



# Personal y Organización Escolar de la escuela primaria mexicana



Resultados  
de evaluaciones

ECEA 2014 | Resultados generales

Condiciones de la oferta





Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

# Personal y Organización Escolar de la escuela primaria mexicana

**ECEA 2014**



Resultados  
de evaluaciones

**INEE**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
México

## PERSONAL Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA ESCUELA PRIMARIA MEXICANA ECEA 2014

Primera edición, 2019

**Coordinación general:**  
Raquel Ahuja Sánchez

**Autores:**  
Verónica Silvia Noyola Cortés  
Ofelia Karina Martínez Rodríguez  
Adán Moisés García Medina  
Ma. Antonieta Aguilera García



D.R. © INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

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

**Correctores de estilo:**  
Carlos Garduño González  
Edna Morales Zapata

**Fotografía**  
Juan Carlos Angulo

**Formación**  
Jonathan Muñoz Méndez

Impreso y hecho en México.  
Distribución gratuita. Prohibida su venta.  
Consulte el catálogo de publicaciones en línea: [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

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 parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

INEE (2019). *Personal y Organización Escolar de la escuela primaria mexicana. ECEA 2014*. México: autor.



# Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>5</b>
<b>Principales resultados</b> .....	<b>13</b>
<b>• Capítulo 1.</b>	
<b>Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo a su función</b> .....	<b>21</b>
1.1 Perfil de formación y experiencia de los directores de la escuela primaria mexicana .....	22
1.2 Perfil de formación y experiencia de los docentes de la escuela primaria mexicana .....	28
1.3 Los docentes de escuelas indígenas y su dominio de la lengua de la comunidad .....	35
1.4 La estabilidad laboral de docentes y directivos .....	36
1.5 Perfil demográfico de directores y docentes de primaria .....	39
<b>• Capítulo 2.</b>	
<b>Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar en las escuelas primarias mexicanas</b> .....	<b>43</b>
2.1 La escuela cuenta con su plantilla docente completa .....	46
2.2 La plantilla docente de la escuela permanece completa durante todo el ciclo escolar y, en caso de haber incidencias, se cubren oportunamente .....	49
2.3 Los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado en la escuela .....	51
2.4 Los docentes que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado .....	52
<b>• Capítulo 3.</b>	
<b>Oportunidades de actualización profesional para los docentes</b> .....	<b>55</b>
3.1 En la escuela se desarrollan acciones para el desarrollo profesional docente .....	56
3.2 Los docentes se actualizan en temas curriculares y pedagógicos .....	59
<b>• Capítulo 4.</b>	
<b>Trabajo colegiado</b> .....	<b>63</b>
4.1 Los docentes trabajan en colegiado .....	64
4.2 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 .....	66
<b>• Capítulo 5.</b>	
<b>Participación de los padres de familia en la escuela</b> .....	<b>73</b>
5.1 Tipo de información que la escuela proporciona a los padres .....	75
5.2 Tipo de decisiones en las que la escuela involucra a los padres .....	76
5.3 Tipo de actividades escolares en las que la escuela promueve la participación de los padres .....	78
5.4 Participación de los padres en el sostenimiento y el mantenimiento de la escuela ...	80
<b>Conclusiones generales</b> .....	<b>89</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>95</b>





# INTRODUCCIÓN





## Introducción

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como objetivo evaluar la educación obligatoria, tanto pública como privada, con el fin de que sus resultados contribuyan al cumplimiento del derecho a una educación de calidad. Como parte de esa función, la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa (DGEOE) ha implementado la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en los cuatro niveles educativos que conforman la educación obligatoria. El propósito es dar cuenta de la situación en que funcionan las escuelas del país con la finalidad de generar información útil para la toma de decisiones orientada a mejorar las condiciones de su operación y, al mismo tiempo, valorar qué tanto se está cumpliendo el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes.

La ECEA, en su primera aplicación, se llevó a cabo en una muestra de 1 425 escuelas primarias con representatividad nacional y de los siguientes tipos de servicio: comunitarias, indígenas multigrado, indígenas no multigrado, generales multigrado, generales no multigrado y privadas; obtuvo información de docentes y estudiantes de cuarto, quinto y sexto grados, además de directores, padres de familia y, en el caso de las escuelas comunitarias,<sup>1</sup> de los líderes para la educación comunitaria (LEC). La información conceptual y metodológica se puede consultar en el documento Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico (INEE, 2016b), que contiene información, entre otras cosas, sobre las características de la muestra, los tipos de escuela que participaron y los instrumentos aplicados.

---

<sup>1</sup> Las escuelas comunitarias pertenecen al Consejo Nacional de Fomento a la Educación (CONAFE), que además las administra.





La ECEA en el nivel primaria evalúa 68 condiciones básicas organizadas en siete ámbitos:

1. Infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.
2. Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje.
3. Materiales de apoyo educativo.
4. Personal que labora en las escuelas.
5. Gestión del aprendizaje.
6. Organización escolar.
7. Convivencia escolar para el desarrollo personal y social.

Los resultados de esta evaluación se han presentado en cuatro informes: uno dedicado a la infraestructura, al mobiliario, al equipo y a los materiales; otro relacionado con la convivencia escolar, uno más sobre la gestión del aprendizaje, y el presente, que se ocupa de la organización escolar y el personal que labora en las escuelas.

En este informe se asume que la escuela es una organización compleja, conformada por distintos componentes: objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y su propio entorno, elementos que en interacción caracterizan de manera singular a cada centro escolar (Antúnez, 2000).

Este informe aborda dos componentes, uno relacionado con los recursos humanos y otro, con la estructura organizativa de los planteles. Con respecto a los recursos, y particularmente al personal docente y directivo, se reconoce que son parte fundamental del sistema educativo —Ley General de Educación (LGE) (DOF, 2016, 1 de junio)—. Hoy se sabe que en educación básica hay poco más de un millón de docentes (SEP, 2015c), y que 47% del total corresponde al nivel de primaria, lo que ilustra la magnitud del sistema educativo.

Diversos especialistas han señalado la relevancia de la centralidad de la escuela para conseguir que los niños reciban una educación de calidad; esta mirada sugiere observar a los docentes y directivos, así como a sus necesidades y aspectos de la organización escolar, ya que su calidad, principalmente la de los primeros, tendrá un alto impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Barber y Mourshed, 2008).

En el marco del derecho a la educación, la existencia de docentes y directivos así como sus condiciones laborales y sus competencias profesionales han sido indicadores de la asequibilidad



y la aceptabilidad como parte de este derecho (De Beco, 2009),<sup>2</sup> mientras que las prioridades en la función directiva, la participación de los padres de familia y la autonomía escolar se han colocado como indicadores de la calidad educativa (UNESCO, 2008).<sup>3</sup>

Para la ECEA estos aspectos son parte del marco básico de condiciones que deben existir en las escuelas a fin de que se cumpla el derecho a la educación, por lo cual se han generado indicadores para conocer su estado. Se espera que en las escuelas primarias mexicanas exista suficiente personal tanto docente como de apoyo para atender a todas las niñas y los niños; que los maestros tengan el perfil adecuado para su función; que los estudiantes se presenten en las aulas; que el sistema educativo sea capaz de atender las incidencias derivadas de los movimientos laborales, y, además, que la función docente se vea apoyada y beneficiada mediante espacios de acompañamiento, formación y actualización.

Para su evaluación, en el ámbito de *Personal que labora en las escuelas* se establecieron diez condiciones básicas ubicadas en tres dimensiones: Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo a su función, Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar, y Oportunidades de actualización profesional para los docentes (tabla 1).

**Tabla 1.** Condiciones básicas sobre Personal que labora en las escuelas

	Dimensiones	Condiciones básicas
Personal que labora en las escuelas	1. Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo a su función	1.1 Los directores tienen un perfil de formación y de experiencia adecuados a su función.
		1.2 Los docentes tienen formación adecuada a su función.
		1.3 Los docentes de escuelas indígenas dominan la lengua de la comunidad.
		1.4 Los directivos y docentes tienen estabilidad laboral.
	2. Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar	2.1 La escuela cuenta con su plantilla docente completa.
		2.2 La plantilla docente de la escuela permanece completa durante todo el ciclo escolar y en caso de haber incidencias se cubren oportunamente.
		2.3 Los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado en la escuela.
		2.4 Los docentes que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado.
	3. Oportunidades de actualización profesional para los docentes	3.1 En la escuela se desarrollan acciones para el desarrollo profesional docente.
		3.2 Los docentes se actualizan en temas curriculares o pedagógicos.

<sup>2</sup> Esquema de las 4 A de Tomasevski: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

<sup>3</sup> Dimensiones del derecho a la educación del movimiento Educación Para Todos (EPT): acceso a la educación, educación de calidad y respeto en el entorno de aprendizaje.



El ámbito de *Organización escolar* responde a la lógica de procesos en la escuela. Su operacionalización sintetiza aspectos que se reconocen amplios y complejos, por lo cual resulta indispensable su evaluación.

Los procesos no dan cuenta de la eficacia o la eficiencia de un sistema educativo, pero sí de su calidad en la medida en que funcionan de manera adecuada o inadecuada, con miras a perfeccionarse o corregirse para generar mejores resultados (Gracia y Horbath, 2014). Para la ECEA, el ámbito de *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, 2016b).

En este ámbito se integran tres elementos de la organización: uno corresponde al trabajo colegiado del colectivo docente; el segundo es la visión común, y el tercero, la participación de los padres de familia como miembros tanto del sistema educativo como de la comunidad escolar. En la tabla 2 se puede observar cómo está organizado este ámbito y las cuatro condiciones básicas que evalúa; cada una se encuadra en una dimensión.

**Tabla 2.** Condiciones básicas de Organización escolar

	Dimensiones	Condiciones básicas
Organización escolar	1. Existencia de trabajo colegiado	1.1 Los docentes trabajan en colegiado.
	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.
	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.

Considerando la estrecha vinculación de los dos ámbitos de este informe, se tiene como objetivo ofrecer un análisis de los resultados con una mirada articulada de ambos aspectos para dar cuenta de cómo están las escuelas primarias en cuanto a su personal docente y de algunos procesos de la organización escolar.

El documento se divide en cinco capítulos; los primeros tres reportan resultados del ámbito *Personal que labora en las escuelas*. Así, el primer capítulo versa sobre el perfil de docentes y directivos, en relación con su escolaridad, experiencia y algunas condiciones laborales; el capítulo 2 hace referencia a la plantilla laboral, la estructura y la permanencia, y el capítulo 3 está dedicado a las oportunidades de desarrollo laboral que tienen los docentes.



El capítulo 4 aborda el trabajo colegiado de docentes y directivos en relación con su labor y el logro de sus estudiantes; además, se habla de la visión común y las expectativas de los docentes sobre la escuela. El capítulo 5 se centra en los padres de familia y su relación con la escuela, el apoyo que proporcionan, cómo se involucran en las decisiones institucionales, y su participación y promoción por parte del personal docente. Ambos capítulos dan cuenta del ámbito *Organización escolar*.

Finalmente, se presenta un apartado con algunas conclusiones generales derivadas de esta evaluación.







## Principales resultados

A continuación, se presentan algunos de los resultados más relevantes de los dos ámbitos tratados en este reporte siguiendo el orden en que aparecen los capítulos y en función de las condiciones que corresponden a los ámbitos de *Personal que la labora en las escuelas* y *Organización escolar* de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en primaria.

### Capítulo 1.

#### Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo a su función

##### 1.1 Perfil de formación y experiencia de los directores de la escuela primaria mexicana

- 72.9% de los directores a nivel nacional tienen un perfil mínimo normativo adecuado a su función.
- En relación con la escolaridad, 76.8% de los directores a nivel nacional reporta tener licenciatura o más (especialidad, maestría o doctorado) como nivel máximo de estudios, tendencia que se conserva por tipo de escuela.
- En datos nacionales, 96% de los directivos reporta haber cursado algún estudio relacionado con educación.
- El promedio nacional de años como docente de los directores de escuelas primarias es de 17.6, mientras que en la función directiva es de 8.8 años.
- 62.1% de los directores a nivel nacional dijo haber tomado de forma reciente (los últimos dos años) algún curso sobre la función directiva.



## 1.2 Perfil de formación y experiencia de los docentes de la escuela primaria mexicana

- 78.5% de los docentes tiene un perfil mínimo normativo de acuerdo a su función.
- A nivel nacional, 79.7% de los docentes frente a grupo reporta tener licenciatura o más (especialidad, maestría o doctorado) como nivel máximo de estudios.
- 98.3% de los docentes a nivel nacional dice haber cursado algún estudio relacionado con educación.

### 1.2.1 *Los líderes para la educación comunitaria (LEC) tienen formación adecuada a su función*

- 46.7% de los LEC cumple con un perfil mínimo basado en las características establecidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).
- 78.3% de los LEC tiene estudios de preparatoria o equivalente; 19% de ellos sólo cuenta con secundaria, y 2.6% tiene licenciatura.
- 47.6% de los LEC no tuvo las semanas reglamentarias mínimas de capacitación inicial, y 5.1% no tuvo ninguna.

## 1.3 Los docentes de escuelas indígenas y su dominio de la lengua de la comunidad

- Alrededor de 50% de los docentes de escuelas indígenas habla la lengua de sus estudiantes y un porcentaje similar la entiende.

## 1.4 La estabilidad laboral de docentes y directivos

- 42% de los directores cuenta con clave y base, y hay 45.4% que está encargado o comisionado.
- 80.6% de los docentes tiene nombramiento definitivo o de base.





## 1.5 Perfil demográfico de directores y docentes de primaria

### *Directores*

- La edad promedio de los directores a nivel nacional es de 44.3 años.
- 55.8% de los directores a nivel nacional son *hombres*; por tipo de sostenimiento este dato se invierte: en las escuelas privadas la mayoría son directoras.
- Cerca de la mitad de los directivos son, a la vez, docentes frente a grupo; esto sucede prácticamente en todas las escuelas multigrado (99.1% de generales e indígenas); en las escuelas generales no multigrado y en las privadas el porcentaje de directores con grupo es sensiblemente menor (15.9 y 10.3%, respectivamente).

### *Docentes*

- El promedio de edad nacional de los docentes es de 39.4 años.
- 57.4% de los docentes frente a grupo a nivel nacional son *mujeres*, dato que se invierte y supera en las escuelas indígenas multigrado, donde 81.1% son hombres.

### *LEC*

- Los LEC tienen en promedio nacional 20.4 años, variando desde 15 hasta 33 años.
- Poco más de la mitad de los LEC (56.3%) son mujeres.

## Capítulo 2.

### Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar en las escuelas primarias mexicanas

#### 2.1 La escuela cuenta con su plantilla docente completa

- Según datos nacionales, en 40.1% de las escuelas no hay docentes adicionales al titular de grupo.
- De los docentes de apoyo, el docente más "común" en las escuelas es el especialista en educación física (54.7%), y los menos presentes son los de computación (14.3%) y educación artística (14.2%).
- 44.4% de las escuelas primarias a nivel nacional no cuentan con ningún apoyo administrativo (intendente, secretaria o velador).
- En 10.8% de las escuelas multigrado de tipo indígena y general se trabaja con sólo un docente.



## 2.2 La plantilla docente de la escuela permanece completa durante todo el ciclo escolar y, en caso de haber incidencias, se cubren oportunamente

- En 96.3% de las escuelas del país, en el primer bimestre del ciclo 2014-2015 se contaba con la plantilla docente completa.
- En 77.3% de las escuelas del país, en el primer bimestre del ciclo 2014-2015 no hubo ausencia de docentes por baja o cambio de adscripción.
- Cuando un docente tiene que ser sustituido en 51% de las escuelas a nivel nacional la espera de sustitución es de una semana o menos. Pero en 18.2% de las escuelas puede ser de cuatro semanas o más.

## 2.3 Los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado en la escuela

- En 67% de las escuelas a nivel nacional hay al menos un estudiante con discapacidad o que requiere educación especial, y en sólo 33.8% de los centros escolares se cuenta con apoyo de personal especializado para atender a estos niños y niñas.

## 2.4 Los docentes que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado


- 85.4% de los docentes no ha recibido apoyo o asesoría para atender a estudiantes con discapacidad o que requieren atención especial.

# Capítulo 3. Oportunidades de actualización profesional para los docentes

## 3.1 En la escuela se desarrollan acciones para el desarrollo profesional docente

- 84.2% de los docentes reportó tener actividades de capacitación en las reuniones del Consejo Técnico Escolar.



- 
- A nivel nacional 62.7% de los docentes indicó que son observados por su director u otra persona, como un compañero docente o un asesor técnico pedagógico (ATP), entre otros, y recibió orientaciones a partir de lo observado.

### 3.2 Los docentes se actualizan en temas curriculares y pedagógicos

- Alrededor de la mitad de los docentes de primaria de cuarto, quinto y sexto del país ha recibido actualización en las asignaturas de Matemáticas y Español, mientras que las menos tratadas son Geografía y Educación Física.
- A nivel nacional 59.2% de los docentes dijo haber tomado cursos relacionados con el enfoque por competencias, 56.1% en planificación docente y 50.1% en convivencia escolar o prevención de la violencia; lo menos atendido fue el trabajo multigrado en el aula: sólo 8.4% de los docentes hizo algún curso sobre ello.
- A nivel nacional, la actividad más usada por los docentes en datos nacionales (64.3%) para actualizarse son los cursos, talleres u otras actividades que ofrecen las instancias de formación continua de las entidades.

## Capítulo 4. Trabajo colegiado

### 4.1 Los docentes trabajan en colegiado

- Entre 73 y 95% de los docentes reportan que suelen trabajar en colegiado, pues siempre o a veces realizan en colectivo diversas actividades tales como organizar eventos escolares, elaborar el proyecto escolar o plan de mejora, diseñar estrategias de apoyo a estudiantes con bajo aprovechamiento y elaborar el reglamento escolar, entre otras.
- El obstáculo que más se identifica para que se dé el trabajo en equipo entre docentes es la falta de tiempo según 44.1% de los maestros a nivel nacional. El segundo obstáculo más señalado es la falta de espacios físicos (sala de maestros) en la escuela para reunirse; 25.3% de los profesores lo menciona.





## 4.2 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

- A nivel nacional 65.2% de los profesores considera que es posible corregir el mal comportamiento de los niños y niñas con una adecuada atención docente.
- 92.6% de los docentes está de acuerdo con la idea de que es posible encontrar la forma de interesar a los estudiantes que llegan desmotivados a la escuela.
- 24.2% de los docentes está en desacuerdo con que los estudiantes con mal comportamiento no puedan tener un buen aprovechamiento, pero 41.9% piensa lo contrario y considera que estos niños y niñas difícilmente tendrán un buen logro educativo.
- 45.3% de los profesores a nivel nacional está de acuerdo con la concepción de que, a pesar de las diferentes condiciones de vida de los estudiantes, los docentes pueden lograr que todos aprendan.
- 63.6% de los docentes a nivel nacional indicó que la prioridad número uno es que los *estudiantes mejoren su aprovechamiento escolar*; para 20.4% es que *los profesores utilicen estrategias de enseñanza novedosa*, y hay 8.7% que tiene como prioridad número uno que *haya orden y disciplina en los grupos*.
- 45% de los docentes no está de acuerdo en que las condiciones socioeconómicas de los estudiantes determinan sus aprendizajes, mientras que 37.9% está de acuerdo con esta afirmación.

## Capítulo 5. Participación de los padres de familia


### La escuela posibilita la participación de los padres de familia en todos los ámbitos del quehacer institucional

- A nivel nacional, en 91.8% de las escuelas los padres de familia<sup>1</sup> reciben información de sus hijos y de lo que ocurre en el interior de la escuela.
- En 86.3% de las escuelas del país los padres de familia pueden participar en las decisiones sobre en qué gastar el dinero que aportan, y en 85.6% de las escuelas los padres participan en decisiones sobre cuál debe ser la cantidad de dinero con la que colaboren.

---

<sup>1</sup> Datos obtenidos de un representante de la Asociación de Padres de Familia (APF) o la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) de cada escuela.



- 
- En 99.3% de las escuelas a nivel nacional los padres de familia participan en juntas con otros padres, y en 96.3% de los centros escolares participan en juntas, pero con el grupo de sus hijos o en pláticas individuales entre aquéllos y el docente de sus hijos. En lo que menos participan los padres de familia es en actividades extraescolares (66%) y en ver una clase muestra (67%).
  - A nivel nacional, en 86.9% de las primarias los padres de familia participan en actividades de limpieza, mantenimiento y reparación de mobiliario.
  - Los servicios de la escuela que más pagan los padres de familia, son: los garrafones de agua para consumo de los estudiantes (37.1%), el servicio de luz (20.3%), el teléfono y el internet (20.3% cada uno).
  - Se encontró a nivel nacional que en 85.3% de las escuelas los materiales que pagan los padres de familia son los de limpieza como escobas, detergente, etc., mientras que en 72.7% de los centros escolares pagan los materiales de higiene para los baños como papel higiénico y jabón de manos, entre otros.
  - En 5.7% de las escuelas a nivel nacional el pago a profesores frente a grupo es realizado por los padres de familia, y en 18.3% de escuelas primarias del país los salarios de los empleados de apoyo como secretarías, intendentes, vigilantes u otros son pagados por los padres de familia.
  - Según datos nacionales, en 3% de las escuelas los padres de familia pagan los cursos de los docentes para su actualización, cursos extras de los estudiantes (en 5.9%) o para ellos mismos (en 5.3%), como escuela para padres.



# CAPÍTULO 1.

## PERFIL PROFESIONAL DE DIRECTIVOS Y DOCENTES DE ACUERDO A SU FUNCIÓN

El perfil profesional de los docentes y directivos es objeto de estudio de la ECEA, dado que se reconoce su importancia fundamental para el ejercicio del derecho a una educación de calidad de las niñas, niños y adolescentes.

Desde una perspectiva de derechos, la educación que ofrece el Estado no sólo debe ser asequible y accesible para los alumnos, sino además aceptable. La *aceptabilidad* refiere a criterios de la calidad del servicio educativo y, entre otras, incluye las cualidades profesionales de los docentes y directivos escolares, como su perfil profesional y la experiencia adecuada a su función (Tomasevski, 2004).

En México lo anterior tiene fundamento en distintas fuentes; en el artículo 3° constitucional se alude a la importancia de la idoneidad de estas figuras para garantizar el máximo logro de los aprendizajes de los estudiantes (art. 3°, fracción III).

Por otra parte, investigaciones relacionadas con distintas tradiciones teóricas y metodológicas, como la eficacia escolar, la mejora escolar o el cambio educativo, han señalado reiteradamente la importancia del liderazgo del director para lograr los objetivos escolares (Levine y Lezzote, 1990; en Ruiz, 1999; Hopkins y Lagerweij, 1997; en Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). Además, se ha encontrado que existe relación de la formación, la experiencia y las competencias pedagógicas de los docentes con el éxito escolar de los estudiantes (OCDE, 2010).

Es por la importancia de ambas figuras que en este capítulo se analizan distintas características de los perfiles de los docentes y directivos, las cuales forman parte de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje.



## 1.1 Perfil de formación y experiencia de los directores de la escuela primaria mexicana

De manera formal, en México el director de educación primaria es el responsable inmediato de administrar la prestación del servicio educativo en el plantel escolar conforme a las normas y lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Desde el Acuerdo 96 (DOF, 1982, 12 de julio, cap. IV, art. 14), a esta figura educativa se le define como "aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la SEP, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos" (DOF, 1982).

Se reconoce desde diferentes enfoques que el papel que desempeña el director es muy importante para organizar las actividades de la escuela en favor de una enseñanza eficaz y un ambiente de aprendizaje. Al respecto, Waskiewicz (1999, en INEE, 2015d) señala que los directores inciden de manera directa sobre el comportamiento de los docentes, la organización y el clima del centro escolar; esto se revela en sus múltiples funciones y se pueden destacar las más generales: controlar la administración del plan y los programas de estudio establecido por la SEP; organizar las actividades, los recursos y los apoyos necesarios además de preverlos; llevar a cabo las actividades de control escolar, extensión educativa y servicios asistenciales, y evaluar el desarrollo y los resultados de las actividades del personal de la escuela, así como de lo que sucede en el aula y en general en la comunidad escolar. Lo anterior coincide con Leithwood (1992, en INEE, 2015d), quien señala que la función del director también afecta de manera indirecta el aprendizaje de los estudiantes. Puede decirse que la función directiva es una pieza clave para incrementar la calidad del servicio educativo (Branch, Hanushek y Rivkin, 2013, en INEE, 2015d).

Por la centralidad del director en la operación de las escuelas, la ECEA establece como condición mínima que *los directores de la escuela primaria mexicana tienen un perfil de formación y de experiencia adecuados a su función*, es decir, que los directores de las escuelas cumplan con un perfil mínimo de formación y experiencia que les permita llevar a cabo su trabajo de forma adecuada y ofrecer a su personal, los estudiantes y la comunidad en general las herramientas para hacer su labor, aprender y participar con la escuela. Los rasgos propios del perfil necesario para ejercer la dirección escolar tienen que ver con el nivel de escolaridad, la experiencia y la formación como docente y como director.

Se consideraron dos fuentes normativas que son coincidentes: por un lado, la actual Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), que reconoce la importancia de la función de los directores y ha definido un perfil que se concibe como "el conjunto de características,

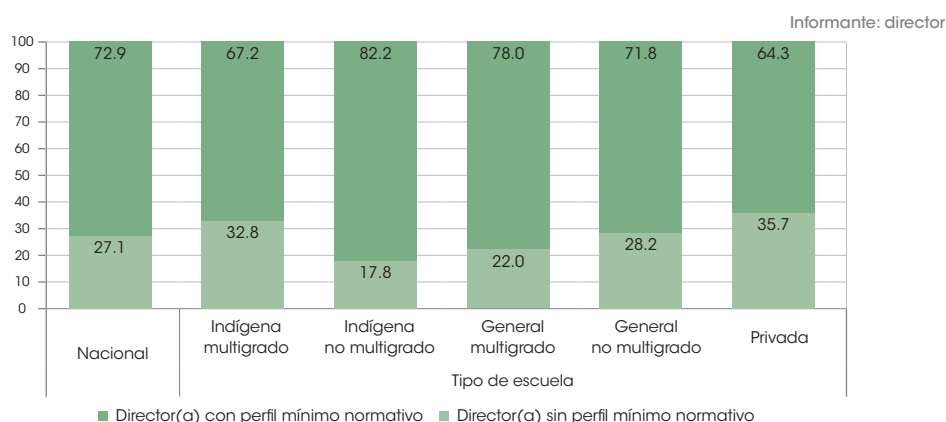




requisitos, cualidades o aptitudes” (DOF, 2013, 11 de septiembre, art. 4°) que un docente o directivo debe tener para llevar a cabo su función; según el Servicio Profesional Docente (SPD), para acceder a la dirección los profesores deben contar con una licenciatura y haber cubierto por lo menos dos años de experiencia frente a grupo como docentes. Por otro lado, se consideraron los lineamientos previos a la Reforma para el ascenso de los docentes a puestos de dirección escolar (SEP, 1980).

Los resultados indican que 72.9% de los directores de primaria a nivel nacional cumplen con el perfil mínimo normativo, que cuenten con estudios de licenciatura y por lo menos dos años de experiencia frente a grupo como docente, que se evalúa en esta condición mínima (perfil de formación y de experiencia adecuados a su función). Por tipo de escuela, los directores de las escuelas indígenas multigrado y privadas son los que menos cumplen con esta condición: sólo 67.2 y 64.3%, respectivamente (gráfica 1.1).

**Gráfica 1.1** Porcentaje de directores que cuentan con un perfil mínimo normativo para cumplir con su función. Nacional y por tipo de escuela

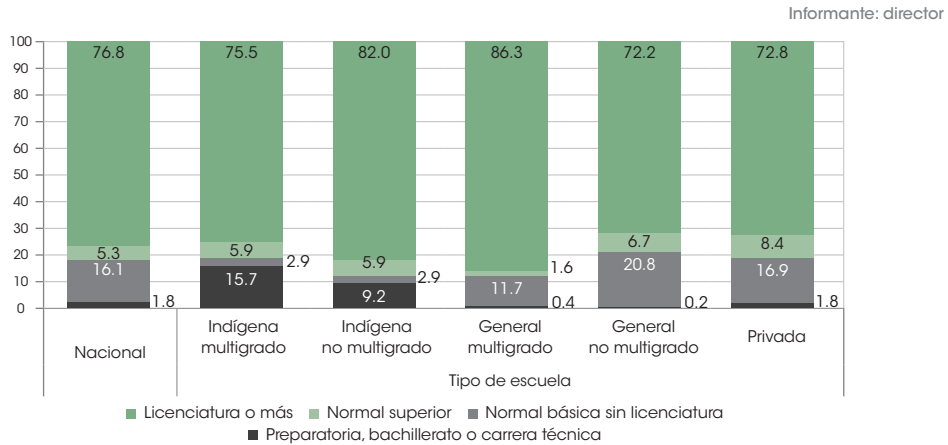


Los directores que muestran un mayor cumplimiento del perfil mínimo son los de las escuelas indígena no multigrado y generales multigrado, quienes se colocan por arriba del dato nacional.

En datos específicos sobre las características de los directores de las escuelas primarias se encontró que a nivel nacional 76.8% de éstos tienen estudios de licenciatura o posgrado y 5.4% tienen como escolaridad máxima la normal superior, es decir, 82.2% de los directores de primaria del país cuenta con la escolaridad mínima establecida para ejercer su función; en cambio, 16.1% tiene estudios sólo de normal básica y 1.8% de bachillerato o su equivalente (gráfica 1.2). Al analizar la información por tipo de escuela, se encontró que existe una proporción importante de directores de escuelas indígenas que sólo tiene concluido el bachillerato (24.8%).

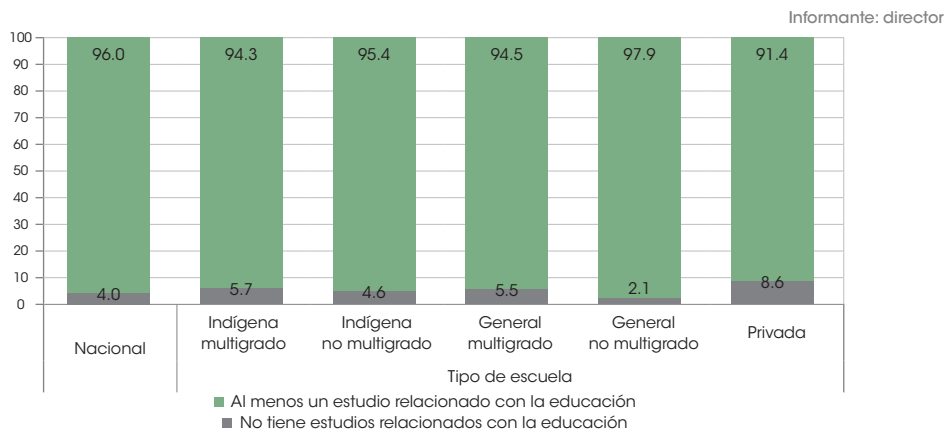


**Gráfica 1.2** Porcentaje de directores según su máximo nivel de estudios del que se tiene título o certificado. Nacional y por tipo de escuela



Por otro lado, sobre estudios específicos para laborar en el campo de la educación, 96% de los directores a nivel nacional tiene estudios relacionados con el área educativa; este patrón se mantiene por tipo de escuela, siendo la privada donde menos se presenta esa condición. Aun así es alto el porcentaje de los directores que cuentan con este tipo de estudios: en todos los niveles están por arriba de 90%, como puede verse en la gráfica 1.3.

**Gráfica 1.3** Porcentaje de directores según estudios realizados específicamente sobre educación. Nacional y por tipo de escuela

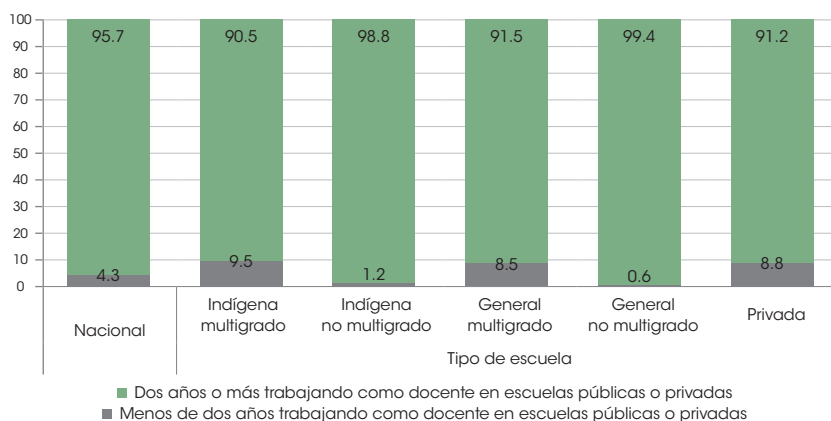


Otra característica que deben cubrir los docentes para acceder al puesto de director es contar con al menos dos años de experiencia frente a grupo, y la ECEA encontró que 95.7% de los directores del país cumple con este requisito. Este porcentaje disminuye en las escuelas multigrado (indígena y general) y las privadas (gráfica 1.4).

**Gráfica 1.4** Porcentaje de directores según años de experiencia como docente.

Nacional y por tipo de escuela

Informante: director



En relación con la experiencia de los directores como docentes y en la función directiva, la ECEA encontró que los directores, a nivel nacional, tienen un promedio de 17.6 años de experiencia frente a grupo y 8.8 años como director; sobre el ejercicio de la función directiva en la escuela donde se le encuestó, el promedio es de 5.3 años, y en promedio han desempeñado esta función en al menos dos escuelas. En este resultado se aprecia que los directores de escuelas multigrado son los que menos años en promedio han trabajado en el sistema educativo en las funciones indagadas (tabla 1.1).



**Tabla 1.1** Promedio de años que los directores han laborado como docentes y como directores en el SEN. Nacional y por tipo de escuela

Informante: director

	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Años <b>como docente frente a grupo</b> en escuelas públicas o privadas	<b>17.6</b>	13.4	15.8	12.2	21.5	16.5
Años <b>como director(a) en escuelas públicas o privadas</b>	<b>8.8</b>	8.0	8.1	6.3	9.8	11.1
Años como <b>director(a) en esta escuela</b>	<b>5.3</b>	4.2	4.3	3.7	5.7	8.3
<b>Cantidad de escuelas públicas o privadas donde ha sido director(a)</b>	<b>2.4</b>	3.2	2.4	2.3	2.4	1.8

Nota: Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%

La experiencia en el cargo es otro de los elementos que favorecen la formación y el desempeño de los directores de las escuelas primarias, pues es un antecedente que aportará herramientas para afrontar las vicisitudes que se presentan al dirigir una escuela.

Entre otros datos relevantes están los relacionados con los cursos tomados por los directores sobre su función directiva. La Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) 2013 (INEE, 2015d) encontró que las principales actividades de desarrollo profesional son los cursos, las conferencias y las visitas de observación, pero los mismos directores reportaron que las dificultades a las que se enfrentan para llevar a cabo dichas actividades son la falta de incentivos y de apoyo de sus superiores, así como el conflicto con el horario de trabajo.

Con respecto a los cursos que los directores han tomado sobre la función directiva (tabla 1.2), a nivel nacional 62.1% de ellos dice haber tomado alguno sobre este tema; por tipo de escuela, 82% de los directores de escuelas indígenas multigrado y 71.3% de generales multigrado no habían participado en ellos en los últimos dos años en el momento de la recolección de datos.



**Tabla 1.2** Porcentaje de directores que han tomado cursos y cantidad tomada de los mismos en los últimos dos años

Informante: director

Ha participado en cursos sobre la función directiva						
	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Sí	<b>62.1</b>	26.2	55.0	31.4	78.4	87.0
No	<b>37.9</b>	73.8	45.0	68.6	21.6	13.0
En los dos últimos años, cantidad de cursos en los que ha participado sobre la función directiva						
	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Cero cursos	<b>44.3</b>	82.0	47.0	71.3	30.3	18.0
1 o 2 cursos	<b>38.8</b>	15.3	37.1	23.5	48.0	48.6
3 a 5 cursos	<b>12.6</b>	1.1	13.6	4.3	17.1	19.1
6 o más cursos	<b>4.3</b>	1.6	2.3	0.9	4.6	14.3

Los datos presentados evidencian algunas carencias en cuestión de estudios de formación, experiencia en la función y como docente, además de los cursos sobre la función directiva y la formación pedagógica. Estas carencias pueden afectar el desarrollo de las actividades escolares desde la administración hasta los procesos de enseñanza y aprendizaje, afectando de forma directa la calidad y el ejercicio del derecho a la educación y en ella.

Como se mencionó en la introducción de este informe, el Sistema Educativo Nacional (SEN) es amplio y complejo, lo que ha llevado a generar una macroestructura para atender las características diversas del país. La presencia de un director con grupo ha sido la solución para responder a las necesidades de las escuelas unitarias o de organización multigrado, sin embargo, no puede ser una característica permanente de las escuelas. En la actualidad existe una normalidad mínima a cubrir y la doble función del director o del docente afecta su cumplimiento, por lo que sería deseable que se establecieran mecanismos para apoyar a los directores que tienen grupo con estrategias como el director itinerante, que se ha implementado en un par de países de América, entre ellos Cuba:

Las escuelas están organizadas en sede y anexos. Existe un director por cada escuela sede (localizada en las poblaciones de mayor tamaño), las cuales, a su vez, cuentan con diversos anexos: de cuatro a cinco escuelas (por lo general multigrado) que se localizan en comunidades de menor tamaño y que administrativamente dependen de la sede. De esta manera, las escuelas pequeñas no disponen de un director de planta, sino que las tareas directivas las realiza el encargado de la sede (Juárez, 2012, p. 10).



En 2006 la SEP, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), propuso: “en lugar de que los maestros multigrado asistan a la SEP supervisión, exista un secretario itinerante que acuda a sus escuelas a solicitar la información” (pp. 218-221). Esto descargaría a los docentes de las labores administrativas propias de la función directiva y permitiría que se optimizara el tiempo para las cuestiones de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

## 1.2 Perfil de formación y experiencia de los docentes de la escuela primaria mexicana

El docente es la figura más importante en la educación que reciben los estudiantes. Diversos estudios han mostrado que, dentro de los factores escolares, el docente es el que tiene un mayor peso en la obtención de buenos niveles de logro (Barber y Mourshed, 2008; Backhoff, Bouzas, González, Andrade, Hernández, y Contreras, 2008; INEE, 2017). En el reporte *Los docentes en México. Informe 2015* (INEE, 2015a), se reconoce que los maestros en el SEN llevan a cabo el contacto directo con los estudiantes en todos los niveles educativos y además son los corresponsables de contribuir en la formación integral de los niños y niñas. Entre las características generales de los docentes de primaria se encuentran estar frente a un mismo grupo durante toda la jornada y todo el ciclo escolar; impartir todas las asignaturas, y, en ocasiones y dependiendo del tipo de escuela, también las asignaturas de Educación Física, Actividades Artísticas, Computación e Inglés, que son ofrecidas por docentes especiales, expertos en ellas.

Igual que con los directores, se espera que los docentes cumplan con un perfil mínimo de formación y experiencia en su función. Por normatividad (DOF, 1999, 26 de marzo), este perfil mínimo que debe cubrir un docente de educación primaria es que debe ser egresado de una escuela Normal oficial o incorporada, o bien, ser licenciado en “educación primaria, educación básica, educación especial, psicología educativa, pedagogía, ciencias de la educación, administración escolar, o cualquier otra carrera afín” (art. 15, apartado III). En la actualidad se mantienen los requisitos de contar con licenciatura para ejercer la docencia<sup>1</sup> y contar con estudios relacionados con la educación, ya sea en su formación inicial de licenciatura o mediante una formación posterior en una nivelación pedagógica.

---

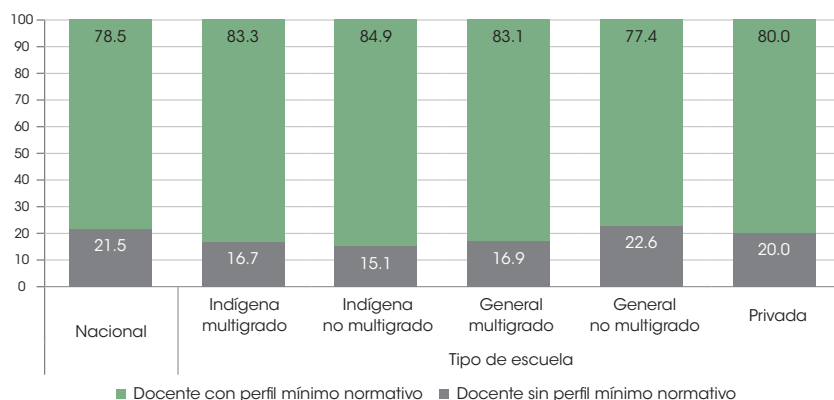
<sup>1</sup> Hasta el día de la aplicación de ECEA-Primaria en 2014, se aceptaba la Normal básica sin licenciatura, aunque empezaba ya el proceso de SPD.



Los resultados de ECEA muestran que, a nivel nacional, 78.5% de los docentes cumple con un perfil mínimo normativo. Por tipo de escuela los profesores de los planteles generales no multi-grado son los que menos cumplen con esta condición (22.6%), como se ve en la gráfica 1.5.

**Gráfica 1.5** Porcentaje de docentes que cuentan con un perfil mínimo normativo para cumplir con su función. Nacional y por tipo de escuela

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°



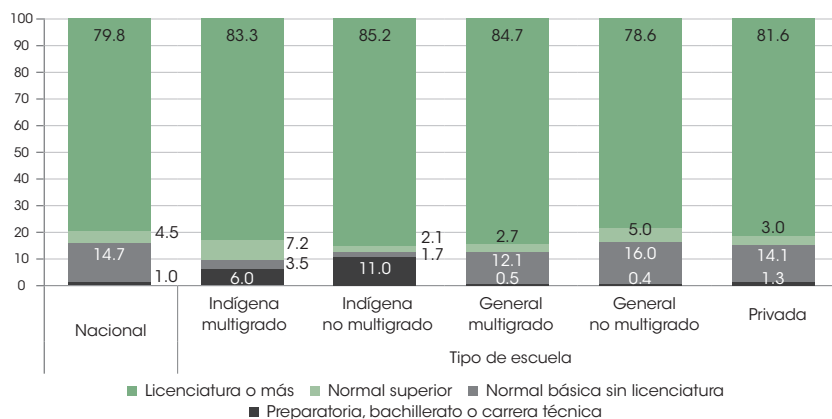
Es importante observar que a nivel nacional 2 de cada 10 docentes no cumplen con el perfil mínimo para realizar su función, sin embargo, hay que considerar que posiblemente algunos de ellos tengan estudios normalistas básicos, es decir, lo que se estudiaba antes de 1984, año en que se instaló la licenciatura o, en el caso de escuelas privadas, que sean profesionales como psicólogos o que se dediquen a la docencia sin una nivelación pedagógica previa. En estos casos se puede tener menos afectación en relación con la calidad de la enseñanza ofrecida y, por ende, al ejercicio del derecho a la educación; lo contrario ocurre si se tienen docentes que sólo tienen estudios de nivel bachillerato o cuyos estudios de licenciatura son totalmente ajenos a la educación.

La ECEA encontró en datos nacionales que 79.7% de los docentes de primaria tiene estudios de licenciatura o más, tendencia que se mantiene por tipo de escuela (gráfica 1.6), mientras que 14.7% tiene estudios de normal básica, y aún se encuentran escuelas indígenas con docentes que sólo cuentan con estudios del nivel bachillerato, en el caso de estas escuelas no multigrado, hasta 11% de sus profesores.



**Gráfica 1.6** Porcentaje de docentes según su máximo nivel de estudios del que se tiene título o certificado. Nacional y por tipo de escuela

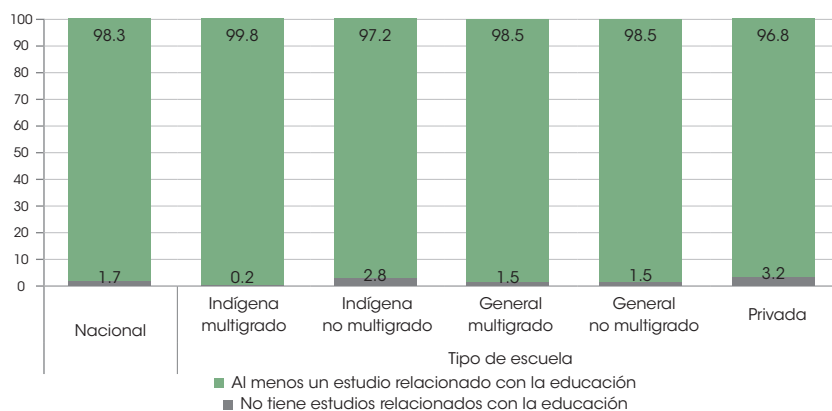
Informante: docentes de 4°, 5° y 6°



En la gráfica 1.7 se observa que a nivel nacional 98.3% de los docentes cursó algún estudio relacionado con educación, y por tipo de escuela esto se mantiene. En las escuelas privadas hay 3.2% de los docentes que no tienen esta nivelación, seguidos de los planteles indígenas no multigrado (2.8%).

**Gráfica 1.7** Porcentaje de docentes según estudios realizados específicamente sobre educación. Nacional y por tipo de escuela

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°





Además de la educación y formación profesional, otro factor importante que ayuda al desarrollo de las competencias y habilidades docentes es la experiencia laboral; algunos estudios reportan una relación positiva y significativa entre la experiencia de los docentes y el logro educativo de los alumnos (INEE, 2015d).

La ECEA encontró que, en promedio, los docentes mexicanos tienen 15.7 años de experiencia profesional como maestros y casi siete años laborando en la escuela donde se realizó el levantamiento de datos; esta tendencia se mantiene cuando se ven los datos por tipo de escuela, como se observa en la tabla 1.3.

**Tabla 1.3** Promedio de años que los profesores han laborado en la función docente en el SEN. Nacional y por tipo de escuela

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°

	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Contando este ciclo escolar, ¿cuántos años ha trabajado como docente frente a grupo en escuelas públicas o privadas?	15.7	15.8	13.9	13.1	16.4	13.5
Contando este ciclo escolar, ¿cuántos años ha trabajado en esta escuela como docente?	6.8	5.7	5.9	5.7	7.1	6.3

Nota: Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%

### 1.2.1 *Los líderes para la educación comunitaria tienen formación adecuada a su función*

Al docente de las primarias comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) se le denomina líder para la educación comunitaria (LEC)<sup>2</sup> son jóvenes de entre 15 y 29 años que ocupan el cargo con una escolaridad mínima de bachillerato concluido (aunque se han encontrado casos sólo con secundaria) y que suelen atender grupos de niños y niñas de zonas de difícil acceso y de poblaciones pequeñas y de alta marginación.

La formación de los LEC es diferente a la de los docentes de educación primaria, pues aunque ambos atienden estudiantes de primero a sexto grado, lo hacen en situaciones diferentes. Los LEC atienden grupos multigrado generalmente en un solo salón de clases, y no cuentan

<sup>2</sup> Anteriormente se les nombraba instructores comunitarios.



con apoyo administrativo en la escuela (director, secretaria, entre otros) ni con apoyo de docentes especiales para asignaturas como educación física, artística, etc. Los LEC desempeñan una función muy loable, pues suelen atender a población que vive en muy pequeñas localidades, por lo regular aisladas, a las que se accede sólo por vías de comunicación muy precarias.

Por normatividad, el perfil mínimo que los LEC deben cumplir es tener al menos estudios de secundaria y haber participado en un mínimo de cinco semanas de formación inicial. En el marco de la ECEA, los LEC que cumplen estos dos criterios cubren la condición básica de tener un *perfil adecuado a su función*.

La ECEA encontró que 46.7% de los LEC cumple con esta condición mínima, pero poco más de la mitad no lo hace; una de las explicaciones más plausibles y desarrollada en las visitas a campo es que no siempre los LEC se integran al servicio desde el inicio del ciclo escolar; muchos lo hacen después del inicio de clases y, por ende, también de la capacitación inicial.

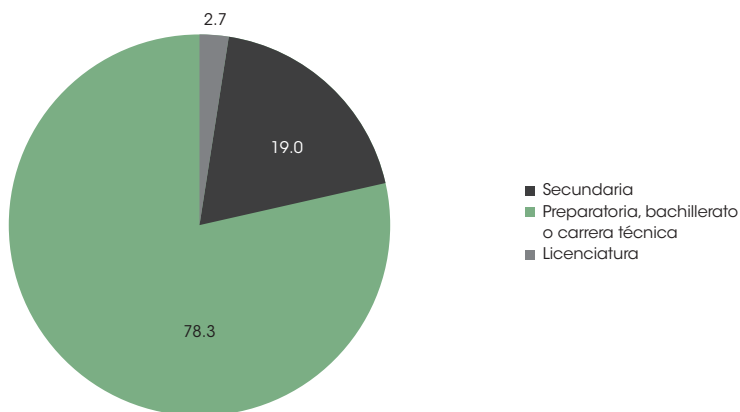
Estos resultados deben considerarse preocupantes, pues, al no ser docentes de profesión y en algunos tratarse todavía de jóvenes inexpertos, aun como estudiantes, se tienen menos y a veces nulas herramientas pedagógicas para la labor que desempeñan, lo cual afecta de forma directa al derecho a la educación de los estudiantes que, además, están ya en desventaja social y económica.

En complemento a los resultados previos, se encontró que 78.3% de los LEC cuenta con estudios de bachillerato e incluso 2.6% de ellos tiene estudios de licenciatura; por el contrario, 19% sólo ha estudiado hasta el nivel secundaria (gráfica 1.8).



**Gráfica 1.8** Porcentaje de LEC según su máximo nivel de estudios del que se tiene título o certificado. Nacional

Informante: LEC



Además, en lo que refiere a la formación inicial (CONAFE, 2018), la cual la ofrece el CONAFE de manera intensiva durante los meses de julio y agosto, lo ideal es que los LEC tengan entre cinco y siete semanas de formación, dependiendo de las condiciones de la entidad.

Según se observa, alrededor de la mitad de ellos (47.3%) acudió a formación en este periodo establecido y cumplió con la condición que plantea el CONAFE, mientras que 47.6% tuvo una formación inicial de cuatro semanas o menos; incluso 5.1% de los LEC no tuvo capacitación inicial (tabla 1.4).

**Tabla 1.4** Porcentaje de LEC según el tiempo que duró su capacitación inicial para ser instructor(a) comunitario(a). Nacional

Informante: LEC

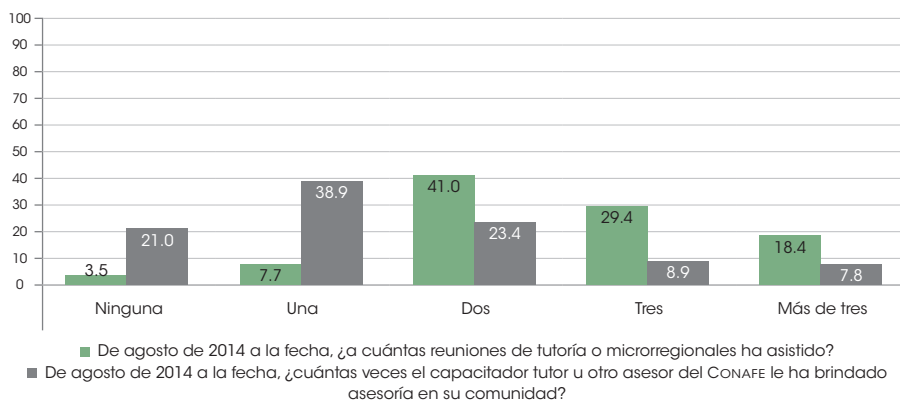
No tuvo capacitación inicial	5.1
Menos de una semana	3.0
Una semana	2.8
Dos semanas	3.3
Tres semanas	4.3
Cuatro semanas	34.2
Cinco semanas	25.8
Seis semanas	16.5
Siete semanas	1.8
Más de siete semanas	3.2



Los LEC que tuvieron una formación menor a la establecida o no tuvieron formación se encuentran en mayor desventaja para trabajar con el grupo y atender las demandas comunitarias, pues, como ya se ha señalado, estos jóvenes no tienen formación docente. Sumado a la formación inicial, el modelo del CONAFE prevé para los LEC una formación continua llamada tutoría (gráfica 1.9) que les ofrezca herramientas para afrontar las necesidades de su práctica cotidiana y mejorar los niveles de aprendizaje de sus estudiantes.

**Gráfica 1.9** Porcentaje de LEC según cantidad de reuniones de tutoría a las que han asistido y cantidad de veces que el capacitador tutor les ha brindado asesoría en comunidad. Nacional

Informante: LEC



Esta formación continua incluye asesorías por parte de los capacitadores durante la visita a los centros escolares, donde observan y retroalimentan la práctica docente, reuniones de tutoría mensuales<sup>3</sup> y un taller de formación intermedia, que también están a cargo del capacitador tutor.

A los LEC se les preguntó tanto por la asesoría que reciben en su centro escolar (asesoría en comunidad) como por su asistencia a las reuniones de tutoría. En la gráfica 1.9 se observa que 47.9% había acudido a tres o más reuniones de tutoría; estos LEC de alguna manera habían participado en las que se habían programado, pues la información se obtuvo al inicio de noviembre, donde se esperaba que hubiesen acudido por lo menos a tres. En este sentido preocupa el porcentaje que había acudido sólo a una o a ninguna. Sobre la asesoría en comunidad se aprecia que 21% no había recibido este apoyo.

<sup>3</sup> En el ciclo escolar 2014-2015, cuando se realizó el levantamiento de datos, la norma era acudir a reuniones de tutoría cada mes. Posteriormente, se modificó, y a partir del ciclo 2016-2017 se establecieron reuniones de tutoría bimestrales.

### 1.3 Los docentes de escuelas indígenas y su dominio de la lengua de la comunidad

En el caso de las escuelas indígenas se requiere que los docentes, además de cumplir con el perfil profesional adecuado a la función que desempeñan, tengan un buen dominio de la lengua indígena de la comunidad donde laboran, de tal manera que estén en posibilidades de establecer una comunicación apropiada para el aprendizaje de los alumnos (especialmente los de primaria y preescolar, que están desarrollando su lenguaje) como un elemento fundamental del enfoque intercultural y bilingüe propuesto para las primarias indígenas (DOF, 2014, 28 de abril; SEP, 2015a). Por ello, ECEA establece como condición básica que *los docentes de escuelas indígenas dominen la lengua de la comunidad*.

Los datos de la ECEA reflejan que sólo la mitad de los profesores de las escuelas de educación indígena cumple con la condición establecida, es decir, habla totalmente la lengua de la comunidad donde labora; una tercera parte lo hace de manera suficiente, sin embargo, alrededor de una cuarta parte no tiene dominio de la lengua, y en consecuencia tiene desventaja para comunicarse con sus estudiantes y promover la lengua, como se establece en el currículo (tabla 1.5).

**Tabla 1.5** Porcentaje de docentes de escuelas indígenas multigrado y no multigrado que dominan la lengua de sus estudiantes

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°

Entiende la lengua				
	Nada	Poco	Suficiente	Totalmente
Indígena multigrado	1.2	16.2	36.2	46.4
Indígena no multigrado	0.8	14.6	27.7	56.9
Habla la lengua				
	Nada	Poco	Suficiente	Totalmente
Indígena multigrado	4.1	16.1	29.8	50.0
Indígena no multigrado	2.9	20.8	24.9	51.4
Leen en la lengua				
	Nada	Poco	Suficiente	Totalmente
Indígena multigrado	5.2	19.5	35.2	40.1
Indígena no multigrado	2.9	24.2	30.5	42.5
Escriben en la lengua				
	Nada	Poco	Suficiente	Totalmente
Indígena multigrado	6.0	18.7	37.2	38.1
Indígena no multigrado	2.7	27.1	31.0	39.2

En la tabla 1.5 se aprecian los resultados obtenidos a partir de la información proporcionada por los propios docentes, en donde es posible ver que los porcentajes son similares en escuelas



indígenas multigrado y no multigrado en la categoría “totalmente” de cada uno de los aspectos que se evalúan. Alrededor de la mitad considera que entiende totalmente la lengua de sus estudiantes: 46.4% de los de escuelas multigrado y 56.9% de los no multigrado; la mitad de los docentes de este tipo de escuelas dice que la habla totalmente (50 y 51.4%, respectivamente); proporciones menores dicen dominar su lectura (40.1 y 42.5%) y su escritura (38.1 y 39.2%).

En cuanto a la lectura y la escritura, es importante considerar que no todas las lenguas originarias cuentan con un sistema de escritura; ante esta situación, es deseable que todos los docentes de escuelas indígenas por lo menos hablen la lengua de los estudiantes.

Hay que mencionar que, en relación con los docentes a cargo de las escuelas indígenas, diversas investigaciones han demostrado que hay una distribución inequitativa de los docentes en función de su formación, de la localización de la escuela (urbana o rural) y de las circunstancias desafiantes con las que se encuentran los centros escolares (Schmelkes, 1997; INEE, 2016b).

#### 1.4 La estabilidad laboral de docentes y directivos

La estabilidad laboral de los directores y docentes es una condición básica, ya que “el status laboral no sólo puede representar seguridad laboral para el trabajador [...] sino que también proporciona un marco de flexibilidad en el trabajo [...] se convierte en un factor importante para atraer y retener a los maestros en la profesión docente” (INEE, 2015d, p. 26). Por ello, la ECEA considera como condición básica que *los directivos y docentes tengan estabilidad laboral*.

Esta condición se considera fundamental, porque además de favorecer una plantilla completa y estable para el centro escolar, es una forma de hacer atractiva la profesión docente y directiva, con lo que podría lograr que ingresen mejores candidatos a los centros de formación para maestros. Esta seguridad permite a los docentes y directivos centrar su atención en su función y favorece la calidad educativa, además de contribuir a que se ejerza el derecho a la educación de los estudiantes. Sin embargo, en cuanto a los directivos, poco menos de la mitad alcanza el cumplimiento de la condición a nivel nacional, y ésta es casi inexistente para las modalidades multigrado, lo cual implica una posible alta rotación de los directores, que seguramente además tienen grupo a cargo.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> 99.1% de los directores de escuelas indígenas y generales multigrado tiene grupo a cargo (INEE, 2016b).



Menos de la mitad de los directores (42%), según datos nacionales, cuentan con las condiciones mínimas que les garantizan un mínimo de estabilidad en su situación laboral ya que sólo éstos cuentan con clave y base (ver tabla 1.6). Mientras que, 45.4% son docentes encargados o comisionados a la dirección.

**Tabla 1.6** Porcentaje de directores de escuelas de sostenimiento público según su estatus laboral. Nacional y por tipo de escuela

Informante: director

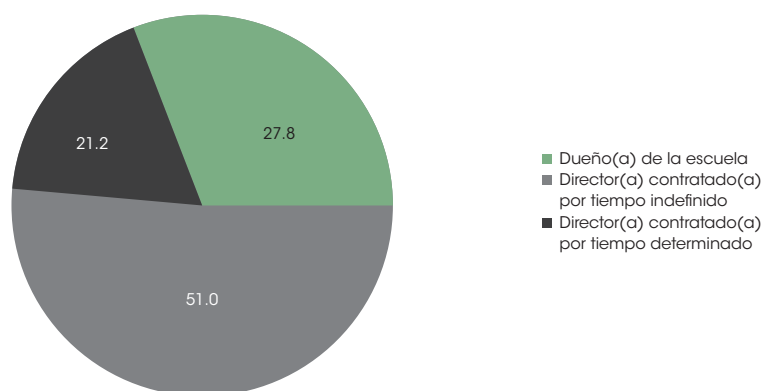
	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado
Director(a) con clave y base	42.0	10.0	42.6	2.4	75.4
Director(a) interino(a)	2.6	3.2	0.3	4.2	2.2
Docente encargado o comisionado de la dirección	45.4	86.9	57.1	93.4	22.3

**Nota:** Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%

Por tipo de escuela esto es variable, pues las escuelas multigrado tienen al grueso de sus directores sin nombramiento como tal y son sólo encargados o comisionados de la dirección. En los planteles generales no multigrado tres cuartas partes de los directores tienen clave y base, es decir, estos directores tienen las mejores condiciones de estabilidad laboral en el puesto. En el caso de escuelas privadas se encontró que 27.8% de los directores además son dueños de la escuela (gráfica 1.10), y los demás tienen contratos por tiempo determinado o indefinido, siendo estos últimos los más recurrentes (51%).

**Gráfica 1.10** Porcentaje de directores de escuelas de sostenimiento privado según su estatus laboral. Nacional

Informante: director de escuela privada





Este dato se agrava en las modalidades multigrado, lo cual puede significar que en estas escuelas la mayoría de los directores son docentes frente a grupo que están encargados de la dirección y todas las demás tareas administrativas, de servicios y, obviamente, las académicas. Las escuelas generales no multigrado que, de forma general, se ubican en el medio urbano son las que tienen un alto porcentaje de directores con clave, base y nombramiento (67.8%). Estas escuelas tienden a tener una plantilla completa y directores sin grupo a cargo.

Con respecto a la situación contractual de los docentes, que hace referencia a su estabilidad laboral, la ECEA encontró que 8 de cada 10 docentes tienen nombramiento definitivo o de base. Por tipo de escuela la tendencia se mantiene, siendo un poco más alta en la general no multigrado, donde 91.1% de los profesores dijo estar en esta situación (tabla 1.7).

**Tabla 1.7** Porcentaje de docentes de escuelas públicas según su estatus laboral.

Nacional y por tipo de escuela

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°

	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado
Nombramiento definitivo o de base	80.6	81.8	88.5	87.2	91.1
Interino ilimitado	3.3	10.1	4.1	4.2	3.3
Interino limitado	4.3	4.9	7.1	7.2	4.3
Honorarios o eventual	1.2	3.0	0.3	1.4	1.3

Nota: Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%

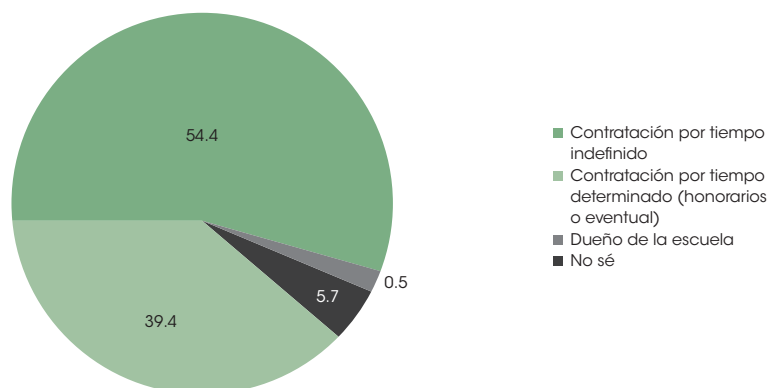
Más de la mitad de los docentes de escuelas privadas (54.4%) está contratada por tiempo indefinido (gráfica 1.11), pero no con un contrato definitivo, aunque 5.7% de los docentes de los colegios particulares no sabe qué tipo de contrato tiene, mientras que sólo 0.5% de los profesores son además dueños de la escuela.





**Gráfica 1.11** Porcentaje de docentes de escuelas de sostenimiento privado según su estatus laboral. Nacional

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°



En resumen, y como ya se mencionó, es importante la estabilidad laboral para el buen desarrollo de la labor docente; esto puede establecer las bases para el desarrollo profesional óptimo y la continuidad de los proyectos escolares.

En ambos casos los trabajadores docentes y directivos de escuelas generales no multigrado tienen mayor estabilidad laboral; esto puede deberse a su situación geográfica, urbana mayoritariamente, que puede por un lado permitirles estar cerca de las oficinas de la SEP para llevar a cabo los trámites necesarios con ese fin, pero además puede significar que han llegado a su meta de estar en la escuela de su interés, tras lo cual quizá busquen su nombramiento definitivo.

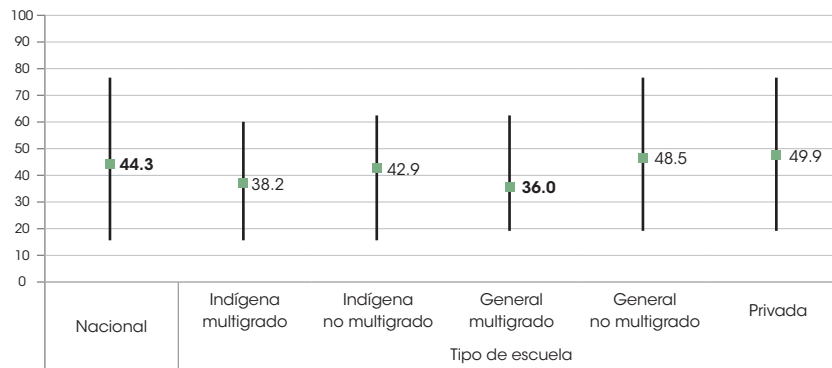
## 1.5 Perfil demográfico de directores y docentes de primaria

Aunque no constituyen una condición básica, la ECEA indagó dos rasgos demográficos de los directivos y docentes: el sexo y la edad. Con respecto a los directores, se encontró que a nivel nacional su edad promedio es de 44 años, y este patrón se mantiene en los distintos tipos de escuela, como puede verse en la gráfica 1.12, siendo en las escuelas generales multigrado donde se encuentran los directores más jóvenes con un promedio de edad de 36 años. En el caso de las escuelas privadas se encuentra el promedio de edad más alto: de casi 50 años, y de hasta 48 años en generales no multigrado.



**Gráfica 1.12** Promedio de edad de los directores de escuelas primarias.  
Nacional y por tipo de escuela

Informante: director

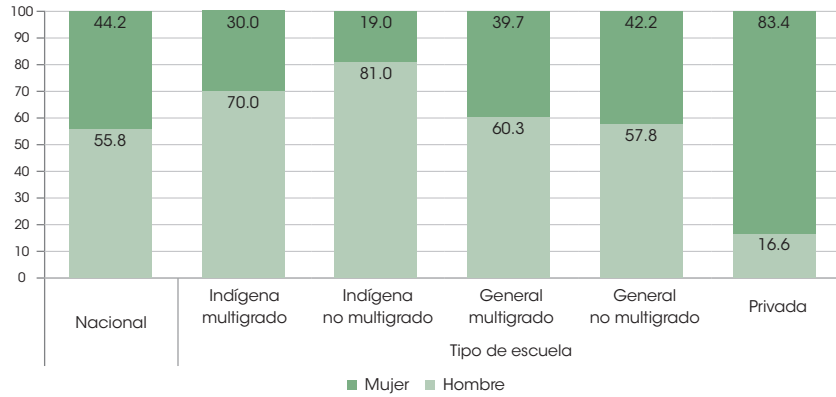


También se encontraron directores de 17 años en planteles indígenas multigrado. Esto puede explicarse porque, hasta antes de la Reforma Educativa, el modelo aceptaba a jóvenes con bachillerato para proporcionar el servicio educativo, es decir, no eran maestros titulados, sino que, ya en funciones, se formaban a través de cursos de verano (Schmelkes, Lavín, Martínez y Noriega, 1997), o bien en sesiones sabatinas, impartidos por la Universidad Pedagógica Nacional o por las escuelas Normales.

Por otro lado, casi la mitad de los directores de las escuelas primarias a nivel nacional son hombres (55.8%); este dato varía según el tipo de escuela, por ejemplo, en el caso de las escuelas privadas sólo son 16.6%, y en el caso contrario en los planteles indígenas no multigrado son 81% de los directivos (gráfica 1.13). Estos resultados en la ECEA son consistentes con los presentados en TALIS 2013, donde también se encontró que en las escuelas primarias sólo 43% eran directoras; en consecuencia, una mayor proporción de hombres ocupaba este cargo (INEE, 2015d).

**Gráfica 1.13** Porcentaje de directores de escuelas primarias según su sexo.  
Nacional y por tipo de escuela

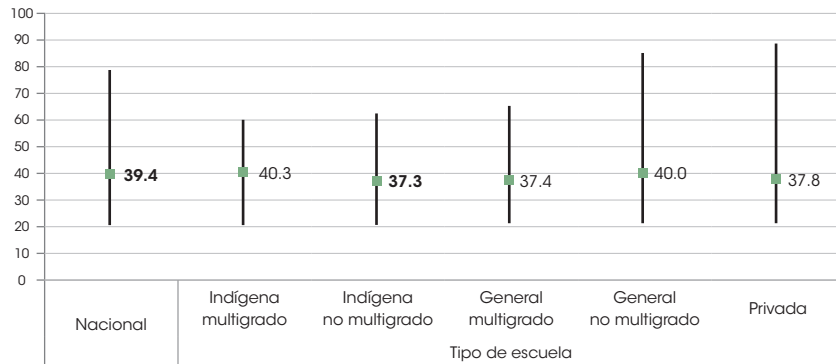
Informante: director



En lo que corresponde a los docentes de primaria mexicanos, se encontró que su edad promedio es de 39 años, patrón que se mantiene por tipo de escuela, como puede verse en la gráfica 1.14. Aunque el rango de promedio de edad está entre los 37 y los 40 años, se encontraron docentes de entre 21 y 23 años, posiblemente recién egresados, y en las escuelas general multigrado y privada se encontraron docentes de más de 70 años.

**Gráfica 1.14** Promedio de edad de los docentes de escuelas primarias.  
Nacional y por tipo de escuela

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°



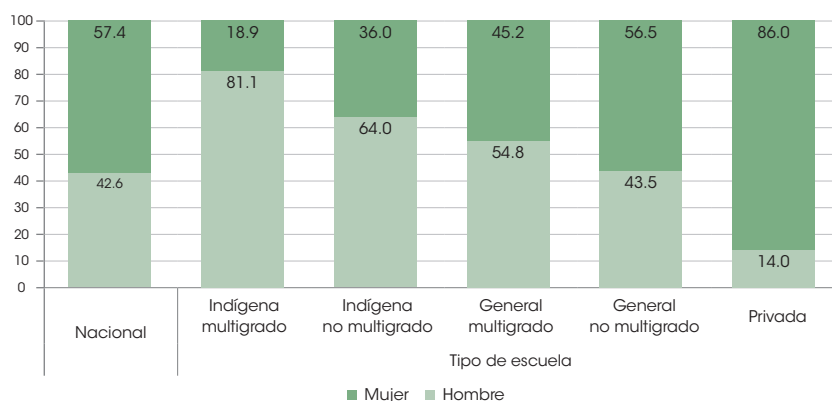


La proporción de hombres y mujeres en la profesión docente es un tema que puede explicarse por los antecedentes históricos de un país. En términos generales, algunos estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) muestran que la profesión docente atrae en menor medida a los hombres que a las mujeres, y que en los países donde este fenómeno es más pronunciado se observa un impacto negativo en la motivación de los estudiantes y en la tasa de retención de los docentes (OCDE, 2010).

En la ECEA se observa que a nivel nacional 57.4% de los docentes de primaria son mujeres; por tipo de escuela esta superioridad numérica se repite en las escuelas generales multigrado y es sobresaliente en las privadas (86%), mientras que, en las indígenas de tipo multigrado y no multigrado, la mayoría de los docentes son hombres (gráfica 1.15). Una hipótesis que se plantea es que en este tipo de escuelas ubicadas en localidades rurales y marginadas se prefiere asignar a varones.

**Gráfica 1.15** Porcentaje de docentes según su sexo. Nacional y por tipo de escuela

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°



En lo que corresponde a los LEC, la ECEA encontró que tienen 20 años en promedio, pero hay casos de líderes con 15 años y otros con un máximo de 33 años de edad; este último dato rompe con la normatividad del CONAFE, pero es posible que por necesidad del servicio se acepten personas en este rango de edad. Respecto al sexo, poco más de la mitad de los LEC son mujeres (56.3%); esto puede deberse al propio nivel educativo, además de la falta de otras oportunidades laborales, o al deseo de seguir estudiando.





## CAPÍTULO 2.

# PERSONAL SUFICIENTE Y QUE PERMANECE DURANTE EL CICLO ESCOLAR EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS MEXICANAS

El Sistema Educativo Nacional (SEN), para dar atención a la población escolar en los diferentes contextos del país, ha definido distintas estructuras escolares, cada una con una cantidad distinta de personal docente y no docente. El Acuerdo número 96, que emitió la Secretaría de Educación Pública (SEP) para establecer la organización y el funcionamiento de las escuelas primarias (DOF, 1982, 12 de julio), clasifica a las escuelas considerando la localidad en donde se ubican (rural o urbana),<sup>1</sup> y define la cantidad de grados que se imparten y la cantidad de docentes. La tabla 2.1 da cuenta de esta clasificación.

**Tabla 2.1** Clasificación de las escuelas primarias por su organización

Denominación	
De organización completa	Imparten los seis grados de educación primaria y tienen un maestro por cada grado.
De organización incompleta	Escuelas que, independientemente del número de grupos y maestros con que cuentan, no imparten el ciclo completo de educación primaria.
Unitarias	Escuelas que cuentan con un solo maestro, independientemente del número de grados o grupos que atienda.
Rurales unitarias completas	Escuelas en las que uno o dos maestros atienden los seis grados de educación primaria.

Fuente: DOF, 1982, 12 de julio.

De acuerdo con esta clasificación, en escuelas de organización completa se espera que para esa función exista un director exclusivo, es decir, sin grupo, y un profesor para cada grado; incluso puede haber más de un maestro por grado cuando el número de estudiantes así lo requiere; en las escuelas que no son de este tipo, algún docente tiene a su cargo la función directiva.

---

<sup>1</sup> La localidad urbana es aquella que tiene 2500 habitantes o más; en consecuencia, una localidad rural tiene una población menor.



También las escuelas de organización completa pueden disponer de personal administrativo para los servicios ordinarios de oficina, y personal de intendencia para las actividades de mantenimiento, aseo y vigilancia de la escuela. Sin embargo, este tipo de personal no está previsto para los demás tipos de escuela, por lo que desde el diseño de la estructura organizativa se proporcionan condiciones dispares que afectan la organización de la escuela y la atención a los procesos que demanda el SEN.

Cabe señalar que, con el proceso de descentralización de los servicios educativos iniciado en la última década el siglo pasado, cada entidad federativa ha determinado la forma en cómo se conforma la plantilla docente y administrativa en la escuela. La plantilla “contiene el registro de los datos generales laborales, del personal que se encuentre adscrito a un Centro de Trabajo” (SEP, 2004). La conformación de la plantilla en las entidades responde al presupuesto estatal, a los movimientos como bajas, promociones o cambios de puesto de adscripción, entre otros, por lo que no existen criterios generales a nivel nacional. A efectos de ejemplificar, en la tabla 2.2 se presentan los criterios para la asignación de personal en las escuelas de organización completa del Distrito Federal para el ciclo escolar 2014-2015.

**Tabla 2.2** Criterios para asignar personal en las escuelas primarias del Distrito Federal

Todas las escuelas primarias	Las escuelas deberán al menos tener un grupo por grado
Tamaño de la escuela	Personal existente
A partir de seis grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un Subdirector de Operación Escolar (Subdirector Académico)</li> </ul>
A partir de 10 grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un Subdirector de Desarrollo Escolar (Subdirector Académico)</li> <li>• Un promotor de la Lectura (Maestro de Taller de Lectura y Escritura)</li> <li>• Un promotor de las TIC (Maestro de Tecnología de Información)</li> <li>• Un maestro especialista</li> </ul>

Fuente: AFSEDF, 2014.

En las escuelas privadas existe un acuerdo para regular el servicio; el Acuerdo 254 de la SEP (DOF, 1999, 26 de marzo) menciona que las escuelas particulares con más de 60 alumnos podrán y deberán tener un docente de Educación Física, pero no se señala a otro tipo de maestros.

Con respecto a los centros escolares que administra el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE),<sup>2</sup> en localidades dispersas y ubicadas en zonas rurales llegará un joven con una

<sup>2</sup> Centros escolares que por lo general funcionan con un solo docente, que es el LEC.



escolaridad mínima de secundaria para atender a la población en edad escolar y desarrollar acciones en beneficio de la comunidad. Esta estrategia surgió en los años setenta; se pensó transitoria, pero sigue vigente y da el servicio educativo en las comunidades mencionadas (Rockwell y Garay-Molina, 2014).

Con respecto al tamaño de las escuelas, y sin considerar a los centros comunitarios que por diseño son unitarios, en la tabla 2.3 es posible apreciar las grandes diferencias del SEN. Según el reporte del director,<sup>3</sup> casi 11% de los centros escolares cuenta con un solo docente; alrededor de 20% tiene seis, y cerca de 38% tiene más de seis profesores. Como ya se ha mencionado, las escuelas multigrado, sean indígenas o generales, son las que en mayor proporción cuentan con un solo docente, en tanto las no multigrado y las privadas son las que tienen más de seis maestros. Estos datos hacen referencia a la diversidad propia del país, pero también a la falta de políticas para apoyar a docentes de escuelas unitarias en favor de disminuir su aislamiento e incrementar el intercambio con otros colegas.

En la tabla 2.3 también pueden apreciarse algunas precisiones por tipo de escuelas: entre las multigrado, predominan las que tienen dos o tres docentes, en tanto las generales no multigrado son las que disponen de más de seis profesores (62%), lo que indica que este tipo de centros escolares son los más grandes, que generalmente se encuentran en zonas urbanas.

**Tabla 2.3** Porcentaje de escuelas, de acuerdo a la cantidad de docentes.

Nacional y por tipo de escuela

Informante: director

Cantidad de docentes en la escuela	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
1 docente	10.8	39.3	0.0	29.4	0.0	0.4
De 2 a 3 docentes	23.6	55.9	4.2	67.6	0.7	5.5
De 4 a 5 docentes	7.8	4.8*	24.7	2.9*	10.1	5.9
6 docentes	19.9	0.0	37.3	0.0	27.5	42.6
Más de 6 docentes	37.9	0.0	33.8	0.1*	61.7	45.6

\* Es importante considerar que en escuelas multigrado todos los profesores atienden a más de un grado, y en las no multigrado, todos los docentes atienden solamente a un grado.

Como se puede mostrar, desde la normativa existe desigualdad en el tipo de personal que labora en las escuelas según la clasificación presentada en el Acuerdo 96. En los próximos

<sup>3</sup> Estos datos corresponden al momento del levantamiento, el cual tuvo lugar en noviembre de 2014.



apartados se analiza en qué condiciones están las escuelas en cuanto a la capacidad de la plantilla docente y administrativa para atender a los estudiantes.

## 2.1 La escuela cuenta con su plantilla docente completa

La estructura de las escuelas se determina según la conformación de la población escolar que atienden; es decir, dependiendo de la cantidad de estudiantes y de los grados que existan en la escuela, se asigna una cantidad de docentes titulares de grupo y se define si hay un director exclusivo. Para la asignación de figuras de apoyo en las escuelas no hay criterios claros, y la cantidad y el tipo de estas figuras en las primarias mexicanas varía en las entidades federativas.

La ECEA define como condición básica que en la escuela *se tenga una plantilla completa*. Desde un enfoque del derecho a la educación, es conveniente que en todas las escuelas exista personal docente suficiente y, además, personal de apoyo a la docencia como docente de educación física, de computación, de segunda lengua, de computación, entre otros, así como personal de apoyo administrativo.

Esta condición no se cumple en todas las escuelas primarias del país, pues se aprecian desigualdades desde la normatividad que plantea cómo debe organizarse a las escuelas según su ubicación y la cantidad de población escolar que atienden. Así, los resultados de la ECEA muestran que 40% de las primarias mexicanas no dispone de ningún personal de apoyo a la docencia, y 44% carece de personal administrativo.

En lo que se refiere al personal de apoyo a la docencia, los datos de la ECEA muestran que existen grandes diferencias entre las escuelas públicas y las privadas. Mientras que casi todas las escuelas privadas disponen de al menos un personal de apoyo al docente, en el caso de las públicas más de 80% de las primarias multigrado y más de 87% de las indígenas carecen de estas figuras de apoyo. Incluso hay 15.5% de primarias generales no multigrado (que por lo regular se ubican en zonas urbanas y que por normativa podrían tener más personal) que no disponen de personal de apoyo a la docencia (tabla 2.4).

Al analizar la información por el tipo de personal de apoyo a la docencia, la ECEA muestra que a nivel nacional la figura de apoyo docente de que más se dispone en las primarias son los docentes de Educación Física (54.7%); alrededor de una cuarta de las escuelas tiene un profesor de inglés y otra lengua extranjera, y alrededor de 14% tiene profesor de computación o educación artística.





**Tabla 2.4** Porcentaje de escuelas según el personal docente adicional al titular de grupo con que cuentan. Nacional y por tipo de escuela

Informante: director

	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Educación física	54.7	2.4	7.9	13.2	79.6	90.0
Inglés u otra lengua extranjera	23.6	0.7	0.4	4.8	23.7	95.0
Computación	14.3	0.0	3.9	0.8	10.3	82.3
Educación artística	14.2	0.0	0.1	0.8	13.0	69.3
Otro	13.1	3.4	0.8	3.3	16.8	31.5
No existen docentes adicionales al titular de grupo	40.1	93.5	87.7	81.8	15.5	1.1

**Nota:** Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%.

La alta presencia de docentes de educación física en las escuelas, en contraste con profesores de otras asignaturas, se puede explicar a partir de la evolución histórica de esta figura, ya que desde el siglo XIX inició la reglamentación para esta disciplina, y en la década de los setenta se consolidó con la creación de Normales para la formación de profesores en esta área, así como con la creación de supervisiones encaminadas a orientar a los docentes que impartían la asignatura en las escuelas (SEP, 2003). Por otra parte, en las escuelas privadas el Acuerdo 254 establece como criterio, para regular el servicio, la presencia de este tipo de docente cuando hay más de 60 estudiantes.

En lo que se refiere a los profesores de otras áreas no existe una reglamentación clara, pues si bien en el Acuerdo 592 (DOF, 2011, 19 de agosto) estipula el desarrollo de competencias relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y la enseñanza del inglés como segunda lengua, no hace referencia a la normatividad del personal que debe impartir estas asignaturas. Cabe señalar que una de las posibles razones de que se disponga de docentes especiales en las escuelas generales no multigrado es que los padres de familia (9.3%) hacen aportaciones para pagar el salario de los maestros, o que algunos programas educativos llegan con más facilidad a estos centros escolares.

En la ECEA se encontró que 10.8% de las escuelas a nivel nacional sólo tiene un docente,<sup>4</sup> esto, considerando solamente las escuelas indígenas multigrado (39.3%), las generales multigrado (29.4%) y las privadas (0.4%). En estas escuelas hay una alta probabilidad de que las

<sup>4</sup> Se excluye a las escuelas comunitarias, que, por diseño, son unitarias, aunque hay algunas excepciones, así como a las de tipo no multigrado, dado que no son, por clasificación muestral, unitarias.



actividades administrativas compitan, en relación con el tiempo, con la actividad pedagógica en detrimento del aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, en lo que se refiere al personal de apoyo administrativo tal como personal de apoyo a la dirección, conserje y velador, que también se consideran parte de la plantilla y que son importantes para la operación de las escuelas, los resultados de la ECEA muestran que a nivel nacional sólo poco más mitad de las primarias del país cuenta con personal de apoyo administrativo: 52.6% de los centros escolares tienen intendente o conserje, 22.2% personal de apoyo administrativo y 8.5% tienen vigilante o velador (tabla 2.5).

**Tabla 2.5** Porcentaje de escuelas, independientemente de quien lo pague, que cuenta con personal de apoyo administrativo. Nacional y por tipo de escuela

Informante: director

	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Intendente o conserje	52.6	1.6	13.3	7.8	78.2	93.0
Personal de apoyo a la dirección escolar (secretaría u otro)	22.2	2.6	4.2	1.9	22.9	91.6
Personal de vigilancia o velador	8.5	0.0	0.0	0.3	6.4	48.2
No se cuenta con personal de apoyo administrativo	44.4	95.8	84.4	90.4	18.7	1.1

**Nota:** Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%.

Las escuelas con menos personal de apoyo son las multigrado y las indígenas, y aunque desde su diseño así han sido planeadas, pues son unitarias o de organización incompleta, esta situación afecta el desarrollo de las actividades académicas, pues el personal docente también realiza funciones administrativas y de organización escolar en detrimento del trabajo con los estudiantes.

En este rubro se repite la tendencia: las escuelas indígenas en sus dos tipos y las generales multigrado carecen de estos servicios, dato que revela otro criterio de inequidad en el sistema, pues muchos de estos centros escolares son unitarios, es decir, un docente se encarga de atender todos los grados y de desarrollar todas las actividades necesarias para que la escuela funcione: de dirección, de secretariado, de intendente y vigilante, de promotor comunitario, por citar algunos.



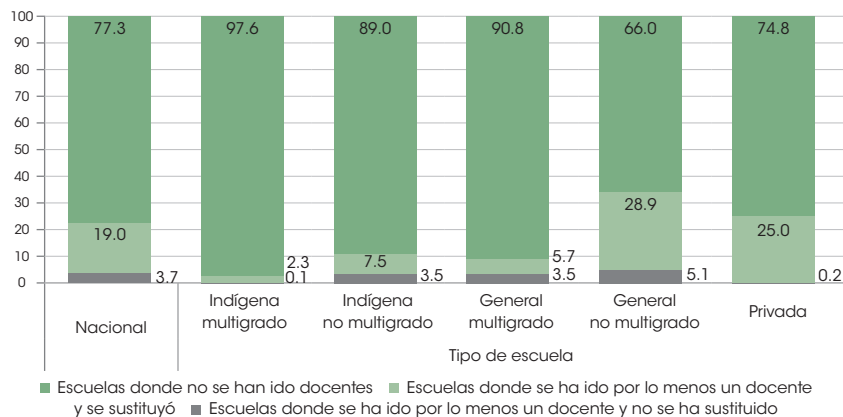
## 2.2 La plantilla docente de la escuela permanece completa durante todo el ciclo escolar y, en caso de haber incidencias, se cubren oportunamente

Una segunda condición básica en relación con el personal de las escuelas es *que la plantilla docente permanezca completa durante todo el ciclo escolar*, y que, en caso de que algún docente se ausente, se le sustituya lo más pronto posible, con el propósito de que se cumpla el tiempo efectivo de clases y no se vea afectado el derecho a la educación de los estudiantes.

A nivel nacional, 96.3% de las escuelas cumple con la condición básica de contar con la plantilla docente completa durante el ciclo escolar, ya sea porque no hay maestros que hayan dejado la escuela o porque, en el caso de ausencias, han sido sustituidos con prontitud (gráfica 2.1). Sin embargo, por tipo de escuela pueden verse diferencias entre éstas y los tiempos de sustitución, situación que puede afectar de forma directa a los estudiantes al no tener docente frente a grupo por un tiempo amplio, disminuyendo la calidad de la educación recibida, además de la afectación emocional de los estudiantes y la sobrecarga de trabajo para el resto de la plantilla de la escuela.

**Gráfica 2.1** Porcentaje de escuelas según rotación y sustitución de docentes.  
Nacional y por tipo de escuela

Informante: director



Ante esta condición, se encontró que un problema importante que afecta tanto a la organización escolar como al proceso educativo es la rotación de docentes en el interior de un mismo ciclo. Antes de concluir el primer trimestre del ciclo escolar 2014-2015, en 1 de cada 5 escuelas



a nivel nacional (sin considerar a las escuelas comunitarias) ya habían ocurrido rotaciones de docentes (gráfica 2.1). En las escuelas generales no multigrado y privadas es donde hay porcentajes más altos de cambios de profesores (34 y 25.2%, respectivamente). En la mayor parte de los centros educativos esto sucedió, ya se había realizado el remplazo.<sup>5</sup>

En la tabla 2.4 es posible observar que, en la mitad de las escuelas a nivel nacional (51%) donde hubo rotación de docentes, su sustitución ocurrió en una semana o menos; en cambio, en 18.2% de las primarias mexicanas que tuvieron rotación docente tardaron cuatro semanas o más en llegar el nuevo profesor a la escuela, lo que repercute en las oportunidades de aprendizaje de los alumnos que se quedaron sin maestro durante un mes o más tiempo.

**Tabla 2.4** Porcentaje de escuelas según el tiempo máximo de sustitución de los docentes.

Nacional y por tipo de escuela

Informante: director

		Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Escuelas con sustitución docente (%)		19.0	2.3	7.5	5.7	28.9	25.0
Tiempo máximo de sustitución (%)	1 semana o menos	51.0	0.0	21.0	14.4	51.0	79.8
	2 a 3 semanas	30.8	94.3	0.0	48.8	31.4	15.5
	4 semanas o más	18.2	5.7	79.0	36.8	17.6	4.7

Por tipo de escuela, en las escuelas generales no multigrado y privadas la sustitución se hizo con mayor oportunidad (en 51 y 79.8%, respectivamente). Es importante observar que en casi la mitad (48.8%) de las escuelas generales multigrado y en 94.3% de las indígenas multigrado el tiempo de sustitución es de dos a tres semanas, y que en las escuelas indígenas no multigrado en 79% de los casos el remplazo docente demora cuatro semanas o más. El retraso en la sustitución de los docentes ocasiona cambios en la organización escolar y también afecta el aprendizaje de los estudiantes que no disponen de maestro titular.

<sup>5</sup> A la fecha del levantamiento de los datos de la ECEA, en noviembre de 2014, tres meses después del inicio del ciclo escolar.



### 2.3 Los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado en la escuela

Los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) constituyen una población que tiene derecho a la educación. El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que todas las personas (infantes y adultos) tienen derecho a recibir educación; esto incluye a los individuos con NEE.

Desde un enfoque de derechos y utilizando el esquema de las 4A, el Estado mexicano debería garantizar que la educación que reciben los estudiantes con NEE sea asequible, accesible, aceptable y adaptable. La adaptabilidad refiere a que la escuela tendría que ser lo suficientemente flexible como para acomodarse a las condiciones de las personas que atiende; en el caso de los estudiantes con NEE tendría que ser capaz de disponer de los recursos y mecanismos suficientes para atender con calidad a este segmento de la población, lo que incluye la disponibilidad de personal especializado para el trabajo con este tipo de alumnos, infraestructura física apropiada, configuración de una convivencia escolar inclusiva, entre otras cuestiones.

La ECEA considera una condición básica que en las escuelas primarias *los estudiantes con NEE reciban apoyo de personal especializado en la escuela*, que a veces puede estar representado por el servicio de USAER y sus similares. Y se encontró a nivel nacional que 67% de los directores de las escuelas primarias del país reportaron que a su centro educativo asiste cuando menos un estudiante con alguna discapacidad o que requiere educación especial, y sólo 33.8% dijo que cuenta con apoyo de personal especializado<sup>6</sup> para atender a estos estudiantes (gráfica 2.2). Por tipo de escuela, en las generales multigrado es donde se reportan más estudiantes con estas características (81.8%); en las indígenas multigrado sólo se habla de 46.7% de estudiantes con discapacidad o que requieren educación especial, pero en referencia al apoyo a éstos, sólo 46.5 y 3% de directores dijeron ser atendidos, respectivamente.

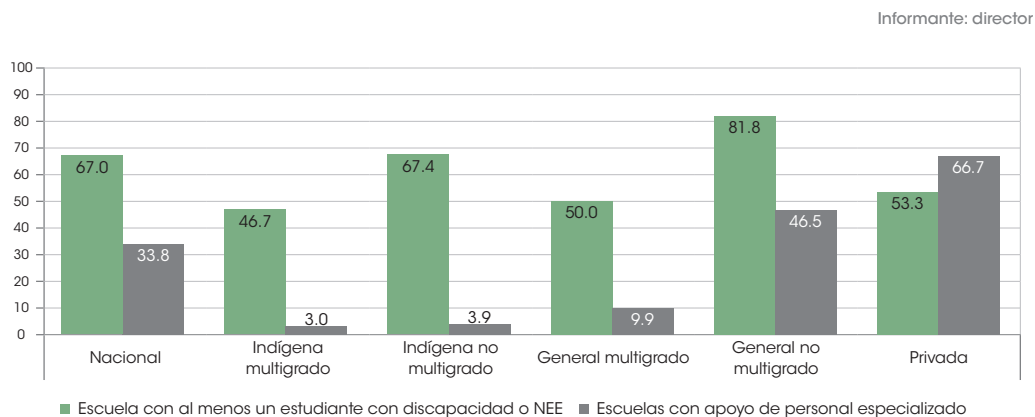
En general puede observarse que hay un déficit de personal para atender a los estudiantes con discapacidad que asistan a las escuelas, con excepción de los centros escolares privados, donde hay más personal especializado que niños y niñas con algún requerimiento educativo especial.

---

<sup>6</sup> Se excluyen escuelas comunitarias por su estructura de origen.



**Gráfica 2.2** Porcentaje de escuelas donde se reportan estudiantes con discapacidad o NEE y escuelas donde se informó que se cuenta con apoyo de personal especializado para su atención. Nacional y por tipo de escuela



La falta de atención es más grave en los centros indígenas y las escuelas generales multigrado; puede deberse a la dificultad de acceso o a que son escuelas generalmente unitarias o multigrado donde esta situación se suma a otras de insuficiencia de condiciones propicias para la enseñanza y el aprendizaje.

Esta condición básica por sí misma es de alta importancia desde las perspectivas del derecho a la educación y de los derechos humanos. Sin embargo, a nivel nacional sólo se cumple en una tercera parte de las escuelas primarias del país; en el caso de rurales e indígenas es casi inexistente, lo cual pone en desventaja clara a estas escuelas.

## 2.4 Los docentes que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado

Además del apoyo externo que se necesita en las escuelas para atender a los niños con NEE y que se trató en el apartado anterior, se debe considerar la atención especializada que podrían dar los profesores, pues, como indica el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013), "los docentes, directivos y supervisores deben favorecer la inclusión educativa en la escuela regular, así como promover acciones para detectar y atender adecuadamente a estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes" (p. 57). En ese marco, la ECEA consideró como condición básica para las escuelas primarias del país que los *docentes reciban*



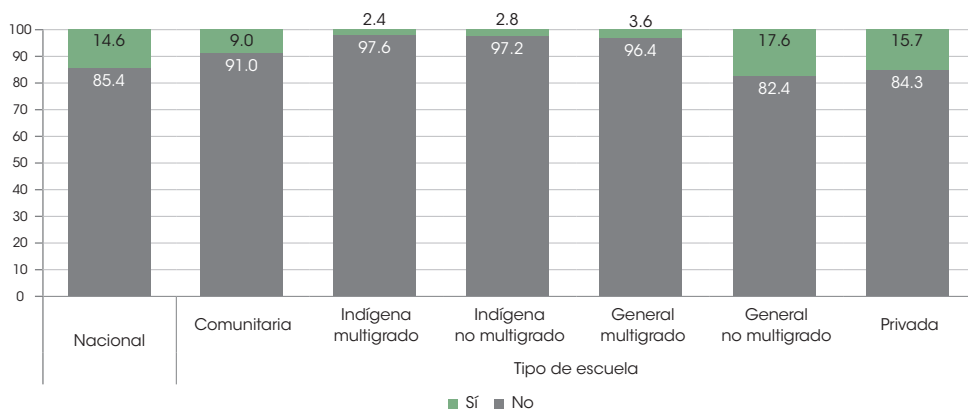
*apoyo y asesoría de personal especializado para tener estrategias para la atención adecuada y efectiva a estos estudiantes.*

Los resultados nacionales indican que aunque más de la mitad de los profesores (56.9%) señaló que en su aula hay por lo menos un estudiante con estas características, la gran mayoría de los docentes (85.4%) no ha recibido apoyo y asesoría por parte de personal especializado, y que sería necesario para fortalecer su desarrollo profesional en favor de generar oportunidades de aprendizaje pertinentes para los niños y niñas que tienen alguna discapacidad o requieren educación especial (gráfica 2.3).

**Gráfica 2.3** Porcentaje de docentes que han recibido apoyo o asesoría para atender a estudiantes con discapacidad o que requieren atención especial.

Nacional y por tipo de escuela

Informante: LEC y docentes de 4°, 5° y 6°



En los resultados de la ECEA a nivel nacional se advierte que sólo 14.6% de los docentes que tenían al menos un niño con discapacidad o NEE ha recibido este tipo de apoyo (gráfica 2.3).

En el resto de las escuelas, los docentes de escuelas privadas y de generales no multigrado (17.6 y 15.7%, respectivamente) han recibido este beneficio en mayor porcentaje que en otros tipos de escuela, pero aún es un bajo apoyo. Es en las escuelas generales, sobre todo ubicadas en zonas urbanas, donde el servicio de educación especial está presente, principalmente por medio de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o instancias similares, y esta situación podría explicar por qué los docentes de estas escuelas reportaron haber sido apoyados.







## CAPÍTULO 3.

# OPORTUNIDADES DE ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL PARA LOS DOCENTES

Existen distintos enfoques y definiciones del desarrollo profesional; algunos autores incluyen la formación inicial en este concepto y otros la acotan a la formación continua. También hay discusiones respecto al tipo de contenidos y estrategias que se pueden incluir en este concepto.

En este apartado se hará mención de la formación que reciben los docentes situada en sus centros escolares y la importancia de que así suceda. Como todo profesional, los profesores necesitan tener oferta diversa de actualización, pero en el caso específico del magisterio que estas oportunidades estén situadas en su escuela es de alto impacto para su desarrollo laboral y profesional, ya que permiten, por un lado, relacionar su propia práctica y las características de su centro con los temas de actualización, y además dichas oportunidades pueden ser ofrecida por figuras internas como el director o por figuras externas como el asesor técnico pedagógico (ATP) o el supervisor escolar.

En el nivel de primaria la ECEA define el desarrollo profesional como el conjunto de actividades y estrategias que realizan los docentes en servicio para enriquecer o perfeccionar su práctica profesional. En este concepto se adoptan los siguientes postulados:

- i) el reconocimiento de la docencia como una actividad profesional [...]
- ii) la concepción del desarrollo profesional como un proceso continuo de formación que no se reduce a la formación en servicio;
- iii) la concepción del desarrollo profesional como un proceso que engloba diversas estrategias;
- iv) la relación existente entre el desarrollo profesional de los docentes, sus creencias y prácticas y los aprendizajes de sus alumnos (Ruiz y Pérez, 2012, p. 44).

La ECEA considera como objeto de evaluación el desarrollo profesional de los docentes porque la formación en servicio de los profesores es fundamental para enriquecer y fortalecer distintos ámbitos de la práctica pedagógica, y también es un elemento que se relaciona con el logro académico de los estudiantes; de este modo, el desarrollo profesional de los docentes



en la escuela es necesario para que a los estudiantes se les ofrezca una educación de calidad y con ello se garanticen sus derechos en la educación.

### 3.1 En la escuela se desarrollan acciones para el desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente llevado a cabo en la escuela tiene como objetivo que los contenidos y las estrategias de formación respondan a las necesidades específicas de la comunidad escolar, es por ello que los docentes y directivos participan en la selección y la organización de los contenidos, e incluso pueden decidir quiénes les pueden ofrecer la formación que requieren (OCDE, 2010). Este enfoque supone cierta autonomía de la escuela.

En México existen diferentes espacios de formación profesional, como el Consejo Técnico Escolar (CTE), las actividades organizadas por la supervisión escolar, la propia asesoría pedagógica a los docentes por parte de los directores de las escuelas o de los ATP, además de otras actividades, como círculos de estudio, entre otros. Estos espacios tienen la intención de responder a las necesidades de formación que tienen los docentes y directivos como comunidad escolar.

La ECEA considera como condición básica que haya *acciones que se llevan a cabo en la escuela para el desarrollo profesional docente*. Los resultados muestran que esta condición básica se cumple en la gran mayoría de los casos, pues más de 95% de los docentes de primaria en el país reportó que en sus escuelas se les han ofrecido actividades de formación profesional (tabla 3.1).



**Tabla 3.1** Porcentaje de docentes que reportaron existencia de actividades de formación en sus escuelas. Nacional y por tipo de escuelas

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°

	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Capacitación en las reuniones de CTE	84.2	92.6	83.0	86.5	82.1	93.4
Cursos o talleres impartidos por la supervisión u otras instancias	70.5	71.1	71.1	70.6	70.9	67.0
Asesoría pedagógica por parte del director(a)	34.9	24.1	33.1	20.7	34.6	56.5
Asesoría pedagógica por parte del supervisor o ATP	26.1	51.5	33.7	43.1	22.0	24.8
Círculos de estudio que promueve la dirección o la supervisión	18.1	18.5	22.7	19.1	15.7	31.8
Otra	11.1	3.6	5.2	7.4	10.6	22.3
No se han implementado acciones de apoyo a la formación en la escuela	<b>4.4</b>	<b>4.2</b>	<b>2.7</b>	<b>4.4</b>	<b>5.0</b>	<b>0.7</b>

*Nota:* Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%.

Los espacios de formación más comunes son las reuniones de CTE (84.2%), así como cursos que imparten la supervisión u otras instancias (70.5%). En menor medida, la asesoría del director y la del supervisor tuvieron porcentajes menores (34.9 y 26.1%, respectivamente) y una proporción muy baja (18.1%) indicó la existencia de círculos de estudio promovidos por la dirección o la supervisión.

Las asesorías pedagógicas del director y del supervisor, que por sus características se definen como estrategias para fortalecer la práctica pedagógica de los docentes, obtuvieron porcentajes nacionales menores a 50%. El desarrollo de estas actividades supone la presencia de personal capacitado y disponibilidad de tiempo, pues, como se observa, en escuelas multigrado los porcentajes son menores en comparación con el resto en lo concerniente a asesoría del director, dado que en estas escuelas un docente hace funciones directivas y en algunas otras sólo hay un maestro en toda la escuela, lo cual dificulta recibir asesoría de esta figura. En cambio, estas escuelas sí reciben, en mayor proporción, asesoría por parte de un asesor externo, como el supervisor o el ATP.

Desde el ciclo 2013-2014, la Secretaría de Educación Pública (SEP) prefiere que el consejo técnico escolar (CTE) se realice con una periodicidad mensual con la finalidad de convertirlo en un espacio "para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela" (SEB, 2013).



El resultado de la ECEA nos indica que la gran mayoría de los docentes entiende que el CTE es un momento para la formación de los maestros, aunque esta evaluación no indagó si el contenido responde a sus necesidades y si las actividades son pertinentes para fortalecer su desarrollo profesional. La evaluación del funcionamiento del CTE a partir de su establecimiento como un espacio mensual de formación continua requiere de un trabajo específico que permita hacer una valoración más integral de su funcionamiento.

Otra manera de apoyar la formación de los docentes es a partir de la observación de su labor en el aula, ya sea por otro docente o alguna autoridad educativa para una retroalimentación pertinente y cercana a sus necesidades, pues, como proponen Arbesú y Figueroa (2001), Loredo y Grijalva (2000) y Arbesú y Rueda (2003): "Resulta conveniente desarrollar programas de evaluación y formación docente que partan del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, con la finalidad de que propongan mejoras a los procesos de enseñanza y de aprendizaje" (en García Cabrero, Loredo, y Carranza, 2008, p. 7).

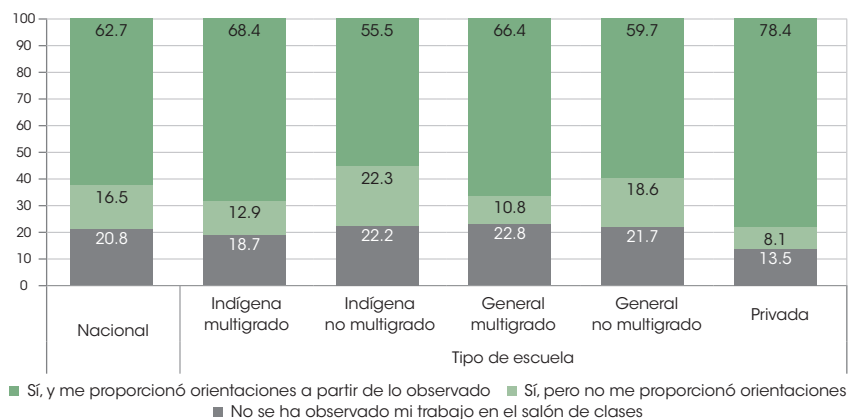
Se preguntó a los maestros si habían sido observados por algún colega, dado que el apoyo entre pares puede ser favorable para una orientación cercana al invitar a la reflexión conjunta sobre la propia práctica; esta observación puede ser realizada también alguna autoridad educativa (director, ATP o supervisor), ya que estas figuras, además de la administración, tienen la función asesora para los docentes (SEP, 1982; Ramírez, 2008), y, desde otra perspectiva, pueden mirar el trabajo docente y dar orientaciones para la mejora.

Según la gráfica 3.1, 62.7% de los docentes del país indicó haber sido observado por alguna figura educativa y recibido retroalimentación; los profesores de escuelas privadas se destacan por reportar esta situación (78.4%). Por el contrario, se observa que 20.9% de los docentes reporta no haber sido observado y, por lo tanto, no ha recibido retroalimentación sobre su labor docente en el aula.



**Gráfica 3.1** Porcentaje de docentes según las observaciones realizadas por el director(a), algún docente de esta escuela, el supervisor, el ATP u otra persona de su trabajo en el salón de clases. Nacional y por tipo de escuela

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°



Los datos presentados son favorables, sin embargo, deben tomarse con cautela, porque la ECEA no evaluó si la oferta es a partir de las necesidades de actualización de los docentes, si quien coordina estas estrategias son los profesionales indicados para ello, o si a los docentes se les ofrecen las condiciones adecuadas para que se formen, entre otras cuestiones.

### 3.2 Los docentes se actualizan en temas curriculares y pedagógicos

Los cambios en los planes y programas estudio, las innovaciones pedagógicas, las necesidades de la población escolar, entre otros, son factores que demandan la actualización permanente de los docentes. Es elemental que los docentes se actualicen conforme se actualiza el currículo nacional, porque les permitirá saber lo que se espera de los estudiantes en cada nivel escolar, los contenidos a tratar en cada campo formativo, el enfoque pedagógico y la organización de los diferentes componentes curriculares.

Por tal motivo, la ECEA estableció como una condición básica que *los docentes se actualicen en temas curriculares y pedagógicos*, pues su nivel de preparación será crucial para que enfrenten los retos que se presentan diariamente en las escuelas, y garantizar así el derecho a la educación de los estudiantes.



Los resultados de la ECEA muestran que la condición básica *actualizarse en temas curriculares y pedagógicos* se cumple para la gran mayoría de docentes de país; sin embargo, hay 13.4% de maestros de primaria que no había recibido actualización en los dos años previos al levantamiento de datos de ECEA (tabla 3.2).

**Tabla 3.2** Porcentaje de docentes según las asignaturas de las que ha recibido actualización.

Nacional y por tipo de escuela

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°

	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Matemáticas	<b>53.4</b>	56.7	52.0	51.9	51.4	67.8
Español	<b>53.0</b>	60.4	48.7	62.0	50.2	61.3
Formación Cívica y Ética	<b>35.8</b>	26.3	31.9	26.5	38.1	34.1
Ciencias Naturales	<b>30.8</b>	15.5	23.8	24.8	34.3	20.2
Historia	<b>13.2</b>	10.6	7.7	8.9	13.3	19.4
Educación Artística	<b>9.8</b>	13.4	13.6	7.6	10.2	7.9
Segunda Lengua (Inglés u otra)	<b>9.4</b>	22.9	24.2	7.6	8.4	10.1
Geografía	<b>6.7</b>	6.0	6.2	4.5	6.0	14.3
Educación Física	<b>3.4</b>	9.3	4.3	5.8	2.8	3.3
Otra	<b>15.0</b>	7.6	8.9	5.4	16.6	18.8
No he recibido actualización en asignaturas en los dos últimos años	<b>13.4</b>	15.6	6.4	16.6	13.4	12.2

*Nota:* Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%.

No todas las asignaturas han recibido el mismo nivel de actualización. Los profesores reportaron que matemáticas y español son las asignaturas de las cuales han recibido mayor oferta formativa (53.4 y 53%, respectivamente), y estos resultados varían muy poco entre los tipos de escuelas. En cambio, disciplinas como Educación Física (3.4%) y Geografía (6.7%) presentan los porcentajes más bajos en los que se actualizan los docentes de primaria en México (tabla 3.2).

La actualización no necesariamente remite a contenidos o didácticas específicas de ciertas asignaturas, sino que también puede ser sobre temas transversales. La ECEA encontró que los temas sobre los que los docentes de tercero a sexto grados de educación primaria más se han actualizado en los dos últimos años son: el enfoque por competencias (59.2%), y la planificación docente, la convivencia escolar y la evaluación de los aprendizajes (50%), mientras que los temas en los que menos se han actualizado son el trabajo con padres de familia (11.1%) y el trabajo multigrado en el aula (8.4%) (tabla 3.3).



**Tabla 3.3** Porcentaje de docentes según los temas de los que han recibido formación o actualización. Nacional y por tipo de escuela

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°

	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Enfoque por competencias	<b>59.2</b>	48.1	58.1	55.0	59.1	67.9
Planificación docente	<b>56.1</b>	55.9	49.6	60.3	53.6	70.2
Convivencia escolar o prevención de la violencia	<b>50.1</b>	42.8	40.9	42.1	49.9	65.3
Evaluación de los aprendizajes	<b>48.3</b>	41.4	38.4	47.8	47.6	58.3
Uso de la tecnología en el aula	<b>42.6</b>	23.3	26.2	39.0	42.2	59.7
Atención a la diversidad (inclusión educativa, interculturalidad)	<b>28.2</b>	36.5	30.1	20.6	29.4	26.5
Gestión escolar	<b>22.7</b>	27.6	18.1	22.9	22.5	23.7
Trabajo con padres de familia	<b>11.1</b>	17.7	12.2	12.8	9.6	17.4
Trabajo multigrado en el aula	<b>8.4</b>	31.9	7.0	31.7	3.8	7.1
Otro	<b>4.9</b>	1.0	5.5	2.0	4.9	8.9
En ningún tema ha recibido formación o actualización	<b>4.9</b>	6.0	6.3	5.1	5.2	2.2

**Nota:** Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%.

Existen diferentes medios y espacios para que los docentes puedan actualizarse. La ECEA encontró que el medio más utilizado para actualizar a los docentes de primaria en el país es mediante cursos o talleres ofertados por la oficina de formación continua de su entidad federativa (64.3%); casi la mitad de los docentes había acudido a actividades de formación organizadas por la propia escuela donde trabajan, y una proporción similar se había actualizado mediante la oferta formativa organizada por la supervisión escolar. Asimismo, 4 de cada 10 docentes de primaria en el país se actualizaron por cuenta propia en cursos o talleres distintos a los ofrecidos por las instancias oficiales.

También se observa que los docentes de escuelas públicas y privadas tienen ofertas de formación distintas. Mientras que los primeros acuden a actividades que la propia estructura del sistema educativo les ofrece, los docentes de colegios particulares pueden acceder a las que se imparten en sus propias escuelas y a las que toman por cuenta propia (tabla 3.4).



**Tabla 3.4** Porcentaje de docentes según las actividades de actualización que ha realizado.  
Nacional y por tipo de escuela

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°

	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Cursos, talleres u otras actividades que ofrece la instancia de <b>Formación Continua de su Entidad</b>	<b>64.3</b>	64.4	66.3	62.5	71.8	15.9
Cursos, talleres u otras actividades de formación que <b>organiza la escuela</b>	<b>46.7</b>	35.5	45.4	23.2	45.5	83.2
Cursos, talleres u otras actividades de formación que <b>organiza la supervisión</b>	<b>46.5</b>	73.2	58.5	68.5	42.7	37.0
Cursos, talleres u otras actividades de formación tomados <b>por cuenta propia</b>	<b>41.1</b>	33.2	32.8	30.1	41.5	55.5
Otra	<b>7.1</b>	3.2	6.4	5.1	6.8	12.5
No he participado en actividades de formación en los dos últimos años	<b>3.1</b>	3.0	1.2	5.1	3.3	1.0

**Nota:** Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%.







## CAPÍTULO 4. TRABAJO COLEGIADO

El trabajo colegiado es un proceso participativo en el que existen diálogo y reflexión entre docentes y directivos para tomar decisiones que permitan la mejora de la escuela (Fierro, 1998). Cada escuela vive una experiencia específica en torno al trabajo colegiado, el cual está alimentado por la integración de los docentes y directivos en el trabajo en equipo y el compromiso profesional por la enseñanza (Fierro, 1998).

Se reconoce que el trabajo colegiado es importante porque favorece en la escuela: la articulación de las acciones de cada docente en torno a un proyecto común; que la enseñanza sea un tema institucional central; que se promuevan procesos democráticos de participación, y se propicia la colaboración mediante el trabajo en equipo. Además, tiene alcances en el aula; en las relaciones entre los docentes y el ambiente de trabajo; en la relación de la escuela con los padres de familia, y en el desarrollo profesional de los docentes (Fierro, 1998).

El trabajo en equipo, que es una forma particular de trabajar en colegiado, supone una forma de labor democrática, y para ello se requieren valores como: el respeto por la diferencia, confianza en los otros, responsabilidad en la tarea y, además, desarrollar un diálogo donde exista escucha activa, expresión clara y saber dar y recibir retroalimentación (Pozner, 1999). Trabajar en equipo supone enfrentar varios retos, como la cultura del individualismo, la falta de tiempo (Fullan y Hargreaves, 1999) o la falta de oportunidades para establecer reuniones en donde los docentes puedan tener acuerdos o discusiones cara a cara (Pozner, 1999).

La cultura del trabajo en equipo depende en gran medida de las acciones que promueva el director, cuyo liderazgo enseñe el sentido de la actividad en equipo y promueva la participación de los docentes, el análisis de los problemas escolares de manera individual y colectiva, y la idea de que, si bien en una escuela puede haber una cultura de trabajo en equipo, sólo se sostiene si hay apoyo para continuarla (Fullan y Hargreaves, 1999). La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha establecido el Consejo Técnico Escolar (CTE) como el espacio fundamental para el trabajo colaborativo esperando que, además, sirva como un espacio de desarrollo profesional donde los docentes analizan su práctica pedagógica (INEE, 2013).



Por otra parte, cuando se trabaja en equipo es posible generar una visión común, es decir, un ideal que se tiene de la escuela, de los estudiantes, de los maestros, de la enseñanza, del aprendizaje y de las prioridades escuela. La visión se traduce en expectativas, y éstas en objetivos, metas y actividades concretas cuando se comunican y se comparten.

Cuando la visión se comparte en las escuelas, se generan condiciones para que los docentes trabajen en equipo hacia el logro de los mismos objetivos. Estudios relacionados con la eficacia escolar han identificado que la visión compartida es uno de los factores poderosos, junto con las expectativas altas sobre el logro del aprendizaje, que inciden en el logro académico de los estudiantes (Sammons, Hilman y Mortimore, 1995, en OCDE, 2010).

El presente capítulo tiene como propósito mostrar los resultados de los elementos que se evaluaron en la ECEA como parte del trabajo en colegiado y la visión común.

#### 4.1 Los docentes trabajan en colegiado

El trabajo en equipo, como indicador del *trabajo en colegiado*, se consideró como una condición básica en las escuelas y, por tanto, como objeto de la ECEA. Los resultados de esta evaluación muestran que el trabajo en equipo es una práctica instalada en las escuelas primarias mexicanas (gráfica 4.1). A nivel nacional, entre 73 y 95% de los docentes reportaron que de forma regular realizan en colectivo diversas actividades tales como organizar eventos escolares, elaborar el proyecto escolar o el plan de mejora, diseñar estrategias de apoyo a estudiantes con bajo aprovechamiento y elaborar el reglamento escolar, entre otras.

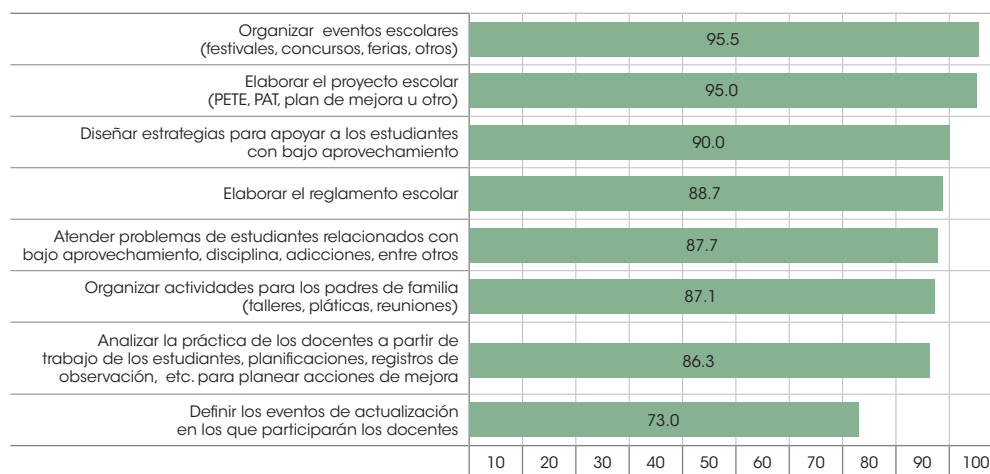
Las actividades que en menor proporción se realizan en equipo son aquellas que fortalecen el desarrollo profesional de los docentes, como el análisis de la práctica a partir de las evidencias y definir los eventos de formación. Estas acciones se han impulsado recientemente a partir de las reformas de este siglo como parte central del trabajo colegiado; por el contrario, las actividades que se realizan con mayor frecuencia y que reportó la gran mayoría de los docentes son las que hacen referencia a planeación de eventos de la escuela, y son las que tradicionalmente se han realizado en equipo.

En síntesis, si bien los docentes trabajan en equipo, lo hacen principalmente para tratar asuntos de la escuela y de los estudiantes; en menor proporción, para analizar de manera colegiada su práctica docente. Vale señalar que los porcentajes según el tipo de escuela tienen el mismo patrón que los resultados nacionales.



**Gráfica 4.1** Porcentaje de docentes que realizan distintas actividades de la escuela en colegiado

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°



Aunque aparecen distintas acciones que se realizan en equipo, 70.6% de los maestros reconocen que hay obstáculos dentro de la escuela para trabajar de esta manera. Es en las escuelas públicas donde hay mayores dificultades, pues entre 60 y 75% de ellas refieren cuando menos un obstáculo para trabajar en equipo; en las escuelas privadas es donde una menor proporción de docentes reportó obstáculos para trabajar en equipo (51.8%).

Como se puede observar en la tabla 4.1, entre los obstáculos explorados mediante la ECEA para que los docentes trabajen en equipo, el que más se reportó fue la falta de tiempo (44.1%); además, 1 de cada 4 docentes de primaria reportó la inexistencia de espacios físicos en la escuela para reunirse (sala de maestros o dirección, por ejemplo). Asimismo, 1 de cada 5 maestros a nivel nacional señaló como un obstáculo la diferencia entre las opiniones de los docentes. Finalmente, la disposición de los docentes y la falta de promoción por parte del director fueron los obstáculos menos señalados por los docentes.

Por tipo de escuela, la falta de tiempo es el principal obstáculo para trabajar en equipo de los docentes de primarias generales y privadas; en cambio, en las primarias indígenas son la falta de espacios y la poca disposición de los docentes para el trabajo en equipo.



**Tabla 4.1** Porcentaje de docentes de acuerdo al tipo de obstáculos que identifican en sus escuelas para trabajar en equipo. Nacional y por tipo de escuela\*.

Nacional y por tipo de escuela

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°

	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Falta de tiempo de los docentes para realizar el trabajo en equipo	<b>44.1</b>	21.4	25.4	37.9	46.8	40.0
Falta de espacios para realizar el trabajo en equipo (por ejemplo, aula para reuniones)	<b>25.3</b>	31.3	29.4	24.1	27.8	7.3
La diferencia entre las opiniones de los docentes	<b>21.4</b>	19.3	17.5	8.5	24.4	12.7
Poca disposición de los docentes para el trabajo en equipo	<b>17.6</b>	13.1	30.1	10.3	19	10.5
Falta de promoción del trabajo en equipo por parte del director(a)	<b>9.5</b>	7.2	12.4	3.2	10.6	6.4
No hay obstáculos para el trabajo en equipo en la escuela	<b>29.4</b>	35.5	28.6	40.6	25.2	48.2

**Nota:** Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%.

\* Se excluyen escuelas unitarias.

#### 4.2 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

Las expectativas de los docentes sobre la capacidad de los estudiantes tienen un poderoso efecto en el logro escolar; así lo mostraron Rosenthal y Jacobson en 1968, cuando indujeron expectativas falsas en los profesores y éstas contravenían la realidad, lo que generó un mecanismo de profecía autocumplida; a esto se denominó efecto Pigmalión, concepto creado en 1948 por Mereton (Treviño, 2003). Se reconoce que las expectativas de los docentes sobre el nivel educativo que alcanzarán sus estudiantes tienden a variar de acuerdo con el género, la raza, la ubicación geográfica y la composición socioeconómica de niños y niñas que asisten a las escuelas, así como según el contexto en el que enseñan los profesores.

La ECEA considera como una condición básica que *los docentes compartan expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos y sobre su papel como profesionales*. Esta condición incluye dos componentes: el papel que tiene el docente en el aprendizaje y las expectativas sobre



el logro que conseguirán los estudiantes. Ambas concepciones están influidas por múltiples factores, desde las características personales del docente, como la edad y el género, hasta sus experiencias como estudiantes, su formación inicial y las actividades de actualización (Martínez Rizo, 2014, en Ruiz, 2014).

Con respecto al primer componente, en la tabla 4.2 puede apreciarse qué tan de acuerdo están los docentes en relación con las expectativas que tienen sobre lo que pueden lograr con los estudiantes por medio de su práctica en el aula. En general, los docentes tienen un alto acuerdo de que son capaces de estimular, corregir e interesar a los niños y niñas para encaminarlos a un buen logro educativo. Así 77.2% de los profesores a nivel nacional están en la categoría de *alto y muy alto acuerdo*, con la idea de que, a pesar de las diferentes condiciones de vida de los estudiantes, pueden lograr que todos aprendan.

Una concepción que parece arraigada en la cultura popular es que los estudiantes con mal comportamiento tendrán un bajo logro educativo; estudios sociológicos “confirman que los maestros construyen conceptos negativos sobre las habilidades de los alumnos con retrasos pedagógicos, lo cual impide que los docentes canalicen apoyos que podrían mejorar la situación académica de los estudiantes” (Schmelkes, Lavín, Martínez y Noriega, 1997, p. 14). Sin embargo, a nivel nacional 65.2% de los profesores está muy de acuerdo en que es posible corregir este comportamiento de niños y niñas con una adecuada atención docente. Por tipo de escuela, los docentes de escuelas indígenas multigrado (72.2%), de las escuelas privadas (67.9%) y los líderes para la educación comunitaria (LEC) (67.6%) muestran las opiniones más favorables con esta idea según la cual el docente puede modificar el comportamiento de sus estudiantes.

Relacionado con lo anterior, 92.6% de los docentes a nivel nacional concuerda con que es posible para ellos encontrar la forma de interesar a los estudiantes que llegan desmotivados a la escuela. En general la tendencia de los profesores es muy clara cuando se habla de su práctica docente y que a través de esta se pueden “sacar adelante” a los estudiantes al menos en ciertos aspectos donde el maestro considera puede incidir.

**Tabla 4.2** Porcentaje de docentes en los niveles de acuerdo con cada una de las expectativas sobre su papel en el aprendizaje de los estudiantes. Nacional y por tipo de escuela

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°

Esca	Nacional	Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Muy bajo acuerdo	<b>5.8</b>	1.9	5.4	<b>9.3</b>	5.2	6.4	3.3
Bajo acuerdo	<b>5.1</b>	1.6	<b>9.5</b>	9.4	5.2	5.3	2.8
Acuerdo moderado	<b>11.9</b>	5.1	7.4	7.4	9.4	<b>13.7</b>	7.6
Alto acuerdo	<b>31.9</b>	15.6	24.1	29.6	<b>32.9</b>	32.8	32.5
Muy alto acuerdo	<b>45.3</b>	<b>75.7</b>	53.6	44.2	47.3	41.8	53.9
Muy bajo acuerdo	<b>7.2</b>	7.1	8.5	<b>9.3</b>	6.1	7.6	4.8
Bajo acuerdo	<b>9.3</b>	8.3	6.7	6.8	7.6	<b>10.0</b>	8.4
Acuerdo moderado	<b>18.3</b>	17.0	12.6	<b>19.9</b>	18.6	18.4	18.8
Alto acuerdo	<b>32.5</b>	22.8	26.3	29.5	30.9	<b>35.0</b>	23.3
Muy alto acuerdo	<b>32.7</b>	44.8	<b>45.9</b>	34.6	36.7	29.0	44.6
Muy bajo acuerdo	<b>1.7</b>	2.8	2.5	<b>3.6</b>	1.7	1.4	2.9
Bajo acuerdo	<b>1.2</b>	<b>2.2</b>	0.9	1.6	1.5	1.3	0.2
Acuerdo moderado	<b>4.4</b>	5.2	5.7	<b>6.8</b>	2.9	4.6	3.9
Alto acuerdo	<b>21.8</b>	13.5	22.0	<b>26.2</b>	18.4	23.8	13.9
Muy alto acuerdo	<b>70.8</b>	76.4	68.9	61.7	75.5	69.0	<b>79.1</b>

En relación con el segundo componente de la condición, que versa sobre las expectativas que tienen los docentes sobre el logro educativo de sus estudiantes como producto de factores que están fuera de su control, los resultados de la ECEA indican que, según proporciones importantes de docentes de primaria (más de 30%), el aprendizaje de sus estudiantes depende más del apoyo que reciban en casa que de lo que los docentes realicen en la escuela, o bien, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes determinan los aprendizajes que pueden lograr (tabla 4.3).

El *locus de control* en el logro académico de los estudiantes es un elemento fundamental de la práctica educativa que condiciona las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes. Cuando un docente opina que su capacidad de acción en el aprendizaje de los alumnos es limitada en comparación con la influencia del contexto del que éstos provienen, las expectativas sobre lo que pueden lograr sus estudiantes se reducen, así como las oportunidades reales de logro.

Al analizar la información por tipo de escuela, lo que se encontró es que hay una mayor proporción de docentes de escuelas comunitarias e indígenas que tiene expectativas limitadas sobre el nivel de logro que pueden alcanzar sus estudiantes derivado del contexto del que provienen, y esta situación es poco deseable. Estos resultados coinciden con un estudio de Schmelkes y sus colaboradores (1997) en el que establecieron que los docentes asignados a centros escolares en contextos de pobreza atribuyen la responsabilidad del fracaso escolar a las familias de los estudiantes.



**Tabla 4.3** Porcentaje de expectativas de los docentes sobre el logro académico de los estudiantes. Nacional y por tipo de escuela

Informante: docentes de 4°, 5° y 6°

Escala	Nacional	Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Muy bajo acuerdo	<b>24.2</b>	22.3	26.2	<b>30.7</b>	25.8	23.4	26.1
Bajo acuerdo	<b>14.4</b>	11.6	15.4	11.5	<b>16.5</b>	14.6	12.9
Acuerdo moderado	<b>19.5</b>	<b>24.5</b>	17.2	18.0	18.9	20.1	14.8
Alto acuerdo	<b>28.3</b>	19.8	25.0	25.7	27.2	28.8	<b>30.7</b>
Muy alto acuerdo	<b>13.6</b>	<b>21.8</b>	16.1	14.1	11.6	13.1	15.6
Muy bajo acuerdo	<b>19.8</b>	15.8	<b>25.8</b>	18.3	19.8	20.2	17.9
Bajo acuerdo	<b>14.3</b>	14.1	14.0	10.9	13.3	<b>14.7</b>	13.7
Acuerdo moderado	<b>35.4</b>	22.4	23.9	30.6	36.5	35.5	<b>42.8</b>
Alto acuerdo	<b>19.9</b>	<b>24.7</b>	13.5	21.3	19.9	20.3	17.0
Muy alto acuerdo	<b>10.6</b>	<b>22.9</b>	<b>22.9</b>	18.8	10.6	9.4	8.7
Muy bajo acuerdo	<b>33.2</b>	42.0	30.6	34.5	30.3	31.4	<b>45.3</b>
Bajo acuerdo	<b>11.8</b>	13.3	9.6	6.6	12.3	11.6	<b>13.8</b>
Acuerdo moderado	<b>17.1</b>	11.3	12.8	<b>20.3</b>	16.5	18.4	11.6
Alto acuerdo	<b>24.0</b>	15.2	<b>26.9</b>	17.4	26.6	24.7	20.9
Muy alto acuerdo	<b>13.9</b>	18.2	20.2	<b>21.1</b>	14.3	13.8	8.3

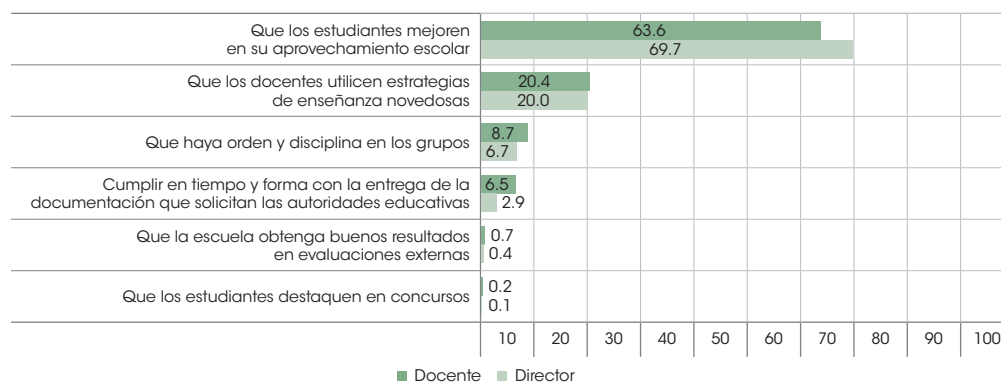


En otro orden de ideas, la visión que el director y los docentes tienen de sus escuelas orienta sus prioridades, las cuales se traducen en actividades concretas. Varios estudios sobre eficacia y gestión escolar han identificado los aspectos a los cuales el director da mayor importancia (Murillo, Barrio y Pérez, 1999). En México, varios estudios han encontrado que éste da prioridad a aspectos administrativos, debido a las presiones que recibe de sus autoridades administrativas (OCDE, 2010). Las prioridades que establece el director influyen en las acciones que realizan los docentes.

La ECEA considera como condición básica que *los docentes comparten expectativas sobre las prioridades educativas de la escuela*. Lo que se encontró es que 63.6% de los docentes de primaria en el país indicó que la prioridad más importante es que los estudiantes mejoren su aprovechamiento escolar, lo que coincide con 69.7% de los directores (gráfica 4.2).

**Gráfica 4.2** Porcentaje de directores y docentes según la prioridad número uno que se tiene en la escuela sobre la labor docente. Nacional

Informante: directores y docentes de 4°, 5° y 6°



Alrededor de 20% tanto de directivos como de docentes mencionó como su prioridad principal que los profesores utilicen estrategias de enseñanza novedosa. Sobre el tema de mantener el orden y la disciplina en los grupos, 8.7% de los docentes y 6.7% de los directores lo consideraron la prioridad número uno.

Considerando la información anterior, se encontró que, a nivel nacional, en 3.1% de las escuelas el personal coincide totalmente en las prioridades; mientras que en 31.8% de los centros escolares no se comparten las prioridades (tabla 4.4).



**Tabla 4.4** Porcentaje de escuelas según nivel de coincidencia entre el personal académico con respecto a las prioridades de la labor docente en la escuela. Nacional

Informante: docentes y director

<b>El personal de la escuela comparte...</b>	<b>% Nacional</b>
... totalmente las prioridades de la escuela	3.1
... la mayoría de las prioridades de la escuela	15.1
... algunas de las prioridades de la escuela	50.0
... no comparte las prioridades de la escuela	31.8

En relación con este análisis, en la mitad de las escuelas se comparten algunas de las prioridades; esto puede explicarse por las características propias de los puestos. En este caso, los docentes pueden estar más centrados en los aspectos pedagógicos, mientras que los directores lo están en lo relacionado con la administración y la gestión de la escuela y los compromisos con las autoridades escolares.

Mientras más se compartan prioridades entre los docentes y directivos, se podrá tener un proyecto de escuela que se encamine al éxito, siempre y cuando éste sea en favor del aprendizaje de los estudiantes. En caso contrario, puede caerse en el individualismo en menoscabo de los estudiantes y su aprendizaje.





## CAPÍTULO 5. PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LA ESCUELA

La Ley General de Educación (LGE) en México concibe a los padres de familia como miembros del Sistema Educativo Nacional (SEN); señala que son pieza fundamental en el quehacer educativo, ya que de su participación también depende que se garantice el derecho a la educación de sus hijas o hijos (DOF, 2016, 1 de junio).

Dicha participación no se limita a llevar a sus hijos a la escuela; es importante su involucramiento como parte de la comunidad escolar. En el artículo 65 de la LGE (DOF, 2016, 1 de junio) se establece que es derecho de quienes ejercen la patria potestad o tutela de los estudiantes, que en la mayoría de los casos son los padres de familia, conocer asuntos que tienen que ver con la escuela, por ejemplo, la capacidad profesional de la planta docente, el presupuesto que le ha sido asignado, su aplicación y su resultado; asimismo, conocer aspectos que afectan a sus hijos e hijas en su formación, como los criterios y resultados de las evaluaciones. Además, se establece como obligación, incluso, apoyar el proceso educativo de sus hijas e hijos (art. 66), lo que requiere una constante comunicación con la escuela.

Algunos especialistas señalan que ésta es una práctica que debe estar en cualquier sociedad democrática; los padres de familia contribuyen de forma importante a los aprendizajes de sus hijas e hijos, pero también a dar una mirada externa a la escuela; su observación favorece la rendición de cuentas y la transparencia, y fortalece las acciones sustantivas de la escuela. La participación de las familias es un instrumento eficaz para garantizar el cumplimiento adecuado del derecho a la educación (Antúnez, 2000).

La misma LGE (DOF, 2016) también indica que las asociaciones de padres no pueden opinar sobre asuntos pedagógicos o laborales (art. 67), pero sí es obligación de todos los padres de familia participar en las actividades que en las escuelas realicen. A pesar de la importancia en la participación de los padres de familia, en México se han identificado tensiones entre las expectativas de los padres de familia y las de los docentes. Los maestros se enfrentan a una participación limitada de las familias, quienes además la perciben como impuesta, aunque



no es negociable en tanto que es necesaria para el cuidado de niñas y niños, como parte de su derecho (Navarro, Vaccari, y Canales, 2001; Valdés, Martín y Sánchez, 2009).

Por otro lado, las aportaciones de los padres de familia han sido un componente fundamental para el sostenimiento de las escuelas, sobre todo en contextos de mayor pobreza, aspecto que es importante observar desde un enfoque de derechos donde se tenga como referente el bien superior de la niñez y se valoren las condiciones de igualdad en la distribución de oportunidades educativas para todos los estudiantes.

Existen varios niveles de participación de los padres. El nivel mínimo es el *informado*, que se caracteriza por que los padres de familia reciben información suficiente sobre asuntos de la escuela y el aprendizaje de sus hijas e hijos; un nivel intermedio de participación se caracteriza por que a los padres, además de informárseles, se les involucra en actividades de apoyo al aprendizaje y de la organización escolar, y, finalmente, el nivel de participación más alto se caracteriza por que los padres de familia son miembros activos y participan en la toma de decisiones de la vida institucional.

Para la ECEA la participación de los padres de familia forma parte de los procesos organizacionales de la escuela que es necesario evaluar a fin de conocer en qué medida existe y cómo ocurre, sabiendo que dicha participación tiene un fuerte impacto en la vida diaria de los centros escolares. En ese sentido, la ECEA estableció como condición básica que *la escuela posibilite la participación de los padres de familia en todos los ámbitos del quehacer institucional*, y para evaluarla se consideraron cuatro elementos: el tipo de información que se les proporciona a los padres, el tipo de decisiones en las que se les involucra, el tipo de actividades en las que se promueve su participación y el grado de participación de los padres en el sostenimiento y el mantenimiento de la escuela.

Los resultados de este capítulo provienen en su mayoría de la información proporcionada por un integrante de la mesa directiva de la Asociación de Padres de Familia (APF) o de la Asociación Promotora de la Educación Comunitaria (APEC) en el caso de las primarias comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), como representante de la comunidad de padres de familia y como informante clave para dar cuenta de las decisiones escolares sobre los recursos aportados por los propios padres de familia.



## 5.1 Tipo de información que la escuela proporciona a los padres

Antúnez (2000) señala que el primer grado de participación de las familias con la escuela ocurre cuando la escuela ofrece frecuentemente información a los padres de familia sobre el desarrollo de sus hijos e hijas en asuntos relativos a las prácticas educativas y también sobre gestión de la escuela. Al ofrecer esta información a los padres de familia, la institución los provee de mecanismos para su participación.

Los resultados de la ECEA indican que en 91.8% de las primarias mexicanas los padres de familia expresaron que sí reciben información sobre sus hijos y lo que sucede en el interior de la escuela; en 6% de los centros escolares los padres dijeron saber sólo lo que sucede con sus hijos, y en 1.2% de las primarias señalaron que no reciben información ni de la escuela ni de sus hijos (tabla 5.1). Estos datos por tipo de escuela mantienen el patrón; sólo en las escuelas generales no multigrado el porcentaje de padres que reciben una información completa es menor (89.4%).

**Tabla 5.1** Porcentaje de escuelas según la percepción de los padres de familia sobre la información que reciben sobre diversos temas escolares.

Nacional y por tipo de escuela

Informante: padre de familia representante de la APF o la APEC

	Nacional	Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Sí, reciben información de sus hijos(as) y de lo que sucede en el interior de la escuela	91.8	94.8	91.2	95.8	94.6	89.4	91.5
Sí, reciben información sólo de sus hijos(as)	6.0	3.7	4.7	3.8	4.5	7.1	8.1
Sí, reciben información sólo de lo que sucede al interior de la escuela	1.0	0.6	2.5	0.4	0.0	1.8	0.4
Los padres de familia no reciben información	<b>1.2</b>	<b>0.9</b>	<b>1.6</b>	<b>0.0</b>	<b>0.9</b>	<b>1.7</b>	<b>0.0</b>



Cuando la información que se ofrece a los padres de familia es constante y pertinente, se favorece que las familias puedan colaborar con la escuela y corresponder con sus propósitos y acciones. En general, estos resultados indican que se ofrece información a los padres de familia tanto de lo relativo a sus hijos como de lo que sucede en la escuela; sin embargo, por el tipo de acercamiento metodológico de la evaluación, no se tienen elementos para formular un juicio sobre si la información que se les proporciona es continua y pertinente.

## 5.2 Tipo de decisiones en las que la escuela involucra a los padres

Por medio de la consulta y el diálogo se puede favorecer una colaboración más dinámica de los padres de familia en las actividades de los diversos ámbitos de la organización escolar. Según la taxonomía de Martinello (1999), una forma de participación es el reconocimiento de los padres como agentes de poder de decisión. Esta categoría caracteriza a los que se involucran en la toma de decisiones y que incluso pueden incidir en las políticas de la escuela, por ejemplo, en el reglamento escolar, proyectos escolares, uso de los recursos, uniforme, entre otros.

Algunos programas, por ejemplo, Escuelas de Calidad (PEC), han impulsado como acciones para la mejora escolar la participación de las familias en la toma de acuerdos. El PEC definió la participación como "asumir la responsabilidad compartida por el desarrollo de las acciones convenidas y por los resultados educativos obtenidos" (SEP, 2010, p. 66). Más recientemente, los Consejos de Participación Escolar han promovido que también exista una participación más activa de los padres de familia; sin embargo, su funcionamiento aún es indistinto en las escuelas (Zurita, 2010, en Crespo y Ramírez, 2015). En la ECEA no se da cuenta de su funcionamiento, pero se sabe y considera su existencia.

Según la información proporcionada por los representantes de los padres de familia, las decisiones en las que más participan tienen que ver con el monto y el uso de los recursos económicos que las familias aportan. Como se puede ver en la tabla 5.2, esto ocurre más frecuentemente en las escuelas públicas en proporciones que cuando menos duplican a las de las escuelas privadas. En general, parece que en las escuelas públicas se involucra más a los padres de familia en decisiones escolares.

En específico, en 86.3% de las escuelas los padres de familia deciden en qué gastar la cantidad que aportan, y en 85.6%, con cuánto debe contribuir cada familia a la escuela, según reporta el integrante de la APF o la APEC entrevistado.



**Tabla 5.2** Porcentaje de escuelas en donde los padres de familia reportan ser involucrados en diversas decisiones. Nacional y por tipo de escuela

Informante: padre de familia representante de la APF o la APEC

Decisiones sobre...	Nacional	Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
... en qué gastar el dinero que aportan los padres de familia	<b>86.3</b>	86.7	95.3	93.6	95.4	84.6	47.8
... la cantidad de dinero que cada padre o madre debe aportar a la escuela	<b>85.6</b>	91.2	93.0	95.8	93.1	85.4	33.8
... para elaborar el programa anual de trabajo, proyecto escolar o plan de mejora	<b>77.3</b>	70.7	78.9	79.5	84.4	79.8	50.9
... para elaborar las reglas o normas de la escuela	<b>75.9</b>	80.2	85.7	84.4	88.5	73.1	41.6
... sobre el uso del uniforme escolar	<b>73.2</b>	56.7	80.8	85.9	89.4	74.1	35.4
... en qué se gastan los recursos provenientes de programas federales o estatales	<b>71.8</b>	58.7	85.9	79.2	88.9	72.2	27.1
... sobre la participación de la escuela en programas federales o estatales	<b>71.0</b>	65.5	83.6	80.9	82.6	70.4	37.5

Nota: Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%.



En lo que menos tienen voz los padres de familia es en la decisión sobre la participación del centro educativo en programas federales o estatales, pues sólo en 71% de las escuelas pueden decidir sobre ello. Esto último no sorprende, pues a veces las propias escuelas no tienen injerencia sobre estas decisiones.

### 5.3 Tipo de actividades escolares en las que la escuela promueve la participación de los padres

A partir de investigaciones realizadas por instituciones nacionales e internacionales, se ha demostrado que la colaboración directa con los padres y la generación de espacios para la participación en la gestión escolar contribuye a crear ambientes propicios para el aprendizaje, a acercar a las familias para que puedan conjuntamente encontrar formas de apoyo particular a los estudiantes con algún rezago escolar o dificultades para el aprendizaje, y a que los padres conozcan en mayor medida el trabajo de los docentes y directivos (Schmelkes, 1992; Antúnez, 2000; Murillo, 2011).

Los resultados de la ECEA muestran que hay un alto nivel de invitación para que los padres y madres participen en cierto tipo de actividades de la escuela; en más de 95% de los centros educativos se les invita a reuniones generales, de grupo o conversaciones individuales con los docentes. También es común (95.1%) que se les proponga participar en la organización de actividades escolares como festivales, eventos cívicos, deportivos o artísticos (tabla 5.3).

Las actividades a las que a los padres se les convoca con menor frecuencia son participar en la observación de la clase del profesor y organizar eventos extraescolares; sin embargo, ocurre en 2 de cada 3 primarias del país.





**Tabla 5.3** Porcentaje de escuelas que invitan a participar a los padres de familia en diversas actividades. \* Nacional y por tipo de escuela

Informante: padre de familia representante de la APF o la APEC

Los invitan ...	Nacional	Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
... a juntas con todos los padres de familia de la escuela	<b>99.3</b>	99.8	99.0	100.0	99.6	99.3	98.5
... a las juntas de grupo de sus hijos (as)	<b>96.3</b>	92.3	87.6	99.6	94.0	99.7	95.5
... para hablar de manera individual sobre sus hijos (as)	<b>96.3</b>	94.2	89.7	98.3	96.5	96.9	99.5
... a participar en la organización de festivales, eventos cívicos, deportivos y artísticos que se llevan a cabo en la escuela	<b>95.1</b>	86.1	88.1	94.3	95.4	97.7	96.5
... a asistir a cursos o pláticas para padres de familia	<b>76.5</b>	81.2	76.3	74.2	70.0	76.7	88.7
... contar cuentos, platicar de sus tradiciones y costumbres, de sus oficios o profesiones, entre otros	<b>75.2</b>	74.2	61.4	62.6	73.5	76.9	85.5
... a ver cómo se da una clase	<b>67.0</b>	79.4	66.3	69.4	67.9	60.6	81.9
... a participar en actividades extraescolares como paseos, encuentros deportivos, visitas a museos, excursiones, etcétera	<b>66.0</b>	44.0	62.9	56.0	63.3	69.3	87.9

Nota: Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%.

\* De acuerdo con la información otorgada por los representantes de los padres de familia.



La participación de los padres de familia en algunas de las actividades mencionadas como reuniones y juntas está en estrecha relación con la toma de decisiones, pues en ellas se resuelven asuntos que tienen que ver con el sostenimiento y el mantenimiento de la escuela, de los cuales se hablará más a fondo en el siguiente apartado.

#### 5.4 Participación de los padres en el sostenimiento y el mantenimiento de la escuela<sup>1</sup>

El artículo 3° constitucional establece que:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 2018, 27 de agosto).

Además, en su apartado IV dice que “toda la educación que imparta el Estado será gratuita”; así, se establece que el Estado tiene la responsabilidad de ofrecer condiciones para que las escuelas funcionen de manera adecuada, ofreciendo un servicio de calidad que les permita alcanzar los objetivos planteados en el currículo.

Sin embargo, el Estado no ha cumplido cabalmente su obligación de ofrecer una educación de calidad gratuita, como se ha mostrado en diversas evaluaciones que ha hecho el INEE (2016c, 2016d, 2018a, 2018b), por ejemplo, en lo que corresponde a mobiliario escolar:

Existen carencias importantes de mesabancos (o su equivalente) para los estudiantes en las escuelas públicas de EB. Alrededor de 15% de los preescolares, 18.1% de las primarias y 20.6% de las secundarias tienen déficit de este mobiliario, que es de los más básicos... En EMS, sólo 1.3% de los planteles padece tal situación, pero esa proporción es casi cuatro veces mayor en los telebachilleratos (5%). En lo que respecta a escritorios y sillas para los docentes, la información revela que aproximadamente en 1 de cada 5 escuelas públicas de EB y en 1.1% de las de EMS no se tienen escritorio y silla en todos los salones donde se imparten clases, y que —salvo en preescolar— se reitera el patrón de que las escuelas indígenas, las comunitarias, las telesecundarias y los telebachilleratos tienen las mayores carencias de recursos (INEE, 2018b, p. 144).

---

<sup>1</sup> En este apartado se suprimió del análisis a las escuelas particulares en donde los padres inscriben voluntariamente a sus hijos sabiendo que pagarán por ese servicio.



En relación con el material didáctico que existe en las escuelas, los docentes de cuarto, quinto y sexto grados mencionaron que son insuficientes o no existen (INEE, 2016c). Ante el incumplimiento del Estado mexicano de brindar una educación gratuita y de calidad, los directores escolares o los miembros de la APF solicitan apoyo a los padres de familia.

Los padres de familia juegan un papel fundamental para el mantenimiento y la operación de las escuelas. Sin su apoyo, los centros educativos tendrían condiciones todavía más inadecuadas.

El Estado mexicano debería hacerse cargo de allegar los recursos necesarios para que las escuelas funcionen de manera apropiada, y que sea iniciativa de los propios padres de familia la decisión de apoyar a la escuela a la que asisten sus hijos para que disponga de mejores condiciones.

Por otro lado, la LGE refiere que desde los distintos niveles del sector educativo se deberán ejecutar programas y acciones para la autonomía de gestión de las escuelas. Para ello, entre otros objetivos se deberán propiciar las condiciones para que los padres de familia se involucren en los retos que la escuela enfrenta (art. 28). También hace referencia a las asociaciones de padres de familia (art. 67), cuyo objetivo es colaborar en el mejoramiento de los planteles y participar en la aplicación de cooperaciones en numerario, bienes y servicios que, en su caso, hagan las propias asociaciones al establecimiento escolar. Esto se reitera en el Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia.

Siguiendo la taxonomía de participación de los padres de familia de Martinello (1999), se puede observar que esta categoría corresponde a *agentes de apoyo a la escuela*, y lo que se encontró es que la contribución de las familias al centro escolar es precisamente para mejorar la provisión de los servicios, lo cual puede ocurrir al menos a través de: 1) la aportación con horas de trabajo, 2) con recursos en especie y 3) mediante recursos económicos.

En lo que corresponde a la participación de los padres de familia mediante horas de trabajo, la ECEA encontró que en 86.9% de las primarias públicas los padres dijeron apoyar para realizar actividades de limpieza y mantenimiento de la escuela; y esto sucede en 9 de cada 10 escuelas multigrado (tabla 5.4). Otro apoyo que implica horas-hombre es la realización por parte de los padres de familia de trámites ante el municipio, delegación u otras autoridades buscando apoyos para la mejora de las escuelas. Los resultados indican que esta actividad se realiza por parte de los padres en 76.4% de las primarias en el país, mientras que por tipo de escuela son las indígenas no multigrado (83.7%) quienes requieren más de este esfuerzo



de las familias. Otra tarea que también se realiza para conseguir fondos para el mantenimiento de la escuela es la organización de rifas, kermeses o venta de alimentos, actividades que se llevan a cabo en 55.9% de las escuelas.

**Tabla 5.4** Porcentaje de escuelas públicas en donde los padres de familia realizan diversas aportaciones mediante su tiempo y trabajo. \* Nacional y por tipo de escuela

Informante: padre de familia representante de la APF o la APEC

	Nacional	Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado
Realizan actividades de limpieza, de mantenimiento o reparación de mobiliario escolar	86.9	87.9	94.8	87.2	93.5	82.0
Apoyan en trámites con el municipio o delegación, zona escolar, otras autoridades o instituciones para la mejora de la escuela	76.4	66.7	77.2	83.7	74.9	79.0
Participan en actividades para obtener dinero, a través de la venta de alimentos, la organización de kermeses o rifas, etcétera	55.9	23.3	31.6	36.2	53.4	69.5

**Nota:** Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%.  
\* De acuerdo con la información de los representantes de los padres de familia.

En lo que corresponde a la participación mediante apoyos en especie, lo que se encontró es que en 1 de cada 4 primarias públicas del país los padres de familia proporcionan hospedaje y alimentación a los docentes durante su estancia en las comunidades. Como se puede ver en la tabla 5.5, en el caso de las escuelas comunitarias es alto el porcentaje que proporciona tanto alimentos (92.5%) como hospedaje (82.9%) a los LEC; esto, acorde a la organización del propio servicio, donde uno de los requisitos para las comunidades es dar este apoyo al líder comunitario; sin embargo, en los demás tipos de escuela también los padres brindan estos apoyos a los docentes, aunque en porcentajes menores.



**Tabla 5.5** Porcentaje de escuelas públicas en donde los padres de familia apoyan en especie a los docentes. Nacional y por tipo de escuela

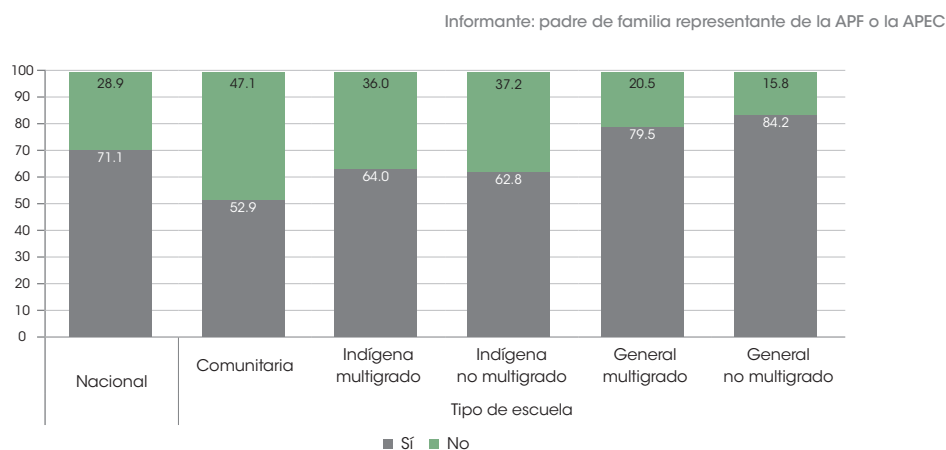
Informante: padre de familia representante de la APF o la APEC

	Nacional	Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado
Proporcionan alimentos a algún docente o instructor(a) comunitario(a)	27.0	92.5	28.8	17.3	33.9	7.7
Proporcionan hospedaje a algún docente o instructor(a) comunitario(a)	20.6	82.9	32.0	27.3	19.2	4.4

**Nota:** Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%.

En lo que corresponde a las aportaciones económicas, los resultados de la ECEA indican que en 7 de cada 10 escuelas públicas del país las familias dan este tipo de apoyo al centro escolar, siendo más común en las generales no multigrado (84.2%) y, por el contrario, eso ocurre en poco más de la mitad de las escuelas administradas por el CONAFE, lo cual se explica porque en estas últimas los padres apoyan en mayor medida con aportaciones en especie y con horas de trabajo (gráfica 5.1).

**Gráfica 5.1** Porcentaje de escuelas públicas en donde los padres de familia aportan dinero al inicio o durante el ciclo escolar. Nacional y por tipo de escuela



La ECEA también indagó en qué se destinan las aportaciones económicas de los padres de familia. Para hacerlo, se distingue que las aportaciones monetarias pueden ser para: 1)



el pago de servicios de la escuela, 2) materiales o equipos de uso escolar, 3) salarios del personal o 4) la formación de miembros de la comunidad escolar.

En lo que corresponde a los servicios, esta evaluación encontró que en cerca de 40% de las escuelas primarias públicas de México los padres pagan los garrafones de agua para consumo de los estudiantes, y en poco más de una quinta parte pagan los servicios de energía eléctrica, teléfono e internet (tabla 5.6). En las escuelas comunitarias e indígenas es donde se presentan los porcentajes más bajos, que posiblemente se expliquen porque en esos lugares pocas escuelas cuentan con estos servicios, entre otras causas.

Además de esto, el servicio de recolección de basura, que en muchas regiones es gratuito, es pagado en 16.9% de las escuelas por los padres de familia. En el caso del impuesto predial o la renta del edificio escolar, en apenas 3.7% de las escuelas a nivel nacional los padres se hacen cargo.

**Tabla 5.6** Porcentaje de escuelas públicas en donde los padres de familia pagan diversos servicios.\*

Nacional y por tipo de escuela

Informante: padre de familia representante de la APF o la APEC

	Nacional	Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado
Garrafones de agua	<b>37.1</b>	30.7	25.0	24.8	40.3	38.1
Luz	<b>20.3</b>	40.6	31.3	18.7	19.9	16.5
Teléfono	<b>20.3</b>	0.4	1.8	0.4	2.8	35.0
Internet	<b>20.3</b>	2.4	2.1	6.5	3.2	34.3
Servicio de agua	<b>19.6</b>	19.4	14.6	23.7	20.2	19.6
Recolección de basura	<b>16.9</b>	8.0	13.6	10.2	8.1	23.3
Impuesto predial o renta del edificio	<b>3.7</b>	4.5	4.7	4.7	3.1	3.8

**Nota:** Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%.

\* De acuerdo con la información de los representantes de los padres de familia.

Se encontró que en 85.3% de las primarias públicas del país los padres de familia utilizan las aportaciones para comprar materiales de limpieza como escobas y detergente, entre otros; en 72.7% de los centros escolares los papás pagan los materiales de higiene para los baños, como papel higiénico, jabón de manos, entre otros; por último, en la mitad de las primarias los padres de familia cubren con sus aportaciones económicas la compra de materiales de apoyo para el trabajo escolar como libros, mapas, plumones, gises, borradores, etc. (tabla 5.7).



**Tabla 5.7** Porcentaje de escuelas públicas en donde los padres de familia pagan diversos materiales en y para la escuela. Nacional y por tipo de escuela

Informante: padre de familia representante de la APF o la APEC

	Nacional	Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado
Mobiliario escolar (sillas, mesas, bancos, escritorios, libreros, pizarrones, por ejemplo)	<b>31.9</b>	14.1	19.5	23.8	23.3	40.6
Equipos de reproducción audiovisual (tv, grabadoras, reproductores de video, DVD, bocinas, por ejemplo)	<b>35.9</b>	7.2	11.8	18.2	25.5	48.7
Equipos de cómputo	<b>18.9</b>	2.4	1.1	12.9	9.7	28.1
Material de protección civil (botiquín escolar, extintor, alarma, señalamientos, por ejemplo)	<b>38.7</b>	24.1	16.4	17.4	28.5	49.3
Materiales de limpieza para la escuela (escobas, trapeadores, detergente, por ejemplo)	<b>85.3</b>	92.5	73.1	86.1	86.4	84.9
Materiales de higiene utilizados en los baños de la escuela (jabones, papel higiénico, por ejemplo)	<b>72.7</b>	73.6	64.3	65.7	82.8	68.5
Materiales de apoyo para el trabajo escolar (libros, mapas, plumones, gises, borradores, por ejemplo)	<b>52.0</b>	45.7	35.0	42.9	48.9	56.7

Nota: Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%.

En lo que corresponde al pago de salarios al personal, los datos de ECEA indican que, aunque no ocurre en muchas primarias públicas del país, existen algunos casos donde los padres participan en el pago de salarios de los docentes, principalmente si éstos son para inglés y computación (tabla 5.8). Además, en 5.7% de las primarias públicas de México el pago a profesores frente a grupo recae en los progenitores, y esto ocurre en una mayor proporción de escuelas generales no multigrado (9.6%).

Las aportaciones también se usan para cubrir salarios de docentes auxiliares o especialistas. En 18.3% de escuelas a nivel nacional se reportó que los salarios de los empleados de apoyo



como secretarías, intendentes, vigilantes u otros son cubiertos con las aportaciones de los padres de familia. En el caso de las comunitarias e indígenas multigrado esto es casi nulo, pero puede deberse a su organización, ya que muchas son unitarias, mientras que esto sucede en 16.1% de las indígenas no multigrado y en 27.5% de las generales no multigrado.

**Tabla 5.8** Porcentaje de escuelas públicas en donde los padres de familia pagan salarios de los docentes u otras figuras de la escuela. Nacional y por tipo de escuela

Informante: padre de familia representante de la APF o la APEC

	Nacional	Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado
El salario de algún maestro(a)	5.7	1.8	0.4	1.9	0.5	9.6
El salario de auxiliar docente o especialista que apoya docentes o estudiantes (psicólogo, trabajador social, u otro)	5.8	0.0	1.2	1.4	2.0	9.3
El salario de empleados de apoyo como secretaria, intendente, vigilante u otro	18.3	0.9	0.5	16.1	9.0	27.5

**Nota:** Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%.

En alrededor de 5% de las primarias públicas las aportaciones se usan para cubrir cursos para estudiantes o padres de familia, como escuela para padres, y en 3% de las primarias se pagan cursos de los docentes con las aportaciones de los padres de familia (gráfica 5.9). Por tipo de escuela, en las indígenas no multigrado es donde más se pagan actualizaciones para docentes y directivos (5.1%); en las generales multigrado se gasta más por parte de las familias para pagar cursos extra a los estudiantes y para padres de familia (7.7 y 9%).

Estos datos no son excesivamente altos si denotan la necesidad de actualización de los diferentes actores educativos, y, nuevamente, son los padres de familia quienes contribuyen para lograr este objetivo.





**Tabla 5.9** Porcentaje de escuelas públicas en donde los padres de familia pagan cursos para los docentes, para los estudiantes o para ellos mismos. Nacional y por tipo de escuela

Informante: padre de familia representante de la APF o la APEC

	Nacional	Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado
A docentes o directivos de la escuela	3.0	4.1	2.9	5.1	3.9	2.3
A estudiantes	5.9	5.2	3.5	4.0	7.7	5.4
A padres de familia	5.3	4.3	7.9	6.1	9.0	3.2

**Nota:** Cada porcentaje es independiente, por tanto la suma no da 100%.





## CONCLUSIONES GENERALES

La Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en primaria sostiene la importancia de primer orden de contar con personal escolar suficiente y con el perfil necesario para ofrecer una educación de calidad a fin de que los individuos puedan ejercer su derecho a la misma. Los resultados que se han presentado en este texto y que versan sobre dos ámbitos de la ECEA, *Personal en las escuelas* y *Organización escolar*, muestran los logros que el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha conseguido, pero también las carencias y brechas entre los distintos tipos de escuela, poniendo en la mesa de discusión temas tan relevantes como la capacitación inicial y continua de los docentes, así como el establecimiento de mejores y más justas formas de organización escolar.

En el primer capítulo, titulado "Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo a su función", se abordan cuatro condiciones básicas. La primera condición evaluada es que los directores de la escuela primaria mexicana tengan un perfil de formación y experiencia adecuados a su función. La ECEA encontró que cerca de casi tres cuartas partes de los directores (72.9%) del país tienen un perfil mínimo adecuado a su función. En ningún tipo de escuela, aun en las primordialmente urbanas, este porcentaje llega a 100% de los directivos con este perfil, el cual está integrado por el nivel máximo de estudio y la experiencia docente.

La segunda condición básica que se evaluó fue si *los docentes tienen formación adecuada a su función*, cuyos resultados indican que casi 80% de los profesores a nivel nacional tienen el perfil mínimo que toma en cuenta su nivel máximo de estudios, y si éstos fueron en educación o tuvieron una nivelación pedagógica. En general, los docentes cumplen con este perfil para ejercer su función, aunque aún hay tareas a realizar para que esto se cumpla en su totalidad, pues en algunos casos aún hay profesores que no tienen este perfil (hasta 22.6% en las escuelas generales no multigrado).

El caso de los líderes para la educación comunitaria (LEC) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) merecen un análisis particular, pues, aunque cumplen el papel de docentes, son jóvenes con 20 años en promedio y que suelen tener una escolaridad máxima



de bachillerato (78.3%); además, su formación para estar frente grupo es una capacitación intensiva de 4 a 6 semanas. Los LEC atienden grupos multigrado (en un mismo grupo puede haber alumnos de primero a sexto grado) que en promedio tienen diez estudiantes, aunque normativamente llegan a ser hasta de 29;<sup>1</sup> siguen el programa educativo nacional, reciben libros de texto y están en comunidades muy pequeñas y de alta marginación. Sólo 46.7% de los LEC cumple con un perfil mínimo para ejercer su función. Según los datos, donde más se adolece es en la capacitación inicial, tal vez por la alta rotación y porque algunos se integran al servicio después inicio del ciclo escolar.

La tercera condición básica que se evaluó es si *los docentes de escuelas indígenas dominan la lengua de la comunidad*. Los resultados indican que hacen falta mejores mecanismos de asignación de los docentes a las comunidades indígenas, pues alrededor de la mitad de los profesores de escuelas indígenas no habla o no entiende la lengua de la comunidad donde labora, y el porcentaje es todavía mayor cuando se indagó si el docente sabía leer y escribir la lengua de la comunidad (aunque debe tomarse en cuenta que muchas lenguas indígenas no tienen estos códigos). Éste es un problema que requiere atención de primer orden para que exista una comunicación fluida entre los docentes, los estudiantes y la comunidad que los alberga, como parte de su derecho y a fin de ofrecerles mejores oportunidades de aprendizaje.

La cuarta condición evaluada en el primer capítulo es que *los directivos y docentes tengan estabilidad laboral*. Los resultados muestran que sólo 42% de los directores de las primarias públicas del país tiene un nombramiento con clave y base, y el resto funge como encargado o comisionado a la dirección; este problema es mayor en las escuelas multigrado, donde más de 85% de los directores no cuenta con clave y base. En lo que corresponde a los docentes de primarias, los resultados muestran que, si bien la gran mayoría cuenta con un nombramiento definitivo, ocurre con menor frecuencia en las escuelas multigrado.

En el segundo capítulo, titulado "Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar", se evaluaron cuatro condiciones básicas. En general, lo que la ECEA encontró es que las condiciones mínimas que se abordan en este capítulo no están cubiertas; hay una desigual distribución de personal, en cantidad y en tipo de profesionales, y esto no sólo por consecuencia de la distancia y la ubicación geográfica de las escuelas, sino que desde el diseño mismo de cierto tipo de oferta educativa y la normativa que la rige se generan inequidades en este rubro. Es decir, la designación de personal a las escuelas ha seguido un criterio de eficiencia en la dotación de recursos, pero no garantiza el derecho a una educación de calidad a todos

---

<sup>1</sup> Si el servicio atiende a 30 niños o más, debe pasar a escuelas regulares de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (V. Flores, subdirectora de educación preescolar del CONAFE, comunicación personal, 24 de junio de 2016).



los estudiantes, como lo mandata el 3° constitucional. Ante ello, es necesario revisar los criterios para designar el personal docente a las escuelas, especialmente a aquellas que atienden a alumnos de contextos social y económicamente desfavorecidos (rural e indígena), para quienes la escuela es el principal medio para convertirse en los ciudadanos que el país se ha propuesto en el currículo. Esta revisión debería incluir también al director, al personal docente de apoyo, al administrativo y al de servicios (intendente, velador).

Desglosando la información, la primera condición evaluada en el segundo capítulo fue que *la escuela cuenta con su plantilla docente completa*. Los datos indican que poco más de la mitad de los planteles a nivel nacional cuenta con profesor de Educación Física, y que prácticamente se carece de este personal en las primarias indígenas; que sólo una cuarta parte de las primarias del país tiene profesores de inglés o alguna lengua extranjera, y que apenas poco más de 14% de las escuelas dispone de profesores de computación o educación artística. Además, aunque no forma parte de la condición evaluada, la ECEA encontró que sólo la mitad de las escuelas dispone de un intendente, y que 44.4% de las primarias carece de algún personal administrativo y de apoyo como intendente, secretaria, o velador.

La segunda condición evaluada consiste en que *la plantilla docente de la escuela permanece completa durante todo el ciclo escolar*, y, en caso de haber incidencias, se cubren oportunamente. Los datos indican que la condición se cumple en más de 95% de las escuelas del país; sin embargo, todavía hay algunas donde la sustitución de los docentes puede tardar cuatro semanas o más; esto ocurre principalmente en las escuelas indígenas y generales multigrado que suelen ubicarse en zonas rurales o indígenas y que suelen atender a alumnos de contextos marginados.

La tercera condición básica evaluada es que *los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) reciben apoyo de personal especializado en la escuela*. La ECEA encontró que en al menos 67% de las escuelas primarias hay un estudiante con estas características; en cambio, sólo en 33.8% de las primarias del país se dispone de personal especializado para enfrentar esta situación, lo que, desde un enfoque de derechos, vulnera el que tienen estos niños a recibir una educación de calidad.

La cuarta condición que se evaluó consiste en que *se esperaba que los docentes que atienden en sus grupos a niños con estas necesidades contarán con apoyo de personal especializado*. La información recabada indica que 6 de cada 10 docentes de primarias en México atienden en su aula al menos a un alumno con NEE; no obstante, sólo 14.6% de los docentes tiene a su disposición personal especializado que les apoye con el trabajo de esos alumnos, y en las escuelas indígenas y las multigrado éste es casi inexistente.



Es necesario generar políticas públicas que garanticen plantillas de personal completas en todas las escuelas, y que dichas políticas adopten un enfoque de derechos para focalizar recursos en escuelas ubicadas en localidades marginadas a fin de que no se siga reproduciendo la dotación de oferta más precaria en las localidades con mayor marginación, pues es ahí donde más se necesita que los centros escolares sean sedes sociales, generen oportunidades de aprendizaje y favorezcan la mejora de las propias comunidades.

En el tercer capítulo de este informe, titulado "Oportunidades de actualización profesional para los docentes", se evaluaron dos condiciones básicas que deberían presentarse en todas las primarias del país. La primera es *en la escuela se desarrollan acciones para el desarrollo profesional docente*. Los resultados indican que sólo 4.4% de los docentes no se ha beneficiado por ellas, y la mayoría de las acciones de desarrollo profesional se centran en las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) y en talleres impartidos por la supervisión u otras instancias similares. De la oferta que tienen los docentes de educación primaria se encontró que una alta proporción de profesores ha tomado los cursos ofrecidos por la oficina de formación continua de su entidad, y, pese a la gran valía que tiene para el desarrollo profesional, son pocos los que han sido observados en sus aulas por sus directivos, asesores técnicos pedagógicos (ATP) o algún supervisor escolar para ofrecerles retroalimentación sobre cómo mejorar su práctica pedagógica.

La segunda condición evaluada en este capítulo fue *los docentes se actualizan en temas curriculares y/o pedagógicos*. La información disponible indica más de 95% de los docentes de primaria ha recibido formación o actualización en temas propios de alguna de las asignaturas o en temas pedagógicos transversales. Cuando la actualización ha sido sobre ciertas disciplinas, predominan los espacios formativos para Matemáticas y Español. Si la actualización ha sido sobre temáticas transversales, ha predominado la formación sobre el enfoque por competencias, la planificación, la convivencia escolar y la evaluación de los aprendizajes.

Uno de los temas estudiados apenas por una tercera parte de los educadores de los grados superiores del nivel primaria es la atención a la diversidad; sin embargo, la mitad refiere que en su grupo hay al menos un estudiante con discapacidad o que requiere educación especial. Y es que a nivel escuela se informó que en 67% de ellas hay al menos un estudiante en las condiciones mencionadas, y poco menos de la mitad de estos niños y niñas es atendida por personal especializado.

A pesar de que la gran mayoría de los docentes de escuelas públicas ha tenido la oportunidad de participar en algún evento de desarrollo profesional que las instancias de formación de la entidad ofrecen, en este reporte no se tiene información sobre si ésta es pertinente y



cumplió sus propósitos, pues se reconoce que generar oportunidades para la profesionalización de los docentes es un reto tan complejo como el propio SEN. Al respecto, es importante señalar lo que la propia SEP ha declarado:

En relación con la formación y la actualización de maestros en servicio, a pesar de los esfuerzos a la fecha realizados, es preciso reconocer que la oferta brindada no ha mostrado ser pertinente a las necesidades de los profesores y directivos. No existe evidencia de su impacto en la transformación de las prácticas de enseñanza. La formación continua debe considerar a la escuela como el espacio donde también aprenden los maestros, a través del diálogo entre colegas y el trabajo colaborativo, estableciendo acompañamiento profesional de los docentes (SEP, 2013, p. 26).

En el capítulo cuarto, relacionado con el *trabajo colegiado*, se evaluaron dos condiciones básicas. La primera es que *los docentes trabajan en colegiado*. Esta condición juega un papel central para la capacitación y el buen funcionamiento de las escuelas, considerando que el docente, una vez dentro del salón de clases, se enfrenta solo a su grupo de estudiantes, lo que se vuelve de mucha utilidad en cada oportunidad que se tiene para compartir con sus colegas sus problemas en el aula y las estrategias que ha utilizado para afrontarlos, además del apoyo emocional que se puede encontrar en sus pares.

Los resultados de la ECEA indican que el trabajo colegiado ocurre en la gran mayoría de las primarias de México, y que las actividades que suelen realizarse en colegiado son la elaboración del proyecto escolar, diseñar estrategias para apoyar a estudiantes con bajo aprovechamiento, elaborar el reglamento escolar, organizar eventos escolares, entre otros. Sin embargo, los docentes reportaron algunas dificultades para llevarlo a cabo, principalmente por la falta de tiempo y de espacios físicos. La carencia de espacios físicos para el trabajo colectivo entre docentes es coincidente con la mostrado en otro informe de ECEA-Primaria, donde se muestra que apenas 58.2% de las primarias mexicanas cuenta con oficina para la dirección, y sólo 9.3% dispone de sala de maestros (INEE, 2016c).

En relación con la *visión común y expectativas de los docentes sobre la escuela*, se piensa que para el desarrollo óptimo de las actividades de cualquier organización es indispensable que todos o al menos la gran mayoría de ellos tengan una visión compartida de las metas a alcanzar y la forma de llegar a ellas. Pero estas opiniones pueden estar influidas por múltiples situaciones, lo cual implica un reto para los líderes escolares, en este caso, los directores de escuela, que deberán buscar la integración del personal y a la vez luchar, en algunos casos, contra sus propios prejuicios en beneficio de la comunidad escolar.



La segunda condición evaluada es que *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*. En general, se encontró que docentes y directivos comparten las prioridades sobre la labor educativa, siendo la de mayor importancia que los estudiantes mejoren su aprovechamiento escolar, mientras que a la que menos le asignan importancia es que sus alumnos destaquen en concursos. También hay un importante porcentaje de docentes que comparten cierta visión sobre lo que pueden lograr con su labor; sin embargo, alrededor de una tercera parte de ellos tiene expectativas reservadas sobre el nivel de logro que pueden alcanzar sus estudiantes a partir de su contexto y características. Desarrollar expectativas altas sobre el nivel de logro que pueden alcanzar los estudiantes, a pesar del contexto adverso en que viven, es un elemento sustancial que habría que atender desde la formación inicial de los futuros docentes y de la formación continua de quienes ya están dentro del SEN.

En el quinto capítulo, titulado "Participación de los padres de familia", se responde a la condición básica si *la escuela posibilita la participación de los padres de familia en todos los ámbitos del quehacer institucional*. Lo que se encontró es que casi todas las primarias informan a los padres sobre el rendimiento de sus hijos y del funcionamiento de las escuelas. Asimismo, se les convoca a reuniones generales o por grupo; también es común que a algunos padres se les cite para conversar de manera individual sobre sus hijos. En cambio, se les suele incluir menos en la toma de decisiones de los asuntos escolares, salvo los relacionados con el uso que se dará a sus aportaciones económicas allí donde juegan un papel indispensable en la dotación de recursos (con horas de trabajo, en especie o recursos económicos) para el mantenimiento y la operación de las primarias.







## REFERENCIAS

- AFSEDF. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2014). Las nuevas figuras para el fortalecimiento de la escuela. Perfiles y funciones. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/lety21saga/perfiles-y-funciones-de-la-nueva-estructura-en-primarias>
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, (24), pp. 89-110.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Cuadernos de Educación. Barcelona: ICE-Horsori.
- Backhoff, E., Bouzas, A., González, M., Andrade, E., Hernández, E., y Contreras, C. (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3° de primaria en México*. México: INEE.
- Backhoff, E., y Pérez-Morán, J.C. (coords.) (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL*, (41). Recuperado de: [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo (2018). Solicitud de incorporación como líder para la educación comunitaria. Recuperado de: <https://cnfsiinafe.conafe.gob.mx/MasInformacionLEC>
- Coronel, J.M., Moreno E., y Padilla T. (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*, (327), pp. 157-168.
- Crespo, P., y Ramírez A.V. (2015). La Participación Social en la Escuela en México. Una Revisión de Literatura. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), pp. 77-94.
- De Beco, G. (2009). Right to Education Indicator based on the 4 A framework. Concept Paper. Right to Education Project.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En Delors, J. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 96-111). Madrid: Santillana/UNESCO.



- Díaz, I. (2011). Resumen del informe "Education at a Glance 2011: OECD Indicators" publicado por la OCDE con datos del año 2009. Recuperado de: <http://www.pontevedrasur.net/educaci%C3%B3n/informes-sobre-educaci%C3%B3n/ratio-profesor-alumno/>
- DOF. Diario Oficial de la Federación (1982, 12 de julio). Acuerdo 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. México. Recuperado de: [http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/1/images/acuerdo\\_96\\_organizacion\\_funcionamiento\\_escuelas\\_primarias.pdf](http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/1/images/acuerdo_96_organizacion_funcionamiento_escuelas_primarias.pdf)
- DOF (1984, 23 de marzo). Acuerdo 135 que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura. México. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a135.pdf>
- DOF (1999, 26 de marzo). Acuerdo 254 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación primaria. México. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/fe27ab92-1e15-4cc0-b36b-1eb2af344f06/a254.pdf>
- DOF (2011, 19 de agosto). Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- DOF (2013, 11 de septiembre). Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- DOF (2014, 28 de abril). PROGRAMA Especial de Educación Intercultural 2014-2018. México. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014)
- DOF (2016, 1 de junio). Ley General de Educación. México. Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- DOF (2018, 27 de agosto). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_270818.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf)
- Fernández, T. (2005). Fundamentos teóricos de los conceptos propuestos a ser observados en los módulos permanentes del Sistema de Cuestionarios de Contexto para el ciclo de evaluaciones 2005-2008. Documento de trabajo. México: INEE.
- Fierro, C. (1998). *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. México: Universidad Iberoamericana.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP.
- Fullan, M., y Stiegelbauer, S. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.



- García Cabrero, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(número especial). Recuperado el 31 de julio de 2018, de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gracia, M.A., y Horbath, J.E. (2014, enero-junio). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), pp. 59-85.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México: autor.
- INEE (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: autor.
- INEE (2015a). *Los docentes en México*. México: autor.
- INEE (2015b). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014. Educación básica y media superior*. México: autor.
- INEE (2015c). *Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea). Resultados nacionales 2015. 6° de primaria y 3° de secundaria. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas*. México: autor.
- INEE (2015d). *Segundo estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/501/P1D501.pdf>
- INEE (2016a). *Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa. Informe General de Resultados*. México: autor.
- INEE (2016b). *Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/201/P1E201.pdf>
- INEE (2016c). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. México: autor.
- INEE (2016d). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: autor.
- INEE (2017). *México en PISA 2015*. México: autor.
- INEE (2018a). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales*. México: autor.
- INEE (2018b). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: autor.
- Juárez, D. (2012, enero-junio). Educación rural en escuelas primarias de Cuba. *Sinéctica*, (38). Recuperado de: [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38\\_11](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_11)
- Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: INEE.
- Martiniello, M. (1999). Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina. Development Discussion Paper, 709. Harvard University.



- Morawietz, L. (2014). Aprendizajes para el ejercicio de la ciudadanía. Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015, 7. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murillo, J. (2000). *La investigación sobre eficacia escolar en España*. Madrid: Centro de investigación y Documentación Educativa (MEC).
- Murillo J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), pp. 49-83.
- Murillo, J., Barrio, R., y Pérez-Albo, J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Navarro Saldaña, G., Vaccari Jiménez, P., y Canales Opazo, T. (2001). El concepto de participación de los padres en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje: la perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología*, X(1), pp. 35-49.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.
- OCDE (2015). México. Nota País. Panorama de la Educación 2015. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-mexico-in-spanish.pdf>
- Padilla-González, L., Scott Metcalfe, A., y Galaz-Fontes, J.F. (2011, noviembre). Las mujeres académicas y el techo de cristal. Una perspectiva comparada en Norteamérica (México, Estados Unidos y Canadá). Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar* (vol. 1, Política y práctica). París: OCDE.
- Pozner, P. (1999). *El trabajo en equipo. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Pozner, P. (s.f.). Una agenda que nos transita y nos compromete como docentes. Gestión Educativa y Gestión escolar. Recuperado de: [http://www.poznerpilar.org/biblioteca/pilar\\_pozner\\_una\\_agenda\\_que\\_nos\\_transita\\_como\\_docentes\\_y\\_nos\\_compromete.pdf](http://www.poznerpilar.org/biblioteca/pilar_pozner_una_agenda_que_nos_transita_como_docentes_y_nos_compromete.pdf)
- Ramírez, R. (2008). La función de asesoría en el proceso de reforma de la educación preescolar. En *El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la reforma a la educación preescolar. Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar* (pp. 127-141). México: SEP.
- Rockwell, E., y Garay-Molina, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II(3), pp. 1-24.
- Ruiz, G. (1999). Un acercamiento a la calidad de la educación primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Ruiz, M.G., y Pérez, M.G., (2012). Marco de referencia para la evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje. Documento interno. México: INEE.



- Ruiz, G. (Coord.) (2014). *Acercamientos empíricos a las prácticas de evaluación en el aula en la Educación Básica*. UAA: México
- Schmelkes, S., Lavín, S., Martínez, F. y Noriega, C. (1997). *La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso*. México: FCE.
- Schmelkes, S., González, R., Rojo, F., y Rico, A. (1982). *La participación de la comunidad en el gasto educativo*. México: SEP.
- SEB. Subsecretaría de Educación Básica (2013). *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*. México: autor.
- SENL. Secretaría de Educación de Nuevo León (2007). *Disposiciones Generales para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Públicas y Particulares de Educación Básica*. México: autor.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (1980). *Manual de organización del plantel de educación primaria*. México: autor.
- SEP (1982). *Manual del director*. México: autor.
- SEP (2003). *Antología de Educación Física. Programa Nacional de Carrera Magisterial*. México: autor. Recuperado de: [http://www.centrodemaestros.mx/documentos/ANTOLOGIA\\_EDU\\_FISICA.pdf](http://www.centrodemaestros.mx/documentos/ANTOLOGIA_EDU_FISICA.pdf)
- SEP (2004). *Manual de Normas para la Administración de Recursos Humanos en la Secretaría de Educación Pública*. México: autor.
- SEP (2006). *Retos y necesidades en las escuelas multigrado*. México: DGDGIE-SEB.
- SEP (2010). *Programa escuelas de calidad. Módulo IV*. México: autor.
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: autor.
- SEP (2015a). *Marco curricular de la educación primaria indígena y de la población migrante: Fascículo I Fundamentación normativa e Historia de la educación Primaria Indígena*. México: autor.
- SEP (2015b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: autor.
- SEP (2015c). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2014-2015*. México: autor.
- SEV. Secretaría de Educación de Veracruz (2013). *Disposiciones Generales para la Organización y Funcionamiento de Escuelas Primarias Estatales Oficiales y Particulares Ciclo Escolar 2013-2014*. México: autor.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del Derecho a la Educación. *Revista IIDH*, (40). Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación. ONU.
- Torres, M. (2005). La identidad profesional del profesor de educación básica en México. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Treviño, E. (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIII(2), 2º trimestre, pp. 83-118.



- UIS. Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). eAtlas de la UNESCO sobre niños fuera de la escuela. Montreal: UNESCO. Recuperado en abril de 2016, de: <http://on.unesco.org/oosc-mapES>
- UNESCO (2005). *Educación para Todos. El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Resumen*. París: UNESCO. Recuperado el 4 de abril de 2016, de: [http://www.unesco.org/education/gmr\\_download/es\\_summary.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf)
- UNESCO (2008). Una mirada al interior de las escuelas primarias. Estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de Indicadores Mundiales de Educación. Canadá. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wei08-spa-execsum.pdf>
- UNESCO (s.f.). Diez preguntas sobre la educación inclusiva. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education/>
- Valdés, Á.A., Martín, M., y Sánchez Escobedo, P.A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>



## Junta de Gobierno

**Teresa Bracho González**  
Consejera Presidenta

**Bernardo Naranjo Piñera**  
Consejero

**Sylvia Schmelkes del Valle**  
Consejera

**Patricia Vázquez del Mercado**  
Consejera

## Titulares de Unidad

**Miguel Ángel de Jesús López Reyes**  
Unidad de Administración

**Jorge Antonio Hernández Uralde**  
Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

**Rolando Erick Magaña Rodríguez (encargado)**  
Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

**Francisco Miranda López**  
Unidad de Normatividad y Política Educativa

**José Roberto Cubas Carlín**  
Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federativas

**Tomislav Lendo Fuentes**  
Coordinación Ejecutiva de la Junta de Gobierno

**José de la Luz Dávalos (encargado)**  
Órgano Interno de Control

**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




Resultados  
de evaluaciones

PERSONAL Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR  
DE LA ESCUELA PRIMARIA MEXICANA  
ECEA 2014

Es una publicación digital del  
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.  
En su formación se empleó la familia tipográfica  
ITC Avant Garde Gothic Std. Enero 2019.







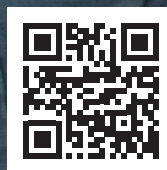
El informe *Personal y organización escolar de la escuela primaria mexicana* es una pieza clave de los resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), la cual da cuenta de la situación en que operan las escuelas primarias de distintos tipos de servicio, y cuyos resultados se utilizan para generar información útil para la toma de decisiones orientada a mejorar las condiciones de su operación.

Para el ámbito de Personal que labora en las escuelas se establecieron condiciones básicas ubicadas en tres dimensiones: Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo a su función, Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar, y Oportunidades de actualización profesional para los docentes. Por otra parte, la Organización escolar se integra por el trabajo colegiado del colectivo docente, la visión común de éste sobre la escuela y la participación de los padres de familia como miembros tanto del sistema educativo como de la comunidad escolar.

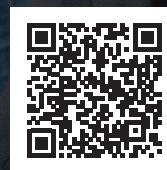
Los resultados que se exponen en este documento muestran los logros que el Sistema Educativo Nacional ha conseguido en este rubro, pero también las carencias y brechas entre los distintos tipos de escuela, para contribuir a la discusión y solución de problemas tan relevantes como la capacitación inicial y continua de los docentes, así como el establecimiento de mejores y más justas formas de distribución de los recursos y organización escolar.



Comuníquese  
con nosotros



Visite nuestro portal



Descargue una copia  
digital gratuita