2.1)

De acuerdo con la normatividad mexicana, todas las escuelas deben contar con material bibliográfico, dado que estos insumos son indispensables para la promoción de la lectura en los contextos educativos (DOF, 2015a; 2017a).

Las contribuciones de la investigación señalan que la presencia de este tipo de recursos en las instituciones educativas es esencial para el desarrollo del currículo, así como para la integración de los alumnos a la cultura escrita (Bonilla, 2009; Koski y Weis, 2004). Asimismo, se ha identificado que la cantidad de libros existentes en la biblioteca escolar se asocia de manera positiva con el desempeño académico de los estudiantes (Murillo y Román, 2011).

Por otra parte, esta condición, en cuanto que alude a la presencia de materiales que contribuyen al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en condiciones óptimas, es parte de los aspectos que garantizan la asequibilidad de la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales instrumentales para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.2)

Se considera que esta condición es indispensable para todas las escuelas, en función de que los materiales instrumentales, de acuerdo con los nuevos planes y programas de estudio para educación básica (SEP, 2017c) y la literatura científica (Koski y Weis, 2004), son recursos que apoyan la enseñanza y el aprendizaje en el área de las Ciencias Naturales. Estos materiales también resultan necesarios para el desarrollo de Matemáticas e, incluso, se ha encontrado una vinculación entre su presencia en las escuelas y el desempeño académico de los alumnos (Murillo, Román y Atrio, 2016; Koski y Weis, 2004).

Por otra parte, esta condición se constituye como un indicador de la asequibilidad (Tomasevski, 2004; INEE, 2010), pues alude a recursos que coadyuvan en la realización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que se desenvuelvan en condiciones óptimas.

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales audiovisuales no informáticos para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.3)

La presencia de materiales audiovisuales es una condición indispensable para todas las instituciones escolares, según los nuevos planes y programas de estudio (DOF, 2017a; SEP, 2017c). La investigación consultada constata la importancia de esta condición, argumentando que este tipo de insumos coadyuva en el proceso de enseñanza y aprendizaje en diversas áreas curriculares, como Lenguaje y Ciencias Sociales (Koski y Weis, 2004).

Desde el derecho a la educación, esta condición remite a las dimensiones de asequibilidad, dado que los materiales educativos contribuyen a que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen de manera idónea (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales digitales multimedia para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.4)

Ésta es una condición básica e indispensable para todas las escuelas. Así lo estipulan diversos documentos normativos nacionales como el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) y los nuevos planes y programas de estudio para educación básica (SEP, 2017c).

La literatura científica, por otra parte, argumenta que estos recursos son indispensables en las escuelas, dado que fortalecen el trabajo colaborativo y permiten el desarrollo de procesos de aprendizaje más interactivos y eficaces, así como la implementación de nuevas modalidades de evaluación y la personalización de la instrucción de acuerdo con las necesidades de los alumnos (Choppin *et al.*, 2014).

De igual manera, se puede decir que esta condición, en el marco del derecho a la educación, remite a la dimensión de asequibilidad, dado que la presencia de materiales digitales multimedia constituye un apoyo para la realización de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales deportivos para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.5)

En la normatividad nacional no hay señalamientos explícitos que establezcan la necesidad de que las instituciones educativas cuenten con materiales deportivos, sin embargo, la Ley General de Educación (DOF, 2017c) y los nuevos planes y programas de estudio (DOF, 2017a; SEP, 2017c) enfatizan la importancia de fomentar la actividad física entre los alumnos como una parte esencial de su desarrollo personal y social, a partir de lo cual se infiere que los insumos para llevar a cabo este tipo de actividades son una condición imprescindible para todas las escuelas. En el contexto internacional, se establece que los niños tienen derecho a disfrutar del más alto nivel de salud posible y a recibir una educación que contribuya al óptimo desarrollo de su personalidad, así como de sus capacidades y aptitudes físicas y mentales, lo cual contempla la realización de actividades deportivas, culturales y recreativas (UNICEF, 2006).

Por otra parte, la literatura científica indica que los materiales deportivos son indispensables para el logro de los contenidos y los objetivos de la asignatura de Educación Física (Díaz, 1996).

En el marco del derecho a la educación la presencia de estos recursos en las instituciones escolares remite a la dimensión de asequibilidad, pues enriquece el acervo de recursos para el logro de los propósitos educativos (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales específicos para la expresión y apreciación artística para el desarrollo de las actividades escolares (condición 2.6)

La importancia de esta condición, de acuerdo con la normatividad nacional (SEP, 2017b) y la investigación (Cañas, 2010), se sustenta en que la disponibilidad de recursos tales como instrumentos musicales, vestuario, acuarelas, entre otros, constituye un apoyo necesario para la realización de las actividades propias de la asignatura de Expresión y Apreciación Artística que, a su vez, es un área esencial para el desarrollo personal y social de los estudiantes. En el contexto internacional, instancias como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2006) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO, 2008) establecen el derecho de los seres humanos a participar en la vida cultural y artística.

De igual manera, esta condición remite a la dimensión de asequibilidad, en cuanto que los materiales referidos permiten el desarrollo de las actividades propias del área de

Expresión y Apreciación Artística, y con esto fomentan la participación de los estudiantes en actividades artísticas y culturales (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales consumibles para el desarrollo de las actividades escolares relacionadas con la expresión y apreciación artística (condición 2.7)

La existencia de materiales consumibles suficientes es indispensable en todas las instituciones escolares, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica (SEP, 2017c; Cañas, 2010). El argumento que sustenta la relevancia de esta condición, al igual que en el caso anterior, hace referencia al derecho de los seres humanos a participar de la vida artística y cultural, así como a la necesidad de contar con este tipo de recursos para el desarrollo de las actividades propias del área de Expresión y Apreciación Artística.

Por otra parte, esta condición se refiere a la asequibilidad del derecho a la educación, dado que alude a materiales que contribuyen al desarrollo de las actividades propias del área de Expresión y Apreciación Artística, y con esto propician la participación de los estudiantes en actividades artísticas y culturales (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Cabe señalar que no se observó diferenciación entre los recursos específicos y los materiales consumibles en los documentos normativos y la literatura de investigación científica, sino que se abordan de manera conjunta, por lo que se sugiere fusionar las dos condiciones que hacen alusión a estos insumos.

En la escuela, los grupos disponen de suficiente material didáctico para la atención de la diversidad (condición 2.8)

La normatividad nacional establece que es imprescindible que todas las escuelas cuenten con material didáctico suficiente para dar atención a personas con discapacidad y a los estudiantes hablantes de lengua indígena (DOF, 2017c; 2014b; 2015b).

Por otra parte, la literatura científica señala que el logro de una educación inclusiva hace esencial la transformación y la diversificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; esto, a su vez, requiere la presencia de materiales educativos diversos que coadyuven en esta tarea (Arnaiz, 2008).

Asimismo, se puede decir que esta condición, en el marco del derecho a la educación, remite a las dimensiones de asequibilidad, accesibilidad y adaptabilidad, dado que resulta imprescindible que las instituciones educativas cuenten con materiales adecuados a las necesidades de los estudiantes, que permitan su acceso a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Ámbito 4. Personal en las escuelas

En el Marco de Referencia de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), este ámbito se refiere a “los docentes frente a grupo, directivos y docentes de apoyo académico, así como personal administrativo” (INEE, 2016, p. 20). Incluye un total de tres dimensiones, 11 condiciones y 26 indicadores.

4.1. Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo a su función

La primera dimensión de este ámbito incluye cuatro condiciones, que aluden al perfil de formación de directores y docentes para llevar a cabo adecuadamente sus funciones, así como a la estabilidad laboral de los mismos.

Los directores tienen un perfil de formación y de experiencia adecuado a su función (condición 1.1)

Es imprescindible que los directores de todas las instituciones escolares posean el perfil profesional y la experiencia estipulados por la normatividad nacional (DOF, 2017b; 2013b). De manera específica, se señala que los directores deben contar con nivel académico de licenciatura y mínimo dos años de experiencia docente frente a grupo en el nivel educativo, tipo de servicio o modalidad en que desarrollen sus servicios (Gobierno del Estado de Aguascalientes/Instituto de Educación de Aguascalientes, 2017a).

La literatura científica constata la importancia de esta condición, en cuanto que el perfil profesional de los directores escolares tiene incidencia en el liderazgo y gestión del centro educativo, así como en la enseñanza y en el logro académico de los estudiantes (Aguerrondo *et al.*, 2010; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

En el marco del derecho a la educación esta condición cobra importancia ya que garantizar que los directores escolares posean el perfil y la formación adecuados de acuerdo con sus funciones contribuye a asegurar que las actividades escolares se desarrollen en condiciones de aceptabilidad. Asimismo, el liderazgo del personal con funciones directivas remite a la adaptabilidad de las instituciones educativas a las nuevas sociedades del conocimiento (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Los docentes tienen formación adecuada a su función (condición 1.2)

Los profesores de todas las instituciones escolares, según la normatividad nacional y algunos documentos internacionales, deben contar con una formación adecuada para ejercer sus funciones (DOF, 2017b; 2013; UNESCO, 2015). Puntualmente, se señala que

estos actores educativos deben haber cursado alguna licenciatura relacionada con educación o docencia.

Por otra parte, la investigación indica que la formación inicial de los profesores incide en sus necesidades futuras de aprendizaje y puede asociarse con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, aunque también se reconoce que no hay consenso acerca de este tema (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Esta condición, en cuanto que contribuye a garantizar la calidad del trabajo docente y el pleno desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, se constituye como un indicador de la aceptabilidad del derecho a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Los docentes de escuelas indígenas dominan la lengua de la comunidad (condición 1.3)

Ésta es una condición indispensable en todas las escuelas de modalidad indígena. Así lo estipulan documentos como la Ley General de Educación (DOF, 2017c) o el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b). En el contexto internacional, la UNESCO (2006, 2016) enfatiza el derecho de las minorías a recibir educación en su propia lengua y, en el marco de la educación multicultural, se señala la importancia de que los profesores dominen más de una lengua cuando la población a la que atiende así lo requiera.

La investigación constata la importancia de esta condición en cuanto que las poblaciones indígenas tienen derecho a recibir educación en su lengua, a fin de promover el conocimiento de su propia cultura, lo que hace imprescindible que los docentes estén adecuadamente preparados para lograr este objetivo (King y Schielmann, 2004; Schmelkes, 2013).

En el marco del derecho a la educación esta condición hace referencia a la aceptabilidad, la accesibilidad y la adaptabilidad, pues resulta imprescindible que los docentes que atiendan población indígena dominen la lengua de la comunidad, para garantizar la calidad de la enseñanza y permitir el pleno acceso de los estudiantes a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Los directivos y docentes tienen estabilidad laboral (condición 1.4)

La normatividad nacional no emite señalamientos expresos a propósito de este tema, si bien la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013) hace diversas consideraciones acerca de la asignación de nombramientos de las plazas docentes y con funciones directivas. En cambio, la UNESCO (2015) indica que es imprescindible que los profesores cuenten con una contratación y remuneración adecuadas, y menciona que resulta necesario mejorar sus condiciones laborales para hacer más atractiva la profesión docente.

La literatura científica respalda las afirmaciones de la UNESCO (2015) y añade que asegurar condiciones laborales idóneas para los profesores contribuye a garantizar su permanencia en la enseñanza, al tiempo que se asocia con el logro académico de los estudiantes (Blanco, 2008).

De igual forma, esta condición, debido a que hace alusión a un factor que contribuye a que las actividades escolares se realicen en condiciones óptimas, se configura como un indicador de la aceptabilidad del derecho a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

4.2. Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar

En la versión actual del Marco de Referencia de ECEA, la segunda dimensión de este ámbito incluye cuatro condiciones relativas a la suficiencia de personal docente en las instituciones escolares.

La escuela cuenta con su plantilla docente completa (condición 2.1)

Es imprescindible que todas las escuelas tengan una plantilla docente completa desde el inicio y hasta el final del ciclo escolar, dado que esto garantiza que se cuente con el personal suficiente para atender a los estudiantes y para asegurar el adecuado funcionamiento de la institución. Esto se encuentra establecido en documentos como el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017c) y los Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (DOF, 2014c). La investigación consultada no aporta evidencias a propósito de este tema.

Ahora bien, esta condición hace referencia a la asequibilidad, pues los profesores son recursos humanos fundamentales para el desarrollo de la labor educativa en las instituciones escolares, por lo que asegurar la suficiencia de personal docente contribuye a garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

La plantilla de la escuela permanece completa durante todo el ciclo escolar y en caso de haber incidencias se cubren oportunamente (condición 2.2)

La normatividad nacional respalda la importancia de la permanencia de los docentes en su escuela de adscripción y señala que todas las instituciones educativas deberán realizar las sustituciones de personal de manera oportuna (DOF, 2013; SEP, 2017c; DOF, 2014c).

La investigación respalda la relevancia de esta condición en función de los efectos potencialmente negativos que propicia la rotación docente en el aprendizaje de los estudiantes y en la organización escolar (Olvera, 2010; Blanco, 2011; OCDE, 2014).

Esta condición también cobra importancia en cuanto que garantizar la permanencia de personal docente durante todo el ciclo escolar contribuye a asegurar el pleno desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, lo cual remite a la dimensión de asequibilidad del derecho a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado en la escuela (condición 2.3)

La normatividad nacional indica que es indispensable que en todas las instituciones escolares los alumnos con necesidades educativas especiales reciban atención por parte de personal especializado. Esto es señalado por documentos como Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (DOF, 2014b) o la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2015b). La literatura científica respalda la importancia de esta condición en cuanto que la provisión de los apoyos necesarios para los alumnos con discapacidad es imprescindible para garantizar la integración educativa de estos estudiantes (Contreras y García, 2016).

Por otra parte, esta condición remite a la asequibilidad, la accesibilidad y la adaptabilidad de la educación, ya que la presencia de personal especializado en las instituciones escolares para dar atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales permite asegurar que recibirán atención adecuada a sus características; esto, a su vez, contribuye a garantizar su acceso a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Los docentes que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado (condición 2.4)

Es indispensable que los docentes que atiendan a los estudiantes con necesidades educativas especiales reciban apoyo por parte de personal especializado, lo que se traduce, de acuerdo con la normatividad nacional y algunos documentos internacionales, en el acompañamiento de los profesores a través de los programas de desarrollo profesional y por medio de apoyos técnicos y pedagógicos (DOF, 2017c; SEP, 2013b; UNESCO, 2015).

La investigación también señala que la inclusión de los alumnos con discapacidad supone proporcionar un apoyo continuo a los docentes, lo que a su vez implica el trabajo conjunto entre maestros y personal especializado (Arnaiz, 2008).

En el marco del derecho a la educación esta condición remite a las dimensiones de asequibilidad, accesibilidad y adaptabilidad, en cuanto que la presencia de personal de apoyo para los profesores que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales contribuye al desarrollo y fortalecimiento de las prácticas docentes; de esta manera permite brindar una atención adecuada a las características de los alumnos y garantizar su acceso a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

4.3. Oportunidades de actualización profesional para los docentes

La última dimensión de este ámbito incluye dos condiciones que se refieren al desarrollo profesional de los docentes dentro de la escuela y fuera de ella.

En la escuela se desarrollan acciones para el desarrollo profesional docente (condición 3.1)

Ésta es una condición indispensable para todas las instituciones educativas, en cuanto que las escuelas se configuran como espacios donde se puede promover el desarrollo profesional de los docentes, a través del diálogo y el trabajo colaborativo. Así lo establece la normatividad nacional (Poder Ejecutivo Federal, 2013; SEP, 2013b, 2017c) y algunos documentos internacionales (UNESCO, 2015).

La evidencia proporcionada por la literatura científica señala que la importancia de esta condición se cifra en su contribución al fortalecimiento del trabajo colegiado, y en su incidencia en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014; Kelly y Cherkowski, 2015).

Por otra parte, esta condición se constituye como un indicador de la aceptabilidad del derecho a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010) debido a que contribuye a la mejora de las prácticas docentes y la organización escolar.

Los docentes se actualizan en temas curriculares y pedagógicos (condición 3.2)

La actualización en temas curriculares y pedagógicos es una condición indispensable para los docentes de todas las instituciones escolares, dado que contribuye a mejorar la calidad de la educación. Esto se encuentra estipulado en documentos como la Ley General de Educación (DOF, 2017c) y el Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Poder Ejecutivo Federal, 2013). En el contexto internacional, la UNESCO (2006, 2009, 2015) también señala que la profesionalización de los profesores resulta imprescindible para la construcción y la consolidación de una educación intercultural e incluyente.

La investigación respalda la relevancia de esta condición, ya que la mejora del trabajo docente, a través del desarrollo profesional, incide en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad de la educación (Aguerrondo *et al.*, 2010; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

En el marco del derecho a la educación esta condición remite a la dimensión de aceptabilidad, dado que la actualización de los docentes en temas curriculares y/o pedagógicos permite mejorar sus prácticas de enseñanza y evaluación, lo que contribuye al pleno desarrollo del aprendizaje de los estudiantes (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Ámbito 5. Gestión del aprendizaje

La gestión del aprendizaje, en el Marco Conceptual y Metodológico de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), se define como “la movilización y el aprovechamiento de los recursos básicos otorgados por el Estado para generar oportunidades para que todos los estudiantes aprendan” (INEE, 2016, p. 24). Este ámbito incluye tres dimensiones, nueve condiciones y 18 indicadores. Las dimensiones son: uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo; práctica docente orientada al aprendizaje, y estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes.

5.1. Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo

La primera dimensión contempla tres condiciones que se relacionan con el uso efectivo del tiempo en las escuelas y las aulas.

En la escuela se cumple con el calendario y duración de la jornada escolar oficiales (condición 1.1)

De acuerdo con diversos documentos normativos nacionales, es indispensable que en todas las instituciones educativas se cumpla con el calendario escolar y se haga un uso eficiente del tiempo, para asegurar la calidad de los aprendizajes de los alumnos (DOF, 2017c; SEP, 2013b; 2017c). En los documentos normativos consultados se especifica la cantidad mínima y máxima de días efectivos que deberán asistir los alumnos a la escuela, la cantidad de horas lectivas y su distribución de acuerdo con el plan de estudios de educación primaria.

Esto es reiterado por la literatura científica, en la que se reconoce que el calendario y la jornada escolar representan oportunidades que se espera que tengan los estudiantes para interactuar con los docentes e involucrarse en actividades que les permitan alcanzar los aprendizajes planteados en el currículo (Abadzi, 2009). En la literatura se precisa que el incumplimiento del calendario o la jornada escolares puede incidir negativamente en diversos indicadores educativos, como el logro académico de los estudiantes, la eficiencia terminal y la deserción (Abadzi, 2009). Además, el incumplimiento del calendario y la jornada escolar se relaciona con la equidad educativa, pues puede indicar oportunidades desiguales de aprendizaje entre estudiantes, en particular, para los que provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Abadzi, 2009; Juárez Bolaños y Rodríguez Solera, 2016).

En el marco del derecho a la educación esta condición se vincula con la dimensión de la aceptabilidad, dado que el cumplimiento del calendario y la jornada escolares contribuyen a garantizar el pleno desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Los docentes imparten clases todos los días (condición 1.2)

Esta condición está relacionada con un rasgo de normalidad mínima para la operación de las escuelas, en el que se establece que todos los grupos deben contar con personal docente durante todo el ciclo escolar (DOF, 2016a; 2016b). En la normatividad se alude al grupo como unidad de atención de la condición, no al docente, enfatizando que es fundamental que un grupo tenga la oportunidad de participar en clases todos los días del ciclo escolar.

La investigación consultada también apunta a la importancia de que los profesores impartan clases todos los días previstos por el calendario escolar, dado que se considera que la presencia física de un maestro es fundamental para que se promuevan los procesos de aprendizaje de un grupo de alumnos, cuya presencia física también es indispensable (Alcázar *et al.*, 2006; Guerrero y León, 2015). La ausencia de los docentes puede traer consigo consecuencias no deseables, como la interrupción de la enseñanza, de los procesos y rutinas establecidos en el aula y del desarrollo del currículo, así como la disminución del logro académico de los alumnos e, incluso, el aumento del ausentismo de los estudiantes y la deserción escolar (Alcázar *et al.*, 2006; Miller, Murnane y Willett, 2008; Guerrero y León, 2015).

Esta condición remite, por una parte, a la dimensión de asequibilidad del derecho a la educación, en cuanto que la presencia de personal docente es determinante para asegurar la continuidad y el óptimo desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, se vincula con la aceptabilidad por ser uno de los rasgos de la normalidad mínima de operación escolar (Tomasevski, 2004; INEE, 2010; 2014).

Los docentes dedican la mayor parte del tiempo en el aula a actividades de enseñanza (condición 1.3)

La normatividad nacional señala que es indispensable que en todas las escuelas el tiempo de trabajo en el aula se destine principalmente al desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, para contribuir al logro de los propósitos educativos estipulados por el currículo (DOF, 2017c; SEP, 2017a). Esta condición está relacionada con un rasgo de normalidad mínima para la operación de las escuelas. En los documentos curriculares se sugiere la distribución del tiempo durante la jornada escolar y, en consonancia con esta condición, la mayor parte se dedica a actividades de enseñanza y de aprendizaje.

Esta condición, de acuerdo con la investigación consultada, resulta importante debido a que el tiempo dedicado a la enseñanza incide en el proceso de aprendizaje de los alumnos y en su logro educativo (Carroll, 1989; Stallings, 1980; Bruns y Luque, 2015). El fundamento de esta condición está en el reconocimiento de que los aprendizajes requieren tiempo en el que los alumnos estén involucrados en actividades académicas.

En la revisión de literatura realizada se evidencia la complejidad de la conceptualización del uso del tiempo en el aula y en la escuela, y su medición. En los diversos modelos y estudios analizados se encuentran diversas variables en la conceptualización del uso del tiempo, incluyendo algunas relacionadas con los alumnos, como la cantidad de tiempo que necesitan para aprender y la cantidad que están dispuestos a emplear para el aprendizaje.

Esta condición se vincula con la dimensión de aceptabilidad de la educación, en cuanto que el tiempo en el aula dedicado a actividades de enseñanza y de aprendizaje representa una garantía de calidad para la educación (INEE, 2010). El uso del tiempo en el aula incide en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y contribuye al pleno ejercicio del derecho a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

5.2. Práctica docente orientada al aprendizaje

La segunda dimensión se concentra en las prácticas docentes; las condiciones que la componen retoman tres fases del trabajo docente: planeación del trabajo en aula, implementación de actividades y evaluación de los aprendizajes.

Los docentes planifican el trabajo con base en el currículo (condición 2.1)

A partir de los señalamientos de la normatividad nacional, se puede afirmar que la planificación es una condición indispensable para el trabajo docente en todas las escuelas, ya que permite anticipar el desarrollo del proceso de enseñanza y ser consciente de los objetivos de aprendizaje a alcanzar en cada clase, considerando la heterogeneidad de los estudiantes y su contexto (SEP, 2017a, 2017c). En los documentos curriculares se precisan otros elementos que pueden ser considerados en la planificación del trabajo docente, como los mecanismos para fomentar la participación y el trabajo colaborativo entre alumnos; se sugieren materiales específicos a considerar durante la planificación del trabajo docente, como el plan y los programas de estudio, libros de texto y otros materiales educativos.

La literatura científica constata la relevancia de esta condición, dado que la planificación, entre otras cuestiones, permite vincular el currículo con el aprendizaje, ayuda a los profesores a orientar y mejorar la enseñanza, les permite brindar una atención diferenciada a los estudiantes, y puede facilitar la evaluación del trabajo docente (Ball, Knobloch y Hoop, 2007). En la literatura consultada también se precisa que el proceso de planificación varía de acuerdo con las características de los docentes, y se reconoce que la mayor parte de este proceso no se documenta, pues ocurre en la mente del maestro (Hashweh, 2005). También se encontró que en este proceso pueden participar otros actores educativos, como compañeros docentes, directivos escolares y los mismos estudiantes (Monterrosso, 2014).

En el marco del derecho a la educación la planificación del trabajo docente, dado que es un fundamento para orientar las prácticas de enseñanza y, por ende, contribuye al desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, se configura como un indicador de la dimensión de aceptabilidad (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Los docentes implementan actividades orientadas al aprendizaje de todos los estudiantes de su grupo (condición 2.2)

De acuerdo con la normatividad nacional, esta condición es indispensable en todas las instituciones educativas, en cuanto que las prácticas docentes son parte esencial de la provisión de los servicios educativos y, por tanto, también son un elemento clave en el ejercicio del derecho de todos los individuos a una educación de calidad (DOF, 2017b). Documentos como el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017c) y los nuevos planes y programas de estudio (SEP, 2017a) enfatizan la importancia de que los docentes promuevan la construcción de ambientes adecuados para el desarrollo del aprendizaje de todos los estudiantes, basándose en principios pedagógicos que, entre otras cosas, consideren los conocimientos previos de los estudiantes, fomenten el trabajo colaborativo, valoren la diversidad y garanticen el acompañamiento de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

La investigación también respalda la relevancia de esta condición, en función de la importancia que tiene la enseñanza diferenciada, que reconoce las divergencias que pueden existir entre los estudiantes a partir de sus conocimientos previos, formas de aprendizaje, intereses y motivaciones, oportunidades de aprendizaje extraescolares y otras características. En la enseñanza diferenciada se busca maximizar las capacidades de todos los estudiantes promoviendo su involucramiento en las actividades de aprendizaje (Algozzine y Anderson, 2007; Karadag y Yasar, 2010). En este tipo de enseñanza se flexibilizan las estrategias y los recursos de enseñanza con base en los perfiles de aprendizaje de los estudiantes, por lo que es particularmente importante para la reducción de las desigualdades educativas.

Esta condición remite a la dimensión de adaptabilidad en el marco del derecho a la educación, ya que las actividades implementadas por los docentes en el aula se adaptan a las características de los alumnos (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Los docentes realizan una evaluación formativa (condición 2.3)

La evaluación formativa es un elemento esencial en todas las instituciones escolares, ya que brinda información que potencialmente puede incidir en la mejora, tanto de las prácticas docentes como del aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2017a, 2017d). Los documentos normativos aluden a la necesidad de medir los conocimientos de los alumnos, valorarlos en función de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio y comunicar los resultados a diferentes actores educativos, de tal manera que se promueva el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. El enfoque formativo de la evaluación en los documentos normativos se reconoce en el énfasis en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de las prácticas docentes.

A propósito de este tema, la investigación consultada señala que la evaluación de carácter formativo aporta elementos para modificar y orientar la enseñanza, al tiempo que puede fortalecer el aprendizaje de los alumnos y contribuir al logro de los objetivos educativos, por lo que incluso se considera que constituye una condición básica para el cumplimiento de los derechos de los niños (Black y Wiliam, 1998; Elwood y Lundy, 2010; Karpinsky y D'Agostino, 2013; Heritage, 2014). En la literatura también se reconoce que la evaluación formativa es un componente esencial de la eficacia en las aulas, señalando como algunos de sus beneficios el impulso de estrategias de aprendizaje activo, la promoción de los estudiantes como monitores de sus propios aprendizajes, y el fortalecimiento de la rendición de cuentas, entre otros (Karpinsky y D'Agostino, 2013).

En el marco del derecho a la educación esta condición alude a un elemento de la práctica docente que puede incidir en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, razón por la cual se constituye como un indicador de la aceptabilidad de la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

5.3. Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes

La última dimensión tiene que ver con las estrategias de apoyo a la práctica docente y a los estudiantes. Esta dimensión contiene tres condiciones, en las que se ubica a la escuela como el centro de la implementación de estrategias de seguimiento a estudiantes con riesgo de reprobación, abandono o bajo aprovechamiento, y como un espacio en el que se llevan a cabo estrategias de seguimiento y asesoría de la práctica docente y se recibe apoyo de la supervisión escolar.

En la escuela existen estrategias de atención a estudiantes con riesgo de reprobación, abandono o bajo aprovechamiento (condición 3.1)

Es indispensable que las escuelas promuevan la equidad educativa, lo que implica, entre otras cosas, brindar apoyo a los estudiantes con riesgo de rezago educativo o abandono escolar, con el fin de asegurar su permanencia en la escuela, la calidad de sus aprendizajes y el tránsito en los diferentes servicios educativos (DOF, 2017c; SEP, 2013b; 2017c).

La literatura científica, en cambio, ofrece pocos señalamientos a propósito de esta condición. Algunos de éstos ponen de relieve la importancia de la detección oportuna de las dificultades de los estudiantes y brindan elementos que indican que las intervenciones tendientes a dar seguimiento a las problemáticas académicas de los alumnos pueden derivar en la mejora del aprendizaje (Elbaum, Vaughn, Tejero Hughes, y Watson Moody, 2000; Torgesen, 2002; Lehr, Sinclair y Christenson 2004).

Esta condición remite a dos dimensiones del derecho a la educación: accesibilidad y adaptabilidad. Accesibilidad en cuanto que contribuye a asegurar el acceso a la educación

obligatoria para los niveles educativos posteriores a la primaria. Aceptabilidad porque promueve la implementación de estrategias que permitan dar una atención adecuada a los estudiantes en riesgo académico (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

En la escuela hay estrategias de seguimiento y asesoría a la práctica docente (condición 3.2)

La normatividad nacional señala que en las instituciones educativas es indispensable la presencia de estrategias de seguimiento y asesoría a la práctica docente, con el fin de propiciar su mejora y que esto incida en el aprendizaje de los estudiantes (DOF, 2017c; SEP, 2017b). En los documentos normativos se precisan los actores educativos vinculados con los procesos de seguimiento y asesoría a la práctica docente, y se sugiere que estos procesos deberán implementarse en función de las necesidades pedagógicas que presenten los docentes. El propósito principal de estos procesos es fortalecer la capacidad de mejora de las prácticas docentes de forma autónoma, para la promoción de los aprendizajes de los estudiantes.

La literatura científica también destaca la importancia de esta condición, en cuanto que la asesoría y el seguimiento a la práctica docente, además de derivar en su mejora y contribuir al proceso de aprendizaje de los alumnos, puede beneficiar la satisfacción laboral de los docentes, disminuir su rotación y promover su permanencia en la enseñanza (Pas y Newman, 2013).

Esta condición remite a la aceptabilidad del derecho a la educación, pues el seguimiento al trabajo docente contribuye a garantizar su calidad y, por ende, coadyuva a que los procesos de aprendizaje de los estudiantes se desenvuelvan en condiciones óptimas (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Los docentes reciben asesoría y apoyo de la supervisión escolar (condición 3.3)

Esta condición es imprescindible para todas las instituciones escolares. Así se establece en documentos como los nuevos planes y programas de estudio (SEP, 2017a) y los Lineamientos Generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica (SEP, 2017b), en los cuales se señala que el acompañamiento a las escuelas, a cargo de los supervisores y los asesores técnico-pedagógicos, cobra importancia debido a que se constituye como un medio para contribuir al logro de las metas y objetivos de las instituciones educativas, a través del seguimiento de las prácticas docentes; se especifica que el seguimiento de las prácticas docentes debe orientarse a la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, la investigación apunta a la relevancia de esta condición, en función de que la supervisión escolar tiene el potencial de asegurar el cumplimiento de las normas

que cada país establece para el ámbito educativo, brinda insumos para la mejora de la calidad educativa y puede facilitar la rendición de cuentas (De Grauwe, 2007). No obstante, se identificaron pocos referentes que hagan alusión a la asesoría directa de los docentes y el efecto de la supervisión sobre las escuelas; en los casos donde se ha constatado un efecto positivo a partir de estas medidas se observa la presencia de una retroalimentación de calidad (Ehren, Eddy-Spicer, Bangpan y Reid, 2017).

Esta condición remite a la aceptabilidad de la educación, dado que el apoyo a la labor docente puede incidir en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, por lo que se constituye en un eje fundamental para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Ámbito 6. Organización escolar

En el *Documento Conceptual y Metodológico de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos* (INEE, 2016), la organización escolar se define como “el conjunto de recursos, normas y formas de proceder que se ponen a disposición [de la escuela] para garantizar los propósitos educativos” (p. 24). Este ámbito incluye cuatro dimensiones, cada una de las cuales establece una sola condición y 19 indicadores relativos a procesos escolares y de aula.

6.1. Existencia de trabajo colegiado

Esta dimensión contempla una única condición, que se refiere al trabajo colegiado que llevan a cabo los docentes al interior de la escuela.

Los docentes trabajan en colegiado (condición 1.1)

El trabajo colegiado resulta indispensable en las instituciones educativas, ya que, de acuerdo con la normatividad nacional (DOF, 2014c; SEP, 2017a) y algunos documentos internacionales (UNESCO, 2011), contribuye al fortalecimiento de la gestión escolar y la interacción entre los integrantes de la escuela; promueve el desarrollo profesional de docentes y directivos a través del aprendizaje entre pares, y busca favorecer la mejora de la práctica pedagógica, entre otros aspectos.

La evidencia proporcionada por la investigación indica que el trabajo colegiado es un elemento importante para el desarrollo profesional docente, y para la construcción de un sentido de comunidad en las escuelas, al tiempo que constituye un factor que, entre muchos otros, distingue a las escuelas eficaces e incide en el aprendizaje de los alumnos y de los docentes (Fernández y Malvar, 1999; López, 2007; Murillo, 2008).

En el marco del derecho a la educación esta condición se asocia con la dimensión de aceptabilidad, puesto que el trabajo colegiado tiene la potencialidad de mejorar la operación y el funcionamiento de las instituciones escolares, lo que contribuye a garantizar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

6.2. Visión común de los docentes sobre la escuela

La condición incluida en esta dimensión alude a las expectativas compartidas por los docentes a propósito de su papel como profesionales, los alumnos y las prioridades de la labor educativa.

Los docentes comparten expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, creencias sobre el papel de los docentes como profesionales, y prioridades de la labor educativa en la escuela (condición 2.1)

Ésta es una condición básica para todas las instituciones educativas, dado que, de acuerdo con la normatividad nacional (SEP, 2017a), en las construcciones colectivas acerca del aprendizaje de los estudiantes, la labor docente y las prioridades de la propia escuela se finca un mejor desarrollo de otros procesos, como el trabajo colegiado —al que se refiere la condición anterior— o la elaboración e implementación de la Ruta de Mejora.

Por otra parte, la literatura científica sitúa los distintos componentes de esta condición como parte de los factores de la eficacia escolar y señala que éstos se asocian de manera positiva con el logro académico de los estudiantes y la satisfacción laboral de los docentes, al tiempo que se relacionan con la construcción de un sentido de comunidad en las escuelas (Murillo, 2007, 2008; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014; Martínez-Garrido y Murillo, 2016).

Esta condición remite a la aceptabilidad de la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010). Como se ha dicho, es un factor de eficacia que tiene el potencial de incidir sobre varios procesos de la organización escolar, en la dirección de construir escuelas cuyos integrantes logran desarrollar un sentido de comunidad en torno a metas compartidas, centradas en el aprendizaje de los estudiantes. Una escuela así es congruente con las políticas educativas vigentes, orientadas a asegurar la oferta de una educación de calidad.

6.3. Participación de los padres de familia

La tercera dimensión de este ámbito incluye una condición orientada a la participación de los padres de los alumnos en las actividades escolares.

La escuela posibilita la participación de los padres de familia en todos los ámbitos del quehacer institucional (condición 3.1)

La participación e involucramiento de los padres de los estudiantes en la tarea educativa, tanto dentro como fuera de la escuela, resulta indispensable, en cuanto que estos actores son corresponsables en el desarrollo educativo de los estudiantes (DOF, 2017c; SEP, 2013a; 2017a). Algunos documentos internacionales señalan que la participación de los padres puede fortalecer la eficacia y la eficiencia de las instituciones escolares, así como coadyuvar en la promoción de la inclusión (UNESCO, 2009; 2015).

La literatura científica enfatiza la importancia de esta condición, dado que la participación de los padres en la labor educativa, ya sea a través del apoyo al aprendizaje de los alumnos en casa, por medio de la colaboración en las actividades escolares, o mediante el involucramiento en la toma de decisiones, constituye un factor esencial para la creación de ambientes de convivencia escolar positivos, mejora la autoestima de los niños, el compromiso

de los propios padres de familia y, en última instancia, contribuye al éxito académico de los estudiantes, además de encontrarse entre los rasgos de las escuelas eficaces (Murillo, 2008; Carriego, 2010; Barrientos-Piñeiro, Silva y Antúnez, 2016).

Desde el derecho a la educación, esta condición se asocia a la dimensión de aceptabilidad, ya que la participación de los padres de familia en la tarea educativa puede fortalecer el desarrollo de las actividades escolares, contribuir a la construcción de entornos que favorezcan el aprendizaje y el pleno desarrollo de los estudiantes, y mejorar la calidad de la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

6.4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela

Esta dimensión incluye una condición, relativa a la inscripción y reinscripción de los niños y niñas en las escuelas, sin discriminación alguna.

La escuela permite la inscripción y reinscripción de todos los niños y niñas que lo solicitan (condición 4.1)

La normatividad nacional estipula que todas las escuelas deben permitir la inscripción y reinscripción de los estudiantes, bajo el principio de que todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad; esto comprende tanto las oportunidades de acceso —a las que se refiere propiamente la condición— como de tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional (DOF, 2017c; 2014b).

Por otra parte, la literatura científica señala que el logro de una educación inclusiva implica, como un primer paso hacia el alcance de este objetivo, garantizar el acceso de todos los estudiantes a las instituciones escolares (Sandoval *et al.*, 2002; Narodowsky, 2008; Donato, Kurlat, Padín y Rusler, 2014), haciendo a un lado toda barrera que afecte su acceso a la educación.

Asimismo, esta condición cobra importancia en cuanto que se constituye como un indicador de la accesibilidad, indispensable para asegurar el cumplimiento del derecho de todo individuo a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Ámbito 7. Convivencia escolar para el desarrollo personal y social

El ámbito Convivencia escolar para el desarrollo personal y social del modelo de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) se inscribe, al igual que los otros, en el enfoque del derecho a la educación; la convivencia escolar es concebida, además, “como un componente de la calidad de la educación” (INEE, 2016, p. 27).

7.1. Relaciones interpersonales positivas

La primera dimensión de este ámbito incluye tres condiciones relacionadas con el clima que caracteriza las relaciones entre los actores principales del proceso educativo: estudiantes y docentes.

Dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes y docentes (condición 1.1)

De acuerdo con la normatividad nacional, es indispensable que los actores que participan en el proceso educativo se relacionen de manera armoniosa, de tal forma que se garantice la comunicación y el diálogo entre ellos, y que esto contribuya al logro de los objetivos de aprendizaje (DOF, 2017c).

La investigación, por otra parte, señala que la existencia de una relación armoniosa y respetuosa entre docentes y alumnos es una característica de una educación de calidad, un rasgo de las escuelas incluyentes, un indicador de un clima escolar adecuado y un factor vinculado con el aprendizaje de los estudiantes (Sandoval *et al.*, 2002; Blanco, 2009; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

De igual manera, esta condición remite a la aceptabilidad de la educación, en cuanto que un clima positivo entre docentes y estudiantes permite la construcción de entornos adecuados para el desarrollo académico, personal y social de los alumnos, lo que contribuye a garantizar el cumplimiento del derecho a la educación y a una educación de calidad (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Dentro de las aulas y otros espacios prevalece un clima positivo entre estudiantes (condición 1.2)

Aunque esta condición no está expresamente señalada en la normatividad revisada, se infiere, a partir de los objetivos específicos del Programa Nacional de Convivencia Escolar

(DOF, 2015c), que las relaciones interpersonales respetuosas y armónicas entre los estudiantes son indispensables en la construcción de una sana convivencia escolar.

A propósito de esta condición, la literatura científica afirma que una relación positiva entre los estudiantes es indispensable en la prevención y control de conflictos, especialmente, del acoso escolar, además de ser un rasgo de las escuelas incluyentes (Sandoval *et al.*, 2002; Medina y Cacheiro, 2010).

Esta condición también cobra importancia en cuanto que se constituye como un indicador de la aceptabilidad de la educación, pues una convivencia positiva entre alumnos coadyuva a que las actividades de enseñanza y aprendizaje se desarrollen de manera óptima (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Entre los docentes prevalece un clima positivo (condición 1.3)

Al igual que en el caso de la condición anterior, ésta no es abordada de manera explícita por la normatividad nacional. No obstante, en los lineamientos del Programa Nacional de Convivencia Escolar (DOF, 2015c) se señala que se debe brindar capacitación a los diversos actores educativos para propiciar la construcción de una convivencia escolar sana y pacífica, a partir de lo cual se infiere que esto también podría contribuir a la creación de relaciones positivas entre dichos actores educativos.

Por otra parte, la investigación afirma que la convivencia respetuosa y armoniosa entre los docentes es una condición imprescindible para que la labor de las comunidades profesionales de aprendizaje sea eficaz, al tiempo que se constituye como un rasgo de las escuelas incluyentes y como un factor que, entre otros, se asocia positivamente al logro académico de los estudiantes (Sandoval *et al.*, 2002; Krichesky y Murillo, 2011; Treviño *et al.*, 2016).

En el marco del derecho a la educación esta condición remite a la dimensión de aceptabilidad, dado que la prevalencia de un clima positivo entre docentes ofrece a los estudiantes un entorno armónico en el que el aprendizaje resulta favorecido (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

7.2. Prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y manejo pacífico de conflictos

La segunda dimensión de este ámbito se refiere a un tema puntual que constituye una de las muchas aristas desde las que se abordan los procesos de convivencia pacífica dentro de las escuelas: el de las prácticas de disciplina.

La escuela tiene prácticas disciplinarias que no atentan contra los derechos de los estudiantes (condición 2.1)

De acuerdo con la normatividad nacional y diversos documentos internacionales, el personal escolar debe implementar prácticas de disciplina que respeten la dignidad e integridad de los alumnos, evitando todo tipo de violencia (DOF, 2014b; SEP, 2017c; UNICEF, 2006; UNESCO, 2015).

La investigación científica reitera la importancia de esta condición en cuanto que un sistema disciplinario punitivo y poco claro se torna un factor de riesgo, potencialmente promotor de la violencia escolar, lo que hace indispensable que la disciplina sea gestionada de manera justa, consistente, coherente y libre de violencia; además, esto se constituye como un rasgo de las escuelas incluyentes (Sandoval *et al.*, 2002; Hirmas y Carranza, 2009; Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet y Muñoz-Ledo, 2013).

Por otra parte, esta condición remite a la aceptabilidad de la educación, dado que la implementación de prácticas disciplinarias que respeten los derechos de los niños y jóvenes constituye un principio indispensable para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación, al configurar un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan seguros y tratados con respeto y equidad, y por ende puedan concentrarse en el proceso educativo (Tomasevski, 2004; INEE, 2010). La condición también se relaciona con la accesibilidad de la educación en la medida en que coadyuva a evitar formas de discriminación y acoso que se conviertan en factores de exclusión de la escuela (INEE, 2014).

En la escuela los docentes apoyan al manejo pacífico de conflictos entre estudiantes (condición 2.2)

La normatividad nacional y algunos documentos internacionales establecen que en los contextos escolares es imprescindible que docentes y estudiantes trabajen de manera colaborativa en la creación de ambientes libres de violencia, en los que exista una convivencia armónica y los conflictos se resuelvan de manera pacífica (Hirmas y Carranza, 2009; DOF, 2014b; 2015f).

Esta condición, de acuerdo con la investigación, puede contribuir a la prevención y la reducción de la violencia y, por ende, tener incidencia en el clima escolar y del aula, así como en la mejora del desempeño académico de los alumnos (Hirmas y Carranza, 2009; Carbajal, 2013; UNESCO, 2014).

Asimismo, dado que hace referencia a un elemento fundamental para la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, se configura como un indicador de la aceptabilidad de la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

7.3. Participación activa de los estudiantes

La tercera dimensión de este ámbito aborda la participación de los estudiantes, que, tal como se define en la única condición que forma parte de esta dimensión, se refiere a todos aquellos aspectos de la vida escolar que los implican, teniendo la oportunidad de opinar, proponer y decidir.

Los estudiantes tienen oportunidad de participar activamente en aspectos de la vida escolar que los implican (opinan, deciden y proponen) (condición 3.1)

La normatividad nacional y algunos documentos internacionales señalan la importancia de fomentar la participación de los estudiantes en el proceso educativo y en la vida del centro escolar, para impulsar la práctica de la democracia y dar cumplimiento al derecho de los niños y jóvenes a ser escuchados y tomados en cuenta en la toma de decisiones sobre los asuntos que son de su interés y los afectan (Hirmas y Carranza, 2009; DOF, 2017c; 2014b).

Esta condición, según la investigación, cobra relevancia en función de que la participación de los alumnos, entre otras cosas, puede fortalecer su sentido de pertenencia y el involucramiento en su propio proceso educativo, les permite desarrollar habilidades para la resolución de conflictos, brinda elementos para la construcción de una sana convivencia y, en última instancia, coadyuva en la mejora de las escuelas (Hirmas y Carranza, 2009).

De igual manera, guarda relación con la dimensión de aceptabilidad de la educación, pues la participación y el involucramiento de los estudiantes en la vida escolar resulta indispensable para la construcción de ambientes que favorezcan su aprendizaje y que promuevan el ejercicio de su derecho a la educación (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

7.4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela

La última dimensión de este ámbito se refiere a una faceta de los procesos educativos cuya relevancia es hoy en día plenamente reconocida: la inclusión de todos los educandos, el rechazo a toda forma de discriminación y la atención a la diversidad propia de cualquier sociedad. En el marco de evaluación de ECEA esta dimensión comprende una condición: el trato incluyente de la escuela a todos los estudiantes.

En la escuela se da un trato inclusivo a los estudiantes (condición 4.1)

La normatividad establece que el sistema educativo nacional debe basar su funcionamiento en los principios de equidad e inclusión, reconociendo y valorando la diversidad, a fin de construir una sociedad más justa, incluyente y contraria a toda forma de discriminación

(DOF, 2017c; Poder Ejecutivo Federal, 2013; SEP, 2017c). En general, las condiciones de inclusión a que alude la normatividad guardan relación con diferencias culturales, de género, socioeconómicas, religiosas, raciales, físicas e intelectuales, entre las principales.

La literatura científica, por otra parte, señala que el logro de la inclusión debe partir del derecho de todos a la educación, lo que hace indispensable asegurar la participación de todos los estudiantes, reconociendo su pluralidad y respetando su dignidad (Duk y Narvarte, 2008; Chaparro, Caso, Fierro y Díaz, 2015).

Desde el derecho a la educación, esta condición se vincula especialmente con la dimensión de adaptabilidad, pero también con la de aceptabilidad, dado que garantizar un trato inclusivo hacia los estudiantes en las instituciones escolares permite su pleno acceso a la educación en contextos que contemplen sus características y necesidades y que, por ende, garanticen su aprendizaje y desarrollo (Tomasevski, 2004; INEE, 2010).

Conclusiones

Este informe tiene varias características que es pertinente mencionar en este apartado conclusivo:

- i) Resume el trabajo realizado para alcanzar el objetivo de actualizar el Marco de Referencia de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en el nivel primaria, en cuanto que conjuga los hallazgos de la revisión de normatividad nacional e internacional que pudiese ofrecer sustento a las condiciones que forman parte del marco, con aquellos derivados de la revisión de literatura proveniente de la investigación educativa.

Además, en este tercer producto se hizo una reflexión explícita sobre la relación de cada una de las condiciones con las dimensiones que se reconocen, constitutivas del derecho a la educación —perspectiva que constituye el referente fundamental de las evaluaciones que realiza el INEE—: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Este ejercicio puso de manifiesto que todas las condiciones se relacionan al menos con una de dichas dimensiones, y en varios casos con más de una dimensión, lo cual ofrece una significativa validación del marco de ECEA y ratifica la importancia de esa perspectiva como sustento de sus evaluaciones.

La revisión de literatura se realizó desde una mirada amplia, lo que se tradujo en la recuperación de aportes de varias tradiciones de investigación. Aparecen con cierta recurrencia las líneas de estudio sobre factores asociados y eficacia escolar, las cuales, como es sabido, privilegian la identificación de variables explicativas del aprendizaje. Cabe decir que estas tradiciones no se consideran reduccionistas frente al enfoque del derecho a la educación, pues el aprendizaje es un componente central de éste (INEE, 2010).

- ii) Plantea las propuestas del equipo que tuvo a su cargo la elaboración del documento en relación con cada una de las condiciones del marco; dado que una de las conclusiones principales que derivan de este estudio apunta a la relevancia de las condiciones que conforman el marco de referencia ECEA, se sugiere mantener prácticamente a todas. No obstante, se realizaron recomendaciones de diversa naturaleza para siete condiciones de los ámbitos relativos a recursos (infraestructura, mobiliario, materiales y personal) y 14 para los ámbitos que aluden a procesos (gestión del aprendizaje, organización escolar y convivencia escolar) (ver anexo 1).

En los ámbitos de recursos las sugerencias giran en torno a la inclusión de elementos, ya sea en las condiciones o los indicadores, que son relevantes para cada área o tema, de acuerdo con la normatividad nacional, la revisión de literatura o con el propio planteamiento de la condición, a fin de garantizar la congruencia con el constructo correspondiente. En otros casos, se señaló la necesidad de considerar la relevancia

de algunos indicadores; incluso, se recomendó la omisión de una condición. Asimismo, se planteó la pertinencia de fusionar condiciones.

En los ámbitos de procesos las recomendaciones apuntan, según el caso, a la reagrupación de condiciones, su reubicación en ámbitos distintos a los actuales, la revisión del contenido fino de éstas, el enriquecimiento, especificación o replanteamiento de ítems, la focalización de las condiciones de aspectos puntuales o su ampliación conceptual.

El hecho de que las sugerencias se concentren en las condiciones relativas a procesos evidencia la complejidad de la conceptualización de los procesos y de su medición; por ejemplo, el uso del tiempo en el aula y en la escuela, para lo cual se han diseñado modelos que incluyen múltiples variables; o la planificación de la enseñanza, proceso difícil de medir en cuanto se realiza, en buena medida, de forma mental. Si bien los desafíos inherentes a la medición de estas variables, sobre todo en acercamientos de gran escala como ECEA, son de gran calado, la revisión de literatura contenida en la segunda parte de este estudio ofrece elementos que pueden enriquecer la conceptualización y medición de las condiciones y hacerlas más congruentes con los enfoques que privilegia la investigación.

La revisión de literatura también evidencia oportunidades de investigación, en cuanto a condiciones que requieren ser mejor conocidas, ya sea porque se encontraron pocos estudios al respecto (por ejemplo, criterios técnicos de construcción de las escuelas), o porque la propia normatividad ofrece escasos elementos de sustento a esas condiciones (por ejemplo, mobiliario para docentes o libros de apoyo a su quehacer profesional).

- iii) Pone a la consideración del equipo responsable en el INEE de las evaluaciones de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje algunas herramientas metodológicas identificadas, que pueden contribuir al enriquecimiento de los operativos que realiza. Sin duda, no se trata de metodologías o instrumentos que se puedan adoptar sin más; pero ofrecen elementos que ayudarían también a enriquecer los instrumentos aplicados en el Marco de Referencia de ECEA (ver anexo 2).

Como lo evidencia el presente documento (y los dos que constituyen sus antecedentes), las condiciones que integran el Marco de Referencia de ECEA son, en su gran mayoría, relevantes, y tiene sentido plantearlas como rasgos que deberían caracterizar a todas las escuelas primarias del país, independientemente de su modalidad, de su contexto, de su ubicación, del tipo de población al que atienden, o de cualquier otro elemento que las diferencie. Ello porque así lo señala la normatividad o porque los hallazgos de la investigación científica muestran su importancia como factores que ayudan a concretar el derecho a la educación y en la educación, o el derecho a una educación de calidad.

La vasta información revisada y sistematizada seguramente dará más elementos al INEE para la definición del marco que en definitiva sustentará la próxima ECEA en el nivel primaria.

Anexo 1

Catálogo de condiciones básicas de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA)

Tabla 1. Ámbito 1. Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes

Dimensión	Condiciones	Observaciones
1. Servicios básicos en el plantel	1.1 La escuela dispone de abastecimiento continuo y suficiente de agua durante la jornada escolar	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional y con la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	1.2 La escuela dispone de energía eléctrica durante la jornada escolar	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional y con la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	1.3 La escuela cuenta con sistema para la eliminación de aguas negras o residuales	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional y con la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	1.4 Los miembros de la comunidad escolar disponen de agua para beber proporcionada por la escuela	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional y con la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	1.4 La escuela cuenta con infraestructura sanitaria en servicio suficiente en condiciones de higiene y seguridad	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional y con la literatura científica. Se sugiere modificar su planteamiento, debido a que las condiciones de higiene a las que se hace referencia se abordan en la condición 3.6 de este ámbito.
2. Espacios para el aprendizaje y la convivencia suficientes y accesibles	2.1 La escuela cuenta con un aula para cada grupo	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional. No se sugieren modificaciones de planteamiento.

Dimensión	Condiciones	Observaciones
2. Espacios para el aprendizaje y la convivencia suficientes y accesibles	2.2 Las aulas cuentan con el espacio suficiente para la cantidad y movilidad de los estudiantes	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional y con la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	2.3 Las aulas son ambientes físicos adecuados para el desarrollo de actividades (iluminación, ventilación y temperatura)	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional y con la literatura científica. Aunque no se sugieren modificaciones de planteamiento, se recomienda añadir el siguiente indicador: “percepción sobre la temperatura en las aulas”.
	2.4 La escuela dispone de espacios adicionales a las aulas para el desarrollo de actividades académicas, de tutoría y propias de docentes y directivos (biblioteca, salón de usos múltiples, aula de medios, espacio para USAER, sala de maestros y dirección escolar)	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad y aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional y con la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	2.5 La escuela dispone de espacios para el desarrollo de actividades cívicas, deportivas, culturales y recreativas (cancha, patio o plaza cívica)	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional y con la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	2.6 La escuela cuenta con adecuaciones para el acceso y movilidad de personas con discapacidad	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: accesibilidad y adaptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional y con la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
3. Condiciones básicas de seguridad e higiene	3.1 El plantel escolar es un inmueble seguro (muros, techos, piso, barda o cerco perimetral)	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	3.2 El plantel escolar está ubicado en un terreno de bajo riesgo por afectación ante desastres naturales o características del entorno	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	3.3 El inmueble escolar cuenta con condiciones que minimizan la exposición a riesgos de accidentes	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional. Se sugiere el replanteamiento de algunos de los indicadores de esta condición, con la finalidad de que éstos sean congruentes con el constructo. En este sentido, se propone la eliminación de dos indicadores: “ausencia de mobiliario amontonado en áreas en las que tienen acceso los estudiantes” y “existencia de cristales íntegros”, dado que no se identificó la inclusión de estos elementos en los documentos que fundamentan esta condición.

Dimensión	Condiciones	Observaciones
3. Condiciones básicas de seguridad e higiene	3.3 El inmueble escolar cuenta con condiciones que minimizan la exposición a riesgos de accidentes	También se propone la fusión de los indicadores 3.3.4 y 3.3.5, dado que este último ya contempla una valoración de estado de los barandales. El resto de los indicadores se encuentran respaldados, en menor o mayor grado, por los documentos que respaldan la condición (Durán-Narucki, 2008).
	3.4 La escuela cuenta con un plan de protección civil que es conocido por la comunidad escolar	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	3.5 La escuela cuenta con la señalización e insumos adecuados para la prevención y la atención de contingencias	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	3.6 Las aulas y los sanitarios del plantel están limpios	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	3.7 La escuela es fumigada con frecuencia	Se sugiere la eliminación de esta condición, dado que no hay referentes que la sitúen como una condición básica e indispensable para las escuelas.

Tabla 2. Ámbito 2. Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje

Dimensión	Condiciones	Observaciones
1. Mobiliario suficiente y adecuado	1.1 Cada estudiante tiene un mueble para sentarse y apoyarse, en buen estado, y de tamaño apropiado al nivel educativo	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	1.2 Los docentes cuentan con escritorio y silla en buenas condiciones	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad y aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
2. Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje	2.1 Todas las aulas cuentan con pizarrón o pintarrón en buenas condiciones	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad y aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	2.2 Los estudiantes tienen acceso a computadoras funcionando en la escuela	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad y aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.

Dimensión	Condiciones	Observaciones
2. Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje	2.3 La biblioteca escolar cuenta con estantería adecuada para el acervo bibliográfico	<p><i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad y aceptabilidad.</i></p> <p>La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y en función de los señalamientos que ésta emite, se sugiere la inclusión de dos elementos en esta condición: la disponibilidad de sillas y mesas de lectura. Esto se justifica en los lineamientos del INIFED (2013) y de los nuevos planes y programas de estudio (SEP, 2017a), mismos que señalan que es necesaria la presencia de este tipo de mobiliario en las bibliotecas escolares.</p> <p>Tomando en cuenta lo anterior, se propone la siguiente formulación: “La biblioteca escolar cuenta con estantería adecuada para el acervo bibliográfico y con sillas y mesas que faciliten su consulta”.</p>
	2.4 La escuela dispone de conectividad para uso de docentes y estudiantes	<p><i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad y aceptabilidad.</i></p> <p>La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional e internacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.</p>

Tabla 3. Ámbito 3. Materiales de apoyo educativo

Dimensión	Condiciones	Observaciones
1. Materiales curriculares existentes (plan y programa de estudio, libros de texto gratuito, libros para el maestro)	1.1 Cada docente cuenta con el plan y programas de estudios vigente del grado o grados que imparte al inicio del ciclo escolar	<p><i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad.</i></p> <p>La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.</p>
	1.2 Cada docente cuenta para su consulta con un juego completo de libros de texto gratuito del grado que imparte	<p><i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad.</i></p> <p>La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.</p>
	1.3 En escuelas indígenas cada docente cuenta con el libro del maestro para la asignatura en la lengua indígena al inicio del ciclo escolar	<p><i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad, accesibilidad y adaptabilidad.</i></p> <p>De acuerdo con la normatividad nacional, la condición es indispensable para todas las escuelas que atiendan mayoritariamente población indígena. No se sugieren modificaciones de planteamiento.</p>
	1.4 Cada estudiante cuenta con todos los libros de texto gratuito	<p><i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad.</i></p> <p>La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.</p>
	1.5 En escuelas indígenas los estudiantes reciben el libro de texto de la asignatura lengua indígena que corresponde a la lengua y variante de la comunidad	<p><i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad, accesibilidad y adaptabilidad.</i></p> <p>De acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica, la condición es indispensable para todas las escuelas que atiendan mayoritariamente población indígena. No se sugieren modificaciones de planteamiento.</p>

Dimensión	Condiciones	Observaciones
2. Materiales didácticos existentes (materiales de apoyo para la implementación del currículo, acervos bibliográficos escolares y de aula)	2.1 Los niños disponen de materiales bibliohemerográficos suficientes para lectura y consulta	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	2.2 En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales instrumentales para el desarrollo de las actividades escolares	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	2.3 En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales audiovisuales no informáticos para el desarrollo de las actividades escolares	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	2.4 En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales digitales multimedia para el desarrollo de actividades escolares	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	2.5 En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales deportivos para el desarrollo de las actividades escolares	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad y aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional, los documentos internacionales y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	2.6 En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales específicos para la Expresión y Apreciación Artística para el desarrollo de las actividades escolares	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica.
	2.7 En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales consumibles para el desarrollo de las actividades escolares relacionadas con la Expresión y Apreciación Artística	Se sugiere fusionar estas dos condiciones, dado que en los referentes consultados no se encontró una diferenciación entre materiales específicos y consumibles. Se propone el siguiente planteamiento: “En la escuela, los grupos disponen de suficientes materiales específicos y consumibles para la Expresión y Apreciación Artística para el desarrollo de las actividades escolares”.
	2.8 En la escuela, los grupos disponen de suficiente material didáctico para la atención de la diversidad	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad, accesibilidad y adaptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.

Tabla 4. Ámbito 4. Personal en las escuelas

Dimensión	Condiciones	Observaciones
1. Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo con su función	1.1 Los directores tienen un perfil de formación y de experiencia adecuada a su función	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad y adaptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	1.2 Los docentes tienen formación adecuada a su función	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional, los documentos internacionales y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	1.3 Los docentes de escuelas indígenas dominan la lengua de la comunidad	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad, accesibilidad y adaptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional, los documentos internacionales y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	1.4 Los directivos y docentes tienen estabilidad laboral	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional, los documentos internacionales y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
2. Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar	2.1 La escuela cuenta con su plantilla docente completa	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	2.2 La plantilla docente de la escuela permanece completa durante todo el ciclo escolar y en caso de haber incidencias se cubren oportunamente	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	2.3 Los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado en la escuela	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad, accesibilidad y adaptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	2.4 Los docentes que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad, accesibilidad y adaptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional, los documentos internacionales y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
3. Oportunidades de actualización profesional para los docentes	3.1 En la escuela se desarrollan acciones para el desarrollo profesional docente	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional, los documentos internacionales y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	3.2 Los docentes se actualizan en temas curriculares y pedagógicos	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional, los documentos internacionales y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.

Tabla 5. Ámbito 5. Gestión del aprendizaje

Dimensión	Condiciones	Observaciones
1. Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo	1.1 En la escuela se cumple con el calendario y duración de la jornada escolar oficiales	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	1.2 Los docentes imparten clases todos los días	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: asequibilidad y aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional, si bien, lo que ésta privilegia es que los grupos de estudiantes no se queden ni un solo día sin clases. Por otro lado, de la literatura científica sí se desprende la conveniencia de que los docentes impartan clases todos los días (asumiendo que es al mismo grupo) por las consecuencias negativas que tendría el cambio de docente durante el ciclo escolar. Se sugiere dividir esta condición de tal manera que una formulación sea consistente con la normatividad y por lo tanto plantee que todos los grupos de la escuela tengan clases todos los días del ciclo escolar, y otra, fundamentada en la literatura, plantee que el docente imparta clases todos los días del ciclo escolar al grupo del que es titular.
	1.3 Los docentes dedican la mayor parte del tiempo en el aula a actividades de enseñanza	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
2. Práctica docente orientada al aprendizaje	2.1 Los docentes planifican el trabajo con base en el currículo	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para los docentes de todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	2.2 Los docentes implementan actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes de su grupo	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: adaptabilidad.</i> La condición es indispensable para los docentes de todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	2.3 Los docentes llevan a cabo prácticas de evaluación de tipo formativo en el aula	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para los docentes de todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
3. Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes	3.1 En la escuela existen estrategias de atención a alumnos con riesgo de reprobación, abandono o bajo aprovechamiento	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: accesibilidad y adaptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento. Ahora bien, en la literatura esta condición se plantea en forma que resulta muy cercana a las condiciones 2.2 y 2.3 por lo que se debería incluir en la dimensión anterior; en este sentido, parece más cercana a la práctica docente que a los apoyos que reciben los docentes y los estudiantes, tal como está planteada en la dimensión 3.

Dimensión	Condiciones	Observaciones
3. Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes	3. 2 En la escuela hay estrategias de seguimiento y asesoría a la práctica docente	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
	3.3. Los docentes reciben asesoría y apoyo de la supervisión escolar	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> Se sugiere revisar esta condición, en función de que el trabajo de la supervisión, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica, se sitúa en el nivel de las escuelas, por lo que involucra no sólo a los docentes, sino a otros actores educativos. Es decir, la normatividad sí sustenta la condición tal como está planteada; sin embargo, la literatura refleja lo que parece constituir un tránsito del apoyo a los docentes en lo individual, al centro educativo en su conjunto. Por ello, quizá esta condición podría formar parte de otro ámbito, el de Organización escolar específicamente.

Tabla 6. Ámbito 6. Organización escolar

Dimensión	Condiciones	Observaciones
1. Existencia de trabajo colegiado	1.1 Los docentes trabajan en colegiado	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> La condición debe estar presente en todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se sugieren modificaciones de planteamiento.
2. Visión común de los docentes sobre la escuela	2.1 Los docentes comparten expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, creencias sobre el papel de los docentes como profesionales, y prioridades de la labor educativa en la escuela	<i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i> Aunque no es evidente la indispensabilidad de esta condición en todas las escuelas del sistema educativo nacional, pues la propia normatividad no la señala de manera expresa como tal, los procesos de gestión horizontal y autonomía escolar que impulsan las políticas educativas vigentes en el país requieren comunidades escolares cohesionadas, capaces de plantear prioridades y metas compartidas al nivel de cada institución escolar. Asimismo, los aportes de la investigación hacen ver que las altas expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos constituyen un factor de eficacia y calidad educativa. A esto podrían sumarse los hallazgos de la literatura sobre inclusión y atención a la diversidad, más cercanos al enfoque del derecho a la educación. La condición es relevante, aun cuando se pudiera argüir en contra que las escuelas han funcionado históricamente sin exhibir visiones compartidas por parte de sus docentes. Desde esta convicción sobre su importancia y su potencial para favorecer de manera más eficaz otros procesos como el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente, se sugiere mantener la condición y centrarla en los dos aspectos (prioridades educativas de la escuela y expectativas sobre el aprendizaje) para los que hay mayor evidencia.

Dimensión	Condiciones	Observaciones
3. Participación de los padres de familia	3.1 La escuela posibilita la participación de los padres de familia en todos los ámbitos del quehacer institucional	<p><i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i></p> <p>La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional, los documentos internacionales y la literatura científica.</p> <p>Se sugiere reflexionar sobre la indagación de formas de participación más significativas para la enseñanza y el aprendizaje que las que actualmente están planteadas en el marco de ECEA. El producto 2 da cuenta de una amplia gama de posibilidades de participación de las familias en la educación de sus hijos, identificadas por la investigación en la materia, que rebasan ampliamente una comprensión de dicha variable limitada a la aportación de recursos para el funcionamiento de las escuelas. Se incluyen formas de participación y apoyo a la educación de los hijos desde el propio hogar.</p>
4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela	4.1 La escuela permite la inscripción y reinscripción de todos los niños y niñas que lo solicitan	<p><i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: accesibilidad.</i></p> <p>La condición es indispensable para todas las instituciones escolares, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica.</p> <p>Se sugiere incluir la condición en el séptimo ámbito, pues, si bien tal y como está formulada alude a procesos propios de la organización escolar, como lo son la inscripción y reinscripción de los niños y jóvenes, los referentes consultados la conceptualizan desde la perspectiva del derecho a la educación y la inclusión.</p> <p>Para hacer más congruente el abordaje de la condición con los factores de inclusión que señalan de manera expresa tanto la literatura como la normatividad, se recomienda centrar la condición en el segundo indicador del marco de ECEA, relativo a las dificultades escolares para la inscripción de estudiantes de poblaciones específicas.</p> <p>Adicionalmente, aunque se entiende que el concepto de “dificultad” es un recurso para abordar una cuestión que probablemente no se puede plantear de forma directa (so riesgo de provocar respuestas de los informantes conforme a patrones de deseabilidad social), cabe decir que el enfoque de “dificultades” no logra captar el meollo del asunto; esto es, si la escuela desarrolla o no, prácticas de inclusión. Se sugiere, en síntesis, replantear los ítems asociados a la condición.</p>

Tabla 7. Ámbito 7. Convivencia escolar para el desarrollo personal y social

Dimensión	Condiciones	Observaciones
1. Relaciones interpersonales positivas	1. 1 Dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes y docentes	<p><i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i></p> <p>La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se proponen modificaciones de planteamiento para esta condición; sin embargo, se sugiere enriquecer el conjunto de ítems planteados.</p> <p>Actualmente, éstos abordan tres conceptos clave: respeto, amabilidad, paciencia. La revisión de literatura muestra que cuando existen relaciones interpersonales positivas entre los profesores y los estudiantes, éstos se sienten valorados y apoyados por sus maestros; estos conceptos podrían agregarse en la indagación.</p> <p>Por otro lado, los ítems podrían ser más específicos; por ejemplo, en la guía que proponen para el autodiagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes, Fierro y colaboradores (2013) incluyen un ítem que ejemplifica esta sugerencia: “Los docentes ofrecemos un trato respetuoso a los alumnos al corregir sus errores (sin utilizar apodos, insultos, burlas, gritos, exhibirlos en público, ignorarlos y/o marginarlos)”.</p>
	1. 2 Dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes	<p><i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i></p> <p>La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se proponen modificaciones de planteamiento para esta condición; los ítems hacen referencia a conceptos centrales identificados en la revisión de literatura como indicadores de relaciones interpersonales positivas entre estudiantes: apoyo, respeto, confianza, sentimiento de seguridad. Únicamente se sugiere revisar si el referente “escuela” que aparece en algunos ítems es el más adecuado para que los estudiantes externen su apreciación de la situación. En escuelas grandes pueden darse varias dinámicas y no saber de ellas todos los estudiantes.</p>
	1.3 Entre los docentes prevalece un clima positivo	<p><i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i></p> <p>La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. En su formulación actual incluye conceptos pertinentes desde la literatura: respeto, confianza, cordialidad, sentimiento de seguridad y de apoyo profesional por parte de los colegas; sin embargo, se advierte que el concepto de horizontalidad presente en el indicador de la condición no se encuentra realmente abordado en los ítems formulados.</p> <p>Como comentario general, se sugiere agrupar las condiciones en una sola, referida a la existencia de relaciones interpersonales positivas; eliminar las referencias al “clima” por ser éste un constructo más denso.</p>

Dimensión	Condiciones	Observaciones
2. Prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y manejo pacífico de conflictos	2.1 La escuela tiene prácticas disciplinarias que no atentan contra derechos de los estudiantes	<p><i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i></p> <p>La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional, algunos documentos internacionales y la literatura científica.</p> <p>Los ítems que comprende la condición se concentran fundamentalmente en la indagación de conductas punitivas asociadas a alguna condición de los estudiantes (por ejemplo, no llevar el uniforme, los materiales o la tarea, llegar tarde, etc.), así como en algunos castigos claramente denigrantes y contrarios a los derechos de los estudiantes (por ejemplo, pellizcos, coscorriones, etc.); sin embargo, la revisión de literatura muestra otros aspectos importantes como la participación (o no) de los estudiantes en la elaboración de los reglamentos escolares; o la aplicación de éstos, de donde un área relevante de indagación podría ser la percepción de los estudiantes sobre la consistencia y equidad de su implementación.</p>
	2.2 En la escuela los docentes apoyan al manejo pacífico de conflictos entre estudiantes	<p><i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i></p> <p>La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se proponen modificaciones de planteamiento para esta condición; sin embargo, se sugiere enriquecer la indagación con apoyo en la literatura de investigación, pues los ítems que forman parte del marco de ECEA abordan sólo algunas facetas de la solución pacífica de conflictos y de la intervención de los docentes en este proceso (escuchar a los compañeros, tener confianza en sus profesores), pero quedan fuera cuestiones importantes como la reflexión en torno a los conflictos mismos y valores como el respeto, la empatía y la solidaridad con los compañeros.</p>
3. Participación activa de los estudiantes	3.1 Los estudiantes tienen oportunidad de participar activamente en aspectos de la vida escolar que los implican (opinan, deciden y proponen)	<p><i>Dimensión del derecho a la educación con que se relaciona: aceptabilidad.</i></p> <p>La condición es indispensable para todas las escuelas de acuerdo con la normatividad nacional, algunos documentos internacionales y la literatura científica. No se proponen modificaciones de planteamiento para esta condición; sin embargo, se sugiere una revisión del contenido fino de la misma (indicadores e ítems), con el fin de asegurar su congruencia con el constructo correspondiente.</p> <p>Al igual que en el caso de la participación de los padres de familia en la escuela, se recomienda considerar la ampliación del espectro de contenido de la participación de los estudiantes. En este sentido, resulta particularmente sugestivo el concepto de “enganche” o implicación (school engagement) del que se da cuenta amplia en el producto 2.</p>

Dimensión	Condiciones	Observaciones
4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela	4.1 En la escuela se da un trato inclusivo a los estudiantes	<p><i>Dimensiones del derecho a la educación con que se relaciona: adaptabilidad y accesibilidad.</i></p> <p>La condición es indispensable para todas las escuelas, de acuerdo con la normatividad nacional y la literatura científica. No se proponen modificaciones de planteamiento para esta condición; sin embargo, se sugiere una revisión del contenido fino de la misma (indicadores e ítems), con el fin de asegurar su congruencia con el constructo correspondiente y una mayor riqueza del acercamiento a esta importante esfera de concreción del derecho a la educación.</p> <p>La literatura de investigación muestra que muchas de las prácticas de exclusión tienen que ver con condiciones de diferencia de los estudiantes que prácticamente no se abordan en los ítems formulados para esta condición, que aluden más a prácticas de buena enseñanza (por ejemplo, atender dudas o apoyar a estudiantes que lo necesiten, fomentar la participación, valorar el esfuerzo de todos) que de inclusión.</p>

Anexo 2

Sugerencias para la evaluación a gran escala de los ámbitos de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) Primaria

Índice de Seguridad Escolar (ISE). Guía de Implementación (UNICEF, 2012)

Descripción

Se trata de un instrumento altamente estructurado, elaborado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), cuyo objetivo es brindar una valoración sobre las condiciones de seguridad de los centros educativos ante posibles riesgos. Se prevé que esto puede dar insumos a los gobiernos para planificar, coordinar y ejecutar acciones tendientes a la reducción de riesgo ante desastres en el ámbito educativo.

El instrumento se desarrolló en el contexto sudamericano, siguiendo los pasos del proyecto DIPECHO, que tiene la finalidad de reducir la vulnerabilidad de la población ante posibles desastres naturales. No obstante, se señala que el instrumento se puede adaptar al contexto de los países (no se señala cuáles).

En la elaboración de este instrumento se retomaron: el Índice de Seguridad Hospitalaria, implementada por la Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS); el Índice de Seguridad de Centros Educativos (ISCE), creado por el gobierno de Guatemala a través de la Comisión de Reducción de Riesgos de la Mesa Nacional del Dialogo en Gestión para la Reducción del Riesgo a Desastres (ésta sigue la metodología anteriormente mencionada), y la Ficha Unificada para la Gestión Integral del Riesgo en Instituciones Educativas desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través de su Representación en Perú.

El Índice de Seguridad Escolar (ISE). Guía de Implementación (UNICEF, 2012) toma en cuenta cinco componentes:

- Entorno físico del local educativo.
- Riesgos sociales de la institución educativa.
- Elementos estructurales del local educativo.
- Elementos no estructurales del local educativo.
- Elementos funcionales de la institución educativa.

La evaluación considera, generalmente, tres categorías, que se refieren a la seguridad de cada indicador: “alta”, “media” y “baja”. Éstas se seleccionan siguiendo una serie de criterios técnicos. La ponderación de algunos otros aspectos sólo considera su presencia o ausencia, el número de espacios existentes o su capacidad (no se señala cómo se mide). El índice arroja, como resultado, tres posibles rangos: seguridad baja, seguridad media y seguridad alta (UNICEF, 2012, p. 9).

Por otra parte, se contemplan varias fases para su implementación:

- Coordinación general de la implementación.
- Perfil y selección del equipo evaluador.
- Organización del equipo evaluador.
- Elementos necesarios para la evaluación.
- Rol del Centro Educativo a ser evaluado.
- Recaudación preliminar de datos.
- Sistematización, análisis y conclusiones de la evaluación.

La aplicación de este instrumento requiere la participación un equipo evaluador constituido por ingenieros civiles especialistas en análisis estructural, arquitectos especializados en diseño, construcción y supervisión de edificios escolares, especialistas en equipamiento educativo, del sector educativo o del área pedagógica, en gestión de riesgos, planificación, administración y logística, especialistas en riesgo social (sociólogos, psicólogos, etc.) y otros actores (inspectores municipales, asesores de seguridad). Al interior de las escuelas, se necesitará el apoyo de personal técnico, administrativo y de mantenimiento y se requiere que la escuela proporcione planos, protocolos, directorios.

Asimismo, se contempla el uso de diversos recursos:

- Guía de implementación del ISE.
- Mapa de la zona en la que se encuentra el centro educativo.
- Informes técnicos previos y mapas de amenazas.
- Planos del centro educativo (si están disponibles).
- Instrumento de recolección de datos.
- Libreta de notas, bolígrafo o lápiz.
- Radio o teléfono celular.
- Directorio de los actores clave involucrados en el proceso de evaluación.
- Linterna con baterías cargadas.
- Cámara fotográfica y grabadora.
- Herramientas ligeras (metros, cincheles, etc.).
- Calculadora.
- Equipo de geo-referencia (GPS – Sistema de Posicionamiento Global).
- Tablero tamaño oficio con gancho.
- Bolsa plástica para proteger la papelería.

Relación con ECEA

Las dimensiones e indicadores que contempla este instrumento brindaron elementos para justificar una gran parte de las condiciones del primer ámbito. Si bien se considera que la inclusión de los aspectos técnicos propuestos en este instrumento tiene grandes implicaciones para una evaluación a gran escala, hay elementos que pueden enriquecer el marco de ECEA (por ejemplo, ponderación de la suficiencia de agua según aforo), en cuanto que se pueden retomar algunos criterios de evaluación.

Retos

La operacionalización del constructo “seguridad escolar” atiende mayoritariamente aspectos técnicos de los edificios educativos, que requieren, para su medición, la movilización de un equipo muy especializado, además del uso de instrumentos específicos. Esto también implica la presencia en las escuelas de personal técnico y la disponibilidad de ciertos documentos acerca del edificio educativo.

The building condition survey²

Descripción

La investigación estudió la asociación entre las condiciones de los edificios educativos, el bajo logro educativo de alumnos en matemáticas y lenguaje y la asistencia escolar en 95 instituciones de educación primaria de la ciudad de Manhattan, en Nueva York. Se empleó un índice para medir la condición del edificio escolar, que se basa en el instrumento empleado en el estudio *The Building Condition Survey*, realizado también en Nueva York, que brinda información sobre la seguridad de los edificios escolares y requirió para su trabajo de campo la participación de arquitectos e ingenieros especializados. El estudio de Durán-Narucki retoma este instrumento, del cual se seleccionaron 20 elementos conceptualmente relevantes para medir la percepción de los estudiantes acerca de las condiciones de su escuela. Asimismo, se rescató la escala de calificación empleada en la encuesta original, aunque ésta fue invertida (escala de 1-5; 1 $\frac{1}{4}$ bueno, 2 $\frac{1}{4}$ bueno a justo, 3 $\frac{1}{4}$ justo, 4 $\frac{1}{4}$ regular a pobre, 5 $\frac{1}{4}$ pobre).

El instrumento incluye ítems sobre el estado del sistema de calderas, gabinetes de trabajo, techos, paredes de soporte de columnas, puertas, sistema de drenaje, paredes exteriores, acabado del suelo, estructura del piso, paredes de base o cimiento, calentador de agua, paredes interiores, cubiertas exteriores, escaleras, termostato, piso del baño, cabinas o cubículos en el baño, inodoros para estudiantes, inodoros para maestros y ventanas.

² Al respecto, véase Durán-Narucki (2008).

Relación con ECEA

Las contribuciones de este estudio se relacionaron con diversas condiciones del primer ámbito (1.3, 1.5 y 3.1.) y puede enriquecer la construcción de indicadores para éstas.

Retos

No se cuenta con el instrumento empleado por este autor; sin embargo, se pudo recuperar la encuesta que sirvió de base para su creación. Al igual que en el caso del ISE, se considera que su diseño y aplicación conlleva la conformación de un equipo altamente especializado, lo que implica una inversión importante de recursos humanos y materiales.

Schools and Staffing Survey (SASS)

Descripción

El instrumento es diseñado, aplicado y analizado por el Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES, por sus siglas en inglés), una entidad federal encargada de recoger y analizar datos relacionados con la educación en Estados Unidos y otras naciones. La SASS recoge información sobre una gran variedad de temas que se reúnen en cinco cuestionarios; entre éstos cabe destacar los instrumentos de profesores, directores, así como de la biblioteca escolar y centro de medios. Los dos primeros abordan cuestiones sobre la formación, la experiencia y las condiciones laborales de profesores y directores en escuelas públicas y privadas. De manera puntual, en el cuestionario para docentes se consideran ítems relacionados con el desarrollo profesional docente. En cambio, el cuestionario sobre la biblioteca escolar y el centro de medios busca recopilar información sobre el personal a cargo de estos espacios, las colecciones bibliográficas, entre otros aspectos.

El fin último de esta iniciativa radica en brindar información a los tomadores de decisiones e investigadores para la comprensión de las características de las escuelas que están más probablemente relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes.

Relación con ECEA

Las contribuciones de este estudio se pueden relacionar con diversos ámbitos (3, 4 y 5) y puede enriquecer la construcción de indicadores para éstas.

Retos

No se han explorado a profundidad los instrumentos, aunque se advierte que su diseño está situado en el contexto estadounidense, lo que posiblemente no implica una limitación, aunque sí una consideración importante si se busca retomar alguno de sus elementos.

Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

Descripción

El CLASS es un instrumento que guía la observación de las interacciones entre maestros y alumnos, desarrollado por la Universidad de Virginia. Está fundamentado en un sólido conjunto de investigaciones previas sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños, que sugieren que las interacciones entre alumnos y adultos son el mecanismo principal para el desarrollo del estudiante y de su aprendizaje.

Sus dimensiones se basan únicamente en las interacciones entre maestros y alumnos dentro del aula. En este instrumento no se evalúa la presencia de materiales didácticos, el ambiente físico o de seguridad, o el programa o modelo de enseñanza que utilizan. Explora tres dominios de las interacciones entre docentes y alumnos y entre alumnos: apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico.

El dominio de apoyo emocional se enfoca en las interacciones relacionadas con el comportamiento social y emocional de los alumnos en el aula, debido a que se considera que es este tipo de comportamiento es un indicador del nivel de preparación que tienen los niños para las actividades académicas. En particular, se observa la capacidad del maestro para apoyar el desarrollo del comportamiento social y emocional dentro del aula.

El dominio de organización del aula incluye dimensiones relacionadas con la organización y el manejo de la conducta de los alumnos, el uso del tiempo y con la atención que se da a los alumnos dentro del aula. Este dominio se fundamenta en el reconocimiento de que se proveen y aprovechan mejor las oportunidades de aprendizaje cuando los alumnos tienen actividades asignadas y las realizan, están interesados en las tareas de aprendizaje y prevalece un comportamiento adecuado en las aulas.

El dominio de apoyo pedagógico incluye dimensiones relacionadas con la forma en que los maestros promueven el desarrollo cognitivo de los niños. Dentro de sus dimensiones se encuentra el desarrollo de conceptos, en la que se registran las conversaciones y las actividades para promover habilidades de pensamiento de orden superior. La calidad de la retroalimentación es otra de las dimensiones, tiene que ver con la manera en la que el maestro amplía el aprendizaje de los alumnos a través de dar respuesta a los trabajos, ideas y comentarios de los alumnos.

El CLASS puede ser utilizado en observaciones *in situ*, y también a través del uso de videograbaciones. Se puede observar cualquier sesión de trabajo entre docentes y alumnos. Se requiere que el observador asigne un puntaje a cada dimensión durante cada segmento de observación, de 1 a 7.

El uso de este instrumento tiene la potencialidad de proveer aportes para docentes, directores y supervisores, así como diseñadores de políticas educativas. A los primeros les ayuda a entender procesos clave en la interacción con alumnos que pueden enriquecer su práctica. A los segundos les permite identificar e implementar el acompañamiento

académico que necesitan los maestros. A los terceros, fundamentar el diseño, el fortalecimiento o la modificación de políticas enfocadas en estas interacciones.

En el CLASS se sugiere que se observe al docente en dos días de su trabajo; cada uno por al menos tres segmentos de 15 a 20 minutos; se deberá observar cada segmento y tomar notas; después, se asignan y se registran códigos en un periodo de diez minutos. Para completar la evaluación, el observador debe formular juicios basados en la valoración, frecuencia, intención y el tono de la conducta, tanto individual como interpersonal observada.

Relación con ECEA

Los dominios y las dimensiones tienen relación con diferentes ámbitos y dimensiones de ECEA. El primer dominio, apoyo emocional, está relacionado con la dimensión relaciones interpersonales positivas, que se encuentra dentro del ámbito de “Convivencia escolar para el desarrollo personal y social”. El segundo dominio está vinculado con varios ámbitos y dimensiones; por ejemplo, la dimensión de productividad se concentra en el uso del tiempo dentro del aula, y eso tiene que ver con la condición 1.3, “Los docentes dedican la mayor parte del tiempo en el aula a actividades de enseñanza”, de la dimensión que se encuentra dentro del ámbito de “Gestión escolar”. La dimensión manejo de la conducta está relacionada con las prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y el manejo pacífico de conflictos, que se encuentra en el ámbito de “Convivencia escolar para el desarrollo personal y social”.

El tercer dominio está vinculado con las condiciones del ámbito de Gestión Escolar, principalmente con las condiciones: “Los docentes implementan actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes de su grupo”, y “Los docentes llevan a cabo prácticas de evaluación de tipo formativo en el aula”.

Retos

Uno de los principales desafíos es el proceso de aplicación de este instrumento pues se observan in situ o a través de videograbaciones varios segmentos durante dos días, esto puede ser difícil de implementar en evaluaciones en gran escala.

Sistema de observación de Stallings (“Foto de la clase” o instantáneas de clases)

Descripción

El sistema de observación de Stallings fue desarrollado en la década de los setenta para evaluar el uso que hacen los docentes del tiempo de enseñanza. Este sistema de observación también permite identificar los materiales que se utilizan, el tipo de prácticas pedagógicas empleadas, y la capacidad de los profesores para mantener la atención y la participación de sus alumnos.

Este método ha sido utilizado a lo largo de varias décadas por investigadores de diferentes países. Su amplia aplicación permite que los resultados que se obtengan de observaciones con este sistema puedan compararse con lo encontrado en otros estudios.

En la aplicación de este método se usa una guía de codificación, donde se registran las actividades y los materiales usados durante la clase. Se observan diez segmentos (fotos de clase o instantáneas), cada uno con duración de 15 segundos. Estos segmentos se definen de acuerdo con la duración de cada clase, buscando que se encuentre en intervalos regulares (por ejemplo: si la clase dura 60 minutos, las observaciones se realizan cada seis minutos). En cada segmento el observador primero ubica al docente y siguiendo las manecillas del reloj observa lo que él hace y lo que hacen los alumnos en el aula completa.

Se codifica la dinámica de la clase. El uso del tiempo se clasifica en tres categorías: instrucción, gestión de la clase y profesor no involucrado o realizando tareas ajenas. Se registra qué tipo de prácticas está realizando y el material didáctico que utiliza. Dentro de las prácticas de instrucción están: lectura en voz alta; exposición/demostración; preguntas y respuestas/debate; práctica y memorización; tarea/trabajo individual, y copiado. Las prácticas de gestión de la clase incluyen: instrucción verbal; disciplina; organización de la clase (por sí solo); organización de la clase (con los alumnos). Finalmente, cuando el docente no está en el aula, está interactuando socialmente con los alumnos o está en interacción se codifica como profesor no involucrado.

En cada instantánea el observador debe registrar también la cantidad de estudiantes que participan efectivamente en la actividad, y aquellos desconectados, sea porque están interactuando con otros compañeros, realizando actividades distintas a las solicitadas por el docente, o sin actividad.

Relación con ECEA

Este instrumento puede ser utilizado para valorar la condición 1.3, “Los docentes dedican la mayor parte del tiempo en el aula a actividades de enseñanza”, del ámbito de “Gestión del aprendizaje”.

Retos

El proceso de aplicación en evaluaciones estandarizadas en gran escala.

Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (traducción al castellano del Index for Inclusion)³

Descripción

Es un conjunto de instrumentos elaborado por Booth y Ainscow, aunque se reconoce la participación en su diseño de padres, docentes, miembros de consejos escolares y representantes de asociaciones de discapacidad. El objetivo primordial del *Index* radica en “construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro” (Booth y Ainscow, 2000, p. 7).

La primera versión fue piloteada en escuelas de primaria y secundaria de Inglaterra, durante el curso 1997-1998. La segunda fue evaluada a través de un proyecto de participación-acción en 17 escuelas de Inglaterra durante el ciclo 1998-1999, con el financiamiento de la Agencia de Formación Docente.

El instrumento está formado por tres dimensiones: a) crear CULTURAS inclusivas, b) elaborar POLÍTICAS inclusivas y c) desarrollar PRÁCTICAS inclusivas. Cada una de éstas tiene dos secciones que se refieren a actividades en las que deben comprometerse las escuelas. Asimismo, cada sección tiene hasta 12 indicadores y una serie de preguntas que clarifican su significado.

Su aplicación implica un proceso de autoevaluación y la colaboración de miembros de todo el colectivo docente durante las cinco fases de su implementación:

- Etapa uno: inicia cuando el equipo responsable del plan de mejora establece un grupo de coordinación, que transmite la información al resto del profesorado sobre los conceptos del *Index*, los materiales y la metodología para recoger opiniones de todos los miembros de la comunidad escolar.
- Segunda etapa: se utilizan los materiales como base para el análisis del centro educativo y la identificación de las prioridades que se quieren llevar a cabo.
- Etapa tres: se elabora un plan de mejora que refleje los objetivos inclusivos y las prioridades particulares identificadas en la etapa dos.
- Etapa cuatro: se implementan y apoyan las innovaciones.
- Etapa cinco: se evalúa el progreso del proceso inclusivo en relación con el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000, pp. 14-15).

Relación con ECEA

Las contribuciones de este estudio ayudaron a fundamentar varias condiciones del ámbito 7 y la última del ámbito 6.

³ Véanse Booth y Ainscow (2000)., así como Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, G. (2002).

Retos

No se trata propiamente de instrumentos concebidos para utilizarse en operativos de gran escala, sino más bien para usarse en procesos de autoevaluación que, además, tienen un propósito de intervención asociado en cuanto que buscan favorecer la construcción de comunidades escolares colaborativas, tal como se aprecia en su objetivo. Sin embargo, se considera que el conjunto de la Guía plantea indicadores relevantes para abordar, de manera más consistente con la literatura, las prácticas de inclusión que pueden tener lugar al interior de las escuelas.

Instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica⁴

Descripción

Este instrumento fue elaborado por un equipo interdisciplinario e interinstitucional de investigadores. Su diseño se basó en el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000), la Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela de Hirmas y Carranza (2009) y los indicadores sobre las escuelas con gestión de alta eficacia social producidos por la evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC) de México (Loera, 2006).

El instrumento incluye tres dimensiones (convivencia inclusiva, convivencia democrática, convivencia pacífica) y 128 indicadores: 44 en la dimensión inclusiva, 51 en la democrática y 33 en la pacífica. En total, se propusieron 217 ítems, de los cuales se eliminaron 34, después de una revisión por expertos. Se pilotearon 183 ítems con una escala de respuesta de cuatro puntos (nunca, algunas veces, frecuentemente, siempre) y a partir de los resultados del análisis estadístico quedaron 119 ítems.

De acuerdo con las conclusiones del estudio, se logró validar el instrumento, aunque se señala que se requiere perfeccionarlo. De manera puntual, se indica que se debe trabajar en una versión más acotada que resulte manejable para los estudiantes. También se indica que el instrumento puede brindar “elementos para desarrollar procesos de intervención en escuelas desde una perspectiva que fortalezca: los aspectos normativos y disciplinarios, el quehacer pedagógico, la participación de los distintos estamentos en actividades y tareas escolares, y la atención a la diversidad de los miembros de la comunidad escolar” (Chaparro, Caso, Fierro y Díaz, 2015, p. 32).

⁴ Véase Chaparro, Caso, Fierro y Díaz (2015).

Relación con ECEA

Las contribuciones de este estudio ayudaron a sustentar fundamentalmente la cuarta dimensión del séptimo ámbito, si bien, también ofrece elementos para otras condiciones del mismo, como la relativa a la participación, debido a que una de las dimensiones incluidas es la convivencia democrática.

Retos

Incorporar, en una evaluación que ya de suyo aborda múltiples aspectos, aquellos elementos del instrumento que sean cruciales para determinar cómo se garantiza el derecho a la educación mediante la inclusión que se practica en la escuela.

Referencias bibliográficas

- Abadzi, H. (2009). Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications. *The World Bank Research Observer*, 24(2), pp. 267-290. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/wbro/lkp008>
- Adams, J., Bartram, J., Chartier, Y., y Sims, J. (2009). *Water, sanitation and hygiene standards for schools in low-cost settings*. Recuperado de: http://www.who.int/water_sanitation_health/publications/wash_standards_school.pdf
- Aguerrondo, I., Cox, C., Fredriksson, U., Levin, B., Matthews, P., Schmelkes, S., y Schwartz, R. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.
- Alcázar, L., Rogers, F. H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., y Muralidharan, K. (2006). Why are teachers absent? Probing service delivery in Peruvian primary schools. *International Journal of Educational Research*, 45(3), pp. 117-136. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.11.007>
- Algozzine, B., y Anderson, K. M. (2007). Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), pp. 49-54. Recuperado de: <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54>
- Arnaiz, P. (2008). Sobre la atención a la diversidad. Dirección General de Promoción e Innovación y Centro de Profesores y Recursos de Cieza. *Atención a la diversidad: materiales para la formación del profesorado*, pp. 1-29. Recuperado de: [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=3114&IDTIPO=246&RASTRO=c801\\$m4331,4330](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=3114&IDTIPO=246&RASTRO=c801$m4331,4330)
- Ball, A. L., Knobloch, N. A., y Hoop, S. (2007). The instructional planning experiences of beginning teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), pp. 56-65.
- Ballesta, F. J. (1995). Función didáctica de los materiales curriculares. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 5, pp. 29-46.
- Barrientos-Piñeiro, C., Silva, P., y Antúnez, S. (2016). El papel directivo y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básicas. El caso de la Comuna de Panguipulli-Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), pp. 145-165. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol14num3/art8.htm>
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7-74. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blackmore, J., Bateman, D., Loughlin, J., O'Mara, J., y Aranda, G. (2011). *Research into the connection between built learning spaces and student outcomes*. Melbourne: State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development).
- Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), pp. 58-84. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art4.pdf>
- Blanco, E. (2009). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 21-25 septiembre. Veracruz, México, COMIE. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/0103-F.pdf

- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: Centro de Estudios Sociológicos-El Colegio de México.
- Blanco, G. M., y Belver, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), pp. 199-218.
- Bonilla, E. (2009). Creación y sostenimiento de las bibliotecas escolares: algunas reflexiones sobre los orígenes y desafíos de las políticas públicas en Hispanoamérica. En: Miret, I. y Armendano, C. *Lectura y bibliotecas escolares* (pp. 25-50). Madrid: OEI/Santillana.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Traducción castellana: *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Branham, D. (2004). The wise man builds his house upon the rock: The effects of inadequate school building infrastructure on student attendance. *Social Science Quarterly*, 85(5), pp. 1112-1128.
- Bravo, J. L. (2003). *Los medios tradicionales de Enseñanza. Uso de la pizarra y los medios relacionados*. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica.
- Bravo, J. L. (2004). Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 24, pp. 113-124.
- Bruns, B., y Luque, J. (2015). *Profesores Excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, D. C.: Banco Mundial.
- Cañas, A. M. (2010). Elementos, materiales y actividades en educación infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (28). Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/men_udea/pluginfile.php/24393/mod_resource/content/0/ANA_M_CANAS_1_materilas_ninos.pdf
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 13-35. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art01.html>
- Carriego, C. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), pp. 50-67. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art3.htm>
- Carroll, J. B. (1989). The Carroll Model. A 25-year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18(1), pp. 26-31.
- Castán, G. (2009). Concepto, objetivos y funciones de la biblioteca escolar. En: López, P. y Santos, J. C. *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 25-50). Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12956/CC-102_art_2.pdf?sequence=1
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M. A. y Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles educativos*, 37(149), pp. 20-41.
- Choppin, J., Carsons, C., Bory, Z., Cerosaletti, C. y Gillis, R. (2014). A typology for analyzing digital curricula in mathematics education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2(1), pp. 11-25. Recuperado de: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijemst/article/view/5000036013>
- Cintas, R. (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Revista Investigación en la Escuela*, 40, pp. 97-106.

- CLADE, CEJIL y Muñoz, V. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.uaq.mx/contraloriasocial/diplomado/Modulo%20I/DeclAmerDeryDeb.pdf>
- Comesaña, J. M., y Moledo, M. D. M. (2016). Los espacios de la escuela primaria inclusiva: conexiones y desarmonías entre la normativa de construcciones escolares y las finalidades del sistema educativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(1), pp. 131-144.
- CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo (2013). *Manual de Procedimientos para la Construcción y Rehabilitación de Espacios Educativos y/o Técnico-Administrativos y Mobiliario Escolar*. México: autor.
- Contreras, S., y García, I. (2016). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), pp. 77-91.
- Coomans, F. (2004). *Identifying the key elements of the right to education: A focus on its core content*. University of Maastricht. Recuperado de: <http://www.crin.org/docs/Coomans-CoreContent-Right%20to%20EducationCRC.pdf>
- De Grauwe, A. (2007). Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education*, 53(5), pp. 709-714.
- Díaz, J. (1996). Los recursos y materiales didácticos en Educación Física. *Apunts. Educación física y deportes*, 1(43), pp. 42-54. Recuperado el 5 de noviembre de 2017 de: <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/316542>
- DOF (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. México. Recuperado el 12 de junio de 2017, de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/517.../1606-ley-general-del-servicio-profesional-docente>
- DOF (2014a). Ley General de la Infraestructura Física Educativa. México. Recuperado el 12 de junio de 2017, de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIFE.pdf>
- DOF (2014b). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. México. Recuperado el 12 de junio de 2017, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/212001/LGDNNA_041214.pdf
- DOF (2014c). Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. México. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014&print=true
- DOF (2015a). Ley de Fomento para la Lectura y el Libro. México. Recuperado el 12 de agosto de 2017, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL_171215.pdf
- DOF (2015b). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. México. Recuperado el 12 de junio de 2017, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/131545/Ley_General_para_la_Inclusi_n_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf
- DOF (2015c). Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar. México. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421438&fecha=27/12/2015
- DOF (2016a). Acuerdo número 16/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. México. Recuperado el 4 de agosto de 2017, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467718&fecha=27/12/2016
- DOF (2016b). Acuerdo número 27/12/16 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa. México. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5468071&fecha=29/12/2016

- DOF (2016c). Lineamientos y estrategias de Operación del Programa de Inclusión Digital 2016. México. Recuperado el 4 de agosto de 2017, de: http://www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5468232
- DOF (2017a). Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación Integral. México.
- DOF (2017b). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado el 12 de junio de 2017, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- DOF (2017c). Ley General de Educación. México. Recuperado el 12 de junio de 2017, de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/portadas/517-reforma-educativa/marco-normativo/1605-ley-general-de-educacion>
- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C., y Rusler, V. (2014). Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf
- Duarte, J., Gargiulo, C., y Moreno, M. (2011). *Infraestructura y aprendizaje en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Recuperado de: <http://iadbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36201660>
- Duk, C., y Narvarte, L. (2008). Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 137-156. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art10.pdf>
- Durán-Narucki, V. (2008). School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model. *Journal of environmental psychology*, 28(3), pp. 278-286.
- Earthman, G. (2002). School Facility conditions and Student academic achievement. Document wws-rr008-1002. UCLA's Institute for Democracy, Education y Access.
- Ehren, M. C. M., Eddy-Spicer, D., Bangpan, M., y Reid, A. (2017). School inspections in low- and middle-income countries: Explaining impact and mechanisms of impact. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(4), pp. 468-482. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1239188>
- Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M., y Watson Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), pp. 605-619. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037//0022-0663.92.4.605>
- Elwood, J., y Lundy, L. (2010). Revisioning assessment through a children's rights approach: implications for policy, process and practice. *Research Papers in Education*, 25(3), pp. 335-353. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.498150>
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, y M., Muñoz-Ledo, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 103-124. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art05.html>
- Fernández, M. D., y Malvar, T. L. (1999). La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Profesorado. Revistas de currículum y formación del profesorado*, 3(1), pp. 1-6. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL3.pdf>

- GADRRRES. Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y Resiliencia en el Sector de la Educación (2015). *Towards Safer Schools Construction: a community-based approach*. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: https://www.gfdr.org/sites/default/files/publication/45179_towardssaferschoolconstruction2015_0.pdf
- Gobierno del Estado de Aguascalientes e Instituto de Educación de Aguascalientes (2017). Convocatoria. Funciones de Dirección. Recuperado el 14 de agosto de 2017, de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/promocion/convocatorias/aguascalientes/Convocatoria_Ags_Dir.pdf
- Guerrero, G., y León, J. (2015). Ausentismo docente en Perú: factores asociados y su efecto en el rendimiento. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7, pp. 31-68.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching*, 11(3), pp. 273-292. Recuperado el 15 de junio de 2017, de: <https://doi.org/10.1080/13450600500105502>
- Heritage, M. (2014). *Formative assessment in practice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Hirmas, C., y Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos. San José de Costa Rica.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *El derecho a la educación en México*. México: autor.
- INEE (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: autor.
- INEE (2016). *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico*. México: autor.
- INEE, GFDRR, UNISDR. Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia, Fondo Global para Reducción del Desastre y la Recuperación, Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (2009). *Guidance Notes on Safer Schools Construction*. Washington y Nueva York: autores. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: <http://www.wcdr.org/wcdr-data/uploads/885/Guidance%20notes%20on%20safer%20school%20construction.pdf>
- INIFED. Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (s.f.). *Fichas técnicas de mobiliario para Educación Básica*. México: autor.
- INIFED (2013). *Diseño Arquitectónico. Educación Básica-Primaria. Criterios normativos*. México: autor.
- INIFED (2015a). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 2, Estudios Preliminares, t. I, Planeación, Programación y Evaluación). México: autor.
- INIFED (2015b). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 2, Estudios Preliminares, t. II, Estudios Preliminares). México: autor.
- INIFED (2015c). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 2, Estudios Preliminares, t. III, Selección del Terreno). México: autor.
- INIFED (2015d). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 3, Habitabilidad y Funcionamiento, t. I, Diseño Arquitectónico). México: autor.
- INIFED (2015e). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 3, Habitabilidad y Funcionamiento, t. II, Norma de Accesibilidad). México: autor.

- INIFED (2015f). *Normas y especificaciones para estudios, proyectos de construcción e instalaciones* (vol. 3, Habitabilidad y Funcionamiento, t. IV, Acondicionamiento Acústico). México: INIFED.
- Jasper, C., Le, T.T., y Bartram, J. (2012). Water and sanitation in schools: a systematic review of the health and educational outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(8), pp. 2772-2787
- Juárez Bolaños, D., y Rodríguez Solera, C.R. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), pp. 1-15. Recuperado de: <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.8>
- Karadag, R., y Yasar, S. (2010). Effects of differentiated instruction on students' attitudes towards Turkish courses: an action research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, pp. 1394-1399. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.340>
- Karpinsky, A., y D'Agostino, J. (2013). The role of formative assessment in student achievement. En: Hattie, J., y Anderman, E. (eds.). *International Guide to Student Achievement* (pp. 202-204). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kelly, J., y Cherkowski, S. (2015). Collaboration, Collegiality, and Collective Reflection: A Case Study of Professional Development for Teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1063374>
- King, L., y Schielmann, S. (2004). *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. Francia: UNESCO.
- Koski, W., y Weis, H.A. (2004). What educational resources do students need to meet California's educational content standards? A textual analysis of California's Educational Content Standards and their implication for basic educational conditions and resources. *Teachers College Record*, 106, pp. 1907-1934.
- Krichesky, G., y Murillo, F.J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE*, 9(1), pp. 65-83. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790005>
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *RMIE*, 14(40), pp. 255-287.
- Lehr, C.A., Sinclair, M.F., y Christenson, S.L. (2004). Addressing Student Engagement and Truancy Prevention During the Elementary School Years: A Replication Study of the Check & Connect Model. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 9(3), pp. 279-301. Recuperado de: https://doi.org/10.1207/s15327671espr0903_4
- Linton, S.J., Hellsing, A.-L., Halme, T., y Ákersted, K. (1994). The effects of ergonomically designed school furniture on pupils' attitudes, symptoms and behavior. *Applied ergonomics*, 25(5), pp. 229-304.
- Loera, A. (ed.) (2006). *Caja de herramientas para colectivos escolares. Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas públicas mexicanas*. México: Heurística Educativa-SEP-UPN.
- López, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Martínez-Garrido, C., y Murillo, F. J. (2016). Factores de eficacia escolar en Venezuela. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 2(1), pp. 73-90. Recuperado de: http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_arete/article/view/10771

- Medina, A., y Cacheiro, M. L. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón*, 62(1), pp. 93-107.
- Miller, R. T., Murnane, R. J., y Willett, J. B. (2008). Do Teacher Absences Impact Student Achievement? Longitudinal Evidence From One Urban School District. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), pp. 181-200. Recuperado de: <https://doi.org/10.3102/0162373708318019>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe en español*. Recuperado de: https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Monterosso, A. M. (2014). *The Relationship Between Teacher Planning Time and Eighth Grade Reading Achievement in West Virginia Schools*. Virginia: Marshall University.
- Mooijman, M., Snel, S., Ganguly, y K. Shordt. (2010). *Strengthening Water, Sanitation and Hygiene in Schools. A WASH guidance manual with a focus on South Asia*. La Haya: IRC International Water and Sanitation Centre.
- Murillo, F. J. (2007) (coord.). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En: Blanco, R. *et al. Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/LLECE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Murillo, F. J., y Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), pp. 29-50.
- Murillo, F. J., Román, M., y Atrio, S. (2016). Los recursos didácticos de matemáticas en las aulas de educación primaria en América Latina: Disponibilidad e incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(67).
- Narodowsky, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 19-26.
- Nieto, G. (2003). La biblioteca escolar: un reto educativo. *Revista General de Información y Documentación*, 13(2), pp. 203-223.
- Oakes, J., y Saunders, M. (2002). Access to textbooks, instructional materials, equipment, and technology: Inadequacy and inequality in California's public schools. *UCLA's Institute for Democracy, Education y Access*.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. París: autor.
- Olvera, A. (2010). Movilidad docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 40(1), pp. 131-142. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27018883007.pdf>
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (2010). Resolución aprobada por la Asamblea General el 28 de julio de 2010. 64/292. El derecho humano al agua y el saneamiento. Recuperado de: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/64/292&Lang=S
- OREALC-UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2008). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Santiago de Chile: autor.

- OREALC-UNESCO (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. México: Secretaría de Economía. Recuperado de: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Terce-infraestructura-ESP.pdf>
- Secretaría de Economía (2015). Norma Mexicana aproy-nmx-R-000-SCFI-2015 Escuelas-levantamiento de datos para el diagnóstico de la infraestructura física educativa-directrices y requisitos.
- Oyowole, S. A., Haight, J. M., y Freivalds, A. (2010). The ergonomic design of classroom furniture/computer work station for first graders in the elementary school. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 40(4), pp. 437-447. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.ergon.2010.02.002>
- Pas, E. T., y Newman, D. (2013). Teacher mentoring, coaching, and consultation. En: J. Hattie, J. y Anderman, E. (eds.). *International Guide to Student Achievement* (pp. 152-154). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Pino, P. G., y Giménez, J. P. (2015). El recreo ¿sólo para jugar? *Revista Digital de Educación Física*, 36, pp. 18-27.
- Poder Ejecutivo Federal (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Presidencia de la República.
- Quintero, J., Munévar, R. A., y Munévar, F. I. (2015). Ambientes escolares saludables. *Revista de Salud Pública*, 17(2), pp. 229-241. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/viewFile/35882/53039>
- Ruiz, G., y Pérez, G. (2012). Marco de referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje. Documento interno del INEE-IDE. México: INEE.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2002). *Index for Inclusion*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, pp. 227-238.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, pp. 1-12. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013a). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. México: SEP. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: <https://serviciosasev.files.wordpress.com/2016/04/lineamientoscte.pdf>
- SEP (2013b). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: autor. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: autor.
- SEP (2017b). *Lineamientos Generales para la Prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica*. México: autor. Recuperado el 14 de agosto de 2017, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS_SAT_may25_2017.pdf
- SEP (2017c). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: autor. Recuperado el 12 de junio de 2017, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- SEP (2017d). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica*. México: autor. Recuperado el 29 de junio de 2017, de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES.pdf

- Solórzano, M. J. (2017). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), pp. 89-103. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/1941/194125789006/>
- Stallings, J. (1980). Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task. *Educational Researcher*, 9(11), pp. 11-16.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40.
- Torgesen, J. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), pp. 7-26.
- Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P., y Naranaja, E. (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores Asociados*. París: OREALC-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>
- UNDESA. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (2014). Electricity and education: The benefits, barriers, and recommendations for achieving the electrification of primary and secondary schools. Nueva York: UNDESA.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004). Guidelines for the provision of safe water and sanitation facilities in schools. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: http://www.susana.org/_resources/documents/default/2-1359-cc2-gpt01safewaterrev2.pdf
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. París: autor. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. París: autor. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UNESCO (2011). *Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para los docentes*. París: autor.
- UNESCO (2014). *Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes*. París: autor. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO (2016). *Implementing the Right to Education. A compendium of practical examples*. París: autor. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245196e.pdf>
- UNICEF Comité Español. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: autor. Recuperado el 1 de agosto de 2017, de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF (2012). Índice de Seguridad Escolar (ISE). Guía de Implementación. Recuperado el 13 de junio de 2017, de: <https://www.unicef.org/panama/spanish/herramienta4.pdf>
- Villareal, M. A., y Gutiérrez, J. de D. (s. f.). *Programa Escuelas de Tiempo Completo en el Distrito Federal. Espacios educativos y aprendizaje. Orientaciones para fortalecer la gestión escolar*. México: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Recuperado de: https://www2.sep.gob.mx/petc/archivos-documentos-rectores/espacios_educativos_aprendizaje.pdf
- Wingrant, J. K., y Exner, C. E. (2005). The impact of school furniture on fourth grade children's on-task and sitting behavior in the classroom: A pilot study. *Work*, 25(3), pp. 263-272.

DIRECTORIO

JUNTA DE GOBIERNO

Teresa Bracho González
CONSEJERA PRESIDENTA

Gilberto Guevara Niebla
CONSEJERO

Bernardo Naranjo Piñera
CONSEJERO

Sylvia Schmelkes del Valle
CONSEJERA

Patricia Vázquez del Mercado
CONSEJERA

UNIDADES ADMINISTRATIVAS

Francisco Miranda López
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

María del Carmen Reyes Guerrero
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO
DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

Luis Felipe Michel Díaz
CONTRALOR INTERNO

José Roberto Cubas Carlín
COORDINADOR DE DIRECCIONES DEL INEE
EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación
José Luis Gutiérrez Espíndola

Dirección de Difusión y Publicaciones
Blanca Estela Gayosso Sánchez

