



Revista Electrónica Educare

ISSN: 1409-4258

ISSN: 1409-4258

Universidad Nacional. CIDE

Carro-Olvera, Adriana; Lima-Gutiérrez, José Alfonso; Carrasco-Lozano, María Elza Eugenia
Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad
educativa en la educación básica de Tlaxcala, México
Revista Electrónica Educare, vol. 22, núm. 1, 2018, Enero-Abril, pp. 146-175
Universidad Nacional. CIDE

DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194154980007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

[Cierre de edición el 01 de enero del 2018]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México

Technical School Councils for Inclusion and Educational Equity in Basic Education in Tlaxcala, Mexico

Os conselhos técnicos escolares para a inclusão e equidade educacional na educação básica de Tlaxcala, México

Adriana Carro-Olvera¹Universidad Autónoma de Tlaxcala
Tlaxcala, Méxicoacarroo1@yahoo.com.mx<http://orcid.org/0000-0001-6086-9152>José Alfonso Lima-Gutiérrez²Universidad Autónoma de Tlaxcala
Tlaxcala, Méxicoalimagu_1@yahoo.com.mx<http://orcid.org/0000-0002-7910-9003>María Elza Eugenia Carrasco-Lozano³Universidad Autónoma de Tlaxcala
Tlaxcala, Méxicocaleza2003@yahoo.com.mx<http://orcid.org/0000-0002-0191-2816>

¹ Es Doctora en Desarrollo Regional, tiene Maestría en Administración Educativa por la Universidad Autónoma de Tlaxcala; es profesora-investigadora de la División de Estudios de Posgrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma universidad y desarrolla las líneas de investigación en gestión y políticas educativas. Ha sido coordinadora de los libros: *Aprendizajes y desaprendizajes desde la gestión escolar. Aproximaciones teóricas a los modelos educativos y a la cultura escolar*, 2014; *Construcción de una cultura para la paz en los centros escolares. Alternativas pedagógicas*, 2014; *La juventud en entornos de riesgo. El círculo de la violencia escolar. Un enfoque humanista*, 2013; entre otros. Además de publicar diversos artículos entre los que se destacan: "Hacia un desarrollo de escuelas localmente relevantes. Ixtenco, una comunidad otomí en el Estado de Tlaxcala" en *Revisiones teóricas y revisiones empíricas* 2015; "Formación profesional y competencias docentes en el Estado de Tlaxcala en la *Revista de Educación* de la Pontificia Universidad Católica de Perú en 2016; *Educación sin excluir en Tlaxcala. Una experiencia de investigación acción participativa en educación*, publicado en la *Revista de Educación Inclusiva* y coordinada por el profesorado de las universidades de Jaén, Almería, Murcia, Sevilla y Granada, España. Ha participado como conferencista en diferentes foros y coloquios sobre educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I del CONACYT y Perfil Deseable del Programa de Desarrollo del Profesorado (PRODEP).

² Doctor en Desarrollo Regional por el Colegio de Tlaxcala A. C. y profesor perfil PRODEP de tiempo completo en la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública y de la Maestría en Administración Pública Municipal del Centro de Investigaciones Jurídico-Políticas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha participado en diversos foros académicos, capítulos de libro y artículos en revistas científicas, entre los que se encuentran: *Educación sin excluir en Tlaxcala. Una experiencia de investigación acción participativa en educación*, publicado en la *Revista de Educación Inclusiva* y coordinada por el profesorado de las universidades de Jaén, Almería, Murcia, Sevilla y Granada; *Políticas públicas para la inclusión, el caso del programa de estímulos a la educación superior en Terrenate, Tlaxcala*, en la revista "Espacios Públicos" de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

³ Doctora y Maestra en Desarrollo Regional por el Colegio de Tlaxcala, A.C. con estudios de Maestría en Ciencias Sociales por la Facultad de Sociología Trabajo Social de la UATx, actualmente es profesora-investigadora de la División de Estudios de Posgrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala; las líneas de investigación que ha trabajado son en temas de inclusión, género y educación superior. En 2013 publicó "Violencia escolar y perspectiva de género en las escuelas de educación básica" en el libro *La juventud en entornos de riesgo*. "Educación ambiental y perspectiva de género" en el libro *Investigación, enseñanza y administración* UAT-BUAP. En coautoría "La evaluación en las escuelas de Educación Media Superior del Estado de Tlaxcala, percepción de los actores educativos" y "Desigualdad, exclusión y oportunidades educativas en la región otomí del Estado de Tlaxcala" en la revista *Nova Scientia*. Es perfil deseable PROMEP y candidata a investigadora en el SNI-CONACYT.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Recibido • Received • Recebido: 10 / 06 / 2016

Corregido • Revised • Revisado: 05 / 10 / 2017

Aceptado • Accepted • Aprovado: 17 / 11 / 2017

Resumen: Los consejos técnicos escolares son la instancia colegiada que se encarga de revisar el logro de los aprendizajes del alumnado e identificar los retos que debe superar la escuela para promover su mejora. De esta manera, el artículo tiene como objetivo analizar, mediante el seguimiento y evaluación, el desempeño estudiantil y lo que se ha desarrollado en el marco de garantizar una educación inclusiva. Para tal fin se diseñó una propuesta de investigación-acción participativa en dos etapas: la primera, relativa a la elaboración de un diagnóstico situacional con los actores de los diferentes niveles y modalidades que comprende la educación básica (primaria y secundaria) en los ámbitos de calidad educativa, inclusión y equidad; la segunda, relativa a una propuesta de intervención pedagógica durante el ciclo escolar 2015-16 en 214 consejos técnicos seleccionados entre los 1,222 existentes en el Estado. Los resultados obtenidos identifican una planeación escolar, trabajo colaborativo, asesoría técnico-pedagógica y liderazgo como temas por consolidar, además de las estrategias poco precisas para evitar la situación de riesgo y exclusión escolar.

Palabras claves: Consejos técnicos escolares; educación básica; gestión del centro de enseñanza; políticas educativas; inclusión y equidad educativa.

Abstract: Technical School Councils are chartered organizations responsible for the achievement of students' learning, and the identification of challenges that schools have to face to promote their improvement. Thus, this article aims to analyze, based on follow-up and evaluation, the performance of schools and what they have developed to guarantee an inclusive education. A participatory research-action proposal was designed in two stages to reach this aim. The first stage related to the preparation of a situational diagnostic with participants from different levels and modalities (which included basic education: primary and secondary schools), in the areas of educational quality, inclusion, and equity. The second one related to a pedagogic intervention proposal during the school year 2015-2016 in 214 technical school councils, selected among 1,222 schools in the state. In addition to imprecise strategies to avoid situations of risk and educational exclusion, the results obtained identified school planning, collaborative work, technical pedagogic counseling, and leadership as themes to be consolidated.

Keywords: Basic education; educational inclusion and equity; educational policies; school management and technical school boards.

Resumo: Os conselhos técnicos escolares são o órgão colegiado responsável de revisar a realização da aprendizagem dos alunos e identificar os desafios que a escola deve superar para promover sua melhoria. Desta forma, o artigo pretende analisar seu desempenho através do monitoramento e avaliação, além do que eles desenvolveram no contexto de garantir uma educação inclusiva. Com esta finalidade, foi feita uma proposta de pesquisa-ação participativa, projetada em duas etapas: a primeira, sobre a elaboração de um diagnóstico situacional com os atores dos diferentes níveis e modalidades que compreende educação básica (ensino fundamental e médio) nas áreas de qualidade educacional, inclusão e equidade; a segunda, relativa a uma proposta de intervenção pedagógica

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

durante o ano letivo 2015-2016 em 214 conselhos técnicos seleccionados dos 1222 existentes no estado. Os resultados obtidos identificam o planeamento escolar, o trabalho colaborativo, o conselho técnico-pedagógico e a liderança como temas a serem consolidados, bem como as estratégias imprecisas para evitar a situação de risco e a exclusão escolar.

Palavras-chave: Conselho técnico escolar; educação básica; gestão da escola; políticas educacionais; inclusão e equidade educacional.

Introducción

En un contexto como México, marcado por la desigualdad, los diferentes indicadores del sistema educativo llevan a una realidad que hace ver no solo lo injusto que resulta “dejar en el camino” a niños y niñas, sino lo preocupante que es, desde el punto de vista social, arriesgarse a un proceso de exclusión educativa.

La exclusión educativa y la exclusión social son dos fenómenos interdependientes, por tal motivo, no generar los mecanismos para una inclusión educativa tampoco permitirá una inclusión social. En México, según cifras del [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social \(CONEVAL, 2014\)](#), el 46.2% de la población se encuentra en situación de exclusión social, porcentaje que se ubica en el segmento poblacional en condiciones de pobreza (moderada y extrema). Lo anterior significa que casi la mitad de la población del país no dispone de ingresos suficientes para adquirir los bienes y servicios que requieren para satisfacer sus necesidades básicas y no consigue al menos uno de los derechos sociales como educación, salud, seguridad social, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación.

El análisis desde la “perspectiva educativa adquiere relevancia si consideramos que durante el periodo formativo y escolar se visibilizan procesos de vulnerabilidad social e institucional de determinadas personas y/o [sic] colectivos sociales atendiendo a un conjunto amplio de factores tanto personales como socioculturales” ([Carro, Hernández y Lima, 2013, p. 3](#)). Una población no escolarizada y educada es una población vulnerable y propensa a la exclusión social, que a su vez conduce a una exclusión educativa en todas sus dimensiones, en las escuelas y en las aulas, por género y niveles de aprendizaje.

El sistema educativo mexicano, a partir de la última reforma, considera una serie de prioridades educativas con la intención de que todos los niños, las niñas y jóvenes adquieran los aprendizajes y las competencias necesarias que les permitan desarrollarse académica y profesionalmente ([Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, 2014](#)). El principio radica en lograr una distribución igualitaria y justa del servicio que satisfaga las necesidades particulares de quienes lo reciben, para así contribuir a superar las diferencias existentes desde el principio de que sea para toda la población, según sus necesidades y capacidades. El *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* señala, en su segunda y tercera meta nacional –de las cinco



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

establecidas–, lograr un México incluyente y un México con educación de calidad; ambas identifican la necesidad y articulan como objetivo que en el país se disminuyan las brechas de desigualdad y que se promueva la más amplia participación social en las políticas públicas como factor de cohesión y ciudadanía ([Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, 2013](#)).

Para lograrlo, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, instituyó orientaciones educativas para una nueva organización escolar; es así cómo, a partir del ciclo escolar 2013-2014, se recupera y fortalece el trabajo de los consejos técnicos escolares (CTE) como órganos colegiados reconocidos en el principio de la autonomía de gestión. Esta iniciativa trata de consolidar la toma de decisiones del colectivo docente como un proceso donde se detectan los retos y se trazan las propuestas para asegurar que todo el estudiantado alcance el máximo logro de los aprendizajes ([SEP, 2013b](#)).

Los consejos técnicos escolares, al ser actualmente las instancias medulares de mejora, requieren de una atención y seguimiento para su consolidación; por esta razón, el objetivo de la investigación consistió en identificar el funcionamiento de los consejos técnicos en el marco de garantizar y consolidar como instancia colegiada donde el alumnado pueda ejercer su derecho a una educación inclusiva y de calidad. Lograr disminuir el rezago en los indicadores educativos desfavorables en la entidad es una tarea institucional prioritaria, por lo tanto, ampliar el conocimiento relacionado a los resultados de la política educativa se convierte también en la base del desarrollo social.

Referentes normativos

Los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los consejos técnicos escolares ([SEP, 2013b](#)) se sustentan en el artículo tercero constitucional que señala:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. ([Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, 2016, Artículo 3o. párr. 1](#))

A su vez, la Ley General de Educación establece en el artículo 32 que “las autoridades educativas tomarán medidas tendentes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos” ([Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014, Capítulo III de la equidad en la educación, párr. 1](#)).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

El *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, en el apartado VI.3. titulado México con educación de calidad, establece en la estrategia II. Gobierno cercano y moderno, actualizar el marco normativo general que rige la vida de las escuelas de educación básica ([Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, 2013](#)). Es así como el acuerdo número 717 ([Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014](#)) ubica la escuela en el centro de atención de los servicios educativos para contribuir en el logro de una educación de calidad con equidad.

A su vez, el Programa Sectorial de Educación vigente ([SEP, 2013a](#)), en su diagnóstico sobre inclusión y equidad, señala como objetivo: “asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa” (p. 23). Adicionalmente, a partir del año 2013, el acuerdo número 711 emitió las reglas de operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, con el objetivo de asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa.

De esta manera, durante el año 2016 el programa consideró, para la elaboración de los proyectos locales, la generación de propuestas para que a través de los consejos técnicos escolares (CTE) y los consejos técnicos de zona (CTZ)⁴ se desarrollaran capacidades para la mejora de los resultados educativos de todos sus estudiantes. Desde esta lógica de gestión educativa, se retomó la estrategia educativa de *La Escuela al Centro*, donde la escuela es la parte medular de la tarea educativa y en la cual los CTE son el espacio donde el colectivo docente toma las decisiones para la mejora.

El estudio de los consejos técnicos escolares

De manera institucional, los consejos técnicos escolares tienen sus antecedentes en los Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98, donde se caracterizaba como un consejo técnico consultivo, de apoyo a la dirección con tareas educativas, organizativas y administrativas ([SEP, 2013b](#)).

La Secretaría de Educación Pública los define como: El órgano colegiado “encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión” ([SEP, 2013b, p. 8](#)); además “se constituye en un colegiado que a partir de su responsabilidad profesional, de un liderazgo compartido, del trabajo colaborativo, de la toma de decisiones consensuadas y de la transparencia y rendición de cuentas se corresponsabiliza del avance educativo de sus estudiantes” ([SEP, 2013b, p. 7](#)).

Lo anterior implica un proceso que lleva a tener un diagnóstico, sustentado en evidencias objetivas que le permita identificar necesidades y prioridades, trazar objetivos, metas

⁴ Los consejos técnicos escolares se refieren al colectivo docente de los centros escolares conducidos por un director o directora, mientras que los consejos técnicos de zona se refieren a un conjunto de centros escolares a cargo de una supervisión.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

verificables y estrategias para la mejora del servicio educativo, a través de su Ruta de Mejora⁵ y de la Estrategia Global de Mejora⁶.

Como antecedentes académicos se puede señalar:

Desde la década de los noventa, la transformación de la gestión en las instituciones educativas ha estado presente en las políticas de México y de América Latina y se ha vinculado estrechamente con la calidad en la educación.

Tradicionalmente, la gestión se había centrado en orientaciones y propuestas para el desarrollo de distintas modalidades de evaluación y planeación, así como para fortalecer la colaboración, la función directiva y la relación con la comunidad...

La mayoría de las primeras propuestas de gestión concibió a los maestros y directores como protagonistas; más adelante centró su atención en los asesores, supervisores de zona y de sector, así como en los funcionarios de la administración pública, destacando la gestión institucional como una condición necesaria para mejorar el funcionamiento de las escuelas. (Bonilla, 2011, p. 4)

De estas revisiones surgieron varias corrientes que intentan dar un giro a la educación, tomando en cuenta como determinantes algunos factores hasta ese momento poco estudiados. Se partió de la idea de que el centro escolar es capaz de incidir de manera significativa sobre el resultado final del proceso escolar y que el progreso de este mismo se deriva del propio personal de la escuela, siendo él quien determina sus prioridades y desarrolla sus planes de acción; en este sentido, se identificaron ciertos procesos como base de la mejora, entre los que se encontraron el desarrollo cooperativo del profesorado, el grado de involucramiento en las decisiones del centro y la planificación con trabajo colegiado, entre otros (Bracho, 2009). Con

⁵ “**Décimoprimer.** La Ruta de Mejora es el documento en el que se concreta la planeación escolar. Su elaboración no deberá sujetarse a una metodología o formato específico. ... Es un documento abierto; la escuela deberá, de manera periódica, revisar avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones” (Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, 2014, Capítulo IV del desarrollo de una planeación anual de actividades, párr. 2).

⁶ A partir del 2015 la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, ofrece a las escuelas y al Consejo Técnico Escolar el material para elaborar la Estrategia Global de Mejora Escolar (SEP, 2015), “el cual constituye un recurso para que el director y el colectivo docente establezcan las acciones que mejoren las capacidades de la escuela a partir de una visión compartida de lo que hace falta ... modificar” (Estados Unidos Mexicanos, SEP, 2015, p. 3). Se traduce en acciones concretas para el logro de metas y objetivos de la Ruta de Mejora Escolar (Estados Unidos Mexicanos, SEP, 2015).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

la línea de renovación escolar denominada gestión basada en el centro o la administración centrada en la escuela en los años noventa, aparecieron temas como la autonomía de las escuelas y gestión local del currículo y los consejos técnicos consultivos.

La mayoría de los estudios sobre los consejos técnicos escolares refieren un análisis de tipo cualitativo con orientaciones etnográficas, [Fierro y Rojo \(1994\)](#) lo describen como la pieza importante interna de las escuelas, el lugar para el intercambio académico y docente, en el que se espera llegar a resoluciones que beneficien la enseñanza y mejoren las actividades académicas dentro de las aulas de clase. [Loera, Hernández, Rangel y Sánchez \(2007\)](#) lo definen como el colectivo que genera y realiza logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma periódica y prolongada en el alumnado; lugar idóneo para promover la mejora continua. Desde una perspectiva pedagógica, [Ahumada \(2015\)](#) lo analiza como una organización importante dentro de la estructura del funcionamiento de la escuela, orientada a resolver las necesidades estudiantiles y de práctica docente.

[Cruz \(2007\)](#), por un lado describe los elementos de la ritualidad de los consejos exponiendo un contexto de significados culturales específicos ante la posibilidad de comprender el funcionamiento cotidiano de la escuela y sus condiciones para intentar cambiarla; y por otro, [Estrada \(2012\)](#) explica su funcionamiento en relación con la eficacia, pues las actividades que emergen de ellos delinean la vida académica de las escuelas aclarando la solución de problemas y la organización de cada institución. La aportación de [Cordero y Navarro \(2015\)](#) permite mirarlos como el lugar estratégico para el fortalecimiento de la gestión. En resumen y para fines de esta investigación, los CTE se entienden como el cuerpo colegiado encargado de tomar las decisiones que conduzcan a la mejora de las escuelas y se encuentra constituido por el personal directivo, docente, y de asesoría técnica, pedagógica, administrativa y personal de servicio.

Políticas de inclusión y equidad educativa

Durante las últimas décadas se ha registrado un creciente interés por el estudio de las políticas educativas, la bibliografía especializada ha tomado este tema desde diversas ópticas de interpretación, lo que propicia que sea un campo de estudio donde confluyen elementos teóricos, metodológicos y epistemológicos ([Carmona, Lozano y Pedraza, 2007](#)). En el caso de las políticas de inclusión y equidad educativa en América Latina, su presencia cobra auge a finales del siglo XX, pero desde la política social, la cual se centralizó en el ámbito del ejecutivo del gobierno federal y, particularmente, en la intervención de tres áreas sectoriales de la administración: desarrollo social (con énfasis en el sector educativo), desarrollo urbano, vivienda y salud. "La mayor parte de los programas tiene como principal objetivo lograr la inclusión [en el ámbito cultural, económico, educativo, laboral y] social de la ciudadanía, actuando sobre los sectores más pobres de la población, con una combinación de criterios a la vez focalizados y universales" ([Ziccardi, 2009, p. 249](#)).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En este contexto, las políticas de inclusión educativa son parte de las políticas de necesidad que tiene como objetivo redistribuir para crear igualdad social y urbana (Subirats y Brugué, 2005). Sin embargo, “al mismo tiempo, no son políticas simples de distribución de recursos, sino que son políticas complejas que implican la articulación de diferentes actores y acciones, el trabajo en red [y por consiguiente] la creación de un nuevo estilo de relación entre gobierno y ciudadanía” (Ziccardi, 2009, p. 254). Para Autès (2004), las políticas de inclusión educativa giran en un marco de una articulación entre la esfera económica y la social, es decir, entre el individuo en el mercado económico, sus relaciones en el trabajo, educación y el compromiso democratizador, lo cual brinda una regulación de la tensión entre las estructuras de lo social.

La investigación de Milcher e Ivanov (2008) sobre las políticas de inclusión educativa permite reconocer que surgen como un concepto ordenador en lo social y, por consecuencia, en lo educativo; que vienen configurándose por más de una década por políticas nacionales e internacionales, en este sentido, son de carácter procesual-temporal. Rodríguez (2008) expone que regularmente se aglutinan en relación con un concepto ordenador producto de la toma de conciencia sobre la presencia de sectores educativos en condiciones de fragilidad. Dichas políticas se hacen visibles en el sector educativo a partir de que la vulnerabilidad adquiere un nombre para el Estado, pretenden ser una categoría de intervención en todas sus fases: diagnóstico, atención, implementación, canalización y evaluación. Plancarte (2016) señala que la inclusión y equidad educativa se constituye en un enfoque de educación basado en los derechos de una educación obligatoria y gratuita con principios de calidad e igualdad; proceso donde participa toda la comunidad escolar que se enfoca a brindar una educación efectiva por medio de cambios o reestructuras.

El reconocimiento de la educación como bien público y de la escuela pública como instrumento para lograr este bien está expresado en el carácter de política de Estado que tiene la política relativa a la educación básica y regulada por sus referentes normativos, los cuales exponen los rasgos esenciales de la educación a la que aspira el país en su conjunto y las expectativas que la sociedad ha definido para las instituciones educativas.

Desde hace dos décadas ha sido asumida como un asunto que compete a la totalidad de miembros de la sociedad; en consecuencia, la orientación, conducción y gestión debe trascender los ciclos gubernamentales y ser el resultado de la participación de todos los sectores: autoridades educativas federales y estatales, personal supervisor, personal de apoyo técnico pedagógico, personal directivo, docentes, padres y madres de familia, organizaciones sociales, personal investigador educativo, entes legisladores y toda persona interesada en el desarrollo educativo nacional (Reimers, 2006).

La política de inclusión educativa es considerada actualmente en el Plan Nacional de Desarrollo como meta nacional: *México incluyente*, así como *México con educación de calidad*. La política nacional entiende por *inclusión educativa*:

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

El proceso que se basa en el principio que asume a la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma [sic] que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades, características y capacidades de todos los estudiantes. (Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, 2015, p. 6)

Y por *equidad educativa*:

La distribución igualitaria y justa del servicio educativo que satisfaga las necesidades particulares de quienes la reciben para así contribuir a superar las diferencias existentes, bajo el principio de “que sea para todos, según sus necesidades y capacidades”. Lograr que las condiciones personales, sociales, culturales, lingüísticas, económicas, de género, de discapacidad y/o [sic] de aptitudes sobresalientes de los estudiantes, o cualquier otra que pudiera atentar contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas, así como las características diferenciadas entre las escuelas, no sean impedimento para que los/as niños/as [sic] tengan una educación que les provea de mejores oportunidades de vida. (Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, 2015, p. 6)

En síntesis, las políticas de inclusión educativa deben entenderse como objetivos, estrategias y acciones que, de manera resarcitoria o compensatoria, ofrecen las oportunidades a la población en situación de vulnerabilidad, producto de la situación socioeconómica, de segregación urbana o geográfica, por sus condiciones étnicas, de capacidades o de género. En un país como México, con una histórica desigualdad, la exclusión educativa ha sido un fenómeno presente en todos los contextos anteriores que se reproducen en los centros escolares y en las aulas y donde los propios sujetos actores educativos, lejos de atenderlas, muchas de las veces las toleran o las fomentan.

Metodología

Al ser el objetivo de la investigación un análisis sobre qué es lo que los CTE realizan para garantizar la educación inclusiva y con equidad en las escuelas y en las aulas, el referente metodológico del estudio se diseñó en lo que en educación y otras ciencias sociales se conoce como la *investigación-acción participativa*, la cual ha destacado en las últimas décadas como una adecuada estrategia que contribuye al desarrollo profesional y facilita las innovaciones educativas con un impacto directo en los centros escolares. Sin embargo, también son considerados los *referentes documentales*, específicamente como fase exploratoria en la recopilación de los datos e indicadores de los informes institucionales y los *referentes cuantitativos*, por lo que se interactúa con el enfoque cualitativo-interpretativo y el cuantitativo-descriptivo (Cortés y García, 2003).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Elliot (1981, citado por McKernan, 2008) indica que la investigación acción ha sido definida como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella” (p. 24).

Pretende proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de los actores en situaciones problemáticas. La validez de los conceptos, los modelos y los resultados que genera depende no tanto de las pruebas de verdad científicas [si no en] cuanto [a] su utilidad [de] ayudar a los profesionales a actuar de manera más ... [reflexiva, efectiva], capaz e inteligente. (McKernan, 2008, p. 24)

Nace desde una perspectiva comunitaria, desde un enfoque participativo, de compromiso y cambio con todos los agentes involucrados desde un comienzo. Díez (2013, p. 115) afirma “que si realmente queremos que la investigación sirva a la sociedad, a otro tipo de sociedad basada en modelos de solidaridad, democracia, justicia y bien común, debemos construir una forma de investigación coherente con el modelo de sociedad que pretendemos” (ver Tabla 1).

Tabla 1: Características de la investigación-acción participativa

Características
Enfoque cuya orientación incide “en la diversidad y amplitud de las informaciones que se deben recoger, estudiar y verificar”. (p. 121)
Los factores clave ... [se relacionan] con el discernimiento del equipo investigador, con la calidad de sus informaciones y de sus relaciones con los miembros de la organización (p. 121).
[Se] utilizan preferentemente las metodologías cualitativas basadas ... [en la] observación y entrevistas, entre otros instrumentos. No obstante, [no olvida] la necesidad de complementar las diferentes perspectivas a través de la triangulación de fuentes, métodos (cuantitativos y cualitativos), ... como medida de validación y fiabilidad del propio proceso de investigación. (p. 121).
Los problemas son definidos por todos los afectados (no sólo por los profesionales o los investigadores) ... [mediante] un proceso de aprendizaje de tolerancia, participación y toma de decisiones ... para los propios implicados.
Un carácter educativo de la experiencia investigadora es un proceso colectivo que conlleva una experiencia educativa, ... participar implica ejercitar los valores cívicos del ejercicio democrático. ... (p. 123)
Análisis, ... diálogo [y negociación compartida] a partir de la propia experiencia ... [con] potencial educativo, de reflexión, cambio y mejora para todas las personas implicadas...
Investigación ... que busca ponerse al servicio de los grupos sociales y de las comunidades [con posibilidades de replicación]. (p. 123)

Nota: Elaboración propia a partir de la *Investigación-acción participativa: El cambio cultural con la implicación de los participantes* (Díez, 2013).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Derivado de la propuesta del esquema anterior, la investigación-acción participativa se diseñó en dos etapas: 1) el diagnóstico situacional; y, 2) la propuesta de intervención de seguimiento y estudio.

El diagnóstico situacional

Para su elaboración se instituyeron como elementos de análisis por la temática de estudio los referentes e indicadores relacionados con *la calidad educativa, inclusión y equidad y funcionamiento de los consejos técnicos* de los informes institucionales de seguimientos de cada área y nivel educativo que conforman la educación básica en el Estado. La *selección de la población de estudio (CTE y CTZ)* fue con base en los criterios de atención a la vulnerabilidad o riesgo de exclusión. Para ello se consideró el total de CTE de cada subsistema, nivel o modalidad y se seleccionó una cantidad proporcional que estuviese dentro del listado de escuelas con algún tipo de vulnerabilidad (deserción, rezago, situación socioeconómica o zona geográfica). La muestra de investigación incorporó 72 consejos técnicos de zona y 142 consejos técnicos escolares (214 en total) de los 1,222 registrados en el Estado de Tlaxcala durante el ciclo escolar 2015-2016 (ver [Tabla 2](#)).

Tabla 2: Consejos técnicos en el Estado de Tlaxcala por nivel y modalidad

Nivel educativo	Consejos técnicos	Consejos técnicos de zona observados	Consejos técnicos escolares observados
Educación inicial	34	1	4
Educación preescolar USET* y SEPE**	338	7	7
Educación primaria USET y SEPE	499	24	69
Educación indígena (preescolar y primaria)	56	4	5
Educación secundaria general	44	8	14
Educación secundaria técnica	57	7	10
Educación telesecundaria USET y SEPE	148	10	20
Educación especial	21	9	9
Educación extraescolar	25	2	4
Total	1,222	72	142

* La USET es la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala, ** La SEPE es la Secretaría de Educación Pública del Estado. Existen ambas dependencias, ya que la primera pertenece al sector descentralizado de la administración pública estatal, pero depende del presupuesto federal; y la segunda, al sector centralizado y depende del presupuesto estatal.

Nota: Elaboración propia con datos del *Informe de seguimiento de los consejos técnicos ciclo escolar 2015-2016* de la Dirección de Educación Básica de la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala ([USET, 2016a](#)).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La propuesta de intervención de seguimiento y estudio

La propuesta consistió en desarrollar, por parte de los actores educativos involucrados (autoridades educativas locales, personal supervisor y asesor técnico, personal pedagógico de cada una de las mesas técnicas de las áreas y niveles educativos) un diagnóstico para la intervención del seguimiento a los CTE y CTZ para el ciclo escolar 2015-2016 desde una perspectiva analítica y de retroalimentación permanente, mediante la creación de la Coordinación de Seguimiento de los Consejos Técnicos, la incorporación de la figura del Personal observador participativo colaborativo y el fortalecimiento pedagógico del Consejo Técnico Estatal. A cada una de estas figuras se les diseñaron sus respectivos objetivos, estructura, funciones y productos esperados (ver Tabla 3).

Tabla 3: Figuras representativas para el seguimiento de la organización y funcionamiento de los consejos técnicos escolares, ciclo 2015-2016

Figura institucional	Objetivos	Estructura	Funciones	Productos esperados
I. <i>Coordinación de Seguimiento de los Consejo Técnicos Escolares</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar de manera colegiada estrategias que permitan contribuir a la mejor comprensión y conocimiento de la organización y funcionamiento de los CTE. - Establecer de manera oportuna propuestas de intervención pertinentes a su problemática - Lograr una educación inclusiva y de calidad en el estado de Tlaxcala. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instancia que depende de las dos Direcciones de Educación Básica: Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (USET) y de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala (SEPE). Con la representación de personal asesor de cada área y nivel educativo (24 de asesorías técnicas pedagógicas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinar el seguimiento de la organización y funcionamiento de los consejos técnicos. - Revisar y orientar las acciones de la política educativa. - Dominar las temáticas de las dimensiones del CTE. - Planear de manera colegiada con los sujetos observadores participativos colaborativos las sesiones de consejo. - Diseñar instrumentos de seguimiento. - Capacitar y asesorar a las diversas figuras involucradas. - Acompañar pedagógicamente a las figuras educativas. - Seleccionar y analizar materiales pedagógicos y didácticos para el fortalecimiento de los consejos. - Analizar los resultados del seguimiento y evaluación a los consejos. - Brindar asistencia como personal observador a las sesiones de consejo en todas sus etapas. - Elaborar proyectos y estrategias de fortalecimiento a los consejos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informes del seguimiento mensual y bimensual por cada sesión de los CTE. - Planeación con las diversas figuras y niveles educativos del seguimiento. - Talleres de formación. - Vinculación de las figuras. - Materiales pedagógicos y didácticos. - Proyectos y propuestas pedagógicas de mejora.

continúa



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Figura institucional	Objetivos	Estructura	Funciones	Productos esperados
II. <i>Personal observador participativo colaborativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Observar, valorar y asesorar (en su caso) a los CTZ y CTE con herramientas pedagógicas que permitan una adecuada organización y funcionamiento para la mejora educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesional de asesoría técnica pedagógica o de supervisión que depende de las diferentes áreas y niveles educativos que conforman la Dirección de Educación Básica de la USET y la SEPE (102 personas observadoras) 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar el proceso del desarrollo del consejo. - Generar un diálogo de cordialidad, asertividad y respeto con el colectivo docente. - Dominar las temáticas de las dimensiones del consejo técnico escolar. - Actualizar y capacitar constantemente su desempeño. - Identificar las necesidades del colectivo docente haciendo una reflexión del hecho observado. - Reconocer los aspectos positivos, avances del colectivo docente, así como de las expectativas, dificultades, temores y dudas sobre el proceso. - Priorizar el acopio de información para tomar decisiones, evitando confundir la labor de acompañamiento con la función de monitoreo. - Retroalimentar al colectivo docente y proporcionarle sugerencias para la siguiente sesión ordinaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos de seguimiento aplicados, procesados e interpretados - Informes de seguimiento y evaluación por etapas. - Planeaciones de seguimiento. - Compilación de herramientas pedagógicas y didácticas. - Vinculación entre las áreas centrales educativas y las escuelas. - Recomendaciones y sugerencias de mejora escolar.
III. <i>Consejo Técnico Estatal</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer la misión de los consejos técnicos escolares a través de un seguimiento, valoración y retroalimentación pedagógica. - Alcanzar los resultados educativos idóneos en la educación básica del Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colegiado Estatal representado por una persona supervisora de cada nivel educativo que planea, valora y evaluar la organización y seguimiento de los consejos técnicos escolares para la toma de decisiones de retroalimentación y mejora. (13 personas supervisoras) 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinar y planear el seguimiento de los consejos técnicos. - Analizar y orientar la política educativa y las guías de trabajo de las sesiones. - Informar los resultados y avances al personal supervisor, directivo y docente de su nivel - Identificar la situación, condición y focalización de problemáticas educativas por nivel, zona y Estado. - Seleccionar y analizar los materiales pedagógicos y didácticos para el fortalecimiento de los consejos. - Analizar los resultados del seguimiento. - Elaborar propuestas de retroalimentación y mejora educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planeación para la sesión de los consejos - Informes del seguimiento y fortalecimiento a los consejos. - Informe de los resultados y propuestas de mejora para el funcionamiento de los consejos a personal supervisor, directivo y docente. - Análisis y reflexiones de las condiciones de la Ruta de Mejora y la Estrategia Global de Mejora. - Vinculación de las figuras. - Materiales pedagógicos y didácticos

Nota: Elaboración propia con base en los datos del *Informe de seguimiento de los consejos técnicos ciclo escolar 2015-2016* de la Dirección de Educación Básica de la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (USET, 2016a).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La propuesta de intervención pedagógica se construyó a partir del fortalecimiento académico de las tres figuras, con base en el principio de la autonomía de la gestión educativa, institucional y escolar, de ahí que el diagnóstico, los objetivos, metas y acciones implementadas fueron una constante de análisis desde su elaboración, seguimiento y evaluación.

La propuesta de intervención se estructuró a través de la dinámica de trabajo institucional, la cual consta de cuatro etapas para planear, proponer, valorar, retroalimentar y evaluar de manera colegiada cada sesión: 1. *Estatal*. Inicia con sesión del Consejo Técnico Estatal, donde se analizan los propósitos, momentos y productos esperados que marcan las guías de trabajo emitidas por la Subdirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública Federal, además de las propuestas de valoración y retroalimentación pedagógica específicas por los niveles y modalidades educativas; 2. *De supervisión*. Posteriormente sustentado en esos acuerdos, se celebra el consejo entre los supervisores de cada nivel educativo valorando las iniciativas y orientaciones del Consejo Técnico Estatal; 3. *Por Zona*. A su vez, en una siguiente etapa, el personal supervisor en Consejo Técnico de Zona comparte las orientaciones al personal directivo; 4. *Escolar*. Finalmente, cada persona directiva, en su centro escolar, desarrolla, junto con su personal docente, el Consejo Técnico Escolar en el último viernes hábil de cada mes del ciclo escolar. A partir de la segunda etapa el personal observador participativo se integra a la dinámica del colectivo, realizando observación participante y aplicando el instrumento de análisis.

Para la obtención de la información de esta investigación se diseñó una guía de observación con escala Likert con 27 indicadores en cuatro unidades de análisis: I. La organización de los consejos técnicos; II. El colectivo escolar; III. Liderazgo del director o directora; y, IV. Procesos de la Ruta de Mejora (ver Tabla 4). Las unidades de análisis se establecieron con base en la naturaleza, condición y lineamientos para la organización y funcionamientos de los consejos de la actual política educativa (SEP, 2013b). El llenado de las guías las realizó el personal observador participativo mediante el seguimiento del desempeño escolar y durante las sesiones de cada uno de los consejos.

Para el análisis e interpretación del instrumento se trabajaron frecuencias en una escala paramétrica de mayor a menor por cada uno de los indicadores y unidades de análisis de cada sesión de consejo. Posteriormente, en el transcurso del ciclo escolar se fueron constituyendo los promedios de los indicadores de manera acumulativa por cada sesión de consejo hasta llegar (momento en el que se escribió este documento) a la sexta sesión de las ocho que prevé realizar el calendario del ciclo escolar 2015-2016. Esto permitió valorar el comportamiento y los resultados de la propuesta de intervención en la mayor parte del ciclo.

La interpretación de *los datos cualitativos* orientados a la investigación-acción analiza la práctica reflexiva de los sujetos actores ante las situaciones problemáticas. La validez de los conceptos, los modelos y los resultados generados se traducen en la cualidad estructurada de la experiencia a través del registro anecdótico de las observaciones y del control y sistematización de la intervención, lo que conlleva una perspectiva del proceso en un sistema de responsabilidad participativa e intraprofesional basada en la modificación de la práctica para la mejora.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr**Tabla 4:** Componentes de análisis

Unidades de análisis	Indicadores
I. La organización del Consejo Técnico Escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cumplimiento de horario. 2. Asistencia docente.
II. El colectivo escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ambiente de trabajo (respeto, confianza y compañerismo). 2. Participación y disposición. 3. Análisis y reflexión de resultados escolares. 4. Retroalimentación y enriquecimiento de la práctica docente. 5. Argumentación académica de los resultados. 6. Trabajo colaborativo en la toma de decisiones.
III. Liderazgo del director/ra	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión de las actividades del CTE. 2. Coordinación apropiada en el seguimiento de la Ruta de Mejora. 3. Promoción al seguimiento de las Estrategias Globales de Mejora Escolar. 4. Coordinación de acciones para estudiantes en situación de riesgo. 5. Promoción a la reflexión colectiva de lo expuesto por cada miembro. 6. Identificación y coordinación de aspectos prioritarios de la escuela. 7. Fomento a la participación, diálogo y toma de decisiones colectivas.
IV. Procesos de la Ruta de Mejora	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planteamiento y seguimiento de objetivos. 2. Análisis y reflexión del impacto de los aprendizajes. 3. Diagnóstico de factores de riesgo y exclusión escolar. 4. Análisis de los avances y acciones de la Ruta de Mejora Escolar. 5. Flexibilidad para la incorporación de acciones en la Ruta de Mejora Escolar. 6. Consideración de las Prioridades Educativas del Sistema Básico de Mejora Escolar. 7. Implementación de estrategias diferenciadas de inclusión y equidad. 8. Implementación de estrategias diferenciadas para atender estudiantes en riesgo escolar. 9. Seguimiento de los acuerdos (resultados, tiempos y responsables). 10. Registro de acuerdos en bitácora para seguimiento. 11. Planeación, implementación y seguimiento de la Estrategia Global de Mejora Escolar. 12. Delimitación de las acciones (claramente articuladas) de la Estrategia Global de Mejora Escolar con la Ruta de Mejora.

Nota: Elaboración propia.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resultados

La educación básica en el estado de Tlaxcala cuenta con una matrícula de 286,231 estudiantes y 23,093 actores educativos –distribuidos entre personal docente, directivo y de apoyo de diferentes niveles y modalidades educativas– en 2,177 escuelas⁷ (ver Tabla 5).

Tabla 5: Matrícula, personal y escuelas de educación básica

Nivel educativo	Matrícula	Personal	Planteles	Escuelas
Educación inicial				
CENDI USET	1,003	295	6	6
CENDI Gobierno del Estado	109	40	1	1
CENDI ISSSTE	177	48	1	1
CENDI IMSS	73	38	1	1
CENDI IMSS particular	479	155	5	5
CENDI particular	34	25	3	3
C.A.I.S –DIF	1,370	163	24	24
Inicial indígena	753	36	22	22
Inicial no escolarizado		153	0	15
Educación especial				
U.S.A.E.R. SEPE	*	221	*	24
U.S.A.E.R. USET	*	743	*	64
C.A.M. SEPE	28	19	1	1
C.A.M. USET	857	343	20	20
Preescolar				
Preescolar USET	27,202	1,605	286	301
Preescolar SEPE	9,908	732	111	120
Preescolar indígena	1,526	78	20	20
Preescolar particular	7,485	1,106	182	171
Preescolar CONAFE	2,755	240	210	208

continúa

⁷ El número de escuelas difiere al de planteles, debido a que el plantel es el inmueble y algunos de ellos cuentan con doble turno y cada turno se registra como una escuela.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Nivel educativo	Matrícula	Personal	Planteles	Escuelas
Primaria				
Primaria USET	99,925	5,020	333	411
Primaria SEPE	36,937	2,200	138	162
Primaria indígena	2,989	143	13	14
Primaria particular	14,130	1,549	129	125
Primaria CONAFE	1,171	104	83	83
Secundaria				
Secundaria general	27,632	2,863	44	67
Secundaria técnica	27,008	2,903	57	76
Telesecundaria USET	9,369	657	61	64
Telesecundaria SEPE	7,940	669	82	82
Telesecundaria particular	229	13	2	2
Secundaria particular	4,736	898	57	54
Secundaria CONAFE	406	34	31	30
TOTAL	286,231	23,093	1,923	2,177

USET: Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala.

SEPE: Secretaría de Educación Pública del Estado.

CONAFE: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

DIF: Desarrollo Integral para la Familia.

CENDI: Centros de Desarrollo Infantil.

IMSS: Instituto Mexicano del Seguro Social.

CAM: Centro de Atención Múltiple. USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

* En su respectivo nivel.

ISSSTE: Instituto del Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado.

Nota: Elaboración propia con datos de la *Estadística de la Dirección de Educación Básica 2015-2016* (USET, 2016b).

Los resultados que se presentan se hacen en el mismo orden del diseño metodológico, es decir, mediante las dos etapas. Sobre la primera, referente al diagnóstico situacional, se señala el producto de la información proporcionada por las diferentes áreas y modalidades educativas, en los componentes de análisis de a) *calidad educativa*, b) *inclusión y equidad* y c) *el funcionamiento de los consejos técnicos* (ver [Tabla 6](#)).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Tabla 6: Diagnóstico por nivel y componentes de análisis

Nivel educativo	Componentes de análisis		
	<i>a) Calidad educativa</i>	<i>b) Inclusión y equidad</i>	<i>c) Consejos Técnicos Escolares</i>
Preescolar	Del estudio sobre las prioridades educativas para el fortalecimiento de la autonomía de la gestión escolar del Sistema Básico de Mejora 2015 se identifica: inexistencia de planificación de situaciones didácticas por docentes. Ausencia del análisis de los enfoques de lenguaje oral y escrito, y del pensamiento matemático que fundamentan los campos formativos. Limitantes para plantear situaciones retadoras en estudiantes. El 56% de directoras desempeñan la doble función: docentes y directivas. El 27% de docentes no presenta coherencia entre lo planeado y lo ejecutado. El 39% por ciento no utiliza el rol de asistencia como se encuentra establecido. El 56% por ciento de personal directivo y 52% de docentes carecen de estrategias definidas para evitar el rezago escolar en estudiantes vulnerables. El 50% de directoras no motiva a sus docentes para mejorar su labor pedagógica y el 54% de docentes no promueve la interacción y aprendizajes.	Se atiende al 66% de la proyección estimada, faltando aún por cubrir el 33%. Falta de oferta del servicio en el primer grado en su totalidad (por normatividad desde el año 2011 se tendría que cubrir el total de la cobertura); sin embargo, se carece de la infraestructura adecuada y los recursos humanos. Únicamente se brinda en escuelas particulares. El nivel atiende un total de 50 escuelas multigrado o unitarias, lo cual equivale solo a un 11% de escuelas en esta condición. En el servicio de educación artística falta la atención en la modalidad indígena y de los CENDIS, por lo que en el alumnado se promueve poco el campo formativo de expresión y apreciación artística.	Necesidad de fortalecer el liderazgo académico del personal directivo, algunos no conducen el consejo y, pocos promueven el análisis y la reflexión del colectivo docente, además de carecer de estrategias que promuevan la interacción del colectivo de manera dinámica. Existe poca intervención encaminada a la solución de problemáticas pedagógicas que apoyen el logro de los resultados en los aprendizajes de los niños y las niñas.
Primaria	Los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares ENLACE y del Plan Nacional para la Evaluación Aprendizaje PLANEA reflejan que la problemática educativa del nivel sigue estando en los importantes porcentajes de estudiantes que no están alcanzando niveles de logro educativo satisfactorio. Los resultados arrojan que el 44% de estudiantes de educación básica en el 2013 se encontraba en el nivel de insuficiente y el 36% en el nivel elemental; esto quiere decir que el 80% se ubica entre los niveles de insuficiente y elemental. Los resultados de PLANEA -aplicada en septiembre de 2015 a estudiantes de sexto grado- no han sido satisfactorios, ya que el 70% del nivel se ubicaron en logro insuficiente.	En este nivel aprueban en un 99.8% las mujeres y en un 99.7% los varones. Las incidencias reprobatorias generales por subsistema 2014-2015, reflejan un 66% en educación primaria federal, 20% en educación primaria estatal, 8% en educación especial federal, 2% en educación indígena, 4% primaria particular, porcentajes que representan un total de 2,807 alumnos en situación de reprobación con riesgo de deserción y exclusión escolar.	Del 2013 al 2015 en la muestras de escuelas observadas (44) se identificó como áreas de atención fomentar el trabajo colaborativo, el liderazgo directivo y el compromiso docente, así como la gestión de capacitaciones para el cumplimiento de acuerdos y compromisos para la elaboración y seguimiento de la Ruta de Mejora.

continúa



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Nivel educativo	Componentes de análisis		
	a) Calidad educativa	b) Inclusión y equidad	c) Consejos Técnicos Escolares
Secundaria	El Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS 2014) aplicado a 22,542 estudiantes reflejó que el porcentaje que consiguió el número de reactivos <i>mínimos de logro</i> fue para español de 39%, matemáticas 0.6%, historia 2%, ciencias naturales 13% geografía 28%. De los 54 reactivos, solo el 1% contestó más de 33 reactivos. Los resultados nacionales de PLANEA 2015, en estudiantes de tercero de secundaria, señalan en general que <i>el logro de aprendizajes esenciales</i> es bajo, en lenguaje y comunicación (78%) y matemáticas (91%) en los niveles I y II de insuficiencia.	La población estudiantil la comprenden los subsistemas de secundarias técnicas con 36%, secundarias generales con 35%, telesecundarias con 21%, secundarias particulares con 6%, CONAFE con 0.4% y una telesecundaria particular con el 0.2% de la cobertura total que es 99%. En promedio, 51% son hombres y 49% son mujeres. Los indicadores sobre la reprobación para el ciclo escolar 2014-2015 reflejan una distinción por género, los porcentajes de reprobación en secundarias generales son de 7% lo que equivale a 2044 estudiantes (10% en hombres y 4% en mujeres), en secundarias técnicas de 7% lo que equivale a 2052 estudiantes (10% en hombres y 4% en mujeres). Alrededor del 9% de la población estudiantil reprueba alguna asignatura. En el ciclo escolar 2014-2015 se presentó una deserción del 3%, en secundarias generales, la mayor cantidad en hombres (684 alumnos) que en mujeres (326 alumnas). En secundarias técnicas la deserción fue de un 4% (803 hombres y 376 mujeres).	En la modalidad de secundaria técnica se han observado en promedio 8 CTE (14% del universo) y 7 CTZ (100%). En el subsistema de secundaria general, se han observado un 34% del total de CTE y a 8 CTZ. Las áreas por fortalecer se encuentran en las dimensiones de liderazgo directivo, organización del colectivo escolar y la implementación y seguimiento de la Ruta de Mejora.
Especial	Del estudio sobre las prioridades educativas para el fortalecimiento de la autonomía de la gestión escolar 2015, se identificó que el 86% del personal realiza acciones para fortalecer las competencias de lectura, escritura y matemáticas, pero existe carencia de espacios de autoformación escolar, de intercambios de experiencias docentes, ausencia de acciones para fortalecer el liderazgo académico del director o directora y en el cumplimiento de la planificación.	Existe un número mayor de niños que de niñas atendidas con necesidades educativas especiales, además de una disminución considerable en el tránsito de primaria a secundaria; el nivel de telesecundaria es el que atiende mayores casos. De 9,822 que se atienden, de preescolar son 2,129 (1,365H y 764M); en primaria a 6,066 (3,888H y 2,178M) y en secundaria a 926 (574H y 352M). Incluyendo a los CAM, USAER y CRIE en condición de ceguera 45 (21H y 24M), baja visión 94 (60H y 34M), sordera 58 (29H y 29M), hipoacusia 160 (87H y 73M), discapacidad motora 269 (143H y 126M), discapacidad intelectual 1,477 (878H y 599M), discapacidad múltiple 148 (89H y 59M), aptitud sobresaliente 115 (69H y 46M) trastornos generalizados de desarrollo 178 (135H y 43M), y en problemas de aprendizaje, conducta, lenguaje, autismo, déficit de atención e hiperactividad 7,288 (4,843H y 2,445M).	Existe un detrimento en las acciones programadas en la Ruta de Mejora. La guía de Consejo Técnico Escolar no cubre las necesidades propias de los CAM, debido a que la población que atiende prioriza la discapacidad severa y múltiple, así como otros trastornos.

continúa



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Nivel educativo	Componentes de análisis		
	a) Calidad educativa	b) Inclusión y equidad	c) Consejos Técnicos Escolares
Indígena	Del estudio sobre las prioridades educativas para el fortalecimiento de la autonomía de la gestión escolar de 2015 se identificó una ausencia de orientaciones técnicas pedagógicas por parte de la supervisión, solo el 52% de docentes cuenta con un nivel de desempeño óptimo. En primaria prevalece la problemática de la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico matemático, además del uso y manejo de la lengua indígena.	El nivel cuenta con 4,515 estudiantes, 221 docentes en 34 escuelas. 1,526 de preescolar y 2,989 de primaria. Las principales debilidades están relacionadas con el cumplimiento de lo establecido por la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, dado que no se está impartiendo la enseñanza de la lengua indígena como se estipula.	Se identifica la falta de un adecuado compañerismo en los consejos y del trabajo colaborativo, así como del liderazgo directivo. Se requiere de actividades prácticas en las reuniones de consejo, además de analizar las Rutas de Mejorar para orientaciones técnicopedagógicas.

Nota: Elaboración propia con base en con datos del *Informe de seguimiento de los consejos técnicos ciclo escolar 2015-2016* de la Dirección de Educación Básica de la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (USET, 2016a).

La [Tabla 6](#) permite analizar la condición de los CTE y sus efectos para el logro de la calidad e inclusión y equidad educativa en el Estado. El nivel preescolar refleja una falta de planeación y pendientes entre lo planeado y realizado; en cuanto a inclusión educativa, muestra falta de cobertura, lo que evidencia un tipo de exclusión para incorporarse a los centros escolares y no dentro de ellos. Relativo al nivel primaria, los aspectos más relevantes están al interior de las escuelas, con bajo resultados en las evaluaciones oficiales y un nivel de reprobación relativamente contrastante entre algunos de sus subsistemas.

En el nivel de educación secundaria existen mayor cantidad de subsistema y cada uno identifica situaciones un tanto particulares; sin embargo, dentro de los aspectos generales, se identifica la reprobación como uno de sus elementos relevantes, además de una deserción mayor en varones que en mujeres, distinta a la que está fuera de la escuela donde la población adolescente en las mujeres es mayor, pero la matrícula escolar es menor.

Sobre el diagnóstico en educación especial, por propia naturaleza del subsistema se entiende que los enfoques de trabajo están orientados a atender situaciones particulares del alumnado; pero que no son en función de la exclusión escolar. La mayor cantidad de atendidos es de población adolescente. Situación similar es el caso de la educación indígena que atiende a un segmento de población escolar con características particulares; sin embargo, lo más relevante que se identifica es que no existen acciones enfocadas a ello y prevalece la educación estandarizada.

Los resultados de los indicadores y de las unidades de análisis del modelo de intervención se presentan en la [Tabla 7](#).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr**Tabla 7:** Resultados del seguimiento a los consejos por unidades de análisis Ciclo escolar 2015-2016

I. La organización	II. El colectivo escolar	III. Liderazgo del director/ra	IV. Procesos de la Ruta de Mejora
1. Educación inicial			
<ul style="list-style-type: none"> - El 90% del personal cumple con el horario y asistencia a las sesiones de consejo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe un ambiente de respeto, se participa con interés y disposición. Sin embargo, un 20% de docentes no se integra fácilmente. - La mayoría de docentes argumenta sus resultados, pero se requieren elementos para emitir juicios sustentados. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 100% de consejos realiza el seguimiento a su Ruta de Mejora a través de la bitácora. - Un 81% de directivos considera los aspectos prioritarios para atender. - Se logra en un 80% que el colectivo llegue a acuerdos. 	<ul style="list-style-type: none"> - La totalidad de los CENDIS planteó objetivos. El 85% da seguimiento a ellos. - El 100% de docentes aplicó el diagnóstico de los aprendizajes de sus estudiantes. - Los colectivos escolares presentan avances en un 71% en las acciones de la Ruta de Mejora Escolar. - Solo en un 50% de los consejos hay flexibilidad para incorporar nuevas acciones.
2. Educación preescolar USET			
<ul style="list-style-type: none"> - Existe un cumplimiento en el horario de 89% y la asistencia de un 97%. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un 13% de docentes muestra poca participación en el consejo y un 11% no realiza ninguna argumentación en sus propuestas. - El 88% toma decisiones en colectivo sobre las actividades que realiza para fortalecer su práctica docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 100% de las directoras coordinan y gestionan las actividades del consejo. Pero el 11% no realiza adecuaciones a la Ruta de Mejora, con poco avance en el logro de objetivos. - El 92% elaboraron estrategias globales de mejora, pero aún falta traducir en implementación. - Solo el 45% de los consejos coordinan acciones con las USAER para estudiantes en situación de riesgo. - Un 23% de los colectivos docentes no se involucra en la reflexión colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 89% analiza y reflexiona sobre el impacto de los aprendizajes en el alumnado. - El 100% de los consejos consideran las cuatro prioridades educativas, implementado estrategias de inclusión y equidad; pero solo el 45% implementan acciones con las USAER para atender estudiantes en riesgo escolar. - El 12% no da seguimiento y análisis de objetivos de la Ruta de Mejora. - El 100% de los consejos planea e implementa la Estrategia Global de Mejora, pero aún existen confusiones para delimitar las acciones.
3. Educación preescolar SEPE			
<ul style="list-style-type: none"> - El 100% de los consejos cumple con el horario y 91% con la asistencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 84% del colectivo muestra un ambiente de trabajo, respeto, confianza y compañerismo. - En un 77% se presenta participación y disposición en las actividades de consejo. - En un 80% se realiza el análisis y la reflexión colectiva 	<ul style="list-style-type: none"> - El 100% cumple con el seguimiento de la Ruta de Mejora Escolar y de las Estrategias Globales de Mejora. Pero un 80% identifica y coordina los aspectos prioritarios de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - En un 70% se percibe el avance y las acciones de la Ruta de Mejora Escolar. - Existe flexibilidad en un 80% de los colectivos para incorporar acciones en la Ruta de Mejora Escolar. - Se implementan estrategias diferenciadas en un 80% para atender a estudiantes en riesgo escolar.

continúa



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

I. La organización	II. El colectivo escolar	III. Liderazgo del director/ra	IV. Procesos de la Ruta de Mejora
4. Educación primaria USET			
<ul style="list-style-type: none"> - El 79% de los colectivos cumplió con la puntualidad, asistencia y permanencia en las sesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 82% de los colectivos mantuvo un ambiente colaborativo durante las sesiones. - El 63% de los consejos manifiesta el tomar decisiones en colectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 84% del personal directivo trabaja en colegiado durante las sesiones y promueve el seguimiento de la Ruta de Mejora y de las Estrategias Globales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un 19% de consejos carece de un planteamiento de objetivos y del seguimiento al impacto de sus acciones. - El 70% de los colectivos, está totalmente de acuerdo en proponer e implementar iniciativas pedagógicas para enfrentar los desafíos de la escuela. Pero un 29% aún presenta resistencia en proponer o compartir estrategias pedagógicas.
5. Educación primaria SEPE			
<ul style="list-style-type: none"> - El 93% de los consejos cumple con el horario y 92% con la asistencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 94% trabaja en un ambiente de respeto. - El 18% de docentes no desarrolla las actividades planeadas. - 75% de docentes asumen actividades reflexivas. - Al 19% de docentes aún les falta manifestar compromiso para el desarrollo de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 79% del personal directivo coordina el seguimiento de la Ruta de Mejora. En 21% lo coordina otro miembro. - Un 18% de personal directivo cumple solo como requisito el seguimiento de la Ruta de Mejora y de las Estrategias Globales. - El 78% del colectivo reflexiona y analiza de manera colectiva lo expuesto, pero el 22% muestra una falta de interés. - Un 79% de personal directivo involucra al resto de miembros en la participación, el diálogo y la toma de decisiones y 20% mantienen apatía por la integración. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 81% planea y da seguimiento a los objetivos de la Ruta de Mejora. - Un 23% aún no aplican acciones en su Ruta de Mejora. - Un 20% carece de acciones para dar seguimiento a la Ruta de Mejora.
6. Educación indígena			
<ul style="list-style-type: none"> - Un 88% cumple con el horario y un 90% con la asistencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - En un 80% el ambiente de trabajo es de respeto y colaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 95% del personal supervisor y directivo coordina los consejos. - El 30% falta por fomentar el establecimiento de acciones para estudiantes en situación de riesgo. - Al 25% le falta focalizar los aspectos prioritarios de su zona escolar y escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un 85% de los colectivos escolares realizaron su diagnóstico. - El 90% elaboró su Ruta de Mejora Escolar, pero solo el 60% estableció, de manera congruente, sus objetivos, metas y acciones.

continúa



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

I. La organización	II. El colectivo escolar	III. Liderazgo del director/ra	IV. Procesos de la Ruta de Mejora
7. Educación especial USET-SEPE			
<ul style="list-style-type: none"> - En 85.4% de consejos se cumple con el horario y el 80.6% con la asistencia. Pero solo el 80% permanece durante toda la sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 88% muestra disposición y participación. - Un 82% de docentes cumplieron con trabajos previos solicitados por el director o directora. - En un 88% se hizo necesario realizar adecuaciones a las guías debido a las necesidades del nivel. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 70% de los consejos plantean estrategias para reducir el rezago escolar. - Al inicio del ciclo solo el 60% de los consejos fomentaba acciones para favorecer la convivencia, actualmente se tiene un promedio de 82.6%. - El 88% da seguimiento a las iniciativas pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 74% de las actividades contribuyen al logro de las metas de la Ruta de Mejora. - El 82% de los consejos plantean actividades que favorecen los aprendizajes del alumnado con necesidades educativas especiales. - El 80% cumple con la normalidad mínima. - En el 78% se identifican situaciones específicas de mejora. - El 82% desarrollan estrategias de mejora.
8. Secundarias generales			
<ul style="list-style-type: none"> - Un 93% en las zonas y 89% en escuelas se cumple con el horario. En un 87% se cumple con la asistencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 95% del colectivo muestra un buen ambiente de trabajo. - El 80% de docentes reflexionan sobre los resultados escolares - Se observa en un 79% trabajo colaborativo referente a la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 86% fomenta la participación del colectivo, el diálogo y la toma de decisiones. - En un 84% se logran determinar las acciones para estudiantes que se encuentran en riesgo escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 82% realiza un planteamiento y seguimiento de los objetivos de la Ruta de Mejora. - Un 83% analiza y reflexiona los impactos que se obtienen de los aprendizajes. - Un 80% reconoce los factores de riesgo escolar. - En un 79% de los consejos se articula la estrategia global de mejora escolar con la Ruta de Mejora.
9. Secundarias técnicas			
<ul style="list-style-type: none"> - En un 80% se cumple con la asistencia, puntualidad y permanencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 81% de los consejos unifica criterios y elige estrategias comunes. - El 85% presenta un ambiente favorable con la participación y disposición al trabajo. - El 87% realiza argumentación académica de los resultados escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 77% coordina acciones para atender estudiantes en situación de riesgo. - El 83% promueve el seguimiento de las Estrategias Globales de Mejora Escolar. - 92% del personal directivo involucra a la totalidad de miembros del consejo en la participación y la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 79% analiza los avances y acciones de la Ruta de Mejora Escolar. - El 77% delimita las acciones articuladas de la Estrategia Global de Mejora Escolar con la Ruta de Mejora. - El 84% analiza y reflexiona el impacto de los aprendizajes. - El 89% realiza planeación, implementación y seguimiento a la Estrategia Global de Mejora Escolar.

continúa



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

I. La organización	II. El colectivo escolar	III. Liderazgo del director/ra	IV. Procesos de la Ruta de Mejora
10. Telesecundarias USET			
<ul style="list-style-type: none"> - Se tiene un 73% de puntualidad y un 84% de asistencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 74% muestra un ambiente de respeto, confianza y compañerismo. - Solo el 58% del colectivo participa y muestra disposición. - El 49% del colectivo analiza y reflexiona los resultados escolares. - El 47% retroalimenta la práctica docente. - En 50% se trabaja de manera colaborativa en la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 47% coordina apropiadamente el seguimiento de la Ruta de Mejora Escolar. - El 44% identifica y coordina aspectos prioritarios de la escuela. - Un 51% de personal directivo fomenta la participación, diálogo y toma de decisiones. - Un 35% da seguimiento a las Estrategias Globales de Mejora Escolar. - Solo el 34% coordina acciones para estudiantes en situación de riesgo. 	<ul style="list-style-type: none"> - EL 42% del colectivo analiza y reflexiona el impacto de los aprendizajes. - Solo un 27% del colectivo escolar realiza estrategias diferenciadas de inclusión y equidad. - El 50% del colectivo docente analiza los avances y acciones de la Ruta de Mejora Escolar. - El 35% del colectivo escolar implementa estrategias diferenciadas para atender a estudiantes en riesgo escolar. - El 32% realiza la implementación y seguimiento de la Estrategia Global de Mejora Escolar.
11. Telesecundarias SEPE			
<ul style="list-style-type: none"> - En un 93% se cumple con el horario establecido y el 86% de la asistencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 77% trabaja en un ambiente de respeto compañerismo y confianza. - El 70% muestra disposición hacia el trabajo. Un 30% aún requiere de sensibilización para el trabajo colaborativo. - El 83% de los colectivos retroalimenta y enriquece la práctica docente. - Solo el 60% analiza y reflexiona los resultados escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 93% de personal directivo gestiona las actividades. - El 97% da seguimiento a la Ruta y Estrategia Global de Mejora Escolar. - El 83% reflexiona sobre lo externado por el colectivo docente. - El 87% identifica y coordina acciones de mejora. - Solo el 60% fomenta la participación efectiva y el diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 86% planteó sus objetivos a inicio de ciclo escolar y les da seguimiento. - El 97% analiza los procesos de enseñanza-aprendizaje. - Solo el 60% identificó los factores de riesgo escolar. - El 93% analiza los avances en las acciones implementadas en la Ruta de Mejora.

Nota: Elaboración propia, con base en los resultados del *Informe de Observadores Participativos Colaborativos 2015-2016* de la Dirección de Educación Básica de la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (USET, 2016c).

Los datos que se integran en la [Tabla 7](#) son más relevantes en cada uno de los niveles y subsistemas de educación básica de la muestra seleccionada. Si bien la suma de indicadores fue de 27, por razones de espacio y por pertinencia de la información no se hizo uno a uno y solo se concentraron los más representativos.

Los resultados en el Estado reflejan que el 20% de los CTE carecen de un trabajo colaborativo. Las sesiones se realizan por normatividad los días viernes últimos de cada mes y aparecen en el calendario escolar como días laborables; sin embargo, la asistencia es irregular por subsistema, mientras que en el nivel preescolar el registro de asistencia fue del 97 por ciento, la cifra en otros casos disminuyó a menos del 70%; el promedio total de ausentismo fue del 22% de docentes en

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

una o más sesiones ordinarias. Donde se detecta mayor ausentismo es en los subsistemas que atienden a la población más vulnerable: la de educación indígena y telesecundarias.

Durante el ciclo escolar 2015-2016 se identificó todavía más un comportamiento individual sobre el colectivo, aún a sabiendas de que los CTE son un cuerpo colegiado. Destacó un ambiente pasivo en la mayoría de docentes durante las sesiones con ambiente disperso sobre los asuntos a atender. El trabajo del colectivo fue visto como la suma de esfuerzos aislados donde faltó claridad para implementar acciones coordinadas. La Ruta de Mejora en diversas etapas de análisis se identificó como un documento administrativo para control de la autoridad y, si bien se ha avanzado en identificar las necesidades del plantel y la delimitación de acciones, aún se requiere de estrategias para que el personal docente pueda analizar el impacto de estas mismas. Los datos señalaron que aún falta una orientación clara para la elaboración de la Estrategia Global de Mejora Escolar.

Por otro lado, solo el 65% de los CTE percibieron un nivel óptimo en cuanto al interés y compromiso para desarrollar las actividades programadas. Los avances de los resultados del ciclo escolar 2015-2016 expusieron que el colectivo docente presentó una colaboración artificial acompañada de cierta obligatoriedad, lo cual impide, como consecuencia, la toma de acuerdos compatibles en objetivos comunes. El ámbito de liderazgo directivo y de supervisión evidenció la falta de motivación para lograr la participación de todo el colectivo para propiciar el análisis y la reflexión para la toma de decisiones oportunas; así como la limitación para el seguimiento y la evaluación de las acciones planeadas.

A pesar de que las cifras de asistencia no fueron las óptimas, el personal docente obtuvo un mayor porcentaje en el cumplimiento de estos aspectos que en las actividades reflexivas o argumentativas, lo cual implica que se preocuparon más por los aspectos instrumentales que por los sustantivos. Esta situación dificultó el cumplimiento de las metas de la Ruta de Mejora. Una de las principales problemáticas identificadas fue la falta de procesos metodológicos y pedagógicos en los CTE relacionados con la planeación escolar y el liderazgo para consolidar la toma de decisiones como colectivo y detectar los retos y trazar, así, las propuestas pertinentes para la inclusión y equidad.

En los subsistemas de educación especial e indígena, por la función que por naturaleza tienen encomendada de atender alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad, se requieren apoyos técnicos y materiales pedagógicos para apoyar a los consejos técnicos escolares, pues se carece de estos. Otro aspecto que incide en la calidad y la inclusión fue la falta de capitalización del uso de material didáctico relacionado con retroalimentar la toma de decisiones del colectivo ante las situaciones de mejora escolar; herramientas que contribuyan a la planificación escolar, al liderazgo pedagógico compartido, así como a la planificación de proyectos y secuencias didácticas para la adaptación curricular en alumnos y alumnas con necesidades educativas y en riesgo escolar.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Conclusiones

Al analizar los consejos técnico-escolares de los diferentes niveles y modalidades educativas, se identificó, en un primer momento, la carencia de un conocimiento con sustento cualitativo que pudiera reflejar su estatus de desarrollo para la retroalimentación de mejora. La propuesta de intervención tuvo, como propósito inicial, generar las condiciones institucionales y de recursos humanos para implementar, desde la administración, figuras y actores que identificaran el funcionamiento de los consejos y su impacto desde un análisis de la investigación acción participativa.

Los consejos técnicos escolares y de zona, como instancias protagónicas de atención a las prioridades del Sistema Básico de Mejora Escolar en el logro de los aprendizajes y atención oportuna a estudiantes en condición de riesgo, siguen intentando consolidarse; sin embargo, a tres años de su implementación el mayor problema es que se conviertan en colegiados de inercias y rutinas y no en espacios de mejora de la educación y de atención especial a la población escolar que vive en situaciones de riesgo y potencial exclusión educativa. Otro de los problemas que impiden consolidarse es que los consejos técnicos no han transitado del trabajo individual a uno verdaderamente colectivo y colegiado.

La educación básica representa el nivel educativo fundamental del país, pues constituye la base de las ventajas educativas para toda la población. Sin embargo, sobresale, como consecuencia de lo anterior, que en las políticas educativas recientes desde los CTE solo existan acciones aisladas que atienden de manera tangencial la situación, como es la falta de claridad en la implementación adecuada de estrategias diferenciadas para atender estudiantes en riesgo escolar. Los datos integrados en el diagnóstico sobre la situación permiten observar la dimensión del problema; ante ello la situación de riesgo se incrementa, lo cual no permite aún hablar de una educación inclusiva.

De los 27 indicadores revisados, siete inciden directamente y el resto indirectamente en la atención a una educación inclusiva; sin embargo, no se perciben resultados concretos a partir de estrategias implementadas. La excepción es el subsistema de educación especial, que por su propia naturaleza lleva implícito el objetivo y trabaja con estrategias de inclusión; pero, por el contrario, el subsistema de educación indígena, el cual también debería implementar acciones por atender un segmento de población excluida, ha convertido su actuar en rutinas estandarizadas.

Los registros analizados del personal observador participativo y la sistematización del grupo de investigación permiten realizar una serie de inferencias como reflexiones finales de la investigación.

1. Persistencia de funciones de rutina e inercias que impiden la transformación de los consejos técnicos, como la revalorización de la asistencia a las sesiones.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

2. Carencia de planeación para las estrategias de mejora derivado de la inexistencia de diagnósticos pertinentes que permitan definir líneas de acción por parte de docentes y consejos técnicos.
3. Falta de orientación pedagógica en los criterios establecidos como lineamientos generales de la política educativa para la inclusión en las aulas y escuelas.
4. Políticas educativas sin visión de largo plazo, con carencia de coordinación entre la parte administrativa de las dependencias educativas y la pedagógica en aulas y centros escolares.
5. La dinámica de trabajo en los CTE y CTZ es relativamente pasiva, ya que esperan regularmente las instrucciones de la parte administrativa central antes de emprender un trabajo que emerja desde el nivel más desagregado, lo cual los convierte en órganos que desempeñan sus actividades con rutinas y dependencia, más que de un desarrollo proactivo a partir de necesidades con estrategias y acciones propias.
6. Carencia de convicción por una parte de docentes que genere una apropiación de la Ruta de Mejora, situación que conduce a limitar la identificación de problemas y construcción de alternativas para mejorar la educación, y atender a la población estudiantil en situación de exclusión.
7. Dependencia a una guía de sesión de consejo establecida por el área central como trámite administrativo, y no como un documento orientador flexible que apoye y encauce la eficiencia en el trabajo y el tiempo destinado.
8. Falta de estrategias de seguimiento y evaluación de impacto en la Ruta de Mejora y Estrategia Global que permita reorientar las acciones a partir de las problemáticas específicas que puedan aparecer.
9. El personal observador participativo es visto aún como agente externo a docentes y no como personal de apoyo y asesoreamiento para una correcta implementación de la Ruta de Mejora y Estrategia Global.
10. La elaboración de la Ruta de Mejora y de la Estrategia Global carecen de una estructuración lógica y pertinente para su vinculación y adecuado seguimiento.
11. Tergiversación en la comunicación verbal de las propuestas desarrolladas en cada una de las etapas para las sesiones de consejo.

Por último y a pesar de los inconvenientes descritos, la propuesta de intervención logró unificar los criterios y esfuerzos de los sujetos actores involucrados, así como iniciar con estudios y procesos de seguimiento, intervención y retroalimentación pedagógica que permitió, a los diferentes niveles educativos, que analizarán la condición de sus consejos en contextos de vulnerabilidad educativa, para, en su caso, establecer acciones de atención oportuna que eviten la exclusión, deserción y reprobación escolar mediante políticas educativas de inclusión.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Referencias

- Ahumada, L. L. (2015). *El CTE y la profesionalización de la práctica docente en la telesecundaria 6166*, Profesor José Meraz. En COMIE (Ed.), *Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-19). Chihuahua: COMIE. México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2906.pdf>
- Autès, M. (2004). *Tres formas de desligadura*. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: Bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 15-53). Barcelona: Gedisa.
- Bonilla, O. (2011). Serie gestión educativa. En C. Guerrero (Coord.), *¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa* (pp. 4-5). México: Ediciones SM. Recuperado de http://www.secundaria-sm.com.mx/sites/default/files/pdfs/libros_pdf/alguien_neceista_ayuda.pdf
- Bracho, T. (2009). *Innovación en la política educativa. Escuelas de calidad*. México: Flacso.
- Carmona, A., Lozano, A., Pedraza, D. (Coords.). (2007). *Las políticas educativas en México. Sociedad y conocimiento*. México: Ediciones Pomares.
- Carro, A., Hernández, F. y Lima, J. A. (2013). Educar sin excluir. Una experiencia de inclusión en educación básica en el Estado de Tlaxcala. En COMIE (Ed.), *Memoria electrónica del XII congreso nacional de investigación educativa* (pp. 1-11). Guanajuato: COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2077.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2014). *Informe de pobreza en México 2014*. México: Autor. Recuperado de <http://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Informe-pobreza-Mexico-2014.pdf>
- Cordero, G. y Navarro, C. (2015). La toma de decisiones en el CTE: El camino hacia la autonomía de la gestión. En COMIE (Ed.), *Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-11). Chihuahua: COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0337.pdf>
- Cortés, G. y García, S. G. (2003). *Investigación documental*. México: Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivomanía.
- Cruz, F. J. (2007). El consejo técnico escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 841-865. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003403>
- Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (20 de mayo de 2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (20 de mayo de 2014). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (7 de marzo de 2014). Acuerdo N.º 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (27 de diciembre de 2015). Acuerdo número 21/12/15 por el que se emiten las reglas de operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa del 2016. *Diario Oficial de la Federación*.
- Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (29 de enero de 2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Última reforma publicada 29-01-2016. *Diario Oficial de la Federación*.
- Díez, E. J. (2013). Investigación-acción participativa: El cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 115-131. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.16.3.186171>
- Estrada, C. A. (2012). Funcionamiento del consejo técnico y la eficacia escolar. En L. A. Fierro (Presidencia), *Primer Congreso Internacional de Educación* (pp. 1603-1612), Chihuahua, México. Recuperado de http://cie.uach.mx/cd/docs/area_06/a6p1.pdf
- Fierro, C. y Rojo, S. (1994). *El consejo técnico, un encuentro de maestros*. México: SEP.
- Bonilla, O. (2011). Serie gestión educativa. En C. Guerrero (Coord.), *¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa* (pp. 4-5). México: Ediciones SM. Recuperado de http://www.secundaria-sm.com.mx/sites/default/files/pdfs/libros_pdf/alguien_neceista_ayuda.pdf
- Loera, A., Hernández, R. L., Rangel, A. y Sánchez, J. S. (Coords.). (2007). *Cambios en la práctica pedagógica en escuelas del programa escuelas de calidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículum* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Milcher, S. e Ivanov, A. (2008). Inclusión social y desarrollo humano. *Entendiendo el DH*, 16, 1-3. Recuperado de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0354/Inclusi%C3%B3n_Social_y_Developmento_Humano_2008_sp.pdf



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Plancarte, P. A. (2016). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Validación de constructo para México* (Tesis doctoral). Universitat de València, España. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/51502/TESIS%20DOC%20%20Patricia%20Plancarte%20%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Reimers, F. (2006). (Coordinador). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, L. (2008). Políticas de inclusión en México: Un análisis de marcos a la iniciativa "todos a la escuela". *Revista Mad*, 18, 38-56. doi: <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2008.13913>
- Secretaría de Educación Pública. (2013a). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. México: Autor. Recuperado de http://itcampeche.edu.mx/wp-content/uploads/2016/06/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018-PDF.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013b). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación básica: Preescolar, primaria y secundaria*. México: Autor. Recuperado de <https://serviciosaesev.files.wordpress.com/2016/04/lineamientoscte.pdf>
- Subirats, J. y Brugué, Q. (2005). Políticas sociales metropolitanas. En E. Rojas, J. R. Cuadrado-Roura y J. M. Fernández (Eds.), *Gobernar las metrópolis* (pp. 351-407). Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/445/Gobernar%20las%20metr%C3%B3polis.pdf?sequence=2>
- Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala. (2016a). *Informe de seguimiento de los consejos técnicos ciclo escolar 2015-2016*. México: Dirección de Educación Básica USET-Tlaxcala. Manuscrito inédito.
- Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala. (2016b). *Estadística de la dirección de educación básica 2015-2016*. México: Dirección de Educación Básica USET-Tlaxcala. Manuscrito inédito.
- Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala. (2016c). *Informes de observadores participativos colaborativos 2015-2016*. México: Dirección de Educación Básica USET-Tlaxcala. Manuscrito inédito.
- Ziccardi, A. (2009). Políticas de inclusión social de la Ciudad de México. En C. Barba (Comp.), *Retos para la integración social de los pobres en América Latina* (pp. 237-257). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100817094503/barba.pdf>