

Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos

Documento conceptual y metodológico





EVALUACIÓN DE CONDICIONES BÁSICAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS. DOCUMENTO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Su elaboración estuvo a cargo de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional.

Abril, 2016

DIRECTORIO

JUNTA DE GOBIERNO

Sylvia Irene Schmelkes del Valle
CONSEJERA PRESIDENTA

Eduardo Backhoff Escudero
CONSEJERO

Gilberto Ramón Guevara Niebla
CONSEJERO

Margarita María Zorrilla Fierro
CONSEJERA

Teresa Bracho González
CONSEJERA

TITULARES DE UNIDAD

Francisco Miranda López
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Agustín Caso Raphael
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO
DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Susana Justo Garza (encargada)
UNIDAD DE PLANEACIÓN, COORDINACIÓN
Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

Luis Felipe Michel Díaz
CONTRALOR INTERNO

José Roberto Cubas Carlín
COORDINADOR DE DIRECCIONES DEL INEE
EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

**Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación**
Annette Santos del Real

Dirección de Difusión y Publicaciones
Alejandra Delgado Santoveña

Índice

Presentación	8
1. El derecho a la educación	9
2. Evaluación de la educación desde la perspectiva de los derechos humanos	13
3. Marco básico de operación de las escuelas	15
Infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes	16
Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje	18
Materiales de apoyo educativo	19
Personal que labora en las escuelas	20
Gestión del aprendizaje	22
Organización escolar	23
La convivencia escolar para el desarrollo personal y social	24
4. La Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje en primaria	28
Plan de evaluación de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje	28
La aplicación de la ECEA en primaria	29
5. Caracterización de las escuelas primarias a partir de la ECEA	31
Situación sociodemográfica	31
Estructura escolar	33
Referencias bibliográficas	35

Índice de cuadros y tablas

Cuadros

Cuadro 1. Esquema de las 4-A de Tomasevski	10
Cuadro 2. Dimensiones del derecho a la educación	11
Cuadro 3. Ámbitos y dimensiones del “marco básico” de operación de las escuelas	16
Cuadro 4. Leyes que refieren a la convivencia escolar en México	25
Cuadro 5. Plan de Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje	28
Cuadro 6. Estratos evaluados en primaria	30

Tablas

Tabla 1. Cantidad de escuelas e instrumentos aplicados en primaria por informante según tipo de escuela	30
Tabla 2. Distribución de escuelas según el grado de marginación de su localidad, a nivel nacional y por tipo de escuela	32
Tabla 3. Distribución porcentual de escuelas según el tamaño de la localidad en la que se encuentran, dato nacional y por tipo de escuela	32
Tabla 4. Promedio, mínimo y máximo de alumnos por escuela, a nivel nacional y por tipo de escuela	33
Tabla 5. Distribución porcentual de escuelas unitarias, a nivel nacional y por tipo de escuela a partir de la muestra de ECEA	33
Tabla 6. Distribución porcentual de escuelas con directores con grupo a cargo, a nivel nacional y por tipo de escuela a partir de la muestra de ECEA	34

Siglas y acrónimos

AGEB	Área Geoestadística Básica
APEC	Asociación Promotora de Educación Comunitaria
APF	Asociación de Padres de Familia
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAPO	Consejo Nacional de Población
DGEOE	Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa
ECEA	Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje
EPT	Educación para Todos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INIFED	Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa
LEC	Líderes para la Educación Comunitaria
LGDNNA	Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes
LGIFE	Ley General de la Infraestructura Física Educativa
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

*... asegurar a todos los niños una educación
de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad
y a un desarrollo óptimo.*

UNESCO,
Una mirada al interior de las escuelas primarias

Presentación

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como objetivo evaluar la educación obligatoria, tanto pública como privada, con la finalidad 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), cuyo propósito es dar cuenta de la situación en la que operan y funcionan las escuelas del país para que se cumpla el derecho a la educación, y con ello, generar información útil para la toma de decisiones orientada a la mejora de las condiciones en que operan las escuelas del país.

El propósito de este documento es mostrar los referentes que sustentan esta evaluación, así como las características metodológicas del estudio para el nivel de educación primaria y algunas características de las escuelas de la muestra.

El documento está organizado en cinco apartados, a lo largo de los cuales se presentan los principios del derecho a la educación que deben orientar las políticas educativas, se justifica por qué ECEA se basa en el enfoque de derechos, se expone el marco básico que conforma esta evaluación, se fundamenta normativa y teóricamente cada uno de los ámbitos que la conforman, y se exponen asimismo las características metodológicas de ECEA primaria al tiempo que se presentan algunas características de las escuelas a partir de la muestra participante en la primera evaluación (2014).

1. El derecho a la educación

El derecho a la educación se ha convertido en un punto de partida para promover y evaluar las obligaciones fundamentales de los Estados con respecto a la educación, la cual, se sabe, “potencia el desarrollo de la persona y por ello es condición esencial para el disfrute de todos ellos [los derechos humanos]; por esto se considera éste como un derecho clave (*key right*)” (Latapí, 2009).

El derecho a la educación está reconocido tanto en el marco jurídico internacional¹ como en el nacional. La mayoría de los países ha suscrito cuando menos un instrumento internacional de derechos humanos, algunos de los cuales son vinculantes para los Estados; México tiene firmados y ratificados los instrumentos más importantes.²

El énfasis que han tenido los diversos instrumentos jurídicos que consagran este derecho —y que también refleja el mayor esfuerzo que ha realizado la mayoría de los países, entre ellos México— ha residido en la *accesibilidad y disponibilidad* de servicios educativos; esto es, el aseguramiento de la provisión de la educación obligatoria sin discriminación de ningún tipo (como por etnia, color, sexo, lengua, religión, opinión política y situación económica, entre otros). Sin embargo, en las últimas décadas se ha impulsado la perspectiva de entender el derecho a la educación como el *derecho a aprender*.

Esta nueva perspectiva reconoce que no es suficiente con que existan escuelas y docentes, el Estado está obligado a ofrecer un servicio educativo con ciertas características que promuevan el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes y se haga valer el resto de sus derechos humanos. También es necesario que la escuela ofrezca condiciones que respeten la dignidad de los estudiantes, como condiciones apropiadas de seguridad e higiene que contribuyan a su bienestar.

¹ Entre los instrumentos internacionales que destacan se pueden mencionar: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y el Marco de Acción de Dakar (2000).

² La excepción es la Convención contra la Discriminación en la Educación (1960).

A partir de estas tendencias, Tomasevski (2004) propone cuatro criterios conocidos como las “4 A”, por sus siglas en inglés, que permiten evaluar el grado en que se cumple el derecho a la educación y que a su vez reflejan las obligaciones del Estado como garante. Las dos primeras (*asequibilidad* y *accesibilidad*) refieren a lo que tradicionalmente se entiende como el derecho *a* la educación, y las dos últimas (*aceptabilidad* y *adaptabilidad*), al derecho *en* la educación.

Cuadro 1. Esquema de las 4-A de Tomasevski

Características	Definición
Asequibilidad* (<i>availability</i>)	Significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para toda niña y niño en edad escolar, respetando los derechos de las minorías y de los indígenas.
Accesibilidad (<i>accessibility</i>)	Implica para el Estado la obligación de brindar el servicio educativo evitando obstáculos o discriminación de tipo económico, administrativo o por distancia o dificultad en el acceso.
Aceptabilidad (<i>acceptability</i>)	Engloba un conjunto de criterios de calidad de los servicios educativos que van desde los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, hasta las características con que deben funcionar para alcanzarse los fines educativos: las cualidades profesionales de los docentes, los programas educativos, etcétera.
Adaptabilidad (<i>adaptability</i>)	Significa que las escuelas se adapten a las características de niñas y niños o de sus contextos y no al revés; por ejemplo, ofrecer educación en su lengua materna o adecuar los materiales educativos a sus condiciones particulares. Incluye también el brindar servicios educativos a niñas y niños migrantes, en reclusión, etcétera.

* El término más fiel a la traducción es disponibilidad; no obstante, se usa asequibilidad para que coincida con el vocablo de las “cuatro A”.

Coomans (2014) refiere que estas características representan el “mínimo irreductible” del derecho a la educación, y Latapí (2009) complementa diciendo que ese mínimo irreductible debe entenderse como un “piso expansionable” y no como un “techo fijo”.

Por otro lado, la iniciativa de Educación para Todos (EPT) que se deriva del Foro Mundial sobre la Educación 2000, celebrado en Dakar, considera que el objetivo de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos es “asegurar a todos los niños una educación de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo” (UNESCO/UNICEF, 2008:1). La aproximación de EPT no refiere sólo el derecho *a* la educación sino a los derechos *en* la educación; es decir, ofrece una visión de cómo la educación debe incluir la formación en derechos humanos y de cómo se deben respetar los derechos humanos en los procesos educativos. Desde esta perspectiva, el derecho a la educación tiene tres dimensiones, como se observa en el cuadro 2.

Las obligaciones de los Estados en relación con el derecho a la educación son de tres tipos:

- Hacer efectivo el derecho a la educación poniendo los medios para que niñas, niños y jóvenes lo disfruten y se tomen medidas sobre los factores que pueden influir en dicho disfrute, como planes y programas pertinentes, pobreza y participación de los padres.
- Respetar el derecho universal a la educación evitando leyes que legitimen algún tipo de discriminación.
- Proteger el derecho a la educación combatiendo cualquier tipo de barreras que individuos o grupos impongan a niñas y niños.

Cuadro 2. Dimensiones del derecho a la educación

Acceso a la educación	“El derecho de todos los niños a la educación en igualdad de oportunidades y sin discriminación por ningún motivo. Para alcanzar este objetivo, la educación debe estar al alcance de todos los niños, ser accesible a ellos y ser integradora.”
Educación de calidad	“El derecho de todos los niños a una educación de calidad que les permita realizar su potencial, aprovechar las oportunidades de empleo y adquirir competencias para la vida activa. Para alcanzar este objetivo, la educación tiene que estar centrada en el niño, ser pertinente y abarcar un amplio programa de estudios y, además, disponer de los recursos necesarios y ser supervisada adecuadamente.”
Respeto en el entorno de aprendizaje	“El derecho de todos los niños a que se respete su dignidad innata y a que se respeten sus derechos humanos universales en el sistema de educación. Para alcanzar este objetivo, se debe impartir la educación de forma coherente con los derechos humanos, con inclusión de la igualdad del respeto otorgado a cada niño, las oportunidades de participación positiva, la exención de todas las formas de violencia y el respeto del idioma, la cultura y la religión.”

Fuente: UNICEF, 2008, p. 4.

A pesar del énfasis en la obligación gubernamental de concretar el derecho a la educación, EPT reconoce que es indispensable la participación de agentes de la sociedad para hacer realidad ese derecho. Los padres de familia, los sindicatos, los docentes y las comunidades religiosas, entre otros, deben, en primer lugar, evitar ser obstáculos al derecho a la educación y, en segundo, promoverlo activamente.

Con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), el Marco de Acción de Dakar (2000) y recientemente la Declaración de Incheon (2015), junto con otros documentos internacionales, ha quedado asentada la importancia de que la educación debe ser para todos, de modo que los sistemas educativos configuren estrategias a partir de las condiciones particulares de cada país para que logren ese objetivo en la educación básica.³

A partir de las reformas de 2011, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos tiene un fuerte sustento en los derechos humanos. Esto se refleja en el artículo 3° en donde se consagra el derecho a una educación de calidad para el máximo logro de aprendizaje de los educandos mediante “los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos”. Lo anterior se retoma y desarrolla en leyes secundarias como en la Ley General de Educación (LGE), la que refiere que:

Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos (art. 32).

³ En el Foro Mundial sobre la Educación 2015, se establece el acceso a la educación primaria y secundaria de calidad, gratuita y financiada con fondos públicos durante 12 años, de los cuales al menos nueve serán obligatorios.

Desde el Informe institucional de 2009, el INEE expresó su convicción de incorporar la perspectiva del derecho a la educación a su modelo de evaluación de la calidad del sistema educativo, utilizándolo como referente esencial de sus evaluaciones.

La ECEA se sustenta en este nuevo paradigma de evaluación del INEE al poner en el centro el respeto del derecho a la educación, el derecho a aprender (el derecho a una educación de calidad) y el derecho a que se respeten el resto de los derechos humanos en el proceso educativo (el derecho al respeto en el entorno del aprendizaje, en los términos utilizados por EPT).

Cabe señalar que esta concatenación de derechos reflejada en el nuevo paradigma de evaluación (a la educación, a aprender y al respeto de los demás derechos), se basa en el reconocimiento de los principios de los derechos humanos, establecido en la reforma constitucional de 2011, específicamente en el artículo 1º. Se trata de los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. El principio de *universalidad* implica que los derechos humanos deben ser garantizados a todas las personas, sin ningún tipo de discriminación. El principio de *interdependencia* implica abandonar la concepción de que algunos de los derechos humanos tienen prioridad sobre otros; se reconoce que todos los derechos son igualmente importantes. Relacionado con el principio anterior, el principio de *indivisibilidad* se relaciona con que la garantía de los derechos no puede darse por separada: se debe garantizar el disfrute de todos los derechos humanos. Finalmente, el principio de *progresividad* busca garantizar que haya mayor y mejor protección y garantía de los derechos humanos y en ningún caso se presenten retrocesos en su reconocimiento a través de reformas jurídicas, políticas públicas o actos administrativos.

2. Evaluación de la educación desde la perspectiva de los derechos humanos

Adoptar una perspectiva de derechos humanos en la evaluación de los sistemas educativos ofrece un marco de análisis que ha encontrado consenso a nivel internacional. Para el caso del modelo de evaluación de los recursos y procesos de las escuelas, el INEE plantea una evaluación con este enfoque que permita al Estado mexicano tener una visión más integral del cumplimiento de su obligación de garantizar el derecho a la educación —en sus tres dimensiones: respetar, proteger y cumplir—, con el fin de planear e impulsar acciones para mejorar este cumplimiento y monitorear sus avances.

La educación obligatoria en nuestro país se ha integrado gradualmente de los 6 hasta los 15 años de escolaridad considerando los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media superior, este último de reciente incorporación.

En México se han logrado niveles importantes de cobertura; con los datos del INEE (2015a), es posible afirmar que prácticamente el acceso está cubierto para la población de 6 a 11 años de edad. La tasa de cobertura es de 99.4% en primaria; sin embargo, todavía faltan muchos niños, niñas y jóvenes por incorporarse al sistema educativo, pues 60% de 3 años y 11% de 4 años se quedaron fuera de la escuela según datos de matriculación del inicio del ciclo escolar 2013-2014. Situación que también se observa en las edades de 13 a 17 años, periodo que comprende los niveles de secundaria y media superior. El porcentaje asciende hasta 45.9% en los jóvenes de 17 años. En números absolutos, poco más de 4.1 millones de niñas y niños de 3 y 4 años y de 12 a 17 quedaron fuera del sistema escolar.

La cobertura ha venido avanzando de forma constante, “con ritmos anuales promedio de alrededor de 3% en preescolar, 2% en secundaria y media superior, y menos de 1% en primaria” (INEE, 2012). De mantenerse el incremento de la matrícula, es posible que la asistencia universal de los estudiantes de 12 a 14 años (secundaria), ocurrirá hacia el ciclo escolar 2016-2017, mientras que para las niñas y los niños de 3 a 5 años y de 15 a 17 se lograría en los ciclos 2025-2026 (INEE, 2014).⁴

⁴ En el *Panorama Educativo de México*, se proyecta que habrá descenso en la población de 3 a 17 años hacia el año 2050; sin embargo, la tasa de crecimiento media anual de ese grupo poblacional durante los próximos años indica que se tendrá el mayor volumen de población en edad de estudiar alguno de los niveles educativos obligatorios (INEE, 2015a, p. 80).

En la búsqueda no sólo de cobertura sino de calidad educativa, la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha implementado una diversidad de programas y proyectos en las escuelas a fin de contribuir a la mejora de los servicios que hoy brinda el Estado, como lo son programas asociados a la gestión escolar, la formación y actualización docente, el fortalecimiento de los aprendizajes, la incorporación de nuevas tecnologías en el aula, la reducción de las inequidades educativas derivadas de los contextos sociales y la atención a grupos vulnerables, entre otros.

Es razonable afirmar que “el aseguramiento del derecho a la educación para el Sistema Educativo Mexicano ha transitado, en la práctica, por al menos dos visiones: una, asegurar la cobertura del servicio y la matriculación de los educandos; y dos, promover la mejora de la calidad. Estas dos visiones no se oponen, pues ambas se convierten en dos estrategias que han estado interrelacionadas pero con diferentes énfasis y logros” (INEE, 2010, p. 27).

Recientemente se ha señalado que en la región de América Latina, incluyendo a México, hay un avance en la ampliación efectiva del derecho a la educación, pero ha sido de forma marginal, por ello la necesidad de contar con información que dé cuenta de aspectos que originan la inequidad e injusticia educativa (UNICEF, 2015). Si bien se cuenta con suficiente información de la cobertura de los servicios educativos para orientar acciones de política pública, se sabe poco sobre las características y condiciones con que se brinda la educación obligatoria o la información disponible es escasa y esporádica. Algunas investigaciones y evaluaciones colateralmente dejan ver que existen carencias importantes en las condiciones y formas de operar de las escuelas, pero hay pocos estudios que enfocan estos aspectos como su objeto de observación y análisis y menos a gran escala.⁵

Dado el debate internacional sobre el derecho a la educación, que ha ido más allá de la provisión de servicios educativos para todos, y que no existe información suficiente sobre las condiciones de operación de las escuelas a nivel nacional, la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa del INEE ha diseñado la ECEA, como una evaluación de mediano plazo que permita monitorear el cumplimiento del derecho a la educación en las escuelas del país.

El modelo de evaluación de ECEA parte de un “marco básico” de operación y condiciones con que deben funcionar las escuelas para considerar que el derecho a la educación se ejerce de manera aceptable, bajo el reconocimiento de que este “marco básico” debe ser objeto de revisión y actualización periódica con base en las necesidades de la sociedad.

⁵ El INEE, desde la Dirección de Evaluación de Procesos y Recursos Escolares (antes Dirección de Evaluación de Escuelas), ha realizado algunos estudios y evaluaciones sobre recursos y procesos educativos, entre los que destacan: *Disciplina, Violencia y Consumo de Sustancias Nocivas a la Salud en Escuelas Primarias y Secundarias de México* (2007); *Infraestructura Física y Equipamiento en las Primarias y Secundarias de México* (2007); *Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Comprensión Lectora en Primaria* (2007); *La Educación Preescolar en México, Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje* (2010); *Evaluación de los Aprendizajes en el Aula, Opiniones y Prácticas de Docentes de Primaria en México* (2011); *Prácticas Pedagógicas y Desarrollo Profesional Docente en Preescolar* (2013), e *Implementación del Espacio Curricular de Tutoría en la Educación Secundaria* (2014).

3. Marco básico de operación de las escuelas

La construcción del modelo de evaluación parte, por un lado, de las condiciones definidas en el “marco básico” y sustentadas en el derecho a la educación, así como de la normatividad mexicana, y por otro, de distintas tradiciones teóricas y de investigación, como las de eficacia escolar, que se enfocan en recursos y procesos escolares que favorecen los aprendizajes.

El establecimiento de un “marco básico” de operación de las escuelas significa, por una parte, identificar las condiciones esenciales con que deben funcionar y, por otra, establecer los estándares o criterios técnicos que permitan evaluar el nivel en que se encuentran —y por tanto también orientar la acción política—.

Para el establecimiento del marco básico inicial de operación de las escuelas y de los estándares para su evaluación, se integró, en 2012, un comité de expertos constituido por académicos nacionales y extranjeros, funcionarios de la SEP y el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) y representantes de organismos de la sociedad civil y de organismos internacionales.

El marco es general para la educación obligatoria, aunque existen adecuaciones para cada uno de los niveles a partir de condiciones de operación y funcionamiento de las escuelas. Se indaga sobre siete aspectos, cuatro corresponden a recursos que por lo general no dependen o no son responsabilidad directa de las escuelas, sino de las autoridades educativas, y tres, a procesos que implican decisiones y acciones que se toman principalmente en los centros escolares.

Cada aspecto o ámbito se divide en dimensiones y en ellas se agrupan las “condiciones básicas”, que representan el mínimo irreductible del derecho a la educación, y son necesarias para asegurar la igualdad de circunstancias o situaciones en que se desarrolla la educación en las escuelas.

Este “marco básico” no es definitivo, estará sujeto a revisiones periódicas para que sea consonante con las condiciones de los niveles que se evalúen, la incorporación de leyes a favor de los derechos en la educación y los avances en la conceptualización.⁶

⁶ En consonancia con Tomasevski (2004), este “marco básico” es progresivo, pues el derecho a la educación no se cumple de una vez y para siempre. De esta manera estará sujeto a revisión y actualización periódica considerando las necesidades de la sociedad y los dispositivos legales que se vayan incorporando.

En el caso de la educación primaria se consideran 7 ámbitos y 21 condiciones como se observa en el cuadro 3.

Cuadro 3. Ámbitos y dimensiones del “marco básico” de operación de las escuelas primarias

Ámbitos	Dimensiones
Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios básicos en el plantel ▪ Espacios escolares suficientes y accesibles ▪ Condiciones básicas de seguridad e higiene
Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobiliario suficiente y adecuado ▪ Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje
Materiales de apoyo educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiales curriculares existentes (plan y programas de estudio, libros de texto gratuito, libros para el maestro) ▪ Materiales didácticos existentes (materiales de apoyo para la implementación del currículo, acervos bibliográficos escolares y de aula)
Personal que labora en las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfil profesional de directores y docentes de acuerdo a su función ▪ Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar ▪ Oportunidades de actualización profesional en la escuela
Gestión del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo ▪ Práctica docente orientada al aprendizaje ▪ Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes
Organización escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existencia de trabajo colegiado ▪ Visión común de los docentes sobre la escuela ▪ Participación de los padres de familia ▪ Prácticas de admisión en la escuela
Convivencia escolar para el desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones interpersonales positivas ▪ Prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y manejo pacífico de conflictos ▪ Participación activa de los estudiantes ▪ Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela

A efectos de reconocer la importancia de cada uno de estos ámbitos, a continuación se describe cada uno.

Infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes

En esta evaluación se define a la infraestructura como el conjunto de instalaciones y servicios que permiten el desarrollo de las actividades escolares en condiciones de dignidad, seguridad y bienestar.

La infraestructura forma parte del “marco básico” de ECEA dado que existen suficientes evidencias sustentadas en el derecho a la educación, en la normatividad y en la investigación para destacar que la existencia de un plantel con ciertas características son importantes a efectos de que los estudiantes aprendan en condiciones de dignidad y seguridad.

Desde el esquema de las 4-A de Tomasevski, se identifican indicadores de infraestructura relacionados con la asequibilidad (disponibilidad), accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de este derecho. De este modo, cuando se construye un plantel dentro de una comunidad se garantiza el derecho a la educación desde la disponibilidad. Además, si las instalaciones, las condiciones de los muros, techos y pisos permitan que los estudiantes ingresen y habiten los planteles escolares, se garantiza la accesibilidad.

Asimismo, si la infraestructura considera a las necesidades y características de niñas y niños, por ejemplo toma en cuenta la edad, la cantidad de estudiantes, hace referencia a la aceptabilidad y si el plantel tiene adecuaciones para el acceso a personas con alguna discapacidad, presenta características de adaptabilidad.

Desde la normatividad, México cuenta con leyes que pautan la infraestructura escolar como parte del derecho a la educación. El artículo 3° de nuestra Constitución indica que al Estado le corresponde garantizar la calidad en la educación obligatoria, lo que incluye la infraestructura educativa, de ahí las políticas que se han generado para garantizar que niñas y niños en edad escolar tengan un lugar en una escuela (Barrera, 2012).

La importancia de la infraestructura educativa queda plasmada en distintas leyes. Es así que la LGE, en su artículo 10° señala que ésta es parte del sistema educativo nacional, al tiempo que la Ley General de la Infraestructura Física Educativa (conocida como la Ley de la INFE) publicada en 2008, regula lo relativo a los inmuebles educativos tanto públicos como privados.⁷

Desde la investigación, existen estudios que dan cuenta del impacto de las condiciones físicas de las escuelas en los aprendizajes de los estudiantes (Berner, 1993; Cash 1993; Earthman *et al.*, 1996; Hines, 1996, en Duarte *et al.*, 2011).

Aunque no son muchos los estudios que abordan la relación entre las condiciones materiales y ambientales de las escuelas (como iluminación, ventilación, temperatura, ruido) y el desempeño, incluso la permanencia escolar, varios han mostrado que su influencia es significativa.⁸ Asimismo, se habla del impacto de la apariencia estética del espacio escolar, la cual, según algunos investigadores, puede llegar a ser incluso más importante para el aprendizaje que las condiciones estructurales (por ejemplo, Jago y Tanner, 1999; Jarman *et al.*, 2004).

Estudios realizados a partir de la eficacia escolar, evidencian que algunas características de la infraestructura influyen en el aprendizaje de los estudiantes principalmente en los países en vías de desarrollo; es decir, en contextos sociales en donde hay mayor desigualdad (Ruíz y Pérez, 2012). Algunos estudios con datos de América Latina, sugieren que mejores instalaciones y servicios públicos básicos (luz, agua potable, alcantarillado y teléfono) pueden crear mejores ambientes de enseñanza, más propicios para lograr los aprendizajes y reducir la brecha de aprendizaje asociada con la desigualdad social (Duarte *et al.*, 2011).

⁷ En México, el INIFED se encarga de normar y certificar la calidad de la infraestructura física educativa del país.

El INIFED —entre otros— emite normas y especificaciones técnicas, elabora guías operativas para la administración de recursos, certifica, da seguimiento técnico y administrativo de programas de obra en las entidades federativas, y participa en programas de construcción de obra y de inversión. Tomado de la página del INIFED (www.inifed.gob.mx) el 16 de febrero de 2016.

⁸ Por ejemplo: Benya, 2001; *Building Educational Success Together*, 2006; Cervini, 1999; Clark *et al.*, 2006; Daisey *et al.*, 2003; Earthman, 2002; Fritz, 2003; Glewwe, 1999; Heath y Mendell, 2002; Heschong Mahone Group, 2003; Loisos, 1999; Schneider, 2002; Vilatarsana, 2004; y Wargocki *et al.*, 2005.

Este ámbito se centra en el inmueble escolar, su estado físico, su ubicación, los servicios públicos con los que cuenta a fin de conocer las condiciones de seguridad, de salud y de respuesta a la organización escolar, aspectos contenidos en la Ley General de la Infraestructura Física Educativa (LGIFE) en donde se enfatiza que la infraestructura física educativa del país debe “cumplir requisitos de calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad, pertinencia y oferta suficiente de agua potable para consumo humano” y su diseño debe favorecer los procesos pedagógicos (INIFED, 2013, p. 6).

Para el diseño de evaluación de este ámbito, se definieron tres dimensiones prioritarias que cada escuela debe tener como parte esencial del derecho a la educación y en la educación: servicios básicos en el plantel, espacios escolares suficientes y accesibles, y condiciones básicas de seguridad e higiene.

Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje

Este ámbito hace referencia al conjunto de muebles y equipamiento instalados en la escuela para desarrollar las actividades curriculares y administrativas.

El mobiliario para estudiantes y docentes en las escuelas es un recurso esencial para que el proceso educativo se desarrolle en condiciones mínimas de dignidad. El Right to Education Project (2010), a partir del modelo de las 4-A, plantea como parte del cumplimiento del derecho a la educación y específicamente de la asequibilidad (disponibilidad) la existencia de salones bien equipados, con suficientes pizarrones, mesas y sillas, así como instalaciones con equipos de cómputo y tecnologías de la información (Ruíz y Pérez, 2012).

En México, se considera como parte del equipamiento básico el mobiliario para estudiantes y docentes, así como el pizarrón o pintarrón. El INIFED al construir una escuela entrega este equipamiento y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), al abrir un servicio educativo se compromete a proporcionar mesas, sillas y pizarrón como parte de las acciones compensatorias.⁹

Desde la investigación, hay estudios en América Latina y en México, que tienen como propósito explicar las diferencias en los resultados del aprendizaje y otros que solamente intentan documentar la presencia o existencia de estos recursos en las escuelas. Los hallazgos han mostrado la desigualdad que existe en la distribución del mobiliario y equipamiento en las escuelas, de tal suerte que las que se ubican en contextos desfavorables presentan mayor precariedad en la dotación de estos recursos (Schmelkes, 1997; INEE, 2007).

Por otra parte, en el siglo XXI, se ha dado impulso al uso del equipo de cómputo como parte de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Fernández, Banegas y Blanco, 2004). En México, el currículo basado en competencias establecido en 2011

⁹ En el Acuerdo 669, se emiten las Reglas de Operación del Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica.

considera como parte de las competencias para la vida en sociedad el uso de la tecnología (SEP, 2011).

Por las razones antes expuestas, se incluyó el mobiliario y equipo básico en ECEA. Este ámbito lo conforman dos dimensiones: mobiliario suficiente y adecuado (tanto para estudiantes como para docentes), y equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje donde se valora la existencia de equipo de cómputo y conectividad a la Internet.

Materiales de apoyo educativo

Los materiales educativos, en un sentido amplio, pueden ser cualquier objeto o instrumento que sirva para apoyar la enseñanza y el aprendizaje supeditados al currículo y objetivos escolares.

En ECEA el ámbito de materiales educativos comprende los medios de enseñanza adecuados y suficientes a través de los cuales, el personal docente de una escuela realiza su función, así como aquellos recursos que se brindan a los estudiantes para apoyar sus aprendizajes (Delors, 1996). Son recursos que sirven a los docentes y a los alumnos como guías para realizar actividades cotidianas relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en las distintas áreas del conocimiento (Trafton, Reys y Wasman, 2001, en Ruíz y Pérez, 2012). Por ser parte de las condiciones del trabajo docente y del proceso de aprendizaje de los estudiantes se ha determinado su importancia en este estudio, considerando materiales educativos de dos tipos: los curriculares y los didácticos.

Desde el enfoque del derecho a la educación (DE), la disponibilidad y calidad de los materiales de enseñanza que emplean los docentes es parte del “mínimo irreductible del DE” (Coomans, 2004). En el modelo de las 4-A propuesto por Tomasevski (2004) y en el que se fundamenta el Right to Education Project (2010), los programas de estudio y los métodos pedagógicos pertinentes, adecuados y de calidad para los estudiantes constituyen indicadores de accesibilidad y aceptabilidad para valorar el cumplimiento del derecho a la educación.

Por otra parte, la investigación educativa ha encontrado que los materiales para la enseñanza y el aprendizaje pueden contribuir a mejorar los niveles de aprendizaje, pues éstos han sido considerados de los principales insumos para el logro escolar. Entre estos, destacan los libros de texto y los materiales de lectura complementarios (Banco Mundial, 1996).

En el modelo de eficacia escolar, los materiales educativos son recursos del aula y la escuela que por sí mismos no generan aprendizajes, pero contribuyen a los procesos pedagógicos escolares (Murillo, 2007). También existe evidencia sobre la importancia de los materiales curriculares y didácticos necesarios desde la teoría del cambio educativo, como insumos centrales a la hora de implementar una reforma educativa (Fullan, 2002). De forma particular, en México también se han realizado estudios (Schmelkes, 1997) que indican que en las escuelas en contextos de pobreza hay peores condiciones en relación a los materiales educativos.

En este mismo sentido, el informe de 2005 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), que monitorea la EPT, destacó que dentro de los factores de eficacia escolar se encuentra la calidad y disponibilidad del material de aprendizaje, pues éste influye considerablemente en la tarea docente. Además señala que en los países de bajos recursos, el suministro de libros de texto, así como libros para lectura, repercute positivamente en el aprendizaje.

En México, el marco normativo de la educación indica que es atribución del Estado garantizar la calidad de la educación obligatoria, lo que incluye los materiales y métodos educativos (art. 3º constitucional). Como parte del Sistema Educativo Nacional se encuentran los planes, programas, métodos y materiales educativos, de forma que es responsabilidad del Estado la edición de libros y producción de materiales didácticos, así como lo establece la LGE.¹⁰

Por lo anterior, para ECEA cobra relevancia su incorporación como condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje. Este ámbito se compone de dos dimensiones: la primera, relacionada con los materiales curriculares existentes, que incluyen la existencia en las escuelas de los documentos básicos que contienen el currículo; es decir, el plan y los programas de estudio, los libros de texto gratuito y los libros para el maestro; estos son los materiales indispensables para llevar a cabo el proceso educativo. La segunda hace referencia a los materiales didácticos de apoyo al currículo que son de distinto tipo y que se sugieren en el currículo; entre ellos, los referentes al acervo bibliográfico escolar y de aula. En ambas dimensiones se incluyen condiciones específicas sobre los materiales curriculares para escuelas indígenas y para estudiantes con discapacidad dado el marco legal que existe en México para garantizar la inclusión y la equidad.¹¹

Personal que labora en las escuelas

En este ámbito se incluyen los docentes frente a grupo, directivos y docentes de apoyo académico, así como personal administrativo.

La incorporación de este ámbito en ECEA tiene sus fundamentos en varias fuentes: el derecho a la educación, la importancia que la normativa mexicana otorga para que se implementen los planes y programas educativos, así como la investigación proveniente de la eficacia escolar.

Como parte de la evaluación que se ha realizado para el cumplimiento del derecho a la educación, el Right to Education Project (2010, en Ruiz y Pérez, 2012) plantea algunos indicadores para evaluar el personal de las escuelas como recursos humanos indispensables

¹⁰ El artículo 19 de la LGE dice textualmente: "Será responsabilidad de las autoridades educativas locales realizar una distribución oportuna, completa, amplia y eficiente, de los libros de texto gratuitos y demás materiales educativos complementarios que la Secretaría les proporcione".

¹¹ Además de lo expresado en el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación, en México se cuenta con la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

en los planteles: las condiciones de trabajo en los centros escolares, la proporción de alumnos por profesor, los requisitos para ser maestro (perfil), el dominio de la lengua indígena en que enseñan, sus habilidades para la docencia, además del acceso por parte de los docentes a un desarrollo profesional continuo a lo largo de su vida, así como apoyos para los docentes que atienden a niñas y niños con discapacidad.

Desde la perspectiva de la eficacia escolar, también se reconoce que las características de los docentes juegan un papel importante en el logro escolar de los estudiantes. En el Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar que plantea Murillo (2007), las características del docente y sus acciones son factores que afectan el logro de los aprendizajes. Entre las características que se destacan se encuentran las condiciones socio-laborales del profesorado, sus características personales (antigüedad como docente y en la escuela), su formación inicial y permanente (desarrollo profesional), sus expectativas sobre los estudiantes, su satisfacción laboral, su metodología de trabajo, el número de estudiantes a su cargo, la composición del grupo de profesores, la estabilidad en la escuela y el trabajo en equipo.

En el informe de la UNESCO (2005) se destaca, con respecto a la formación de los docentes, que los países “que han conseguido alcanzar normas elevadas en materia de aprendizaje son los que han invertido constantemente en la mejora de la profesión docente” (pág. 3). En este mismo sentido, un documento reciente de la UNESCO (2015), destaca que los gobiernos deben mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes y permitirles participar en las decisiones que afectan su vida profesional y al entorno de aprendizaje.

Por otra parte, existe una corriente relacionada con el desarrollo profesional docente que evidencia que la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente, constituye un factor decisivo para la mejora de la educación y de los aprendizajes y enfatiza que la calidad de un sistema educativo “no excede la calidad de su profesorado” (Baber y Mourshed, 2008, en Ruiz y Pérez, 2012).

En lo que concierne a la normatividad mexicana, el artículo 3º constitucional, en la reforma de 2013, establece que el Estado sea garante de la calidad de la educación obligatoria y, entre otros aspectos, de la idoneidad de los docentes y los directivos para garantizar el máximo logro de los aprendizajes de los estudiantes. Derivada de esta reforma se creó el Servicio Profesional Docente que regula el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del personal docente o con funciones de dirección o supervisión en la educación básica y media superior. Por su parte la LGE, señala que los educadores son parte del sistema educativo nacional (art. 10).

El INEE en varias publicaciones ha manifestado la importancia que tiene el personal escolar para el ejercicio del derecho a la educación. Ha reconocido que un sistema educativo de calidad tiene en el centro un cuerpo docente calificado y motivado, capaz de asegurar el cumplimiento de los objetivos educativos (2004), y que el papel de los docentes es fundamental para que se cumpla el derecho a aprender de niñas, niños y adolescentes (INEE, 2015b).

A partir de las distintas fuentes citadas, se hace patente la importancia de considerar en la ECEA al personal que labora en los centros escolares como parte del “marco básico” de operación de las escuelas. Este ámbito incluye tres dimensiones: perfil profesional de directores y docentes de acuerdo a su función, personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar y oportunidades de actualización profesional en la escuela.

Gestión del aprendizaje

La gestión del aprendizaje está fundamentada en dos fuentes: el derecho a la educación de calidad para todos y la investigación relacionada con las oportunidades de aprendizaje.

El concepto del derecho a la educación ha progresado desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Actualmente se ha integrado a este concepto el recibir educación de calidad, donde el derecho a aprender es esencial.

Con el movimiento de EPT, se determina que la calidad de la educación debe estar en el centro de las iniciativas a fin de crear entornos propicios para el aprendizaje, y se señala la urgencia de contar con estrategias de monitoreo y evaluación que permitan conocer las disparidades al interior de los países, priorizando la evaluación del rendimiento académico como valoración de los aprendizajes (UNESCO, 2000).

Se esboza como parte de la calidad de los aprendizajes: el desarrollo cognitivo, el desarrollo creativo y psicológico, la formación para la paz, la ciudadanía, la seguridad, la igualdad y los valores culturales mundiales, lo cual está asentado además en la Convención de los Derechos del Niño (UNESCO/UNICEF, 2008). Al respecto, se identifican como necesarios los programas de estudio y métodos pedagógicos adecuados para los estudiantes y sus familias que favorezcan lo anteriormente señalado.

Hoy en día, se reconoce que la garantía del derecho a la educación conlleva que en los países se promuevan oportunidades de aprendizaje para todos, las cuales deben a su vez responder a los paradigmas actuales que apuntan a una sociedad del conocimiento que requiere que la escuela concentre sus procesos en el aprendizaje más que en la enseñanza (UNICEF, 2015).

Por otra parte, los estudios relacionados con las oportunidades de aprendizaje, destacan que hay una relación directa entre el aprendizaje logrado y la oportunidad para aprender y que ésta depende de una gestión adecuada. Este enfoque centra su mirada no en las capacidades de los estudiantes, sino en las carencias de los sistemas (Juárez & Asociados INC., 2009, en Ruiz y Pérez, 2012).

Los aspectos que se incluyen como oportunidades de aprendizaje y que influyen en los resultados de logro académico son el tiempo para el aprendizaje, la cobertura del currículo, la exposición al currículo, la asistencia del docente y del estudiante, la preparación de las clases, así como la práctica y la formación del docente, entre otros factores (Creemers, 1994; Cervini, 2001; Fernández, 2004, en Ruiz y Pérez, 2012).

En ECEA, se adopta la noción de generación de oportunidades de aprendizaje que no se reduce a la función del docente, sino que se agregan otras figuras y aspectos que son relevantes en el contexto de la escuela y como parte de la responsabilidad del Estado. Se define como la movilización y el aprovechamiento de los recursos básicos otorgados por el Estado para generar oportunidades para que todos los estudiantes aprendan. Las dimensiones que incluye son tres: uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo, práctica docente orientada al aprendizaje, y estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes.

Organización escolar

La educación escolar tiene lugar en un contexto específico, en una organización. En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan en espacios con características concretas, que tienen sus propias concepciones, procedimientos y estrategias para enfrentar problemas y desarrollar el proceso educativo.¹²

Desde el enfoque de derechos, no existen indicadores específicos para valorar las características concretas de las escuelas en cuanto a su organización o gestión, aunque en distintos instrumentos que la UNESCO ha desarrollado existen indicadores que afectan la calidad de la educación, como los establecidos en el proyecto de indicadores mundiales de la educación. Algunos de estos indicadores están relacionados con la administración de las escuelas, entre los que se incluyen el tipo de tareas (administrativas y de enseñanza) a las que se dedican los directores, la participación de los padres en la escuela y la autonomía escolar (UNESCO, 2008).

La escuela como objeto de estudio se ha analizado desde dos enfoques: el administrativo y el de la gestión escolar, este último, más reciente.

Desde los enfoques administrativos, la escuela es una organización que tiene objetivos, recursos (humanos y físicos), estructura, cultura, y un contexto particular; componentes que interactúan entre sí y favorecen que la tarea de la escuela sea compleja.

En esta organización se hace imprescindible la división racional del trabajo y la especificación de tareas, lo que implica asignar funciones al director y a los docentes, y definir la participación de los padres de familia. Sin embargo, es necesario que entre docentes y directivos exista colaboración que permita desarrollar una visión compartida, identificar problemas comunes y apoyarse para mejorar los procesos pedagógicos, de hecho la colaboración es un objetivo de la educación escolar (Antúnez, 2004).

Por su parte, desde la gestión escolar se reconoce que en la escuela se desarrollan diversas tareas realizadas por distintos actores, pero todas deben estar focalizadas en un solo propósito: lograr el aprendizaje de los estudiantes. Pozner (1997, en SEP, 2000) las organiza en cuatro tipos de tareas: pedagógico-curricular, organizativo-operativo, administrativa-financiera

¹² La SEP define a la escuela como un "Conjunto organizado de recursos humanos y físicos que funciona bajo la autoridad de un director o responsable, destinado a impartir educación a estudiantes de un mismo nivel educativo y con un turno y horario determinados" (Programa Sectorial de Educación, 2013-2018).

y comunitaria o de vinculación social. El enfoque de gestión escolar destaca la importancia del liderazgo académico, así como el trabajo colegiado que favorece una visión común de la escuela, la participación de los padres y la planificación, entre otros (Pozner, 2000; Hargreaves y Fink, 2008).

En México, desde la visión administrativa, la SEP ha impulsado distintas disposiciones para regular los recursos en las escuelas, las tareas que le atañen a cada actor escolar (directivos, docentes, alumnos y padres) y las funciones que les corresponden a los órganos colegiados que apoyan la función educativa. Entre estas disposiciones se encuentra el Acuerdo 96 (SEP, 1982) que dio origen al *Manual de organización de la escuela primaria*.

En los últimos años el enfoque de la gestión escolar ha predominado en la literatura que llega a las escuelas a través de cursos y documentos que la SEP ha divulgado. Un ejemplo claro es el Acuerdo 717 (SEP, 2014) que fortalece la gestión escolar y da marco a la normatividad mínima y a los lineamientos del Consejo Técnico Escolar.

En ECEA se ha optado por definir la organización escolar como un ámbito de evaluación, refiriéndose a ella como el conjunto de recursos, normas y formas de proceder que se ponen a disposición para garantizar los propósitos educativos. Este ámbito privilegia condiciones relacionadas con cuatro dimensiones: existencia de trabajo colegiado; visión común de los docentes sobre la escuela; participación de los padres de familia; y prácticas de admisión en la escuela.

La convivencia escolar para el desarrollo personal y social

Existen distintas fuentes para sustentar que la convivencia escolar armónica debe ser parte del marco básico de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

En primer lugar, México ha suscrito distintas normas internacionales y en consecuencia forman parte de los dispositivos legales para orientar la política nacional. Una de ellas es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la cual se define, como objeto de la educación, la promoción del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de los individuos, así como favorecer las relaciones interpersonales en un ambiente de paz. En este sentido, la escuela es un espacio vital para estos propósitos, la convivencia escolar responde intrínsecamente al enfoque del derecho a la educación en tanto que su estudio tiene origen en la visión de la construcción de relaciones pacíficas y democráticas en las escuelas (Carbajal, 2013).

En segundo lugar, la política educativa nacional ha puesto en relieve la importancia de favorecer en las escuelas una convivencia escolar armónica como un componente fundamental de la educación de calidad a la cual tienen derecho toda niña, niño y adolescente del país.

La convivencia en las escuelas hacia la que aspira el Estado mexicano es aquella que forma en el respeto a los derechos humanos, la protección y cuidado del medio ambiente,

y se orienta al desarrollo integral de todas las personas. Esto se sustenta tanto en el artículo 3° de la Constitución, como en la LGE y, más recientemente, en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA, 2014).

Esta normatividad destaca la importancia de una convivencia escolar armónica en la educación básica como un elemento central del derecho a la educación y que suceda conforme al ejercicio de los derechos de niñas y niños. En el cuadro 4 se destacan algunos párrafos de la normatividad que dan cuenta de ello:

Cuadro 4. Leyes que refieren a la convivencia escolar en México

<p>Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El artículo 1° establece que todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos tanto en la Constitución como en los tratados internacionales. Determina que las autoridades competentes tendrán la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos. ▪ El artículo 3°, entre otros asuntos, refiere que la educación que imparta el Estado fomentará en los individuos el respeto a los derechos humanos, lo que contribuirá a la mejor convivencia humana a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural. <p>Ley General de Educación</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El artículo 7° establece que la educación que imparta el Estado y los particulares deberá infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como forma de gobierno y una convivencia que permita a todos participar en la toma de decisiones. Asimismo, la educación deberá promover el valor de la justicia, la observancia de la ley y la igualdad de los individuos, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia y el conocimiento y respeto de los derechos humanos. ▪ El artículo 8° indica que la educación contribuirá a la mejor convivencia humana considerando el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia. <p>Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El artículo 57, que pertenece al capítulo sobre el derecho a la educación, señala que las autoridades correspondientes deberán fomentar la convivencia escolar armónica y la generación de mecanismos para la discusión, debate y resolución pacífica de conflictos. ▪ El artículo 59 del mismo capítulo apunta la importancia de propiciar condiciones para crear ambientes libres de violencia en las escuelas y se fomente la convivencia armónica.
--

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, los planes y programas de estudio de la educación básica incluyen como un componente relevante el desarrollo de *competencias para la convivencia* que suponen el desarrollo de relaciones armónicas, así como reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística. Asimismo, para el desarrollo de las *competencias para la vida en sociedad* se requiere, entre otros aspectos, proceder en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad, los derechos humanos y la participación (SEP, 2011).

Una convivencia escolar que responda al derecho a la educación implica lo siguiente:

- Reconocer que las niñas y los niños son sujetos de derechos. Esto es, sujetos activos que pueden participar de su propio desarrollo conforme su edad (autonomía progresiva), con respeto y sin discriminación de ningún tipo (Cillero, 1999, Villatoro y Hopenhayn, 2006).

- Que todas las niñas y los niños tienen derecho a una educación de calidad. Esto supone que la escuela debe ser un espacio seguro, en donde se aprendan los valores fundamentales de la democracia, se reconozca la diversidad y exista una cultura de paz (Hirnas y Carranza, 2008).
- Que las escuelas desarrollen en los estudiantes valores, habilidades y actitudes para *aprender a vivir juntos*, asumiendo que la educación se orientará al descubrimiento gradual del otro y al reconocimiento de la diversidad humana, así como a la participación en proyectos comunes y el fomento de las convergencias (Delors, 1996).
- Que, además de contar con contenidos curriculares que favorezcan el desarrollo de estas competencias, se buscará la conformación de un buen clima de convivencia en las aulas y las escuelas (Hevia, 2010).
- Cuestionar las bases sobre las cuales opera, se estructura y se organiza a la escuela (Conde y Gutiérrez, 2015) para asegurar el respeto de los derechos humanos en ésta.

Por otra parte, aunque el tema de convivencia escolar es reciente en el campo de la investigación educativa, sobre todo en nuestro país, estudios nacionales e internacionales sobre clima escolar, disciplina escolar, manejo pacífico de conflictos y, recientemente, violencia y *bullying*, que alimentan a este campo de conocimiento, han identificado que éstos intervienen en el aprendizaje de los estudiantes.¹³

Un referente conceptual y una compilación de estudios sobre el tema se encuentra en el estudio *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* (Furlán y Spitzer, 2013). En él diversos especialistas en el tema dan cuenta de lo que se ha realizado en materia de investigación educativa en nuestro país. Varios estudios toman la perspectiva de la UNESCO sobre la convivencia democrática, pacífica e inclusiva.

Otros referentes relacionados con el tema son los trabajos de Fierro y Tapia (2012); Chaparro, Caso, Díaz y Urias (2012); y Caso, Díaz y Chaparro (2013), en los cuales se conceptualiza a la convivencia escolar como un proceso que implica distintas subjetividades, y que reconoce asimismo un contexto institucional pero también el sociocultural. Además reconocen tres dimensiones como características de una convivencia escolar de calidad: inclusión, paz y democracia.

Por su parte el INEE ha realizado estudios sobre clima escolar y violencia en las escuelas con dos propósitos: identificar estos elementos como factores de logro y también con fines descriptivos.¹⁴

Teniendo como marco el enfoque del derecho a la educación y reconociendo que en la normatividad mexicana se ofrecen pautas para la conformación de un tipo de convivencia escolar, en la ECEA la convivencia escolar es vista como un componente de la calidad de

¹³ Desde la tradición de eficacia escolar, los estudios de clima han identificado que ésta es uno de los principales factores de logro educativo.

¹⁴ El estudio de *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México* (INEE, 2007), tuvo como propósito describir este problema a nivel nacional en las escuelas primarias y secundarias a partir de los índices: participación de alumnos en actos de violencia, alumnos como víctimas de la violencia, violencia dentro de la escuela y violencia fuera de la escuela.

la educación y se define a partir de la conceptualización de Fierro y Tapia (2013) como: “las formas de interacción entre los distintos miembros de la comunidad escolar, que tienen lugar en diversos espacios y situaciones de la vida escolar. Es dinámica y se construye en la cotidianidad enmarcada por las condiciones institucionales, sociales y culturales”. Su configuración puede producir procesos positivos o negativos en la escuela que pueden observarse en aspectos como los siguientes: los procesos de enseñanza, los procesos de participación y generación de acuerdos, en el manejo de normas y prácticas disciplinarias, la solución de conflictos y la gestión escolar.

Las dimensiones que se consideraron para esta evaluación son cuatro: relaciones interpersonales positivas; prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela; participación activa de los estudiantes; y prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y manejo pacífico de conflictos.

4. La Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje en primaria

Plan de evaluación de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje

Considerando la importancia de evaluar el mínimo de condiciones con las que operan y funcionan los centros escolares, el INEE ha definido un plan de evaluación nacional de mediano plazo que permita monitorear el derecho a la educación en las escuelas.

Esta evaluación se realiza en la educación obligatoria, que comprende los tres niveles de básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior. En los cuatro niveles la evaluación está dirigida a la modalidad escolarizada y a la población en edad de cursarla, es decir, no se incluye la educación de adultos ni la oferta escolar abierta o a distancia.

El plan de evaluación de las condiciones contempla ciclos de cuatro años para evaluar los distintos niveles de la educación obligatoria, iniciando con primaria, siguiendo con media superior, preescolar y finalmente secundaria. De esta manera, cada cuatro años se obtendrá información del mismo nivel. En el cuadro 5 se presenta el plan de evaluación.

Cuadro 5. Plan de Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje

Nivel educativo	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Primaria	Aplicación piloto				Aplicación piloto	Aplicación definitiva			Aplicación piloto	Aplicación definitiva
Media superior		Aplicación piloto	Aplicación definitiva			Aplicación piloto	Aplicación definitiva			
Preescolar			Aplicación piloto	Aplicación definitiva			Aplicación piloto	Aplicación definitiva		
Secundaria				Aplicación piloto	Aplicación definitiva			Aplicación piloto	Aplicación definitiva	

En cada nivel educativo se han diseñado distintos estratos a fin de contar con una visión más cercana de las características y dimensiones del Sistema Educativo Nacional.¹⁵

Para el nivel de educación primaria, la evaluación de las condiciones básicas se realizó en una muestra aleatoria de escuelas a nivel nacional compuesta por seis estratos: general no multigrado, general multigrado, indígena no multigrado, indígena multigrado, comunitaria y privada.

La aplicación de la ECEA en primaria

Entre los días 3 y 14 de noviembre de 2014 se llevó a cabo la aplicación de la ECEA en el nivel primaria. Participaron escuelas de todos los tipos o modalidades de 31 entidades federativas (la excepción fue Oaxaca, que declinó participar).

Para dar cuenta de las condiciones escolares a nivel nacional,¹⁶ se diseñó una muestra en distintas etapas: primero se seleccionaron escuelas, luego grupos de alumnos de 4°, 5° y 6° grados, los que se censaron, y los maestros que daban clase a dichos grupos. Esta muestra se definió para que permitiera dar información de escuelas de los diferentes estratos/modalidades definidos, al tiempo que generar estadísticos válidos a nivel nacional con un porcentaje de confiabilidad de las estimaciones de 95%. En el cuadro 6 se describen los estratos o tipo de escuelas que incluyó la ECEA.

Dentro de estos estratos se aplicaron cuestionarios tipo encuesta al director de la escuela, los maestros de los grupos de 4°, 5° y 6° año seleccionados, a todos los estudiantes de los grupos seleccionados y a un padre de familia, con la condición de que fuera miembro de la Asociación de Padres de Familia (APF) o de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) de las escuelas seleccionadas. En la tabla 1 se pueden identificar la cantidad de escuelas de la muestra, así como los instrumentos aplicados a cada informante por tipo de escuela.

¹⁵ Los estratos para preescolar son distintos a primaria dado que una gran mayoría de escuelas son unitarias quedando de la siguiente forma: general no unitaria, general unitaria, indígena no unitaria, indígena unitaria, comunitaria y privada. En secundaria se prevén los siguientes estratos: general, técnica, telesecundaria, comunitaria y privada. Para el caso de media superior, dada la diversidad de planes de estudio y tipos de servicio, se tienen definidos más de 10 dominios que conjugan aspectos como sostenimiento, control administrativo, tipo de plantel y atención a la matrícula.

¹⁶ Los resultados de ECEA permiten representar a la totalidad de escuelas primarias del país, las cuales, sin considerar Oaxaca, ascendieron a 93616 en el ciclo escolar 2013-2014.

Cuadro 6. Estratos evaluados en primaria¹⁷

Estrato	Definición
Escuelas comunitarias (CONAFE)	Centros educativos administrados por el CONAFE que atienden estudiantes de educación primaria en localidades de 100 habitantes o menos, con niveles altos y muy altos de marginación. Son atendidos por jóvenes denominados Líderes para la Educación Comunitaria (LEC) que son capacitados para proporcionar el servicio. Todos estos centros son multigrado.
Escuelas indígenas multigrado	Centros educativos de sostenimiento público que se ubican en localidades donde reside población indígena, principalmente en el medio rural, con altos y muy altos niveles de marginación. En ellas todos los docentes atienden estudiantes de varios grados.
Escuelas indígenas no multigrado	Son planteles de sostenimiento público que se encuentran en localidades donde reside población indígena, con altos y muy altos niveles de marginación. En estas escuelas al menos un docente atiende estudiantes de un solo grado.
Escuelas generales multigrado	Escuelas de sostenimiento público en las que todos los profesores atienden a estudiantes de más de un grado. Por lo regular se ubican en localidades rurales, con niveles altos o muy altos de marginación.
Escuelas generales no multigrado	Escuelas de sostenimiento público en las que al menos un docente atiende a estudiantes de un solo grado. Se ubican generalmente en localidades urbanas, con niveles de marginación medio, bajo o muy bajo.
Escuelas particulares o privadas	Escuelas de sostenimiento privado que se ubican mayormente en localidades urbanas, con niveles bajos o muy bajos de marginación. En estos planteles generalmente cada docente atiende solo un grado.

Tabla 1. Cantidad de escuelas e instrumentos aplicados en primaria por informante según tipo de escuela

Tipo de escuela	Escuelas	LEC	Docentes	Directores	APF/APEC	Estudiantes
Comunitaria	170	156			166	641
Indígena multigrado	137		176	132	135	2 234
Indígena no multigrado	136		371	132	134	7 599
General multigrado	300		393	290	299	4 971
General no multigrado	513		1 467	502	509	35 153
Privada	169		457	166	168	7 862
Total	1 425	156	2 864	1 222	1 411	58 460

¹⁷ En las 31 entidades federativas incluidas en ECEA, se estimaba que había 10 475 escuelas comunitarias, 5 620 indígenas multigrado, 2 748 indígenas no multigrado, 23 322 generales multigrado, 42 893 generales no multigrado y 8 558 privadas.

5. Caracterización de las escuelas primarias a partir de la ECEA

Situación sociodemográfica

A continuación se presenta una breve caracterización sociodemográfica y de la estructura escolar de las escuelas primarias a partir de ECEA.

De especial importancia para caracterizar el entorno escolar, es contar con una medida que sintetice las características de la población que atienden las escuelas en términos de las oportunidades con que cuenta para su desarrollo social. Para lograr esta caracterización se utiliza el índice de marginación por localidad del Consejo Nacional de Población (CONAPO).

Este índice mide las oportunidades de desarrollo presentes en las diversas localidades o áreas geoestadísticas básicas (AGEB) del país. Si bien no mide la pobreza de los individuos o las familias, permite aproximarse al fenómeno de la desigualdad social a través de las oportunidades de desarrollo presentes en los diversos espacios geopolíticos y territoriales más reducidos (CONAPO, 2012):

Por su parte, la marginación es entendida como el conjunto de problemas (desventajas) sociales de una comunidad o localidad y hace referencia a grupos de personas y familias [...] el índice de marginación busca establecer un parámetro analítico que permita entender cuándo un sector de la sociedad se encuentra en una situación donde no están presentes las oportunidades para el desarrollo, ni la capacidad para encontrarlas (CONAPO, 2012, p. 11 y 12).

Para caracterizar las escuelas de la muestra, se utilizó el índice de marginación en su forma categórica, esto es: como grado de marginación de las localidades en que se encuentran las escuelas, clasificadas según el índice de marginación por localidad.

En la tabla 2 se presenta la distribución de las escuelas por tipo, según la clasificación del grado de marginación de la localidad en que se ubican.

Tabla 2. Distribución de escuelas según el grado de marginación de su localidad, a nivel nacional y por tipo de escuela

Grado de marginación	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Muy bajo y bajo	38.7	4.6	0.1	1.3	5.9	61.5	92.5
Medio	10.5	5.7	2.5	2.6	14.6	12.3	4.7
Muy alto y alto	48.8	82.2	96.2	92.3	75.8	26.1	2.8
Sin dato	2.0	7.5	1.2	3.8	3.7	0.1	0.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia, con datos de ECEA y CONAPO.

Como puede observarse, desde el punto de vista de las oportunidades de desarrollo de la población que atienden las escuelas primarias, las de tipo indígena multigrado, comunitaria, indígena no multigrado y las generales de tipo multigrado se encuentran en situación de desventaja.

Otro dato que se presenta es el tamaño de la población de las localidades en donde se encuentran las escuelas, dado que en las localidades pequeñas (de tipo rural) se cuenta con menos servicios, lo cual impacta en las oportunidades de desarrollo de las poblaciones que allí viven. En la tabla 3 se puede observar la distribución de las escuelas primarias, según el tamaño de la localidad en que se encuentran ubicadas.

Tabla 3. Distribución porcentual de escuelas según el tamaño de la localidad en la que se encuentran, dato nacional y por tipo de escuela

Tamaño de la localidad	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Hasta 249 habitantes	28.4	84.7	64.6	8.2	55.9	1.8	0.7
Entre 250 y 499 habitantes	10.5	2.2	23.4	19.7	27.1	3.4	0.0
Entre 500 y 2 499 habitantes	14.3	2.8	5.5	55.6	7.8	21.8	1.6
2 500 habitantes y más	44.8	2.8	5.3	12.7	5.6	72.9	97.6
No clasificadas	2.0	7.5	1.2	3.8	3.7	0.1	0.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia con datos de ECEA y CONAPO.

De manera similar a la distribución según el grado de marginación de la localidad, las escuelas de tipo comunitario, las indígenas (multigrado y no multigrado) y las generales de tipo multigrado, tienden a ubicarse en localidades rurales.

Estructura escolar

El primer aspecto de la caracterización de las escuelas respecto a su estructura, es su tamaño. En la tabla 4 se presenta el promedio, mínimo y máximo de alumnos, a nivel nacional y por tipo de escuela.

Tabla 4. Promedio, mínimo y máximo de alumnos por escuela, a nivel nacional y por tipo de escuela

	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Promedio	147	10	38	153	34	254	160
Mínimo	1	1	6	46	3	29	8
Máximo	932	101*	141	524	350	804	932

* Éste es un valor atípico para una escuela comunitaria, si bien es real. Si no se considera esa escuela, el máximo de alumnos reportados es 40 y el promedio de alumnos por escuela es 9.8.

Como era de esperar, las escuelas comunitarias y las de tipo multigrado son de menor tamaño que las escuelas del resto de los estratos.

Otro aspecto importante se relaciona con el hecho de ser una escuela unitaria. En este tipo de escuelas los docentes atienden a todos los estudiantes, al tiempo que llevan adelante el resto de las funciones administrativas que le corresponden al director, por lo que se encuentran en franca desventaja respecto del resto de las escuelas. En la tabla 5 se presenta la estimación del porcentaje de escuelas unitarias¹⁸ a partir de los resultados de ECEA.

Tabla 5. Distribución porcentual de escuelas unitarias, a nivel nacional y por tipo de escuela a partir de la muestra de ECEA

	Nacional	Indígena multigrado	General multigrado	Privada
Porcentaje de escuelas unitarias	15.1	49.8	42.2	0.5

Como puede observarse, existe una proporción mayor de escuelas unitarias en las indígenas de tipo multigrado que en las generales de tipo multigrado. Esto puede deberse a que las escuelas indígenas se encuentran en localidades más pequeñas que las generales (ver tabla 3). También hay una muy pequeña proporción de escuelas privadas que son unitarias (0.5%).

¹⁸ Se excluyen las escuelas comunitarias que son, por definición, unitarias (aunque hay algunas excepciones), así como las de tipo no multigrado, dado que no son, por clasificación muestral, unitarias.

Otro aspecto para caracterizar las escuelas primarias es la proporción de directores que tienen grupo a cargo. En estas escuelas los directores se encuentran en desventaja, dado que, además de la función de director, deben hacerse cargo de un grupo escolar.

Tabla 6. Distribución porcentual de escuelas con directores con grupo a cargo, a nivel nacional y por tipo de escuela a partir de la muestra de ECEA

	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Porcentaje de escuelas con directores con grupo a cargo	45.6	99.1	51.5	99.1	15.9	10.3

Es de destacar que en las escuelas de tipo multigrado, casi la totalidad de los directores tienen un grupo a cargo. Este dato es de importancia central a la hora de interpretar la información referente a las actividades del director, dado que en estos tipos de escuela se encuentran en desventaja, respecto de sus colegas de las escuelas no multigrado, a la hora de realizar su labor directiva.

Referencias bibliográficas

- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. EE.UU.
- Barrera, A. (2012). *Revisión de la literatura e integración del marco metodológico sobre recursos físicos en educación básica (Infraestructura y mobiliario)*. Documento interno. México: INEE.
- Benya, J. R. (2001). *Lighting for schools*. Washington D. C: National Clearinghouse for Educational Facilities (NCEF).
- Building Educational Success Together. (2006). *Growth and Disparity. A Decade of US Public School Construction*.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Caso, J., Díaz, C., y Chaparro, A. (2013). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 137-145. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art07.pdf>
- Cervini, R. (1999). *Factores asociados al logro escolar. Calidad y equidad en la educación básica de Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Chaparro, A., Caso, J., Díaz, C., y Urias, E. (2012). *Instrumentos para el autodiagnóstico e intervención en escuelas basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta. (Reporte Técnico 12-004)*. UEE. IIIDE. Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de: <http://uee.uabc.mx/uee/documentos/estudiosYproyectos/UEERT12-004.pdf>
- Cillero, M. (1999). *El interés superior del niño en el marco de la convención internacional sobre los derechos del niño, en Justicia y Derechos del Niño*. Núm. 1. UNICEF-Chile.
- Clark, C., Martin, R., Van Kempen, E., Tamuno, A., Head, J. Hugh, W. D., y Haines, M. (2006). Exposure-Effect Relations between Aircraft and Road Traffic Noise Exposure at School and Reading Comprehension. The RANCH Project, *American Journal of Epidemiology*, 163(1), 27-37.
- CONAPO. (2012). *Índice de marginación por localidad*. México: CONAPO.
- Conde, S., y Gutiérrez, J. L. (2015). *Marco de referencia y propuesta de indicadores sobre convivencia y violencia en el entorno escolar*. Documento interno. México: INEE.

- Coomans, F. (2004). Exploring the normative content of the right to education as a human right: Recent approaches. En *Persona y Derecho. Revista de Fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos de la Universidad de Navarra*, 50.
- Daisey, J. M., y Angell, W. J., y Apte, M. (2003). Indoor air quality, ventilation and health symptoms in schools: An analysis of existing information. *Indoor Air*, 13(1), 53-64.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Duarte, J., Gargiulo, C., y Moreno, M. (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. BID.
- Earthman, G. (2002). *School facility conditions and student academic achievement*. University of California, Los Angeles: Institute for Democracy, Education, & Access.
- Fernández, T, Banegas, I., y Blanco, E. (2004). *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 interno. México: INEE.
- Fierro, C. y Tapia, G. (2012). *Indicadores de convivencia. Concepto operacional, subdimensiones y categorías. Reporte técnico*. México: UIA León-CONCYTEG.
- Fierro, C. y Tapia, G. (2013). Convivencia escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. En Furlán, A., y Spitzer, T. C. (Coord.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 73-131), Colección Estados del Conocimiento, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Fritz, C. (2003). *The learning environment as place: An analysis of the United States Department of Education's Six Design Principles for Learning Environments*. Washington State University.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.
- Furlán, A., y Spitzer, T. C. (Coord.). (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, Colección Estados del Conocimiento. México: COMIE-ANUIES.
- Glewwe, P. (1999). *The Economics of School Quality Investments in Developing Countries. An Empirical Study of Ghana*. Gran Bretaña: Centre for the Study of African Economies, Universidad de Oxford.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Ediciones Morata/Ministerio de educación.
- Heath, G. A., y Mendell, M. J. (2002). Do indoor environments in schools influence student performance? A review of the literature. *Proceedings of Indoor Air*, 1, 802-807.
- Heschong Mahone Group. (2003). *Windows and Offices: A Study Of Office Worker Performance and the Indoor Environment*. CEC PIER.
- Hevia, R. (2010). El derecho a la educación y la educación en derechos humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2). Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlej/numeros/vol4-num2/art1.pdf>
- INEE. (2004). *Panorama Educativo de México 2004*. México: INEE.
- INEE. (2007). *Infraestructura escolar en primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- INEE. (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México: INEE.
- INEE. (2012). *Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.
- INEE. (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: INEE.
- INEE. (2015a). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014*. México: INEE.
- INEE. (2015b). *Los docentes en México*. México: INEE.

- INIFED. (2013). *Diseño arquitectónico. Educación Básica-Primaria*. México: INIFED.
- Jago, E., y Tanner, C. K. (1999). *Influence of School Facility on Student Achievement*. University of Georgia.
- Jarman, D., Webb, L., y Chan, C. (2004). A beautiful school is a caring school. *School Business Affairs*, 37-38.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40).
- Ley General de Educación. (2014). D.O.F. Consultado el 16 de junio de 2015 en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). D.O.F. Consultado el 17 de junio de 2015 en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014
- Ley General de la Infraestructura Física Educativa. (2008). D.O.F. Consultado el 17 de junio de 2015 en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIFE.pdf>
- Loisos, G. (1999). *Daylighting in schools. An investigation into the relationship between daylighting and human performance*. California: California Board for Energy/Heschong Mahone Group.
- Murillo, J. (Coord.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pozner, P. (1997). La gestión escolar. En SEP. (2000). *Antología de la Gestión Educativa*. México: SEP, pp.7-26.
- Pozner, P. (Coord.). (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Cuaderno 2. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.
- Ruiz, G. y Pérez, G. (2012). *Marco de referencia para la evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje*. Documento interno del INEE. IDE.
- Schmelkes, S. (Coord.). (1997). *La calidad de la educación primaria: Un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schneider, M. (2002). *Do school facilities affect academic outcomes?* National Clearinghouse for Educational Facilities.
- SEP. (1982). *Acuerdo número 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. Publicado en el D.O.F. el 7 de diciembre de 1982.
- SEP. (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Publicado en el D.O.F. el 19 de agosto de 2011.
- SEP. (2008). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. México: SEP.
- SEP. (2012). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Secretaría de Educación Pública. México: SEP.
- SEP. (2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Publicado en el D.O.F. el 7 de marzo de 2014.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40.
- UNESCO. (1999). *Declaración mundial de educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar. Senegal, 26-28 de abril de 2000. Con los seis Marcos de Acción Regionales. Francia.

- UNESCO. (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad. Resumen informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005*. Francia.
- UNESCO. (2008). *Una mirada al interior de las escuelas primarias. Estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de Indicadores Mundiales de Educación*. Canadá.
- UNESCO. (2015). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Foro Mundial sobre la Educación 2015*.
- UNESCO/UNICEF. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Nueva York.
- UNICEF. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Serie Aprendizajes y Oportunidades. Panamá: UNICEF.
- Vilatarsana, G. (2004). *The environmental noise exposure of schools around Heathrow*. Tesis de Maestría, South Bank University.
- Villatoro, P., y Hopenhayn, M. (2006). *El derecho a la educación. Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe*. División de Desarrollo Social de la CEPAL.
- Wargoki, P., Wyon, D., Matysiak, B., y Irgens, S. (2005). *The effects of classroom air temperature and outdoor air supply rate on performance of school work by children*. Ponencia presentada en The 10th International Conference on Indoor Air Quality and Climate, Proceedings of Indoor Air 2005, Pekín, China.

