



# La gestión del aprendizaje en las escuelas primarias



Resultados de evaluaciones

ECEA 2014 | Informe de resultados

Condiciones de la oferta

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





Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

# La gestión del aprendizaje en las escuelas primarias

ECEA 2014



Resultados  
de evaluaciones

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

# LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

## ECEA 2014

Primera edición, 2018  
ISBN: En trámite

### **Autores**

Verónica Silvia Noyola Cortés  
Ofelia Karina Martínez Rodríguez  
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.

### **Corrección**

Mónica Arrona  
Edna Morales Zapata

### **Diseño gráfico**

Martha Alfaro Aguilar

### **Formación**

Heidi Puon Sánchez

### **Fotografía**

Juan Carlos Angulo

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 editor. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2018). *La gestión del aprendizaje en las escuelas primarias*. México: autor.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	5
La gestión del aprendizaje y el derecho a aprender .....	8
Principales resultados .....	10
<b>● Capítulo 1</b>	
<b>Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo</b> .....	15
1.1 En la escuela se cumple con el calendario y duración de la jornada escolar oficiales .....	19
1.2 Los docentes imparten clases todos los días .....	24
1.3 Los docentes dedican la mayor parte del tiempo en el aula a actividades de enseñanza .....	28
Cierre del capítulo .....	29
<b>● Capítulo 2</b>	
<b>Práctica docente orientada al aprendizaje</b> .....	31
2.1 Los docentes planifican el trabajo de aula con base en el currículo .....	35
2.2 Los docentes implementan actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes de su grupo .....	41
2.3 Los docentes llevan a cabo prácticas de evaluación de tipo formativo en el aula ...	46
Cierre del capítulo .....	51
<b>● Capítulo 3</b>	
<b>Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes</b> .....	53
3.1 En la escuela existen estrategias de atención a estudiantes con riesgo de reprobación, abandono o bajo aprovechamiento .....	55
3.2 En la escuela hay estrategias de seguimiento y asesoría a la práctica docente. Asesoría interna (director) y externa (supervisión escolar) .....	60
3.1.1 Asesoría interna (director) .....	62
3.1.2 Asesoría externa (supervisión escolar) .....	66
Cierre del capítulo .....	72
<b>Conclusiones generales</b> .....	75
<b>Bibliografía</b> .....	81
<b>Agradecimientos</b> .....	86





# 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). Ésta indaga siete aspectos, llamados ámbitos, que constan en total de 68 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” (INEE, 2016a):

1. Infraestructura para el bienestar y 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.

La ECEA se llevó a cabo en una muestra de escuelas primarias (1 425 escuelas) con representatividad nacional y de los siguientes tipos de servicio: comunitarias, indígenas multigrado, indígenas no multigrado, generales multigrado, generales no multigrado y privadas. Se recolectó información de docentes de los grados cuarto, quinto y sexto, así como de directivos, estudiantes, padres de familia y, en el caso de las escuelas comunitarias, de los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC) durante noviembre de 2014.

Para conocer sobre el referente conceptual y el desarrollo metodológico de esta evaluación se recomienda consultar la *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico*



(INEE, 2016a). En él se presenta información sobre las características de la muestra, los tipos de escuela que participaron, quiénes fueron los informantes, entre otros temas.

Los resultados de esta evaluación se presentan en cuatro informes temáticos: *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes* (INEE, 2016b); *La convivencia escolar en las escuelas primarias* (en prensa); *Personal y Organización escolar* (en prensa), y el presente documento, que hace referencia a la Gestión del aprendizaje.

El propósito de este informe es dar cuenta de los procesos relacionados con la gestión del aprendizaje; está organizado en cuatro apartados, además de la introducción y las conclusiones. En el primero se presentan, de manera sintética, los principales resultados relacionados con cada condición básica, y los tres siguientes hacen referencia a los resultados de cada una de las dimensiones que integran este ámbito de gestión del aprendizaje.

## La gestión del aprendizaje y el derecho a aprender

La evaluación de la calidad de la educación se ha orientado, desde la segunda mitad del siglo XX, principalmente, a dar cuenta del rendimiento académico visto como resultado de aprendizaje. Sin embargo, evaluar la calidad también conlleva acercarse a las acciones relacionadas con los recursos y los procesos en los que se genera el acto educativo y, estos aspectos, desde el enfoque de la investigación evaluativa sobre oportunidades de aprendizaje, resultan necesarios para que el derecho a la educación sea válido para todos (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, UNDP, UN Women y UNHCR, 2015).

El concepto del derecho a la educación ha progresado desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1949, y actualmente va más allá de que los estudiantes cuenten con un aula y un docente. Por parte de los Estados implica acciones orientadas al aprendizaje de todo ser humano, de modo que el derecho a la educación es también el de todos a aprender (Latapí, 2009), de ahí el fundamento para evaluar la gestión del aprendizaje.

Otro aspecto en el que se finca esta evaluación es la investigación relacionada con las oportunidades de aprendizaje, que en un inicio se definió de manera restringida como el tiempo disponible para el aprendizaje (Carroll, 1963); sin embargo, en los años siguientes se conceptualizó de forma más amplia, incluyendo en estas dimensiones otras además de la temporal; por ejemplo, Cooley y Leinhardt (1980, citado en Cervini, 2001) midieron también asuntos relacionados con la cobertura temático-curricular. Posteriormente,



A raíz de los debates generados por las declaraciones America 2000 y Goals 2000 Educate America Act, la expresión OTL [Oportunidades de aprendizaje, por sus siglas en inglés] fue usada para mencionar los estándares no sólo de contenidos y de desempeño, sino también de diferentes aspectos de la oferta educativa es decir, "los criterios y las bases para valorar la suficiencia o calidad de los recursos, prácticas y condiciones necesarias en cada nivel del sistema educativo (escuelas, organismos locales y provincias) para proporcionar a todos los estudiantes una oportunidad de aprender" los contenidos que se estableciesen (McDonnell, 1995, p. 312). Han sido sugeridos aspectos tales como la calidad y la disponibilidad de currícula; materiales instruccionales y tecnologías para todos los estudiantes; bibliotecas, laboratorios y otros recursos necesarios; la capacidad de los maestros para enseñar con alta calidad ante las más diversas necesidades de aprendizaje en cada área de contenido; políticas institucionales y prácticas de enseñanza que no conduzcan a la discriminación con base al género; capacitación continua de maestros, directores y administradores; infraestructura y medios escolares que posibiliten un medio ambiente seguro para la enseñanza-aprendizaje (Cervini, 2001, p. 7).

Por lo anterior, en este informe se abordan algunas oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes como parte de su derecho a la educación, entre ellas, el tiempo para el aprendizaje, la exposición al currículo, la asistencia del docente, la preparación de la clase, así como la práctica y la formación del docente, entre otros factores, aspectos que varios autores han señalado como parte de las oportunidades de aprendizaje (Creemers, 1994; Cervini, 2001; Fernández, 2004, citado en Ruiz y Pérez, 2012).

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 y Asociados INC., 2009, citado en Ruiz y Pérez, 2012).

Para su evaluación, en el ámbito de *Gestión del aprendizaje* se establecieron nueve condiciones básicas ubicadas en tres dimensiones: 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 (tabla 1).

**Tabla 1** Condiciones básicas sobre Gestión del aprendizaje

	Dimensiones	Condiciones básicas
<b>Gestión del aprendizaje</b>	1. Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo	1.1 La escuela cumple con el calendario y duración de la jornada escolar oficiales. 1.2 Los docentes imparten clases todos los días. 1.3 Los docentes dedican la mayor parte del tiempo en el aula a actividades de enseñanza.
	2. Práctica docente orientada al aprendizaje	2.1 Los docentes planifican el trabajo de aula con base en el currículo. 2.2 Los docentes implementan actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes de su grupo. 2.3 Los docentes llevan a cabo prácticas de evaluación de tipo formativo en el aula.
	3. Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes	3.1 En la escuela existen estrategias de atención a estudiantes con riesgo de reprobación, abandono o bajo aprovechamiento. 3.2 En la escuela hay estrategias de seguimiento y asesoría a la práctica docente. 3.3 Los docentes reciben asesoría y apoyo de la supervisión escolar.

En la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), gestión del aprendizaje se entiende como la movilización y el aprovechamiento de los recursos básicos en la escuela para generar oportunidades a fin de que todos los estudiantes aprendan. Esta definición, si bien adopta la noción de generación de oportunidades, no se reduce a la función docente, sino que se integran otras figuras y aspectos, mencionados en los párrafos anteriores, que son relevantes en el contexto de la escuela y responsabilidad principal del Estado.

## Principales resultados

A continuación se presentan algunos de los resultados más reveladores de las tres dimensiones tratadas en el ámbito de Gestión del aprendizaje y que están en función de las condiciones evaluadas por ECEA.

### Condiciones básicas relacionadas con el uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo

- a) La escuela cumple con el calendario y la duración de la jornada escolar oficiales.
- 93.7% de las escuelas inició clases en la fecha marcada en el calendario oficial, y 3.5% en los días siguientes de esa semana, lo que indica que la gran mayoría de los planteles inició el trabajo con los estudiantes a tiempo.



- 76.2% de las escuelas cumple con la duración oficial de la jornada escolar según datos que aportan los padres representantes de la Asociación de Padres de Familia (APF) o la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC); en ellas se trabaja más de cuatro horas y media al día.
  - 71.9% de las escuelas había cumplido con el calendario escolar al momento de la aplicación, es decir, que la escuela brinda el servicio educativo los días establecidos normativamente; por tipo de escuela, las comunitarias (57.3%) son las que menos lo hacen seguidas de las escuelas multigrado indígena (64.1%) y general indígena (62.6%).
- b)** Los docentes imparten clases todos los días.
- Tres cuartas partes de los docentes manifiestan no haber faltado a dar clases en las cuatro semanas previas al levantamiento de la información.
  - La estrategia más utilizada en las escuelas ante la inasistencia de algún docente es que el director u otra figura de apoyo educativo se hace cargo del grupo; esto ocurre en 45.2% de las escuelas en el nivel nacional. En las escuelas privadas es más utilizada la designación de un profesor suplente (48.6%).
- c)** Los docentes dedican la mayor parte del tiempo en el aula a actividades de enseñanza.
- A escala nacional los docentes indicaron dedicar poco más de tres cuartos del tiempo de clase a actividades de enseñanza. En las escuelas comunitarias, 61.2% de dicho tiempo se dedica a este tipo de actividades.
  - A escala nacional, 57.0% de los estudiantes declaró que nunca se queda sin actividades o trabajo durante sus clases, al tiempo que 9.3% señaló que muchas veces se queda sin actividades o sin trabajo que realizar.

### Condiciones básicas relacionadas con la práctica docente orientada al aprendizaje

- a)** Los docentes planifican el trabajo de aula con base en el currículo.
- Prácticamente todos los docentes señalaron que utilizan un plan de clase para trabajar; 80.6% señaló que realizan su planificación de forma individual, lo cual indica que no consideró otros puntos de vista de maestros o directivos sino sólo su saber, experiencia y conocimiento del grupo.



- Para realizar su planificación, casi todos los docentes (98.8%) dicen utilizar alguno de los materiales básicos en los que se concreta el currículo oficial, y que los ofrece la autoridad de manera gratuita (programas de estudio, plan de estudios, libros de texto gratuitos). Este dato es un indicador de que los maestros utilizan el currículo como referente para planificar.
  - Destaca el uso del libro de texto gratuito como la principal herramienta de planificación. A escala nacional 9 de cada 10 educadores lo utilizan y sólo docentes de escuelas indígenas no multigrado recurren a él en menor proporción (76.3%). En el caso de los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), los manuales *Dialogar* y *Descubrir* —proporcionados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)— y los libros de texto gratuitos —proporcionados por la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG)— son los materiales utilizados para la planificación.<sup>1</sup>
- b)** Los docentes implementan actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes de su grupo.
- A escala nacional, 81.6% de estudiantes dijo que le han pedido exponer algún tema; 85.7% reportó que participó en la solución de problemas matemáticos; 84.0% señaló que realizó como tarea búsqueda de información en libros y revistas; 69.2% revisó trabajos o tareas de sus compañeros para identificar qué estuvo bien o mal, y 80.5% de los estudiantes mencionó que su maestro le había pedido escribir un texto propio. Cabe destacar que este tipo de actividades son las que se plantean en el currículo oficial.
- c)** Los docentes llevan a cabo prácticas de evaluación de tipo formativo en el aula.
- Los docentes recurren principalmente a métodos directos para la evaluación diagnóstica: 96.4% lo hace a través de exámenes, cuestionarios o ejercicios de exploración, y 61.0% a través de la observación en clase, aunque casi 6 de cada 10 los utiliza en combinación con los métodos indirectos (realizan revisión de expedientes de cada estudiante del ciclo escolar, revisión de la cartilla o boleta de calificaciones).
  - La gran mayoría de los estudiantes (92.0%) reportó que recibe apoyo de sus docentes cuando no entiende una actividad, aunque sólo la mitad reportó que recibe retroalimentación descriptiva para favorecer el aprendizaje, es decir, su maestro le indica en qué puede mejorar.
  - La mayoría de los docentes realiza acciones para explorar los conocimientos de los estudiantes, y 72.5% señaló como propósito principal de la evaluación el *Identificar*

---

<sup>1</sup> Materiales vigentes para el momento del levantamiento de datos (2014).



*problemas en el aprovechamiento de los estudiantes, y 13.2% Obtener información para modificar la planeación y las actividades de enseñanza.*

## Condiciones básicas relacionadas con las Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes

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

- Las acciones más recurrentes que realizan las escuelas para apoyar a los estudiantes que presentan rezago o están en riesgo de abandonarla son: brindar orientación o apoyo a los padres de familia (81.6%); realizar adaptaciones curriculares específicas (65.2%), y ofrecer apoyo extraclase (68.7%). Estas acciones no requieren involucrar el apoyo de otras instituciones.
- Entre los obstáculos para ayudar a los estudiantes en situación de rezago o de abandonar la escuela se encontró que el más frecuente es el relacionado con el apoyo de los padres de familia, o más bien con la falta de éste (73.7%). El otro obstáculo que también se destaca es la carencia de materiales (29.3%).

### b) En la escuela hay estrategias de seguimiento y asesoría a la práctica docente. Asesoría interna (director) y externa (supervisión escolar).

#### Asesoría interna

- 67.6% de los docentes reportó que su director utiliza más de un método para conocer su trabajo con los estudiantes, es decir, lo observa en clase, revisa sus planificaciones o los trabajos de sus estudiantes, aunque 89.0% de los profesores al nivel nacional indicó que la acción que más realiza su director es revisar la planeación y los materiales que usa en clase.
- 77.9% de los docentes dijo haber recibido al menos una asesoría por parte de su director en el último bimestre.
- Los docentes reciben asesoría del director tanto en aspectos pedagógicos como en no pedagógicos; 57.5% así lo refirió. Este apoyo se refleja principalmente en recomendaciones para el trabajo administrativo-organizativo (llenado de documentación, estadística de grupo, entre otros).



### Asesoría externa

- La gran mayoría de los LEC (80%) reportó que recibió por lo menos una asesoría *in situ*, es decir, en su escuela, por parte del capacitador tutor en el periodo de agosto a noviembre. En cambio, sólo 58.7% de los docentes había recibido asesoría en la escuela por parte de la supervisión en ese mismo periodo. Fueron los docentes de escuelas privadas quienes presentaron el porcentaje menor de asesoría externa (48.8%), seguido de escuelas generales no multigrado (56.1%).
- Alrededor de 80.0% de los LEC (de las escuelas comunitarias) había sido observado en el aula por parte de su capacitador tutor, aunque sólo 72.0% recibió orientaciones a partir de lo observado. Por su parte, aproximadamente 8 de cada 10 docentes reportaron que su clase fue observada por un colega, el director o personal de la supervisión, y sólo 62.7% recibió retroalimentación.
- Poco más de una tercera parte de los docentes, al nivel nacional (36.4%), recibió asesoría externa en temas relacionados con la didáctica para planear, desarrollar actividades y evaluar a sus estudiantes; en este rubro los LEC presentaron un porcentaje más alto (72.4%).





# CAPÍTULO 1

USO EFECTIVO DEL TIEMPO PARA  
LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO







# 1

La calidad de las oportunidades de aprendizaje que se ofertan está afectada por el tiempo establecido para su desarrollo. Hossler, Stage y Gallagher (1988) citan diversos estudios en los que se reconoce una relación positiva entre la cantidad del tiempo escolar y el aprendizaje; por otra parte, desde la perspectiva de derechos humanos, el tiempo escolar que se dé a los estudiantes puede asegurar o no la asequibilidad o la disponibilidad de la educación.

Dada la importancia del tiempo como oportunidad de aprendizaje, en la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) se definió como condición básica que se cumpla con el calendario oficial por parte de las escuelas, es decir, con los días establecidos normativamente dentro del calendario escolar, así como que los docentes impartan clases todos los días, es decir, que asistan a la escuela tal y como lo marca la norma. Sin embargo, el cumplimiento de estos factores en sí mismo no asegura que el tiempo que pasan los estudiantes en las escuelas constituya una oportunidad de aprendizaje, porque se desconoce cuánto tiempo estuvieron implicados cognitivamente en las tareas.

Aproximaciones previas, tanto teóricas como empíricas, señalan que la relación entre el tiempo de enseñanza y el logro en los aprendizajes se encuentra mediada por diversos factores relacionados con la organización del aula y el manejo eficiente del tiempo de instrucción por parte del docente (Hossler, Stage y Gallagher, 1988; Karweit, 1984), aunque se reconoce que hay dificultades para medir el tiempo efectivo de enseñanza y los aprendizajes que logran los estudiantes en él.

A partir de las evidencias de la investigación empírica y de distintos referentes teóricos en la conceptualización del tiempo escolar, varios autores han dejado asentado que existen diferentes tipos de tiempo en la escuela (Silva, 2007; Aronson, Zimmerman y Carlos, 1999; Karweit y Slavin, 1981).

En relación con los resultados de aprendizaje, se ha postulado que existen cuatro tipos de tiempo escolar: 1) el tiempo escolar asignado (TEA); 2) el tiempo de clase asignado (TCA);



3) el tiempo instruccional (TI), y 4) el tiempo dedicado a la tarea (TDT) o *engaged time* (Silva, 2007). En la figura 1. Se representan los distintos tipos y su relación entre sí.

**Figura 1** Tipos de tiempo implicados en la gestión del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia con base en Razo (2015).

Los TEA y TCA corresponden al tiempo que deben pasar los estudiantes en la escuela y el aula, respectivamente, de acuerdo con el calendario escolar y el currículo. Estos tipos de tiempo incluyen recreos, anuncios, interrupciones y otras actividades no académicas.

El TI es el que dedica el docente específicamente a la instrucción de los contenidos curriculares; es importante aclarar que parte de este tiempo puede perderse debido a la poca calidad de la enseñanza con deficientes estrategias educativas, pero también puede ser por la falta de atención de los estudiantes.

Desde el punto de vista de la política educativa se ha constatado que el tiempo asignado, que en la práctica es el oficial (TEA y TCA), es el más fácil de impactar, pues puede modificarse vía reformas o acuerdos, y aunque es el más observable también es el que menos se encuentra relacionado con el aprendizaje escolar.

El problema de medición se ha hecho patente desde el momento en que se ha intentado calcular el TI y el TDT, los cuales, teóricamente, están más relacionados con el logro escolar. Para medirlos se han utilizado diseños metodológicos de tipo observacional y experimental, dado que los cuestionarios utilizados por las evaluaciones de gran escala no permiten diferenciar claramente entre tiempo asignado, tiempo instruccional y tiempo dedicado a la tarea.



Por las limitaciones inherentes a los estudios de gran escala que utilizan cuestionarios cerrados, en ECEA sólo se pudo avanzar hasta la evaluación del TI. Este tipo de tiempo es el que dedica el docente, específicamente, a la enseñanza de los contenidos curriculares, y puede verse afectado por diferentes factores, como la gestión que hace el profesor en el aula, la falta de atención de los estudiantes y también por las interrupciones derivadas del trabajo administrativo al cual se encuentran sometidos los docentes en la escuela primaria mexicana (Ezpeleta, 2004; OCDE, 2010).

En este sentido, en los siguientes apartados se abordarán los resultados de esta evaluación con relación al cumplimiento del calendario escolar (TEA), el cumplimiento del TCA y el TI.

### 1.1 En la escuela se cumple con el calendario y duración de la jornada escolar oficiales

Una acción para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en México fue la definición de la Normalidad Mínima Escolar por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En términos del uso del tiempo establece que:

- Todas las escuelas deben brindar el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar.
- Todos los grupos disponen de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar.
- Todos los maestros inician puntualmente sus actividades.
- Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje.

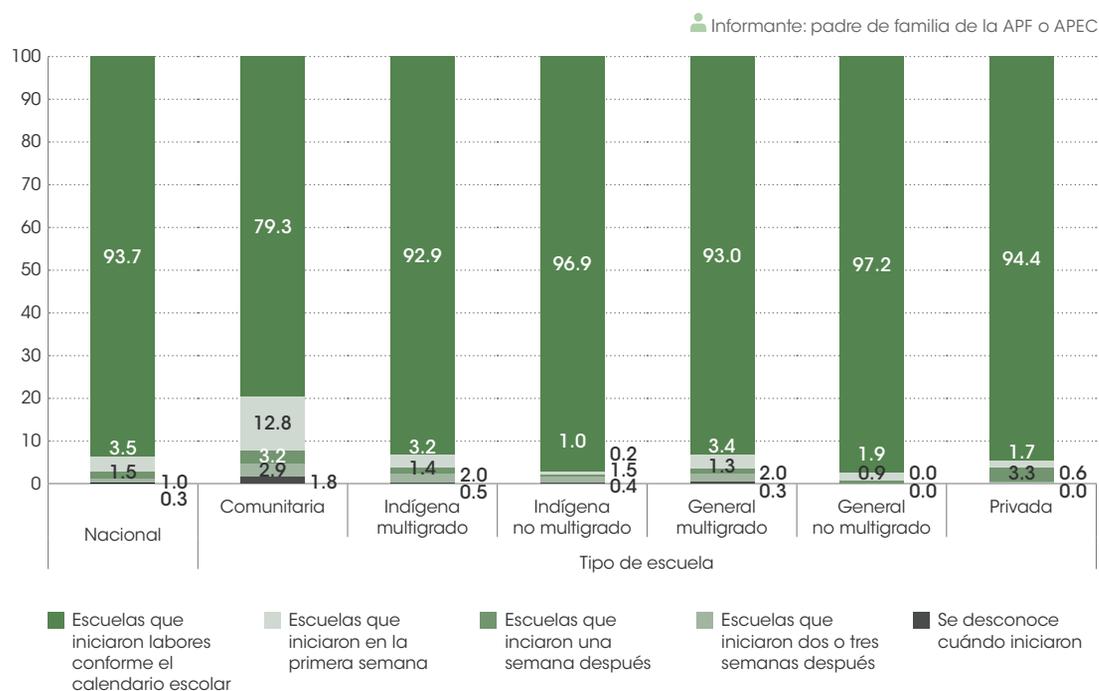
Hasta el momento del levantamiento, el ciclo escolar de la educación básica en México constaba de 200 días (800 horas anuales para el trabajo de contenidos curriculares) y se incluían 10 por las reuniones de Consejo Técnico; esto se estableció con base en el acuerdo 181 de la SEP (1993), aunque a partir de 2016 la Secretaría estableció que el calendario anual para las escuelas de educación básica en México puede ser de 185 o 200 días (DOF, 2016), pero siempre cumpliendo con 800 horas anuales de labores.

Para valorar el cumplimiento del calendario escolar se indagó con los padres de familia el momento en el que se iniciaron las clases en esa escuela, tomando en consideración el día oficial marcado en su entidad, así como cuántos días a la semana hay clases en la primaria a la que asiste su hijo y la cantidad de horas que permanecen en ella.



Respecto a si la escuela a la que asiste su hijo había comenzado las clases el día marcado en el calendario escolar oficial de su entidad federativa, se encontró que al nivel nacional 93.7% de las primarias sí inició labores en la fecha estipulada (gráfica 1.1). Por tipo de escuela, fueron las generales no multigrado las que más se apegaron al inicio del calendario (97.2%) y las comunitarias las que menos lo hicieron (79.3%).

**Gráfica 1.1** Porcentaje de escuelas de acuerdo con el momento en que iniciaron el ciclo escolar: nacional y por tipo de escuela



Fuente: Elaboración propia.

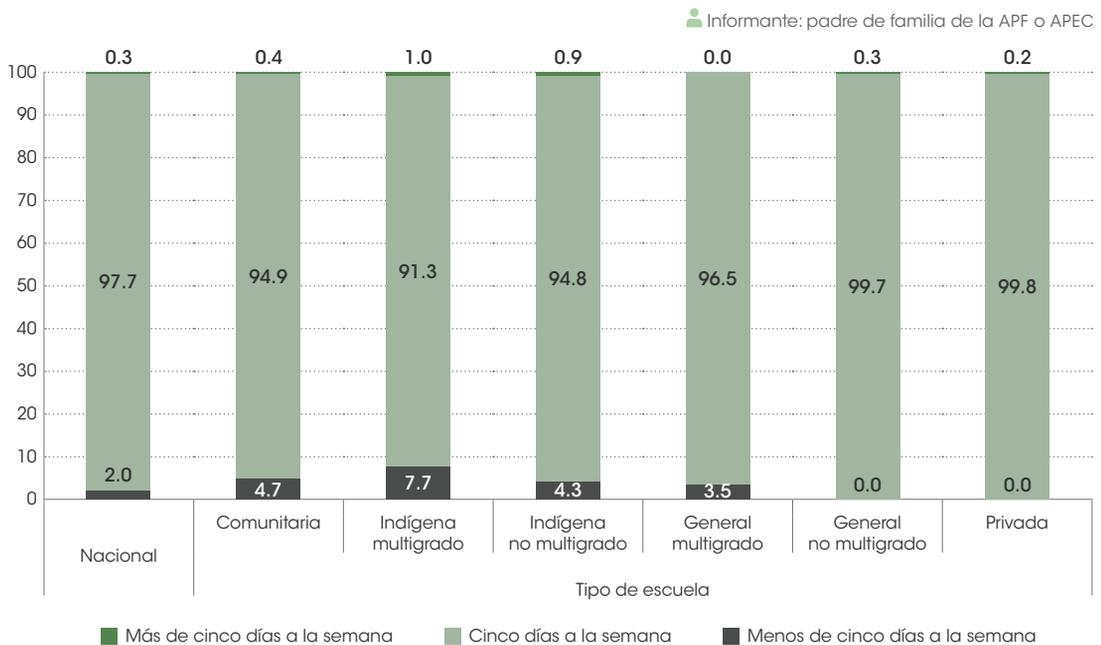
También se pudo observar al nivel nacional que 2.0% de las escuelas labora menos de cinco días por semana (gráfica 1.2); las generales no multigrado y las privadas se acercan más al cumplimiento total con 99.7 y 99.8%, respectivamente.

Es interesante notar que las escuelas de las modalidades indígena multigrado (3.5%), no multigrado (4.3%) y comunitarias (4.7%) son las que presentan los porcentajes más altos en semanas escolares de menos de cinco días. Una posible explicación es que, en estos centros escolares, por la lejanía de las comunidades atendidas, los docentes y los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC) usan frecuentemente lunes o viernes para viajar a sus lugares de origen. Otra posible razón, que aplica a las comunitarias y las indígenas multigrado, es que



una gran proporción de estas escuelas son atendidas por un solo docente, por lo que, para ocuparse de asuntos administrativos, el maestro o el LEC deben ausentarse y los estudiantes se quedan sin clases. En cualquier situación disminuye el TI y, por lo tanto, las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

**Gráfica 1.2** Porcentaje de escuelas de acuerdo con la cantidad de días a la semana que hay clases en el plantel: nacional y por tipo de escuela



Fuente: Elaboración propia.

Hasta hace unos años, la jornada en las escuelas primarias de México era de cuatro horas y media durante cinco días a la semana; actualmente, hay escuelas con este horario y centros educativos con jornada ampliada o de tiempo completo, pues la SEP puso en marcha un programa de ampliación de la jornada escolar, con lo cual se sumaron 400 horas al horario regular, sumando así, para estas escuelas con horario extendido, 1 200 horas anuales (SEP, 2013a).

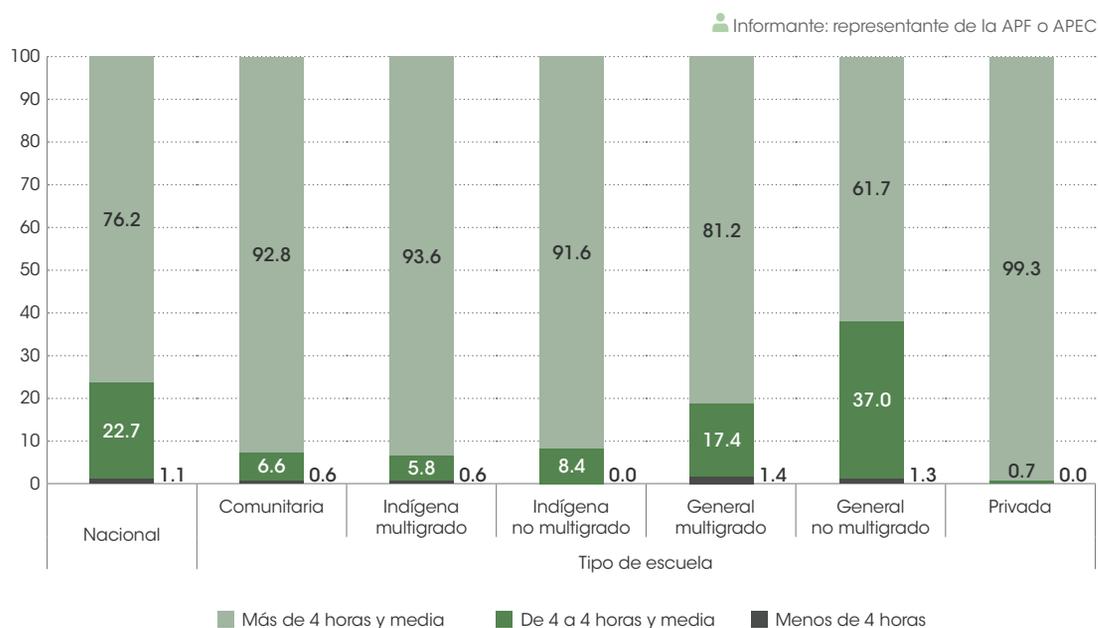
En relación con esto hay que considerar que el mínimo de tiempo normativo que, hasta el momento de esta evaluación, debían laborar las escuelas primarias es de cuatro horas y media.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Cuando se realizó el levantamiento de datos de este estudio, en noviembre de 2014, estaba vigente el Acuerdo 96 (SEP, 1982), donde se planteaba que el horario de clases para escuelas primarias era de cuatro horas y media diarias; en el mismo documento se presentaba la flexibilidad para que las entidades federativas hicieran ajustes según sus circunstancias.



En la ECEA se encontró diversidad en el tiempo que pasan los estudiantes en la escuela. A escala nacional 22.7% trabaja entre cuatro y cuatro horas y media, estando dentro de la normativa básica; 76.2% de ellas labora más de cuatro horas y media por día (gráfica 1.3), lo cual significa que 98.9% de las escuelas del país cumple con la jornada escolar establecida oficialmente.

**Gráfica 1.3** Porcentaje de escuelas de acuerdo con la duración de la jornada de clases: nacional y por tipo de escuela



Fuente: Elaboración propia.

Por tipo de escuela, en casi 100% de las privadas se tiene jornadas de más de cuatro horas y cuatro horas y media, donde comúnmente se ofrecen actividades extras a las que se dan en las escuelas públicas como clubes deportivos, enseñanza de una segunda o tercera lengua, actividades culturales o artísticas, entre otras. En las escuelas públicas llama la atención el caso de las generales no multigrado, en las que alrededor de 40% tiene jornadas escolares de entre cuatro horas y cuatro horas y media, mientras que en los demás tipos este porcentaje es bajo, y en tendencia se ve que se trabaja más del tiempo normativo mínimo. Porcentajes mínimos de escuelas primarias al nivel nacional trabajan menos de cuatro horas diarias (1.1%).

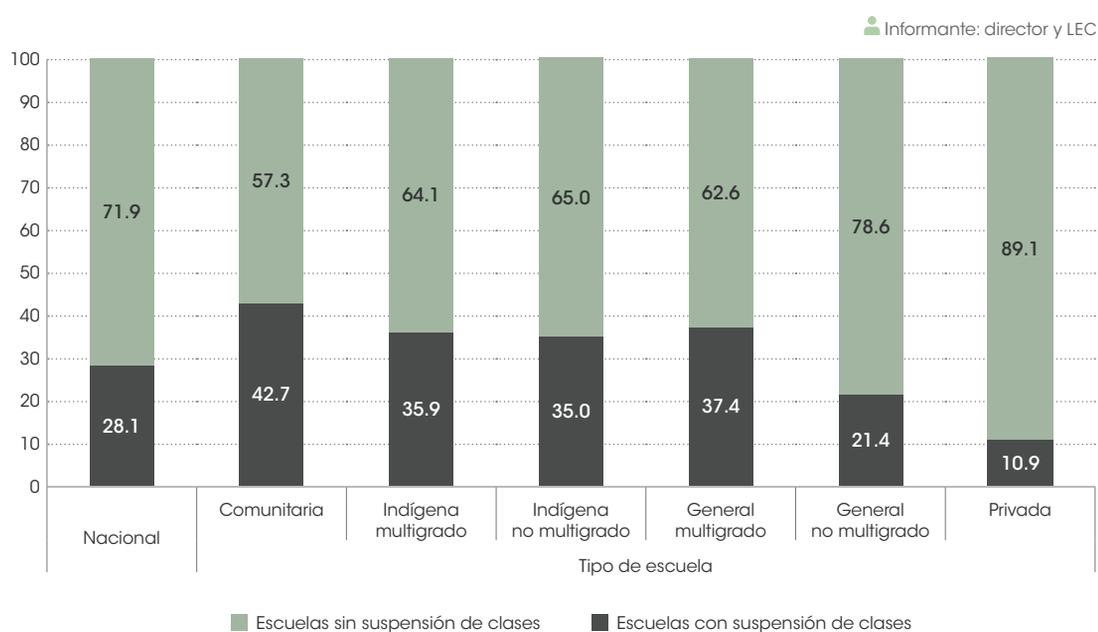
Para indagar sobre las suspensiones de labores en las escuelas, se preguntó al director cuántos días en el último mes se habían interrumpido las clases; con los datos obtenidos se clasificaron



las escuelas en dos tipos: las que habían cumplido, hasta ese momento, con el calendario escolar, es decir, que durante el mes no habían interrumpido labores, y las que habían tenido suspensión de clases por cualquier motivo; en este grupo se ubicaron a los centros escolares que habían interrumpido labores al menos un día en ese mismo periodo.

A escala nacional, 7 de cada 10 escuelas no habían suspendido clases durante el mes por el que se preguntó (gráfica 1.4); por el contrario, casi 30.0% de las escuelas primarias había suspendido clases por lo menos un día durante ese mismo periodo.

**Gráfica 1.4** Porcentaje de escuelas de acuerdo con la suspensión de labores en un mes escolar: nacional y por tipo de escuela



Fuente: Elaboración propia.

En las escuelas privadas fue donde se encontró una menor interrupción de labores, dado que casi 9 de cada 10 no habían suspendido clases, seguidas por las generales no multigrado; en tanto la situación más problemática ocurre en las escuelas comunitarias, donde sólo 57.3% de ellas cumple cabalmente con los días de clases, seguidas por las generales de tipo multigrado y las indígenas.

Hay que considerar que la continuidad en las labores de la escuela (cumplimiento del calendario escolar) se puede ver afectada por diversos motivos tales como: alertas sanitarias,



condiciones climáticas, actividades sindicales o aquellas propias de la comunidad; en particular, en las escuelas públicas donde hay un solo docente (comunitarias y multigrado) puede deberse a las actividades administrativas que le demanda la autoridad; muy probablemente sea el motivo de un porcentaje mayor de suspensión de labores.

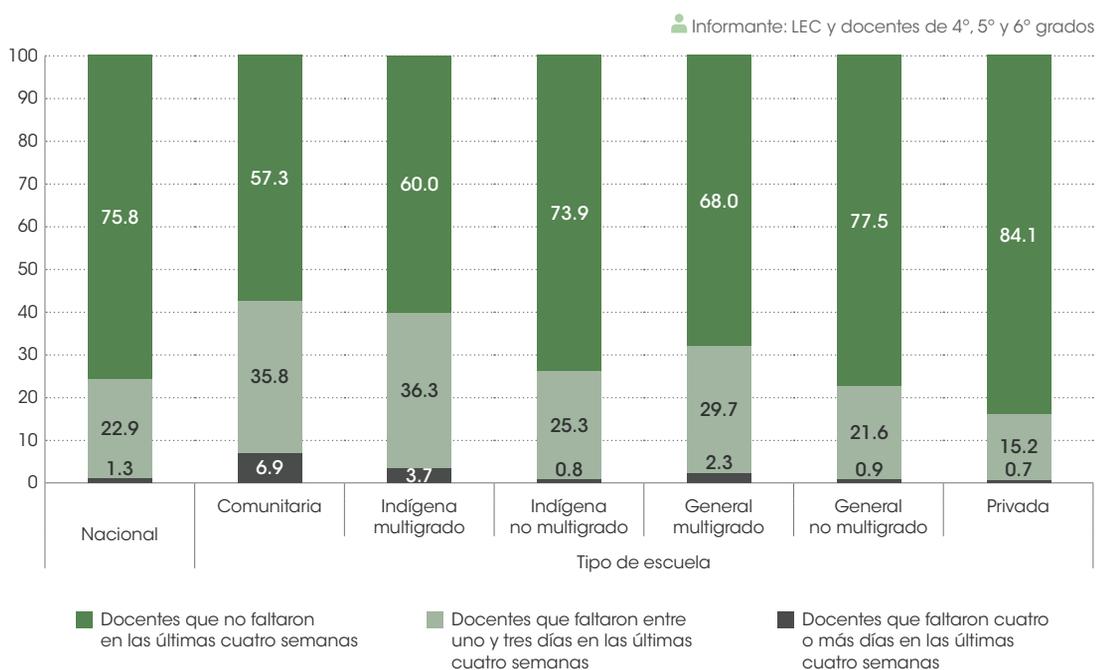
## 1.2 Los docentes imparten clases todos los días

Como se anotó en apartados anteriores, que la escuela abra sus puertas todos los días marcados en el calendario oficial no es suficiente para asegurar la generación de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. El tiempo dedicado a la enseñanza en el aula es, en realidad, el centro de la tarea educativa y donde se hace tangible el derecho de los niños a una educación de calidad. Sin embargo, uno de los primeros obstáculos para lograr el cumplimiento del tiempo dedicado a la enseñanza es la inasistencia de los docentes, la cual puede darse por diversos motivos, entre los que se encuentran los derivados de sus derechos laborales, como las licencias médicas o los llamados "días económicos", que son permisos de hasta nueve días durante el ciclo escolar, con goce de sueldo, para atender asuntos personales; éstos pueden disponerse en bloques de tres días en un mes.

En la ECEA se preguntó a los docentes cuántos días habían faltado en el último mes. En la gráfica 1.5 puede observarse que 75.8% de los docentes, al nivel nacional, declaró no haber faltado en las cuatro semanas anteriores a la evaluación, al tiempo que casi 23.0% declaró haber faltado entre uno y tres días. Sin embargo, las escuelas no siempre pueden hacer frente a las ausencias docentes, dado que no cuentan con personal que les permita suplirlos, en especial en las escuelas multigrado y las comunitarias en las que regularmente sólo hay un docente para atender a los estudiantes.

En las escuelas multigrado se presentan porcentajes más altos de ausentismo; en escuelas comunitarias e indígena multigrado alrededor de 36.0% señala que ha faltado de uno a tres días en las últimas cuatro semanas, y en este mismo tenor están las generales multigrado (29.7%). A partir de estos datos y lo observado en el campo se pueden generar algunas hipótesis; entre ellas, que esta inasistencia puede estar asociada a la lejanía de la escuela, por lo que el docente puede requerir un día de la jornada laboral para trasladarse a la primaria, sin que existan mecanismos para recuperar los días perdidos. Por otra parte, la propia organización escolar genera demandas que se deben atender fuera de la escuela y durante los días de la jornada escolar, por lo que los docentes tienen que ausentarse para realizarlos y la escuela unitaria se ve obligada a cerrar.



**Gráfica 1.5** Porcentaje de docentes de acuerdo con la cantidad de días que faltaron en el mes

Fuente: Elaboración propia.

Los maestros, como otros profesionales, a veces necesitan faltar a sus labores, ya sea por enfermedad, días económicos u otras causas de fuerza mayor, por lo que deberían existir estrategias escolares a efectos de enfrentar estas incidencias. Por esta razón se preguntó a los directores qué estrategias utilizan cuando un docente se ausenta por tres días o más.

A escala nacional, 45.2% de los directores declaró que él mismo u otra figura de apoyo educativo se hacen cargo del grupo (tabla 1.1). Las otras estrategias que le siguen en orden de frecuencia, son: designar a un profesor suplente (14.3%), suspender las clases para dicho grupo (12.2%) o distribuir a los estudiantes en otros grupos (11.9%).

Los datos por tipo de escuela muestran la misma tendencia, con excepción de las privadas, en las que se designa a un profesor suplente en caso de ausencia del titular de grupo (48.6%). Este dato podría estar hablando de las diferencias que hay con las escuelas públicas en relación con el personal disponible para estos imprevistos.



**Tabla 1.1** Porcentaje de escuelas de acuerdo con las estrategias utilizadas cuando falta un docente hasta por tres días: nacional y por tipo de escuela

Informante: Director

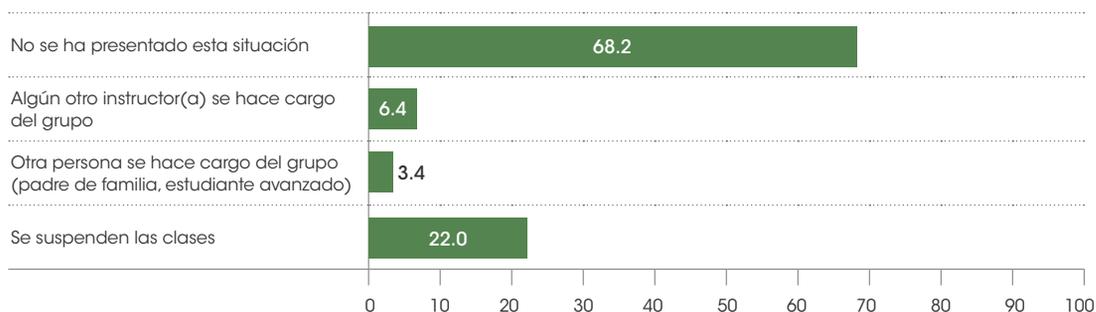
	Nacional	Tipo de escuela				
		Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
El director(a) u otra figura de apoyo educativo se hace cargo del grupo	45.2	9.1	42.4	13.0	67.6	43.8
Se designa a un profesor(a) suplente	14.3	0.0	5.0	3.5	15.8	48.6
Se suspenden las clases para ese grupo	12.2	14.7	11.7	19.8	10.2	0.6
Se distribuye a los estudiantes en otros grupos	11.9	10.6	15.8	8.7	15.7	1.3
Otra persona se hace cargo del grupo	2.4	3.7	1.9	3.3	2.3	0.0
No hay ausencias de docentes de tres días o menos	29.1	63.9	32.1	55.0	12.5	18.8

Nota: La suma no resulta en 100%, pues cada porcentaje es independiente.  
Fuente: Elaboración propia.

Un caso particular es el tipo de escuela comunitaria (gráfica 1.6), donde 22.2% de los LEC señaló que suspende clases cuando tiene que faltar; sólo 6.8% indicó que un colega se hace cargo del grupo. Como se observa, la suspensión de clases es mayor en este tipo de escuelas pues no hay otro personal que pueda hacerse cargo del grupo si por algún motivo el LEC debe faltar.

**Gráfica 1.6** Porcentaje de escuelas comunitarias de acuerdo con la estrategia que utilizan cuando falta el LEC hasta por tres días

Informante: LEC

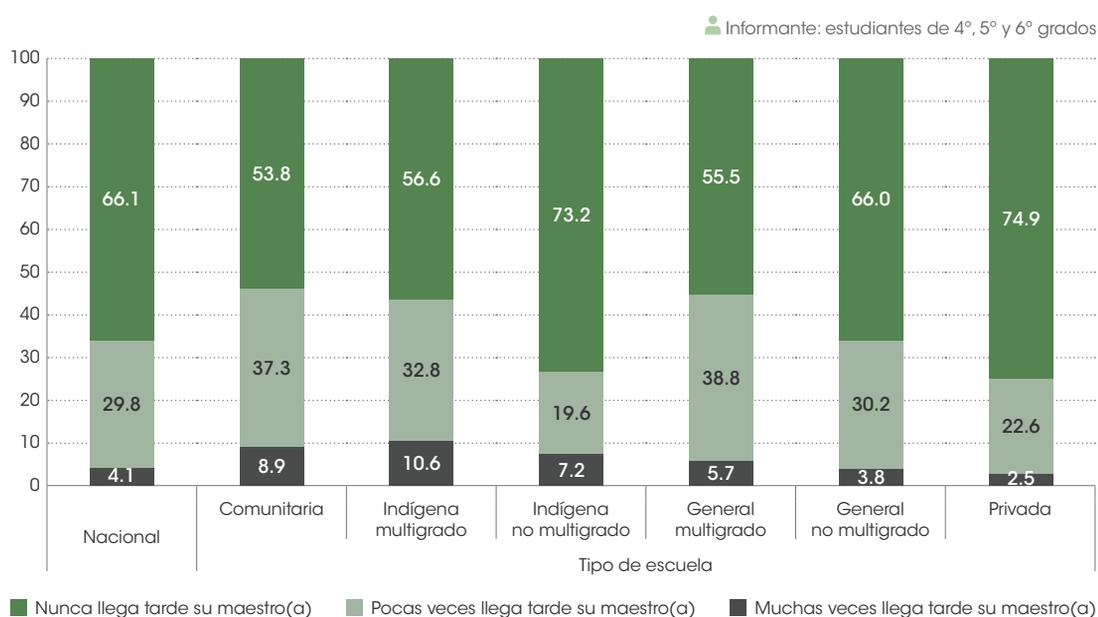


Fuente: Elaboración propia.



Además de las ausencias, los retardos de los docentes para iniciar la jornada escolar son otro obstáculo para aprovechar el tiempo y generar oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. En la gráfica 1.7 se aprecia que 66.1% de los niños y las niñas de cuarto, quinto y sexto grados, a escala nacional, señaló que su maestro nunca llega tarde. En las escuelas indígenas de tipo no multigrado y en las privadas la percepción de puntualidad del docente, por parte de sus estudiantes, se incrementa y llega a más de 70.0%; lo contrario sucede en escuelas multigrado tanto indígenas como generales y comunitarias, pues en ellas se ubican los menores porcentajes en esta categoría y, por el contrario, tienen porcentajes más altos de estudiantes que perciben que sus docentes llegan tarde muchas veces.

**Gráfica 1.7** Porcentaje de estudiantes de acuerdo con su percepción sobre la frecuencia en que sus docentes llegan tarde a clases: nacional y por tipo de escuela



Fuente: Elaboración propia.

Como ya se habló en párrafos anteriores, que los estudiantes de escuelas comunitarias, indígenas multigrado y generales multigrado (muchas veces en las que hay un solo profesor) perciban que sus docentes llegan reiteradamente tarde puede explicarse por las condiciones del contexto donde se localizan estos centros escolares, ya que la lejanía, la falta de transporte y el difícil acceso de las localidades donde generalmente se ubican puede provocar estas situaciones de retardo.



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

Hasta este momento se ha analizado el cumplimiento del TEA y el TCA. Como se estableció en la primera sección de este capítulo, el tiempo escolar más importante en términos de su relación con las oportunidades de aprendizaje es el TI efectivo. Este tiempo de instrucción puede verse afectado por diversas actividades (administrativas, de control de grupo, etc.) que el docente realiza durante la jornada escolar.

El tiempo de aprendizaje académico, también llamado tiempo dedicado a la tarea o tiempo comprometido en el aprendizaje (Karweit y Slavin, 1981), es aquel en que los estudiantes están realmente comprometidos con su aprendizaje (*engaged time*). El TI y el TDT son los que más se relacionan con el aumento de los aprendizajes.

En estudios anteriores se encontró que existen resultados contradictorios respecto a la asociación entre el tiempo escolar y de clase asignados y los aprendizajes. Sin embargo, la conclusión más importante que reportan Aronson, Zimmerman y Carlos (1999) es que el tiempo importa, aunque: "qué tanto importa depende del grado en que es utilizado para la instrucción. Cualquier adición al tiempo designado sólo mejorará los aprendizajes si es utilizado como tiempo instruccional y si éste se utiliza como tiempo de aprendizaje académico" (p. 8).

**Tabla 1.2** Porcentaje de docentes según el tiempo de un día de clase utilizado en actividades de enseñanza, de mantenimiento del orden y administrativas: nacional y por tipo de escuelas

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

	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Actividades para disciplinar y mantener el orden del grupo	12.7	22.4	12.4	12.6	12.6	12.3	13.2
Actividades de enseñanza-aprendizaje	75.2	61.1	77.7	78.9	75.9	75.3	76.1
Actividades administrativas	12.1	16.5	9.9	8.5	11.5	12.4	10.7

Fuente: Elaboración propia.

Para tener una primera exploración del tiempo de instrucción se preguntó a los docentes qué proporción del tiempo de su clase utilizan para actividades administrativas, de control de grupo y de enseñanza-aprendizaje. A escala nacional declararon emplear poco más de tres cuartos del tiempo de su clase a actividades de enseñanza-aprendizaje (tabla 1.2). En las escuelas

indígenas (multigrado y no multigrado) se utiliza casi 80.0% del tiempo de sus clases a este tipo de actividades, según lo expresado por los docentes. Por el contrario, en las escuelas comunitarias sólo se usa 61.2% del tiempo de clases a actividades de enseñanza-aprendizaje. El resto del tiempo se emplea en actividades de corte administrativo y en manejo de la disciplina.

A efecto de complementar la información anterior, se preguntó a los estudiantes qué tan seguido no tienen trabajo o actividades que hacer en la clase. A escala nacional, 57.0% de los estudiantes declaró que nunca se queda sin actividades o trabajo durante sus clases; por el contrario, cerca de 10.0% indicó que muchas veces se queda sin actividades o trabajos que realizar y 33.7% señaló que pocas veces se queda sin trabajo. Los datos indican que no todo el tiempo en el aula se dedica a actividades de aprendizaje; esta información soporta la otorgada por los docentes.

## Cierre del capítulo

El tiempo escolar constituye una oportunidad para aprender dado que es el momento que tiene la escuela para generar actividades orientadas al aprendizaje. Por ello se concibe como una condición básica.

Los resultados de este capítulo muestran, desde la perspectiva de los directores, padres de familia, docentes y estudiantes, qué tanto se cumple el tiempo escolar, es decir, los días que se asiste a clases, la duración de la jornada y el tiempo dedicado a la enseñanza. Estos elementos centrales permiten identificar el cumplimiento de esta condición y en qué escuelas es mayor o menor.

En la ECEA se encontró que en la mayoría de las escuelas no se han suspendido clases, (71.9%), ofrecen el servicio de acuerdo con la jornada oficial (76.2%) y los docentes asisten regularmente a la escuela (75.8%). También los resultados indican que, de manera consistente, hay tipos de escuelas donde el cumplimiento de la condición es menor; generalmente esto sucede en escuelas comunitarias y en las multigrado (tanto indígenas como generales), donde un porcentaje importante dispone de un solo docente.

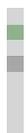
Esta información apunta a que existen características de organización y estructura escolar que afectan el cumplimiento de los días de clases, pues las escuelas donde hay sólo un docente, al no disponer de personal para atender a los estudiantes cuando el maestro se enferma o requiere realizar trámites fuera de la escuela o de la localidad, se ven obligadas a cerrar y, por tanto, a suspender clases.



También por tipo de escuela se advierten diferencias respecto al tiempo dedicado a la enseñanza. Respecto a la condición “Los docentes dedican la mayor parte del tiempo en el aula a actividades de enseñanza”, los resultados muestran que en general destinan poco más de 75.0% de la clase a las actividades de enseñanza; sin embargo, los LEC de las escuelas administradas por el CONAFE reportaron que usan sólo 61.2% de su tiempo en este tipo de actividades, mientras que el resto se emplea para actividades administrativas y de control del grupo.

Los resultados de este capítulo invitan a reflexionar en torno a las competencias que entran en juego para gestionar el aprendizaje. Fierro y Fortoul (2014) retoman la propuesta de Vinatier y Altet (2008) para mostrar lo compleja que es la práctica docente, pues en ella se implican saberes disciplinares, pedagógicos y relacionales que se ponen en acción en un momento concreto. Esta tarea se deja a los jóvenes LEC, quienes no tienen una formación profesional en el área educativa, y su preparación para desarrollar su función consta de seis semanas, por lo que es comprensible que ellos señalen un menor uso efectivo del tiempo para actividades de enseñanza.

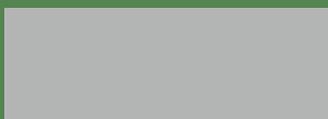
Finalmente, es importante destacar que se ha realizado una medición del uso del tiempo escolar y de enseñanza con algunas limitaciones, pues no se observó el tiempo efectivo de clase ni se analizó el tiempo en que el estudiante está implicado en la tarea, aspectos que son importantes para dar cuenta de las condiciones que aquí se analizaron. Incluir este tipo de variables implica desarrollar otras estrategias para su evaluación, lo que incrementa de forma notable los recursos necesarios para realizarla.





## CAPÍTULO 2

PRÁCTICA DOCENTE  
ORIENTADA AL APRENDIZAJE







## 2

Las acciones que realiza el profesor en el aula para generar oportunidades de aprendizaje en los estudiantes son sumamente importantes. Por ello, la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) planteó tres condiciones básicas relacionadas con la práctica docente: la planificación acorde al currículo establecido; la implementación de actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes del grupo, y llevar a cabo prácticas de evaluación de tipo formativo en el aula para favorecer la mejora del aprendizaje. El propósito de este capítulo es dar cuenta de la situación de las escuelas en torno a estas condiciones asociadas a la práctica docente.

Según García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008), la práctica docente se distingue de la práctica educativa porque la primera se focaliza en el aula y la segunda es la acción del profesor en el contexto institucional. Si la escuela se concibe como la unidad sistémica para impartir educación básica y garantizar el derecho a aprender (UNESCO, 2000), y la acción del profesor en el aula, como el mecanismo central para favorecer el aprendizaje, su quehacer es fundamental para garantizar el derecho a aprender.

Estudios desde distintas tradiciones de investigación han confirmado que las prácticas de enseñanza son un factor clave para el logro de los estudiantes (Darling-Hammond, 2000). Estas prácticas pueden organizarse en tres grandes aspectos: planificación, implementación y evaluación. En una buena escuela, en una escuela efectiva, dentro del aula la enseñanza se planifica (Romero, 2008) para presentar desafíos intelectuales a los estudiantes (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998).

La planificación de las clases se considera una acción fundamental de la práctica docente para potencializar el aprendizaje de los estudiantes en torno a las competencias que se pretende desarrollar (SEP, 2011). Dicha acción consiste en definir de forma anticipada los objetivos o las competencias a desarrollar, seleccionar adecuadamente las actividades (o situaciones de aprendizaje), así como los materiales que favorecerán los aprendizajes esperados,



y plantear el tipo de estrategias o evidencias que permitirán identificar el logro de los aprendizajes esperados.

También se reconoce que la planificación es una actividad necesaria para valorar y transformar la actuación del docente sobre lo que sucede o puede suceder en el aula. Está estrechamente ligada a la evaluación de las experiencias educativas previas.

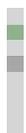
En la planificación están implicados conocimientos y saberes del profesor de distinto tipo: didácticos, epistemológicos, psicológicos, entre otros. En este sentido, el Acuerdo 592 señala que: "el diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan los estudiantes y de cómo aprenden, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en que se desenvuelven" (SEP, 2011, p. 20).

En el contexto mexicano, la planificación debe considerar las competencias y los aprendizajes esperados establecidos en los documentos curriculares, que cuando se levantó la información correspondía a lo que estipula el Acuerdo 592 para cada grado y asignatura (SEP, 2011). En el mismo documento se plasman, además, los estándares de desempeño para cada grado, por lo que se hace imprescindible utilizarlo como referente.

La planificación también debería considerar que las actividades sean congruentes con el nivel de complejidad de las competencias o de los aprendizajes esperados. Cuando el docente define la competencia a desarrollar está obligado a seleccionar o diseñar estrategias acordes al proceso cognitivo implicado (INEE, 2011).

Otro componente de la práctica docente es la evaluación. De acuerdo con su función puede ser sumativa o formativa (Scriven citado en Shepard, 2008). La primera tiene como fin verificar, al término de una actividad o conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje, hasta qué punto se han adquirido los aprendizajes esperados. Otro de sus fines es la certificación.

La evaluación con una función formativa busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes a partir de sus necesidades (Perrenoud, 2004; Martínez, 2012; SEP, 2013a). La evaluación formativa se concibe como una herramienta pedagógica en el conjunto de las estrategias didácticas, la cual tiene como objetivo central ayudar al estudiante a identificar qué tanto ha logrado los aprendizajes esperados, y permitir que el docente reoriente su enseñanza, así como detectar qué estudiantes necesitan explicaciones o apoyos adicionales (Ravela, 2009).



En la evaluación formativa, la retroalimentación es una estrategia básica para mejorar el aprendizaje. Pues es el dispositivo que permite hacer adecuaciones a la enseñanza en función de las necesidades de aprendizaje. Para que sea efectiva, debe ser descriptiva y señalar las fortalezas y las áreas de oportunidad de los estudiantes (Black y William, 1998, citado en Stiggins, Chappuis y Chappuis, 2007).

De acuerdo con Scriven (citado en Shepard, 2008), la evaluación diagnóstica puede considerarse como formativa, porque al llevarse a cabo al inicio del proceso de enseñanza permite identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y realizar adecuaciones para la enseñanza. En este sentido, la evaluación no es la parte final del proceso educativo, sino que está presente desde la planificación de las actividades, para plantear las estrategias que darán cuenta de los logros de los estudiantes. Al inicio, para identificar necesidades de aprendizaje de cada uno; durante la clase, para ajustar la forma en que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje, y al final, para reflexionar sobre los niveles logrados, lo cual permite continuar o replantear acciones a fin de avanzar.

Como puede observarse, la evaluación es fundamental para mejorar el aprendizaje; por ello en la ECEA se propone como una condición básica a evaluar.

## 2.1 Los docentes planifican el trabajo de aula con base en el currículo

En párrafos anteriores se ha establecido la importancia que tiene la planificación de las clases. Esta estrategia permite organizar las actividades y los materiales en función de los propósitos educativos que se pretende desarrollar.

En la ECEA se preguntó a los docentes si planificaban las clases y cómo lo hacían. Los datos de la gráfica 2.1 revelan, en primer lugar, que prácticamente todos dijeron que utilizan algún tipo de planificación para organizar sus clases. El resultado es positivo en cuanto que los profesores tienen alguna guía para orientar las actividades que realizan con sus estudiantes. Se desconoce si esta planificación es pertinente para favorecer los aprendizajes esperados.

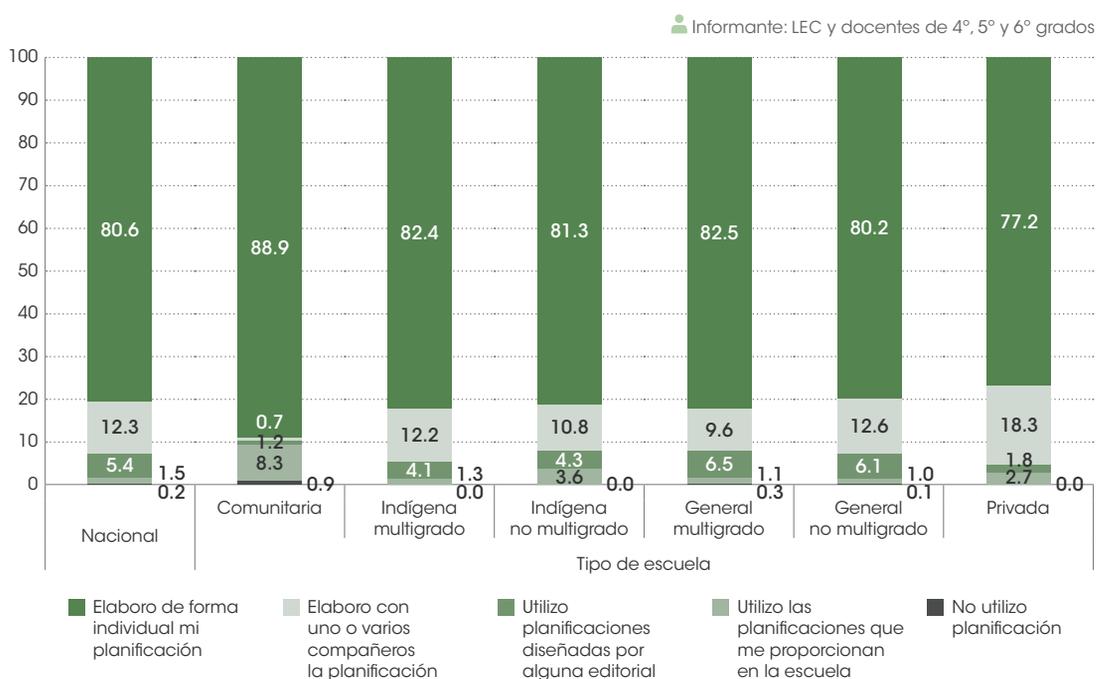
En segundo lugar, se muestra que la gran mayoría de los docentes (80.6%) realiza su planificación de manera individual. Por tipo de escuela, son las comunitarias las que tienen el porcentaje más alto: 88.9%. El resultado es comprensible dado que en ellas sólo existe un maestro.

También se encontró que sólo 12.3% de los docentes realiza esta tarea de manera colaborativa. En las escuelas privadas, un porcentaje mayor registró que elabora su planificación con los



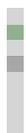
compañeros. Desde el enfoque de la escuela como comunidad de aprendizaje, es deseable que la planificación se realice de manera colegiada; hacerlo así abre la oportunidad para que los profesores tomen acuerdos de orden pedagógico: cómo enseñar, cuándo, cómo evaluar, entre otros. Esta acción en equipo favorece la articulación de las formas de trabajo de los docentes con las necesidades educativas de los estudiantes, lo que beneficia la coherencia del trabajo pedagógico en la escuela (Bonals, 1998).

**Gráfica 2.1** Porcentaje de docentes de acuerdo con la forma en que elaboran la planificación para sus clases: nacional y por tipo de escuela



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, 5.4% de los docentes prefiere recurrir a planificaciones diseñadas por las editoriales. El porcentaje es pequeño; sin embargo, representa a profesores que dejan en otros su responsabilidad de planificar. Esta práctica puede ser desfavorable para el aprendizaje de los estudiantes si el maestro no cuenta con criterios o conocimientos que le permitan asegurar que las planificaciones adquiridas corresponden a los enfoques curriculares, los idearios educativos nacionales y, sobre todo, si son pertinentes para sus alumnos. Sin embargo, aun cuando un docente adquiere una planificación, si la reelabora a partir de las características y las necesidades de su grupo, puede ser de gran utilidad para alcanzar los aprendizajes esperados.



Finalmente, muy pocos profesores utilizan la planificación que proporciona la escuela (1.5%); esta práctica se presenta en menor medida en las privadas (1.8%) y lo opuesto sucede en las comunitarias (8.3%); este resultado se entiende en tanto que los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC) son quienes más apoyo requieren para realizar su planificación, considerando que cuentan con poca formación para el trabajo con el grupo; esto puede indicar que los capacitadores tutores les hacen entrega de las planificaciones, o bien que siguen la secuencia de los manuales de manera estricta.

También se preguntó a los docentes sobre los materiales que utilizan para planificar sus clases. Para efectos de análisis se clasificaron en básicos y complementarios. Los primeros son materiales donde está claramente plasmado el currículo oficial en distintos niveles de concreción y la autoridad educativa los ofrece de manera gratuita: plan de estudios, programas de estudios, guías para el docente, libros de texto (manuales u otros materiales oficiales en el caso del CONAFE). Los complementarios son materiales que pueden ser de apoyo para planear, pero no son los oficiales para desarrollar el curso.

En la tabla 2.1 se puede observar que la mayoría de los docentes utiliza los materiales básicos. Este resultado es positivo dado que en ellos se plasma el currículo. Destaca por su uso el libro de texto gratuito; a escala nacional 9 de cada 10 educadores lo utilizan como principal herramienta de planificación, sólo los docentes de escuelas indígenas no multigrado lo emplean en menor grado (76.3%). Este resultado corrobora la idea de que los libros de texto siguen siendo "la presencia más objetiva del programa oficial dentro del salón de clases" (Rockwell, 1997).

Los programas de estudio son los materiales más utilizados en segundo lugar; 83.4% de los docentes así lo reporta y sus porcentajes son semejantes en todos los tipos de escuelas. En orden de frecuencia le sigue el Plan de estudios (68.4%), y su uso es semejante en todos los tipos de escuela. Se entiende por qué una buena parte de los docentes utiliza estos materiales curriculares para planificar sus clases pues, desde la perspectiva de Díaz Barriga (2009), representan la visión global de los contenidos, las competencias y los aprendizajes esperados que se abordarán en el curso.

En cuanto a la *Guía para el maestro*, documento que tiene como fin brindar orientaciones para el trabajo en el aula, alrededor de la mitad de los maestros del país reporta su uso. Solamente en las escuelas indígenas multigrado hay diferencia respecto al comportamiento nacional y una proporción menor de maestros la utiliza.



**Tabla 2.1** Porcentaje de docentes según el material utilizado para elaborar la planificación:  
nacional y por tipo de escuela

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

Materiales usados para planificar el trabajo diario de clase	Nacional	Tipo de escuela				
		Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
<b>Materiales curriculares básicos</b>						
Libros de texto gratuitos del alumno	90.7	82.9	76.3	90.2	91.6	91.7
Programas de estudio	83.4	84.1	80.5	82.1	84.0	82.1
Plan de estudios	68.4	63.0	57.7	66.8	68.1	77.0
Guía para el maestro	54.6	47.9	52.9	57.6	53.8	59.1
<b>Materiales curriculares complementarios</b>						
Guías y materiales de los programas de la SEP en los que participa la escuela	25.7	29.5	28.0	29.9	24.7	26.6
Libros de texto de otras editoriales	25.4	16.3	15.8	18.2	22.3	59.1
Libros para el maestro de otras editoriales	24.7	15.5	25.0	14.4	22.1	55.3

\* En esta tabla no se consideran las escuelas comunitarias. Los LEC utilizan materiales específicos.

Nota: La suma no resulta en 100% pues cada porcentaje es independiente.

Fuente: Elaboración propia.

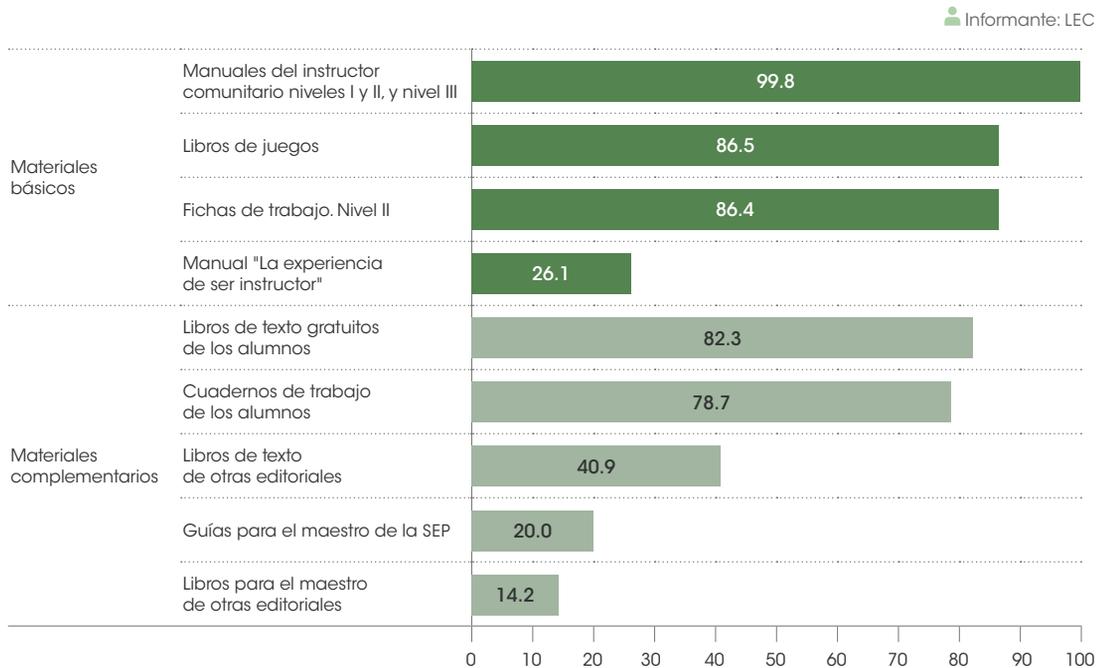
Respecto del uso de materiales curriculares complementarios, todos se usan en menor medida; en promedio, al menos 2 de cada 10 docentes del país los utilizan. Un número mayor de docentes de escuelas privadas recurren a ello; estos profesores se destacan por emplear los recursos de apoyo que producen las editoriales que no son de la Secretaría de Educación Pública (SEP), pues en estas escuelas llevan currículos complementarios relacionados con sus idearios filosóficos y pedagógicos. Por lo contrario, en las indígenas y generales multigrado es probable que los maestros tengan poco acceso a este tipo de materiales dado el contexto geográfico y las posibilidades económicas.

En el caso de las escuelas comunitarias, los docentes cuentan con materiales específicos para trabajar el modelo multigrado. Como puede verse en la gráfica 2.2, la mayoría de los LEC utiliza para su planificación los materiales que elabora el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (manuales, libros de juegos, fichas de trabajo cuadernos de trabajo de los estudiantes); destaca por su uso el *Manual del instructor comunitario*, y prácticamente la totalidad lo utiliza. Esto es positivo, ya que está diseñado para ese fin.<sup>3</sup> Por otro lado, también

<sup>3</sup> A partir del ciclo 2016-2017 el CONAFE está implementando el modelo ABCD que plantea nuevos materiales curriculares. Sin embargo, cuando tuvo lugar el levantamiento, en noviembre de 2014, los líderes utilizaban los manuales *Dialogar y Descubrir*.

hay un alto uso de los libros de texto, que para este programa se considera material complementario (82.3%).

**Gráfica 2.2** Porcentaje de líderes para la educación comunitaria de acuerdo con los materiales que reportan usar para planificar su trabajo: nacional. Informante: LEC



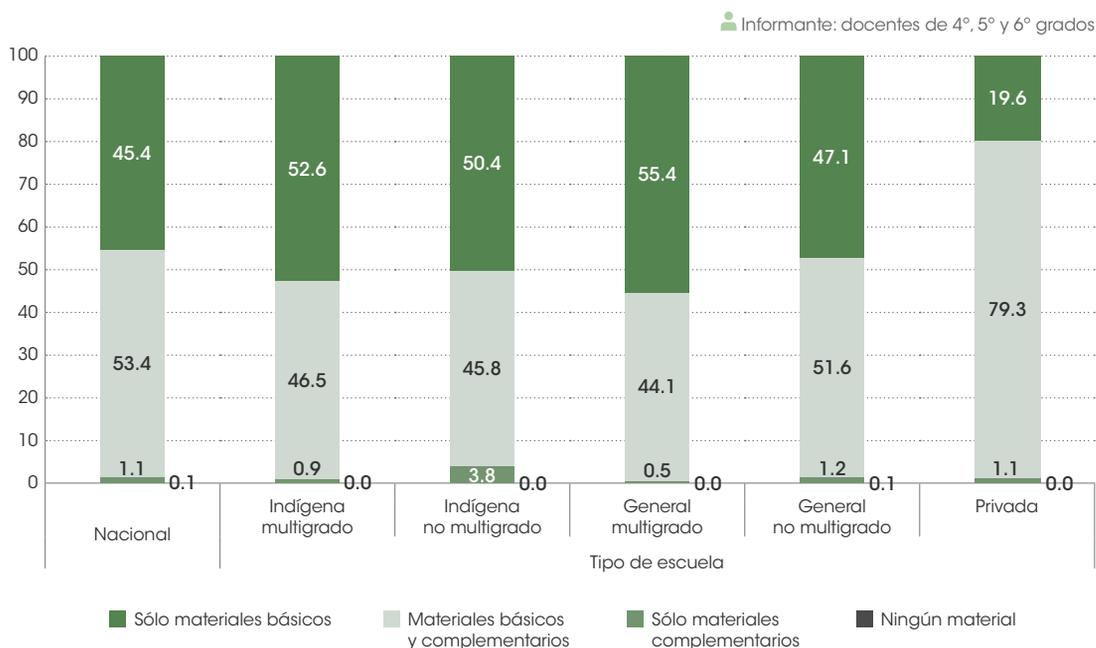
Fuente: Elaboración propia.

Los materiales utilizados para la planificación se clasificaron en básicos y complementarios. En la gráfica 2.3 se observa que, al nivel nacional, poco más de la mitad de los docentes planifica con la mezcla de los materiales indagados, es decir, utilizan tanto los básicos del currículo como algún material que puede ser de otros programas o de otras editoriales. Además, cerca de la mitad se concentra principalmente en el uso de los materiales básicos (45.4%). Estos resultados son positivos, pues en función de la condición que se evalúa indica que prácticamente todos emplean como referente para su planificación los materiales curriculares oficiales, pues en ellos están plasmados los contenidos, las competencias y los aprendizajes esperados.

También se puede identificar que son los docentes de escuelas generales multigrado quienes en mayor porcentaje utilizan sólo los materiales básicos; en tanto que la mayoría de los de escuelas privadas utilizan los básicos y los complementarios.



**Gráfica 2.3** Porcentaje de docentes de acuerdo con el tipo de material que utilizan para elaborar la planificación de clase: nacional y por tipo de escuela

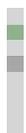


Fuente: Elaboración propia.

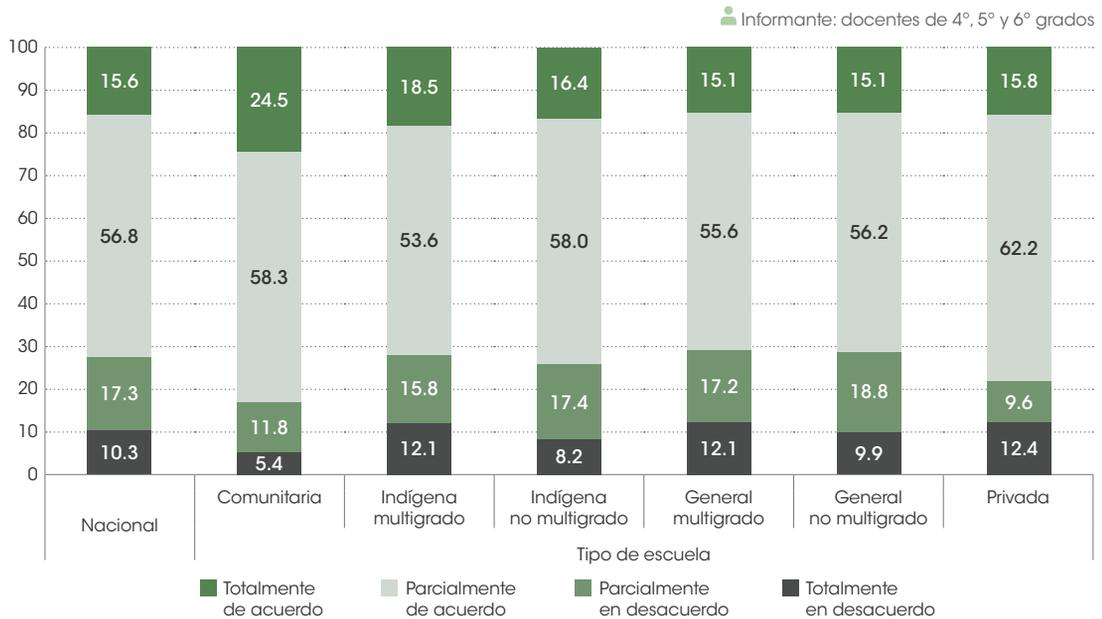
En el caso de los docentes de las escuelas administradas por el CONAFE, se observó el uso casi generalizado de materiales mixtos; es decir, que se usan tanto materiales básicos como complementarios (92.8%), y sólo en 7.2% de los casos utilizan exclusivamente los materiales básicos de su modalidad.

En la gráfica 2.4 se puede observar que 15.6% de los maestros estuvo totalmente de acuerdo con que el libro de texto es el principal recurso para promover el aprendizaje de los estudiantes, mientras que 27.6% tuvo opiniones contrarias, indicando estar en desacuerdo con esta afirmación.

Tomando en cuenta que para los docentes el libro de texto es un material fundamental para planificar, es comprensible que lo valoraran de manera positiva, aunque es importante considerar que su uso exclusivo puede ser una limitante, ya que la enseñanza requiere distintos materiales educativos. El libro de texto es fundamental, pero no es el único para propiciar el aprendizaje en los estudiantes, y esta postura la comparte la mayoría de los docentes de primaria en el país.



**Gráfica 2.4** Porcentaje de docentes según el nivel de acuerdo respecto a que el libro de texto gratuito es el principal recurso didáctico para promover el aprendizaje de los estudiantes: nacional y por tipo de escuela



Fuente: Elaboración propia.

## 2.2 Los docentes implementan actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes de su grupo

En otros apartados de este informe se han identificado condiciones necesarias en la escuela y en el aula para que los estudiantes hagan efectivo su derecho a la educación. Concretamente, en el apartado anterior se analizó la importancia de la planificación. Ahora toca analizar si el tipo de actividades, con base en lo que demanda el currículo nacional, genera oportunidades de aprendizaje (ODA) para los estudiantes.

Las actividades de aprendizaje que se plantean en las aulas tienen distinto nivel de complejidad; a esto se le ha denominado demanda cognitiva (Boccio, Gildemeister, Urcia y Cuglievan, s. f.). Sin embargo, para generar las ODA es importante que en el aula se propongan actividades cognitivamente desafiantes, en las cuales los estudiantes movilicen procesos cognitivos complejos que les permita desarrollar competencias para utilizarlas en distintos contextos (Murillo, 2003). En esta evaluación se buscaron indicios respecto de actividades que promueven los docentes orientadas al aprendizaje. Se preguntó a los estudiantes si en las últimas dos semanas su profesor les había planteado actividades como las que aparecen en la tabla 2.2 y que son propuestas en el plan y en los programas de estudio.

**Tabla 2.2** Clasificación de las actividades de acuerdo con el tipo de demanda cognitiva

Actividades/Tipo de demanda cognitiva	En las últimas dos semanas tu maestro (a)...
Entender <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar</li> <li>• Ejemplificar</li> <li>• Clasificar</li> <li>• Resumir</li> <li>• Inferir</li> <li>• Comparar</li> <li>• Explicar</li> </ul>	¿... les ha pedido en clase exponer un tema? ¿... les ha pedido en clase explicar a los demás compañeros (as) la forma en que resolvieron alguna actividad?
Aplicar <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejecutar</li> <li>• Implementar</li> </ul>	¿... les ha pedido en clase hacer un experimento? ¿... les ha pedido en clase resolver un problema matemático de diferentes formas? ¿... te ha dejado de tarea hacer experimentos relacionados con los temas de clase?
Analizar <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciar</li> <li>• Atribuir</li> </ul>	¿... te ha dejado de tarea buscar información en libros, revistas e internet? ¿... te ha dejado como tarea ir a la biblioteca, al museo, al parque u otro lugar para obtener información?
Evaluar <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprobar</li> <li>• Criticar</li> </ul>	¿... les ha pedido en clase que discutan y opinen sobre un tema? ¿... les ha pedido en clase revisar entre compañeros (as) trabajo o tareas para encontrar lo que estuvo bien o mal? ¿... te ha dejado de tarea entrevistar a alguna(s) persona(s)?
Crear <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar</li> <li>• Planear</li> <li>• Producir</li> </ul>	¿... les ha pedido en clase que escriban un texto propio? (Por ejemplo: inventar un cuento, redactar una nota periodística o describir a alguien) ¿...les ha pedido en clase platicar sobre cómo solucionar algún problema del grupo, la escuela o del lugar donde vives? ¿... les ha pedido en clase construir un esquema, mapa conceptual o línea del tiempo?

Fuente: Elaboración propia a partir de la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001).

En la tabla 2.3 se presentan los resultados de las actividades orientadas a la comprensión y el entendimiento. Más de 80.0% de los estudiantes señaló que sus maestros les han pedido exponer algún tema en las últimas dos semanas. Por tipo de escuela, son las comunitarias y las privadas las que tienen porcentajes menores. Con respecto a explicar a los compañeros cómo resolvieron alguna actividad se destacan las escuelas no multigrado, y lo contrario sucede en las privadas, donde se advierte una proporción menor de estudiantes que realizan esta actividad.

En lo que corresponde a actividades que implican una ejecución o aplicación, se encontró que la actividad de mayor frecuencia está relacionada con resolver problemas matemáticos; al nivel nacional, 85.7% de los estudiantes lo señaló, y por tipo de escuelas el resultado es semejante (tabla 2.4). Cabe señalar que en otra evaluación desarrollada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011) se encontró que los profesores realizaban esta actividad de manera frecuente para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, y que se sugería en el enfoque curricular de Matemáticas.



**Tabla. 2.3** Actividades en la categoría de entender: nacional y por tipo de escuela.  
Porcentaje de estudiantes de 4°, 5° y 6° grados

En las últimas dos semanas tu maestro (a)	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
¿... les ha pedido en clase exponer algún tema?	81.6	73.4	78.0	87.0	81.4	82.6	72.7
¿... les ha pedido en clase explicar a los demás compañeros(as) la forma en que resolvieron alguna actividad?	76.6	76.0	75.6	82.4	74.9	77.6	66.1

Nota: La suma no resulta en 100% pues cada porcentaje es independiente.  
Fuente: Elaboración propia.

**Tabla. 2.4** Actividades en la categoría de aplicar: nacional y por tipo de escuela.  
Porcentaje de estudiantes de 4°, 5° y 6° grados

En las últimas dos semanas tu maestro (a)	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
¿... les ha pedido en clase resolver un problema matemático de diferentes formas?	85.7	81.2	85.7	86.6	84.4	86.0	84.4
¿... les ha pedido en clase hacer un experimento?	47.0	49.4	59.4	63.3	48.6	46.2	44.8
¿... te ha dejado de tarea hacer experimentos relacionados con los temas de clase?	44.7	37.7	57.3	63.4	44.7	44.3	39.2

Nota: La suma no resulta en 100% pues cada porcentaje es independiente.  
Fuente: Elaboración propia.

Las acciones concernientes a la realización de experimentos, en clase o de tarea, tienen porcentajes a escala nacional menores a 50.0%. Solamente en escuelas indígenas se encuentran porcentajes más altos. Estas actividades están relacionadas con promover la reflexión científica en los estudiantes. Varios estudios han documentado los problemas de formación, conceptuales y metodológicos que tienen los maestros para desarrollarlas (Flores-Camacho, 2012). Es posible que el porcentaje bajo en la realización de estas actividades esté reflejando dichas dificultades.



Sobre las tareas que implican la búsqueda de información en las que, para realizarlas, el estudiante debe discernir la información fundamental de la complementaria, identificar las partes del todo, agudizar su búsqueda sobre elementos clave, organizar la información hallada en distintas fuentes, entre otras cuestiones, se encontró que la consulta en libros, revistas o internet se realiza frecuentemente (tabla 2.5); 8 de cada 10 estudiantes lo señalaron, aunque es de notar que en las escuelas multigrado (incluyendo comunitaria) es donde tienen una menor frecuencia; posiblemente se deba a que en ellas existe menor acervo bibliográfico, comparado con el resto de las escuelas y a que no tienen acceso al internet en las comunidades donde se ubican.

También es de destacar que la tarea como ir a la biblioteca, al museo u otro lugar para obtener información es una actividad que ocurre poco, según lo señalaron los estudiantes, y es menor incluso en las escuelas privadas.

**Tabla. 2.5** Actividades en la categoría de analizar: nacional y por tipo de escuela.

Porcentaje de estudiantes de 4°, 5° y 6° grados

En las últimas dos semanas tu maestro (a)	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
¿... te ha dejado de tarea buscar información en libros, revistas e internet?	84.0	43.0	51.4	73.8	58.6	87.0	86.5
¿... te ha dejado como tarea ir a la biblioteca, al museo, al parque u otro lugar para obtener información?	26.6	23.7	35.5	37.9	28.0	26.9	17.5

Nota: La suma no resulta en 100% pues cada porcentaje es independiente.  
Fuente: Elaboración propia.

En lo que corresponde a actividades en las que los alumnos deben evaluar un producto o una idea, se indagaron aquellas donde los estudiantes emiten juicios de valor y opinan sobre algún tema. A escala nacional, alrededor de 7 de cada 10 estudiantes dicen que sus maestros les piden revisar trabajos de otros compañeros, así como discutir y opinar sobre un tema (tabla 2.6). Los estudiantes de escuelas indígenas no multigrado señalaron las dos opciones en mayor proporción.

**Tabla. 2.6** Actividades en la categoría de evaluación: nacional y por tipo de escuela.

Porcentaje de estudiantes de 4°, 5° y 6° grados

En las últimas dos semanas tu maestro (a)	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
¿... les ha pedido en clase revisar entre compañeros(as) trabajos o tareas para encontrar lo que estuvo bien o mal?	69.2	70.3	70.3	80.1	69.3	69.2	64.6
¿... les ha pedido en clase que discutan y opinen sobre un tema?	68.3	54.9	62.9	76.3	58.7	69.3	64.6

Nota: La suma no resulta en 100% pues cada porcentaje es independiente.  
Fuente: Elaboración propia.

Sobre las acciones que se realizan comúnmente en el aula, como escribir un texto propio, platicar sobre la solución de un problema o construir un esquema, mapa conceptual o línea del tiempo, la más frecuente es escribir un texto propio (tabla 2.7). A escala nacional, 80.5% de los estudiantes lo indicó así; esta tendencia se repite por tipo de escuela, aunque en las privadas un porcentaje menor señaló esta actividad.

**Tabla. 2.7** Actividades en la categoría de crear: nacional y por tipo de escuela.

Porcentaje de estudiantes de 4°, 5° y 6° grados

En las últimas dos semanas tu maestro (a)	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
¿... les ha pedido en clase que escriban un texto propio?	80.5	85.8	86.7	89.3	84.3	80.9	69.6
¿... les ha pedido en clase platicar sobre cómo solucionar algún problema del grupo, la escuela o del lugar donde vives?	72.4	66.5	72.3	79.5	73.4	72.8	66.6
¿... les ha pedido en clase construir un esquema, mapa conceptual o línea de tiempo?	70.6	53.5	67.2	79.9	63.9	71.5	64.9

Nota: La suma no resulta en 100% pues cada porcentaje es independiente.  
Fuente: Elaboración propia.



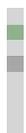
Las otras dos actividades de este grupo, tales como platicar sobre la solución de un problema y construir un esquema, mapa conceptual o línea del tiempo, presentan porcentajes semejantes. Alrededor de 7 de cada 10 estudiantes indicaron que las han realizado; proporción mayor en indígenas no multigrado y menor en escuelas privadas.

En general, se observa que una proporción importante de estudiantes ha participado en actividades de distintas demandas cognitivas, pero centradas principalmente en Español y Matemáticas; este dato refleja que existen menos oportunidades para trabajar Ciencias en el aula, pues para esta asignatura curricularmente se plantean tres horas semanales, mientras que para Español y Matemáticas son seis y cinco, respectivamente, en escuelas de media jornada donde se trabaja regularmente cuatro horas y media diarias (SEP, 2011); por otra parte, hay evidencias de que realizar experimentos en la escuela es una tarea poco frecuente (Candela, Carvajal, Sánchez y Alvarado, 2012, citado en Flores-Camacho, 2012).

Estos resultados muestran el tipo de actividades que se les solicitan a los alumnos y que representan oportunidades para el desarrollo de competencias establecidas en el currículo. Sin embargo, dado que no se preguntó por la frecuencia en la que tienen lugar, no se puede afirmar que las actividades sean parte habitual de la práctica de los docentes; además, por el tipo de instrumentos utilizados en esta evaluación no sabemos si efectivamente en estas actividades se movilizaron los procesos cognitivos implicados para garantizar el éxito en las tareas. También se observa que las actividades con los porcentajes más altos son las que se sugieren desde los enfoques formativos establecidos en el currículo. Este hallazgo coincide con los resultados de un estudio realizado sobre evaluación en las aulas desarrollado en el INEE (2011). Allí se identificó que escribir textos y resolver problemas eran las actividades más utilizadas por los profesores para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.

### **2.3 Los docentes llevan a cabo prácticas de evaluación de tipo formativo en el aula**

La evaluación tiene una gran importancia en el proceso de aprendizaje, pero no sólo como la actividad mediante la cual se recuperan evidencias de las nociones aprendidas de los estudiantes para tomar decisiones de acreditación, sino también desde la perspectiva formativa que rescata información útil para retroalimentar el aprendizaje y mejorar las prácticas de enseñanza, a fin de favorecer el desarrollo de los estudiantes buscando que logren los aprendizajes esperados (SEP, 2013a).



Los resultados de la ECEA muestran que, en México, prácticamente todos los docentes al inicio del ciclo escolar realizan alguna actividad para explorar los conocimientos de los estudiantes; de éstos, 96.4% recupera información a través de exámenes, cuestionarios o ejercicios de exploración (tabla 2.8). Estas acciones son las más utilizadas, muy posiblemente porque son tareas exigidas al docente por la autoridad educativa. La segunda acción es la observación de los estudiantes en clase (61.0%). Los LEC son quienes más recurren a esta estrategia, en tanto que en las escuelas indígenas no multigrado una proporción menor de profesores lo hace. La tercera acción más usada en el diagnóstico es la revisión de la cartilla o boleta (45.5%), así como expedientes del ciclo anterior (38.7%).

**Tabla 2.8** Porcentaje de docentes de acuerdo con el tipo de acciones que realizan para explorar los conocimientos de los estudiantes a inicio del ciclo escolar: nacional y por tipo de escuela

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

	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Apliqué exámenes, cuestionarios o ejercicios de exploración	96.4	83.1	87.5	91.6	97.4	97.3	97.1
Observé a cada estudiante en clase	61.0	80.4	53.2	48.0	54.7	60.7	69.7
Revisé la cartilla de educación básica o la boleta de calificaciones del ciclo escolar anterior	45.5	37.1	38.8	52.6	45.9	49.8	19.5
Revisé los expedientes de cada estudiante, correspondientes al ciclo escolar anterior	38.7	33.3	33.8	34.1	34.6	40.4	36.3

Nota: La suma no resulta en 100% pues cada porcentaje es independiente.  
Fuente: Elaboración propia.

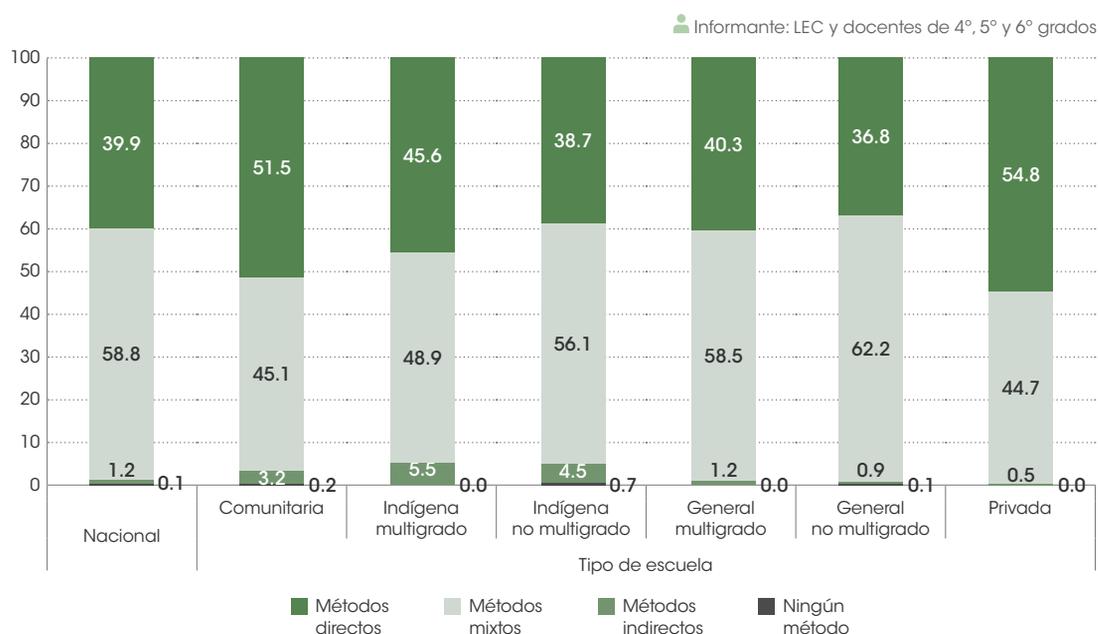
Para profundizar en el tipo de métodos que utilizan los docentes para elaborar las actividades de exploración de sus estudiantes, las actividades anteriores se clasificaron en tres categorías como se describe a continuación:

- Métodos directos: permiten conocer de primera mano y por el mismo docente el nivel de aprendizaje de sus estudiantes, ya que se obtiene información a través de observación en aula y aplicación de exámenes, cuestionarios o ejercicios de exploración.
- Métodos indirectos: permiten conocer el nivel de aprendizaje de sus estudiantes a través de informes y documentos elaborados por otros docentes.
- Métodos mixtos: combinan métodos directos e indirectos.



Como puede verse en la gráfica 2.5, casi 6 de cada 10 docentes utilizan métodos mixtos y 4 de cada 10, métodos directos. Este resultado muestra que más de la mitad de los docentes se apoya en más de una forma para conocer lo que saben sus estudiantes y lo hace a través de actividades donde, de manera directa, puede obtener información. Por otro lado, un mínimo de profesores señala que emplea otros métodos, e incluso que no realizan esta actividad de diagnóstico. Los docentes de las primarias generales son quienes utilizan en mayor medida los métodos mixtos (no multigrado, 62.2% y multigrado, 58.5%).

**Gráfica 2.5** Porcentaje de docentes por tipo de método que utilizan para realizar actividades de exploración inicial: nacional y por tipo de escuela

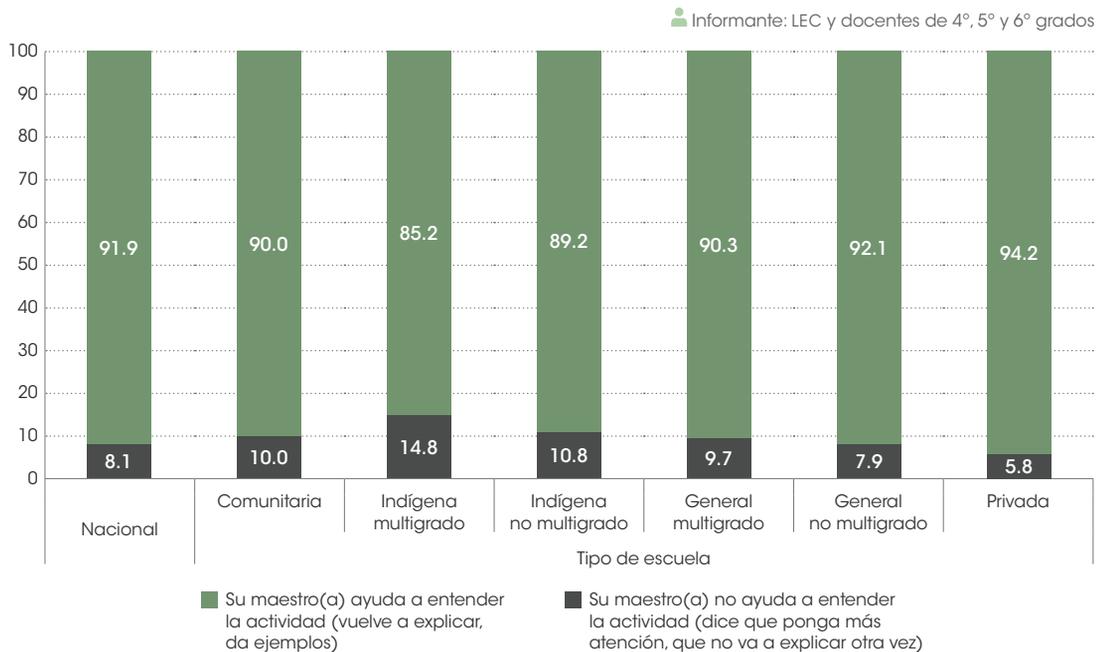


Fuente: Elaboración propia.

Como otra actividad de evaluación formativa se indagó si el profesor brindaba ayuda a los estudiantes durante la clase cuando tenían dudas. Se encontró que una alta proporción de alumnos señaló que su profesor le ayuda a entender la actividad (91.9%), lo que refleja un resultado positivo puesto que en las aulas reciben apoyo de sus maestros para aprender (gráfica 2.6). Por tipo de escuela, en las privadas un porcentaje mayor de estudiantes indicó que su maestro le apoya, en cambio en las indígenas multigrado el porcentaje es menor. Es probable que en estas escuelas, al tener varios grados al mismo tiempo, a los docentes les resulte difícil atender a todos los estudiantes en sus necesidades.



**Gráfica 2.6** Porcentaje de estudiantes que reportaron recibir apoyo del maestro(a) durante la clase cuando no entienden alguna actividad: nacional y por tipo de escuela



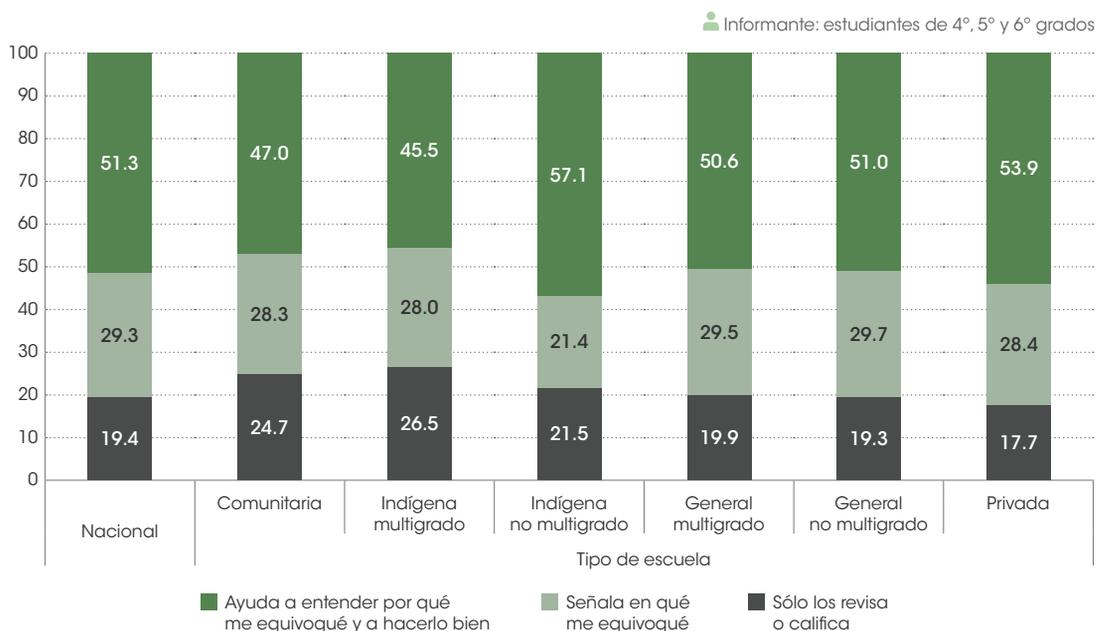
Fuente: Elaboración propia.

También se preguntó a los estudiantes si recibían retroalimentación descriptiva, es decir, si sus maestros, al revisar trabajos, tareas o exámenes, les indicaban en qué estaban errados y cómo corregirlo. En la gráfica 2.7 se presentan los resultados, y se puede apreciar que *Ayudar a los estudiantes para entender los errores y corregirlos* es la actividad que tiene el porcentaje más alto (51.3%). Esta acción constituye una retroalimentación descriptiva de mejor calidad, ya que permite al estudiante identificar qué hizo bien y qué le falta mejorar para alcanzar el aprendizaje esperado. Si bien los porcentajes son muy similares entre los tipos de escuelas, en las comunitarias lo identificó una proporción menor, y en las indígenas no multigrado se presentó el porcentaje más alto.

Es importante señalar que 19.4% de los estudiantes indica que su profesor sólo revisa o califica los exámenes sin dar retroalimentación; esta forma de evaluar no favorece la mejora de los aprendizajes, pues no ofrece herramientas al alumno para ubicar su desempeño con respecto a los objetivos esperados o a sus compañeros de clase; tampoco podrá reconocer qué tipo de apoyo necesita (INEE, 2011).



**Gráfica 2.7** Porcentaje de estudiantes según retroalimentación descriptiva que reciben de sus profesores a partir de los exámenes, trabajos o tareas: nacional y por tipo de escuela

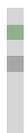


Fuente: Elaboración propia.

Como información complementaria, la ECEA consideró identificar los propósitos que atribuyen los docentes a la evaluación de sus estudiantes. Se les pidió que ordenaran, de mayor a menor, cuáles eran los más importantes del siguiente listado; sólo los tres primeros están relacionados con la evaluación formativa:

- Identificar problemas en el aprovechamiento de mis estudiantes.
- Proporcionar retroalimentación a mis estudiantes sobre sus aprendizajes.
- Obtener información para modificar mi planeación y actividades de enseñanza.
- Informar a los padres de familia o tutores sobre el desempeño de sus hijos o hijas.
- Tener información sobre el desempeño de mis estudiantes para el llenado de la boleta o cartilla.
- Hacer que mis estudiantes cumplan con las actividades de clase.

Los resultados muestran que el propósito principal que atribuyen los docentes a la evaluación es identificar problemas en el aprovechamiento de los estudiantes (72.5%); el dato es positivo en cuanto a que refiere a un elemento de la evaluación formativa (tabla 2.9). Esta información es consistente con lo que se encontró en el estudio de *Evaluación de los aprendizajes en el aula* (INEE, 2011), donde identificaron que éste era el principal propósito de la evaluación.



De manera adicional, 13.2% de los maestros consideró como primer propósito de la evaluación proporcionar información para la planificación y las actividades de enseñanza, dato también positivo pues los dos propósitos señalados apuntan a la evaluación formativa, uno relacionado con el aprendizaje de los estudiantes y el otro con la enseñanza.

**Tabla 2.9.** Porcentaje de docentes de acuerdo con el propósito principal que tiene la evaluación de los estudiantes: nacional y por tipo de escuela

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

Propósito	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Identificar problemas en el aprovechamiento de mis estudiantes	72.5	48.9	77.3	82.2	69.6	74.0	69.4
Obtener información para modificar mi planeación y actividades de enseñanza	13.2	13.7	9.6	8.9	15.6	13.4	11.3
Hacer que mis estudiantes cumplan con las actividades de clase	5.4	9.5	3.7	5.6	5.1	4.9	7.7
Proporcionar retroalimentación a mis estudiantes sobre sus aprendizajes	5.2	6.7	1.6	1.4	4.3	4.9	9.6
Tener información sobre el desempeño de mis estudiantes para el llenado de la boleta o cartilla	2.1	4.3	0.7	1.4	3.6	2.0	1.2
Informar a los padres de familia o tutores sobre el desempeño de sus hijos o hijas	1.6	17.0	7.0	0.4	1.8	0.8	0.8

Fuente: Elaboración propia.

Considerando los resultados generales, se puede afirmar que la gran mayoría afirma que, al evaluar a sus estudiantes, persigue propósitos relacionados principalmente con la mejora del aprendizaje y la enseñanza, es decir, tiene propósitos formativos. Esta opinión tiende a reflejarse en las acciones de evaluación formativa que se indagaron: ellos realizan evaluación diagnóstica y, además, desde la perspectiva de los estudiantes, una buena parte de ellos afirma que sus maestros los apoyan cuando no entienden, o bien les ayudan a identificar sus errores para mejorar cuando se aplican exámenes.

## Cierre del capítulo

Si la planificación se realiza, de manera sistemática, bajo los principios pedagógicos establecidos en el programa educativo, constituye una estrategia importante para potenciar el



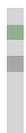
aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2011). Se encontró que prácticamente todos los docentes elaboran su planificación de clases, y ésta se realiza principalmente de manera individual, pues muy pocos la hacen de manera colaborativa, lo cual favorecería el diálogo y la reflexión sobre aspectos pedagógicos de la enseñanza.

Los maestros utilizan para planificar tanto materiales curriculares básicos (libros de texto, programas de estudio, plan de estudios, guía para el maestro) como los clasificados como complementarios (guías y materiales de los programas de la SEP, libros de texto para el alumno y para el maestro de editoriales privadas). Es importante el uso del plan y los programas de estudios porque en ellos están plasmados los contenidos, las competencias, los aprendizajes esperados y los enfoques pedagógicos, pero la diversificación de fuentes para la preparación de clases se considera positiva porque permite que la planificación sea rica en oportunidades de aprendizaje, que contenga un amplio repertorio de dispositivos y secuencias que sean elaborados, adaptados y seleccionados, a fin de que los estudiantes desarrollen las competencias propuestas (Perrenoud, 2004).

El libro de texto es el principal recurso utilizado para planificar, aunque desde la opinión de los docentes no debe ser el único material para generar aprendizajes. Esta percepción es positiva, dado que generar actividades ricas y desafiantes para favorecer el desarrollo de competencias implica utilizar distintos materiales, entre ellos, el libro de texto.

Los resultados indican que en las aulas se están realizando algunas actividades relacionadas con el apoyo de los docentes a los estudiantes que no han entendido alguna actividad, pues prácticamente todos dijeron que sus profesores les ayudan cuando no entienden, aunque sólo la mitad de ellos señaló que al revisar los exámenes, los trabajos o las tareas les ayudan a identificar sus errores y a comprender por qué los tuvieron, elementos clave de la retroalimentación descriptiva, característica esencial de la evaluación formativa. Este tipo de acciones son favorables al aprendizaje de los estudiantes porque permite que tengan elementos para conseguir las metas de aprendizaje en función de los propósitos que se plantean en el currículo. Por otra parte, los principales propósitos de la evaluación identificados por los maestros están relacionados con la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje.

En términos generales, los resultados con respecto a la evaluación formativa indican que, si bien hay indicios de que se realizan acciones en esta dirección, y que los docentes reconocen los propósitos de la evaluación con fines formativos, en muchas aulas no se llevan a cabo este tipo de prácticas evaluativas.





## CAPÍTULO 3

ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO Y APOYO  
A LA PRÁCTICA DOCENTE Y A LOS ESTUDIANTES







# 3

El derecho a la educación va más allá de garantizar el acceso, a toda la población en edad escolar, a los servicios educativos obligatorios y gratuitos; su pleno ejercicio exige que la educación sea de calidad, y para garantizar su cumplimiento el Estado debe asegurar que todas las personas y grupos minoritarios, vulnerables o excluidos, puedan acceder, permanecer y concluir sus estudios, recibiendo una educación con similares estándares de calidad (Blanco, 2008).

Para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación es imprescindible que, en las escuelas, como comunidades de aprendizaje, se generen estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes que están en situación de rezago o en riesgo de abandonarlas, así como acciones para acompañar la práctica de los docentes.

El propósito de este capítulo consiste en dar cuenta de qué tanto se cumplen dos condiciones en las escuelas: el seguimiento y el apoyo a los estudiantes como componente para hacer cumplir su derecho a aprender, de permanecer en la escuela, y concluir sus estudios; y ofrecer seguimiento y asesoría a la práctica docente para que la enseñanza sea efectiva y favorezca el aprendizaje.

## **3.1 En la escuela existen estrategias de atención a estudiantes con riesgo de reprobación, abandono o bajo aprovechamiento**

Estudios desarrollados dentro del enfoque de la eficacia escolar han encontrado que el seguimiento y el apoyo al aprendizaje de los estudiantes, así como el apoyo que se da a los docentes para mejorar su práctica, son factores que inciden en el logro educativo (Samons, Hillman y Mortimore, 1998; Murillo, 2008). Estos factores también los sustenta el enfoque de la escuela como comunidad de aprendizaje. Se considera que tanto los estudiantes como los docentes son sujetos que aprenden (Bolívar, 2000). El apoyo a ambos a través de acciones de asesoramiento permite que aprendan a realizar mejor sus tareas, desarrollen su capacidad, motivación y compromiso para implicarse en procesos de mejora (Fullan, 2002).



El apoyo a estudiantes y docentes está sustentado en la normatividad mexicana. La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) (DOF, 2014, 4 de diciembre), en su artículo 57 del Título segundo, sobre el Derecho a la Educación, señala que las autoridades tanto federales como municipales son responsables de garantizar una educación de calidad, para el acceso y la permanencia de los estudiantes, además de hacer las adaptaciones necesarias al sistema educativo a fin de garantizar la permanencia de las niñas, niños y adolescentes sin importar sus condiciones, intereses y contextos particulares.

En lo que concierne a la Ley General de Educación (LGE), en sus artículos 7°, 8° y 32, enfatiza que se debe buscar que todos los estudiantes logren los aprendizajes en igualdad de oportunidades, y que se debe focalizar la atención en los grupos o las regiones con mayor rezago educativo o en condiciones socioeconómicas de desventaja. También en el Acuerdo 592, en su artículo segundo, establece que el docente es el responsable de realizar el seguimiento a los estudiantes a su cargo y, a partir de ello, crear oportunidades de aprendizaje, y si es necesario modificar su práctica para que todos los niños logren los aprendizajes esperados establecidos en el plan y los programas de estudio. Además, señala que: "en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que los docentes contarán con referentes de evaluación que les permitirán dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje de sus estudiantes" (SEP, 2011, p. 24).

Uno de los grandes retos del Sistema Educativo Nacional (SEN) es garantizar a través de las escuelas, los directivos y los docentes que todos los estudiantes ejerzan su derecho a aprender, para lo cual la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) indagó las acciones que realizan las escuelas para apoyar a los que presentan rezago o están en riesgo de abandonar la escuela. Éstas se clasificaron en académicas, atención a los estudiantes con discapacidad, de apoyo a la familia, y de apoyo económico. Las primeras se relacionan con actividades que realizan los docentes en las aulas para atender a los estudiantes con distintos avances y requerimientos; las segundas son acciones coordinadas por la escuela o la supervisión escolar para atender a quienes tienen alguna discapacidad; las terceras se refieren a la orientación que se ofrece a los padres, y las últimas, a los apoyos económicos que se gestionan para que los estudiantes no deserten.

Como se observa en la tabla 3.1, en las escuelas primarias las acciones más recurrentes son: brindar orientación o apoyo a los padres de familia (81.6%); realizar adaptaciones curriculares específicas (65.2%), y ofrecer apoyo extraclase (68.7%); la primera es de apoyo a la familia y las dos siguientes de tipo académico. Estas acciones dependen de los recursos propios de la escuela.



**Tabla 3.1** Porcentaje de escuelas de acuerdo con el tipo de acciones que realizan para apoyar a los estudiantes en situación de rezago o de abandono escolar: nacional y tipo de escuela

Informante: director y LEC

Tipo de actividades	Nacional	Tipo de escuela						
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada	
Académicas	Adaptaciones curriculares para atender necesidades específicas de aprendizaje	65.2	NA	39.8	48.4	56.6	74.3	65.7
	Apoyo extraclase a los estudiantes por parte de los docentes de la escuela	68.7	64.9	80.7	77.5	71.4	47.6	78.0
	Se promueve que los estudiantes se apoyen entre sí	56.0	51.1	47.1	46.6	58.9	44.0	55.1
De atención a la diversidad	Apoyo a los estudiantes por especialistas de la escuela (psicólogos o personal de USAER)	23.3	NA	0.3	3.1	2.9	38.4	25.2
	Se envía a los estudiantes a otras instituciones para que reciban atención específica (por ejemplo, el DIF)	16.3	3.2	1.5	2.1	3.9	24.9	17.1
	Asesoría a los docentes sobre cómo apoyar a los estudiantes con discapacidad	40.5	36.4	19.1	42.9	19.7	39.8	69.9
De apoyo económico	Gestión de becas o apoyos económicos para los estudiantes	22.2	9.2	12.5	18.2	14.3	24.8	27.5
Apoyo a la familia	Orientación o apoyo a los padres de familia	81.6	50.9	64.4	66.3	67.1	79.6	85.9
	Visitas domiciliarias	40.3	33.0	58.2	57.1	35.8	37.4	9.3

Nota: La suma no resulta en 100% pues cada porcentaje es independiente.  
Fuente: Elaboración propia.



En cambio, las tres que presentaron porcentajes menores son: brindar apoyo por parte de especialistas como las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) (23.3%), gestionar becas o apoyos para esos estudiantes (22.2%), y enviar a los alumnos a otras instituciones (16.3%). Estas acciones no dependen de los recursos de la escuela, y requieren el involucramiento de otras instituciones para que reciban el apoyo.

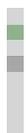
A partir de los resultados, llama la atención que la más recurrente sea brindar orientación a los padres. El dato puede indicar que estas escuelas consideran que los padres o los tutores tienen mayor responsabilidad de apoyar a sus hijos o tutorados que se encuentran en situación de rezago educativo o en riesgo de abandonar la educación.

Esta acción sucede principalmente en las escuelas privadas (85.9%) y en las generales no multigrado (79.6%), es decir, en las que tienen, en promedio, mayores estudiantes. En cambio, para las escuelas indígenas, generales multigrado y comunitarias la actividad más frecuente es el apoyo extraclase por parte de los docentes, y en un segundo lugar promover que los estudiantes se apoyen entre sí.

En la ECEA también se indagaron los obstáculos que tienen las escuelas para llevar a cabo las acciones antes señaladas. Los datos de la tabla 3.2 muestran que, en los centros escolares, en voz de los directores, existen diversos inconvenientes para apoyar a los estudiantes en condición de rezago o de abandonar la escuela. Los dos más recurrentes hacen referencia a la falta de apoyo de los padres de familia (73.7%) y las inasistencias de los estudiantes a las clases (43.1%), y el tercero a la carencia de materiales (29.3%).

Por el contrario, los obstáculos menos frecuentes refieren a la organización escolar: falta de tiempo de los maestros para dar atención focalizada a los estudiantes (15.9%), grupos numerosos (11.8%) y cambio frecuente de maestros (6.7%).

En el análisis por tipo de escuela, las privadas tienen los porcentajes más altos en la falta de apoyo de los padres (60.7%) y la inasistencia de los estudiantes (34.1%); por su parte, en las escuelas públicas el primer obstáculo es la falta de apoyo de los padres y como segundo, la falta de materiales. También es importante destacar que en 14.0% de las escuelas a escala nacional los directores no reportaron obstáculos; este porcentaje se incrementa a un tercio en instituciones privadas.



**Tabla 3.2** Obstáculos que se presentan en la escuela para atender a los estudiantes en situación de rezago o de abandono escolar: nacional y por tipo de escuela

Informante: director y LEC

		Nacional	Tipo de escuela					Privada
			Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	
Familiares o personales	Falta de apoyo por parte de los padres de familia de estos estudiantes	73.7	47.4	55.7	71.4	72.7	85.7	60.7
	Estudiantes que faltan mucho a clases	43.1	21.3	28.3	27.6	30.5	60.0	34.1
Formación del docente	Falta de personal especializado para atender a estos estudiantes	20.0	7.1	7.9	13.8	21.3	27.3	5.3
	Falta de asesoría a los docentes por parte de personal especializado	18.1	6.4	12.5	29.6	21.3	22.0	3.3
	Los instructores comunitarios no contamos con la formación suficiente	N/A	8.7	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Organización escolar	Falta de tiempo de los docentes para dar atención focalizada a estos estudiantes	15.9	7.4	7.7	10.7	19.6	19.0	7.4
	Grupos numerosos	11.8	7.7	16.3	15.0	5.5	17.3	2.6
	Cambio frecuente de docentes	6.7	19.1	3.6	5.3	6.3	5.5	0.8
	Falta de una estrategia a nivel escolar para atender a estos estudiantes	4.2	NA	6.9	5.0	3.8	4.6	1.0
Falta de materiales especiales	Falta de materiales para apoyar a estudiantes en situación de rezago	29.3	28.3	39.3	37.8	32.4	31.1	2.3
No hay condiciones que obstaculicen la atención de estos estudiantes		14.0	28.6	17.6	7.7	13.1	6.9	34.6

Nota: La suma no resulta en 100% pues cada porcentaje es independiente.  
Fuente: Elaboración propia.



En casi todas las escuelas existen estrategias para atender a los alumnos que están en condiciones de riesgo de reprobación o de abandonar la escuela; las acciones impulsadas pueden no ser efectivas para garantizar que todos ejerzan su derecho a aprender, dado que se recurre principalmente a la familia para apoyar a quienes están en estas condiciones, y se utilizan en menor proporción estrategias académicas o de atención a la diversidad, donde el profesor o un especialista proporcionan orientación a los estudiantes; esto puede ser por obstáculos que se refieren a asuntos donde la escuela no tiene injerencia directa, como la falta de apoyo de los padres, o bien a la carencia de materiales específicos para apoyar a los estudiantes.

### **3.2 En la escuela hay estrategias de seguimiento y asesoría a la práctica docente. Asesoría interna (director) y externa (supervisión escolar)**

Otro aspecto a considerar para hacer efectivo el derecho a aprender está relacionado con la formación de los maestros, es decir, con las competencias para ejercer la docencia, a fin de desarrollar procesos de enseñanza con los estándares de calidad esperados. Cuando están en servicio, es necesario que ellos cuenten con apoyo y asesoría (Myers, Martínez, Delgado y Sosa, 2015).

Los sistemas educativos han establecido la asesoría como un recurso necesario para fortalecer las buenas prácticas, entendiendo que es un proceso de formación que debe ser sostenido en el tiempo, tanto en el aula como en la escuela (Mineduc, 2012).

Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha institucionalizado procesos de acompañamiento a la escuela y a los docentes a través de los supervisores escolares y Asesores Técnico Pedagógicos (ATP). Fue así como se elaboraron los manuales del supervisor (SEP, 1987a), se estableció el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) en 2005, y actualmente, con lo dispuesto en la LGE reformada desde 2013, se promueve el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015).<sup>4</sup>

Además, a partir de las recientes reformas se ha establecido una serie de características al proceso de asesoramiento para que la función del supervisor o del director sea de acompañamiento a la práctica de los profesores y no de control o de verificación, como se había concebido inicialmente (Martínez, 2006; González, 2007; Ramírez, 2008; Bonilla, Guerrero y Santillán, 2009).

---

<sup>4</sup> En 2013 se adicionó a la LGE un párrafo donde se atribuye a las autoridades educativas federales y locales: "Coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior, como apoyo a la mejora de la práctica profesional, bajo la responsabilidad de los supervisores escolares" (DOF, 1993, reforma del 1 de junio de 2016, art. 14, párrafo XII Ter).



La asesoría externa se convierte en una herramienta valiosa para potencializar el cambio, sobre todo cuando se promueven reformas educativas como las que ha impulsado México en los últimos diez años. A este respecto Hopkins señala:

Las escuelas requieren algún tipo de apoyo externo para ayudarlas a caminar en los procesos de cambio. El apoyo externo debe estar relacionado con el conocimiento técnico sobre los procesos de cambio, sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, sobre el desarrollo organizativo y la planificación [...] De igual importancia en el cambio son las habilidades de gestión y las destrezas de los asesores para trabajar con los colegas de las escuelas o intervenir eficazmente en sistemas, combinando apoyo y estímulo suficientes, junto con la empatía requerida para entender a las personas y los contextos singulares (2001, p. 32).

La asesoría que proporcionan los directores escolares resulta fundamental para identificar aspectos donde es necesario fortalecer la práctica de los profesores. En México, distintos documentos normativos han planteado la función orientadora y asesora del director; por ejemplo, en el *Manual del director de escuela* (SEP, 1987b) se establece que como mínimo debe visitar una vez a la semana cada uno de los grupos, y a partir de esta observación detectar las necesidades de capacitación de los profesores para apoyarlos y estimular el aprendizaje de los estudiantes.

En los Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo (SEP, 2013b), se menciona que al director le corresponde visitar las aulas durante la jornada escolar, para apoyar a los docentes en la mejora de su práctica de enseñanza y con ello favorecer el logro de los aprendizajes de los estudiantes.<sup>5</sup>

Con respecto a los resultados de la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), de 2014 (INEE, 2015b), se identificó que la retroalimentación que proporciona el director a los docentes se percibe como positiva para la mejora de su práctica. Sin embargo, se considera negativa cuando sólo se usa para subsanar las deficiencias de formación.

A pesar de la importancia de la asesoría a los docentes, en México se identifican varios retos que pueden obstaculizar su desarrollo, por ejemplo: el número de escuelas por supervisor, en tanto que cada una requiere un tiempo específico para recibir asesoría de calidad; el tiempo

---

<sup>5</sup> A partir del Servicio Profesional Docente (SPD), la función asesora también queda establecida en el documento *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión* (SEP, 2015). En éste se establece que el director debe desarrollar estrategias para orientar a los docentes de manera colectiva o individual.



disponible es escaso para que los directores y los supervisores desarrollen acciones académicas y no sólo las administrativas; es decir, para que destinen tiempo a las visitas al aula y a la escuela, y éstas no sean esporádicas (SEP, 2012).

Como puede observarse, desde la literatura y la normatividad existen elementos suficientes para fundamentar la existencia, en la escuela, de acciones para fortalecer la práctica de los docentes. Al conjunto de ellas aquí se le denomina *estrategias de seguimiento y asesoría a la práctica de los docentes*.

En este apartado se analizará el apoyo que reciben los docentes a través de sus directores (asesoría interna), o de alguna figura externa (asesoría externa) que puede ser del supervisor, del ATP, o del capacitador tutor en el caso de los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC).

### 3.1.1 Asesoría interna (director)<sup>6</sup>

Conocer la forma en que los docentes desarrollan su práctica es fundamental para mejorarla. Existen distintas estrategias para acercarse a ella, algunas proporcionan más información que otras.

En la ECEA se preguntó a los profesores sobre las actividades que hacen sus directores para conocer su trabajo. A escala nacional, 89% indicó que su director revisa la planeación y los materiales que usa en clase (tabla 3.3). El resultado es consistente con lo dispuesto en la normativa; en ella se plantea que es obligación de los directores revisar semanalmente la planificación de los profesores, como una forma de asegurar que los estudiantes trabajen con el currículo (SEP, 1987b).<sup>7</sup> Estas acciones tendrán que documentarse como parte de la necesidad del director de contar con evidencias que son requeridas por la supervisión escolar.

Las acciones que le siguen son las visitas al aula (62.7% de los docentes así lo reporta) y las pláticas con el propio docente sobre su desempeño y el de sus estudiantes (60.0%). Ambas podrían indicar cierto nivel de importancia que le otorgan los directores a la información que obtienen de manera directa sobre lo que hacen los profesores en los salones de clase.

---

<sup>6</sup> Este apartado presenta resultados solamente a escala nacional debido a que en las escuelas multigrado indígenas y generales alrededor de 60.0% de los docentes encuestados está a cargo de la dirección. Por esta razón no recibieron asesoría de esta figura, ya que ellos son los directores. Este hecho ocasiona que estadísticamente los datos tengan errores de estimación muy altos y no existan diferencias significativas entre tipos de escuelas.

<sup>7</sup> El *Manual del director* es un documento que sigue vigente en la práctica, dado que por varias décadas orientó el trabajo del director y fundamentó la supervisión escolar; por esta situación se sigue consultando, aunque se reconoce que actualmente se han proporcionado varios documentos para la escuela.



Nuevamente, se ratifica que las actividades más frecuentes son aquellas establecidas en la normatividad, pues en el *Manual del director de escuela* se señala que es obligación de esta figura visitar las aulas para identificar necesidades de formación de los docentes (SEP, 1987b).

**Tabla 3.3** Porcentaje de docentes de acuerdo con las acciones que realiza el director (a) para conocer el trabajo que realiza con los estudiantes

Informante: docentes de 4°, 5° y 6° grados de escuelas no unitarias (se excluyó a los docentes encargados de la dirección)

Actividad	%
Revisa mi planeación y materiales que uso en clase	89.0
Visita mi salón para observar mi trabajo con los estudiantes	62.7
Platica conmigo sobre mi desempeño y el de mis estudiantes	60.0
Revisa los materiales de mis estudiantes: cuadernos, trabajos, portafolios, etc.	48.8
Platica con los padres de familia para conocer su opinión sobre mi trabajo en clase	36.7
Platica con mis estudiantes para conocer su opinión sobre mi trabajo en clase	34.3
Platica con otros docentes para conocer su opinión sobre mi trabajo en clase	14.2
Otra	3.5
No ha realizado acciones para conocer mi trabajo	3.0

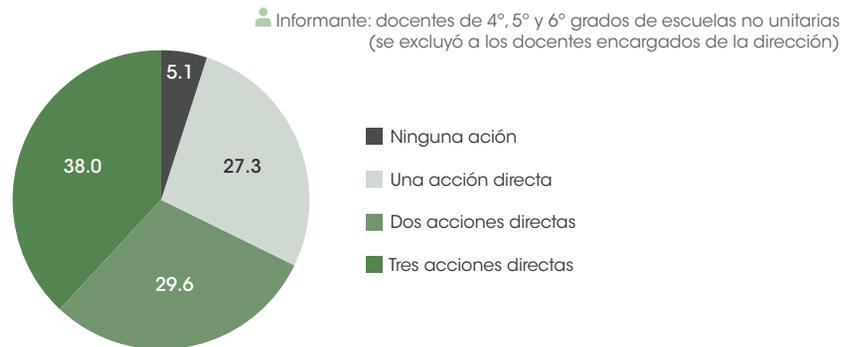
Nota: La suma no resulta en 100% pues cada porcentaje es independiente.  
Fuente: Elaboración propia.

Desde la opinión de los profesores, los directores recurren con menor frecuencia a la revisión de los trabajos de los estudiantes y a las opiniones de éstos o de otras figuras para conocer la práctica de sus docentes (tabla 3.3). La cantidad de actividades que realizan los directores para conocer la práctica de los maestros puede ser un indicador de información disponible para apoyarlos. Particularmente en esta evaluación interesó identificar el acercamiento a la práctica a través de métodos directos, es decir, de la observación en clase, la revisión de planificaciones y los trabajos de los estudiantes.

En la gráfica 3.1 se muestra, por docente, cuántas actividades ha realizado el director para conocer su trabajo utilizando estrategias directas. Según los datos, 67.6% de los maestros señaló que sus directores utilizan más de un método directo que favorece el conocimiento más amplio de la práctica de los profesores. Esta información permitirá generar acciones de asesoría y capacitación pertinentes para los maestros (entre otras gestiones de mejora), con el fin de crear mejores ambientes de aprendizaje para todos los estudiantes del plantel.



**Gráfica 3.1** Porcentaje de docentes de acuerdo con la cantidad de acciones directas que realiza su director para conocer su práctica con los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, se preguntó a los docentes cuántas veces habían recibido asesoría del director en el transcurso del ciclo escolar hasta el momento de la evaluación (dos meses después de haber iniciado).<sup>8</sup>

A escala nacional, 19.5% de los maestros había recibido cinco o más asesorías, en dos meses (gráfica 3.2). Por el contrario, la información permite afirmar que 22.1% de ellos no había recibido asesoría de los directores en los dos meses y medio de avanzado el ciclo escolar. Para estos profesores no se había cumplido la condición de recibir apoyo del director para mejorar su práctica. Con la información disponible no es posible identificar los criterios que utiliza el director para decidir a quién asesora y a quién no.

**Gráfica 3.2** Porcentaje de docentes de acuerdo con la cantidad de asesorías recibidas por su director durante el ciclo escolar



Fuente: Elaboración propia.

<sup>8</sup> El levantamiento se hizo del 3 al 11 de noviembre de 2014.

En relación con la asesoría que brinda el director, los docentes de escuelas multigrado están en desventaja para recibirla, pues en 91.1% de este tipo de escuelas un docente está encargado de la dirección. Esta situación puede ser un impedimento para observar y dar seguimiento a la práctica de sus colegas. Además, es importante resaltar que 37.9%<sup>9</sup> de las escuelas multigrado opera con un solo maestro; en ellas no hay oportunidad de contar con el apoyo de un colega, ni para aspectos pedagógicos, ni administrativos.

Literatura relacionada con el trabajo colaborativo plantea la importancia del diálogo entre pares para identificar fortalezas y debilidades de la práctica docente (Antúnez, 2000; Fullan y Hargraves, 1999; Fierro, 1999); por tanto, en estas escuelas los docentes tienen menos oportunidades de poder dialogar de manera frecuente con sus colegas para recibir retroalimentación sobre su práctica docente; sin embargo, como se verá más adelante, los maestros de estos centros escolares pueden subsanar esta limitación si son asesorados por el supervisor escolar o ATP en momentos específicos del ciclo escolar, ya sea *in situ* o en los consejos técnicos de la zona escolar.

Por otro lado, se indagó también sobre los temas en que habían sido asesorados los docentes. Según se observa en la tabla 3.4, a escala nacional 66.0% de ellos reportó que la asesoría del director versó sobre recomendaciones para el trabajo organizativo, como el llenado de documentación y estadística del grupo. En esta misma tabla 3.4 se observa que la mitad de los docentes refiere haber recibido asesoría del director sobre cómo planificar, desarrollar la clase y evaluar a los estudiantes.

**Tabla 3.4** Porcentaje de docentes de acuerdo con los temas en los que el director ha proporcionado asesoría en el transcurso del ciclo escolar

 Informante: docentes de 4º, 5º y 6º grados de escuelas no unitarias

Tema de asesoría		%
Aspectos no pedagógicos	a) Recomendaciones para el trabajo organizativo (por ejemplo: llenado de documentación, estadística del grupo)	66.0
	b) Recomendaciones didácticas para planear las clases, desarrollar actividades y evaluar a mis estudiantes	53.5
Aspectos pedagógicos	c) Apoyo para la atención de estudiantes con dificultades de aprendizaje o de comportamiento	51.1
	d) Sugerencias de recursos y materiales didácticos	37.4
	e) Orientación de cómo trabajar con los padres de familia para apoyar en casa los aprendizajes de sus hijos o hijas	32.0
	f) Otro	5.6

Nota: La suma no resulta en 100% pues cada porcentaje es independiente.  
Fuente: Elaboración propia.

<sup>9</sup> Cálculo propio a partir de las tablas ED04-A5, "Estudiantes, docentes y escuelas en educación primaria por entidad federativa y tipo de servicio (2014-2015)", y PG01b-A9, "Porcentaje de escuelas primarias generales e indígenas públicas de organización escolar multigrado unitarias, bidocentes y tridocentes según entidad federativa respecto al total de escuelas por tipo de servicio (2014-2015)" (INEE, 2015a, pp. 20 y 25).

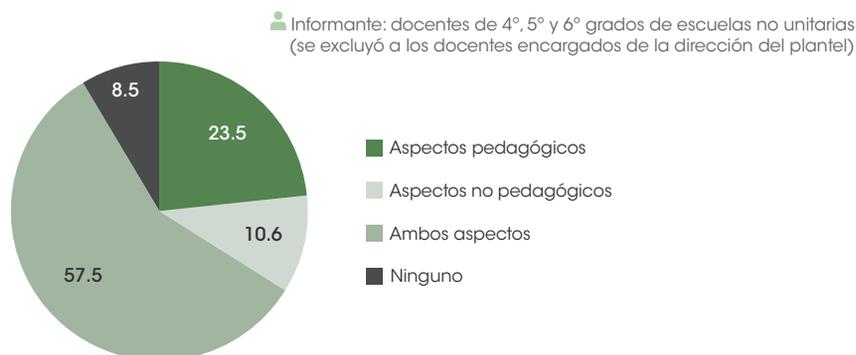


Los temas de asesoramiento por parte de los directores se agruparon en diversos aspectos: pedagógicos, no pedagógicos y en una categoría que considera a ambos. Solamente se clasificó como no pedagógico las recomendaciones para el trabajo organizativo, por ejemplo, llenado de documentación, estadística del grupo, entre otros.

La gráfica 3.3 ilustra que poco más de la mitad (57.5%) de los docentes afirma recibir asesoría tanto en aspectos pedagógicos, como no pedagógicos. El dato indica que el docente también realiza acciones de tipo administrativo, como es el llenado de documentación o la estadística del grupo, y que el director le asesora para que se elaboren de la mejor manera.

Con respecto a la asesoría en temas pedagógicos, al nivel nacional 1 de cada 4 docentes recibe este tipo de apoyo de sus directores, 1 de cada 10 sólo de aspectos no pedagógicos y, finalmente, 8.5% señaló no recibir asesoría del director.

**Gráfica 3.3** Porcentaje de docentes de acuerdo con el tipo de temas sobre los que recibió asesoría del director



Fuente: Elaboración propia.

A manera de cierre, los datos permiten afirmar que una proporción importante de docentes ha recibido apoyo de sus directores; esto es favorable en cuanto a que es una condición para mejorar su desempeño profesional; habrá que reforzar la frecuencia con que se brinda, la pertinencia de las orientaciones y la contextualización que se ofrece.

### 3.1.2. Asesoría externa (supervisión escolar)

Como se mencionó en párrafos iniciales de este capítulo, es conveniente que los docentes y los directores de las escuelas reciban asesorías por parte de figuras externas a la escuela. De manera regular son los supervisores escolares o ATP los responsables de ofrecerlas. En los



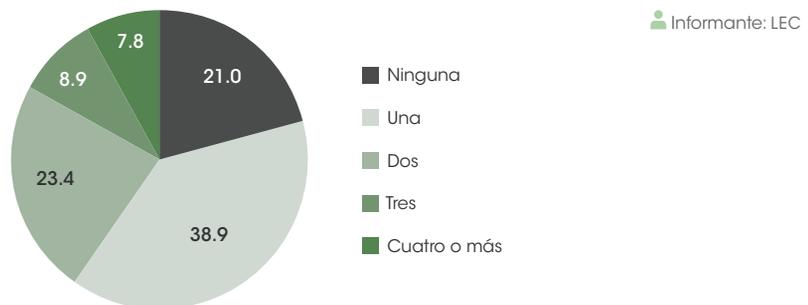
centros administrados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el capacitador tutor es en quien recae esta función de manera prioritaria.<sup>10</sup>

Por las particularidades del modelo de asesoría para las escuelas comunitarias, en un primer momento se presentarán sólo los resultados relacionados con la que recibieron los LEC, y posteriormente los aspectos que fueron comunes a todos los docentes.

El capacitador tutor, en las escuelas comunitarias, es la figura que da seguimiento y proporciona asesoría en el aula a los LEC, los cuales deberían recibir una asesoría *in situ* cada dos meses (CONAFE, 2010; 2011), pero esto puede aumentar dependiendo de la problemática que presente su grupo o la comunidad, así como su desempeño docente.

En la gráfica 3.4 se aprecia que alrededor del 80.0% de los LEC reportó haber recibido por lo menos una asesoría *in situ* durante los dos meses anteriores a la aplicación de ECEA. Esto indica que, para la gran mayoría de los líderes, se ha cumplido la normatividad en el primer bimestre. Preocupa que 2 de cada 10 LEC no hayan recibido asesoría en este periodo; de éstos, la mitad corresponde a quienes por primera vez se enfrentaban al trabajo comunitario y frente a grupo, por lo que al no ser docentes de profesión pueden tener dificultades para desarrollar el modelo pedagógico multigrado, sobre todo al inicio del ciclo escolar.

**Gráfica 3.4** Porcentaje de LEC de acuerdo con la cantidad de veces que el capacitador tutor u otro asesor del CONAFE les ha brindado asesoría en su comunidad



Fuente: Elaboración propia.

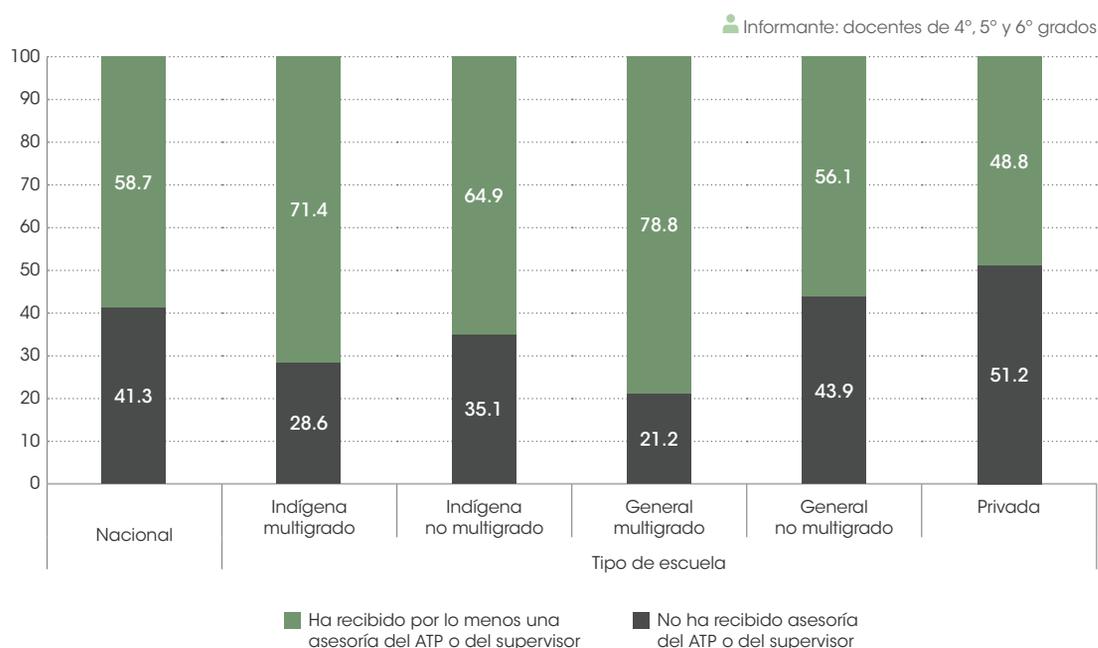
Con respecto a los docentes del resto de las escuelas, se indagó si habían recibido asesoría por parte del ATP o del supervisor en el tiempo que llevaba el ciclo escolar. Se encontró que, a escala nacional, alrededor de 3 de cada 5 sí habían recibido apoyo de estas figuras. Por tipo

<sup>10</sup> En el modelo de educación comunitaria, el capacitador tutor es la figura que ofrece asesoría al LEC. Ellos son jóvenes que, por lo menos un año, desempeñaron funciones docentes como LEC, y se les capacita para realizar funciones de asesoría.



de escuela se destacan los profesores de primarias generales multigrado e indígenas multigrado y no multigrado; en cambio, las escuelas generales multigrado y las privadas presentaron los porcentajes más altos de maestros que no habían recibido asesoría de estas figuras. Este resultado es similar al que se encontró en un estudio realizado en preescolar (INEE, 2013). La existencia de asesoría externa a los docentes puede estar relacionada con el tamaño de la escuela; de este modo, si el plantel cuenta con varios maestros es difícil que el ATP o el supervisor pueda observar y retroalimentar a todos en una visita, más aún si se obtuvo la información a tres meses de haber iniciado el ciclo escolar.

**Gráfica 3.5** Porcentaje de docentes que habían recibido asesoría en la escuela por parte del ATP o del supervisor en el ciclo escolar 2014-2015: nacional y tipo de escuela



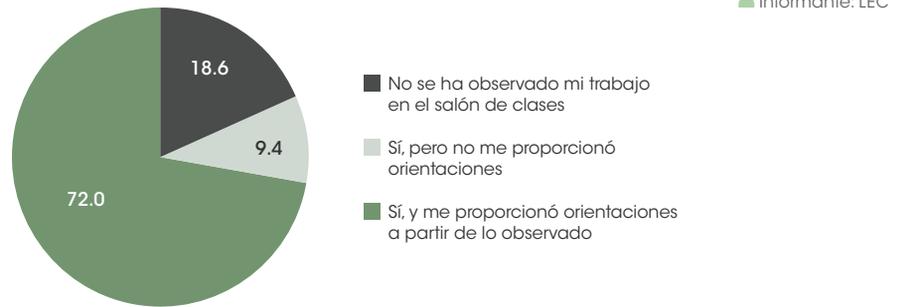
Fuente: Elaboración propia.

Por la importancia que tiene la observación en aula para obtener información directa del desempeño docente y plantear asesoría pertinente, se preguntó a los LEC si su capacitador tutor los había observado durante la jornada escolar, y a los profesores si el director, algún docente de la escuela, el supervisor, ATP u otro había observado su trabajo en el salón de clases. Los resultados se aprecian en las gráficas 3.6 y 3.7.

En el caso de los LEC el resultado es positivo, pues alrededor de 80.0% afirmó haber sido observado durante una jornada escolar; además, 7 de cada 10 señalaron haber recibido orientaciones a partir de lo observado (gráfica 3.6).



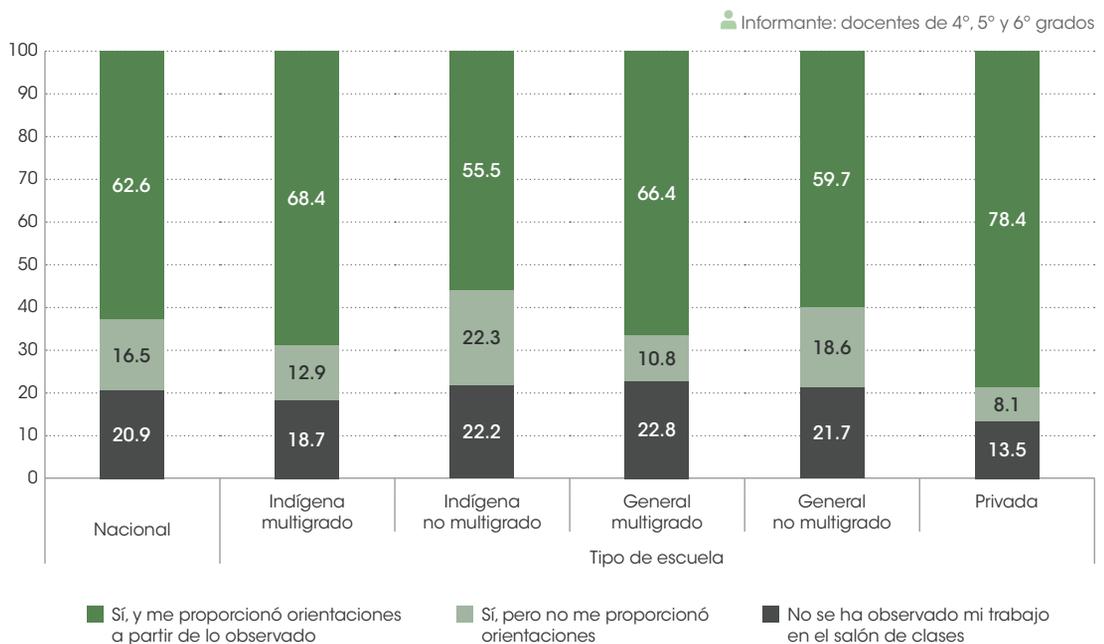
**Grafica 3.6** Porcentaje de LEC que han sido observados en el aula por el capacitador tutor durante una jornada escolar



Fuente: Elaboración propia con base en información de LEC.

En el caso de los docentes, también 80.0% ha sido observado en el aula, aunque sólo 3 de cada 5 recibieron retroalimentación. En la gráfica 3.7 se puede apreciar que en las escuelas privadas se incrementa el porcentaje de maestros que recibió orientación a partir de lo observado, y sucede lo contrario en las indígenas no multigrado.

**Grafica 3.7** Porcentaje de docentes que han sido observados en el aula por colegas, el director o algún asesor externo



Fuente: Elaboración propia.



De la misma manera, se indagó el tipo de temáticas sobre las que versa la asesoría de actores externos (ATP o supervisor); es de esperarse que los docentes reciban orientaciones principalmente sobre aspectos pedagógicos, dado que éstos son centrales para mejorar su práctica docente.

Según se observa en la tabla 3.7, a escala nacional los porcentajes de docentes son bajos en prácticamente todos los temas; esto puede deberse a la época en que se levantaron los datos;<sup>11</sup> las proporciones mayores están relacionadas con la planificación, el desarrollo y la evaluación de los estudiantes (36.4%), seguidas del trabajo organizativo (29.9%) y los recursos y materiales didácticos (25.4%). Por tipo de escuela, los porcentajes más altos se ubican en las escuelas comunitarias, en todos los temas indagados; lo contrario se aprecia en escuelas privadas.

**Tabla 3.5** Porcentaje de docentes de acuerdo con los temas sobre los que recibieron asesoría del asesor externo. Dato nacional y por tipo de escuela

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

	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Recomendaciones didácticas para planear las clases, desarrollar actividades y evaluar a mis estudiantes	36.4	72.4	54.6	38.1	56.9	31.7	27.2
Recomendaciones para el trabajo organizativo (por ejemplo: llenado de documentación, estadística del grupo)	29.9	58.0	27.6	30.0	47.4	26.7	22.8
Sugerencias de recursos y materiales didácticos	25.4	43.3	34.5	32.7	38.2	22.2	21.5
Apoyo para la atención de estudiantes con dificultades de aprendizaje o de comportamiento	17.7	55.5	31.1	16.2	27.9	13.6	16.7
Orientación de cómo trabajar con los padres de familia para apoyar en casa los aprendizajes de sus hijos o hijas	14.8	50.3	29.3	16.9	27.2	10.7	11.2
Otro	5.2	2.7	1.7	1.4	1.5	5.6	9.6

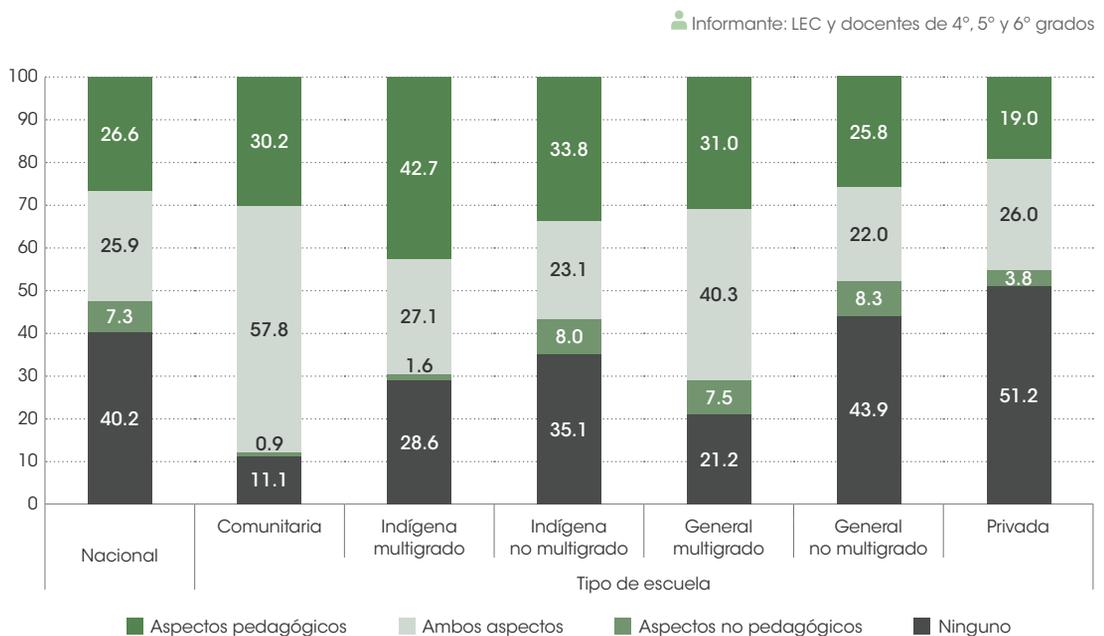
Nota: La suma no resulta en 100% pues cada porcentaje es independiente.  
Fuente: Elaboración propia.

<sup>11</sup> Los datos se levantaron en el mes de noviembre a sólo 2 meses y medio de inicio del ciclo escolar.

Al igual que en la asesoría proporcionada por el director, se clasificó la temática en aspectos pedagógicos, no pedagógicos y la combinación de éstos. Los resultados nacionales y por tipo de escuela (gráfica 3.8) muestran que poco más de la mitad de los profesores ha recibido asesoría externa para mejorar su práctica docente, pues ha tenido apoyo en aspectos pedagógicos, o de otro tipo. En cambio 7.3% sólo recibió asesoría en aspectos no pedagógicos y 4 de cada 10 docentes no han tenido apoyo por parte del asesor externo. Esta situación los coloca en desventaja para la mejora de su práctica dado que la asesoría pedagógica tiene como finalidad favorecer el desarrollo profesional del profesorado considerando el contexto en el que se desempeña.

Por tipo de escuela, son los docentes de privadas y públicas no multigrado los que suelen recibir menos asesoría externa. Probablemente se deba a que en estas escuelas la función de asesoría a la práctica docente está principalmente asignada a los directores, como ya se mencionó; sin embargo, las supervisiones escolares también tienen bajo su responsabilidad brindar asesorías a los docentes, aunque muy probablemente en escuelas generales no multigrado y en las privadas no la reciban, puesto que en ellas hay más docentes asignados por escuela, por lo que es difícil que el supervisor pueda atenderlos a todos.

**Gráfica 3.8** Porcentaje de docentes de acuerdo con el tipo de temas sobre los cuales recibieron asesoría externa: nacional y por tipo de escuela



Fuente: Elaboración propia.



Por el contrario, 6 de cada 10 docentes de primarias comunitarias dijeron que su asesoría se centró en ambos aspectos, y 30.2%, en pedagógicos. Este dato indica que la gran mayoría de los LEC recibió apoyo para mejorar su práctica. Los resultados pueden leerse como acciones compensatorias dado su perfil, pues son jóvenes con una escolaridad mínima de secundaria y una formación docente inicial de cuatro a seis semanas.

Asimismo, en el análisis por escuela se identifica que, en las multigrado, sean indígenas o generales, los docentes recibieron principalmente asesoría para resolver asuntos pedagógicos.

A manera de síntesis, puede identificarse que la asesoría *in situ* la recibieron un poco más de la mitad de los docentes. El dato es positivo en cuanto que esta estrategia es una buena herramienta para actualizar y capacitar a los maestros a partir de la observación de su práctica; sin embargo, aún quedan asuntos por resolver. En primer lugar, asegurar que todos reciban asesoría, sin importar el tipo de escuela o el contexto en el que laboran. En segundo lugar, que los temas se centren en asuntos pedagógicos y no en cuestiones administrativas. Ambos elementos son fundamentales para que los docentes mejoren su desempeño profesional y los estudiantes reciban una educación de calidad para garantizar su derecho de aprender.

## Cierre del capítulo

Para que todos los niños de México logren plenamente el derecho a la educación es necesario que diversos aspectos converjan en el mismo objetivo; entre ellos, que las escuelas se preocupen por apoyar a los estudiantes que presentan algún tipo de rezago o estén en riesgo de abandonar la escuela, así como a los docentes a través de asesoría frecuente y pertinente, producto del seguimiento que se hace para identificar aspectos donde es preciso fortalecer su práctica.

El seguimiento y la asesoría a la práctica educativa pueden darse por asesores internos, que generalmente son los directores de la escuela, y también por figuras externas procedentes de la supervisión escolar. En el caso de las escuelas comunitarias la asesoría externa la ofrecen los capacitadores tutores.

Con respecto a las acciones para apoyar a los estudiantes en situación de rezago o riesgo de abandonar la escuela, la ECEA encontró que, a escala nacional, las acciones que declaran realizar los directores en las escuelas están relacionadas principalmente con la orientación o apoyos a los padres de familia (81.6%). Esta tendencia se mantiene por tipo de escuela.



En relación con la asesoría interna, en las escuelas donde existe un director que acompañe a los docentes se encontró que, a escala nacional, la acción mayoritaria para conocer la práctica de los profesores consiste en revisar la planeación y los materiales que usa en clase, según el reporte de los docentes (89.0%). El resultado es comprensible dado que esta estrategia se impulsa desde la normatividad. En cambio, se realizan mucho menos las estrategias directas para conocer su práctica, como observar sus clases, revisar sus planificaciones y los materiales de los estudiantes; se encontró que 67.6% de los maestros señaló que su director utiliza dos o tres de las actividades señaladas. Es importante que se empleen todas las formas de acuerdo con la necesidad de cada momento, triangulando la información para que sea más pertinente al contexto del docente.

Respecto a las asesorías dadas por el director, 22.1% de los docentes no había recibido este apoyo, aunque se debe tener cuidado en su interpretación, porque no se indagó qué entienden por el concepto de asesoría. Es importante reconocer que la falta de acompañamiento puede tener consecuencias negativas que impactan en el aprendizaje de los estudiantes.

En relación con la supervisión externa, 58.7% de los profesores recibió asesoría externa en el bimestre previo al levantamiento de la información. El porcentaje menor se encontró en escuelas privadas, mientras que en las comunitarias 79.0% había recibido apoyo del capacitador.

La asesoría externa, que puede ser sobre temas pedagógicos, no pedagógicos y la combinación de éstos, no se lleva a cabo en 40.2% de los profesores; en este grupo de docentes no se cumple una condición que debería estar mucho más extendida. Por tipo de escuela, son las privadas y las generales no multigrado donde se concentran aquellos que no han recibido asesoría externa.

Los docentes de escuelas comunitarias han recibido, en mayor proporción, asesoría en aspectos pedagógicos. El resultado es favorable, puesto que ellos no tienen formación profesional para ejercer la docencia y la asesoría externa viene a suplir, en algún grado, esa carencia.

En resumen, la asesoría que se ofrece a los docentes es una herramienta importante para mejorar su práctica; sin embargo, es necesario que todos la reciban y se centre en aspectos pedagógicos. Si suceden estas condiciones, los profesores tendrán más herramientas y recursos pedagógicos que les permitan ampliar las oportunidades de aprendizaje y así ofrecer educación de calidad a sus estudiantes.





## CONCLUSIONES GENERALES







## Conclusiones generales

En este trabajo se mostraron resultados sobre condiciones básicas relacionadas con el uso del tiempo para la gestión del currículo, la práctica orientada al aprendizaje y las acciones para el seguimiento y el apoyo al aprendizaje y a la enseñanza, dimensiones relacionadas con el ámbito de la gestión del aprendizaje.

Los resultados provocan varias reflexiones; la relación entre procesos y recursos, los niveles de responsabilidad de los distintos actores para atender las condiciones, la importancia de la formación docente y la inequidad del sistema educativo son elementos fundamentales para que los estudiantes ejerzan su derecho pleno a aprender.

### La gestión del aprendizaje y los recursos disponibles en las escuelas

La gestión del aprendizaje es un proceso que tiene lugar al interior de las escuelas; sin embargo, depende en mucho de los recursos que otorga el propio sistema a cada tipo de escuela. Los ejemplos siguientes dan cuenta de esta situación.

- a) El cumplimiento del calendario escolar y el uso del tiempo para las actividades de enseñanza se ven condicionados por el personal que existe en las escuelas; así, en las multigrado, especialmente en las que hay sólo un docente, los estudiantes se quedan sin clases cuando sus maestros tienen que salir para resolver asuntos de gestión de la escuela, atender cuestiones administrativas que solicita la supervisión, o simplemente cuando se enferman o piden algún permiso económico al que tienen derecho. Asimismo, es importante que las autoridades educativas apoyen con estrategias para flexibilizar el calendario escolar, a fin de que las escuelas tengan un periodo para poder subsanar aquellos días perdidos por eventualidades, sin la presión de entregar documentos administrativos en lapsos muy acotados.
- b) Las escuelas privilegian estrategias que pueden no ser las más adecuadas para apoyar a los estudiantes en situación de rezago, como solicitar principalmente que los padres apoyen



a sus hijos, o que los estudiantes se apoyen entre sí. Se observa, además, que la falta de materiales específicos es uno de los principales obstáculos que tiene la escuela para atender a los estudiantes en riesgo de abandono. Un docente, como profesional de la educación, puede poner en práctica distintas estrategias para apoyar a quienes no están aprendiendo lo que se espera; sin embargo, se requiere formación sólida y materiales adicionales para atender a alumnos en riesgo de abandono.

### **La responsabilidad de las escuelas y las autoridades educativas en la gestión del aprendizaje**

La mejora de cada una de las condiciones de la gestión del aprendizaje implica llevar a cabo acciones internas y externas; es decir, es necesario que se involucren tanto los actores escolares (docentes y directores), como autoridades educativas en los distintos niveles. Por ejemplo, para que las escuelas aprovechen el tiempo escolar y cumplan con el calendario oficial es preciso que los maestros no falten, preparen su clase y ofrezcan actividades de aprendizaje desafiantes donde todos los estudiantes participen y aprendan; pero también, que el director organice y gestione los tiempos en la escuela para evitar la suspensión de clases y que los maestros no ocupen el tiempo destinado a la enseñanza a resolver asuntos administrativos.

En lo que concierne a acciones externas, al supervisor le corresponde vigilar que las escuelas de su zona no suspendan clases, a menos que sean por causas de fuerza mayor, y establecer estrategias para que los docentes no salgan de sus planteles en horario escolar a efecto de llevar documentación a la supervisión o a otra instancia gubernamental; y finalmente, a las autoridades educativas del nivel estatal y federal les atañe hacer un diagnóstico del personal y de los materiales educativos que se requieren en los centros escolares, así como replantear o reconfigurar la organización de las escuelas unidocentes y en general las de organización incompleta, pues es importante destacar la condición de las que operan sólo con un docente o que son multigrado, donde no hay un director exclusivo para dicha actividad, que necesitan contar con personal de apoyo para las actividades administrativas, a fin de que los profesores no se distraigan de las actividades pedagógicas, y establecer estrategias de apoyo para cubrirlos cuando deben faltar por cuestiones personales o de salud.

### **La gestión del aprendizaje y la formación docente**

Los resultados presentados en el capítulo "Práctica docente orientada al aprendizaje" sugieren la necesidad de fortalecer la formación de los docentes para que en las aulas se planteen



a los estudiantes actividades desafiantes, de alta demanda cognitiva y que se generalice la evaluación formativa.

Desarrollos teóricos actuales muestran las bondades de la formación *in situ*, es decir, en la propia escuela. Al respecto, se plantea que la formación docente “debe ocurrir en sus contextos de trabajo y versar sobre cómo mejorar lo que hacen, a partir de un análisis reflexivo y colegiado de su práctica y situación” (Escudero y Bolívar, 1994, citado en Vezub, 2010, p. 17).

La asesoría pedagógica por parte de la supervisión tiene la función de apoyar en la escuela la formación de los docentes; sin embargo, falta mucho para que esto ocurra, pues no todos los maestros cuentan con este apoyo; 40% no había recibido asesoría en la escuela en los meses en que había transcurrido el ciclo escolar, y los que sí la recibieron, los contenidos versaban tanto sobre aspectos administrativos como pedagógicos; se desconoce si los procedimientos establecidos por los asesores favorecerían la reflexión sobre la práctica.

### La inequidad del sistema educativo en la gestión del aprendizaje

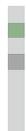
La Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje en el ámbito Gestión del aprendizaje reitera la importancia de establecer estrategias de distinto orden para cerrar las brechas en el sistema educativo. En casi todas las condiciones evaluadas, las escuelas comunitarias, las indígenas y las generales multigrado presentaron menores porcentajes en su cumplimiento. Este incumplimiento va más allá del campo de acción de la escuela y se relaciona con el tipo de organización y los recursos que le ha asignado el propio sistema.

Es en este tipo de planteles donde el papel de la escuela es fundamental para apoyar el desarrollo personal y académico de sus estudiantes, pues estos centros escolares se ubican en localidades de alto y muy alto grado de marginación, donde la población escolar que atienden presenta muchas carencias culturales y económicas, y la escuela es la única institución con condiciones para que las niñas y los niños que asisten puedan proyectar una forma de vida distinta.

Es imperioso buscar distintas formas de organizar los servicios educativos para que su funcionamiento sea eficiente y se aprovechen los recursos disponibles. Sin embargo, también es necesario dotar de más recursos humanos y materiales para que las escuelas comunitarias, indígenas y generales multigrado dispongan de lo necesario y tengan condiciones de igualdad en relación con el resto de las escuelas del país, a fin de que en todas se cumpla el calendario escolar, se aproveche el tiempo para actividades de enseñanza, los maestros tengan



asesoría pertinente y oportuna para que planeen y propongan actividades desafiantes a los estudiantes, evalúen de manera formativa para mejorar el aprendizaje y apoyen de manera adecuada y con estrategias específicas a los estudiantes que están en condición de rezago. Todo esto permitirá ofrecer a los alumnos oportunidades para que se ejerza a cabalidad su derecho a la educación, y en especial sus derechos en la educación, lo que implica que adquieran aprendizajes de calidad relacionados con lo establecido en el currículo.





## Bibliografía

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Longman.
- Antúnez, S. (2000). El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares. En: SEP. *Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas*, pp. 183-197. México: autor.
- Aronson, J., Zimmerman, J., y Carlos, L. (1999). Improving Student Achievement by Extending School: Is It Just a Matter of Time? Recuperado de: [https://www.wested.org/online\\_pubs/po-98-02.pdf](https://www.wested.org/online_pubs/po-98-02.pdf)
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Informe final. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra, 25 a 28 de noviembre.
- Boccio, K., Gildemeister, R., Urcia, N. y Cuglievan, G. (s.f.). Oportunidades de aprendizaje brindadas por los docentes en las áreas de Comunicación y Matemática: un estudio en una muestra de docentes de primaria de Lima. Ponencia en el V Encuentro Internacional Transformaciones de la Profesión Docente Frente a los Actuales Desafíos. Perú: Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Recuperado de: <http://www.redkipusperu.org/files/13.pdf>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bonals, J. (1998). *El trabajo en equipo del profesorado*. España: Grao.
- Bonilla, R. O, Guerrero, C. y Santillán, M. V. (2009). *Supervisión y Asesoría para la Mejora Educativa. Orientaciones para fortalecer la gestión escolar. Programa Escuelas de Tiempo Completo en el D.F.* México: AFSEDF-SEP.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 43, pp. 723-733.
- Cervini, R. (2001). Efecto de la "oportunidad de aprender" sobre el logro en matemáticas en la educación básica Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 3(2). México: Universidad Autónoma de Baja California.
- CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010). Programa anual y programa de trabajo 2010. Recuperado de: <http://www.conafe.gob.mx/planeacioninstitucional/PROGRAMA-ANUAL-TRABAJO-2010.pdf>

- CONAFE (2011). Programa de trabajo institucional 2011. Recuperado de: <http://www.conafe.gob.mx/planeacioninstitucional/PROGRAMA-TRABAJO-INSTITUCIONAL-2011.pdf>
- Cordero, G., Fragoza, A., y Vázquez, M. A. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 17(1). Ensenada.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>.
- Díaz Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: IISUE-UNAM.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (1993, 13 de julio). Ley General de Educación (última reforma publicada el 1 de junio de 2016). 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 (2014, 4 de diciembre). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. México. Recuperado de: <https://bit.ly/1yigEOh>
- DOF (2016). ACUERDO número 03/05/16 por el que se establecen los calendarios escolares para el ciclo lectivo 2016-2017. México. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5395469&fecha=05/06/2015](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5395469&fecha=05/06/2015)
- Ezpeleta, J. (2004). Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. En: Tenti, E. (coord.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 163-178). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Fierro, C. (1999). *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. México: SEP.
- Fierro, C., y Fortoul, M. B. (2014). *La gestión de los aprendizajes para la convivencia y para las disciplinas en las prácticas docentes, como objetivo de estudio*. Guadalajara: ITESO.
- Flores-Camacho, F. (coord.) (2012). *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*. México: INEE.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M., y Hargraves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Serie Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP.
- 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(SPE), pp. 1-15. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es).
- González, E. (2007, septiembre-diciembre). Un modelo de supervisión educativa. *Laurus*, 13(25). Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479002.pdf>

- Hopkins, D. (2001). Los caminos de la mejora (Entrevista por A. Campo). *Organización y Gestión Educativa*, 4, pp. 30-34.
- Hosler, C., Stage, F., y Gallagher, K. (1988). *The relationship of increased instructional time to student achievement*. Indiana: Policy Bulletin of the Consortium on Educational Policy Studies.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. México: autor.
- INEE (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México: autor.
- INEE (2015a). Anexo electrónico. En: *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014. Educación básica y media superior*. México: autor.
- INEE (2015b). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: autor.
- INEE (2016a). *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: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/201/P1E201.pdf>
- INEE (2016b). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/244/P1D244.pdf>
- Karweit, N. (1984). Time-on-Task Reconsidered: Synthesis of Research on Time and Learning. *Educational Leadership*, 41(8), pp. 32-35.
- Karweit, N., y Slavin, R. E. (1981). Measurement and modeling choices in studies of time and learning. *American Educational Research Journal*, 18(2), pp. 157-171.
- Latapi, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), pp. 255-287.
- Martínez, A. (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP.
- Martínez, F. (2012). *La evaluación en el aula: Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mineduc. Ministerio de Educación del Ecuador (2012). Apoyo y seguimiento en aula a docentes. Programa de formación continua del magisterio fiscal. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Apoyo-y-seguimiento-docente.pdf>.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En: Murillo, F. J. (coord.). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En: Blanco, Rosa *et al.* *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO-LLECE.

- Myers, M., Martínez, J. F., Delgado, M. A., y Sosa, E. (2015). Marco de Referencia para la Evaluación de la Oferta Educativa en la Educación Preescolar desde el Enfoque de Derechos. Documento de trabajo del INEE. México: ACUDE.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: autor.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Serie Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP/Grao.
- 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.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Recuperado de: <https://bit.ly/2BaSWm>
- Razo, A. (2015). *Tiempo de aprender. El uso y organización del tiempo en las escuelas primarias en México*. México: COLMEE.
- Rockwell, E. (1997). I. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En: Rockwell, E., Aguilar, C., Candela, A., Edwards, V., Mercado, R., y Sandoval, E. *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Romero, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Ruiz, G. y Pérez, G. (2012). La evaluación de los recursos pedagógicos de las escuelas: elementos conceptuales y metodológicos. Marco de referencia para la evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje. Documento de trabajo del INEE. México: Innovación y Desarrollo de la Educación, S.C.
- Sammons, P., Hillman, J., y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. Serie Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (1982, 7 de diciembre). *Acuerdo número 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [https://www2.sep.gob.mx/convivencia/conoce\\_marco/archivos/acuerdo96.pdf](https://www2.sep.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo96.pdf).
- SEP (1987a). *Manual del supervisor de zona de educación primaria*. México: autor.
- SEP (1987b). *Manual del director de escuela*. Recuperado de: <http://rivieramayazonaescolar020.jimdo.com/manual-del-director-de-escuela-primaria>
- SEP (1993, 27 de agosto). Acuerdo número 181, por el que se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c-3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a181.pdf>

- SEP (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP (2012). *Criterios para el Seguimiento y la Evaluación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*. México: autor. Recuperado de: <http://www.snte.org.mx/seccion9/documentos/Planeacion%20Didactica%20Argumentada%20y%20Ruta%20de%20Mejora%20Argumentada/criterios%20para%20el%20seguimiento%20y%20la%20evaluacion%20del%20sistema%20regional%20de%20asesoria.pdf>
- SEP (2013a). *El enfoque formativo de la evaluación*. México: SEP.
- SEP (2013b). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC). Educación primaria. Recuperado de: <http://www.centrode maestros.mx/documentos/cte-lin.pdf>
- SEP (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión*. México: autor. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros\\_indicadores/PPI\\_DESEMPENO\\_DIRECTIVOS\\_SUPERVISORES.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO_DIRECTIVOS_SUPERVISORES.pdf)
- Shepard, L. (2008). Capítulo 17. La evaluación en el aula. M. Domís, trad. En: Brennan, R. L. (ed.). *Educational Measurement* (pp. 623-646). ACE/Praeger Westport Originalmente publicado en 2006. México: INEE.
- Silva, E. (2007) *On the clock: rethinking the way schools use time*. Washington, D.C.: Education Sector.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., y Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing it right-Using it we*. Columbus: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- UNESCO (por sus siglas en inglés). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: autor.
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, UNDP, UN Women y UNHCR. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Banco Mundial, Fondo de Población de las Naciones Unidas, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Entidad de la Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer y Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, política y experiencias*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado el 12 de agosto de 2016, de: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>
- Vinatier, I. y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.



## Agradecimientos

Este proyecto tuvo un largo recorrido en su proceso de construcción. En él colaboraron muchas personas: especialistas, autoridades educativas, docentes, directivos y estudiantes que, de manera generosa, compartieron su conocimiento, tiempo y experiencia. Sus aportaciones permitieron mejorar esta evaluación. A todas ellas les extendemos nuestro agradecimiento.

A los integrantes del comité de validación del constructo de gestión del aprendizaje: maestro Alejandro Ávalos Rincón, de la Secretaría de Educación de Guanajuato; maestra Cristina Perales Franco del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente; maestra Diana Patricia Rodríguez Pineda, de la Universidad Pedagógica Nacional; maestra María Bertha Fortoul Ollivier, de la Universidad La Salle; maestra Concepción Chávez Romo, de la Universidad Pedagógica Nacional, y maestra Norma Bocanegra Gastélum, de la Universidad Pedagógica Nacional. Su retroalimentación permitió enriquecer la conceptualización de la gestión del aprendizaje, así como focalizar aspectos clave a indagar en los estudiantes considerando las posibilidades que ofrecen los instrumentos estructurados y la realidad escolar.

A los integrantes del Consejo Asesor de Evaluación de la Oferta Educativa: doctora Margarita Poggi, Luis Lizasoain Hernández, doctora Cecilia Fierro Evans, doctora Regina Martínez Casas y doctora Úrsula Zurita Rivera, por sus pertinentes recomendaciones y orientaciones para mejorar.

A las escuelas primarias de Aguascalientes, Chiapas, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Nayarit, Sonora y Tabasco que, a través de sus directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, permitieron acercarnos a su realidad mediante entrevistas cognitivas realizadas en primarias generales, indígenas y comunitarias para que esta evaluación fuera culturalmente válida y pertinente.

De igual manera, se agradece a las autoridades educativas que, a través de su visión, siempre mostraron disposición y facilidades para colaborar en la construcción de este proyecto.

Por último, se agradece al equipo que se encargó de diseñar la muestra de este proyecto. A la doctora Blanca Rosa Pérez Salvador, quien fue la encargada de realizar una primera propuesta, y al actuario Oswaldo Palma Coca, quien realizó la actualización de la muestra y la selección de escuelas.



## **Junta de Gobierno**

**Teresa Bracho González**

Consejera Presidenta

**Gilberto Guevara Niebla**

Consejero

**Bernardo Naranjo Piñera**

Consejero

**Sylvia Schmelkes del Valle**

Consejera

**Patricia Vázquez del Mercado**

Consejera

## **Titulares de Unidad**

**Francisco Miranda López**

Unidad de Normatividad y Política Educativa

**Jorge Antonio Hernández Uralde**

Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

**María del Carmen Reyes Guerrero**

Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

**Miguel Ángel de Jesús López Reyes**

Unidad de Administración

**Luis Felipe Michel Díaz**

Órgano Interno de Control

**José Roberto Cubas Carlín**

Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federativas

**Dirección General de Difusión**

**y Fomento de la Cultura de la Evaluación**

José Luis Gutiérrez Espíndola

**Dirección de Difusión y Publicaciones**

Blanca Estela Gayosso Sánchez



Resultados  
de evaluaciones

**LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS**

**ECEA 2014**

Se terminó de imprimir en agosto de 2018 en los talleres de  
Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A. de C.V. (IEPSA).

En su formación se empleó la familia tipográfica  
ITC Avant Garde Gothic Std.

Esta edición consta de 3000 ejemplares.





El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como mandato constitucional evaluar la calidad, el desempeño, y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para dar cuenta de la calidad con la que se ofrecen los servicios educativos de educación primaria, en 2014 se llevó a cabo la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en escuelas generales e indígenas multigrado y no multigrado, así como en escuelas comunitarias y privadas.

Esta evaluación está sustentada en el enfoque de derechos a la educación y en la educación, el cual supone un conjunto de condiciones escolares que conforma el marco básico que deberían tener todas las escuelas para que los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad. Dicho marco está integrado por siete ámbitos: cuatro relacionados con los recursos y tres, con procesos.

En este reporte se analizan los resultados del ámbito "Gestión del aprendizaje": se informa sobre las condiciones relacionadas con el uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo, la práctica docente orientada al aprendizaje y las estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes. Los resultados advierten la necesidad de formación docente y de la presencia de personal y recursos materiales específicos en las escuelas (particularmente en las comunitarias y multigrado) para aprovechar el tiempo escolar, y favorecer así el aprendizaje de todos los estudiantes.



Comuníquese con nosotros



Visite nuestro portal



Descargue una copia digital gratuita

