

**PROGRAMA DE LA REFORMA
EDUCATIVA**

**Evaluación Externa Local
2015-2016
Pachuca, Hidalgo**



El Colegio
del Estado
de **Hidalgo**

Saber para construir

Programa de la Reforma Educativa

Evaluación Externa Local

2015-2016



El Colegio del Estado de Hidalgo

Dra. Rocío Ruiz de la Barrera
Directora General

Equipo evaluador

Mtra. Sonia Sanahuja
Coordinadora

Dra. Florencia Bustingorry
Mtro. Rodolfo Daniel Osorio Vázquez
Dr. Edgar Iván Roldán Cruz

GLOSARIO

Accesibilidad. Condiciones que permiten el acceso universal a los servicios de educación básica en instalaciones con infraestructura adecuada.

Acción o acciones. La materialización de la aplicación de los apoyos del Programa.

Acción Mayor. Son las actividades encaminadas a conservar el estado físico de los planteles educativos y/o mejorar la situación actual en que se encuentran los mismos, con la realización de actividades de construcción, rehabilitación y/o mantenimiento, lo que puede implicar ampliación de espacios.

Acción Menor. Son las actividades realizadas a la infraestructura física de los planteles educativos, que no afectan la estructura de los espacios educativos, se orientan a restituir y/o mantener la funcionalidad u operación de un área o servicio, por ejemplo: reparaciones en sanitarios, instalaciones eléctricas, tuberías, impermeabilizaciones, pintura, láminas o tejas de techos.

Acta de entrega recepción. Documento que hace constar la terminación y entrega de las acciones autorizadas al plantel educativo referentes al Componente 1 para la atención de sus carencias físicas, así como de los recursos entregados a los beneficiarios.

Acuerdo número 716. Acuerdo número 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 7 de marzo de 2014, mismo que fue reformado y adicionado mediante diverso número 10/10/14, publicado en el referido órgano informativo el 10 de octubre de dicho año.

Acuerdo número 717. Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 7 de marzo de 2014.

Adecuación. Trabajos requeridos para adaptar, remodelar o habilitar espacios existentes en las escuelas públicas de educación básica incorporadas al Programa, que no modifiquen estructuralmente al inmueble.

AEL. Autoridad Educativa Local. Al Ejecutivo de cada uno de los estados de la Federación, así como a las entidades que, en su caso, establezcan para el ejercicio de la función social educativa. Para efecto de los presentes Lineamientos de Operación, incluye a la AFSEDF.

AFSEDF. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Órgano administrativo desconcentrado de la SEP, con autonomía técnica y de gestión, que tiene por objeto prestar los servicios de educación inicial, básica, incluyendo la indígena, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros de educación básica en el ámbito del Distrito Federal.

AIE. Autoridad en materia de Infraestructura educativa. Las que señala el artículo 5 de la Ley General de la Infraestructura Física Educativa.

APEC. Asociación Promotora de Educación Comunitaria. Conjunto de padres y madres de familia, tutores y personas de la comunidad atendida por el CONAFE que intervienen en la organización e instalación del aula escolar, el otorgamiento del hospedaje, la alimentación y la seguridad de los LEC, y en la definición del horario de clases y desarrollo del propio Programa.

Asistencia Técnica. Acciones de apoyo, asesoría y acompañamiento que se ofrecen a la comunidad escolar y al personal docente y directivo para llevar a cabo la operación del Programa y mejorar la práctica profesional y la eficacia de las escuelas públicas de educación básica.

Autonomía de Gestión Escolar. Construcción e implementación de decisiones propias de las escuelas públicas de educación básica, que las conduzcan a mejorar permanentemente la calidad, equidad e inclusión del servicio educativo que ofrecen.

Calidad de la educación. Conforme a la fracción IV del artículo 8o. de la Ley General de Educación es la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.

Carta compromiso. Documento mediante el cual la comunidad escolar, a través del CEPS, y en coordinación con el director de la escuela y la supervisión de zona, expresan su voluntad de participar en el Programa, en los términos y condiciones establecidos en los presentes Lineamientos de Operación. En el caso de los

Servicios de Educación Comunitaria la APEC hará llegar a la Delegación Estatal del CONAFE, la carta compromiso elaborada y suscrita de manera conjunta con el LEC. AIE. Autoridad en materia de Infraestructura educativa. Las que señala el artículo 5 de la Ley General de la Infraestructura Física Educativa.

Carta Compromiso Local. Documento mediante el cual la AEL manifiesta su voluntad y compromiso de participar en el Programa durante el ciclo escolar 20152016.

Cédula de Información Técnica: El instrumento diseñado por el INIFED, a través del cual este último, los organismos responsables de la infraestructura física educativa u otra entidad capacitada para tal fin, realizan el levantamiento y recopilación en sitio de la información técnica necesaria para la elaboración del diagnóstico de cada uno de los planteles educativos.

CEMABE. Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial realizado por la SEP en 2013.

CEPS. Consejo Escolar de Participación Social en la Educación. Órgano colegiado constituido en cada escuela pública de educación básica, integrado por padres y madres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical quienes acudirán como representantes de los intereses laborales de los trabajadores, directivos de la escuela, exalumnos, así como con los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 69 de la Ley General de Educación y 33, segundo párrafo del Acuerdo número 716.

Comité Técnico del Fideicomiso. Órgano de gobierno del Fideicomiso con facultades para instruir al fiduciario para que efectúe la entrega de recursos a los beneficiarios del Programa de conformidad con las disposiciones aplicables, aprobar los estados financieros del Fideicomiso que le presente el fiduciario y las demás que establezcan los presentes Lineamientos de Operación. El Comité estará integrado, al menos, por los titulares de las siguientes unidades administrativas de la SEP: Subsecretaría de Educación Básica, Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, Oficialía Mayor, Coordinación General de

Delegaciones Federales de la SEP, así como por los titulares del INIFED, del CONAFE y de la Subsecretaría de Egresos de la SHCP.

Componentes. Conceptos que agrupan los tipos de apoyo que comprende el Programa, organizados de la siguiente forma:

□□Componente 1: Para la atención de las carencias físicas de las escuelas. Subsidio directo a la comunidad escolar con el fin de que se mejoren las condiciones físicas y de equipamiento de los inmuebles escolares.

□□Componente 2: Para el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar. Subsidio directo a la comunidad escolar, representada por el Presidente del CEPS o equivalente y el Director de la escuela, para apoyar la autonomía de gestión escolar y promover la toma de decisiones a partir de su Ruta de Mejora Escolar o su equivalente.

□□Componente 3: Para el fortalecimiento de las Supervisiones de Zona que atienden a las escuelas cuyas Comunidades escolares sean beneficiarias del Programa.

□□Componente 4: Para la instalación y mantenimiento de bebederos escolares. Subsidio a la comunidad escolar consistente en la instalación de bebederos escolares suficientes y con suministro continuo de agua potable en el inmueble escolar.

Comunidades escolares. Para los efectos de este Programa, se integran por alumnos, padres de familia y/o tutores de las escuelas públicas de educación básica.

CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Convenio de Coordinación. Instrumento jurídico a través del cual la SEP acuerda con la AEL, entre otros aspectos, los derechos y obligaciones a cargo de cada una de ellas, los términos y condiciones para la implementación del Programa, conforme a lo establecido en los presentes Lineamientos de Operación. Para el caso de la AFSEDF se celebrarán Lineamientos Internos de Coordinación.

Convenio de Ejecución. Instrumento jurídico celebrado entre la AEL, el INIFED y los organismos estatales de la Infraestructura Física Educativa, para la correcta asistencia y Supervisión técnica a la implementación de las Acciones Mayores y, en

su caso, Acciones Menores, del Componente 1 del Programa. Este convenio también deberá contemplar las acciones para el mejoramiento de la infraestructura física de la supervisión escolar de zona prevista en el Componente 3.

Criterios Específicos. Documento emitido por el INIFED en el que se establecen las especificaciones normativas para la operación del Componente 4 del Programa.

Criterios Operativos. Documento emitido por la DGDGIE, conforme a las disposiciones jurídicas aplicables, en el que se establecen las especificaciones normativas para la operación del Programa, incluyendo los mecanismos para orientar la planeación, ejercicio y rendición de cuentas mancomunados del Director y el **CEPS**, en el caso de escuelas regulares, y del APEC y el LEC, en el caso de Servicios de Educación Comunitaria. Asimismo, establecen las especificaciones relativas al ejercicio y comprobación de los recursos por parte de las Comunidades escolares. Este documento incluye los criterios técnicos que emite el INIFED para la implementación y seguimiento del Componente 1.

CTE. Consejo Técnico Escolar. Órgano integrado por el director de la escuela y el personal docente, así como por los actores educativos que se encuentran directamente relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado en las escuelas públicas de educación básica. Está facultado para tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión. Es además el medio por el cual se fortalecerá la autonomía de gestión escolar, con el propósito de generar los ambientes de aprendizaje más propicios para el alumnado, con el apoyo corresponsable en las tareas educativas de las madres y padres de familia o tutores, del CEPS y de la comunidad en general. En los casos de escuelas indígenas, migrantes, unitarias y multigrado, los Consejos Técnicos Escolares estarán formados por docentes de diversas escuelas y presididos por la supervisión escolar, o bien, se integrarán a partir de mecanismos que respondan a los contextos específicos de la entidad federativa o región, de acuerdo con las disposiciones que emita la AEL.

CTEB. Comité Técnico Local de Educación Básica. Instancia de coordinación ejecutiva encabezada por el secretario de educación local u homólogo en el caso

de los estados, así como por el Administrador Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, en el caso del Distrito Federal, responsable de tomar decisiones y propiciar sinergias para la gestión local articulada del Programa con otros programas federales, locales y municipales.

CTZ. Consejo Técnico de Zona Escolar. Órgano colegiado que se constituye como un espacio propicio para el análisis, la deliberación y la toma de decisiones sobre los asuntos educativos de la zona escolar. Constituye una oportunidad para el desarrollo profesional docente y la mejora de las escuelas. Sus tareas consisten en el trabajo colegiado entre el personal directivo y de supervisión para revisar los resultados educativos y las prácticas profesionales, a fin de tomar decisiones y establecer acuerdos y compromisos para mejorar la organización y el funcionamiento de las escuelas.

Delegación Estatal del CONAFE. Unidad administrativa desconcentrada en cada uno de los estados que organiza, opera y controla los programas que desarrolla el CONAFE en los mismos.

Desarrollo de capacidades de la escuela. Procesos de formación orientados a los directivos, docentes y padres o madres de familia o tutores, para el ejercicio de la autonomía de gestión con enfoque en la mejora permanente del servicio educativo que ofrecen las escuelas públicas de educación básica.

DGDGIE. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa unidad administrativa adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, responsable de la operación del Programa.

Educación básica. Tipo educativo que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, en sus diferentes modalidades.

Educación Comunitaria. Educación básica que imparte el CONAFE con base en un Modelo pedagógico pertinente y de calidad para la población escolar que habita en las zonas rurales, indígenas, migrantes, de alta y muy alta marginación y/o rezago social en comunidades dispersas y de poca población. El Modelo considera la inclusión social como línea transversal, involucra a la comunidad y convoca a la participación de jóvenes en la impartición de los servicios educativos.

Equipamiento de aula. Apoyos de Tecnologías de la Información y la Comunicación para fortalecer el proceso educativo.

Escuela de Organización Completa. Escuela pública de educación básica que cuenta con al menos un grupo para cada grado del nivel correspondiente, es decir, al menos 3 grupos en nivel preescolar, al menos 6 grupos en nivel primaria y al menos 3 grupos en nivel Secundaria.

Escuela pública de educación básica o escuela(s). Centro educativo público del Sistema Educativo Nacional que cuenta con Clave de Centro de Trabajo (CCT). Considera escuelas que prestan el servicio regular, así como los Servicios de Educación Comunitaria que brinda el CONAFE.

Estrategia local para el desarrollo de la educación básica. Documento validado por el CTEB con el fin de fortalecer la planeación local integrada, su ejecución, seguimiento y evaluación de avances en las metas de calidad, inclusión y equidad educativa.

Evaluación Externa Local. La llevada a cabo por la AEL para realizar un análisis sistemático y objetivo de la implementación y resultados del Programa en la entidad federativa, que tiene como finalidad determinar su pertinencia y analizar el logro de sus objetivos y metas, para identificar su eficiencia, eficacia, calidad, resultados, impacto y sostenibilidad.

Esta evaluación podrá ser contratada o convenida con una institución pública o privada, externa al área responsable de la operación del Programa en la entidad federativa y con experiencia acreditada para ello. Estará centrada en el desempeño de los procesos del Programa e implicará el levantamiento de información directamente en una muestra representativa de las Comunidades escolares beneficiadas, y ofrecerá una opinión independiente sobre el mismo, que permita identificar oportunidades de mejora y genere información sobre su operación para la toma de decisiones.

Fideicomiso. Fideicomiso Público de Administración y Pago constituido con el fin de administrar los recursos del Programa en atención a los presentes Lineamientos de Operación. Tendrá como órgano de gobierno un Comité Técnico.

Gestión escolar. Capacidad de los actores escolares para tomar decisiones responsables y desarrollar acciones para lograr colectiva y colaborativamente ambientes propicios para el aprendizaje de todos los alumnos.

ICE. Índice de Carencias por Escuela. Índice que mide y expresa numéricamente la intensidad de las carencias básicas en los servicios, la infraestructura y el mobiliario básico en una escuela, elaborado por la SEP de acuerdo con los resultados del CEMABE. El índice se basa en las siguientes variables:

- Tipo de construcción del inmueble.
- Material del inmueble.
- Disponibilidad de agua.
- Disponibilidad de baño, letrina u hoyo negro.
- Mobiliario básico de aula.

INIFED. Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa.

Inmueble educativo o plantel educativo. Instalación o establecimiento público destinado a la prestación de servicios educativos. Para los efectos de los presentes Lineamientos de Operación, se consideran inmuebles educativos tanto los que albergan escuelas como supervisiones de zona escolar.

LEC. Líder para la Educación Comunitaria. Joven de 16 a 29 años de edad que presta su servicio social educativo en una comunidad rural (mestiza o indígena), o en un campamento de jornaleros agrícolas, circo o albergue indígena y que ha pasado por un proceso de capacitación y formación inicial relacionada al desarrollo de habilidades para la enseñanza.

Lineamientos de Operación. Los presentes Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa.

Mantenimiento. Conjunto de actividades para el cuidado de la infraestructura y los servicios, necesarias para que las instalaciones de los inmuebles educativos funcionen adecuadamente.

Materiales educativos. Conjunto de recursos (libros, videos, esquemas, mapas, software, técnicas y dinámicas grupales, tecnologías de la información y comunicación, etc.) que tienen como propósito facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo el desarrollo, adquisición y/o fortalecimiento de

conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos. Su empleo es totalmente intencional para generar una enseñanza o aprendizaje específico y responde a una planeación didáctica.

Mobiliario básico de aula. Escritorios, sillas, bancas, mesabancos, butacas, estantes, libreros, pizarrones y, para el servicio de Telesecundarias, televisores, entre otros insumos para el desarrollo de la labor educativa en las aulas.

Normalidad Mínima de Operación Escolar. Conjunto de condiciones básicas indispensables de primer orden que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño de la tarea docente y el logro de aprendizajes del alumnado que, una vez garantizadas, permitirán el desarrollo de acciones de segundo orden que enriquezcan el proceso educativo. La caracterizan los siguientes rasgos:

- a) Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar.
- b) Todos los grupos disponen de personal docente la totalidad de los días del ciclo escolar.
- c) Todo el personal docente inicia puntualmente sus actividades.
- d) Todo el alumnado asiste puntualmente a todas las clases.
- e) Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los alumnos y se usan sistemáticamente.
- f) Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje.
- g) Las actividades que propone el docente logran que todo el alumnado participe en el trabajo de la clase.
- h) Todo el alumnado consolida, acorde a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y el razonamiento lógico matemático de acuerdo con su grado educativo.

Organismo Estatal de la Infraestructura Física Educativa. Instancia encargada de la infraestructura física educativa en la entidad federativa. Para el caso de las escuelas públicas de educación básica en el Distrito Federal, el INIFED es la instancia encargada.

PEF. Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2015.

Programa. Programa de la Reforma Educativa.

Proyecto Técnico Presupuestado. Documento que determina el monto del recurso de inversión para atender las Acciones.

Rehabilitación. Acciones que devuelven al estado de funcionalidad óptima los espacios educativos, atendiendo desde fallas técnicas relevantes hasta el desuso. Estas acciones se dividen en: correctivo y preventivo a la infraestructura educativa ya instalada, con la finalidad de que continúen con su funcionamiento normal.

Ruta de Mejora Escolar o equivalente. Sistema de gestión que permite a las escuelas ordenar y sistematizar sus decisiones respecto del mejoramiento del servicio y focalizar los esfuerzos de la autoridad educativa. Implica los procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas.

SBME. Sistema Básico de Mejora Educativa. Política de la SEP que enfatiza:

- a) Cuatro prioridades educativas: mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas; Normalidad Mínima de Operación Escolar; disminución del rezago y abandono escolar, y desarrollo de una buena convivencia escolar, y
- b) Cuatro condiciones generales: fortalecimiento de los CTE y de los CTZ; fortalecimiento de la supervisión escolar de zona, descarga administrativa y participación social.

SEB. Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

Seguimiento. Observación y recolección sistemática de datos sobre la ejecución de las acciones, avance en objetivos y metas, así como en el ejercicio de los recursos del Programa.

SEP. Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal.

Servicios de Educación Comunitaria: Se refiere a las escuelas públicas de educación básica que opera el CONAFE bajo el modelo de Educación Comunitaria. Se caracterizan por la participación de las siguientes figuras: LEC y APEC.

SFP. Secretaría de la Función Pública del Gobierno Federal.

SHCP. Secretaría de Hacienda y Crédito Público del Gobierno Federal.

Subsidio. Las asignaciones de recursos federales previstas en el Presupuesto de Egresos que, a través de las dependencias y entidades, se otorgan a los diferentes sectores de la sociedad, a las entidades federativas o municipios para fomentar el

desarrollo de actividades sociales o económicas prioritarias de interés general. En el caso de los presentes Lineamientos de Operación se refiere a los subsidios que aporta el Programa a las Comunidades escolares y a las AEL.

Supervisión escolar de zona. Instancia que a nivel zona, sector o región escolar es la autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, padres, madres de familia o tutores, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación.

Supervisión Técnica. Conjunto de actividades para realizar un seguimiento puntual, de carácter normativo, técnico, administrativo y de control de calidad efectuado por una persona que cuenta con la capacidad, experiencia y conocimientos en la materia, para asegurar que la Acción de infraestructura se ejecute con las condiciones establecidas en el contrato de la Acción con el proveedor, proyecto ejecutivo, especificaciones técnicas y normatividad vigente.

Evaluación de Procesos
Programa de la Reforma Educativa
Hidalgo 2016



El Colegio
del Estado
de **Hidalgo**

Saber para construir

DOCUMENTO 1

I. Diagnóstico y alcance

Planteamiento general

El presente diagnóstico se basa en información cuantitativa y cualitativa, que ha sido sistematizada y posteriormente analizada. Desde la evaluación se considera que existe un nivel medio de consolidación operativa, en la medida en que algunos procesos considerados centrales, están estandarizados y documentados (sin embargo, no son conocidos por todos los operadores) y se cuenta con mecanismos para la implementación de mejoras, aunque no se los visualiza como sistemáticos. De igual forma, no hay evidencia de que se cuente con un sistema de monitoreo formal, ni indicadores de gestión, sin embargo, como podrá comprobarse en la información presentada, existe una presencia significativa de la coordinación local del programa en las escuelas, lo que permite afirmar que los procesos de seguimiento, aun sin un sistema formal de indicadores de gestión, se despliegan con adecuación y eficiencia en la operación cotidiana.

Puesto que lo arriba mencionado indica el alcance de la evaluación, es necesario aclarar que el mismo se relaciona estrechamente con el enfoque cualitativo, en la medida en que su fortaleza en la construcción de un dato sólido, cuya validación interna está dada por la profundidad del análisis. Esto se contrapone (y por lo tanto, se complementa) con la validez externa, vinculada a la capacidad de generar inferencias desde la muestra a la población o universo, que caracteriza la metodología sustentada en la estadística.

De este modo, el alcance de la evaluación, en términos geográficos, se proyecta al estado y en términos procedimentales, se potencia en virtud de la convergencia metodológica de los dos enfoques que permiten trabajar, por un lado la consistencia del dato, su fortaleza y profundidad (desde el enfoque cualitativo), así como la capacidad de generalización, que posibilita a partir de la muestra, extender los

resultados y hallazgos, al conjunto del universo estudiado (desde la propuesta de la estadística). Este doble movimiento metodológico, permite fortalecer el proceso evaluativo y proyectar el alcance de la evaluación, puesto que trabaja profundidad y extensión, de manera articulada.

En ese sentido, en lo que hace a la perspectiva cualitativa, se decidió en relación con los objetivos de la propuesta de evaluación, trabajar atendiendo a criterios de triangulación de técnicas, con dinámicas de taller para la realización del diagnóstico participativo y su correlato en términos de hallazgos y recomendaciones, en un primer momento, que hemos caracterizado como de “acercamiento y sensibilización”. De manera simultánea, se realizaron grupos focales, que posibilitaron visualizar tanto fortalezas y debilidades, como sus extensiones en lo que hace al contexto, que serían las oportunidades y amenazas. Finalmente, de manera conjunta con los responsables de la operación del programa, se identificaron escuelas y dinámicas, que fueron abordadas, desde la propuesta del estudio de casos.

Objetivos

- Describir, mediante sus procesos, la gestión operativa del PRE en el estado de Hidalgo.
- Identificar problemas, limitantes, tanto operativos como normativos, que obstaculizan la gestión del programa
- Identificar fortalezas y buenas prácticas que mejoran la gestión del programa.
- Analizar si la gestión y la articulación de procesos contribuyen al logro de los objetivos del programa.
- Sistematizar las sugerencias y los hallazgos para elaborar recomendaciones generales y específicas, normativas y operativas.

II. Estrategia

De manera breve, se explica a continuación la técnica aplicada o el procedimiento desarrollado:

Diagnóstico participativo

Cercano a la perspectiva de la investigación-acción, el diagnóstico participativo consiste, en lo que hace al perfil metodológico, en trabajar desde el punto de vista de los miembros de una comunidad, institución o grupo social, para identificar de manera conjunta con agentes externos, las condiciones que definen la actividad desarrollada, en este caso la operación del PRE.

Esta metodología permite valorar las actividades desarrolladas y los resultados de las mismas; las prácticas exitosas, pero también obstáculos y facilitadores que se presentan en la operación cotidiana. Un aspecto central de esta dinámica, es que recupera el sentido y la percepción propia de los actores involucrados en una actividad, proceso o servicio, para sistematizar las características y condiciones de los mismos, con el objetivo de visualizar posibles reorientaciones de la práctica, en función de dirigir las hacia el éxito o los logros buscados.

De este modo, el diagnóstico participativo, se funda en la preminencia de la voz y la interpretación crítica de quienes realizan la operación de manera cotidiana, lo que implica que no es resultado de una mirada externa, sino de un esquema de auto percepción que permite recuperar el sentido de la actividad y su posible mejora, desde las propias condiciones de los actores involucrados. Así mismo la puesta en discurso de la actividad desarrollada, abre el acceso a la identificación de problemas y a la construcción de soluciones adecuadas y pertinentes.

El diagnóstico participativo, se constituye así en un método válido para generar un marco de referencia que permita intervenir procesos y actividades, en el entorno

mismo en el que se llevan a cabo, a fin de potenciar la eficacia de los procedimientos.

Focus Group

La técnica de los *Focus Group* (FG) es de corte cualitativo, se orienta a la comprensión de significados, en el marco de los procesos de indagación e interpretación de fenómenos ocultos a la observación simple. Busca analizar a profundidad y a detalle, para dar cuenta de comportamientos sociales, actitudes y prácticas cotidianas; el FG se justifica y se valida teóricamente desde el postulado básico de constituirse en una representación colectiva a escala micro de lo que sucede a nivel macrosocial, toda vez que en el discurso de los participantes, se generan imágenes, conceptos, lugares comunes, apreciaciones y valores correspondientes a una comunidad, grupo o colectivo social.

El objetivo del FG es trabajar, en este caso, un proceso, desde las múltiples variables que lo describen para evaluar, definir o identificar oportunidades y obstáculos, fortalezas y aspectos a mejorar. Posibilita obtener respuestas que pueden enriquecer la información respecto de un tema o abrir nuevas dimensiones para explorar en relación con la temática en cuestión, así como sistematizar ideas o disparadores para desarrollar estudios posteriores.

Sintetizando, los objetivos centrales de la aplicación de una técnica de FG, tienen que ver con:

- Identificar un problema
- Realizar o reorientar la planeación o el planeamiento
- Implementar estrategias innovadoras
- Posibilitar un monitoreo de acciones o procesos

Lo anterior se genera en un ambiente de grupo, lo que ayuda a construir una atmósfera de seguridad, en la cual los participantes no sientan que deben responder a todas las preguntas, favoreciendo la espontaneidad en las respuestas. Se trata de

una técnica “flexible”, lo que permite explorar temas o dimensiones del problema/actividad que no estaban contemplados de antemano, lo cual aporta consistencia al dato o incluso información que fortalezca el carácter innovador de las soluciones.

Como puede apreciarse, la técnica promueve un proceso de comunicación colaborativa, con grados amplios de libertad, lo que permite trabajar categorías emergentes. Es necesario aclarar que los resultados no pueden trabajarse estadísticamente, no sería adecuado, ni válido, puesto que los entrevistados no son representativos de la población total, en términos estadísticos, aunque por el contrario son absolutamente representativas en función del dato que permite construir, por recurso a las categorías analizadas.

Entrevista a profundidad

Se trata de una técnica adecuada para obtener información sobre la vida cotidiana del entrevistado: sus creencias, sus marcos de acción, sus valores y el significado que estructura su actuación personal y social.

Por su carácter cercano y personal, posibilita obtener información en profundidad y orientar el trabajo de ambos, entrevistador y entrevistado, a los fines de la saturación teórica¹.

Se trata de una técnica que enriquece el dato, desde su consistencia interna, a partir de cómo es percibido un entorno, sus prácticas o procesos, por parte de los protagonistas de las prácticas, sin la imposición de un esquema de preguntas y respuestas previamente construido y por lo tanto, impuesto al entrevistado, lo que limita la generación de información espontánea en relación con categorías que se

¹ Saturación teórica: independientemente de que aporta información a profundidad sobre los significados de la acción y sobre la percepción particular del entrevistado, se tiene la seguridad de haber identificado un fenómeno que no sale del imaginario del investigador ni de quien ofrece la información, sino que es una expresión de lo social a través de las voces individuales. De allí la validación de su dinámica metodológica.

van construyendo en el mismo momento en que la técnica se aplica y sin perjuicio de la rigurosidad, puesto que se somete a controles de validez y confiabilidad.

Estudio de casos

Dentro del enfoque cualitativo, los estudios de caso se recortan de manera particular. El caso o los casos de un estudio pueden enfocarse en un hecho, un grupo, un proceso social, una relación o una institución, entre otras posibilidades de objetos de estudio. Se requiere realizar un recorte del escenario donde el caso ocurre o se despliega, circunscribir las relaciones que tienen lugar en ese ámbito y focalizar un conjunto de hechos, todo lo cual será abordado con la profundidad adecuada a los controles de validez del dato que se construye a partir del caso.

Se entiende el “estudio de caso”, más como una estrategia que como un método. Así, no se trata cada caso bajo la perspectiva de una o varias técnicas predefinidas de modo determinante, sino que de modo estratégico cada “caso” aporta datos emergentes que permiten atender a los objetivos de la evaluación y a la construcción de sus resultados.

Puesto que se considera que el estudio de caso conforma toda una perspectiva metodológica, cuando se trabaja un conjunto de casos (Estudio de Caso Colectivo) el tipo de abordaje se lleva a cabo desde una definición operativa “particularizada”, cuya dinámica de corte interpretativo permite conocer a profundidad cada caso. No es necesario, ni lo prevé la teoría o el recorte epistemológico del estudio de caso colectivo, que se realicen comparaciones, sin embargo cuando la realización de las mismas aporta certeza y validez, es recomendable, desde nuestro punto de vista, hacerlo o al menos considerarlo como un cruce de información que aporta a la solidez del dato.

En esta evaluación se tomaron dos casos, es decir, dos instituciones que reciben el beneficio del programa y que reúnen ciertas particularidades, misma que detallamos en el punto sobre diseño muestral, puesto que existieron criterios específicos en la

selección de las instituciones cuyas dinámicas describimos, valoramos y evaluamos.

III. Plan de trabajo

Técnica/ procedimiento	Semana 1 (1-5 agosto)	Semana 2 (8-12 agosto)	Semana 3 (15-19 agosto)	Semana 4 (22-26 agosto)	Semana 5 (29 ag.-2 sept.)
Encuesta: captura de resultados de aplicación del instrumento					
Análisis de información de encuestas					
Diagnóstico					
<i>Focus Group</i>					
Primer análisis cualitativo (encuestas, diagnóstico, <i>focus group</i>)					
Entrevista a profundidad					
Segundo análisis (triangulación)					
Estudio de casos					
Análisis de casos					
Integración de información y análisis (convergencia)					
Presentación de resultados					

IV. Justificación del enfoque metodológico

De acuerdo a los términos de referencia de la presente evaluación, la misma está orientada a “explicar a profundidad los procesos, estrategias y mecanismos de gestión para la implementación del Programa en la Entidad Federativa, sus dinámicas y estructuras, así como su relación con los resultados observables de las acciones realizadas en las escuelas”. Puesto que el énfasis está puesto en el análisis de los procesos, el conjunto de procedimientos que se enmarcan dentro de la metodología de corte cualitativo, son los más adecuados en lo que hace a la generación de información a profundidad, con datos que cumplen requisitos de validez y confiabilidad.

En términos generales, la metodología cualitativa tiene un claro matiz interpretativo, puesto que se enfoca en dar cuenta de cómo los protagonistas o actores de una realidad o proceso social, perciben, comprenden, experimentan, valoran y evalúan al mismo, desde el lugar, los roles y las acciones que dentro de este universo despliegan. En este sentido, los métodos desde esta perspectiva generan datos *flexibles*, sensibles al contexto social² en el que se producen, lo que cumple precisamente con los objetivos de esta evaluación.

En el marco de los procesos que esta evaluación integra, desde la perspectiva metodológica, se ha decidido trabajar con las técnicas y métodos mencionados, explicados y justificados en el punto II (Estrategia), que se enumeran a continuación:

- Diagnóstico participativo
- *Focus Group*

² En este caso, el contexto social sería multidimensional, puesto que se construye a partir de la confluencia de un entorno cultural, geográfico, político, económico y social, en el cual funciona la escuela, pero también se conforma por el ámbito de prácticas y acciones implementadas desde la operación del programa y que pone en juego a los Consejos Escolares de Participación Social, los directivos, docentes y alumnos, así como a la supervisión y otros actores centrales de la realidad cotidiana de la escuela.

- Entrevista a profundidad
- Estudio de Caso

Para no reiterar información ya brindada en el apartado anterior, nos referiremos brevemente a dos cuestiones vertebrales en lo que hace a la justificación de la selección de técnicas/procedimientos utilizados: a) la cuestión de la **triangulación** de técnicas y, b) la referida a la **muestra** con la que se trabaja desde la perspectiva cualitativa, en la medida en que se basa en criterios claramente distantes y lógicamente diferentes de los que validan una selección muestral desde la estadística.

- a) La triangulación de técnicas/procedimientos que refiere, en términos extremadamente simplificados a los fines de este documento, a la posibilidad de realizar cruces de variables y datos vinculados a diversas técnicas utilizadas para el abordaje de la misma problemática o del mismo proceso. Puesto que uno de los aspectos vulnerables es la réplica exacta de respuestas (o de indicadores, en el caso de la estructura del dato) a partir de la aplicación de técnicas cualitativas, la **confiabilidad** del instrumento se puede fortalecer por recurso a la comparación de resultados de varios instrumentos aplicados o desplegados, en relación con un mismo objeto de análisis. Esto potencia la consistencia interna del dato, fortalece su validez en tanto la comparación permite establecer la validez de los hallazgos.
- b) La **muestra**, es decir la selección de unidades de análisis a ser caracterizadas y analizadas, no responde, lógicamente, a procedimientos de corte cuantitativo, no es previa, ni está dada por su representatividad en cifras respecto de un universo o población de unidades de análisis. La muestra en trabajos de corte cualitativo responde a criterios substantivos del proceso/objeto estudiado, en función de los objetivos perseguidos y de acuerdo a las variables/características y categorías abordadas desde la propuesta de análisis. Este proceder garantiza en términos metodológicos, la validez interna del dato y su fortaleza en lo que hace a profundidad y

consistencia. Dicho de forma menos técnica, a medida que se avanza con el trabajo de campo, se van generando datos que sugieren nuevos procedimientos y categorías de análisis o bien “salir” del esquema del campo, porque la información generada cumple los criterios de saturación teórica requeridos en función de la rigurosidad inherente a la perspectiva cualitativa. Si bien existe una estrategia lógica previamente diseñada, ésta no es cerrada, ni predeterminada, lo que posibilita reconsideraciones o reorientaciones de los procedimientos en virtud del logro de información válida. Desplegamos una explicación más detallada de la forma en que se trabajó, en la bitácora que se presenta en el documento 3.

De manera general, la justificación de los procedimientos desplegados para realizar la evaluación, se basa en que permiten responder a los objetivos de la misma, en cuanto a focalizarse en los procesos concretos en el marco de la operación del programa, pero también a dar cuenta de los indicadores de percepción, valoración, comprensión, evaluación e interpretación de los mismos, por parte de los actores involucrados, lo que posibilita un abordaje centrado en cómo ellos experimentan y evalúan concretamente los procesos por medio de los que se vinculan e interaccionan en el entorno escolar, su realidad cotidiana, y las acciones y decisiones que hacen al proceso concreto de la operación del programa en su acontecer cotidiano.

IV. Diseño muestral

a) Desde la estadística

Se construyó una muestra basada en cálculo estadístico, que resultó integrada por 230 instituciones escolares de los distintos niveles y modalidades: preescolar general, preescolar indígena, primaria indígena, primaria general y telesecundaria. En estas instituciones se aplicaron las encuestas, acerca de las cuales se presenta a continuación la agrupación de indicadores medidos por variable, discriminadas

por grupo de población a la que se le aplica (directores, padres y madres de familia, alumnos, etcétera), atendiendo a que se realizaron tanto a los alumnos de nivel preescolar, preescolar indígena, primaria y secundaria, a los directores de diversos planteles de esos niveles y modalidades ya mencionados, así como a los padres de familia. Estos instrumentos se componen de diversas categorías o variables, como sigue:

- En el caso de la encuesta aplicada a los **directores** de todos los niveles de educación básica, se les aplicó el mismo cuestionario, el cual consta de 76 reactivos agrupados en las siguientes categorías:
 - 1) *Datos de identificación de la escuela*: dentro de esta categoría se recaban los datos con la información general del colegio en cuestión. Datos como el nombre, municipio, nivel, entre otros, permiten identificar de manera detallada el tipo de escuela que maneja el director que responde el cuestionario. Dicho componente está formado por catorce reactivos.
 - 2) *Estadística básica*: dentro de este rubro compuesto por trece reactivos, se recaban los datos duros de la escuela, como el número de alumnos y de maestros frente a grupo. Adicionalmente, se busca obtener información en torno a la figura del director, particularmente la antigüedad en el servicio educativo.
 - 3) *Normalidad mínima*: a través de nueve reactivos esta variable de la encuesta busca generar porcentajes y datos sobre el trabajo de la escuela en el marco de la normalidad mínima que establece la federación: cumplimiento de los días establecidos en el calendario escolar; inicio puntual de las clases por parte del maestro.

- 4) *Consejo Técnico Escolar y supervisión*: sólo dos reactivos componen este elemento, mismos que hablan sobre el número de reuniones del Consejo Técnico durante el ciclo escolar y la existencia de una Ruta de Mejora relacionada con un diagnóstico general de la escuela.
- 5) *Organización escolar y toma de decisiones*: en la quinta categoría encontramos preguntas que abordan abiertamente el tema del PRE. Dentro de los trece reactivos se mide la implementación y el impacto del PRE.
- 6) *Participación social*: los cuatro reactivos de esta categoría miden el grado de involucramiento de los padres de familia, así como del CEPS.
- 7) *Apoyos económicos dirigidos a la escuela*: indicadores como montos anuales en el marco del PRE, así como medición del protocolo que se realiza para usar el recurso de forma clara y responsable.
- 8) *Índice de carencias por escuela*: a través de doce reactivos el director describe la infraestructura de la escuela: sanitarios, mobiliario, entre otros componentes.
- 9) *Apoyo y asistencia técnica*: en los cinco reactivos que la componen, en esta categoría el director evalúa las diversas autoridades educativas que se han involucrado en la operación y el acompañamiento del PRE.
- 10) *Principales dificultades*: un reactivo compone esta sección, en donde se establecen catorce opciones para medir el grado de dificultad que se encuentra en procesos como recibir la información a tiempo, falta de apoyo, entre otros.

- 11) *Materiales didácticos*: mide la recepción oportuna de materiales didácticos, particularmente de los libros de texto gratuito, así como de cuadernillos. Tres reactivos componen esta sección.
- 12) *Aprovechamiento escolar*: la última categoría permite al director hablar del impacto que ha tenido el PRE en el aprovechamiento escolar de los alumnos a su cargo, en particularidades como el índice de reprobación y el mejor aprendizaje. Con estos últimos cuatro reactivos se cierra la encuesta.
- Por otra parte, las encuestas aplicadas a los **alumnos** de los diversos grados de educación básica, cuenta con treinta reactivos en los cuales se refleja la visión de cada uno de los estudiantes. Dicho cuestionario se divide en nueve categorías:
 - 1) *Datos de identificación de la escuela*: dentro de esta categoría se recaban los datos con la información general del colegio en cuestión. Datos como el nombre, municipio, nivel, entre otros, permiten identificar de manera detallada el tipo por nivel y/o modalidad de escuela que maneja el director que responde el cuestionario. Dicho componente está formado por catorce reactivos.
 - 2) *Estadística básica*: tres reactivos dirigidos a conocer los años que tiene el alumno asistiendo a la escuela, así como el horario en que lo hace.
 - 3) *Normalidad mínima*: el estudiante tiene el espacio para hablar del cumplimiento del horario, por parte de su maestro. Cinco reactivos componen la categoría.
 - 4) *Consejo Técnico Escolar y Supervisión*: un reactivo, mismo que toca el tema de la visita de la supervisión escolar en la escuela.

- 5) *Participación social*: el alumno a través de un reactivo marca cuatro opciones en las que se habla de la participación de sus padres dentro de las actividades escolares.
- 6) *Infraestructura*: preguntas como el tipo de aula, mobiliario y agua componen esta categoría en donde se miden las condiciones generales de la escuela.
- 7) *Materiales didácticos*: mide la recepción oportuna de materiales didácticos, particularmente de los libros de texto gratuito, así como de cuadernillos. Sólo tres reactivos componen esta sección.
- 8) *Organización de la Jornada Escolar*: agrupa tres reactivos sobre el cumplimiento de horarios por parte de la escuela y la forma de evaluar; un cuarto reactivo mide la aceptación del alumno respecto de los beneficios del PRE.
- 9) *Datos del encuestado*: edad, el grado escolar y el género.
 - Las encuestas realizadas a los **padres de familia** están compuestas por dieciséis reactivos, mismos que se desglosan en cuatro categorías. Es importante resaltar que las preguntas a los padres de familia se basan principalmente en el PRE y miden muy básicamente, escasas particularidades de la escuela, a diferencia del caso de directores y alumnos.
- 1) *Datos de identificación de la escuela*: dentro de esta categoría se recaban los datos con la información general del colegio en cuestión: nombre, municipio, nivel, entre otros, permiten identificar de manera detallada el tipo de escuela (nivel y modalidad). Dicho componente está formado por catorce reactivos.
- 2) *Estadística básica*: dos reactivos componen la categoría, para establecer turno y número de hijos que asisten a la escuela en cuestión.

- 3) *Participación de los padres de familia*: se trabajan cuatro reactivos en donde se busca medir la percepción de los padres en cuanto al impacto del PRE en la escuela de sus hijos.
- 4) *Datos del encuestado*: agrupa dos reactivos en los que recaba información sobre edad y grupo de hijos del encuestado, y un tercer reactivo identifica el género del encuestado.

b) Desde la perspectiva cualitativa

La muestra, desde la perspectiva cualitativa, tal como ha sido referido en el apartado anterior, no se define por su representatividad estadística, criterio que basado en fórmulas matemáticas vincula la selección muestral, con el universo o población de unidades de análisis, en términos de representación, precisamente. La selección de las unidades de análisis, sean éstas tanto procesos, como actores, relaciones o dinámicas en el marco del entorno escolar y en función de la operación del programa, desde la perspectiva cualitativa, se integra a partir de la salida a campo y de la forma en que la información emergente de éste responde a los objetivos del análisis que estructura la presente evaluación.

Detallamos a continuación, con qué personas, instituciones y documentos hemos trabajado:

1. Equipo técnico, operativo y directivo de la Dirección General de Programa de la Reforma Educativa
2. Directivos, personal de supervisión escolar y padres de familia de escuelas en las que se desarrolla el programa
3. Representantes de empresas vinculadas a la implementación del programa
4. Docentes y estudiantes de instituciones en las que opera el programa
5. Programa de la Reforma Educativa: Lineamientos operativos, ciclo 2015-2016

Puntualmente, para realizar los estudios de casos, se seleccionaron dos escuelas: Escuela Primaria General “Itzamna” (Pachuca, Hidalgo) y Escuela Primaria General “Filomeno Mata” (Real del Monte, Hidalgo), en función de criterios diversos, de los cuales, se mencionan a continuación cuatro, considerados centrales:

1. Entorno urbano/rural
2. Logros institucionales a partir de la implementación del programa
3. Modalidad (unitaria, multigrado, etcétera)
4. Condiciones del entorno (adversidad/facilidades)

Como se puede inferir de lo expuesto, la muestra, en la medida en que se generaban datos en campo, se fue construyendo en función de las necesidades de información vinculadas a dar cuenta de los objetivos del análisis en el que se centra esta evaluación, tal como ha sido expuesto y argumentado más arriba, así como a las categorías que de ellos devienen.

Las siguientes categorías (variables) son analizadas en virtud de las interacciones y relaciones lógicas que las vinculan en el apartado de **Hallazgos**; se trata de categorías emergentes, tal como ya ha sido señalado, inherentes la lógica de investigación y al trabajo de campo que caracterizan la perspectiva cualitativa:

1. Criterios operativos propios
2. Mesas de trabajo y simplificación administrativa
3. Articulación de procesos
4. Rigidez o formalidad del programa
5. Conocimiento/desconocimiento de la federación respecto del entorno local
6. Percepción del programa
7. Previsión del programa respecto de carencias de habilidades directivas
8. Habilidades directivas en escuelas indígenas
9. Rédito político de la figura del director

10. Figura del director en relación con ausencia de conocimientos o competencias de padres y madres de familia
11. Dinámicas comunitarias
12. Percepción de la autogestión
13. Liderazgos de los actores involucrados y generación de controles de aplicación del recurso
14. Simetría/Asimetría en la aplicación del recurso
15. Percepción del recurso del programa disociado de la calidad educativa
16. Normatividad y entorno burocrático de la Secretaría de Educación
17. Operación de las empresas
18. Uso del recurso y relación con la autoridad local
19. Reporte de gastos
20. Flujos de comunicación con la instancia federal
21. Estructura de operación/organigrama a nivel federal
22. Intervención de terceros en la operación del programa
23. Organización y dinámica de la autoridad local
24. Supervisión escolar
25. Selección de escuelas
26. Esquema de sanciones
27. Ajustes/desajustes en procedimientos/procesos
28. Participación de CEPS
29. Publicación de la información y acceso a la misma
30. Estrategia mediática del programa
31. Desempeño de la contraloría social
32. Uso de recursos, fortalecimiento de autonomía y aprendizajes sobre la vida
33. Percepción de las autoridades educativas
34. Impacto del PRE en las comunidades

Evaluación de Procesos
Programa de la Reforma Educativa
Hidalgo 2016



El Colegio
del Estado
de **Hidalgo**
Saber para construir

DOCUMENTO 2

Primer informe de la evaluación local de procesos del Programa de la Reforma Educativa en la Entidad Federativa

Hidalgo 2016

I. Descripción y análisis de procesos del programa

▪ Descripción de procesos

El PRE supone un “modelo general de procesos” que contempla las siguientes etapas:

1. Planeación
2. Difusión
3. Solicitud de apoyos
4. Selección de beneficiarios
5. Producción de bienes y servicios
6. Distribución de bienes y servicios
7. Entrega de apoyos
8. Seguimiento de beneficiarios-monitoreo de apoyos
9. Contraloría social y satisfacción de usuarios
10. Evaluación y monitoreo

En función de este modelo, los *Lineamientos del Programa de la Reforma Educativa* contemplan las siguientes **actividades**, **componentes** y **actores** que integran el desarrollo del proceso:

Actividades:

En relación con las escuelas cuyas comunidades escolares serán beneficiadas con los componentes 1 y 2.

1. La SEP, a través de la DGDGIE, integrará una base de datos de escuelas públicas de educación básica cuyas comunidades escolares son susceptibles de participar en el programa y será compartida a las AEL y al CONAFE para su validación. Para la integración de esta base la DGDGIE considerará lo siguiente:
 - a. Dar continuidad a las comunidades escolares beneficiadas por el PEEARE en el ciclo escolar 2014-2015 con objeto de consolidar el fortalecimiento de la infraestructura y la autonomía de gestión de su escuela.
 - b. Integrar una base de datos de escuelas prioritarias para incorporarse al programa considerando las que cuenten con mayor intensidad en el ICE, las cuales serán propuestas a la AEL y al CONAFE para incorporarse atendiendo a la disponibilidad presupuestal.

2. La AEL o el CONAFE validarán la base de datos de las escuelas públicas de educación básica cuyas comunidades escolares participarán en el programa, justificando, en su caso, la no incorporación de alguna escuela. Para la validación la AEL y el CONAFE contemplarán, entre otros, los siguientes criterios:
 - a. Considerar solamente a escuelas que según la planeación de la AEL o del CONAFE está previsto que se mantendrán en operación, al menos, hasta el ciclo escolar 2018-2019.
 - b. Que la escuela no esté contemplada en algún proyecto de inversión de infraestructura que tenga prevista la atención de las carencias básicas que el programa atiende a fin de evitar la duplicidad en la asignación de recursos estatales o federales.
 - c. En el caso de comunidades escolares de reincorporación, haber realizado el ejercicio de los recursos 2014-2015 con apego a los objetivos del PEEARE.
 - d. En el caso de comunidades escolares susceptibles de recibir el Componente 1, la AEL deberá asegurar la propiedad o los derechos de propiedad, incluyendo derechos de vía y expropiación de inmuebles o, en su caso, los

derechos otorgados por quien pueda disponer legalmente de los mismos, a fin de comprobar la legal posesión.

3. En caso de proponer sustitución, la AEL o el CONAFE deberán acreditar ante la SEP que la escuela propuesta enfrenta las carencias de infraestructura básicas que el programa atiende de manera prioritaria. Para confirmar la existencia de las carencias de infraestructura en la propuesta de sustitución de escuela que proponga la entidad, la información será contrastada por la DGDGIE, con los resultados del CEMABE y, en caso de así requerirlo, la AEL o el CONAFE, con la Cédula de Información Técnica avalada por el INIFED.
4. Adicionalmente, las AEL o el CONAFE podrán proponer a la SEP, a través de la DGDGIE, comunidades escolares para su incorporación como posibles beneficiarias del programa, cuando acrediten que las escuelas enfrentan alto grado de carencias en su infraestructura.

De las escuelas cuyas comunidades escolares serán beneficiadas por el Componente 4

1. Serán susceptibles de beneficiarse de este componente las escuelas que cuenten con acceso a agua entubada o de pozo con condiciones para potabilización, atendiendo a los lineamientos que definan en la materia de bebederos escolares la Secretaría de Salud en coordinación con la SEP, y los criterios específicos que defina el INIFED para la operación del Componente 4 del programa.
2. Considerando lo anterior y conforme al monto presupuestal definido por el PEF para la instalación de bebederos escolares, el INIFED propondrá a las AEL y al CONAFE un listado preliminar de las escuelas susceptibles de recibir el subsidio correspondiente a este componente considerando el siguiente orden de prioridad:

- a. Escuelas en condiciones de mayor rezago en sus condiciones de infraestructura según el ICE, beneficiarias de los Componentes 1 y 2.
- b. Escuelas beneficiadas por el Programa Escuelas de Tiempo Completo, prioritariamente aquellas que cuentan con el componente de alimentos.
- c. Escuelas públicas de educación básica, dando prioridad a las que cuenten con organización completa y atendiendo la jerarquización definida según el ICE.

3. La AEL o el CONAFE validarán, una a una las escuelas propuestas por el INIFED considerando:

- a. Atender solamente a escuelas que según la planeación de la AEL y el CONAFE está previsto que se mantendrán en operación, al menos, hasta el ciclo escolar 20182019.
- b. Que el inmueble cumpla con las condiciones previstas en el apartado 1, inciso 2, punto IV del presente numeral para recibir inversión en materia de infraestructura.
- c. Que la escuela no esté contemplada en algún proyecto de inversión de infraestructura que tenga prevista la instalación de bebederos escolares o que ya cuente con este servicio en operación.

4. La AEL dará a conocer en los medios locales de comunicación a su alcance, las actualizaciones trimestrales de la base de datos de las escuelas públicas de educación básica de su entidad, cuyas Comunidades escolares participarán en el Programa durante el ciclo escolar 2015- 2016.

De las supervisiones escolares de zona beneficiarias

- a) La AEL integrará el listado de las supervisiones escolares de zona que atienden directamente a las escuelas cuyas comunidades escolares serán beneficiadas con los Componente 1 y 2 del Programa y la enviará a la SEP, a través de la DGDGIE, integrada en el proyecto para fortalecer a la supervisión escolar.

- b) La SEP, a través de la DGDGIE, difundirá en la página de Internet <http://basica.sep.gob.mx> la base de datos con las supervisiones escolares de zona que serán beneficiarias del programa en el ciclo escolar 20152016, la cual se actualizará de manera trimestral.
- c) La AEL deberá difundir el padrón de supervisiones escolares de zona que participarán en el programa en la entidad 21/9/2015 DOF Diario Oficial de la Federación, para el ciclo escolar 2015- 2016 en los medios de comunicación a su alcance.

Los componentes del programa:

Componente 1. Para la atención de las carencias físicas de las escuelas. Recurso a la comunidad escolar con el fin de que se mejoren las condiciones físicas y de equipamiento de los inmuebles escolares, en los siguientes rubros:

- a) Construcción, remodelación, ampliación, demolición o habilitación de espacios educativos.
- b) Infraestructura hidrosanitaria y acciones para procurar acceso a agua potable.
- c) Mobiliario básico del aula y de otros espacios educativos de acuerdo a las necesidades que defina la comunidad escolar.

Componente 2. Para el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar. Recurso directo a la comunidad escolar, representada por el Presidente del CEPS o equivalente y el Director de la escuela o LEC, para apoyar la autonomía de gestión escolar y promover la toma de decisiones a partir de su Ruta de Mejora Escolar o equivalente. Estos recursos se aplicarán en acciones destinadas a generar condiciones propicias para atender las prioridades del SBME. Los recursos podrán ser ejercidos en los siguientes rubros de gasto:

- a) Desarrollo y fortalecimiento de las cuatro prioridades educativas del SBME: mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas; Normalidad Mínima

de Operación Escolar; disminución del rezago y abandono escolar, y desarrollo de una buena convivencia escolar.

- b) Desarrollo y/o fortalecimiento de las capacidades de la escuela para ejercer corresponsablemente la autonomía de gestión escolar.
- c) Adecuación y mantenimiento de espacios escolares, distintos a los del Componente 1.
- d) Equipamiento y mobiliario de las escuelas, distintos a los del Componente 1.

La normativa indica que para que las comunidades escolares puedan ejercer los recursos de manera oportuna y transparente, el Fideicomiso, la SEP, a través de la DGDGIE, el CONAFE y las AEL, en sus respectivos ámbitos de competencia, garantizarán:

- a) Que la comunidad escolar disponga de los recursos de manera directa, oportuna y transparente.
- b) Que los recursos de este componente sean recibidos y ejercidos con pleno conocimiento y consentimiento del CEPS y del director en el caso de escuelas regulares, o de la APEC en el caso de Servicios de Educación Comunitaria, para destinatarios al desarrollo de la Ruta de Mejora Escolar o su equivalente y con apego a los presentes Lineamientos de Operación y a los Criterios Operativos del Programa.
- c) Que los miembros de la comunidad escolar conozcan el monto de los recursos y apoyos que reciben, participen en la decisión de cómo utilizarlos y sean informados respecto a su uso.
- d) Que el ejercicio de los recursos del Programa se realice conforme a lo establecido en los presentes Lineamientos de Operación y los Criterios Operativos del Programa.
- e) Que la carga administrativa que se genere se limite a lo mínimo indispensable.
- f) Que se consideren las condiciones de contexto de las Comunidades escolares, como por ejemplo las vías de acceso a las mismas.

Componente 3. Los lineamientos del programa indican que para las supervisiones de zona que atienden a las escuelas cuyas comunidades escolares sean

beneficiarias del programa. Para este componente se destinará hasta el 2% de los recursos asignados al Programa. La SEP, a través de la DGDGIE, definirá y difundirá en la página de internet de la SEP, www.básica.sep.gob.mx, la tabla de distribución que establezca el monto máximo destinado a cada entidad federativa en función de la base de datos de escuelas referida en el inciso (a), apartado A del numeral 2.4 de los presentes Lineamientos de Operación.

Los recursos correspondientes a este componente son considerados un subsidio a la AEL y serán transferidos de manera directa a ésta, a la cuenta bancaria productiva específica que destine la AEL para la operación del programa en la entidad federativa en términos de lo dispuesto en el inciso e) numeral 2.5.3 de los presentes Lineamientos de Operación. La AEL, con apego a su proyecto para el fortalecimiento de la supervisión escolar de zona, podrá destinar el recurso a tres grandes rubros:

- a) Acciones para desarrollar las capacidades de la supervisión escolar de zona, a fin de que esté en mejores condiciones de proporcionar apoyo académico a las escuelas bajo su tramo de control.
- b) Recurso directo a la supervisión escolar de zona para fortalecer la atención de las escuelas facilitando el acercamiento y un mejor servicio de apoyo, asesoría y acompañamiento a éstas.
- c) Atención de necesidades de infraestructura y equipamiento de los espacios de trabajo de los supervisores.

En el caso de construcción de espacios para la supervisión escolar de zona, las AEL definirán en el Convenio de Ejecución con el INIFED los mecanismos para la utilización de este recurso bajo el modelo propuesto por el INIFED con la opinión de la SEP.

Componente 4. Para la instalación y mantenimiento de bebederos escolares.

De conformidad con el PEF se destinará a este componente el 15% del presupuesto asignado al Programa.

Estos recursos serán transferidos al fideicomiso, el cual abrirá una subcuenta específica para la operación de este recurso.

El Comité Técnico del Fideicomiso aprobará las transferencias del subsidio correspondiente a bebederos escolares atendiendo lo dispuesto en los presentes Lineamientos de Operación y a los Criterios Específicos en materia de bebederos escolares que proponga el INIFED.

Los actores que intervienen en el programa son los siguientes:

- SEP
 - SEPH
 - Comunidades escolares (personal directivo, docente, alumnos, comités y consejos)
 - Supervisiones escolares de zona
 - Autoridades educativas locales
 - CONAFE
 - INIFED
-
- **Análisis del proceso**

Límites del proceso y articulación con otros procesos

Los límites del proceso están dados por la normatividad, la centralización en el manejo de la información, la forma de selección de las comunidades escolares que participan del programa (censo INEGI 2012, información con errores, modificada y no actualizada), los datos que se les otorga a los coordinadores locales, la forma de monitoreo, los tiempos de la instancia federal (por ejemplo, plazos de entrega de las tarjetas), la ausencia de capacitación de los distintos actores o colectivos (CEPS, contraloría social, entre otros), la falta de habilidades directivas, la ausencia de la supervisión escolar en las escuelas y el control de los recursos (no existe previsión sobre sanciones para uso inadecuado del recurso).

La articulación entre las distintas áreas y procesos es vista como una dificultad a la hora de la operatividad del programa, ya que los límites entre las distintas instancias

de operación o de ámbito de injerencia, determinan que en ocasiones se dilaten tiempos y los trabajos no respondan a los plazos necesarios. Por ejemplo, obras sin supervisar o cerrar cuando ya se presenta el inicio de clases, debido a la intervención inadecuada o extemporánea del INHIFE, es un factor que incide en la entrega de documentos a la AEL o en la rendición de cuentas.

Insumos y recursos

- a. Tiempo:** los tiempos que estipula el programa, no coinciden con los tiempos reales de operación, ya que los procedimientos previstos (como por ejemplo entrega de información o cuadernillos, tarjetas, supervisión de obras) y las tramitaciones que se deben realizar suponen más tiempo y esto genera problemas en la asignación de recursos y en la culminación de las obras. No existe en la normatividad calendarización que ordene la articulación de procesos.
- b. Personal:** el personal a nivel local puede resultar insuficiente para visitar y monitorear todas las escuelas que forman parte del programa, aun cuando, como sucede en el caso de Hidalgo, haya una buena práctica asociada a la asignación de responsabilidades y roles al equipo de la coordinación general del programa.
- c. Recursos financieros:** son adecuados a los requerimientos de las comunidades escolares y a la operación del programa.
- d. Infraestructura:** la plataforma del programa debería ser más ágil y funcional para el manejo y carga de información por parte de los coordinadores locales.

Productos

A través del trabajo de campo se puede indicar que los productos del proceso sirven para ejecutar el proceso subsecuente. Las escuelas beneficiadas, que cumplen con los requisitos, logran mejorar sus condiciones. Sin embargo los tiempos de la operación son los que dificultan, en algunos casos, el cumplimiento con los requisitos de la federación, así como la falta de respuesta desde esta instancia o la carencia de previsiones en relación con particularidades de las escuelas del estado, y, entre otros factores, la ausencia de controles y calendarización.

Sistemas de información

Los sistemas de información previstos por el programa, son considerados como un obstáculo, ya que la lista de escuelas beneficiarias primero es publicada (en la página web) y luego les llega a los coordinadores en el estado. Entonces si a una escuela se le quita posteriormente el programa (por ejemplo, en el caso de haber sido beneficiada con otros), se generan conflictos con el coordinador a nivel local.

También se identifica, en el trabajo de campo, que la publicidad mediática que se hace a nivel nacional del programa, tiende a generar expectativas equivocadas en las comunidades educativas y ocasiona conflictos con la coordinación a nivel estatal. Se indica, además, que no hay una calendarización para la información que debe darse desde la instancia federal hacia la coordinación local y esto deriva en problemas con la operatividad del programa. Existe asimetría en los flujos de información, en la medida en que la instancia federal solicita datos, pero no responde a requerimientos de la AEL, o lo hace tardíamente.

Coordinación

Respecto de la coordinación entre los actores, órdenes de gobierno o dependencias involucradas, y desde el trabajo de campo, se pudo observar que a nivel local se considera que la articulación es un obstáculo a la hora de implementar el proceso. Lo que ya ha sido señalado respecto del flujo de comunicación entre distintos sectores suele ser conflictivo y demorar el trabajo, es decir, genera consecuencias

que son obstáculos a nivel de la operación del programa; en este sentido, se puntualiza que el ejercicio de solicitar información a las entidades, no se corresponde con recepción de respuestas de la instancia federal, o existe superposición de tareas y ámbitos que no se resuelve adecuadamente a los fines de facilitar la operación del programa.

Pertinencia del proceso en el contexto y las condiciones en que se desarrolla

El proceso de implementación del programa beneficia a las comunidades educativas, favorece la autogestión y la participación. Le otorga a la comunidad escolar, autonomía de decisión para identificar y dar solución a las necesidades prioritarias de la escuela. Las comunidades visitadas expresaron conformidad respecto del programa y sus beneficios. Sin embargo, la falta de actualización de las bases de datos puede hacer que escuelas que en 2012 tenían rezago, en la actualidad no lo tengan. Una actualización de la información llevaría a una mayor eficacia en torno a los objetivos que articulan con el otorgamiento de los recursos.

Por otra parte, un análisis de pertinencia a detalle, indicaría que las particularidades del estado, en lo que hace a condiciones socio-económicas, culturales y políticas, de sus comunidades y regiones, no son tomadas en cuenta en la lógica de procesos, en su doble versión: operativa y normativa.

Características relacionadas con la importancia estratégica del proceso

Estratégicamente, el proceso de implementación del PRE tiene como objetivo contribuir a la disminución del rezago en las condiciones físicas de las escuelas públicas de educación básica y al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar para mejorar la prestación del servicio educativo con calidad y equidad. Así como también, mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento de las escuelas públicas de educación básica, con base en las carencias identificadas por el CEMABE; fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas públicas de educación básica, implementando acciones para el desarrollo de capacidades de la escuela y la mejora en la calidad del servicio educativo; apoyar a la supervisión escolar de

zona con recursos que contribuyan a mejorar las condiciones que favorezcan el acompañamiento sistemático a las escuelas públicas de educación básica a fin de ofrecer un mejor servicio educativo; finalmente, instalar y dar mantenimiento a bebederos escolares suficientes que provean suministro continuo de agua potable para consumo humano en las escuelas públicas de educación básica.

En este sentido, el proceso de aplicación del programa contribuye al empoderamiento de las comunidades educativas, en la construcción de consensos sobre cuáles son las necesidades prioritarias de la escuela. Consolida el rol de líder del directivo, en el caso en que exista un desarrollo de habilidades directivas adecuado, que debe acordar con su comunidad decisiones y acciones relativas al destino de los recursos del PRE. En este sentido, el programa colabora con la autogestión y la identificación de áreas de oportunidades. Además, permite un ejercicio concreto de autogestión, en el que también participan las madres y los padres de familia, así como el entorno comunitario, colocando a la escuela en el centro.

Sin embargo, no hay evidencia suficiente de que exista un impacto real en los aprendizajes formales, aunque sí se ha destacado una influencia positiva en aprendizajes para la vida, como hábitos de higiene y prevención de enfermedades, así como en dignificación de espacios que permiten el desarrollo del proceso educativo en condiciones adecuadas.

Opinión de los actores sobre la eficacia y calidad del proceso, producto o servicio

A partir de la visita a escuelas beneficiadas por el PRE y a la indagación desde la perspectiva de los actores involucrados, tanto sean docentes como integrantes de la comunidad de padres, se puede indicar que en general están conformes con las mejoras que les ha posibilitado el programa en sus escuelas. El hecho de llegar el recurso directamente a la escuela es un factor que abona la autogestión y permite la toma de decisiones en contexto y de acuerdo a prioridades consensuadas en la

comunidad escolar. En este sentido, a partir de la identificación de necesidades, se establece qué hacer, cómo y con qué proveedor. Por ejemplo la construcción del muro perimetral en una de las escuelas, era considerada como una necesidad, por la seguridad de los niños en un entorno próximo de peligrosidad. O el equipamiento de materiales audiovisuales e informáticos es visto como una ayuda para la labor docente, en las condiciones del proceso pedagógico, con un impacto positivo en el logro de aprendizajes. Sin embargo, aspectos relacionados con una dinámica burocrática vinculada a la operación del programa (y, generalmente, originada en la normativa), son identificados como un problema, ya que suelen ocasionar demoras o inadecuaciones en la asignación del recurso, lo que obstaculiza el resto del trabajo.

Existencia de mecanismos para conocer la satisfacción de los beneficiarios respecto de los bienes y servicios que ofrece el programa

La comunicación se establece directamente entre la escuela y la coordinación del programa, tanto en el proceso de asignación de los recursos, como en el proceso de implementación de los mismos y de finalización de las obras.

No existe evaluación de procesos, más que las que son inherentes a controles normativos. No se han aplicado esquemas de consulta periódica y sistemática a las instituciones y sus actores, pero debe tomarse en cuenta que ha sido señalado que la AEL ha tenido una presencia constante en las escuelas beneficiadas.

Así mismo, la presente evaluación habilita una retroalimentación potencial que podría ponderarse como oportunidad de mejora y ajuste de los procesos del programa. Un punto a señalar es que la misma sólo se realiza al concluir el ciclo, no de manera procesual.

II. Hallazgos y resultados

- 1. Criterios operativos propios:** se ha elaborado una estrategia y se han asignado roles y funciones que ayudan a organizar y hacer posible la

operación del programa: existe un responsable de tema jurídicos, fiscales y legales; un enlace con docentes en la operación del programa; un encargado de trabajar con la plataforma del programa, que es algo complicada, pero es la única forma en que la coordinación local del PRE puede proveer a la federación de la información sobre qué ha hecho y cómo aplica el recurso la escuela, además, le da legalidad a la federación para tener esta información –la plataforma prácticamente no está funcionando, es un problema-; tenemos una responsable de las bases de datos, tema bastante complicado, puesto que se trabaja con los niveles educativos; existe también una persona que maneja la operación del programa en campo, donde por otro lado, se involucra el equipo completo. **Puede pensarse como una respuesta local a ciertas problemáticas y como una buena práctica**, en la medida en que se intenta subsanar formalidades o generalidades de la normativa, que no contemplan situaciones particulares que hace a la operación cotidiana y los problemas concretos que la misma supone.

2. **Mesas de trabajo y simplificación administrativa:** la mesa de trabajo es la forma en que la autoridad local le da seguimiento y provee una dinámica de capacitación y acompañamiento que se fundamenta en las particularidades de una institución, su comunidad o su problemática. **Se puede reconocer como una buena práctica.** Atenta contra ésta la falta de cumplimiento o las demoras que presenta la instancia federal a la hora de enviar tarjetas o proveer cuadernillos. Así mismo, se han generado formatos simplificados que economizan tiempos y optimizan la información, a fin de fortalecer la simplificación administrativa.
3. **Falta de articulación de procesos:** existen desfasajes entre procesos que dependen de la instancia federal (como provisión de tarjetas o cuadernillos en tiempo y forma), lo que atenta no sólo con el funcionamiento operativo del programa, sino también contra las buenas prácticas (como la de instalar “mesas de trabajo”, que se menciona en el punto anterior), originando de esta manera, una limitante con doble efecto negativo.

- 4. Rigidez o formalidad del programa:** el programa no tiene alternativas, ni prevé la dinámica propia de las escuelas. Por ejemplo, cuando hay cambio en la dirección escolar, puesto que la tarjeta para acceder al recurso, está a nombre de un director, esta rigidez del sistema, demora los procesos y complica la operación. Cada cambio que sucede, representa una serie de obstáculos. El sistema está diseñado para una realidad estática, que no responde a las condiciones concretas que hacen al funcionamiento cotidiano de las escuelas. Una solución posible, sería que la tarjeta venga a nombre de la escuela.
- 5. Desconocimiento de la federación respecto del entorno local:** frente a una falta de respuesta de la federación de cara a necesidades específicas de los estados, éstos tomaron la decisión durante el año 2015, de reunirse y abordar situaciones problemáticas con la federación, pero siguen sin respuesta.
- 6. Percepción negativa del programa:** el nombre del programa convoca la idea de la Reforma Educativa, estas palabras para las escuelas, para docentes y directores, se vinculan con “conflictos”, existe una semantización negativa del nombre del programa.
- 7. Falta de previsión del programa respecto de carencias de habilidades directivas:** existe una distancia entre las reglas del programa, en las cuales la federación indica que la autoridad local debe “llevar a la escuela lo que manda la federación”. Si se llevara a cabo así, habría muchos inconvenientes, porque por demanda del director, demanda que por otra parte se atiende, es necesario explicarle, no sólo llegar y darle el cuadernillo; la realidad de la operación indica que hay que sentarse y explicarle al director cómo planear. Un problema es la falta de habilidades directivas o de competencias de gestión por parte del directivo de la institución.

- 8. Habilidades directivas en escuelas indígenas:** en las escuelas indígenas, el director se elige por su práctica exitosa como maestro, lo cual es real. Pero ese *buen maestro* devenido director, no tiene, por ejemplo, habilidades administrativas, lo que complica toda una serie de procesos institucionales y puntualmente en lo que hace al programa. El recurso le llega a este director y el entorno cultural, social y político, que funciona de acuerdo a usos y costumbres fuertemente arraigados, obliga al director a someter el recurso a la voluntad de los intereses del “ejidal”, de los representantes comunitarios o del presidente municipal. Es decir, las prácticas culturales de las comunidades presentan características propias que la federación no toma en cuenta, porque las desconoce.
- 9. Rédito político de la figura del director en un entorno que percibe que es él quien da el recurso:** en otros entornos comunitarios, la figura del director tiene gran peso frente a la comunidad; tienen prestigio, son reconocidos como líderes. Ha sucedido que la llegada del recurso coincide con la de un nuevo director en una institución, entonces la percepción que se genera no adjudica el bienestar al recurso recibido en el marco del programa, sino que se vincula directamente con el director y la comunidad escolar siente que es él quien lo ha generado. Este **problema está asociado a que no hay una decisión por parte del estado que tome en cuenta estas particularidades culturales a fin de que enmarquen procesos específicos, puesto que la federación decide a quién se le da el recurso.**
- 10. Figura del director en relación con ausencia de conocimientos o competencias de padres y madres de familia:** en otros casos, la figura del director se torna perversa, porque la comunidad escolar está sujeta a la manipulación del director, quien los hace llenar formatos o cuadernillos, y “los padres, firman todo porque no saben leer, ni escribir”; el presidente del CEPS es quien firma, si no sabe leer, ni escribir, firma todo y el director lo maneja a su voluntad. Otros padres, que se involucran con las actividades y la gestión de la escuela, acuden a la autoridad local para presentar esta

situación y denunciar los abusos del director. De acuerdo a lo señalado por la coordinación local, su trabajo es capacitar al CEPS y al director, pero en lo cotidiano, las prácticas, creencias y costumbres determinan para el recurso del programa, una orientación que depende en gran parte de lo que el director disponga. Existen, en este sentido, abusos.

11. Dinámicas comunitarias: existen lugares, por ejemplo en la Huasteca, en Huejutla en particular, en los cuales el director se formó en la escuela que ahora dirige. Hay mucho arraigo, existe un fuerte compromiso institucional y el director vuelca el recurso en la escuela, priorizando necesidades que conoce muy bien; sin embargo, no deja de ser frecuente el caso en que la voluntad comunitaria prevalece sobre la figura del director y la comunidad quiere orientar el recurso a la mejora de la iglesia o de las canchas o espacios deportivos, lo que obliga a intervenir a la AEL. Esto implica un obstáculo en muchos lugares, que requiere tiempo y disposición para ser resuelto.

12. Percepción de la autogestión: muchos padres o directores de escuelas suponen que la autogestión es “hacer lo que ellos quieren con el dinero”. Existen varios inconvenientes vinculados a esta percepción, entre éstos: a) si el dinero es de ellos y pueden hacer lo que deseen, quieren comprar un automóvil o un electrodoméstico, por ejemplo; el recurso es de ellos, pero puesto que hay ausencia de planeación y no vinculan el recurso con el trazado de la ruta de mejora, no saben qué hacer y al mismo tiempo, una vez que lo tienen, sin el respaldo de una planeación, pueden decidir compras que no son prioritarias, ni relevantes, ni necesarias; b) la existencia de algunas figuras de padres de familia que se imponen al director, repercute negativamente en la autogestión fundada en la mejora de procesos o de infraestructura.

13. Liderazgos de los actores involucrados y generación de controles de aplicación del recurso: cuando las autoridades locales que operan el programa comenzaron a detectar que algunas figuras comunitarias, padres

de familia, o presidentes municipales, imponían su liderazgo frente al del directivo; o cuando, como ha sucedido, el director entrega la tarjeta para que “de ahí se cobre” el empresario lo que él crea conveniente, la autoridad local tuvo que generar un control, que sin fuerza legal, se percibiera como un compromiso con consecuencias legales. Así es como los responsables locales de la operación del programa, **en algunos casos, luego de explicarles que el recurso es de la federación, no de quien represente a la autoridad local y en el marco de una simplificación administrativa real, a fin de lograr dinamizar el proceso, deciden hacerles firmar un recibo** por el monto del recurso, o un pagaré, que no tienen fuerza legal en realidad, (“están mal hechos”), para que esta medida los atemorice y les ponga límites a una actuación desafortunada o poco responsable en lo que hace al uso del recurso.

14. Asimetría en la aplicación del recurso: por lo general, las escuelas destinan el recurso a la compra de equipamiento y mobiliario, no a lo que prevé el componente dos, relacionado con la capacitación. Muchas escuelas, incluso, con la finalidad de aplicar el recurso, compran papelería innecesaria o cañones aun cuando no tienen energía eléctrica. No destinan el recurso a formar a su personal o desarrollarlo. **A fin de limitar estas acciones carentes de planeación y, muchas veces, de pertinencia, la autoridad local les solicita asentar las compras en la cédula censal, lo que los obliga a trasladarse a la capital del estado y dirigirse a la SEPH, donde se les asigna un código a sus compras. Esto genera un mayor control, permite tener un registro y ha logrado que los directivos y las escuelas, planeen mejor sus compras. Estas acciones son consideradas como “buena práctica”.** Sin embargo no ha repercutido sobre un uso acertado del recurso para capacitación.

15. Percepción del recurso del programa disociado de la calidad educativa: no aparece en las prácticas y decisiones, por lo general, un uso del recurso

fundado en que la infraestructura o el equipamiento deben dirigirse a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje; la relación con la calidad educativa y sus logros, no aparece asociada a la compra de consumibles, ni a la mejora infraestructural. El coordinador del programa a nivel local, señala que sería más eficaz dar recursos a escuelas que mejoren sus aprendizajes o niveles, por ejemplo, de lectura comprensiva o matemáticas. En base a ello, que se les asigne recursos, puesto que de esa forma, el programa tendría “una función educativa”.

16. Normatividad y entorno burocrático de la Secretaría de Educación: la

normativa indica que la institución que recibe el recurso, debe conformar un comité, con un presidente, un secretario, etcétera. Indica también qué documentos y formatos deben entregar y cómo hacerlo, pero no existe una explicación clara de funciones o de actuación concreta. De igual forma, desde la coordinación local del programa no se ha explicado la función educativa, lo relativo a la calidad educativa, que es lo que da sentido al programa (autocrítica), en palabras del coordinador: “no hemos hecho esto de explicarles la importancia que tiene el programa a nivel educativo; nos enfocamos en la infraestructura, en el equipamiento. Sí, es una necesidad, pero hace falta que haya un cambio, yo lo he descuidado, no le hemos dado ese sentido, porque si yo logro hacerlo, con la observación de todos los compañeros, no te digo el problema que me cargo con la estructura de la SEPH: que por qué estoy haciendo eso, por qué me metí o quién me lo dijo; la burocracia se vuelve muy complicada”.

17. Operación de las empresas: se ha conformado una “mafia de empresarios

locales”, que tienen bases de datos de las escuelas que reciben el beneficio del programa. Antes de que la autoridad local le comunique al director que ya dispone del recurso, el empresario ha visitado la institución y hasta ha logrado hacerle firmar al director un contrato, presentándose como “proveedor seguro” y avalado por la autoridad educativa, el director confía y

firma. “Este es un mal que no sabemos cómo surge, ni como erradicar” (coordinador local).

18. Uso indebido del recurso e intimidación a la autoridad local: existen acuerdos entre el director y el empresario, por medio de los cuales orientan parte del recurso a mejoras (“detallitos”) en la iglesia o en un inmueble de la comunidad; en estos casos el programa no es mencionado, pero con el afán de resolver conflictos, la autoridad educativa local, ha acudido a escuelas donde han sido detenidos y secuestrados, para que la situación se resuelva como desean los implicados en el desvío de fondos. Cierran calles, secuestran al presidente municipal y ejecutan esquemas de violencia contra la autoridad educativa local, frente a los cuales, esta autoridad queda en situación vulnerable.

19. Reporte de gastos: no hay seguimiento puntual de la aplicación del recurso, en la medida en que la escuela decide sobre la aplicación del mismo, al cierre del proceso llega el reporte de gastos, con errores, pero el proceso ya está concluido y no hay alternativas.

20. Flujos de (in)comunicación con la instancia federal: señala el coordinador local del programa: “Yo nunca me entero de nada directamente por la federación, yo me entero que la escuela forma parte del programa cuando me llegan las tarjetas. Yo no tengo ningún oficio de respuesta, de la federación, de lo que yo he pedido, informado. La federación tiene muchos conflictos también. Todo el país está así, el programa está muy bien hecho en un escritorio, pero es esta parte del campo, que nos retrasa, que no ha funcionado”.

21. Estructura de operación/organigrama a nivel federal: al no existir una dirección general del programa a nivel federal, ni tener personal suficiente, **la operación local no tiene un interlocutor válido que permita resolver conflictos y se genera un “cuello de botella” que obstaculiza los**

procesos y no permite que fluyan. Se recibe la amonestación (semáforo rojo) de parte de la autoridad federal, quien hace visible la misma frente a las autoridades políticas estatales, de modo que la coordinación local del programa debe respaldarse con el gobierno de la entidad y explicar cómo se está trabajando. De lo anterior, se concluye que hay **ausencia de interlocución y seguimiento por parte de la instancia federal**, lo que origina demoras e inconvenientes, frente a los cuales esta instancia despliega una dinámica de descalificación que obliga a la autoridad educativa local a dirigirse con el gobierno, para conseguir respaldo.

22. Intervención de terceros en la operación del programa: el componente 1 del PRE, ha quedado sujeto al control del INIFED. El coordinador manifiesta que: “Al principio arrancamos bien, fuimos a capacitarlos; INHIFE les hizo un manual de siete páginas donde les explicaba todo lo de infraestructura, las escuelas lo entendieron, hicieron una carta donde pedían el apoyo de INHIFE para la supervisión, pero no sé qué paso después...”. INIFED y sus procedimientos técnicos, han sido señalados en muchos casos, como obstáculos para el desarrollo en tiempo y forma del programa.

23. Organización y dinámica de la autoridad local: existen problemas vinculados a la forma en que está organizada la relación entre niveles, los supervisores y los jefes de sector, por ejemplo. Ante solicitudes de información de la SEP federal, se les envía los requerimientos para que respondan a fin de enviarla, incluso se agregan campos de información que se considera importantes, pero la demora en la recepción de la información, impide el adecuado curso de las acciones. En algunos casos, el Programa Escuelas de Calidad, presta su colaboración, localiza a supervisores y éstos a directores, porque cuando ocurre un cambio de director, la coordinación del PRE, no es notificada.

24. Supervisión escolar: generalmente es un obstáculo, puesto que muchas veces desconocen la situación en relación con los programas recibidos por

las escuelas que tendrían que supervisar, o simplemente están ausentes de la realidad escolar cotidiana propia de las instituciones a su cargo. Ignoran cómo opera el programa, razón por la cual no cumplen con informar a las y los directores, sobre el mismo.

- 25. Selección de escuelas:** por un lado por la centralización del proceso por parte de la federación y, por el otro, porque la misma, se realiza sobre la base del censo 2012, lo cual impide dar cuenta de cambios que hayan experimentado las escuelas que estaban en una situación en ese año, misma que puede haber mejorado (beneficios de programas posteriormente otorgados) o empeorado.
- 26. Ausencia de esquema de sanciones:** no está previsto un sistema de sanciones si los directivos (en su caso, también aplica el comentario para los CEPS) no cumplen con su función en el marco de la normatividad del programa. La coordinación local sugiere que se desarrolle un sistema de sanciones.
- 27. Desajustes en procedimientos/procesos:** desajustes entre procesos definidos normativamente, como el hecho de que las decisiones se tomen, en teoría, por acuerdo entre el CEPS y el directivo, sin embargo la tarjeta viene a nombre sólo del director. Si no hay acuerdo, el director puede imponerse y tomar decisiones que ignoren las del CEPS; también a la inversa (los padres pueden ser obstáculos), pero puesto que la tarjeta se extiende a nombre del director, la situación contemplada en primer lugar, perjudica con mayor frecuencia al CEPS y posibilita procedimientos abusivos o poco pertinentes del recurso, por parte del director.
- 28. Problemas vinculados al CEPS:** la elección del presidente del CEPS puede convertirse en un obstáculo, en la medida en que existe desconocimiento y falta de capacitación en padres y madres de familia, a lo que se suma una dinámica abusiva de parte de algunos directivos.

- 29. Publicación de la información y acceso a la misma:** la publicación y el acceso a la información en la página es un facilitador para quienes manejan las herramientas digitales, pero no todos lo hacen. Sin embargo, la página obedece a la normativa y su efecto positivo más allá de la publicación y acceso a la información, genera y fortalece la transparencia.
- 30. Estrategia mediática del programa:** el hecho de que la publicidad a escala nacional, despliegue el mensaje de que el recurso llega a la escuela y que se puede hacer con él lo que desee su comunidad, no refiere a un marco normativo, sino a un supuesto estado de *libertad absoluta*. Cuando llega la autoridad educativa local a la escuela y comienza a capacitar en los procesos inherentes al desarrollo del programa y sus normas, los actores escolares sienten que se les arrebató la libertad prometida en la campaña publicitaria mediática.
- 31. Desempeño de la contraloría social:** los comités de contraloría no se están desempeñando como debieran puesto que su función es precisamente auditar procesos y reportar a la autoridad la existencia de conflictos o uso inadecuado de recursos. Si desde la coordinación local del programa se intenta capacitar, se generan conflictos con la dirección de las escuelas, puesto que es ésta la que crea y generalmente motivada por el hecho de cumplir un requisito, no para que desempeñen la función adecuada y responsablemente. De esta forma, el carácter meramente nominal de la contraloría social, la convierte en un obstáculo frente a mejoras potenciales en la operación del programa. Se sugiere capacitar a integrantes de los comités de contraloría social. Así lo relata el coordinador local: “también hay unos formatos, que la SEP hizo unos y contraloría del estado hizo otros. Dijimos el que llenen, pero que llenen uno, para cumplir con el requisito. Este año nos uniformamos y les dimos uno sólo a los directores. Me llega a mí el formato y yo no tengo la capacidad para evaluarlo, para revisarlo, no sé si está bien o si está mal llenado. Les mando las actas a contraloría, porque

solo ellos pueden cargar los datos en un sistema que tienen y jamás me contestan para decir si está bien o mal la información, es sólo cumplir, llenar la estadística y que te palomeen, y listo. Hoy por hoy, ningún comité se viene a quejar”.

32. Uso acertado de recursos, fortalece la autonomía y favorece aprendizajes sobre la vida:

el buen uso y destino de los recursos incide en aprendizajes significativos, aprendizajes para la vida, como lo evidencia la construcción de sanitarios y a partir de esto, la formación de hábitos de higiene que previenen enfermedades, dignifican el ámbito escolar y, por ende, las prácticas cotidianas de los alumnos.

33. Percepción mejorada de las autoridades educativas:

la operación correcta y eficiente del programa ha permitido generar una percepción distinta y mejorada de la actuación de la autoridad educativa, tanto local, como federal, en la medida en que la comunidad escolar los transforma en aliados para un cambio que reconocen como necesario en la escuela.

34. Impacto positivo en las comunidades:

cuando las mesas de trabajo de la coordinación local, trabajan de manera conjunta y generan cercanía y relación estrecha con la escuela y su comunidad, se fortalecen las habilidades de detección de necesidades y las competencias en planeación, lo cual se torna en un facilitador para la correcta operación del programa.

Evaluación de Procesos
Programa de la Reforma Educativa
Hidalgo 2016



El Colegio
del Estado
de **Hidalgo**
Saber para construir

DOCUMENTO 3

Resumen Ejecutivo

1. Introducción

La evaluación externa del PRE, ciclo escolar 2015-2016, se fundamenta en dar cuenta de los procesos que integran la operación del programa en las escuelas, a fin de identificar problemas y limitantes, así como fortalezas y buenas prácticas, en ambos casos tanto en el plano operativo, como en el normativo. Por otro lado, la evaluación se orienta a recuperar la experiencia concreta de las y los actores involucrados en los procesos, dirigiendo el análisis a la sistematización de recomendaciones que pudieran optimizar la gestión del programa y el cumplimiento de sus objetivos.

2. Metodología

La evaluación, en lo que hace a su enfoque metodológico supone dos dimensiones, cada una con la lógica inherente a una perspectiva particular: dimensión cualitativa y dimensión cuantitativa. Desde ambas dimensiones, se genera en virtud de la convergencia a la que dan lugar, un dato a profundidad, así como información con un margen considerablemente significativo para su generalización.

En el marco del enfoque cuantitativo, se aplicaron encuestas con categorías y variables ajustadas al subgrupo de la población en el que fueron aplicadas (directores, padres y madres de familia, alumnos, docentes), a una muestra de 230 instituciones beneficiarias del programa, de distintas modalidades y niveles.

Así mismo, el acercamiento de corte cualitativo permite recuperar percepciones, evaluaciones, propuestas, valores y significados atribuidos a las estrategias, las acciones y la gestión cotidiana del PRE. En este sentido, los métodos desde esta perspectiva generan datos *flexibles*, sensibles al contexto social en el que se producen, lo que cumple precisamente con los objetivos de esta evaluación.

En el marco de los procesos que esta evaluación integra, desde la perspectiva metodológica, se ha decidido trabajar con las técnicas y métodos que se enumeran a continuación:

- Diagnóstico participativo
- *Focus Group*
- Entrevista a profundidad
- Estudio de Caso

La aplicación conjunta de estas técnicas y el recurso a la convergencia metodológica que supone la puesta en diálogo de los resultados de la estrategia cualitativa y los que provienen del abordaje cuantitativo (encuestas), otorga mayor consistencia al dato y permite un análisis multidimensional. Así mismo, se logra articular el estudio en profundidad propio del enfoque cualitativo y la generalización (validez externa), como inferencia válida, desde la perspectiva cuantitativa.

3. Objetivos

- 3.1. Describir, mediante sus procesos, la gestión operativa del PRE en el estado de Hidalgo.
- 3.2. Identificar problemas, limitantes, tanto operativos como normativos, que obstaculizan la gestión del programa
- 3.3. Identificar fortalezas y buenas prácticas que mejoran la gestión del programa.
- 3.4. Analizar si la gestión y la articulación de procesos contribuyen al logro de los objetivos del programa.
- 3.5. Sistematizar las sugerencias y los hallazgos para elaborar recomendaciones generales y específicas, normativas y operativas.

4. Plan de trabajo

Técnica/ Procedimiento	Semana 1 (1-5 agosto)	Semana 2 (8-12 agosto)	Semana 3 (15-19 agosto)	Semana 4 (22-26 agosto)	Semana 5 (29 ag.-2 sept.)
Encuesta: captura de resultados de aplicación del instrumento					
Análisis de información de encuestas					
Diagnóstico					
<i>Focus Group</i>					
Primer análisis cualitativo (encuestas, diagnóstico, <i>focus group</i>)					
Entrevista a profundidad					
Segundo análisis (triangulación)					
Estudio de casos					
Análisis de casos					
Integración de información y análisis (convergencia)					
Presentación de resultados					

5. Hallazgos y resultados

Se presentan en este apartado, de manera sintética, facilitadores y obstáculos, en la operación y en la normatividad. Se debe tener en cuenta, que generalmente, un obstáculo o facilitador del marco normativo, determina factores limitantes o favorecedores en la operación de los procesos.

Obstáculos operativos

- Geografía
- Distancias de las escuelas
- Tiempo de entregas de recursos
- Inexistencia de calendarización que permita optimizar y articular procesos
- Desconocimiento de los tiempos de la instancia federal, no integración de los mismos en la normatividad del PRE

- La centralización es un doble obstáculo: normativo y operativo
- Vinculado a este problema, el censo 2012 tiene errores, y existen muchos estados en los cuales Planeación ha cambiado o modificado información sobre carencias
- Desajustes entre procesos definidos normativamente, como el hecho de que las decisiones se tomen, en teoría, por acuerdo entre el CEPS y el directivo, sin embargo la tarjeta viene a nombre sólo del director
- Vinculado con el punto anterior, entre el personal que responde a la coordinación local, se maneja la información de que las contrataciones las firman, por normatividad, los padres de familia, en tanto que la tarjeta está a nombre del director/a de la escuela, lo que señalan como “incongruencia”. Esto, como se comenta en el punto anterior, no es así, se requiere el concurso de ambas partes
- No está previsto un sistema de sanciones si los directivos no cumplen con su función en el marco de la normatividad del programa
- Un aspecto positivo señalado por la autoridad local, es que la nueva normativa indica que el presidente del CEPS sepa leer y escribir, lo cual se orienta a evitar abusos por parte de las/os directores
- Muchos de los directores no tienen desarrollo de competencias de liderazgo, desconocen cuestiones sobre gestión institucional, no poseen habilidades directivas y tampoco conocen sobre administración escolar
- Obstáculos vinculados a usos y costumbres: las mujeres (madres de familia vinculadas al CEPS) no pueden realizar actividades conjuntas (ir al banco o asistir a reuniones) con el director, cuando éste es hombre, en virtud de la sanción sociocultural implícita de la comunidad
- La elección del presidente del CEPS puede convertirse en un obstáculo, por desconocimiento y falta de capacitación
- La escuela unitaria o multigrado se transforma en un obstáculo, por la carga de trabajo que asume el director
- Carácter meramente nominal de la contraloría social, lo cual la convierte en un obstáculo frente a mejoras potenciales en la operación del programa

- La intervención inadecuada de INHIFE, ocasiona obstáculos y demoras, así como monopolio de una información que en manos de la coordinación local del programa, podría ser un facilitador para los procesos.

Facilitadores operativos

- La supervisión escolar es generalmente un obstáculo, por ausencia o por desconocimiento del programa.
- La vocación y habilidades del docente y del directivo, son factores facilitadores
- Se fortalece el sentido de comunidad para resolver cuestiones de la escuela, pero en aquellas comunidades donde los liderazgos son muy fuertes o autoritarios, esto se transforma en un obstáculo.
- Las escuelas que han estado en programa de calidad, como han tenido capacitación antes, al ser beneficiarias del PRE, saben desarrollar de manera óptima los procesos: la capacitación hace la diferencia
- Uso acertado de recursos, fortalece la autonomía y favorece aprendizajes sobre la vida
- Percepción mejorada de las autoridades educativas
- Impacto positivo en las comunidades

Obstáculos normativos

- Inexistencia de calendarización que permita optimizar procesos
- Desconocimiento de los tiempos de la instancia federal, no integración en la normatividad de los mismos
- Vinculado a este problema, el censo 2012 tiene errores, y existen muchos estados en los cuales Planeación ha cambiado o modificado información sobre carencias
- Desajustes entre procesos definidos normativamente, como el hecho de que las decisiones se tomen, en teoría, por acuerdo entre el CEPS y el directivo, sin embargo la tarjeta viene a nombre sólo del director

- No está previsto un sistema de sanciones si los directivos no cumplen con su función en el marco de la normatividad del programa
- Un aspecto positivo señalado por la autoridad local, es que la nueva normativa indica que el presidente del CEPS sepa leer y escribir, lo cual se orienta a evitar abusos por parte de las/os directores
- Obstáculos vinculados a usos y costumbres, en la medida en que la normatividad no contempla diversidad y particularidades de las regiones y estados

Facilitadores normativos

- La AEL genera su propia estrategia de atención, con grados relativos de libertad
- La normativa facilita procesos de autogestión
- El recurso llega directamente a la escuela
- Se fomenta la participación de la comunidad, tanto en identificación de necesidades, implementación de soluciones y ejercicio de contraloría social
- La información subida a la página, fortalece el ejercicio de la transparencia

6. Diagnóstico

Dimensión operativa

Obstáculos y limitantes	Facilitadores	Buenas prácticas
Geografía y topografía de la entidad	La nueva normativa indica que el presidente del CEPS sepa leer y escribir, lo cual se orienta a evitar abusos por parte de las/os directores.	Mesas de trabajo: seguimiento y capacitación
Distancias entre escuelas	La vocación del docente y del directivo	Definición de estrategia operativa propia de parte de la AEL, asignación de roles y funciones, involucramiento de la coordinación y su equipo con la gestión en campo.
Tiempos de entrega de recursos	Sentido de comunidad	Simplificación de procesos administrativos
Desconocimiento de los tiempos de la instancia federal	Directores con acertadas habilidades directivas, capacidad de autogestión y liderazgo	Seguimiento sistemático de la gestión, presencia de AEL en las escuelas
Centralización de selección y de decisiones	Percepción mejorada de las autoridades educativas	Controles simbólicos (pagarés, por ejemplo)
Selección basada en información del censo 2012, no actualizada	Impacto positivo en las comunidades	Registro de compras en cédula censal, para control de uso y aplicación del recurso
Desajustes entre procesos definidos normativamente (decisiones conjuntas: director/CEPS, tarjeta a nombre del director)	Intervención adecuada de la supervisión escolar	
Inexistencia de un sistema de sanciones por incumplimiento	Participación coordinada de los distintos actores (director, supervisión, empresa, INHIFE, padres y madres de familia)	
Directores que no tienen liderazgo, desconocen cuestiones sobre gestión institucional, no poseen habilidades directivas y tampoco conocen sobre administración escolar.	Las escuelas que han estado en programa de calidad, como han tenido capacitación antes, saben desarrollar de manera óptima los procesos: la capacitación hace la diferencia.	
Usos y costumbres, cuestiones de género, en las comunidades	La publicación y el acceso a la información en la página es un facilitador para quienes manejan las herramientas digitales.	
La supervisión escolar, por ausencia o por desconocimiento del programa.	El programa, en general, es percibido como posibilidad concreta para la autogestión y la mejora de la escuela.	
La escuela unitaria o multigrado, por la carga de trabajo que asume el director.	Expectativa positiva acerca de la continuidad del programa	
Carácter meramente nominal de la contraloría social		

La intervención inadecuada de INHIFE, ocasiona obstáculos y demoras, así como monopolio de la información		
La elección del presidente del CEPS puede convertirse en un obstáculo, por desconocimiento y falta de capacitación.		

Dimensión normativa

Obstáculos y limitantes	Facilitadores
Selección de escuelas beneficiarias centralizada	La escuela recibe directamente el recurso, lo que me permite que identifique carencias y problemas y priorice el uso del recurso.
Titularidad de la tarjeta	Previsión de la participación de la comunidad, padres y madres de familia trabajan de manera conjunta con el personal escolar.
Falta de calendarización	Acceso a información en soporte digital
Tiempos de la gestión desde la instancia federal, no estipulados normativamente	Transparencia de proceso
Ausencia de capacitación de la contraloría social	Posibilidad concreta de fortalecimiento de la autogestión.
No requerimiento de diagnóstico local	Previsión sobre la continuidad del programa.
Ausencia de flexibilización normativa, vinculada a usos y costumbres o particularidades socio-culturales de las entidades, sus regiones y comunidades	Controlaría social
Ausencia de sistema de sanciones para el caso de incumplimientos o abusos	
No existe un sistema de indicadores que permitan evaluar los procesos que hacen a la relación entre asignación de recursos (aplicación) y mejoramiento de la calidad y equidad educativa.	

7. Conclusiones

- a. Los procesos del programa, en general, efectivamente contribuyen a la “disminución del rezago en las condiciones físicas de las escuelas públicas

de educación básica y al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar para mejorar la prestación del servicio educativo con calidad y equidad”.

- b. De acuerdo al trabajo de campo, se identifica una percepción positiva en relación con la “mejora de las condiciones de infraestructura y equipamiento de las escuelas públicas de educación básica”; sin embargo, la información censal sobre la cual se realiza la selección de escuelas presenta errores, no está actualizada y ha sido manipulada en su datos sobre las carencias de las escuelas, en función de lo comentado por la AEL.
- c. Los casos analizados presentan evidencias de una contribución efectiva de los procesos de autonomía de gestión de las escuelas públicas de educación básica, lo que les ha permitido implementar “acciones para el desarrollo de las capacidades de la escuela y la mejora en la calidad del servicio educativo”.
- d. En relación con la intervención de la supervisión escolar, ha sido señalado que si bien se la apoya con recursos que contribuyen “a mejorar las condiciones que favorezcan el acompañamiento sistemático a las escuelas públicas de educación básica a fin de ofrecer un mejor servicio educativo”, el impacto positivo en este sentido ha sido sólo del 50%, puesto que el otro 50% evidencia ausencia de apoyo de parte de representantes de la supervisión.
- e. Con relación a la instalación y el mantenimiento de los bebederos escolares con suministro continuo de agua potable para consumo humano en las escuelas públicas de educación básica, para el caso de Hidalgo, este componente no se tomó en cuenta, debido a instrucciones de la AEL.
- f. Existe un fuerte condicionamiento sobre la eficacia de los procesos involucrados en la aplicación de recursos provenientes del PRE, que radica en la figura del director, particularmente en lo que hace a sus habilidades directivas y de gestión.

- g. Así mismo, existe un fuerte condicionamiento sobre la eficacia de los procesos involucrados en la aplicación de recursos provenientes del PRE, que radica en la capacitación, tanto de los CEPS, como de los comités de contraloría social y de la comunidad escolar en general. Aquellas escuelas que han sido beneficiarias de otros programas (Calidad, Excelencia) presentan una mayor eficiencia en el manejo y gestión de los procesos que supone el PRE.
- h. Los problemas de comunicación y la asimetría del flujo de información entre la instancia federal y la AEL, así como un manejo arbitrario de tiempos, ocasiona demoras que impactan negativamente en la operación de los procesos del PRE.
- i. La intervención de terceros (INHIFE, INIFED), puede ocasionar demoras y afectar negativamente los tiempos ideales para el adecuado desarrollo de la operación del PRE.
- j. La adecuada dinámica comunicativa y la colaboración entre los involucrados en la operación del PRE (directivos, padres y madres de familia, comunidad escolar en general, entre los principales actores), incide positivamente en los procesos y determina logros específicos en relación con el programa.
- k. No existe suficiente evidencia del impacto en los aprendizajes originado por inversión en infraestructura institucional, aunque los directores encuestados aseguran que existe una significativa mejoría, se considera que esta afirmación responde a la necesidad de continuar contando con el recurso, y no tanto al desempeño efectivo o aprovechamiento de los alumnos; así mismo es necesario atender al hecho de que no existen indicadores que permitan medir la relación entre infraestructura y mejora en aprendizajes. Relacionado con ella, existe una clara asimetría en la aplicación de recursos del PRE, por componentes, en la medida en que la mayoría de las escuelas beneficiarias destinan los recursos sólo al componente de infraestructura.

Índice

Introducción.....	página 12
Metodología y diagnóstico.....	página 13
Tema I. Descripción y análisis de procesos del programa.....	página 20
Tema II. Hallazgos y resultados	página 33
Tema III. Recomendaciones y conclusiones.....	página 44
Estudios de caso: descripciones en profundidad y análisis.....	página 47
Bitácora de trabajo y Bases de datos	página 56
Instrumentos de recolección de información diseñados por la institución evaluadora.....	página 73

Introducción

La evaluación externa del Programa de la Reforma Educativa, ciclo escolar 2015-2016, se fundamenta en dar cuenta de los procesos que integran la operación del programa en las escuelas, a fin de identificar problemas y limitantes, así como fortalezas y buenas prácticas, en ambos casos tanto en el plano operativo, como en el normativo. Por otro lado, la evaluación se orienta a recuperar la experiencia concreta de las y los actores involucrados en los procesos, dirigiendo el análisis a la sistematización de recomendaciones que pudieran optimizar la gestión del programa.

El presente ejercicio de evaluación se centra, entonces, en desplegar estrategias de corte cualitativo que permiten trabajar a profundidad, los procesos que suponen la gestión cotidiana del programa, desde el relato y la experiencia de las y los distintos actores involucrados en los diferentes ámbitos, es decir, tanto de la autoridad educativa local, como de las escuelas y sus comunidades. Así mismo, se le suma a esta construcción de datos, los que aporta la aplicación de las encuestas estructuradas en función de indicadores de desempeño del programa, que estructuran las categorías y variables del instrumento.

La convergencia de ambas formas de abordaje de la información de campo, potencia la validez de la evaluación, fortalece el análisis desde la posibilidad de integrar dimensiones diversas de la gestión del programa y recupera la experiencia de las y los actores involucrados a fin de identificar obstáculos y limitantes, fortalezas y buenas prácticas.

Finalmente, se han sistematizado las recomendaciones, también en lo que hace a la gestión operativa, como en lo referido al marco normativo, a fin de exponer posibles alternativas y/o soluciones a problemáticas específicas y de aportar sugerencias, que nacidas en la actuación misma de la gestión del programa, se orienten a fortalecerla y potenciarla, para el logro de sus objetivos.

Metodología y Diagnóstico

▪ Metodología

La evaluación, en lo que hace a su enfoque metodológico supone dos dimensiones, cada una estructurada en una lógica inherente a la perspectiva epistemológica que la valida y define su orientación: una dimensión cualitativa y una dimensión cuantitativa. Desde ambas dimensiones, se genera en virtud de la convergencia que posibilita su uso conjunto, el dato a profundidad, así como información con un margen considerablemente significativo para su generalización.

En el marco del enfoque cuantitativo, se aplicaron encuestas con categorías y variables ajustadas a las características del subgrupo de la población en el que fueron aplicadas (directores, padres y madres de familia, alumnos, docentes), a una muestra de 230 instituciones beneficiarias del programa, de distintas modalidades y niveles.

Así mismo, el acercamiento de corte cualitativo permite recuperar percepciones, evaluaciones, propuestas, valores y significados atribuidos a las estrategias, las acciones y la gestión cotidiana del PRE. En este sentido, los métodos desde esta perspectiva generan datos *flexibles*, sensibles al contexto social en el que se producen, lo que cumple precisamente con los objetivos de esta evaluación.

En el marco de los procesos que esta evaluación integra, desde la perspectiva metodológica cualitativa, se ha decidido trabajar con las técnicas y métodos que se enumeran a continuación:

Diagnóstico participativo

Cercano a la perspectiva de la investigación-acción, el diagnóstico participativo consiste, en lo que hace al perfil metodológico, en trabajar desde el punto de vista de los miembros de una comunidad, institución o grupo social, para identificar de manera conjunta con agentes externos, las condiciones que definen la actividad desarrollada, en este caso la operación del PRE.

Esta metodología permite valorar las actividades desarrolladas y los resultados de las mismas; las prácticas exitosas, pero también obstáculos y facilitadores que se presentan en la operación cotidiana. Un aspecto central de esta dinámica, es que recupera el sentido y la percepción propia de los actores involucrados en una actividad, proceso o servicio, para sistematizar las características y condiciones de los mismos, con el objetivo de visualizar posibles reorientaciones de la práctica, en función de dirigir las hacia el éxito o los logros buscados.

De este modo, el diagnóstico participativo, se funda en la preminencia de la voz y la interpretación crítica de quienes realizan la operación de manera cotidiana, lo que implica que no es resultado de una mirada externa, sino de un esquema de autopercepción que permite recuperar el sentido de la actividad y su posible mejora, desde las propias condiciones de los actores involucrados. Así mismo la puesta en discurso de la actividad desarrollada, abre el acceso a la identificación de problemas y a la construcción de soluciones adecuadas y pertinentes.

El diagnóstico participativo, se constituye así en un método válido para generar un marco de referencia que permita intervenir procesos y actividades, en el entorno mismo en el que se llevan a cabo, a fin de potenciar la eficacia de los procedimientos.

Focus Group

La técnica de los *Focus Group* (FG) es de corte cualitativo, se orienta a la comprensión de significados, en el marco de los procesos de indagación e

interpretación de fenómenos ocultos a la observación simple. Busca analizar profundidad y a detalle, para dar cuenta de comportamientos sociales, actitudes y prácticas cotidianas; el FG se justifica y se valida teóricamente desde el postulado básico de constituirse en una representación colectiva a escala micro de lo que sucede a nivel macrosocial, toda vez que en el discurso de los participantes, se generan imágenes, conceptos, lugares comunes, apreciaciones y valores correspondientes a una comunidad, grupo o colectivo social.

El objetivo del FG es trabajar, en este caso, un proceso, desde las múltiples variables que lo describen para evaluar, definir o identificar oportunidades y obstáculos, fortalezas y aspectos a mejorar. Posibilita obtener respuestas que pueden enriquecer la información respecto de un tema o abrir nuevas dimensiones para explorar en relación con la temática en cuestión, así como sistematizar ideas o disparadores para desarrollar estudios posteriores.

Sintetizando, los objetivos centrales de la aplicación de una técnica de FG, tienen que ver con:

- Identificar un problema
- Realizar o reorientar la planeación o el planeamiento
- Implementar estrategias innovadoras
- Posibilitar un monitoreo de acciones o proceso

Lo anterior se genera en un ambiente de grupo, lo que ayuda a construir una atmósfera de seguridad, en la cual los participantes no sientan que deben responder a todas las preguntas, favoreciendo la espontaneidad en las respuestas. Se trata de una técnica “flexible”, lo que permite explorar temas o dimensiones del problema/actividad que no estaban contemplados de antemano, lo cual aporta consistencia al dato o incluso información que fortalezca el carácter innovador de las soluciones.

Como puede apreciarse, la técnica promueve un proceso de comunicación colaborativa, con grados amplios de libertad, lo que permite trabajar categorías emergentes. Es necesario aclarar que los resultados no pueden trabajarse estadísticamente, no sería adecuado, ni válido, puesto que los entrevistados no son representativos de la población total, en términos estadísticos, aunque por el contrario son absolutamente representativas en función del dato que permite construir, por recurso a las categorías analizadas.

Entrevista a profundidad

Se trata de una técnica adecuada para obtener información sobre la vida cotidiana del entrevistado: sus creencias, sus marcos de acción, sus valores y el significado que estructura su actuación personal y social.

Por su carácter cercano y personal, posibilita obtener información en profundidad y orientar el trabajo de ambos, entrevistador y entrevistado, a los fines de la saturación teórica¹.

Se trata de un técnica que enriquece el dato, desde su consistencia interna, a partir de cómo es percibido un entorno, sus prácticas o procesos, por parte de los protagonistas, sin la imposición de un esquema de preguntas y respuestas previamente construido y por lo tanto, impuesto al entrevistado, lo que limita la generación de información espontánea en relación con categorías que se van construyendo en el mismo momento en que la técnica se aplica y sin perjuicio de la rigurosidad, puesto que se somete a controles de validez y confiabilidad.

¹ Saturación teórica: independientemente de que aporta información a profundidad sobre los significados de la acción y sobre la percepción particular del entrevistado, se tiene la seguridad de haber identificado un fenómeno que no sale del imaginario del investigador ni del quien ofrece la información, sino que es una expresión de lo social a través de las voces individuales. De allí la validación de su dinámica metodológica.

Estudio de casos

Dentro del enfoque cualitativo, los estudios de caso se recortan de manera particular. El caso o los casos de un estudio pueden enfocarse en un hecho, un grupo, un proceso social, una relación o una institución, entre otras posibilidades de objetos de estudio. Se requiere realizar un recorte del escenario donde el caso ocurre o se despliega, circunscribir las relaciones que tienen lugar en ese ámbito y focalizar un conjunto de hechos, todo lo cual será abordado con la profundidad adecuada a los controles de validez del dato que se construye a partir del caso.

Se entiende el “estudio de caso”, más como una estrategia que como una técnica o método. Así, no se trata cada caso bajo la perspectiva de una o varias técnicas predefinidas de modo determinante, sino que de manera estratégica cada “caso”, aporta datos emergentes que permiten atender a los objetivos de la evaluación y a la construcción de sus resultados.

Puesto que se considera que el estudio de caso conforma toda una perspectiva metodológica, cuando se trabaja un conjunto de casos (Estudio de Caso Colectivo) el tipo de abordaje se lleva a cabo desde una definición operativa “particularizada”, cuya dinámica de corte interpretativo permite conocer a profundidad cada caso. No es necesario, ni lo prevé la teoría o el recorte epistemológico del estudio de caso colectivo, que se realicen comparaciones, sin embargo cuando la realización de las mismas aporta certeza y validez, es recomendable, desde nuestro punto de vista, hacerlo o al menos considerarlo como un cruce de información que aporta a la solidez del dato.

En esta evaluación se tomaron dos casos, es decir, dos instituciones que reciben el beneficio del programa y que reúnen ciertas particularidades, misma que detallamos en el punto sobre diseño muestral, puesto que existieron criterios específicos en la selección de las instituciones cuyas dinámicas describimos, valoramos y evaluamos.

Comentario final

La aplicación conjunta de estas técnicas y el recurso a la convergencia metodológica que supone la puesta en diálogo de los resultados de la estrategia cualitativa y los que provienen del abordaje cuantitativo (encuestas), otorga mayor consistencia al dato y permite un análisis multidimensional. Así mismo, se logra articular el estudio en profundidad propio del enfoque cualitativo y la generalización (validez externa), como inferencia válida, desde la perspectiva cuantitativa.

▪ Diagnóstico

Obstáculos y limitantes	Facilitadores	Buenas prácticas
Geografía y topografía de la entidad	La nueva normativa indica que el presidente del CEPS sepa leer y escribir, lo cual se orienta a evitar abusos por parte de las/os directores.	Mesas de trabajo: seguimiento y capacitación
Distancias entre escuelas	La vocación del docente y del directivo	Definición de estrategia operativa propia de parte de la AEL, asignación de roles y funciones, involucramiento de la coordinación y su equipo con la gestión en campo.
Tiempos de entrega de recursos	Sentido de comunidad	Simplificación de procesos administrativos
Desconocimiento de los tiempos de la instancia federal	Directores con acertadas habilidades directivas, capacidad de autogestión y liderazgo	Seguimiento sistemático de la gestión, presencia de AEL en las escuelas
Centralización de selección y de decisiones	Percepción mejorada de las autoridades educativas	Controles simbólicos (pagarés, por ejemplo)
Selección basada en información del censo 2012, no actualizada	Impacto positivo en las comunidades	Registro de compras en cédula censal, para control de uso y aplicación del recurso
Desajustes entre procesos definidos normativamente (decisiones conjuntas: director/CEPS, tarjeta a nombre del director)	Intervención adecuada de la supervisión escolar	
Inexistencia de un sistema de sanciones por incumplimiento	Participación coordinada de los distintos actores (director, supervisión, empresa, INHIFE, padres y madres de familia)	
Directores que no tienen liderazgo, desconocen cuestiones sobre gestión institucional, no poseen habilidades directivas y tampoco conocen sobre administración escolar.	Las escuelas que han estado en programa de calidad, como han tenido capacitación antes, saben desarrollar de manera óptima los procesos: la capacitación hace la diferencia.	
Usos y costumbres, cuestiones de género, en las comunidades	La publicación y el acceso a la información en la página es un facilitador para quienes manejan las herramientas digitales.	

La supervisión escolar, por ausencia o por desconocimiento del programa.	El programa, en general, es percibido como posibilidad concreta para la autogestión y la mejora de la escuela.	
La escuela unitaria o multigrado, por la carga de trabajo que asume el director.	Expectativa positiva acerca de la continuidad del programa	
Carácter meramente nominal de la contraloría social		
La intervención inadecuada de INHIFE, ocasiona obstáculos y demoras, así como monopolio de la información		
La elección del presidente del CEPS puede convertirse en un obstáculo, por desconocimiento y falta de capacitación.		

Tema I. Descripción y análisis de procesos del programa

▪ Descripción de procesos

El PRE supone un “modelo general de procesos” que contempla las siguientes etapas:

1. Planeación
2. Difusión
3. Solicitud de apoyos
4. Selección de beneficiarios
5. Producción de bienes y servicios
6. Distribución de bienes y servicios
7. Entrega de apoyos
8. Seguimiento de beneficiarios-monitoreo de apoyos
9. Contraloría social y satisfacción de usuarios
10. Evaluación y monitoreo

En función de este modelo, los *Lineamientos del Programa de la Reforma Educativa* contemplan las siguientes **actividades**, **componentes** y **actores** que integran el desarrollo del proceso:

Actividades:

En relación con las escuelas cuyas comunidades escolares serán beneficiadas con los componentes 1 y 2.

1. La SEP, a través de la DGDGIE, integrará una base de datos de escuelas públicas de educación básica cuyas comunidades escolares son susceptibles de participar en el programa y será compartida a las AEL y al

CONAFE para su validación. Para la integración de esta base la DGDGIE considerará lo siguiente:

- a. Dar continuidad a las comunidades escolares beneficiadas por el PEEARE en el ciclo escolar 2014-2015 con objeto de consolidar el fortalecimiento de la infraestructura y la autonomía de gestión de su escuela.
 - b. Integrar una base de datos de escuelas prioritarias para incorporarse al programa considerando las que cuenten con mayor intensidad en el ICE, las cuales serán propuestas a la AEL y al CONAFE para incorporarse atendiendo a la disponibilidad presupuestal.
2. La AEL o el CONAFE validarán la base de datos de las escuelas públicas de educación básica cuyas comunidades escolares participarán en el programa, justificando, en su caso, la no incorporación de alguna escuela. Para la validación la AEL y el CONAFE contemplarán, entre otros, los siguientes criterios:
- a. Considerar solamente a escuelas que según la planeación de la AEL o del CONAFE está previsto que se mantendrán en operación, al menos, hasta el ciclo escolar 2018-2019.
 - b. Que la escuela no esté contemplada en algún proyecto de inversión de infraestructura que tenga prevista la atención de las carencias básicas que el programa atiende a fin de evitar la duplicidad en la asignación de recursos estatales o federales.
 - c. En el caso de comunidades escolares de reincorporación, haber realizado el ejercicio de los recursos 2014-2015 con apego a los objetivos del PEEARE.
 - d. En el caso de comunidades escolares susceptibles de recibir el Componente 1, la AEL deberá asegurar la propiedad o los derechos de propiedad, incluyendo derechos de vía y expropiación de inmuebles o, en su caso, los derechos otorgados por quien pueda disponer legalmente de los mismos, a fin de comprobar la legal posesión.

3. En caso de proponer sustitución, la AEL o el CONAFE deberán acreditar ante la SEP que la escuela propuesta enfrenta las carencias de infraestructura básicas que el programa atiende de manera prioritaria. Para confirmar la existencia de las carencias de infraestructura en la propuesta de sustitución de escuela que proponga la entidad, la información será contrastada por la DGDGIE, con los resultados del CEMABE y, en caso de así requerirlo, la AEL o el CONAFE, con la Cédula de Información Técnica avalada por el INIFED.
4. Adicionalmente, las AEL o el CONAFE podrán proponer a la SEP, a través de la DGDGIE, comunidades escolares para su incorporación como posibles beneficiarias del programa, cuando acrediten que las escuelas enfrentan alto grado de carencias en su infraestructura.

De las escuelas cuyas comunidades escolares serán beneficiadas por el Componente 4

1. Serán susceptibles de beneficiarse de este componente las escuelas que cuenten con acceso a agua entubada o de pozo con condiciones para potabilización, atendiendo a los lineamientos que definan en la materia de bebederos escolares la Secretaría de Salud en coordinación con la SEP, y los criterios específicos que defina el INIFED para la operación del Componente 4 del programa.
2. Considerando lo anterior y conforme al monto presupuestal definido por el PEF para la instalación de bebederos escolares, el INIFED propondrá a las AEL y al CONAFE un listado preliminar de las escuelas susceptibles de recibir el subsidio correspondiente a este componente considerando el siguiente orden de prioridad:
 - a. Escuelas en condiciones de mayor rezago en sus condiciones de infraestructura según el ICE, beneficiarias de los Componentes 1 y 2.
 - b. Escuelas beneficiadas por el Programa Escuelas de Tiempo Completo, prioritariamente aquellas que cuentan con el componente de alimentos.

c. Escuelas públicas de educación básica, dando prioridad a las que cuenten con organización completa y atendiendo la jerarquización definida según el ICE.

3. La AEL o el CONAFE validarán, una a una las escuelas propuestas por el INIFED considerando:

a. Atender solamente a escuelas que según la planeación de la AEL y el CONAFE está previsto que se mantendrán en operación, al menos, hasta el ciclo escolar 20182019.

b. Que el inmueble cumpla con las condiciones previstas en el apartado 1, inciso 2, punto IV del presente numeral para recibir inversión en materia de infraestructura.

c. Que la escuela no esté contemplada en algún proyecto de inversión de infraestructura que tenga prevista la instalación de bebederos escolares o que ya cuente con este servicio en operación.

4. La AEL dará a conocer en los medios locales de comunicación a su alcance, las actualizaciones trimestrales de la base de datos de las escuelas públicas de educación básica de su entidad, cuyas Comunidades escolares participarán en el Programa durante el ciclo escolar 2015- 2016.

De las supervisiones escolares de zona beneficiarias

a) La AEL integrará el listado de las supervisiones escolares de zona que atienden directamente a las escuelas cuyas comunidades escolares serán beneficiadas con los Componente 1 y 2 del Programa y la enviará a la SEP, a través de la DGDGIE, integrada en el proyecto para fortalecer a la supervisión escolar.

b) La SEP, a través de la DGDGIE, difundirá en la página de Internet <http://basica.sep.gob.mx> la base de datos con las supervisiones escolares de zona que serán beneficiarias del programa en el ciclo escolar 20152016, la cual se actualizará de manera trimestral.

c) La AEL deberá difundir el padrón de supervisiones escolares de zona que participarán en el programa en la entidad 21/9/2015 DOF Diario Oficial de la Federación, para el ciclo escolar 2015- 2016 en los medios de comunicación a su alcance.

Los componentes del programa:

Componente 1. Para la atención de las carencias físicas de las escuelas. Recurso a la comunidad escolar con el fin de que se mejoren las condiciones físicas y de equipamiento de los inmuebles escolares, en los siguientes rubros:

- a) Construcción, remodelación, ampliación, demolición o habilitación de espacios educativos.
- b) Infraestructura hidrosanitaria y acciones para procurar acceso a agua potable.
- c) Mobiliario básico del aula y de otros espacios educativos de acuerdo a las necesidades que defina la comunidad escolar.

Componente 2. Para el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar. Recurso directo a la comunidad escolar, representada por el Presidente del CEPS o equivalente y el Director de la escuela o LEC, para apoyar la autonomía de gestión escolar y promover la toma de decisiones a partir de su Ruta de Mejora Escolar o equivalente. Estos recursos se aplicarán en acciones destinadas a generar condiciones propicias para atender las prioridades del SBME. Los recursos podrán ser ejercidos en los siguientes rubros de gasto:

- a) Desarrollo y fortalecimiento de las cuatro prioridades educativas del SBME: mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas; Normalidad Mínima de Operación Escolar; disminución del rezago y abandono escolar, y desarrollo de una buena convivencia escolar.
- b) Desarrollo y/o fortalecimiento de las capacidades de la escuela para ejercer corresponsablemente la autonomía de gestión escolar.

c) Adecuación y mantenimiento de espacios escolares, distintos a los del Componente 1.

d) Equipamiento y mobiliario de las escuelas, distintos a los del Componente 1.

La normativa indica que para que las comunidades escolares puedan ejercer los recursos de manera oportuna y transparente, el Fideicomiso, la SEP, a través de la DGDGIE, el CONAFE y las AEL, en sus respectivos ámbitos de competencia, garantizarán:

a) Que la comunidad escolar disponga de los recursos de manera directa, oportuna y transparente.

b) Que los recursos de este componente sean recibidos y ejercidos con pleno conocimiento y consentimiento del CEPS y del director en el caso de escuelas regulares, o de la APEC en el caso de Servicios de Educación Comunitaria, para destinatarios al desarrollo de la Ruta de Mejora Escolar o su equivalente y con apego a los presentes Lineamientos de Operación y a los Criterios Operativos del Programa.

c) Que los miembros de la comunidad escolar conozcan el monto de los recursos y apoyos que reciben, participen en la decisión de cómo utilizarlos y sean informados respecto a su uso.

d) Que el ejercicio de los recursos del Programa se realice conforme a lo establecido en los presentes Lineamientos de Operación y los Criterios Operativos del Programa.

e) Que la carga administrativa que se genere se limite a lo mínimo indispensable.

f) Que se consideren las condiciones de contexto de las Comunidades escolares, como por ejemplo las vías de acceso a las mismas.

Componente 3. Los lineamientos del programa indican que para las supervisiones de zona que atienden a las escuelas cuyas comunidades escolares sean beneficiarias del programa. Para este componente se destinará hasta el 2% de los recursos asignados al Programa. La SEP, a través de la DGDGIE, definirá y difundirá en la página de internet de la SEP, www.básica.sep.gob.mx, la tabla de distribución que establezca el monto máximo destinado a cada entidad federativa

en función de la base de datos de escuelas referida en el inciso (a), apartado A del numeral 2.4 de los presentes Lineamientos de Operación.

Los recursos correspondientes a este componente son considerados un subsidio a la AEL y serán transferidos de manera directa a ésta, a la cuenta bancaria productiva específica que destine la AEL para la operación del programa en la entidad federativa en términos de lo dispuesto en el inciso e) numeral 2.5.3 de los presentes Lineamientos de Operación. La AEL, con apego a su proyecto para el fortalecimiento de la supervisión escolar de zona, podrá destinar el recurso a tres grandes rubros:

- a) Acciones para desarrollar las capacidades de la supervisión escolar de zona, a fin de que esté en mejores condiciones de proporcionar apoyo académico a las escuelas bajo su tramo de control.
- b) Recurso directo a la supervisión escolar de zona para fortalecer la atención de las escuelas facilitando el acercamiento y un mejor servicio de apoyo, asesoría y acompañamiento a éstas.
- c) Atención de necesidades de infraestructura y equipamiento de los espacios de trabajo de los supervisores.

En el caso de construcción de espacios para la supervisión escolar de zona, las AEL definirán en el Convenio de Ejecución con el INIFED los mecanismos para la utilización de este recurso bajo el modelo propuesto por el INIFED con la opinión de la SEP.

Componente 4. Para la instalación y mantenimiento de bebederos escolares.

De conformidad con el PEF se destinará a este componente el 15% del presupuesto asignado al Programa.

Estos recursos serán transferidos al fideicomiso, el cual abrirá una subcuenta específica para la operación de este recurso.

El Comité Técnico del Fideicomiso aprobará las transferencias del subsidio correspondiente a bebederos escolares atendiendo lo dispuesto en los presentes Lineamientos de Operación y a los Criterios Específicos en materia de bebederos escolares que proponga el INIFED.

Los actores que intervienen en el programa son los siguientes:

- SEP
 - SEPH
 - Comunidades escolares (personal directivo, docente, alumnos, comités y consejos)
 - Supervisiones escolares de zona
 - Autoridades educativas locales
 - CONAFE
 - INIFED
-
- **Análisis del proceso**

Límites del proceso y articulación con otros procesos

Los límites del proceso están dados por la normatividad, la centralización en el manejo de la información, la forma de selección de las comunidades escolares que participan del programa (censo INEGI 2012, información con errores, modificada y no actualizada), los datos que se les otorga a los coordinadores locales, la forma de monitoreo, los tiempos de la instancia federal (por ejemplo, plazos de entrega de las tarjetas), la ausencia de capacitación de los distintos actores o colectivos (CEPS, contraloría social, entre otros), la falta de habilidades directivas, la ausencia de la supervisión escolar en las escuelas y el control de los recursos (no existe previsión sobre sanciones para uso inadecuado del recurso).

La articulación entre las distintas áreas y procesos es vista como una dificultad a la hora de la operatividad del programa, ya que los límites entre las distintas instancias de operación o de ámbito de injerencia, determinan que en ocasiones se dilaten tiempos y los trabajos no respondan a los plazos necesarios. Por ejemplo, obras sin supervisar o cerrar cuando ya se presenta el inicio de clases, debido a la

intervención inadecuada o extemporánea del INHIFE, es un factor que incide en la entrega de documentos a la AEL o en la rendición de cuentas.

Insumos y recursos

- a. Tiempo:** los tiempos que estipula el programa, no coinciden con los tiempos reales de operación, ya que los procedimientos previstos (como por ejemplo entrega de información o cuadernillos, tarjetas, supervisión de obras) y las tramitaciones que se deben realizar suponen más tiempo y esto genera problemas en la asignación de recursos y en la culminación de las obras. No existe en la normatividad calendarización que ordene la articulación de procesos.
- b. Personal:** el personal a nivel local puede resultar insuficiente para visitar y monitorear todas las escuelas que forman parte del programa, aun cuando, como sucede en el caso de Hidalgo, haya una buena práctica asociada a la asignación de responsabilidades y roles al equipo de la coordinación general del programa.
- c. Recursos financieros:** son adecuados a los requerimientos de las comunidades escolares y a la operación del programa.
- d. Infraestructura:** la plataforma del programa debería ser más ágil y funcional para el manejo y carga de información por parte de los coordinadores locales.

Productos

A través del trabajo de campo se puede indicar que los productos del proceso sirven para ejecutar el proceso subsecuente. Las escuelas beneficiadas, que cumplen con los requisitos, logran mejorar sus condiciones. Sin embargo los tiempos de la operación son los que dificultan, en algunos casos, el cumplimiento con los requisitos de la federación, así como la falta de respuesta desde esta instancia o la carencia de previsiones en relación con particularidades de las escuelas del estado, y, entre otros factores, la ausencia de controles y calendarización.

Sistemas de información

Los sistemas de información previstos por el programa, son considerados como un obstáculo, ya que la lista de escuelas beneficiarias primero es publicada (en la página web) y luego les llega a los coordinadores en el estado. Entonces si a una escuela se le quita posteriormente el programa (por ejemplo, en el caso de haber sido beneficiada con otros), se generan conflictos con el coordinador a nivel local.

También se identifica, en el trabajo de campo, que la publicidad mediática que se hace a nivel nacional del programa, tiende a generar expectativas equivocadas en las comunidades educativas y ocasiona conflictos con la coordinación a nivel estatal. Se indica, además, que no hay una calendarización para la información que debe darse desde la instancia federal hacia la coordinación local y esto deriva en problemas con la operatividad del programa. Existe asimetría en los flujos de información, en la medida en que la instancia federal solicita datos, pero no responde a requerimientos de la AEL, o lo hace tardíamente.

Coordinación

Respecto de la coordinación entre los actores, órdenes de gobierno o dependencias involucradas, y desde el trabajo de campo, se pudo observar que a nivel local se considera que la articulación es un obstáculo a la hora de implementar el proceso. Lo que ya ha sido señalado respecto del flujo de comunicación entre distintos sectores suele ser conflictivo y demorar el trabajo, es decir, genera consecuencias

que son obstáculos a nivel de la operación del programa; en este sentido, se puntualiza que el ejercicio de solicitar información a las entidades, no se corresponde con recepción de respuestas de la instancia federal, o existe superposición de tareas y ámbitos que no se resuelve adecuadamente a los fines de facilitar la operación del programa.

Pertinencia del proceso en el contexto y las condiciones en que se desarrolla

El proceso de implementación del programa beneficia a las comunidades educativas, favorece la autogestión y la participación. Le otorga a la comunidad escolar, autonomía de decisión para identificar y dar solución a las necesidades prioritarias de la escuela. Las comunidades visitadas expresaron conformidad respecto del programa y sus beneficios. Sin embargo, la falta de actualización de las bases de datos puede hacer que escuelas que en 2012 tenían rezago, en la actualidad no lo tengan. Una actualización de la información llevaría a una mayor eficacia en torno a los objetivos que articulan con el otorgamiento de los recursos.

Por otra parte, un análisis de pertinencia a detalle, indicaría que las particularidades del estado, en lo que hace a condiciones socio-económicas, culturales y políticas, de sus comunidades y regiones, no son tomadas en cuenta en la lógica de procesos, en su doble versión: operativa y normativa.

Características relacionadas con la importancia estratégica del proceso

Estratégicamente, el proceso de implementación del PRE tiene como objetivo contribuir a la disminución del rezago en las condiciones físicas de las escuelas públicas de educación básica y al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar para mejorar la prestación del servicio educativo con calidad y equidad. Así como también, mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento de las escuelas públicas de educación básica, con base en las carencias identificadas por el CEMABE; fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas públicas de educación básica, implementando acciones para el desarrollo de capacidades de la escuela y la mejora en la calidad del servicio educativo; apoyar a la supervisión escolar de

zona con recursos que contribuyan a mejorar las condiciones que favorezcan el acompañamiento sistemático a las escuelas públicas de educación básica a fin de ofrecer un mejor servicio educativo; finalmente, instalar y dar mantenimiento a bebederos escolares suficientes que provean suministro continuo de agua potable para consumo humano en las escuelas públicas de educación básica.

En este sentido, el proceso de aplicación del programa contribuye al empoderamiento de las comunidades educativas, en la construcción de consensos sobre cuáles son las necesidades prioritarias de la escuela. Consolida el rol de líder del directivo, en el caso en que exista un desarrollo de habilidades directivas adecuado, que debe acordar con su comunidad decisiones y acciones relativas al destino de los recursos del PRE. En este sentido, el programa colabora con la autogestión y la identificación de áreas de oportunidades. Además, permite un ejercicio concreto de autogestión, en el que también participan las madres y los padres de familia, así como el entorno comunitario, colocando a la escuela en el centro.

Sin embargo, no hay evidencia suficiente de que exista un impacto real en los aprendizajes formales, aunque sí se ha destacado una influencia positiva en aprendizajes para la vida, como hábitos de higiene y prevención de enfermedades, así como en dignificación de espacios que permiten el desarrollo del proceso educativo en condiciones adecuadas.

Opinión de los actores sobre la eficacia y calidad del proceso, producto o servicio

A partir de la visita a escuelas beneficiadas por el PRE y a la indagación desde la perspectiva de los actores involucrados, tanto sean docentes como integrantes de la comunidad de padres, se puede indicar que en general están conformes con las mejoras que les ha posibilitado el programa en sus escuelas. El hecho de llegar el recurso directamente a la escuela es un factor que abona la autogestión y permite la toma de decisiones en contexto y de acuerdo a prioridades consensuadas en la

comunidad escolar. En este sentido, a partir de la identificación de necesidades, se establece qué hacer, cómo y con qué proveedor. Por ejemplo la construcción del muro perimetral en una de las escuelas, era considerada como una necesidad, por la seguridad de los niños en un entorno próximo de peligrosidad. O el equipamiento de materiales audiovisuales e informáticos es visto como una ayuda para la labor docente, en las condiciones del proceso pedagógico, con un impacto positivo en el logro de aprendizajes. Sin embargo, aspectos relacionados con una dinámica burocrática vinculada a la operación del programa (y, generalmente, originada en la normativa), son identificados como un problema, ya que suelen ocasionar demoras o inadecuaciones en la asignación del recurso, lo que obstaculiza el resto del trabajo.

Existencia de mecanismos para conocer la satisfacción de los beneficiarios respecto de los bienes y servicios que ofrece el programa

La comunicación se establece directamente entre la escuela y la coordinación del programa, tanto en el proceso de asignación de los recursos, como en el proceso de implementación de los mismos y de finalización de las obras.

No existe evaluación de procesos, más que las que son inherentes a controles normativos. No se han aplicado esquemas de consulta periódica y sistemática a las instituciones y sus actores, pero debe tomarse en cuenta que ha sido señalado que la AEL ha tenido una presencia constante en las escuelas beneficiadas.

Así mismo, la presente evaluación habilita una retroalimentación potencial que podría ponderarse como oportunidad de mejora y ajuste de los procesos del programa. Un punto a señalar es que la misma sólo se realiza al concluir el ciclo, no de manera procesual.

Tema II. Hallazgos y resultados

- 1. Criterios operativos propios:** se ha elaborado una estrategia y se han asignado roles y funciones que ayudan a organizar y hacer posible la operación del programa: existe un responsable de tema jurídicos, fiscales y legales; un enlace con docentes en la operación del programa; un encargado de trabajar con la plataforma del programa, que es algo complicada, pero es la única forma en que la coordinación local del PRE puede proveer a la federación de la información sobre qué ha hecho y cómo aplica el recurso la escuela, además, le da legalidad a la federación para tener esta información –la plataforma prácticamente no está funcionando, es un problema-; tenemos una responsable de las bases de datos, tema bastante complicado, puesto que se trabaja con los niveles educativos; existe también una persona que maneja la operación del programa en campo, donde por otro lado, se involucra el equipo completo. **Puede pensarse como una respuesta local a ciertas problemáticas y como una buena práctica**, en la medida en que se intenta subsanar formalidades o generalidades de la normativa, que no contemplan situaciones particulares que hace a la operación cotidiana y los problemas concretos que la misma supone.
- 2. Mesas de trabajo y simplificación administrativa:** la mesa de trabajo es la forma en que la autoridad local le da seguimiento y provee una dinámica de capacitación y acompañamiento que se fundamenta en las particularidades de una institución, su comunidad o su problemática. **Se puede reconocer como una buena práctica**. Atenta contra ésta la falta de cumplimiento o las demoras que presenta la instancia federal a la hora de enviar tarjetas o proveer cuadernillos. Así mismo, se han generado formatos simplificados que economizan tiempos y optimizan la información, a fin de fortalecer la simplificación administrativa.

- 3. Falta de articulación de procesos:** existen desfasajes entre procesos que dependen de la instancia federal (como provisión de tarjetas o cuadernillos en tiempo y forma), lo que atenta no sólo con el funcionamiento operativo del programa, sino también contra las buenas prácticas (como la de instalar “mesas de trabajo”, que se menciona en el punto anterior), originando de esta manera, una limitante con doble efecto negativo.
- 4. Rigidez o formalidad del programa:** el programa no tiene alternativas, ni prevé la dinámica propia de las escuelas. Por ejemplo, cuando hay cambio en la dirección escolar, puesto que la tarjeta para acceder al recurso, está a nombre de un director, esta rigidez del sistema, demora los procesos y complica la operación. Cada cambio que sucede, representa una serie de obstáculos. El sistema está diseñado para una realidad estática, que no responde a las condiciones concretas que hacen al funcionamiento cotidiano de las escuelas. Una solución posible, sería que la tarjeta venga a nombre de la escuela.
- 5. Desconocimiento de la federación respecto del entorno local:** frente a una falta de respuesta de la federación de cara a necesidades específicas de los estados, éstos tomaron la decisión durante el año 2015, de reunirse y abordar situaciones problemáticas con la federación, pero siguen sin respuesta.
- 6. Percepción negativa del programa:** el nombre del programa convoca la idea de la Reforma Educativa, estas palabras para las escuelas, para docentes y directores, se vinculan con “conflictos”, existe una semantización negativa del nombre del programa.
- 7. Falta de previsión del programa respecto de carencias de habilidades directivas:** existe una distancia entre las reglas del programa, en las cuales la federación indica que la autoridad local debe “llevar a la escuela lo que manda la federación”. Si se llevara a cabo así, habría muchos

inconvenientes, porque por demanda del director, demanda que por otra parte se atiende, es necesario explicarle, no sólo llegar y darle el cuadernillo; la realidad de la operación indica que hay que sentarse y explicarle al director cómo planear. Un problema es la falta de habilidades directivas o de competencias de gestión por parte del directivo de la institución.

- 8. Habilidades directivas en escuelas indígenas:** en las escuelas indígenas, el director se elige por su práctica exitosa como maestro, lo cual es real. Pero ese *buen maestro* devenido director, no tiene, por ejemplo, habilidades administrativas, lo que complica toda una serie de procesos institucionales y puntualmente en lo que hace al programa. El recurso le llega a este director y el entorno cultural, social y político, que funciona de acuerdo a usos y costumbres fuertemente arraigados, obliga al director a someter el recurso a la voluntad de los intereses del “ejidal”, de los representantes comunitarios o del presidente municipal. Es decir, las prácticas culturales de las comunidades presentan características propias que la federación no toma en cuenta, porque las desconoce.
- 9. Rédito político de la figura del director en un entorno que percibe que es él quien da el recurso:** en otros entornos comunitarios, la figura del director tiene gran peso frente a la comunidad; tienen prestigio, son reconocidos como líderes. Ha sucedido que la llegada del recurso coincide con la de un nuevo director en una institución, entonces la percepción que se genera no adjudica el bienestar al recurso recibido en el marco del programa, sino que se vincula directamente con el director y la comunidad escolar siente que es él quien lo ha generado. Este **problema está asociado a que no hay una decisión por parte del estado que tome en cuenta estas particularidades culturales a fin de que enmarquen procesos específicos, puesto que la federación decide a quién se le da el recurso.**
- 10. Figura del director en relación con ausencia de conocimientos o competencias de padres y madres de familia:** en otros casos, la figura del

director se torna perversa, porque la comunidad escolar está sujeta a la manipulación del director, quien los hace llenar formatos o cuadernillos, y “los padres, firman todo porque no saben leer, ni escribir”; el presidente del CEPS es quien firma, si no sabe leer, ni escribir, firma todo y el director lo maneja a su voluntad. Otros padres, que se involucran con las actividades y la gestión de la escuela, acuden a la autoridad local para presentar esta situación y denunciar los abusos del director. De acuerdo a lo señalado por la coordinación local, su trabajo es capacitar al CEPS y al director, pero en lo cotidiano, las prácticas, creencias y costumbres determinan para el recurso del programa, una orientación que depende en gran parte de lo que el director disponga. Existen, en este sentido, abusos.

11. Dinámicas comunitarias: existen lugares, por ejemplo en la Huasteca, en Huejutla en particular, en los cuales el director se formó en la escuela que ahora dirige. Hay mucho arraigo, existe un fuerte compromiso institucional y el director vuelca el recurso en la escuela, priorizando necesidades que conoce muy bien; sin embargo, no deja de ser frecuente el caso en que la voluntad comunitaria prevalece sobre la figura del director y la comunidad quiere orientar el recurso a la mejora de la iglesia o de las canchas o espacios deportivos, lo que obliga a intervenir a la AEL. Esto implica un obstáculo en muchos lugares, que requiere tiempo y disposición para ser resuelto.

12. Percepción de la autogestión: muchos padres o directores de escuelas suponen que la autogestión es “hacer lo que ellos quieren con el dinero”. Existen varios inconvenientes vinculados a esta percepción, entre éstos: a) si el dinero es de ellos y pueden hacer lo que deseen, quieren comprar un automóvil o un electrodoméstico, por ejemplo; el recurso es de ellos, pero puesto que hay ausencia de planeación y no vinculan el recurso con el trazado de la ruta de mejora, no saben qué hacer y al mismo tiempo, una vez que lo tienen, sin el respaldo de una planeación, pueden decidir compras que no son prioritarias, ni relevantes, ni necesarias; b) la existencia de algunas figuras de padres de familia que se imponen al director, repercute

negativamente en la autogestión fundada en la mejora de procesos o de infraestructura.

13. Liderazgos de los actores involucrados y generación de controles de aplicación del recurso: cuando las autoridades locales que operan el programa comenzaron a detectar que algunas figuras comunitarias, padres de familia, o presidentes municipales, imponían su liderazgo frente al del directivo; o cuando, como ha sucedido, el director entrega la tarjeta para que “de ahí se cobre” el empresario lo que él crea conveniente, la autoridad local tuvo que generar un control, que sin fuerza legal, se percibiera como un compromiso con consecuencias legales. Así es como los responsables locales de la operación del programa, **en algunos casos, luego de explicarles que el recurso es de la federación, no de quien represente a la autoridad local y en el marco de una simplificación administrativa real, a fin de lograr dinamizar el proceso, deciden hacerles firmar un recibo** por el monto del recurso, o un pagaré, que no tienen fuerza legal en realidad, (“están mal hechos”), para que esta medida los atemorice y les ponga límites a una actuación desacertada o poco responsable en lo que hace al uso del recurso.

14. Asimetría en la aplicación del recurso: por lo general, las escuelas destinan el recurso a la compra de equipamiento y mobiliario, no a lo que prevé el componente dos, relacionado con la capacitación. Muchas escuelas, incluso, con la finalidad de aplicar el recurso, compran papelería innecesaria o cañones aun cuando no tienen energía eléctrica. No destinan el recurso a formar a su personal o desarrollarlo. **A fin de limitar estas acciones carentes de planeación y, muchas veces, de pertinencia, la autoridad local les solicita asentar las compras en la cédula censal, lo que los obliga a trasladarse a la capital del estado y dirigirse a la SEPH, donde se les asigna un código a sus compras. Esto genera un mayor control, permite tener un registro y ha logrado que los directivos y las escuelas, planeen mejor sus compras. Estas acciones son consideradas como**

“buena práctica”. Sin embargo no ha repercutido sobre un uso acertado del recurso para capacitación.

15. Percepción del recurso del programa disociado de la calidad educativa:

no aparece en las prácticas y decisiones, por lo general, un uso del recurso fundado en que la infraestructura o el equipamiento deben dirigirse a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje; la relación con la calidad educativa y sus logros, no aparece asociada a la compra de consumibles, ni a la mejora infraestructural. El coordinador del programa a nivel local, señala que sería más eficaz dar recursos a escuelas que mejoren sus aprendizajes o niveles, por ejemplo, de lectura comprensiva o matemáticas. En base a ello, que se les asigne recursos, puesto que de esa forma, el programa tendría “una función educativa”.

16. Normatividad y entorno burocrático de la Secretaría de Educación:

la normativa indica que la institución que recibe el recurso, debe conformar un comité, con un presidente, un secretario, etcétera. Indica también qué documentos y formatos deben entregar y cómo hacerlo, pero no existe una explicación clara de funciones o de actuación concreta. De igual forma, desde la coordinación local del programa no se ha explicado la función educativa, lo relativo a la calidad educativa, que es lo que da sentido al programa (autocrítica), en palabras del coordinador: “no hemos hecho esto de explicarles la importancia que tiene el programa a nivel educativo; nos enfocamos en la infraestructura, en el equipamiento. Sí, es una necesidad, pero hace falta que haya un cambio, yo lo he descuidado, no le hemos dado ese sentido, porque si yo logro hacerlo, con la observación de todos los compañeros, no te digo el problema que me cargo con la estructura de la SEPH: que por qué estoy haciendo eso, por qué me metí o quién me lo dijo; la burocracia se vuelve muy complicada”.

17. Operación de las empresas:

se ha conformado una “mafia de empresarios locales”, que tienen bases de datos de las escuelas que reciben el beneficio

del programa. Antes de que la autoridad local le comunique al director que ya dispone del recurso, el empresario ha visitado la institución y hasta ha logrado hacerle firmar al director un contrato, presentándose como “proveedor seguro” y avalado por la autoridad educativa, el director confía y firma. “Este es un mal que no sabemos cómo surge, ni como erradicar” (coordinador local).

18. Uso indebido del recurso e intimidación a la autoridad local: existen acuerdos entre el director y el empresario, por medio de los cuales orientan parte del recurso a mejoras (“detallitos”) en la iglesia o en un inmueble de la comunidad; en estos casos el programa no es mencionado, pero con el afán de resolver conflictos, la autoridad educativa local, ha acudido a escuelas donde han sido detenidos y secuestrados, para que la situación se resuelva como desean los implicados en el desvío de fondos. Cierran calles, secuestran al presidente municipal y ejecutan esquemas de violencia contra la autoridad educativa local, frente a los cuales, esta autoridad queda en situación vulnerable.

19. Reporte de gastos: no hay seguimiento puntual de la aplicación del recurso, en la medida en que la escuela decide sobre la aplicación del mismo, al cierre del proceso llega el reporte de gastos, con errores, pero el proceso ya está concluido y no hay alternativas.

20. Flujos de (in)comunicación con la instancia federal: señala el coordinador local del programa: “Yo nunca me entero de nada directamente por la federación, yo me entero que la escuela forma parte del programa cuando me llegan las tarjetas. Yo no tengo ningún oficio de respuesta, de la federación, de lo que yo he pedido, informado. La federación tiene muchos conflictos también. Todo el país está así, el programa está muy bien hecho en un escritorio, pero es esta parte del campo, que nos retrasa, que no ha funcionado”.

- 21. Estructura de operación/organigrama a nivel federal:** al no existir una dirección general del programa a nivel federal, ni tener personal suficiente, **la operación local no tiene un interlocutor válido que permita resolver conflictos y se genera un “cuello de botella” que obstaculiza los procesos y no permite que fluyan. Se recibe la amonestación (semáforo rojo) de parte de la autoridad federal, quien hace visible la misma frente a las autoridades políticas estatales, de modo que la coordinación local del programa debe respaldarse con el gobierno de la entidad y explicar cómo se está trabajando.** De lo anterior, se concluye que hay **ausencia de interlocución y seguimiento por parte de la instancia federal**, lo que origina demoras e inconvenientes, frente a los cuales esta instancia despliega una dinámica de descalificación que obliga a la autoridad educativa local a dirigirse con el gobierno, para conseguir respaldo.
- 22. Intervención de terceros en la operación del programa:** el componente 1 del PRE, ha quedado sujeto al control del INIFED. El coordinador manifiesta que: “Al principio arrancamos bien, fuimos a capacitarlos; INHIFE les hizo un manual de siete páginas donde les explicaba todo lo de infraestructura, las escuelas lo entendieron, hicieron una carta donde pedían el apoyo de INHIFE para la supervisión, pero no sé qué paso después...”. INIFED y sus procedimientos técnicos, han sido señalados en muchos casos, como obstáculos para el desarrollo en tiempo y forma del programa.
- 23. Organización y dinámica de la autoridad local:** existen problemas vinculados a la forma en que está organizada la relación entre niveles, los supervisores y los jefes de sector, por ejemplo. Ante solicitudes de información de la SEP federal, se les envía los requerimientos para que respondan a fin de enviarla, incluso se agregan campos de información que se considera importantes, pero la demora en la recepción de la información, impide el adecuado curso de las acciones. En algunos casos, el Programa Escuelas de Calidad, presta su colaboración, localiza a supervisores y éstos

a directores, porque cuando ocurre un cambio de director, la coordinación del PRE, no es notificada.

- 24. Supervisión escolar:** generalmente es un obstáculo, puesto que muchas veces desconocen la situación en relación con los programas recibidos por las escuelas que tendrían que supervisar, o simplemente están ausentes de la realidad escolar cotidiana propia de las instituciones a su cargo. Ignoran cómo opera el programa, razón por la cual no cumplen con informar a las y los directores, sobre el mismo.
- 25. Selección de escuelas:** por un lado por la centralización del proceso por parte de la federación y, por el otro, porque la misma, se realiza sobre la base del censo 2012, lo cual impide dar cuenta de cambios que hayan experimentado las escuelas que estaban en una situación en ese año, misma que puede haber mejorado (beneficios de programas posteriormente otorgados) o empeorado.
- 26. Ausencia de esquema de sanciones:** no está previsto un sistema de sanciones si los directivos (en su caso, también aplica el comentario para los CEPS) no cumplen con su función en el marco de la normatividad del programa. La coordinación local sugiere que se desarrolle un sistema de sanciones.
- 27. Desajustes en procedimientos/procesos:** desajustes entre procesos definidos normativamente, como el hecho de que las decisiones se tomen, en teoría, por acuerdo entre el CEPS y el directivo, sin embargo la tarjeta viene a nombre sólo del director. Si no hay acuerdo, el director puede imponerse y tomar decisiones que ignoren las del CEPS; también a la inversa (los padres pueden ser obstáculos), pero puesto que la tarjeta se extiende a nombre del director, la situación contemplada en primer lugar, perjudica con mayor frecuencia al CEPS y posibilita procedimientos abusivos o poco pertinentes del recurso, por parte del director.

- 28. Problemas vinculados al CEPS:** la elección del presidente del CEPS puede convertirse en un obstáculo, en la medida en que existe desconocimiento y falta de capacitación en padres y madres de familia, a lo que se suma una dinámica abusiva de parte de algunos directivos.
- 29. Publicación de la información y acceso a la misma:** la publicación y el acceso a la información en la página es un facilitador para quienes manejan las herramientas digitales, pero no todos lo hacen. Sin embargo, la página obedece a la normativa y su efecto positivo más allá de la publicación y acceso a la información, genera y fortalece la transparencia.
- 30. Estrategia mediática del programa:** el hecho de que la publicidad a escala nacional, despliegue el mensaje de que el recurso llega a la escuela y que se puede hacer con él lo que desee su comunidad, no refiere a un marco normativo, sino a un supuesto estado de *libertad absoluta*. Cuando llega la autoridad educativa local a la escuela y comienza a capacitar en los procesos inherentes al desarrollo del programa y sus normas, los actores escolares sienten que se les arrebató la libertad prometida en la campaña publicitaria mediática.
- 31. Desempeño de la contraloría social:** los comités de contraloría no se están desempeñando como debieran puesto que su función es precisamente auditar procesos y reportar a la autoridad la existencia de conflictos o uso inadecuado de recursos. Si desde la coordinación local del programa se intenta capacitar, se generan conflictos con la dirección de las escuelas, puesto que es ésta la que crea y generalmente motiva por el hecho de cumplir un requisito, no para que desempeñen la función adecuada y responsablemente. De esta forma, el carácter meramente nominal de la contraloría social, la convierte en un obstáculo frente a mejoras potenciales en la operación del programa. Se sugiere capacitar a integrantes de los comités de contraloría social. Así lo relata el coordinador local: “también hay

unos formatos, que la SEP hizo unos y contraloría del estado hizo otros. Dijimos el que llenen, pero que llenen uno, para cumplir con el requisito. Este año nos uniformamos y les dimos uno sólo a los directores. Me llega a mí el formato y yo no tengo la capacidad para evaluarlo, para revisarlo, no sé si está bien o si está mal llenado. Les mando las actas a contraloría, porque solo ellos pueden cargar los datos en un sistema que tienen y jamás me contestan para decir si está bien o mal la información, es sólo cumplir, llenar la estadística y que te palomeen, y listo. Hoy por hoy, ningún comité se viene a quejar”.

32. Uso acertado de recursos, fortalece la autonomía y favorece aprendizajes sobre la vida:

el buen uso y destino de los recursos incide en aprendizajes significativos, aprendizajes para la vida, como lo evidencia la construcción de sanitarios y a partir de esto, la formación de hábitos de higiene que previenen enfermedades, dignifican el ámbito escolar y, por ende, las prácticas cotidianas de los alumnos.

33. Percepción mejorada de las autoridades educativas:

la operación correcta y eficiente del programa ha permitido generar una percepción distinta y mejorada de la actuación de la autoridad educativa, tanto local, como federal, en la medida en que la comunidad escolar los transforma en aliados para un cambio que reconocen como necesario en la escuela.

34. Impacto positivo en las comunidades:

cuando las mesas de trabajo de la coordinación local, trabajan de manera conjunta y generan cercanía y relación estrecha con la escuela y su comunidad, se fortalecen las habilidades de detección de necesidades y las competencias en planeación, lo cual se torna en un facilitador para la correcta operación del programa.

Tema III. Recomendaciones y conclusiones

Recomendaciones. A partir del trabajo de campo efectuado, la descripción y análisis de los procesos y los resultados obtenidos, se recomienda:

- Que la información para la toma de decisiones en torno a la selección de escuelas partiera de diagnósticos locales
- Manejo de cheque o tarjeta a nombre de la escuela
- Sistema de sanciones si no se cumple con la normatividad
- Respuesta y calendarización de acciones que den apoyo y permitan una operación con procesos articulados entre federación y autoridades locales
- Fortalecer dinámicas de información, comunicación y respuesta entre instancia federal y la coordinación del programa a nivel local
- Fortalecer liderazgo y capacitar a directores y supervisores
- Se sugiere generar registros de integrantes de contraloría social y capacitarlos para que lleven a cabo su función
- Intervenir de manera crítica la paradoja de un programa orientado a fortalecer dinámicas y esquemas de autogestión, pero diseñado de manera centralizada, alejada de la realidad de las comunidades y los estados, y cuyo sistema de selección de escuelas beneficiarias no responde a detección de necesidades y particularidades comunitarias, sociales, culturales e institucionales, por parte de la autoridad local.

Conclusiones

- a. Los procesos del programa, en general, efectivamente contribuyen a la “disminución del rezago en las condiciones físicas de las escuelas públicas de educación básica y al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar para mejorar la prestación del servicio educativo con calidad y equidad”.

- b. De acuerdo al trabajo de campo, se identifica una percepción positiva en relación con la “mejora de las condiciones de infraestructura y equipamiento de las escuelas públicas de educación básica”; sin embargo, la información censal sobre la cual se realiza la selección de escuelas presenta errores, no está actualizada y ha sido manipulada en su datos sobre las carencias de las escuelas, en función de lo comentado por la AEL.
- c. Los casos analizados presentan evidencias de una contribución efectiva de los procesos de autonomía de gestión de las escuelas públicas de educación básica, lo que les ha permitido implementar “acciones para el desarrollo de las capacidades de la escuela y la mejora en la calidad del servicio educativo”.
- d. En relación con la intervención de la supervisión escolar, ha sido señalado que si bien se la apoya con recursos que contribuyen “a mejorar las condiciones que favorezcan el acompañamiento sistemático a las escuelas públicas de educación básica a fin de ofrecer un mejor servicio educativo”, el impacto positivo en este sentido ha sido sólo del 50%, puesto que el otro 50% evidencia ausencia de apoyo de parte de representantes de la supervisión.
- e. Con relación a la instalación y el mantenimiento de los bebederos escolares con suministro continuo de agua potable para consumo humano en las escuelas públicas de educación básica, para el caso de Hidalgo, este componente no se tomó en cuenta, debido a instrucciones de la AEL.
- f. Existe un fuerte condicionamiento sobre la eficacia de los procesos involucrados en la aplicación de recursos provenientes del PRE, que radica en la figura del director, particularmente en lo que hace a sus habilidades directivas y de gestión.
- g. Así mismo, existe un fuerte condicionamiento sobre la eficacia de los procesos involucrados en la aplicación de recursos provenientes del PRE,

que radica en la capacitación, tanto de los CEPS, como de los comités de contraloría social y de la comunidad escolar en general. Aquellas escuelas que han sido beneficiarias de otros programas (Calidad, Excelencia) presentan una mayor eficiencia en el manejo y gestión de los procesos que supone el PRE.

- h. Los problemas de comunicación y la asimetría del flujo de información entre la instancia federal y la AEL, así como un manejo arbitrario de tiempos, ocasiona demoras que impactan negativamente en la operación de los procesos del PRE.
- i. La intervención de terceros (INHIFE, INIFED), puede ocasionar demoras y afectar negativamente los tiempos ideales para el adecuado desarrollo de la operación del PRE.
- j. La adecuada dinámica comunicativa y la colaboración entre los involucrados en la operación del PRE (directivos, padres y madres de familia, comunidad escolar en general, entre los principales actores), incide positivamente en los procesos y determina logros específicos en relación con el programa.
- k. No existe suficiente evidencia del impacto en los aprendizajes originado por inversión en infraestructura institucional, aunque los directores encuestados aseguran que existe una significativa mejoría, se considera que esta afirmación responde a la necesidad de continuar contando con el recurso, y no tanto al desempeño efectivo o aprovechamiento de los alumnos; así mismo es necesario atender al hecho de que no existen indicadores que permitan medir la relación entre infraestructura y mejora en aprendizajes. Relacionado con ella, existe una clara asimetría en la aplicación de recursos del PRE, por componentes, en la medida en que la mayoría de las escuelas beneficiarias destinan los recursos sólo al componente de infraestructura.

Estudios de caso

Para este trabajo, se tomaron dos escuelas, que fueron seleccionadas a partir de sus características institucionales y de funcionamiento, significativas en virtud de las particularidades que definen rasgos distintivos de la entidad.

Una, Escuela Primaria General Itzamna, es una escuela urbana que hasta hace dos años funcionaba en dos casas de una colonia de la ciudad de Pachuca de Soto, con fuertes limitaciones en infraestructura, como rasgo particular.

La otra escuela, Primaria General Filomeno Mata, se ubica en una zona montañosa, comunidad de Santa Rosalía, en un contexto de marginalidad y pobreza que, como es esperable, impacta en la dinámica de la escuela, que además es multigrado. La comunidad donde la institución está emplazada, es cercana al Pueblo Mágico, Mineral del Monte.

A continuación se abordan los puntos centrales en los que se hizo hincapié en las entrevistas efectuadas, relacionados con los procesos del programa:

- **Escuela Itzamna Tuzos. Matrícula: 289 alumnos (turno matutino). Escuela más cercana: 2,5 kms. (Tulipanes)**
- **Presentes: directora, representante de la empresa constructora y representante de la supervisión escolar.**

La directora de la institución, quien lleva dos años en el cargo, señala que en general, el programa ha tenido una gran aceptación en la comunidad escolar, ha posibilitado la construcción de la escuela, lo que les ha permitido dejar de funcionar con muchas limitaciones y hacinados, en dos “casitas” de la colonia Tuzos. En sus palabras:

“...tengo dos años en el programa y me ha parecido bueno, fructífero, ya que ha permitido mejorar tanto la infraestructura, porque antes de iniciar el programa no teníamos el cercado de la escuela, ahora ustedes creo que comprueban que tenemos todo el cercado con sus puertas principales de igual manera. También desde el ciclo pasado lo que fue un aula. Tenemos mucha demanda de inscripción y gracias a este programa, se nos ha permitido tener otra aula y darles más espacios a los niños de pertenecer aquí. Esto viene ayudando a la economía de los padres, ya que tienen que trasladarse a otras escuelas y pagar pasaje y esto viene ayudando a ellos, para que tengan la escuela cerca de sus hogares. De otra manera, también nos ha apoyado mucho ya que hemos comprado lo que son pantallas y computadoras para todas las aulas, el propósito es hacer una escuela digitalizada. Ahora nos falta capacitar a los maestros para ir hacia ese rubro, y bueno para mí el programa ha tenido buenos propósitos, experiencias satisfactorias, ya que los padres están gustosos con esto, han visto el cambio en la escuela, en cómo se ha recibido la escuela y cómo actualmente está ahora. Es muchísimo, eso conlleva a que motiven al padre de familia, que bueno sí hay programas que nos vienen a ayudar a fortalecer el sistema educativo”.

En relación con el **personal docente**, señala que el programa le ha posibilitado el acceso a internet, que como recurso didáctico, impacta en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así mismo puntualiza que es necesario capacitar a sus maestros, para potenciar el uso de tecnología a fin de generar logros pedagógicos.

La **comunidad**, desde los relatos desplegados por madres y padres de familia integrantes del comité, aparece fuertemente involucrada, comparten la convicción de que el programa impulsa a la escuela y les ha permitido trabajar y subsanar problemas que ellos mismos detectaron como tales. No sólo aquello que aparece como evidente, como la oportunidad de tener instalaciones propias y dejar de funcionar en dos casas particulares, donde se educaban 213 niños, en cuatro

habitaciones, con acceso a dos baños y obligados a realizar algunas actividades, por ejemplo los homenajes a la bandera, en la vía pública. También, ha significado un trabajo cercano con la dirección, en el cual las madres y los padres de familia han colaborado en actividades como acarreo de material, colocación de computadoras y en acciones educativas. Es destacable que durante la visita a la escuela, cuando el equipo que realiza esta evaluación se trasladó a un aula de informática (que también alberga la biblioteca de la escuela), estaban reunidos más de 10 madres y padres de familia. No podemos pasar por alto el hecho de que quienes estaban allí eran cercanos a la dirección de la escuela y que posiblemente (lo que además luego fue deslizado como comentario en la dinámica conversacional efectuada entre el equipo evaluador y madres y padres de familia) aquellos que no están de acuerdo con decisiones o acciones, la voces disidentes, no estaban citados el día que fuimos a visitar la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior, se señalará que se percibía una atmósfera de trabajo en equipo, de fuerte apoyo a los directivos y docentes de la institución, así como también era notorio el liderazgo de la directora, que al parecer era del tipo participativo o democrático, lo que suscita un expuesto reconocimiento a su labor. **Éste podría constituirse en un caso en que la comunidad vincula fuertemente la llegada del recurso del programa con la integración de la directora. El rédito lo ha capitalizado la directora**, sin embargo existe conocimiento del programa y reconocimiento de la intervención oportuna de la AEL.

En lo que hace a la participación de la **empresa**, se señaló lo siguiente:

“... es buen programa, es en beneficio de la comunidad. Es bueno, porque le permite a la escuela saber cuáles son sus necesidades. Es buena la participación del CEPS. Es un programa que permite a las empresas generar trabajo para los mismos miembros de la comunidad, con empleos temporales se genera un beneficio”.

El representante de la constructora, en términos generales, expresó una valoración positiva respecto del programa, por su impacto no sólo en la escuela, sino en la comunidad, destacando el fortalecimiento de la autogestión en beneficio de las instituciones. En sus palabras:

“Yo considero que si es un programa que viene a beneficiar, siempre y cuando exista una vigilancia constante y una supervisión constante en el programa, que permita realmente ejercer un recurso específico en un beneficio común de la sociedad. Hasta ahorita, nosotros como empresa, considero que hemos colaborado y hemos sido coadyuvantes de los directores, de los padres de familia, en tratar de atender las carencias que realmente como sociedad se perciben. Difícilmente habíamos tenido un programa en el cual los directores y los padres de familia, en común acuerdo pudieran identificar las necesidades de su escuela”.

Referido a la actuación de la **supervisión escolar**, la intervención del representante hace énfasis en la necesidad de control sobre el gasto y por lo tanto, en esquemas claros de transparencia. Así comenta su percepción positiva del programa, indicando que el rol de la dirección y el despliegue acertado de habilidades directivas, son una ventaja fundamental:

“El programa es muy bueno, ha avanzado mucho esta escuela. La escuela ha cambiado. También es el trabajo de la maestra. La directora es la base principal. Como supervisión también nos hemos visto beneficiados con el recurso del plan. Por ahí escuchaba que hay escuelas que no han comprobado el recurso. Si es algo para la escuela, mientras tú trabajes bien, la directora, el comité, la empresa, no vas a tener ningún problema. Las cuentas claras son muy importantes. Los padres quieren que les informes, si han dado una cooperación y sobraron 5 centavos, hay que explicarles a los papás las cuentas. El padre va a creer en ti. Pero si tú nunca le informas nada.... Pero si tú le dices aquí está el recurso, es para la escuela, se gastó en esto y en esto otro, los padres apoyan. En base a esa manera, la directora

lo está haciendo. Entonces los papás dicen quiero que mis hijos vayan a esa escuela”.

Conclusiones sobre percepción de procesos/actores del PRE

Facilitadores:

- Dinámicas de autogestión, que posibilitan detección propia de necesidades (por ejemplo, el bardeado, por las condiciones de peligrosidad de la zona donde funciona la escuela, permite delimitar un espacio seguro para las y los niños; esta infraestructura se constituye en una condición de posibilidad del hecho pedagógico).
- Participación de padres y madres de familia, así como el involucramiento de la comunidad
- La presencia y acompañamiento de la coordinación local del programa
- El liderazgo participativo de la directora
- El acompañamiento continuo de la supervisión escolar

Obstáculos

- Los tiempos de entrega de tarjeta
- La intervención con demoras y contratiempos de INHIFE (retraso en el cierre de obra)
- En algunos casos, la falta de involucramiento de un número mayor de padres y madres de familia
- El trato con la federación, en la medida en que recomiendan trabajar sólo con la autoridad local

Hallazgos:

- Mejoramiento en calidad educativa, sobre todo en habilidades digitales
- Mejoramiento en condiciones de trabajo de docentes
- Ampliar matrícula y cobertura
- Posibilidad de tener instalaciones propias y expectativa de escuela digital, a partir de la aplicación acertada del recurso del programa
- Se reconoce un 100% de mejoría de la escuela

- **Escuela Primaria General Filomeno Mata, comunidad Santa Rosalía, Mineral del Monte. Matrícula: 68 alumnos (turno matutino)**
- **Presentes: madres de familia, docentes y director de la escuela**

Abren el diálogo las madres presentes (sólo había mujeres en la reunión, excepto por el director y un docente) indicando que el programa es un beneficio que ha permitido dotar de infraestructura y hasta atender cuestiones de embellecimiento de la institución, así como dignificación de espacios. Señalan:

“Es un beneficio para la escuela (el programa), la escuela estaba con pura tela² y se va viendo un avance. Sí, he visto mejoría en la escuela. Se ha visto bonita. En los salones también. A mí me ha gustado ese programa y agradecer al Lic. Jorge³, que ha estado pendiente de nosotros, nos orienta”.

En lo que hace a la modalidad de escuela multigrado, como ha sido señalado, su dinámica se percibe como un obstáculo en la operación del programa, en la medida en que el director asume responsabilidades no sólo directivas, sino también de gestión y de docencia. De esta forma, lo comenta el director de la escuela con la que se trabajó este caso:

“... yo inicié el ciclo como docente, por cuestiones de cambio de directivo yo quedé al frente de la escuela, pero también quedé frente a grupo. Entonces de entrada el primer obstáculo que encontramos es ese, que estar gestionando el programa y a parte estar atendiendo al grupo es un poquito complicado. Cuando a mí me dejan la responsabilidad de la dirección, viene la gestión del programa, por ser nuevo en esto, se me complica un poco la papelería. Aquí el licenciado ha sido un soporte básico para esto, ya que de parte de él recibimos orientación y apoyo”.

² Se refiere a la malla metálica que antecede a la construcción de la barda y delimita el espacio de la escuela.

³ Se refiere al Coordinador General del Programa de la Reforma Educativa, en Hidalgo, Mtro. Jorge Cecilio Calva Reyes.

El director, identifica como obstáculo las demoras que supone el cambio de tarjeta, así como una excesiva burocracia asociada a éste. Así lo comenta:

“Estamos iniciando el ciclo y no estamos en condiciones de iniciar como se debiera, los salones apenas el lunes estuvimos haciendo aseo, porque estaban colocando pisos en ellos. Pues si se nos dificultó un poquito. Y viendo por el lado del aprendizaje de los alumnos afecta un poquito, porque no iniciamos en tiempo ni en forma. Ahora estamos por terminar las obras y las clases ya iniciaron. Vamos a tener dos semanas de atraso en las actividades al 100%”.

Sin embargo, también señala que el programa, en general, constituye un aporte valioso para la escuela; por otro lado, lo considera como innovador por su impacto en las instituciones y el ejercicio de autogestión que supone:

“Yo siento que es mucho el beneficio. Lo que yo tengo trabajando, tengo mucho de servicio y nunca había visto un impacto de esta magnitud. El que el gobierno destine estas cantidades y caigan directamente en las escuelas, ¿no? A lo mejor no es en todas, por ejemplo aquí se ve. El año pasado construyeron parte del bardeado perimetral, baños. Este año no se ha terminado el bardeado perimetral y la remodelación de salones. Son cuestiones que muchas veces padres de familia no estaríamos en condiciones de realizar obras de esta magnitud. No le encuentro muchas desventajas o cuestiones negativas. Lo único es que a veces lo que es el padrón de constructoras, hay un porcentaje del 2% que INHIFE lo absorbía, no es mucho, pero sin embargo es dinero que podría impactar en las escuelas. Pero yo al programa lo veo muy bien y espero que continúe en los siguientes años”.

Un aspecto significativo en los relatos que se desplegaron en este caso, es el señalamiento de la intervención acertada del INHIFE. De acuerdo con el director, hubo acompañamiento, visitas y asesoramiento técnico de manera permanente, lo cual es considerado un facilitador en el desarrollo de los procesos del programa. También es destacable que si bien reconocen positivamente la presencia de la coordinación local del programa, no aparece la figura del supervisor como un actor clave en los procesos.

Conclusiones sobre percepción de procesos/actores del PRE

Facilitadores:

- Dinámicas de autogestión, que posibilitan detección propia de necesidades (por ejemplo, el bardeado, por las condiciones de peligrosidad de la zona donde funciona la escuela, permite delimitar un espacio seguro para las y los niños; esta infraestructura se constituye en una condición de posibilidad del hecho pedagógico).
- Participación de padres y madres de familia, así como el involucramiento de la comunidad
- La presencia y acompañamiento de la coordinación local del programa
- El liderazgo participativo de la directora
- El acompañamiento continuo de la supervisión escolar

Obstáculos

- Los tiempos de entrega de tarjeta
- En algunos casos, la falta de involucramiento de un número mayor de padres y madres de familia
- El trato con la federación, en la medida en que recomiendan trabajar sólo con la autoridad local, en este caso por la burocracia que implica la recepción de una tarjeta nueva por cambio en la dirección de la escuela.

Hallazgos:

- Dignificación de espacios (la construcción de baños, que implica introducción de hábitos de higiene y prevención de problemas de salud)
- Mejoramiento en condiciones de trabajo de docentes

- Se reconoce un porcentaje significativo de mejoría de la escuela, en particular de aspectos dignificantes y “embellecimiento” institucional.
- Ausencia de la supervisión
- Acompañamiento continuo del INHIFE

Bitácora y Base de Datos

- **Bitácora**

La estrategia de recolección y análisis de la información, supuso trabajar de manera articulada el abordaje cuantitativo y el cualitativo. En ese sentido, se procedió a capturar para su posterior análisis la información volcada en las encuestas, sistematizando las variables que estructuraron la misma y atendiendo a generar datos en función de los indicadores que posibilitaron la medición.

En lo que hace a la estrategia en su versión cualitativa, se realizó un diagnóstico participativo, para tener una primera orientación de las acciones a realizar y los procedimientos a desplegar en relación con la evaluación de procesos del PRE. Una vez realizado el diagnóstico, se llevó a cabo una entrevista a profundidad, basada en los objetivos que dan forma al ejercicio evaluatorio.

Un tercer momento lo constituyó la realización de *Focus Group*, con miembros del equipo de la coordinación local del programa, particularmente aquellos que realizan la operación en contacto estrecho con las escuelas.

Para finalizar, se realizaron visitas a las escuelas y sus comunidades, a fin de realizar entrevistas a los actores involucrados en los distintos procesos del programa del cual son beneficiarias, lo cual permitió la recolección y construcción de los datos que posibilitaron el diseño de los casos, a fin de profundizar y consolidar la información.

De la forma en que ha sido detallada anteriormente, se realizó el trabajo de campo, a partir del cual se procedió a sistematizar la información obtenida. Una vez sistematizada, se diseñó el análisis, definiendo un proceso de convergencia entre los datos estadísticos y los generados en el campo, mucho de los cuales, desde la perspectiva cualitativa, dieron lugar a categorías emergentes, que de manera

conjunta con las relacionadas con las variables del enfoque cuantitativo, resultaron en la formulación de indicadores que permitieron circunscribir los hallazgos, resultados y recomendaciones.

Se destaca de manera particular, la colaboración de la AEL, así como de las comunidades escolares, quienes brindaron tiempo e información que ha sido sumamente relevante a los fines del ejercicio de evaluación. Así mismo, no existieron obstáculos substantivos, ni hubo limitantes para el acceso a instituciones o para el trabajo con los grupos consultados.

▪ Base de datos

FOLIO	CCT	TURN O	CLAVE_CT	NOMBRE_CT	CLAVE ENTIDAD	ENTIDAD	CLAVE_M UN	MUNICIPIO	CLAVE_L OC	LOCALIDAD	NIVEL	MODALIDAD	VALIDA DA
1	13DPB0354A	1	13DPB0354A1	5 DE MAYO DE 1862	13	Hidalgo	084	ZIMAPÁN	0032	LA MAJADA GRANDE	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
2	13DPB0414Z	1	13DPB0414Z1	LEONA VICARIO	13	Hidalgo	037	METZTITLÁN	0021	LA CUMBRE JAGÜEY SECO (JAGÜEY SECO)	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
3	13DPR0299Z	1	13DPR0299Z1	NICOLAS BRAVO	13	Hidalgo	046	SAN FELIPE ORIZATLÁN	0037	NEXPA	PRIMARIA	GENERAL	SI
4	13DCC0276I	1	13DCC0276I1	JUAN ESCUTIA	13	Hidalgo	073	TLANCHINOL	0037	SANTA LUCÍA	PREESCOLAR	INDÍGENA	SI
5	13DCC0944J	1	13DCC0944J1	MARIA MONTESSORI	13	Hidalgo	002	ACAXOCHITLÁN	0042	SANTA CATARINA	PREESCOLAR	INDÍGENA	SI
6	13DPB2756I	1	13DPB2756I1	ESCUELA DE EDUCACION PRIMARIA INDIGENA	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0064	VALLE VERDE (RANCHO VIEJO)	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
7	13DPR2357M	1	13DPR2357M1	BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	029	HUICHAPAN	0025	EL SAUCILLO	PRIMARIA	GENERAL	SI
8	13DCC0408J	1	13DCC0408J1	IGNACIO RAMIREZ	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0012	APÍLOL	PREESCOLAR	INDÍGENA	SI
9	13DTV0773L	1	13DTV0773L1	TELESECUNDARIA 773	13	Hidalgo	068	TIANGUISTENGO	0053	ZACATIPÁN	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
10	13DPB0442V	1	13DPB0442V1	BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	046	SAN FELIPE ORIZATLÁN	0045	PILCAPILLA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
11	13DTV0681V	1	13DTV0681V1	TELESECUNDARIA 681	13	Hidalgo	030	IXMIQUILPAN	0053	EL DURAZNO	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
12	13DPB0476L	1	13DPB0476L1	JUSTO SIERRA	13	Hidalgo	060	TENANGO DE DORIA	0016	HUASQUILLA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI

13	13DJN0534W	1	13DJN0534W1	MAQUILTICA CALLI	13	Hidalgo	034	LOLOTLA	0015	CHICONCOAC	PREESCOLAR	GENERAL	SI
14	13DJN0556H	1	13DJN0556H1	LIC. ALFONSO CRAVIOTO	13	Hidalgo	002	ACAXOCHITLÁN	0016	TEPEPA (SANTIAGO TEPEPA)	PREESCOLAR	GENERAL	SI
15	13DTV0065J	1	13DTV0065J1	TELESECUNDARIA 292	13	Hidalgo	081	ZACUALTIPÁN DE ÁNGELES	0004	COATLILA	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
16	13DTV0217Y	1	13DTV0217Y1	TELESECUNDARIA 209	13	Hidalgo	060	TENANGO DE DORIA	0034	SAN NICOLÁS	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
17	13DTV0323H	1	13DTV0323H1	TELESECUNDARIA 381	13	Hidalgo	068	TIANGUISTENGO	0043	TLACOHECHAC	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
18	13DTV0415Y	1	13DTV0415Y1	TELESECUNDARIA 2	13	Hidalgo	015	CARDONAL	0020	SAN ANDRÉS DABOXTHA	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
19	13DCC0776D	1	13DCC0776D1	NIÑOS HEROES	13	Hidalgo	026	HUAZALINGO	0025	SAN PEDRO	PREESCOLAR	INDÍGENA	SI
20	13DPB0319V	5	13DPB0319V5	CINCO DE MAYO	13	Hidalgo	030	IXMIQUILPAN	0053	EL DURAZNO	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
21	13DCC0863Z	1	13DCC0863Z1	NIÑOS HEROES	13	Hidalgo	046	SAN FELIPE ORIZATLÁN	0109	ZACAPILOL	PREESCOLAR	INDÍGENA	SI
22	13DPB0318W	1	13DPB0318W1	LIC. BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	025	HUAUTLA	0048	TOHUACO I	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
23	13DPB0047U	1	13DPB0047U1	JUSTO SIERRA	13	Hidalgo	084	ZIMAPÁN	0021	TZIJAY (EMILIANO ZAPATA)	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
24	13DPB2745C	1	13DPB2745C1	VICENTE GUERRERO	13	Hidalgo	080	YAHUALICA	0034	TECACALAX	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
25	13DPR1482D	1	13DPR1482D1	GABRIELA MISTRAL	13	Hidalgo	063	TEPEJI DEL RÍO DE OCAMPO	0028	MIRAFLORES	PRIMARIA	GENERAL	SI
26	13DPB0168F	1	13DPB0168F1	GRAL. MARIANO ESCOBEDO	13	Hidalgo	078	XOCHIATIPÁN	0003	ACATIPA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
27	13DPR1414G	1	13DPR1414G1	VICENTE GUERRERO	13	Hidalgo	027	HUEHUETLA	0069	LOS PLANES	PRIMARIA	GENERAL	SI

28	13DTV0489P	1	13DTV0489P1	TELESECUNDARIA 468	13	Hidalgo	004	AGUA BLANCA DE ITURBIDE	0007	LOS CUBES	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
29	13DCC0702M	1	13DCC0702M1	LEONA VICARIO	13	Hidalgo	078	XOCHIATIPAN	0027	XILICO	PREESCOLAR	INDÍGENA	SI
30	13DTV0606O	1	13DTV0606O1	TELESECUNDARIA 575	13	Hidalgo	080	YAHUALICA	0019	TENAMAXTEPEC	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
31	13DPR1456F	1	13DPR1456F1	IGNACIO ZARAGOZA	13	Hidalgo	040	LA MISIÓN	0042	LA PALIZADA	PRIMARIA	GENERAL	SI
32	13DCC0142T	1	13DCC0142T1	VENUSTIANO CARRANZA	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0113	LA JOYA	PREESCOLAR	INDÍGENA	SI
33	13DCC0044S	1	13DCC0044S1	21 DE ENERO	13	Hidalgo	025	HUAUTLA	0029	METLATEPEC	PREESCOLAR	INDÍGENA	SI
34	13DTV0759S	1	13DTV0759S1	TELESECUNDARIA 759	13	Hidalgo	068	TIANGUISTENGO	0037	TECHIMAL	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
35	13DPB0589O	1	13DPB0589O1	GUADALUPE VICTORIA	13	Hidalgo	025	HUAUTLA	0042	TEPECO	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
36	13DPB0575L	1	13DPB0575L1	BARTOLOME DE LAS CASAS	13	Hidalgo	027	HUEHUETLA	0014	EL ENCINAL	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
37	13DTV0447Q	1	13DTV0447Q1	TELESECUNDARIA 191	13	Hidalgo	060	TENANGO DE DORIA	0037	SANTA MÓNICA	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
38	13DCC0754S	1	13DCC0754S1	CUAUHTEMOC	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0123	LAS CHACAS	PREESCOLAR	INDÍGENA	SI
39	13DPB0449O	1	13DPB0449O1	IGNACIO ZARAGOZA	13	Hidalgo	032	JALTOCÁN	0029	TZINANCATITLA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
40	13DTV0216Z	1	13DTV0216Z1	TELESECUNDARIA 344	13	Hidalgo	060	TENANGO DE DORIA	0009	LA CRUZ DE TENANGO	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
41	13DJN0731X	1	13DJN0731X1	LEOPOLDO LARA LARA	13	Hidalgo	032	JALTOCÁN	0003	LA CAPILLA	PREESCOLAR	GENERAL	SI
42	13DCC0258T	1	13DCC0258T1	JUAN ESCUTIA	13	Hidalgo	027	HUEHUETLA	0020	JUNTAS CHICAS	PREESCOLAR	INDÍGENA	SI
43	13DPB0494A	1	13DPB0494A1	GENERAL IGNACIO ZARAGOZA	13	Hidalgo	073	TLANCHINOL	0055	RANCHO NUEVO	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
44	13DPB0271S	1	13DPB0271S1	FRANCISCO VILLA	13	Hidalgo	047	PACULA	0007	EL FRAILE	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
45	13DPR2766Q	1	13DPR2766Q1	JOSE MA. MORELOS Y PAVON	13	Hidalgo	049	PISAFLORES	0040	SAN RAFAEL	PRIMARIA	GENERAL	SI

46	13DPR063 0P	1	13DPR0630 P1	GRAL. NICOLAS FLORES	13	Hidalgo	057	SINGUILUCA N	0024	EL SUSTO	PRIMARIA	GENERAL	SI
47	13DPR035 0F	1	13DPR0350 F1	LEANDRO VALLE	13	Hidalgo	049	PISAFLORES	0023	GARGANTILLA	PRIMARIA	GENERAL	SI
48	13DCC067 5F	1	13DCC0675 F1	ANGELICA CASTRO DE LA FUENTE	13	Hidalgo	032	JALTOCÁN	0001	JALTOCÁN	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
49	13DCC083 5C	1	13DCC0835 C1	JOSEFA ORTIZ DE DOMINGUEZ	13	Hidalgo	025	HUAUTLA	0004	AHUATITLA	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
50	13DTV064 5Q	1	13DTV0645 Q1	TELESECUND ARIA 629	13	Hidalgo	062	TEPEHUACÁ N DE GUERRERO	0024	TENANGO	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI
51	13DCC028 4R	1	13DCC0284 R1	IGNACIO ZARAGOZA	13	Hidalgo	078	XOCHIATIPA N	0026	TLALTECATLA	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
52	13DPR047 8K	1	13DPR0478 K1	LEONA VICARIO	13	Hidalgo	057	SINGUILUCA N	0002	ALFAJAYUCA N	PRIMARIA	GENERAL	SI
53	13DPB007 5Q	1	13DPB0075 Q1	SALVADOR ALLENDE	13	Hidalgo	027	HUEHUETLA	0026	EL PADHÍ	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
54	13DCC058 8K	1	13DCC0588 K1	MARIA MONTESSORI	13	Hidalgo	006	ALFAJAYUCA N	0039	SANTA MARÍA XIGUI	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
55	13DPB014 4W	1	13DPB0144 W1	LAZARO CARDENAS	13	Hidalgo	060	TENANGO DE DORIA	0005	EL CÁSIU	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
56	13DTV026 6G	1	13DTV0266 G1	TELESECUND ARIA 252	13	Hidalgo	009	EL ARENAL	0004	FRAY FRANCISCO	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI
57	13DPB058 5S	1	13DPB0585 S1	ADOLFO LOPEZ MATEOS	13	Hidalgo	025	HUAUTLA	0044	TEPEXQUIMIT L	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
58	13DCC057 1K	1	13DCC0571 K1	JOSE HERNANDEZ MALDONADO	13	Hidalgo	030	IXMIQUILPAN	0003	ARENALITO	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
59	13DPB038 9Q	1	13DPB0389 Q1	5 DE MAYO	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0061	EL POPOTILLO GRANDE	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
60	13DPB035 3B	1	13DPB0353 B1	AGUSTIN MELGAR	13	Hidalgo	084	ZIMAPÁN	0054	TAXTHÓ	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
61	13DPR292 9K	1	13DPR2929 K1	ITZAMNA	13	Hidalgo	051	MINERAL DE LA REFORMA	0078	LOS TUZOS	PRIMARIA	GENERAL	SI
62	13DJN020 6C	1	13DJN0206 C1	DR. MARIANO HIDALGO	13	Hidalgo	067	TEZONTEPE C DE ALDAMA	0021	LA CRUZ	PREESCOL AR	GENERAL	SI

63	13DPR007 3T	1	13DPR0073 T1	NINOS HEROES	13	Hidalgo	049	PISAFLORES	0010	CERRO GRANDE	PRIMARIA	GENERAL	SI
64	13DPB031 6Y	1	13DPB0316 Y1	HEROES DE CHAPULTEPE C	13	Hidalgo	026	HUAZALINGO	0018	OTEOCOCH	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
65	13DPB055 8V	1	13DPB0558 V1	GRAL. LAZARO CARDENAS	13	Hidalgo	002	ACAXOCHITL ÁN	0020	EJIDO DE TLATZINTLA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
66	13DPR196 6H	1	13DPR1966 H1	PRIMARIA FRAY PEDRO DE GANTE	13	Hidalgo	037	METZTITLÁN	0061	ZOTOLTEPEC	PRIMARIA	GENERAL	SI
67	13DPR258 8D	1	13DPR2588 D1	SERAPIO LOPEZ	13	Hidalgo	037	METZTITLÁN	0044	SANTA MÓNICA AUTEMPA	PRIMARIA	GENERAL	SI
68	13DPR036 2K	1	13DPR0362 K1	MIGUEL HIDALGO	13	Hidalgo	049	PISAFLORES	0006	LA ARENA	PRIMARIA	GENERAL	SI
69	13DPB271 1M	1	13DPB2711 M1	LIC. BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0025	EL ENCINAL	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
70	13DJN153 3D	1	13DJN1533 D1	20 DE NOVIEMBRE	13	Hidalgo	048	PACHUCA DE SOTO	0001	PACHUCA DE SOTO	PREESCOL AR	GENERAL	SI
71	13DPB051 9T	1	13DPB0519 T1	EMILIANO ZAPATA	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0042	CHILILICO	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
72	13DPR140 0D	1	13DPR1400 D1	INDO AMERICA	13	Hidalgo	025	HUAUTLA	0004	AHUATITLA	PRIMARIA	GENERAL	SI
73	13DJN094 7W	1	13DJN0947 W1	FAUSTO CRESP ARGUMEDO	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0001	HUEJUTLA DE REYES	PREESCOL AR	GENERAL	SI
74	13DJN100 6L	1	13DJN1006 L1	EURIPIDES	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0225	EL OJITE	PREESCOL AR	GENERAL	SI
75	13DJN117 8D	1	13DJN1178 D1	XOCHIPILLI	13	Hidalgo	068	TIANGUISTE NGO	0048	XALACAHUAN TLA	PREESCOL AR	GENERAL	SI
76	13DCC006 1I	1	13DCC0061 I1	MARGARITA MAZA DE JUAREZ	13	Hidalgo	019	CHILCUAUTL A	0010	EL MEJAY	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
77	13DJN096 8I	1	13DJN09681 1	PRIMERA ENSEÑANZA	13	Hidalgo	062	TEPEHUACÁ N DE GUERRERO	0020	LA REFORMA	PREESCOL AR	GENERAL	SI
78	13DPB017 8M	1	13DPB0178 M1	AGUSTIN MELGAR	13	Hidalgo	078	XOCHIATIPA N	0020	POCANTLA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI

79	13DPB023 0S	1	13DPB0230 S1	IGNACIO ZARAGOZA	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0053	HUITZQUILITI TLA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
80	13DTV074 2S	1	13DTV0742 S1	TELESECUND ARIA 742	13	Hidalgo	062	TEPEHUACÁ N DE GUERRERO	0012	CHAHUATITLA	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI
81	13DCC082 4X	1	13DCC0824 X1	LEONA VICARIO	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0073	SANTA CRUZ	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
82	13DPR260 2G	1	13DPR2602 G1	MIGUEL HIDALGO	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0028	HUASQUILLA	PRIMARIA	GENERAL	SI
83	13DCC071 5Q	1	13DCC0715 Q1	NIÑOS HEROES	13	Hidalgo	011	ATLAPEXCO	0004	ATLAJCO	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
84	13DPB271 6H	1	13DPB2716 H1	LIC. BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	078	XOCHIATIPA N	0024	TENEXHUEYA C	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
85	13DPR252 0X	1	13DPR2520 X1	EMILIANO ZAPATA	13	Hidalgo	025	HUAUTLA	0064	VICENTE GUERRERO	PRIMARIA	GENERAL	SI
86	13DPR144 3B	1	13DPR1443 B1	JUVENTINO ROSAS	13	Hidalgo	063	TEPEJI DEL RÍO DE OCAMPO	0005	LA LOMA	PRIMARIA	GENERAL	SI
87	13DPR207 1I	1	13DPR2071 I1	TRIUNFO DE LA REPUBLICA	13	Hidalgo	002	ACAXOCHITL ÁN	0017	BARRIO TLACPAC	PRIMARIA	GENERAL	SI
88	13DPB023 5N	1	13DPB0235 N1	MARGARITA MAZA DE JUAREZ	13	Hidalgo	060	TENANGO DE DORIA	0040	EL TEXME	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
89	13DPB058 8P	1	13DPB0588 P1	CUAUHTEMOC	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0073	SANTA CRUZ	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
90	13DPR283 4X	1	13DPR2834 X1	AQUILES SERDAN	13	Hidalgo	027	HUEHUETLA	0079	DOS CAMINOS	PRIMARIA	GENERAL	SI
91	13DCC012 4D	1	13DCC0124 D1	LEONA VICARIO	13	Hidalgo	047	PACULA	0020	SAN FRANCISCO	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
92	13DPR143 6S	1	13DPR1436 S1	GRAL. FELIPE ANGELES	13	Hidalgo	031	JACALA DE LEDEZMA	0015	JOSÉ MARÍA MORELOS	PRIMARIA	GENERAL	SI
93	13DPB024 2X	1	13DPB0242 X1	CORREGIDOR A	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0082	SANTA CRUZ COYUCO	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
94	13DCC034 7M	1	13DCC0347 M1	CUAUHTEMOC	13	Hidalgo	046	SAN FELIPE ORIZATLÁN	0058	TEOXTITLA	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI

95	13DTV063 4K	1	13DTV0634 K1	TELESECUND ARIA 620	13	Hidalgo	027	HUEHUETLA	0002	ACUAUTLA	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI
96	13DPR183 1T	1	13DPR1831 T1	MIGUEL HIDALGO	13	Hidalgo	004	AGUA BLANCA DE ITURBIDE	0020	SAN CORNELIO	PRIMARIA	GENERAL	SI
97	13DPB072 3D	1	13DPB0723 D1	CUAUHTEMOC	13	Hidalgo	046	SAN FELIPE ORIZATLÁN	0068	XALAMAKECH PA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
98	13DPR192 1L	1	13DPR1921 L1	JUAN RULFO	13	Hidalgo	002	ACAXOCHITL ÁN	0069	BARRIO OTONTEPEC	PRIMARIA	GENERAL	SI
99	13DPR020 6T	1	13DPR0206 T1	BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	063	TEPEJI DEL RÍO DE OCAMPO	0002	EL BANCO (EL BANCO VEGA DE MADERO)	PRIMARIA	GENERAL	SI
100	13DPR202 6W	1	13DPR2026 W1	VICENTE GUERRERO	13	Hidalgo	025	HUAUTLA	0028	LA MESA	PRIMARIA	GENERAL	SI
101	13DCC031 6T	1	13DCC0316 T1	BARTOLOME DE LAS CASAS	13	Hidalgo	025	HUAUTLA	0043	TEPETZINTLA	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
102	13DJN065 2K	1	13DJN0652 K1	PROFR. JOSE VALENCIA LEON	13	Hidalgo	046	SAN FELIPE ORIZATLÁN	0037	NEXPA	PREESCOL AR	GENERAL	SI
103	13DCC003 9G	1	13DCC0039 G1	GUADALUPE VICTORIA	13	Hidalgo	025	HUAUTLA	0036	HUAZALINGUI LLO	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
104	13DPR222 3X	1	13DPR2223 X1	EMILIANO ZAPATA	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0072	LOS PARAJES	PRIMARIA	GENERAL	SI
105	13DPB062 9Z	1	13DPB0629 Z1	FRANCISCO VILLA	13	Hidalgo	027	HUEHUETLA	0022	LOMA DE BUENAVISTA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
106	13DES000 3R	1	13DES0003 R1	3 DE JUNIO	13	Hidalgo	063	TEPEJI DEL RÍO DE OCAMPO	0006	MELCHOR OCAMPO (EL SALTO)	SECUNDA RIA	GENERAL	SI
107	13DCC035 7T	1	13DCC0357 T1	LUIS DONALDO COLOSIO MURRIETA	13	Hidalgo	027	HUEHUETLA	0030	EL PLAN DEL RECRO	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI

108	13DTV04490	1	13DTV044901	TELESECUNDARIA 203	13	Hidalgo	031	JACALA DE LEDEZMA	0011	LOS DURAZNOS	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
109	13DCC0867V	1	13DCC0867V1	AMADO NERVO	13	Hidalgo	034	LOLOTLA	0006	EL BARCO	PREESCOLAR	INDÍGENA	SI
110	13DCC0112Z	1	13DCC0112Z1	BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	046	SAN FELIPE ORIZATLÁN	0062	TEXCATLA	PREESCOLAR	INDÍGENA	SI
111	13DPR2735X	1	13DPR2735X1	ALVARO OBREGON	13	Hidalgo	062	TEPEHUACÁN DE GUERRERO	0076	AHUATETLA	PRIMARIA	GENERAL	SI
112	13DPR0293E	2	13DPR0293E2	TEODOMIRO MANZANO CAMPERO	13	Hidalgo	046	SAN FELIPE ORIZATLÁN	0027	HUITZITZILINGO	PRIMARIA	GENERAL	SI
113	13DPB0333O	1	13DPB0333O1	EMILIANO ZAPATA	13	Hidalgo	032	JALTOCÁN	0028	CUATZATZAS	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
114	13DTV0738F	1	13DTV0738F1	TELESECUNDARIA 738	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0068	SAN JERÓNIMO	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
115	13DPR0194E	1	13DPR0194E1	JUSTO SIERRA	13	Hidalgo	040	LA MISIÓN	0030	MACANGUÍ	PRIMARIA	GENERAL	SI
116	13DPB0676J	1	13DPB0676J1	FRANCISCO VILLA	13	Hidalgo	046	SAN FELIPE ORIZATLÁN	0017	COAXOCOTITLA II	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
117	13DPR2907Z	1	13DPR2907Z1	JOSE VASCONCELOS	13	Hidalgo	052	SAN AGUSTÍN TLAXIACA	0031	CHALMITA	PRIMARIA	GENERAL	SI
118	13DPB2735W	1	13DPB2735W1	FRANCISCO I. MADERO	13	Hidalgo	030	IXMIQUILPAN	0145	CERRITO CAPULA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
119	13DCC0333J	1	13DCC0333J1	CASCADA INFANTIL	13	Hidalgo	060	TENANGO DE DORIA	0005	EL CÁSIU	PREESCOLAR	INDÍGENA	SI
120	13DPR2944C	1	13DPR2944C1	ESCUELA DE EDUCACION PRIMARIA	13	Hidalgo	001	ACATLÁN	0022	SAN PABLO	PRIMARIA	GENERAL	SI
121	13DTV0040A	1	13DTV0040A1	TELESECUNDARIA 276	13	Hidalgo	031	JACALA DE LEDEZMA	0010	CUESTA COLORADA	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
122	13DJN0520T	1	13DJN0520T1	FRANCISCO SARABIA	13	Hidalgo	056	SANTIAGO TULANTEPEC DE LUGO GUERRER	0005	EL PEDREGAL DE SAN JOSÉ	PREESCOLAR	GENERAL	SI

123	13DTV0289R	1	13DTV0289R1	TELESECUNDARIA 269	13	Hidalgo	002	ACAXOCHITLÁN	0005	LA MESA	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
124	13DTV0790B	1	13DTV0790B1	TELESECUNDARIA 789	13	Hidalgo	012	ATOTONILCO EL GRANDE	0002	APIPILHUASCO	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
125	13DPR0396A	1	13DPR0396A1	BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	027	HUEHUETLA	0102	CERRO DE CHAPINGO	PRIMARIA	GENERAL	SI
126	13DST0056O	1	13DST0056O1	ESCUELA SECUNDARIA TECNICA 54	13	Hidalgo	063	TEPEJI DEL RÍO DE OCAMPO	0001	TEPEJI DE OCAMPO	SECUNDARIA	SECUNDARIA TÉCNICA	SI
127	13DPB0129D	1	13DPB0129D1	MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0091	XUCHITLÁN	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
128	13DJN1389H	1	13DJN1389H1	PROFRA. MA. RUDY GARCIA SOLIS	13	Hidalgo	081	ZACUALTIPÁN DE ÁNGELES	0001	ZACUALTIPÁN	PREESCOLAR	GENERAL	SI
129	13DTV0470R	1	13DTV0470R1	TELESECUNDARIA 454	13	Hidalgo	063	TEPEJI DEL RÍO DE OCAMPO	0008	OJO DE AGUA	SECUNDARIA	TELESECUNDARIA	SI
130	13DCC0103R	1	13DCC0103R1	JUSTO SIERRA	13	Hidalgo	034	LOLOTLA	0032	XALCUATLA	PREESCOLAR	INDÍGENA	SI
131	13DPB0357Y	1	13DPB0357Y1	LEYES DE REFORMA	13	Hidalgo	084	ZIMAPÁN	0067	YETHAY	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
132	13DJN1052X	1	13DJN1052X1	JUAN ESCUTIA	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0212	RANCHO NUEVO MACUXTEPETLA	PREESCOLAR	GENERAL	SI
133	13DPR2904B	1	13DPR2904B1	JOSE VASCONCELOS	13	Hidalgo	077	TULANCINGO DE BRAVO	0020	SANTA MARÍA ASUNCIÓN	PRIMARIA	GENERAL	SI
134	13DPB2740H	1	13DPB2740H1	JOSE MARIA MORELOS	13	Hidalgo	002	ACAXOCHITLÁN	0042	SANTA CATARINA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
135	13DPR0317Y	1	13DPR0317Y1	EL TORMENTO DE CUAUHTEMOC	13	Hidalgo	047	PACULA	0015	LA MOHONERA	PRIMARIA	GENERAL	SI
136	13DPR0217Z	1	13DPR0217Z1	FRANCISCO I. MADERO	13	Hidalgo	063	TEPEJI DEL RÍO DE OCAMPO	0010	SAN IGNACIO NOPALA	PRIMARIA	GENERAL	SI
137	13DPR1530X	1	13DPR1530X1	LUIS VILLARREAL	13	Hidalgo	011	ATLAPEXCO	0038	PLAN HUASTECA	PRIMARIA	GENERAL	SI

138	13DJN156 1Z	5	13DJN1561 Z5	CENDI SEP NUM. 2	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0001	HUEJUTLA DE REYES	PREESCOL AR	GENERAL	SI
139	13DPB019 8Z	1	13DPB0198 Z1	GUSTAVO DIAZ ORDAZ	13	Hidalgo	080	YAHUALICA	0024	XÓCHITL	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
140	13DPR287 2Z	1	13DPR2872 Z1	JUAN ESCUTIA	13	Hidalgo	023	FRANCISCO I. MADERO	0007	EL MENDOZA	PRIMARIA	GENERAL	SI
141	13DCC006 2H	1	13DCC0062 H1	XICOTENCATL	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0014	ATEIXCO	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
142	13DPB034 0Y	1	13DPB0340 Y1	VENUSTIANO CARRANZA	13	Hidalgo	037	METZTITLÁN	0015	FONTEZUELA S	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
143	13DPR272 6P	2	13DPR2726 P2	EVOLUCION	13	Hidalgo	039	MINERAL DEL MONTE	0001	MINERAL DEL MONTE	PRIMARIA	GENERAL	SI
144	13DPR227 9Z	1	13DPR2279 Z1	24 DE FEBRERO	13	Hidalgo	034	LOLOTLA	0026	SANTIAGO	PRIMARIA	GENERAL	SI
145	13DCC091 6N	1	13DCC0916 N1	21 DE MARZO	13	Hidalgo	027	HUEHUETLA	0069	LOS PLANES	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
146	13DPB011 5A	1	13DPB0115 A1	BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0030	EL JOVIÓN	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
147	13DCC025 5W	1	13DCC0255 W1	JUSTO SIERRA	13	Hidalgo	027	HUEHUETLA	0037	SAN GREGORIO	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
148	13DPR195 0G	1	13DPR1950 G1	MIGUEL HIDALGO	13	Hidalgo	025	HUAUTLA	0040	TECOLUCO CALPAN	PRIMARIA	GENERAL	SI
149	13DPR273 6W	1	13DPR2736 W1	LAZARO CARDENAS DEL RIO	13	Hidalgo	062	TEPEHUACÁ N DE GUERRERO	0094	AMATITLA	PRIMARIA	GENERAL	SI
150	13DPR038 0Z	1	13DPR0380 Z1	GABINO BARREDA	13	Hidalgo	027	HUEHUETLA	0025	EL OCOTAL	PRIMARIA	GENERAL	SI
151	13DTV045 1C	1	13DTV0451 C1	TELESECUND ARIA 222	13	Hidalgo	040	LA MISIÓN	0011	CERRO PRIETO	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI
152	13DCC063 7C	1	13DCC0637 C1	LEONA VICARIO	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0090	TIOCUATITLA	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
153	13DCC036 8Z	1	13DCC0368 Z1	LUIS DONALDO COLOSIO	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0224	MACHETLA II	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI

154	13DPB249 5N	1	13DPB2495 N1	RAFAEL RAMIREZ	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0112	EL SEIS	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
155	13DTV035 1D	1	13DTV0351 D1	TELESECUND ARIA 409	13	Hidalgo	017	CHAPANTON GO	0003	SANTA MARÍA AMEALCO	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI
156	13DPB055 3Z	1	13DPB0553 Z1	BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	011	ATLAPEXCO	0018	IXTACUAYO	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
157	13DPR031 9W	1	13DPR0319 W1	ADOLFO LOPEZ MATEOS	13	Hidalgo	026	HUAZALINGO	0017	MAZAHAPA	PRIMARIA	GENERAL	SI
158	13DTV040 4S	1	13DTV0404 S1	TELESECUND ARIA 45	13	Hidalgo	041	MIXQUIAHUA LA DE JUÁREZ	0003	BENITO JUÁREZ	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI
159	13DPR063 6J	1	13DPR0636 J1	NARCISO MENDOZA	13	Hidalgo	068	TIANGUISTE NGO	0016	CHOLULA	PRIMARIA	GENERAL	SI
160	13DTV064 4R	1	13DTV0644 R1	TELESECUND ARIA 628	13	Hidalgo	062	TEPEHUACÁ N DE GUERRERO	0020	LA REFORMA	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI
161	13DPR265 2O	1	13DPR2652 O1	MELCHOR OCAMPO	13	Hidalgo	084	ZIMAPÁN	0026	JAGÜEY COLORADO	PRIMARIA	GENERAL	SI
162	13DTV055 1B	1	13DTV0551 B1	TELESECUND ARIA 507	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0070	SAN MATEO	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI
163	13DPB275 2M	1	13DPB2752 M1	ESCUELA PRIMARIA INDIGENA	13	Hidalgo	062	TEPEHUACÁ N DE GUERRERO	0025	TEXCAPA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
164	13DPB024 3W	1	13DPB0243 W1	CINCO DE MAYO	13	Hidalgo	080	YAHUALICA	0006	CHOMPELETL A	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
165	13DPR266 1W	1	13DPR2661 W1	LAURO AGUIRRE	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0001	HUEJUTLA DE REYES	PRIMARIA	GENERAL	SI
166	13DCC067 2I	1	13DCC0672 I1	NIÑOS HEROES	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0197	POCHOTITLA	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
167	13DPR294 6A	1	13DPR2946 A1	ESCUELA DE EDUCACION PRIMARIA	13	Hidalgo	001	ACATLÁN	0047	LA CALERA (LOS BAÑOS)	PRIMARIA	GENERAL	SI
168	13DTV057 3N	1	13DTV0573 N1	TELESECUND ARIA 515	13	Hidalgo	078	XOCHIATIPA N	0013	CHIAPA	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI

169	13DCC004 7P	1	13DCC0047 P1	ROSARIO CASTELLANOS	13	Hidalgo	060	TENANGO DE DORIA	0023	EL NANTHE	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
170	13DPR224 5I	1	13DPR2245 I1	BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0001	HUEJUTLA DE REYES	PRIMARIA	GENERAL	SI
171	13DJN076 6M	1	13DJN0766 M1	PROFR. ELIAS AMADOR GONZALEZ	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0001	HUEJUTLA DE REYES	PREESCOL AR	GENERAL	SI
172	13DPB044 7Q	1	13DPB0447 Q1	JOSE MARIA MORELOS Y PAVON	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0063	EL PROGRESO	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
173	13DPR271 6I	1	13DPR2716 I1	EMILIANO ZAPATA	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0128	CERRO NEGRO	PRIMARIA	GENERAL	SI
174	13DPB071 3X	1	13DPB0713 X1	LUIS DONALDO COLOSIO MURRIETA	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0001	HUEJUTLA DE REYES	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
175	13DCC090 2K	1	13DCC0902 K1	SOR JUANA INES DE LA CRUZ	13	Hidalgo	073	TLANCHINOL	0007	COAMAPIL	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
176	13DPR180 0Z	1	13DPR1800 Z1	JOSE MA. MORELOS	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0119	IXCUICUILA	PRIMARIA	GENERAL	SI
177	13DPR290 6Z	1	13DPR2906 Z1	BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	049	PISAFLORES	0077	PIEDRA ANCHA	PRIMARIA	GENERAL	SI
178	13DPB044 5S	1	13DPB0445 S1	NINOS HEROES	13	Hidalgo	046	SAN FELIPE ORIZATLÁN	0062	TEXCATLA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
179	13DPB028 0Z	1	13DPB0280 Z1	5 DE MAYO	13	Hidalgo	030	IXMIQUILPAN	0021	GRANADITAS	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
180	13DCC027 7H	1	13DCC0277 H1	IGNACIO ALLENDE	13	Hidalgo	078	XOCHIATIPA N	0011	CRUZHICA	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
181	13DPR025 4C	1	13DPR0254 C1	REVOLUCION	13	Hidalgo	027	HUEHUETLA	0007	EL BOBOLLÓN	PRIMARIA	GENERAL	SI
182	13DTV038 7S	1	13DTV0387 S1	TELESECUND ARIA 441	13	Hidalgo	011	ATLAPEXCO	0009	COCHISCUATI TLA	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI
183	13DCC033 5H	1	13DCC0335 H1	VICENTE GUERRERO	13	Hidalgo	080	YAHUALICA	0020	TEPEHIXPA	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
184	13DTV029 1F	1	13DTV0291 F1	TELESECUND ARIA 262	13	Hidalgo	012	ATOTONILCO EL GRANDE	0027	SAN MARTÍN	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI

185	13DPB046 2I	1	13DPB0462 I1	20 DE NOVIEMBRE	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0084	TACUATITLA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
186	13DPB018 6V	1	13DPB0186 V1	IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0065	RÍO CHIQUITO	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
187	13DPR003 9M	1	13DPR0039 M1	FRANCISCO I. MADERO	13	Hidalgo	060	TENANGO DE DORIA	0030	LA REFORMA	PRIMARIA	GENERAL	SI
188	13DPR114 0H	1	13DPR1140 H1	GRAL. FRANCISCO VILLA	13	Hidalgo	018	CHAPULHUA CÁN	0037	SAUCILLO (SAUCILLO AGUA NUEVA)	PRIMARIA	GENERAL	SI
189	13DJN006 7S	1	13DJN0067 S1	XOCHIPILLI	13	Hidalgo	062	TEPEHUACÁ N DE GUERRERO	0001	TEPEHUACÁN DE GUERRERO	PREESCOL AR	GENERAL	SI
190	13DPR257 0E	1	13DPR2570 E1	IGNACIO ZARAGOZA	13	Hidalgo	073	TLANCHINOL	0006	CITLALA	PRIMARIA	GENERAL	SI
191	13DJN047 3Z	1	13DJN0473 Z1	JULIAN CARRILLO	13	Hidalgo	006	ALFAJAYUCA N	0044	ZOZEA	PREESCOL AR	GENERAL	SI
192	13DPB272 4Q	1	13DPB2724 Q1	EMILIANO ZAPATA	13	Hidalgo	080	YAHUALICA	0029	CRISOLCO	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
193	13DTV072 7Z	1	13DTV0727 Z1	TELESECUND ARIA 727	13	Hidalgo	025	HUAUTLA	0027	EL LINDERO	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI
194	13DPB059 0D	1	13DPB0590 D1	ALMA INFANTIL	13	Hidalgo	025	HUAUTLA	0034	PILTEPECO	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
195	13DPR100 7A	1	13DPR1007 A1	BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0030	CONTÉPEC	PRIMARIA	GENERAL	SI
196	13DPB012 1L	1	13DPB0121 L1	FRAY BARTOLOME DE LAS CASAS	13	Hidalgo	062	TEPEHUACÁ N DE GUERRERO	0018	PETLAPIXCA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
197	13DPB021 1D	1	13DPB0211 D1	BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	030	IXMIQUILPAN	0010	CERRO BLANCO	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
198	13DPR119 3M	1	13DPR1193 M1	FRANCISCO VILLA	13	Hidalgo	012	ATOTONILCO EL GRANDE	0041	EL XITHE (SANTA RITA EL XITHE)	PRIMARIA	GENERAL	SI
199	13DPR202 7V	1	13DPR2027 V1	18 DE MARZO	13	Hidalgo	025	HUAUTLA	0027	EL LINDERO	PRIMARIA	GENERAL	SI
200	13DJN128 0R	1	13DJN1280 R1	CAMILO B. SERRANO	13	Hidalgo	074	TLAXCOAPA N	0002	DOXEY	PREESCOL AR	GENERAL	SI
201	13DJN112 1C	1	13DJN1121 C1	NUEVA ILUSION	13	Hidalgo	049	PISAFLORES	0019	ESCONDIDA DE SAN RAFAEL	PREESCOL AR	GENERAL	SI

202	13DPB008 6W	1	13DPB0086 W1	JUSTO SIERRA	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0116	TEZÓHUAL	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
203	13DJN156 3Y	5	13DJN1563 Y5	CENDI SEP NUM. 4	13	Hidalgo	030	IXMIQUILPAN	0065	COLONIA SAMAYOA	PREESCOL AR	GENERAL	SI
204	13DPB019 7A	1	13DPB0197 A1	ARTICULO TERCERO CONSTITUCIO NAL	13	Hidalgo	073	TLANCHINOL	0005	APANTLAZOL	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
205	13DPB043 5L	1	13DPB0435 L1	GRAL. FRANCISCO VILLA	13	Hidalgo	078	XOCHIATIPA N	0031	SANTIAGO I	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
206	13DCC089 5R	1	13DCC0895 R1	MARIA MONTESSORI	13	Hidalgo	032	JALTOCÁN	0028	CUATZATZAS	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
207	13DTV056 6D	1	13DTV0566 D1	TELESECUND ARIA 530	13	Hidalgo	071	TLAHUILTEP A	0030	XILOCUATITL A (EL PUERTO DE XILOCUATITL A)	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI
208	13DJN139 1W	1	13DJN1391 W1	CARLOS FAYAD OROZCO	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0030	CONTÉPEC	PREESCOL AR	GENERAL	SI
209	13DPB061 9S	1	13DPB0619 S1	VARON DE CUATRO CIENEGAS	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0090	TIOCUATITLA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
210	13DPR281 2L	1	13DPR2812 L1	FELIPE ANGELES	13	Hidalgo	030	IXMIQUILPAN	0097	COLONIA GENERAL FELIPE ÁNGELES	PRIMARIA	GENERAL	SI
211	13DPR087 5J	5	13DPR0875 J5	FRAY BARTOLOME DE LAS CASAS	13	Hidalgo	083	ZEMPOALA	0017	SAN GABRIEL AZTECA	PRIMARIA	GENERAL	SI
212	13DPB018 1Z	1	13DPB0181 Z1	LIC. BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	078	XOCHIATIPA N	0023	TECOPIA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
213	13DCC015 9T	1	13DCC0159 T1	VENUSTIANO CARRANZA	13	Hidalgo	028	HUEJUTLA DE REYES	0042	CHILILICO	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
214	13DPR128 0H	1	13DPR1280 H1	GRAL. LAZARO CARDENAS	13	Hidalgo	035	METEPEC	0014	PALO GORDO (EJIDO NOPALILLO)	PRIMARIA	GENERAL	SI
215	13DPB029 8Z	1	13DPB0298 Z1	BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	019	CHILCUAUTL A	0010	EL MEJAY	PRIMARIA	INDÍGENA	SI

216	13DTV073 6H	1	13DTV0736 H1	TELESECUND ARIA 736	13	Hidalgo	049	PISAFLORES	0040	SAN RAFAEL	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI
217	13DCC059 7S	1	13DCC0597 S1	CUITLAHUAC	13	Hidalgo	030	IXMIQUILPAN	0053	EL DURAZNO	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
218	13DTV045 0D	1	13DTV0450 D1	TELESECUND ARIA 218	13	Hidalgo	008	APAN	0016	SANTA CRUZ	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI
219	13DPR294 3D	1	13DPR2943 D1	CARLOS FUENTES	13	Hidalgo	004	AGUA BLANCA DE ITURBIDE	0019	ROSA DE CASTILLA	PRIMARIA	GENERAL	SI
220	13DPB059 5Z	1	13DPB0595 Z1	BENITO JUAREZ	13	Hidalgo	026	HUAZALINGO	0026	SANTA MARÍA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
221	13DPB019 6B	1	13DPB0196 B1	20 DE NOVIEMBRE	13	Hidalgo	080	YAHUALICA	0020	TEPEHIXPA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
222	13DPR127 5W	5	13DPR1275 W5	NICOLAS BRAVO	13	Hidalgo	022	EPAZOYUCA N	0024	XOCHIHUACÁ N	PRIMARIA	GENERAL	SI
223	13DTV077 7H	1	13DTV0777 H1	TELESECUND ARIA 777	13	Hidalgo	001	ACATLÁN	0043	EL SABINO (LA BARRANCA)	SECUNDA RIA	TELESECUND ARIA	SI
224	13DCC008 4T	1	13DCC0084 T1	NICOLAS BRAVO	13	Hidalgo	078	XOCHIATIPA N	0018	PACHIQUITLA	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
225	13DPR133 7S	1	13DPR1337 S1	GRAL. SERAPIO LOPEZ	13	Hidalgo	012	ATOTONILCO EL GRANDE	0045	RINCÓN DE XATHÉ	PRIMARIA	GENERAL	SI
226	13DPB034 6S	1	13DPB0346 S1	JUSTO SIERRA	13	Hidalgo	037	METZTITLÁN	0018	HUISTÍCOLA	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
227	13DPR111 3K	1	13DPR1113 K1	ENRIQUE C. REBSAMEN	13	Hidalgo	084	ZIMAPÁN	0031	MAGUEY VERDE	PRIMARIA	GENERAL	SI
228	13DCC063 5E	1	13DCC0635 E1	LEONA VICARIO	13	Hidalgo	030	IXMIQUILPAN	0097	COLONIA GENERAL FELIPE ÁNGELES	PREESCOL AR	INDÍGENA	SI
229	13DPB271 3K	1	13DPB2713 K1	FELIPE ANGELES	13	Hidalgo	053	SAN BARTOLO TUTOTEPEC	0017	CERRO VERDE	PRIMARIA	INDÍGENA	SI
230	13DPR213 9Z	1	13DPR2139 Z1	FRANCISCO I. MADERO	13	Hidalgo	001	ACATLÁN	0020	SAN BARTOLO	PRIMARIA	GENERAL	SI

Instrumentos de recolección de información diseñados por la institución evaluadora

Instrumento	Unidad de análisis	Variables/categorías	Objetivos
Diagnóstico participativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actores de comunidad escolar ▪ Supervisión ▪ Empresarios ▪ Equipo de la coordinación 	<p>Articulación y efectividad</p> <p>Procesos</p> <p>Operatividad: actores, tiempos, interacciones, etcétera.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Normatividad ▪ Limitantes ▪ Facilitadores ▪ Buenas prácticas ▪ Recomendaciones 	<p>Diagnosticar a partir de auto-percepción y percepción del programa, en sus dos dimensiones: operativa y normativa.</p> <p>Trabajar de manera participativa, la identificación de: limitantes, facilitadores, buenas prácticas y recomendaciones.</p>
Focus Group	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipo de la coordinación local del PRE 	<p>Articulación y efectividad</p> <p>Procesos</p> <p>Operatividad: actores, tiempos, interacciones, etcétera.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Normatividad ▪ Limitantes ▪ Facilitadores ▪ Buenas prácticas ▪ Recomendaciones 	<p>Identificar procesos</p> <p>Valorar procesos</p> <p>Evaluar la normatividad</p> <p>Identificar: limitantes, facilitadores, buenas prácticas y recomendaciones.</p>
Entrevista a profundidad	Actores de la comunidad educativa (directores, docentes, padres y madres de familia, supervisión e integrantes de la coordinación local del PRE.	<p>Evaluación personal del proceso, su dinámica y articulación.</p> <p>Identificación y percepción de: limitantes, facilitadores, buenas prácticas y recomendaciones.</p>	<p>Conocer los significados vinculados con, y la percepción particular respecto de: procesos, normatividad, limitantes, facilitadores, buenas prácticas y recomendaciones.</p>
Estudio de caso	Escuelas y su comunidad escolar Empresarios	<p>Articulación y efectividad</p> <p>Procesos</p> <p>Operatividad: actores, tiempos, interacciones, etcétera.</p>	<p>Integrar observación de campo, entrevistas y discusión grupal, para generar datos a profundidad</p>

	Supervisión AEL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Normatividad ▪ Limitantes ▪ Facilitadores ▪ Buenas prácticas ▪ Recomendaciones 	y desde la perspectiva de los actores en relación con: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Normatividad ▪ Limitantes ▪ Facilitadores ▪ Buenas prácticas ▪ Recomendaciones
Encuesta	230 instituciones beneficiarias	<p>Directores Datos de identificación de la escuela Estadística básica Normalidad mínima Consejo técnico escolar y supervisión Organización escolar y la toma de decisiones Participación social Apoyos económicos dirigidos a la escuela Índice de carencias por escuela Apoyo y asistencia técnica Principales dificultades Materiales didácticos Aprovechamiento escolar</p> <p>Alumnos Datos de identificación de la escuela Estadística básica Normalidad mínima Consejo técnico escolar y supervisión Participación social Infraestructura Materiales didácticos Organización de la Jornada Escolar Datos del encuestado</p> <p>Padres de familia Datos de identificación de la escuela nombre Estadística básica Con relación a la participación de los padres de familia Datos del encuestado</p>	<p>Medir para generalización, las siguientes indicadores, entre los considerados centrales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Llegada del recurso por PRE a instituciones beneficiarias. ▪ Fortalecimiento de supervisión ▪ Autogestión ▪ Calidad de asistencia técnica ▪ Acompañamiento de AEL en operación del PRE ▪ Participación de padres y madres de familia, así como de comunidad escolar ▪ Mejoras en infraestructura ▪ y acceso a capacitación ▪ Mejora en el aprovechamiento escolar



Escuela Primaria General "Itzamna", colonia Tuzos



Salones de clase, Escuela Primaria General "Itzamna"



Salones de clase equipado, Escuela Primaria General “Itzamna”



Escuela Primaria General “Filomeno Mata”, comunidad Santa Rosalía



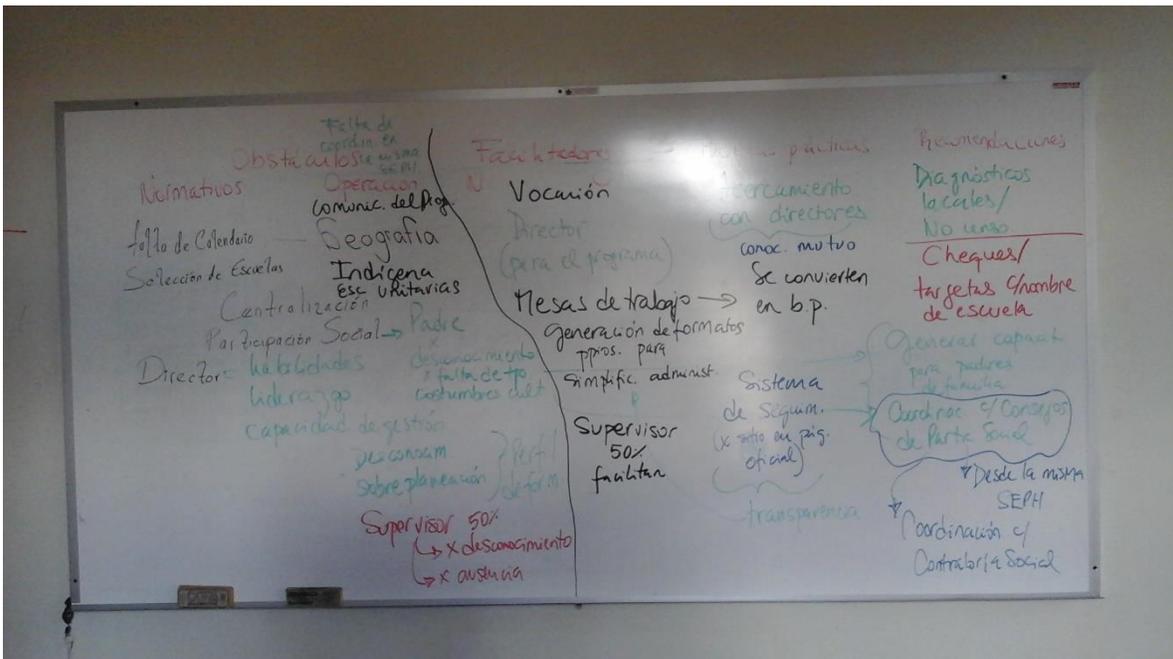
Salón de clase, Escuela Primaria General “Filomeno Mata”



Sanitarios, Escuela Primaria General “Filomeno Mata”



Bardeado, Escuela Primaria General “Filomeno Mata”



Diagnóstico Participativo, El Colegio del Estado de Hidalgo

ANEXOS

ANEXO I

Matriz de Indicadores de Seguimiento del Programa Evaluación de Procesos del Programa Programa Presupuestal U082 Programa de la Reforma Educativa

Hidalgo 2016

Indicador	Línea Base 2015	2016	2017	2018
Número de escuelas que mejoraron su infraestructura y equipamiento escolar		135 escuelas		
Escuelas de una muestra beneficiarias del Programa		Muestra: 230 escuelas		
Supervisores de una muestra beneficiarios del Programa fortalecidos en sus capacidades técnicas de supervisión escolar	Debido a la falta de respuesta por parte de los supervisores, no hubo suficiente material para tomar en cuenta este rubro.			
Cantidad de asistencia técnica brindada por el Supervisor a las escuelas de una muestra beneficiarias del Programa		En promedio, entre dos y tres visitas anuales		
Cantidad de escuelas de una muestra beneficiarias del Programa que recibieron acompañamiento en la implementación del Programa por parte del Supervisor		110 escuelas (48%)		
Cantidad de asistencia técnica brindadas por la		142 escuelas (62%)		

AEL a las escuelas de una muestra beneficiarias del Programa				
Cantidad de escuelas de una muestra beneficiarias del Programa que recibieron acompañamiento en la implementación del Programa por parte de la AEL		142 escuelas (62%)		
Escuelas de una muestra con participación de padres de familia en la atención de la mejora escolar		96 escuelas (42%)		
Cantidad de escuelas de una muestra beneficiarias del Programa que perciben cambios en el aprovechamiento escolar		138 escuelas (60%)		

ANEXO II

Propuesta de modificación de la normatividad Programa de la Reforma Educativa Hidalgo 2016

Problemas con la normatividad	Sugerencias normativas
Selección de escuelas beneficiarias	Se sugiere revisar la normativa para que sea posible descentralizar la selección de instituciones beneficiarias, permitiendo que la AEL genere un diagnóstico en la entidad, orientado a servir de base para la selección a nivel federal.
Tarjeta/cheque	Disponer cambios en la normatividad para que la tarjeta (podría ser cheque), venga a nombre de la escuela y no del director.
Sistema de sanciones	Se sugiere introducir un sistema de sanciones destinado a evitar mal uso o abuso en relación con los recursos otorgados a la institución beneficiaria.
Responsabilidades, intervención y calendarización de acciones entre federación y autoridades locales	Normar la intervención de la instancia federal y en particular, fijar calendarización que articule y ordene los procesos, para posibilitar un seguimiento de las acciones de ambas instancias: federal y local
Falta de capacitación de integrantes de contraloría social en relación con su función en el marco de la operación del PRE	Fijar tiempos y responsables de capacitación de integrantes de contraloría social desde la misma normatividad y en relación con procesos de autogestión y manejo presupuestal, así como aplicación del recurso en el marco del PRE.
Centralización excesiva y carencia de visión de diversidad local, regional y estatal	Que la normatividad considere como eje transversal, la diversidad socio-cultural de las comunidades, regiones y estados, a fin de generar una operación del PRE eficaz, no indiferente, ni homogeneizadora, y respetuosa de las particularidades del entorno en el cual se despliegan sus procesos.

ANEXO III FODA

Programa de la Reforma Educativa Hidalgo 2016

Nombre del proceso o tema	Fortalezas	Debilidades	Recomendación
Selección de las escuelas para formar parte del programa.	Participan las escuelas con mayor carencia en el país.	Los datos arrojados por el censo del INEGI contienen errores, están desactualizados y no reflejan la realidad. Centralización. No hay diagnósticos locales, ni se tienen en cuenta la diversidad sociocultural a escala local, regional y estatal.	Utilizar técnicas cualitativas para construir datos sobre la situación de las escuelas, de manera actualizada. Atender a las particularidades socio-económicas o culturales de los estados, regiones o comunidades, en la selección de escuelas beneficiarias, en la normativa y en la operación.
	Oportunidades	Amenazas	Recomendación
	Generar cultura de mejora en procesos de autogestión escolar.	Ausencia de mecanismos de simplificación y de flujo adecuado de comunicación.	Agilizar el proceso de selección, simplificar los trámites.
Nombre del proceso o tema	Fortalezas	Debilidades	Recomendación
Forma de operar el PRE	Les otorga autonomía a las comunidades escolares	Falta de capacitación de actores involucrados. No toman en cuenta particularidades locales, regionales, ni estatales	Descentralizar la tramitación y transversalizar la diversidad como criterio en la normatividad y en la operación
	Oportunidades	Amenazas	Recomendación
	Que la instancia federal tenga mecanismos y sistemas que respeten las particularidades socioculturales a escala local, regional y estatal.	Conflictos de poder entre actores comunitarios externos a la comunidad escolar, por la aplicación de los recursos económicos.	Capacitar y empoderar a la comunidad educativa para trabajar efectivamente la autogestión.
Nombre del proceso o tema	Fortalezas	Debilidades	Recomendación
Rol de la supervisión en el proceso operativo	El supervisor conoce las escuelas y sus problemáticas	En ocasiones los supervisores no van a sus escuelas y desconocen la	Mayor presencia del supervisor.

		problemática e incluso los programas que asisten a la institución.	Seguimiento por parte de la AEL, de la actuación de la supervisión escolar.
	Oportunidades	Amenazas	Recomendación
	<p>Crear un sistema de seguimiento de supervisión escolar.</p> <p>Sistema de indicadores de pertinencia y calidad de servicio de la supervisión escolar.</p>	<p>La cantidad de escuelas que tiene el supervisor le impide cumplir eficientemente con su rol.</p> <p>Sobrecarga administrativa y ausencia de simplificación de procesos.</p> <p>Geografía y distancias entre instituciones a carga de una supervisión.</p>	<p>Reestructuración del sistema de asignación de escuelas a cargo de una supervisión.</p> <p>Asumir la labor pedagógica y técnica que implica la supervisión.</p> <p>Aplicar un sistema de indicadores de pertinencia y calidad de servicio de la supervisión escolar.</p>
Nombre del proceso o tema	Fortalezas	Debilidades	Recomendación
Otorgamiento de tarjeta a director de la escuela	El director recibe el recurso directamente.	<p>No contempla cambios en dirección.</p> <p>Relación conflictiva entre actores involucrados en la operación del PRE.</p> <p>Arbitrariedad en la aplicación del recurso por parte del director.</p>	Hacer tarjeta a nombre de la escuela o cheques
	Oportunidades	Amenazas	Recomendación
	<p>Desarrollo de habilidades directivas y de gestión en directores.</p> <p>Sistema de promoción a cargos de dirección.</p>	<p>Presiones externas de la comunidad no escolar, que determinan la aplicación de recursos.</p> <p>Conflictos de poder entre escuela y comunidad.</p>	<p>Sistema de control previsto por la normatividad respecto del uso del recurso y la responsabilidad del director.</p> <p>Capacitación a instancias de control, como el comité de contraloría social.</p>
Nombre del proceso o tema	Fortalezas	Debilidades	Recomendaciones
Participación de los padres en la toma de decisiones y contrataciones de obra y/o capacitación.	<p>Se busca que la comunidad educativa se involucre en la toma de decisiones.</p> <p>Procesos de autogestión para la mejora, basado en decisiones consensuadas entre los actores de la comunidad escolar.</p>	No hay un marco normativo para sancionar a los padres que no cumplan con sus tareas.	<p>Capacitar a los padres en la operación del PRE y su intervención en ella.</p> <p>Generar una norma que contemple sanciones ante faltas de los padres.</p>

	Oportunidades	Amenazas	Recomendaciones
	Qué la comunidad-entorno de la comunidad escolar, legitime la centralidad de la escuela en el contexto de los programas que la asisten.	Conflictos de intereses entre la institución beneficiaria y la comunidad-entorno.	La comunidad educativa debe conocer claramente su rol en el programa y consensuar cómo se va a trabajar.
Nombre del proceso o tema	Fortalezas	Debilidades	Recomendaciones
Rol del director en el proceso del PRE	Se busca empoderar al director en la comunidad educativa.	Algunos directores no están capacitados para la gestión, ni tienen desarrollo de habilidades directivas. En escuelas indígenas, el director llega al cargo por reconocimiento de su labor docente.	Capacitar a los directores en gestión educativa. Revisar sistema de promoción a cargos de direcciones.
	Oportunidades	Amenazas	Recomendaciones
	Que la comunidad-entorno a la institución, respete y reconozca el liderazgo institucional de los directores. Generar una cultura de participación institucional en acciones y decisiones, de parte de madres y padres de familia.	Conflictos con otros actores sociales, padres, contratistas. "Mafias" de contratistas de las comunidades en donde se emplazan las instituciones beneficiarias.	El director debe generar consensos en la comunidad educativa. Empoderar y capacitar a las instituciones escolares, para hacer frente y resolver conflictos.
Nombre del proceso o tema	Fortalezas	Debilidades	Recomendaciones
Acceso a la información a través de la página web	Genera transparencia	No todas la escuelas tienen acceso a internet para estar actualizadas de la información.	Generar estrategias para que las comunidades educativas tengan acceso a la información de la web, aun cuando carezcan de acceso directo a la red.
	Oportunidades	Amenazas	Recomendaciones
	Mejorar infraestructura digital a escala estatal.	Existe información que puede ser usada con fines lucrativos por otros actores sociales, como empresarios locales. Geografía y topografía del estado como obstáculo para acceso a la tecnología.	Generar alternativas para acceso a la red: acuerdos con empresas o alianzas estratégicas. Regionalizar servicios educativos de la SEPH, con oficinas cercanas a municipios en condiciones desfavorables, que provean información y

			seguimiento de procesos.
Nombre del proceso o tema	Fortalezas	Debilidades	Recomendaciones
Coordinación entre áreas de la SEP- SEPH	El trabajo coordinado puede ser fructífero para articulación y eficiencia en los procesos.	Conflicto de intereses. La normatividad no se impone a la instancia federal, sólo a la AEL.	Normatividad que abraque procesos y calendarios tanto de instancia estatal, como federal.
	Oportunidades	Amenazas	Recomendaciones
	La evaluación como referente ante la instancia federal, para la mejora y el aumento de pertinencia en los procesos. Continuidad de programas no sujeta a cambios de sujeta a cambios de gobierno.	Cambios políticos a nivel federal y/o estatal. Presiones por organizaciones externas al PRE, como sindicatos u organizaciones empresariales, por ejemplo.	Establecer una normatividad que garantice continuidad en programas y procesos.

ANEXO IV

Recomendaciones Programa de la Reforma Educativa

Hidalgo 2016

Recomendaciones	Operativas	Normativas
Que la información para la toma de decisiones en torno a la selección de escuelas para de diagnósticos locales.	✓	✓
Manejo de cheque o tarjeta a nombre de la escuela	✓	✓
Sistema de sanciones si no se cumple con la normatividad	✓	✓
Respuesta y calendarización de acciones que den apoyo y permitan una operación con procesos articulados entre federación y autoridades locales	✓	✓
Fortalecer dinámicas de información, comunicación y respuesta entre instancia federal y la coordinación del programa a nivel local	✓	
Fortalecer liderazgo y capacitar a directores y supervisores	✓	
Generar registros de integrantes de contraloría social y capacitarlos para que lleven a cabo su función	✓	✓
Intervenir de manera crítica la paradoja de un programa orientado a fortalecer dinámicas y esquemas de autogestión, pero diseñado de manera centralizada, alejada de la realidad de las comunidades y los estados, y cuyo sistema de selección de escuelas beneficiarias no responde a detección de necesidades y particularidades comunitarias, sociales, culturales e institucionales, por parte de la autoridad local	✓	✓

Anexo VI

Ficha Técnica de Identificación Evaluación de Procesos del Programa Presupuestal U082 Programa de la Reforma Educativa

Hidalgo Ciclo escolar 2015-2016

Tema	Variable	Datos
Datos generales	Entidad	Hidalgo
	Nombre del programa	Programa de la reforma educativa
	Año de inicio	2015-2016
	Nombre de la unidad responsable del programa	Dirección general de desarrollo de la gestión educativa
	Responsable a cargo del programa estatal	Coordinación general estatal de los programas escuelas de calidad y de la reforma educativa
	Teléfono de contacto	01 771 2 73 24 53
	Correo electrónico de contacto	jocecare@hotmail.com
Objetivos	Objetivo general del programa	Contribuir a la disminución del rezago en las condiciones físicas de las escuelas públicas de educación básica y al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar para mejorar la prestación del servicio educativo con calidad y equidad
	Principal normatividad	Acuerdo número 11/09/15 por el que se emiten los lineamientos de operación del programa de la reforma educativa.
	Objetivo (sectorial, especial o institucional) con el que está alineado	Sectorial: objetivo 1. "asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de población".
	Propósito del programa	Fortalecer la autonomía de gestión escolar; disponer de centros educativos de calidad que cuenten con la infraestructura adecuada y los recursos materiales y de organización acordes a las necesidades de las niñas, niños y adolescentes, espacios en donde se sientan seguros, adquieran confianza y desarrollen sus capacidades.
Número total de escuelas que tienen el problema o necesidad	Definición	Centro educativo público del sistema educativo nacional que cuenta con clave de centro de trabajo (CCT). considera escuelas que prestan el servicio regular, así como los servicios de

		educación comunitaria que brinda el CONAFE
	Unidad de medida	ICE. Índice de Carencias por Escuela. Índice que mide y expresa numéricamente la intensidad de las carencias básicas en los servicios, la infraestructura y el mobiliario básico en una escuela, elaborado por la SEP de acuerdo con los resultados del CEMABE, el índice se basa en las siguientes variables: tipo de construcción del inmueble; material del inmueble; disponibilidad de agua; disponibilidad de baño, letrina u hoyo negro; mobiliario básico de aula.
	Cuantificación	7,122 escuelas
Número de escuelas que tienen el problema y pueden ser susceptibles de incorporarse al programa	Definición	Centro educativo público del sistema educativo nacional que cuenta con clave de centro de trabajo (CCT). Considera escuelas que prestan el servicio regular, así como los servicios de educación comunitaria que brinda el CONAFE que presentan mayor intensidad de rezago en sus condiciones físicas y de equipamiento de acuerdo con el ice elaborado por la SEP con la información del CEMABE, así como las supervisiones escolares de zona que atienden a las escuelas públicas de educación básica.
	Unidad de medida	ICE. Índice de carencias por escuela. Índice que mide y expresa numéricamente la intensidad de las carencias básicas en los servicios, la infraestructura y el mobiliario básico en una escuela, elaborado por la SEP de acuerdo con los resultados del CEMABE.
	Cuantificación	296 escuelas
Número de escuelas incorporadas	Definición	Centro educativo público del sistema educativo nacional que cuenta con clave de centro de trabajo (CCT). Considera escuelas que prestan el servicio regular, así como los servicios de educación comunitaria que brinda el CONAFE que presentan mayor intensidad de rezago en sus condiciones físicas y de equipamiento de acuerdo con el ICE elaborado por la CEP con la información del CEMABE, así como las supervisiones escolares de zona que atienden a las

		escuelas públicas de educación básica.
	Unidad de medida	ICE. Índice de carencias por escuela. Índice que mide y expresa numéricamente la intensidad de las carencias básicas en los servicios, la infraestructura y el mobiliario básico en una escuela, elaborado por la SEP de acuerdo con los resultados del CEMABE.
	Cuantificación	571 escuelas