

Red

INEE

09

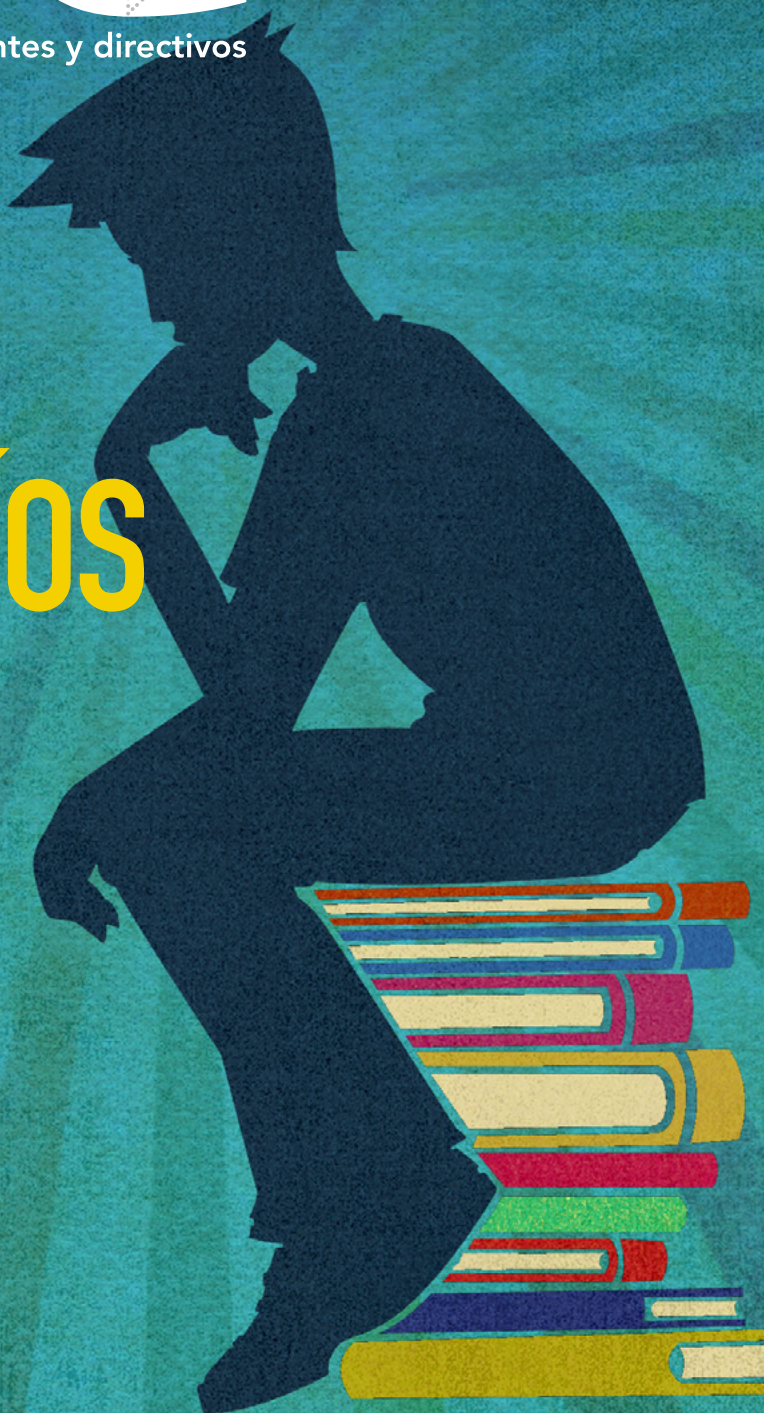
ENERO-ABRIL 2018
AÑO 3

Revista de evaluación para docentes y directivos

Educación media superior: **LOS DESAFÍOS**

Resultados de Cívica 2016

Habilidades socioemocionales en la escuela



PROTAGONISTAS DE LA EMS

Testimonios, entrevistas y contexto histórico en México

Recursos para la
enseñanza en la EMS

Informe Miradas 2017



NÚM. 09 | ENERO-ABRIL 2018
AÑO 3

Revista de Evaluación para Docentes y Directivos

Publicación cuatrimestral.

Hecho en México. Prohibida su venta.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

JUNTA DE GOBIERNO

EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO
Consejero Presidente

Consejeros

TERESA BRACHO GONZÁLEZ
GILBERTO RAMÓN GUEVARA NIEBLA
SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE
MARGARITA MARÍA ZORRILLA FIERRO

Titulares

Unidad de Normatividad
y Política Educativa
FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ

Unidad de Evaluación
del Sistema Educativo Nacional
JORGE ANTONIO HERNÁNDEZ URALDE

Unidad de Información y Fomento
de la Cultura de la Evaluación
MARÍA DEL CARMEN REYES GUERRERO

Unidad de Administración
MIGUEL ÁNGEL DE JESÚS LÓPEZ REYES

Órgano Interno de Control
LUIS FELIPE MICHEL DÍAZ

Coordinación de Direcciones
del INEE en las Entidades Federativas
JOSÉ ROBERTO CUBAS CARLÍN

CONSEJO EDITORIAL

Gilberto Guevara Niebla, INEE
Francisco Miranda López, INEE
Jorge Antonio Hernández Uralde, INEE
José Roberto Cubas Carlín, INEE

COMITÉ EDITORIAL

José Luis Gutiérrez Espíndola
Andrés Eduardo Sánchez Moguel
Yolanda Edith Leyva Barajas
Raquel Ahuja Sánchez
José Castillo Nájera
Juan Jacinto Silva
Alberto Navarrete Zumárraga
Héctor Virgilio Robles Vásquez

DIRECTORIO RED

Carmen Reyes Guerrero
Dirección general

José Luis Gutiérrez Espíndola
Coordinación general

Blanca Gayosso Sánchez
Verónica Garduño González (El Dragón Rojo)
Coordinación editorial

Heidi Puon Sánchez
Martha Alfaro Aguilar
Diseño y diagramación

Fabrizio Vanden Broeck
Arte e ilustración (El Dragón Rojo)

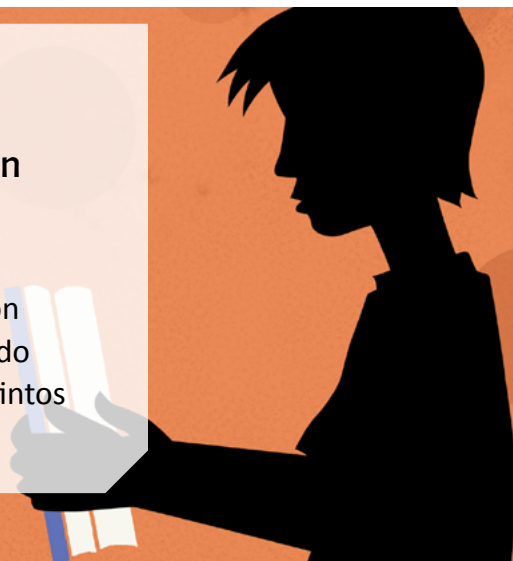
Edna Morales Zapata
Carlos Garduño González
Claudia Macedo Ramírez (El Dragón Rojo)
Corrección de estilo

CONTENIDO

44 EJE CENTRAL

La reforma de la educación media superior: una compleja transición.

En la última década, la educación media superior del país ha sufrido transformaciones mediante distintos instrumentos y políticas.



4 Editorial

20 Contando la educación

Directores escolares en Iberoamérica

26 Un poco de historia

La educación media superior en el contexto histórico de México

60 Desde adentro

Gestión escolar y liderazgo directivo en Iberoamérica

82 De profesor a profesor

Formación cívica en preescolar

98 Baúl de sorpresas

Recursos para la enseñanza en la educación media superior

104 Recreo

Sugerencias para el tiempo libre

106 Colaboradores

10 CUBO DE ENSAYO



Cívica 2016: una mirada a la formación ciudadana

66 CASO POR CASO



Rezago educativo en bachillerato: oportunidades desiguales

88 PONIÉNDOSE AL DÍA



El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo

EDITORIAL

La deuda con la educación
media superior



Si queremos contribuir al abatimiento de la desigualdad en México, el país debe voltear la mirada a la formación de sus jóvenes en el nivel medio superior.

Si bien los diagnósticos en ese nivel muestran alguna (leve) mejoría, nos revelan altos índices de deserción de sus alumnos; bajo rendimiento escolar; poco interés por las materias y la forma en que se imparten; baja formación magisterial y desprotección laboral (una porción elevada de profesores lo son de asignatura); así como desatención de autoridades, personal docente y padres de familia respecto del entorno en que estos jóvenes realizan sus estudios, que los puede convertir en víctimas de acoso escolar (entre pares, de adultos a jóvenes y de éstos contra sus maestros), consumo de drogas, relaciones sexuales desprotegidas y violencia en general.

Se trata de un momento de la vida de estos jóvenes en el que la consolidación de los valores cívicos, el conocimiento de los derechos humanos (los propios y los de sus compañeros), el respeto a la diversidad y a la otredad, y la aceptación de uno mismo como individuo y ciudadano en ciernes en sociedad, suponen una amalgama de responsabilidades para ellos y una atención pertinaz del mundo de los adultos. La educación media superior es el eslabón más débil de la cadena educativa. El abandono del grupo social que le da vida no es, ni puede ser, una opción.

Llevamos más de 20 años tratando de resolver los problemas de la educación media superior sin éxito. Seguimos con modelos educativos tradicionales con aprendizajes memorísticos que son percibidos por los jóvenes (¡y con razón!) como aburridos e irrelevantes, y poco o nada vinculados con la realidad que les rodea o que les lacera: un futuro de incertidumbre en donde ven lejana la esperanza de conseguir un empleo digno, una vez concluidos sus estudios de bachillerato o de universidad. Numerosos maestros de universidades expresan su preocupación por el bajo nivel y el escaso rendimiento de sus alumnos recién egresados del bachillerato, quienes llegan a

las instituciones de educación superior, en muchos casos, a iniciar casi desde cero.

Éste es el enfoque que Roberto Rodríguez nos sugiere en este número de *RED* para iniciar el debate sobre el futuro de la educación media superior. Nos proponemos aportar ideas que recuperan la amplia literatura existente y los estudios y evaluaciones que el país ha hecho en los últimos 20 años. Transcurrido este tiempo nos preguntamos, sin embargo, qué es lo que tiene que ocurrir para que ese segmento del Sistema Nacional de Educación reciba la atención que se merece y actuemos en consecuencia.

Aunado a lo anterior, ofrecemos una visión amplia de la formación cívica a partir del análisis del estudio Cívica 2016 aplicado en 24 países, cinco de estos latinoamericanos. Los resultados, aunque mejores que los de 2009, no son halagüeños: los jóvenes mexicanos son más proclives que el promedio a soluciones que violenten la ley; se informan menos de asuntos políticos, aunque están más dispuestos a informarse para votar y eventualmente hacerlo; en quienes menos confían es en los partidos políticos —particularmente significativo en un año electoral—, y para un número superior a la media, la escuela es un lugar hostil.

Nada que otros estudios no hayan arrojado en el pasado reciente y que alertan —con focos rojos— sobre el malestar social que prevalece en México y la falta de referentes para superarlo en la escuela, el barrio o el hogar. Y ubica en el centro de la problemática el rol que deben jugar las autoridades educativas, el cuerpo docente, los padres de familia y las autoridades gubernamentales en la construcción de una ciudadanía robusta, solidaria y participativa.

En 2018, como ya está dicho, tendrán lugar las elecciones más complejas y competidas de la historia contemporánea del país. Importa debatir sobre el Sistema Educativo Nacional, las perspectivas de futuro inmediato —independientemente de quien o quienes se alcen con la victoria—, y la centralidad que habrá de tener la educación en la construcción del modelo de país que queremos para nuestros jóvenes en el difícil tránsito de la adolescencia al mundo adulto. En ello, como han dicho decenas de expertos en diversas áreas de las ciencias sociales, se nos puede ir la vida. ●

Según los resultados de las evaluaciones en las que México ha participado desde el 2000, ¿cuál ha sido el progreso en materia de logro educativo?



Publicaciones INEE

Yo opino



La permanencia, principal problema en la EMS: docentes

Hemos visto que el acceso a la educación media superior ha mejorado en los últimos años, no obstante, el principal problema es la permanencia. Actualmente, los jóvenes tienen diversas dificultades para continuar con sus estudios, ya sean de carácter personal o institucional, señaló en entrevista Rogelio Sandoval, profesor de Electrónica del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) 1, ubicado en la delegación Tláhuac.

Por un lado, explica, obstáculos como la falta de apoyo económico, problemas sociales como las drogas, violencia o alcoholismo o el poco interés de sus padres han hecho que la matrícula se vaya desvaneciendo conforme pasan los semestres.

Por otra parte, las instituciones no han sabido crear estrategias reales que retengan a los jóvenes, en cambio hay: profesores con poco interés, autoridades desvinculadas de la realidad de los estudiantes y programas que en pocas

ocasiones los preparan verdaderamente para continuar con sus estudios superiores.

Mientras tanto, Ofelia Silva, profesora de la materia de Literatura de la misma institución, señala que buena parte de la permanencia o no de los jóvenes depende del trabajo de los profesores, pues son ellos quienes pueden hacer la diferencia.

“ Nosotros, los maestros, tenemos en nuestras manos una gran responsabilidad y compromiso con los jóvenes del país, no sólo en el nivel medio superior, sino en todos los demás. La diferencia entre un joven que deja la escuela o no radica, de manera directa o indirecta, en el trabajo de un buen o de un mal profesor”.



El trabajo de los maestros, sostiene, es entonces conocer a fondo a sus alumnos, profesionalizar su labor y conocer las necesidades educativas, psicológicas y sociales que tiene la comunidad escolar, a fin de crear lazos que mejoren las condiciones de los estudiantes.

Una parte importante, finaliza, es el apoyo que las autoridades educativas brindan para que todo esto suceda.

“ Los maestros no podemos mejorar las condiciones de los alumnos si nosotros no estamos en mejores lugares de trabajo, donde no existan serias fallas de infraestructura, carencia de materiales de trabajo o, incluso, inseguridad dentro y fuera de los planteles”.

Para Rocío Acosta, profesora de Literatura del CETIS 32, de la delegación Venustiano Carranza, actualmente los jóvenes cuentan con mayor oportunidad de ingresar al bachillerato, pero no de ingresar a la universidad.

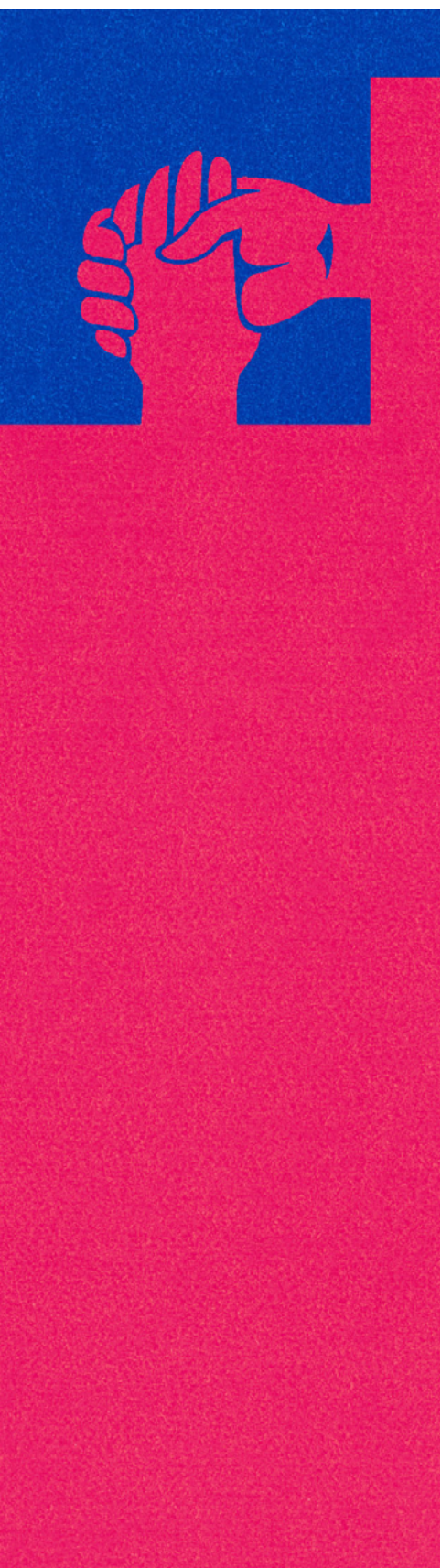
La mayoría, dice, busca preparatorias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o el Instituto Politécnico Nacional (IPN), porque prácticamente tienen garantizado el acceso a la universidad. Sin embargo, estas instituciones no pueden albergar a todos los alumnos que lo soliciten.

Ante ello, desafortunadamente las instituciones que ofrecen opciones técnicas y preparación para integrarse al mercado laboral como el CETIS o el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) no acaban de convencer a los alumnos, quienes tampoco se sienten atraídos por dichas instituciones. ●

Cívica 2016: una mirada a la formación ciudadana en la educación básica

MARÍA EUGENIA LUNA ELIZARRARÁS





El presente artículo consiste en una descripción general del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (Cívica, o ICSS por sus siglas en inglés): sus antecedentes, características y resultados preliminares. Se comparan los dominios que el estudio ha explorado en sus diversas ediciones y las características de los instrumentos que lo integran. Asimismo, se presentan algunas reflexiones sobre los citados resultados, publicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en lo que concierne al conocimiento cívico, el compromiso cívico y las actitudes del estudiantado hacia temas sociales relevantes.

Antecedentes

Cívica 2016 forma parte de las investigaciones internacionales coordinadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés). Esta organización ha emprendido tres estudios previos en esta materia. El primero se llevó a cabo en 1971 como parte de una evaluación de varias asignaturas escolares. Posteriormente, en los años noventa, realizó el Proyecto de Educación Cívica (CIVED, por sus siglas en inglés), que comprendió dos fases: en 1994, la recolección de evidencia documental y entrevistas a especialistas para describir las circunstancias, los contenidos y procesos de la educación cívica en las escuelas de los 24 países participantes; entre 1999 y 2000 la aplicación de una encuesta a estudiantes de 14 años, un cuestionario a profesores involucrados en la enseñanza del civismo y un cuestionario para el personal directivo de la escuela. Este estudio incluyó dos países latinoamericanos: Colombia y Chile.

Al tercero se le denominó ICCS 2009. Fue diseñado para obtener una línea de base que permitiera comparaciones con evaluaciones futuras. En él estuvieron involucrados 38 países, entre ellos seis de Latinoamérica: Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana.

El estudio Cívica 2016 es continuación del elaborado en 2009 y en él participaron 24 países, entre los que se encuentran cinco latinoamericanos: Chile, Colombia, México, Perú y República Dominicana. La población estudiantil incluida en este estudio, al igual que en 2009, es la que cursa segundo grado de secundaria.

En sus diversas ediciones, los estudios han explorado conocimientos y habilidades diversos, como se muestra a continuación:

▼ TABLA 1

Dominios que exploran los estudios de ciudadanía de la IEA

CIVED 2000	ICCS 2009	ICCS 2016
Dominio I. Democracia <ul style="list-style-type: none"> • Democracia y sus características definitorias. • Instituciones y prácticas en la democracia. • Derechos y deberes de la ciudadanía. 	Dominio de contenido <ul style="list-style-type: none"> • Sociedad y sistemas cívicos. • Principios cívicos. • Participación cívica. • Identidades cívicas. 	Dominio de contenido <ul style="list-style-type: none"> • Sociedad y sistemas cívicos. • Principios cívicos. • Participación cívica. • Identidades cívicas.
Dominio II. Identidad nacional y relaciones regionales e internacionales <ul style="list-style-type: none"> • Identidad nacional. • Relaciones internacionales y regionales. 	Dominio cognitivo <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Razonamiento y análisis. 	Dominio cognitivo <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Razonamiento y aplicación.
Dominio III. Cohesión social y diversidad	Dominio afectivo-comportamental <ul style="list-style-type: none"> • Creencias valorales. • Actitudes. • Intenciones comportamentales. • Comportamientos. 	Dominio afectivo-comportamental <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes. • Involucramiento.

Fuente: Elaboración propia con base en Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz (2001), Fraillon, J. y Schulz, W. (2008) y Schulz, W., Fraillon, J., Agrusti, G., Ainley, J. y Losito, B. (2016).

Características generales

Cívica 2016 explora conocimientos, la comprensión de aspectos cívicos y ciudadanos, y recopila información sobre las creencias, actitudes, comportamientos e intenciones del estudiantado relacionados con dichos temas.

Comprende un conjunto de instrumentos dirigidos a estudiantes, profesores y directores de escuela, con la finalidad de investigar las formas en que los jóvenes se están preparando para asumir su papel como ciudadanos en una gama de países en la segunda década del siglo XXI (Schulz *et al.*, 2016). Estos instrumentos, además de ser estandarizados y contar con ajustes al idioma de la población de cada país, también deben ser aplicados en condiciones similares, de acuerdo con los criterios establecidos por la IEA.

▼ TABLA 2

Instrumentos del estudio Cívica 2016

Instrumento	Duración de su aplicación	Destinatario
Test cognitivo internacional, consistente en ítems que miden los conocimientos cívicos de los alumnos y su habilidad para analizar y razonar.	45 minutos	Estudiante
Cuestionario internacional para el estudiante, cuyos ítems miden variables del contexto y las percepciones de los alumnos.	40 minutos	Estudiante
Instrumento del módulo regional, que consiste en preguntas para estudiantes de países de los módulos europeo y latinoamericano.	15 minutos aprox.	Estudiante
Cuestionario para docentes que trabajan en el grado objeto de este estudio; explora variables del contexto de los docentes, así como su percepción de los factores relacionados con el contexto de la formación ciudadana en sus escuelas.	30 minutos aprox.	Docente
Cuestionario para la escuela, que se aplica a los directores de las escuelas participantes, para recabar información sobre las características y las variables del nivel educativo relacionadas con la educación ciudadana.	30 minutos aprox.	Director
Encuesta nacional de contexto, que es respondida por expertos nacionales para obtener información sobre la estructura del sistema educativo, el estatus de la formación ciudadana en el currículo y los desarrollos recientes en cada país.	N/A	Coordinador Nacional del Estudio

Fuente: INEE (2017).

En México, los instrumentos anteriores se aplicaron a una muestra representativa de escuelas a nivel nacional que se integró por: 5 526 estudiantes, 1 918 docentes y 213 directores de escuelas secundarias. A nivel internacional, participaron en el estudio: 94 mil estudiantes, 37 mil docentes y 3 800 directores de escuelas (INEE, 2017).

Algunos resultados

En la primera semana de noviembre de 2017, el INEE dio a conocer los resultados iniciales de Cívica 2016 (INEE, 2017), con base en los cuales se organiza este apartado.

La escala empleada para medir y comparar las respuestas relacionadas con el conocimiento cívico de los estudiantes tiene una media de 500 puntos y una desviación estándar de 100 y se definen cuatro niveles (tabla 3).

▼ TABLA 3

Niveles de desempeño en Conocimiento Cívico

Nivel	Puntaje	Descripción
A	563 o más	Los estudiantes demuestran una comprensión integral de conceptos cívicos y de ciudadanía, y demuestran cierta perspectiva crítica.
B	479 a 562	Los estudiantes demuestran cierto conocimiento específico y comprensión de los más conocidos conceptos, sistemas e instituciones cívicos y de ciudadanía.
C	395 a 478	Los estudiantes identifican los principios fundamentales y los conceptos gruesos relacionados con el civismo y la ciudadanía.
D	311 a 394	Los estudiantes muestran familiaridad con contenidos y ejemplos concretos y explícitos relacionados con las características básicas de la democracia.
Debajo del nivel D	310 o menos	Los estudiantes no demuestran los conocimientos del nivel D.

Fuente: INEE (2017).

El puntaje promedio obtenido por México fue de 467, mientras que a nivel internacional fue de 517. Lo anterior coloca a nuestro país en antepenúltimo lugar de las puntuaciones en las que supera a Perú (438) y República Dominicana (381). Por otra parte, Chile y Colombia rebasan a México con 482 puntos.

Los cinco países latinoamericanos participantes ocupan los últimos cinco lugares en el estudio.

Los tres países que obtuvieron los puntajes más altos fueron: Dinamarca (586), China Taipéi (581) y Suecia (579).

En cuanto a los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes mexicanos se tiene que 13% alcanzó el nivel A, 33% el nivel B, 33% el nivel C, 18% el nivel D y 3% quedó debajo del nivel D.

En todos los países participantes, las mejores puntuaciones fueron obtenidas por mujeres.



Entre los resultados relacionados con el compromiso cívico, destacan los siguientes:

- A la pregunta sobre su intención de participar en acciones como pintar paredes, bloquear el tráfico u ocupar edificios públicos como formas de protesta, los estudiantes mexicanos, al igual que la mayoría de los latinoamericanos, dieron respuestas positivas, por encima de la media internacional. En particular, los alumnos mexicanos superaron el porcentaje de respuesta frente al resto de los países latinoamericanos participantes.
- En cuanto a los medios reportados por los estudiantes para informarse sobre temas políticos o sociales, 59% señaló que lo hace por la televisión, siendo 66% la media internacional; 36% indicó que mediante sus padres (46% media internacional); 26% a través de la prensa escrita (27% media internacional); y el 29% en internet (31% media internacional).
- Sobre la intención de participar a futuro como electores: 88% dijo que lo haría en las elecciones municipales o delegacionales (85% media internacional); 87% lo haría en las elecciones federales (85% media internacional) y 80% obtendría información sobre las candidaturas antes de votar (80% media internacional).



Sobre las actitudes hacia temas relevantes de la sociedad global, se destaca lo siguiente:

- Los estudiantes mexicanos consideraron, en los tres primeros lugares, como una amenaza para el futuro del mundo, los temas siguientes: contaminación en un 83%, frente a 7% del promedio internacional; escasez de agua en 74% (65% promedio internacional); y escasez de alimentos en 69% (62% promedio internacional). Un dato que llama la atención es la consideración del terrorismo como una amenaza para el futuro global en 58%, por debajo de la media internacional que es del 66%. Otros problemas donde hay diferencias con el promedio internacional son: pobreza 65% (53% media internacional); crimen 65% (50% media internacional); desempleo 56% (41% media internacional); y sobrepoblación 52% (39% media internacional).
- En lo que concierne a su confianza en los partidos políticos, las personas en general y los medios de comunicación, los estudiantes mexicanos tienen un menor grado de confianza en estas instituciones que la media internacional. Solamente expresan un mayor grado de confianza que el promedio internacional en las redes sociales.
- Sobre la percepción de los estudiantes de las situaciones que se consideran positivas o negativas por su impacto para la democracia, 20% valora positivamente que se permita criticar al gobierno (38% promedio Cívica), y 38% lo considera negativo (24% promedio Cívica). Además, 72% considera positivo que la ciudadanía tenga derecho a elegir a sus representantes (80% promedio Cívica); 57% que las personas protesten si consideran que una ley es injusta (63% promedio Cívica); y 69% que todos los grupos étnicos del país tengan los mismos derechos (65% promedio Cívica).
- En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre las conductas que consideran muy importantes en un buen ciudadano se encuentran: asegurar el bienestar económico de sus familias, 65% (promedio Cívica 60%); hacer esfuerzos personales para proteger los recursos naturales en 63% (promedio Cívica 49%); apoyar a personas que están peor que ellos en 55% (promedio Cívica 49%); obedecer siempre la ley en 52% (promedio Cívica 59%); trabajar duro en 50% (42% promedio Cívica) e involucrarse en actividades para ayudar a la gente de países menos desarrollados en 48% (35% promedio Cívica).

Sus alcances

A partir de los resultados del estudio Cívica 2016, dados a conocer por el INEE en la primera semana de noviembre de 2017, se presentan algunas reflexiones sobre sus alcances e implicaciones para la formación ciudadana en la educación básica.



Respecto al puntaje promedio obtenido por los estudiantes mexicanos en estudio, es necesario reconocer que el mismo se asemeja al que nuestro país obtiene en otras pruebas internacionales como la del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Se requiere analizar la manera en que los aprendizajes cívicos van aparejados con los aprendizajes de otras áreas como lengua, matemáticas y ciencias.

Es importante considerar los contextos culturales en los cuales los alumnos se apropian de rasgos de la cultura política de la que es partícipe la población en general. Existen respuestas que tienen una diferencia significativa con la media internacional en las que puede inferirse que son resultado más de una apropiación cultural que del trabajo que las escuelas llevan a cabo. Lo anterior puede apreciarse en aspectos como las intenciones de participación de los alumnos,



su valoración sobre lo que resulta positivo o negativo para la democracia, la confianza en personas e instituciones y lo que forma parte de su percepción sobre lo que constituye una ciudadanía responsable.

Llama la atención que haya un porcentaje mayor de quienes valoran negativamente la posibilidad de hacer críticas al gobierno, lo que hace evidente la necesidad de una comprensión de la democracia como espacio para la pluralidad y el disenso.

Se infiere que, en su diseño, el estudio introduce temáticas relativas a los asuntos mundiales, por lo que es congruente con el objetivo “Construcción de ciudadanía global” de la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Las respuestas de los estudiantes mexicanos sobre estos temas están marcadas por su experiencia en los contextos en que viven y no necesariamente por su conocimiento y sensibilidad ante la situación global. ●

¿Desea conocer mejor esta evaluación?

Consulte el [micrositio de Cívica](#) donde encontrará diversos materiales de interés que ha elaborado el INEE:

[Informe nacional de resultados 2016](#)

[Infografía Cívica 2016. Resultados México](#)

Fichas

[1. Propósito y antecedentes](#)

[2. El marco de evaluación de Cívica 2016](#)

[3. Qué evalúa: Sociedad y sistemas cívicos](#)

[4. Qué evalúa: Principios cívicos](#)



Referencias bibliográficas

- Fraillon, J. y Schulz, W. (2008). Concept and Design of the International Civic and Citizenship Study. Ponencia presentada en el Encuentro Anual de la American Educational Research Association. Nueva York, 24-28 de marzo de 2008.
- INEE (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2016). Informe nacional de resultados*. México: autor. Recuperado el 25 de noviembre de 2017, de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/332/P2A332.pdf>
- Schulz, W., Fraillon, J., Agrusti, G., Ainley, J. y Losito, B. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Ámsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Ámsterdam: IEA.

Directores escolares en Iberoamérica

DIRECCIÓN GENERAL PARA LA INTEGRACIÓN
Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN, INEE

El informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* es una publicación anual a cargo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en la que ha participado la Dirección General para la Integración y Análisis de Información (DGIAI) del INEE. En el 2017, este informe tocó el tema del desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica, para lo cual el organismo se dio a la tarea de recopilar información sobre los directores escolares de los niveles de educación básica y media superior, por medio de un cuestionario entregado a los ministerios de educación de los países pertenecientes a la OEI. Los datos que a continuación se presentan se desprenden de este documento, mismo que puede ser consultado en línea [aquí](#).

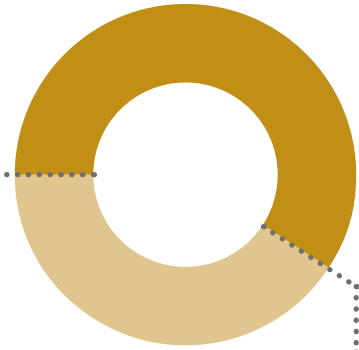
¿Qué sabemos sobre los directores escolares en los países iberoamericanos?

En el año 2017 había **751 772 directores escolares** al frente de los establecimientos de educación básica y media superior (o secundaria alta).

País	Directores
México	246 931
Brasil	184 281
Argentina	49 613
Guatemala	47 921
Perú	43 571
Colombia	38 116
España	27 994
Honduras	23 485
Chile	15 103
Ecuador	15 070
R. Dominicana	11 596
Paraguay	9 759
Cuba	7 818
Bolivia	6 053
El Salvador	6 031
Nicaragua	4 587
Costa Rica	3 985
Portugal	3 451
Panamá	3 284
Uruguay	3 123

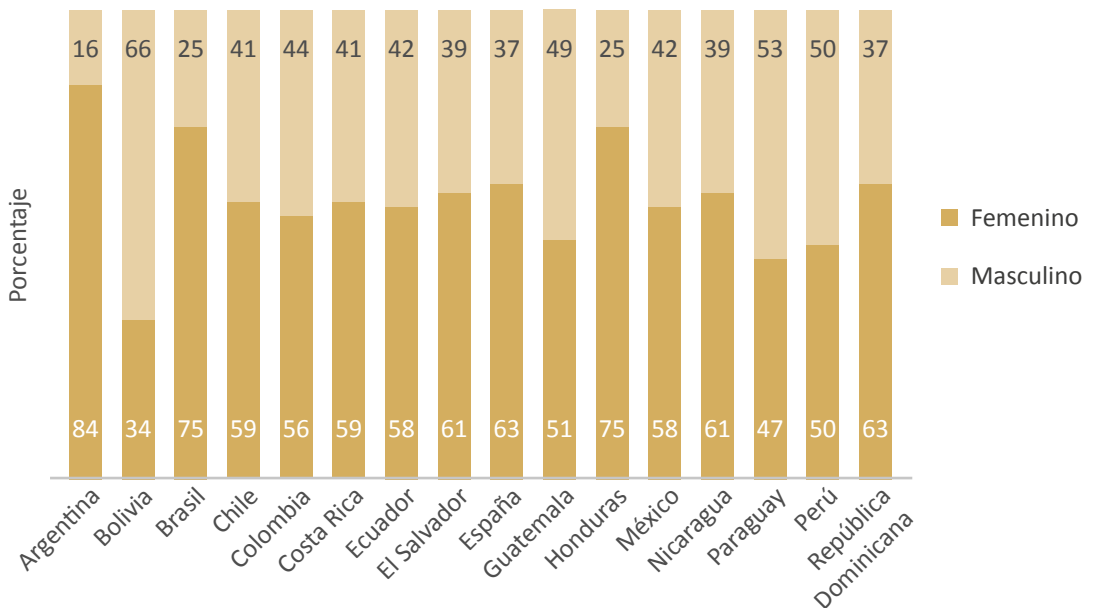


59.4%
son mujeres



40.6%
son hombres

¿Cuál es su distribución por sexo en los países iberoamericanos?





El **incremento porcentual salarial** al asumir tareas de dirección escolar es de 20% en México, 22% en España, 25% en Chile, 40% en Cuba y 54% en Perú. En Guatemala, Honduras y Uruguay los directores no reciben un pago adicional cuando asumen el cargo.

Requisitos para el acceso al cargo de director escolar



En El Salvador se tienen los mayores requerimientos: años de experiencia docen, aprobación de un examen, presentación de un proyecto y ser elegido por votación de la comunidad escolar.

También en Portugal, Nicaragua y España uno de los requisitos es que el docente debe ser **elegido como director por la comunidad escolar**.

En México se consideran los años de experiencia docente y la aprobación de un examen de selección.

Formación

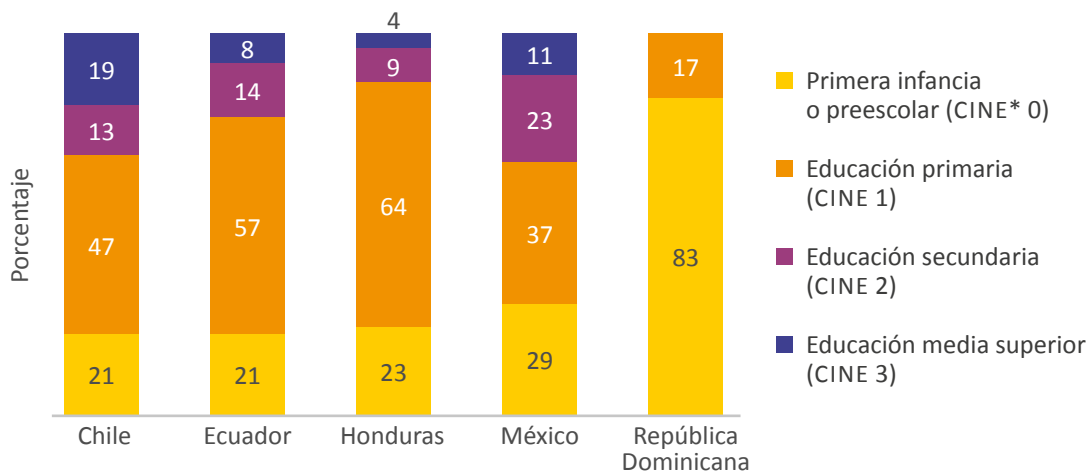


La **formación permanente o continua específica** con carácter de **obligatoria** para los directores ocurre en Brasil, Colombia, Cuba, Nicaragua, Panamá y Perú.

Es **voluntaria** en Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Portugal, República Dominicana y Uruguay.

En Costa Rica **no existe** formación continua para directores.

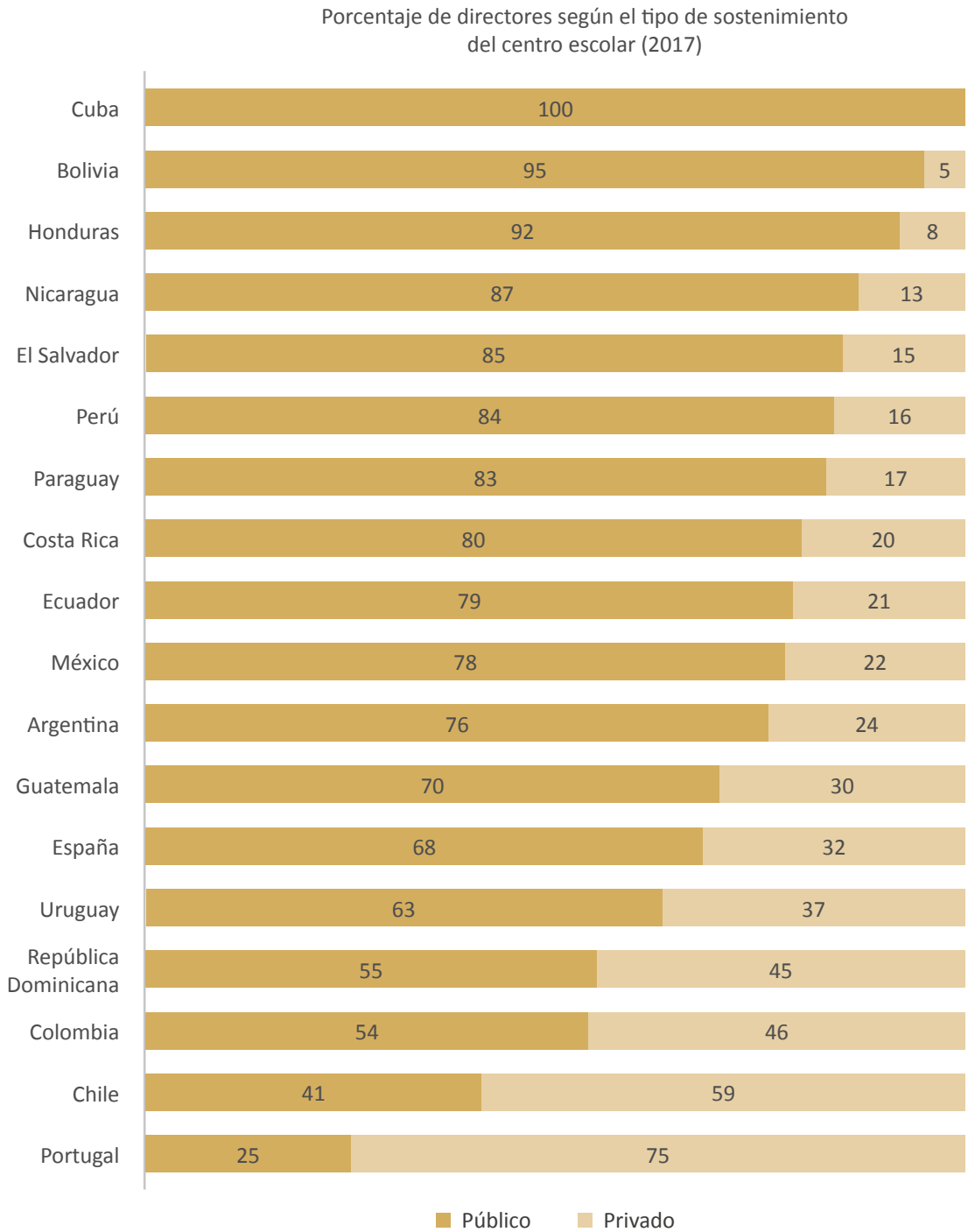
¿Cómo se distribuyen los directores escolares por nivel educativo (2017)?



* CINE: Clasificación Internacional de Niveles Educativos.



¿Cuántos directores están en centros públicos y cuántos en privados?



¿Tienen autonomía los directores escolares en los países iberoamericanos?

País	Autonomía			
	Administrativa relativa a la gestión de recursos humanos	Administrativa relativa a la gestión de recursos financieros	Administrativa relativa a la gestión de recursos materiales	Pedagógica relativa al diseño del currículo
Argentina		✓	✓	
Bolivia	✓	✓	✓	✓
Chile				✓
Colombia	✓	✓	✓	✓
Costa Rica				
Cuba	✓	✓	✓	✓
Ecuador	✓		✓	✓
El Salvador	✓	✓	✓	✓
España	✓	✓	✓	
Guatemala	✓	✓	✓	✓
Honduras				
México		✓	✓	
Nicaragua				
Panamá	✓	✓	✓	
Paraguay		✓	✓	
Perú		✓		✓
Portugal		✓		
República Dominicana	✓	✓	✓	
Uruguay	✓			



Si desea consultar el informe completo puede descargarlo [aquí](#).

También le recomendamos leer la sección Desde adentro (p. 60) para saber más sobre la elaboración del informe y la participación del INEE en la misma.



Fuente: OEI. Organización de Estados Iberoamericanos (2017). *Informe 2017 Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Madrid: autor. Recuperado el 12 de diciembre de 2017 de: www.oei.es/uploads/files/microsites/1/48/informe-miradas-2017.pdf

Experiencias del trabajo
realizado por los docentes en el aula
en el que han tenido logros o avances
en los aprendizajes esperados

Prácticas
educativas
innovadoras.

Experiencias
para documentar
y compartir



Materiales
para docentes



Materiales
para docentes



Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

Publicaciones INEE



La educación media superior en el contexto histórico de México

MARÍA ADRIANA DANDER FLORES



Para contar con elementos que permitan comprender lo que ha ocurrido y ocurre en la educación media superior (EMS) es preciso contar con un panorama general acerca del origen, las características y la diversidad de su composición y funcionamiento.

En este texto se presenta el lugar y tratamiento que se le ha dado a este tipo educativo desde que México se constituyó como país independiente hasta nuestros días. Asimismo, dada la importancia que en la actualidad tiene la educación en la agenda nacional, la información que se presenta contribuirá a identificar los cambios y las transformaciones que se han generado en la EMS, particularmente a partir de la aplicación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en 2008; la emisión del decreto que la coloca como parte de la educación obligatoria, en 2012, y la implementación de la Reforma Educativa que, desde 2013, trajo consigo la ejecución de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), es decir, tres procesos de gran magnitud y profundidad que impactan a un tipo educativo que hasta 2008 no contaba con lineamientos de orden nacional.

El México independiente

La educación en México como proyecto nacional comienza su gestación en el siglo XIX. Las primeras disposiciones legales al respecto llegaron a nuestro país por medio de la Constitución de Cádiz de 1812, en cuyo Título IX se establecían las condiciones en las que se debía impartir la instrucción, aunque en la práctica la mayoría de ellas no se llevó a cabo. Cuando nuestro país logró su independencia, se establecieron las metas educativas del México independiente; entre ellas se encontraba el establecimiento del control estatal sobre la educación por medio de la creación de la Dirección General de Instrucción Pública, la separación del clero de las actividades educativas y la fundación de escuelas normales (Bolaños, 2001, pp. 20-21).

Con la promulgación de las Bases Orgánicas de 1843 se expidió un plan general

de enseñanza, creando dos organismos encargados de la educación: la Dirección General de Instrucción Primaria y la Junta Directiva de Instrucción Superior. De esta manera, el gobierno mexicano mostraba abiertamente su intención de controlar la educación. El documento, expedido en 1843, incluía aspectos administrativos, lineamientos de organización y métodos de enseñanza. Posteriormente, en el artículo 3º de la Constitución Política de 1857 se estableció que la enseñanza era libre y que la autoridad competente determinaría qué profesiones necesitarían un título para poder ejercerse.

Con la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 se organizaron las escuelas de tipo profesional.

Durante el Segundo Imperio Mexicano (1863-1867) se establecieron las normas que regirían la educación por medio de la Ley de Instrucción Pública, la cual se dio a conocer en diciembre de 1865 (Bolaños, 2001, p. 27). Para la educación elemental, esta ley establecía tres características fundamentales: sería gratuita, obligatoria y la supervisarían los ayuntamientos, bajo la dirección del Ministerio de Instrucción Pública. La misma ley establecía que la instrucción secundaria se organizaría al

estilo de los liceos franceses y se ordenaba la reorganización de la educación superior; en ambos casos y, al igual que la educación elemental, estas serían controladas y vigiladas por el gobierno.

Restauración de la República

Con la restauración del gobierno republicano y la expedición de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, la educación se convirtió en una función pública, en 1867. El Ministerio de Justicia e Instrucción Pública comisionó a un grupo de expertos para analizar el problema educativo del país; entre ellos se encontraba Gabino Barreda, principal representante del positivismo en México. El doctor Barreda fue el encargado de darle fundamento a la nueva organización escolar derivada de este análisis. El proyecto de Barreda se basó en el positivismo de Augusto Comte.



La visión positivista estuvo presente en todos los trabajos de reestructuración realizados por el doctor Barreda. Esta reorganización propició la elaboración de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1867, que describía las partes que debían constituir los estudios de cada nivel y uno de los apartados más amplios fue el referente a la educación preparatoria. Con esta ley se logró la sistematización y organización de las escuelas de tipo profesional que había en México hasta ese momento y se dio pauta para la refundación de la Universidad Nacional en 1910.¹

Barreda fue el primer director de la Escuela Nacional Preparatoria, y en febrero de 1868 dio inicio el primer ciclo escolar.

El presidente Benito Juárez nombró como primer director de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) al doctor Gabino Barreda, y en febrero de 1868 dio inicio el primer ciclo escolar con una matrícula de 900 alumnos. El plan de estudios se cursaba en cinco años y las instalaciones con las que contó desde su origen hasta 1982 fueron las del Antiguo Colegio de San

Idelfonso. En cuanto a los bachilleratos de las universidades estatales, se puede afirmar que su origen está vinculado al de la ENP y que su desarrollo y funcionamiento se han derivado de las condiciones particulares de cada entidad federativa, así como la universidad y entidad de que se trate.

Porfiriato

Durante el Porfiriato se lanzó la convocatoria para celebrar el Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1889-1890. Los trabajos llevados a cabo en este Congreso permitieron diagnosticar y definir las políticas educativas que debían aplicarse en este periodo. Al inaugurar el Primer Congreso de Instrucción Pública, Joaquín Baranda, Secretario de Justicia e Instrucción Pública, enfatizó que el Estado tenía la convicción de mejorar la educación y que, para lograrlo, era preciso contar con el marco legal que le permitiera dirigirla y vigilar su desarrollo.

La discusión sobre temas educativos no se agotó en el primer congreso, así que durante el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública (1890-1891) se retomaron algunos de los temas abordados y se plantearon nuevos cuestionamientos, entre ellos, algunos referentes a las escuelas normales, la instrucción preparatoria y las escuelas especiales. Respecto de la instrucción preparatoria se estableció lo siguiente:

¹ En 1910 la Escuela Nacional Preparatoria pasó a formar parte del Proyecto de Universidad Nacional de Justo Sierra.

- La enseñanza preparatoria debe ser uniforme para todas las carreras.
- Debe ser uniforme en toda la República.
- Debe durar seis años.
- Debe comenzar por las matemáticas.
- Debe concluir por la lógica, consistente ésta en la sistematización de los métodos científicos, con entera exclusión de todo concepto teológico o metafísico.
- Los ramos que la constituyen deberán conservar la misma extensión que hoy tienen en la Escuela Nacional Preparatoria.
- [...]
- Las carreras que exigen estudios de preparatoria completos y uniformes son las que se cursan en las escuelas especiales de jurisprudencia y notariado, de medicina y farmacia, de agricultura y veterinaria, y de ingenieros de minas, civiles, arquitectos, electricistas, geógrafos y topógrafos; y dichos estudios no deben hacerse en estas escuelas especiales, sino en las preparatorias.
- La enseñanza preparatoria debe ser gratuita (Moreno y Kalbtk, 2001, p. 74).

En mayo de 1890, el Congreso aprobó la iniciativa de ley que facultaba al Ejecutivo a legislar en materia educativa. Posteriormente, se solicitó al Congreso la autorización para que el Ejecutivo pudiera llevar a cabo las reformas que considerara pertinentes en todas las escuelas y grados escolares (Moreno y Kalbtk, 2001, p. 78). Lo anterior quedó plasmado en el decreto del 19 de mayo de 1896. A finales de ese año, se expidió la Ley de la Enseñanza Preparatoria en el D.F., la cual también ha sido identificada como Plan Chávez debido a que la comisión encargada de su elaboración estaba encabezada por Ezequiel A. Chávez, profesor de la ENP.

En el artículo 2º de la ley de 1901 se determina que la enseñanza preparatoria se usará como medio de instrucción de los alumnos para lograr su educación física, intelectual y moral.

Aunque la propuesta de Chávez guardaba el equilibrio entre la formación científica y la humanística, los cambios efectuados causaron controversia e inconformidad y en 1901, cuando el doctor Manuel Flores asumió la Dirección de la Preparatoria, se derogó el Plan Chávez.



De este modo, se regresó a los ciclos anuales, y el plan de estudios se alargó a seis años. En el artículo 2º de la ley de 1901 se determina que la enseñanza preparatoria se usará como medio de instrucción de los alumnos para lograr su educación física, intelectual y moral. Al reorganizar la instrucción preparatoria parecía que el Estado mexicano concretaría su intervención en los distintos niveles y tipos educativos. A finales del siglo XIX, el número de escuelas preparatorias se incrementó notablemente: en 1878 había 59 escuelas en total, mientras que para 1900 ya sumaban 77 (Moreno y Kalbtk, 2001, p. 80).



Con la gestión de Justo Sierra al frente de la recién creada Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905) se aplicaron los acuerdos del Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1890-1891) a las escuelas preparatorias de todo el país. En este momento, había

muchos cuestionamientos y reflexiones de tipo filosófico y político que preocupaban a los maestros, sin embargo, en el aspecto didáctico se limitaron a aplicar el método experimental.

Con Porfirio Parra como Director de la ENP se reafirmó la convicción positivista.

En 1906, el doctor Porfirio Parra fue nombrado Director de la ENP y con él se reafirmó la convicción positivista y la fidelidad a la doctrina de Gabino Barreda. En 1907, hubo otra reforma y se instituyó que el plan de estudios de la preparatoria se cursaría en cinco años, tal y como lo estableció originalmente el doctor Barreda; además, el presidente Porfirio Díaz decretó que su enseñanza sería gratuita y laica.

Poco antes de la constitución de la Universidad Nacional en 1910, el presidente Porfirio Díaz:

Promulgó la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios, a la que correspondería perfeccionar estudios que en grados menores se hicieran en las escuelas nacionales preparatorias y en las escuelas de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y de Bellas Artes, así como desarrollar investigación científica y formar profesores para escuelas secundarias y profesionales (Moreno y Kalbtk, 2001).

De acuerdo con la legislación establecida, la Universidad Nacional de México estaría conformada por las siguientes escuelas nacionales: preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos Estudios.

Periodo posrevolucionario

Después de que la Universidad obtuvo su autonomía (1929), en 1931 se implementó una reforma con la que se crearon los bachilleratos especializados: Filosofía y Letras, Ciencias Biológicas, Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias y Letras y Ciencias Físico-Químicas y Naturales. Esta reforma confirmó que el bachillerato de la ENP tenía una definitiva orientación propedéutica (Zorrilla, 2015, p. 115). Estos bachilleratos especializados son el antecedente de lo que ahora se conoce como bachillerato universitario, bachillerato general o bachillerato propedéutico.

A principios de los años treinta del siglo XX, se empezó a gestar un proyecto para integrar un sistema de enseñanza técnica. En este proyecto destacan las aportaciones de Narciso Bassols, quien era secretario de Educación Pública, y Luis Enrique Erro, quien fungía como jefe del Departamento de Enseñanza Técnica. En 1939, se llevó a cabo la Conferencia Nacional de Educación, la cual fue organizada por el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM) y la Confederación de Trabajadores de México (CTM); ahí se anunció que el Ejecutivo había enviado al Congreso el proyecto de Ley Orgánica del



artículo 3º constitucional. Algunos de los aspectos que contemplaba esta ley eran los siguientes:

Art. 1. La función social de la educación será realizada por el Estado, como servicio público, o por la actividad privada.

Art. 3. La educación preescolar, primaria, secundaria y normal, o de cualquier grado o tipo para obreros y campesinos se impartirá solamente como servicio público, y será facultad exclusiva del Estado (...) Los particulares o instituciones privadas podrán colaborar con el Estado para impartir el servicio educativo en los grados anteriores siempre que se sujeten a las normas legales.

[...]

Art. 44. Los planes y programas, y los lineamientos técnicos del sistema educativo se formularán de acuerdo con las normas siguientes:

- I. Se reconocerá el valor educativo del trabajo productivo y socialmente útil, y del principio de la acción en general como tema central y fundamento de toda enseñanza.
- II. Se reconocerá la íntima relación de la escuela con el medio físico y social que la circunda.
- III. Se reconocerá la superioridad del trabajo colectivo y por equipos sobre el individual.
- IV. Se respetará la naturaleza propia del educando.
- V. Se reconoce que la educación tiende a formar hábitos, capacidades y a obtener saber, de acuerdo con las actividades y enseñanzas que permitan crear un concepto racional del mundo.

[...]

Art. 53. La educación en todos sus grados y aspectos se inspirará en los ideales de fraternidad universal y de cooperación internacional que se derivan del concepto socialista de la enseñanza (Sotelo, 2001, pp. 301-302).

Impulso a la enseñanza técnica

De acuerdo con esta ley orgánica, el sistema educativo incluía al Instituto Politécnico Nacional (IPN), las escuelas vocacionales y de bachillerato, mientras que la educación superior conservaría su autonomía.

Durante la década de los años cuarenta, ocurrieron algunos hechos significativos para el desarrollo del Politécnico, entre ellos, la fundación de las vocacionales 5 y 6, así como de la Escuela Técnica Industrial Wilfrido Massieu. En este periodo, el programa de industrialización del país se encontraba estrechamente vinculado al IPN; su ley orgánica, emitida el 31 de diciembre de 1949, sentaría la base para el porvenir de la educación técnica de México.

Éste fue el primer instrumento legal mediante el cual el Instituto Politécnico Nacional adquirió personalidad jurídica y capacidad económica para estructurar su enseñanza, pero además, en el artículo 3º quedó establecido que las escuelas de las mismas finalidades del Gobierno Federal en el país, dependerán técnica y administrativamente del Instituto, es decir, se daba al Politécnico capacidad rectora sobre la enseñanza técnica en el ámbito nacional (Mendoza, 2001, p. 488).

La ley orgánica del IPN, emitida en 1949, sentaría la base para el porvenir de la educación técnica de México.

En 1954, la ENP contaba con dos tipos de planes de estudios, uno de ellos duraba cinco años, se impartía sólo en un plantel, y los alumnos que cursaban este plan eran aquellos que al concluir la educación primaria decidían continuar con sus estudios. El otro plan tenía una duración de dos años, era impartido en todos los demás planteles y estaba dirigido a los estudiantes que ya habían cursado la educación secundaria. En 1956, se decidió hacer una modificación a los planes de estudio y aprobar la existencia del bachillerato único. El contenido de este bachillerato era principalmente humanístico, dejando en un plano menor la adquisición de conocimientos científicos; esta situación tuvo efectos en la demanda de la educación superior (recuperado el 30 de mayo de 2009, de: <http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/antecedentes.html>).

En los años sesenta, la Secretaría de Educación Pública (SEP) favoreció el desarrollo de un sistema de educación técnica que se encontraba fuera de la normativa establecida. Esta especie de sistema de educación técnico alter-

nativo estaba constituido por escuelas de distintos tipos y niveles educativos: había secundarias técnicas, centros de estudios de bachilleratos tecnológicos, institutos tecnológicos, posgrados y centros de investigación y desarrollo tecnológico.

La Reforma Educativa de los años setenta

En 1970, se planteó una Reforma Educativa que sirvió de marco de referencia para revisar y actualizar todos los métodos y procedimientos del Sistema Educativo Nacional (SEN). La idea central consistía en proporcionar al estudiante una formación general para que contara con una base cultural homogénea y, a la vez, brindar una orientación especializada de acuerdo con su vocación y su grado de escolaridad, conocimientos y actividades complementarias de carácter terminal que le permitieran, en caso de que interrumpiera sus estudios, incorporarse de inmediato al ámbito laboral.

En 1970 la UNAM emprendió la reestructuración de los planes de estudio de la EMS. Así se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades.

En este escenario y como consecuencia de los acuerdos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) respecto de la EMS tomados en Villahermosa, en abril de 1970, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) emprendió la reestructuración de los planes de estudio correspondientes. Así se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el cual se constituyó como uno de los tres sistemas que ofrece la UNAM en el tipo medio superior; los otros dos son los conformados por la ENP y el bachillerato a distancia.²

² Se ofrece por medio de los gobiernos locales y las universidades autónomas. En la capital del país, mediante la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de México que cuenta con sedes en las diferentes delegaciones. La UNAM lo opera directamente en Estados Unidos y en Canadá por medio de sus escuelas de extensión universitaria.

Las autoridades educativas consideraron que para poder llevar a cabo la reforma educativa era necesario implementar también una reforma administrativa, ya que a lo largo de su desempeño la SEP había ido acumulando funciones, objetivos y dependencias así que se modificó su estructura orgánica creándose cuatro subsecretarías:

- Educación Primaria y Normal
- Educación Media, Técnica y Superior
- Cultura Popular y Educación Extraescolar
- Planeación y Coordinación Educativa

Posteriormente, en 1973, se inició un proceso de descentralización que se basó en la división del país en nueve regiones y la instalación de 37 subunidades en las ciudades más importantes; de este modo, las oficinas centrales de la SEP pudieron desempeñar las funciones de planeación, evaluación, asesoría y coordinación integral del SEN. El sustento jurídico de esta reforma fue la Ley Federal de Educación del 14 de diciembre de 1973, la cual establecía que:

La educación es un servicio público y cumple una función social que ejerce plenamente el Estado, que también podrá participar la iniciativa privada bajo las condiciones que señale éste, y que es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad (González, 2001, p. 416).

En 1973, se emitió el decreto de creación del Colegio de Bachilleres. El objetivo de esta institución consiste en:

Ofrecer estudios de bachillerato a los egresados de la educación secundaria, en las modalidades escolarizada y no escolarizada (recuperado el 28 de mayo de 2011, de: <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content/article/278>).

Además de brindar una formación que permite a los egresados incorporarse a la educación superior, los capacita para la inserción laboral en distintos campos productivos.

Por otra parte, la ANUIES celebró su XIII Asamblea General Ordinaria,³ en la que se planteó la necesidad de definir los objetivos de la enseñanza en el tipo medio superior y se estableció que el bachillerato debería ser formativo, con funciones propedéutica y terminal y con una duración de tres años. En la Asamblea⁴ del siguiente año se tomaron los siguientes acuerdos sobre el bachillerato:

- Establecer un sistema de créditos.
- Establecer una estructura curricular conformada por tres áreas: actividades escolares, con dos núcleos de formación: básico o propedéutico, y otro selectivo que incluiría actividades para el trabajo y actividades para escolares.

La creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), en 1978, fue la principal expresión del fomento que se le dio a la EMS relacionada con el trabajo. El CONALEP fue una de las principales instituciones educativas que impulsó la educación profesional técnica y buscó establecer vínculos entre la educación y el sector productivo.

CONALEP es una institución educativa del nivel Medio Superior que forma parte del Sistema Nacional de Educación Tecnológica. Fue creado por decreto presidencial en 1978 como un Organismo Público Descentralizado del Gobierno Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Su objetivo principal se orientó a la formación de profesionales técnicos egresados de secundaria (recuperado el 24 de agosto de 2009, de: http://www.conalep.edu.mx/wb2/Conalep/Cona_1_Que_es_el_Conalep).

Esta fue una vía para abrir otras opciones formativas diferentes a las de la educación superior y para que los jóvenes se prepararan para su incorporación a las actividades productivas del país. Como parte de esta política, el gobierno federal también promovió los bachilleratos generales no pertenecientes a instituciones universitarias mediante la oferta educativa del Colegio de Bachilleres.

³ Esta asamblea se llevó a cabo en 1971 en la ciudad de Villahermosa, Tabasco.

⁴ XIV Asamblea Ordinaria de la ANUIES celebrada en 1972 en Tepic, Nayarit.

La modernización educativa

Con la finalidad de resolver el problema de la formación y el de la profesionalización de los docentes de educación básica (EB), se implementó una Reforma Educativa en 1984. En primera instancia, se elevó la normal básica a nivel de licenciatura; posteriormente, se diseñaron planes y programas de estudio acordes con este nivel educativo. De acuerdo con este antecedente y con la finalidad de brindar una mejor preparación a los futuros licenciados en Educación, se creó un bachillerato específico denominado bachillerato pedagógico (SEP, 1984).

En 1993 se dio a conocer la Ley General de Educación, cuyo objetivo era elevar la calidad, equidad y cobertura educativa; además se enfatizaba la necesidad de desarrollar competencias científicas, tecnológicas y laborales.

El objetivo educativo del gobierno del Lic. Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) fue el de modernizar al sistema escolar, y para ello se dio a conocer el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, y se puso en marcha el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Dicha modernización incluía la desarticulación

del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la descentralización educativa. Para llevar a cabo la reforma del sistema educativo se modificó el artículo 3º constitucional, que a partir de este sexenio establecía la obligatoriedad de la educación secundaria. En 1993 se dio a conocer la Ley General de Educación, cuyo objetivo era elevar la calidad, equidad y cobertura educativa; además se enfatizaba la necesidad de desarrollar competencias científicas, tecnológicas y laborales y se invitaba a que los empresarios participaran en la gestión escolar y a que fomentaran una mayor vinculación con el sector laboral.

Desde finales de 1993, se empezó a delinear la estructura organizativa de la Dirección General de Bachillerato (DGB). A lo largo de los años noventa, la SEP y la mayoría de los gobiernos estatales firmaron convenios de coordinación para establecer y operar los Colegios de Bachilleres, como organismos estatales que imparten bachillerato general con capacitación para el trabajo. En este ámbito, la DGB funge como autoridad académica de estos organismos, es decir, de los Colegios de Bachilleres Estatales, y tiene la facultad de definir los planes y programas de estudio que se aplican, así como de validar las propuestas académicas que cada entidad les presenta. De igual manera, desde 1996 la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) quedó adscrita a esta Dirección.

La perspectiva educativa en el siglo XXI

Al inicio del sexenio del presidente Vicente Fox, se identificó que la equidad y la calidad eran los principales problemas que se presentaban en la educación, los cuales quedaron plasmados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, que se dividió en cuatro subprogramas sectoriales: EB, EMS, Educación Superior y Educación para la Vida y el Trabajo. Los objetivos que el Programa Nacional de Educación se planteaba eran ampliar el sistema educativo con equidad, brindar educación de calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos, impulsar el federalismo educativo y la gestión institucional, y fomentar la integración y participación social en la educación.

En ese sexenio se emprendieron algunas acciones para atender a la EMS, como la creación, en 2002, de la Coordinación General de la Educación Media y, en 2005, la instauración de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Asimismo, se concretaron las reformas educativas de la oferta técnica. En 2003, se consolidó la Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas del CONALEP, y en 2004 se dio a conocer el Acuerdo secretarial 345, por medio del cual se determinó el plan de estudios del bachillerato tecnológico.

En 2008, se puso en marcha la RIEMS, con la cual se pretende dar orden a la estructura y operación de este tipo educativo. Esta Reforma se fundamenta en los denominados cuatro pilares o ejes, que son:

- I) El establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.
- II) La definición y regulación de las distintas modalidades de oferta.

A principios del siglo XXI la equidad y la calidad eran los principales problemas que se presentaban en la educación.

- III) Los mecanismos de gestión que definen los estándares y procesos comunes que garantizan el apego al MCC bajo las condiciones de oferta específicas en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).
- IV) La certificación complementaria de los egresados del SNB.

En 2008 se presentó una iniciativa de reforma constitucional para establecer la obligatoriedad de este tipo educativo.

El mismo año en el que se dio a conocer la RIEMS, también se presentó una iniciativa de reforma constitucional para establecer la obligatoriedad de este tipo educativo. A finales del mismo año, la Cámara de Diputados aprobó cambios a los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Sin embargo, durante 2009 y prácticamente todo el año 2010 no se sometió a discusión. En diciembre de 2010, la Comisión de Puntos Constitucionales de la Cámara de Diputados aprobó, por segunda ocasión, la reforma para hacer obligatoria la EMS.⁵ El dictamen indicaba la reforma a los artículos 3º y 31 de la Constitución y que el establecimiento de la obligatoriedad de este tipo educativo se implementaría a partir del ciclo escolar 2011-2012, creciendo de manera gradual hasta universalizarla en 2020-2022.

Posteriormente, el Senado de la República aprobó la reforma para que comenzara su implementación en el ciclo escolar 2012-2013. En el dictamen a discusión y votación se incluye la siguiente precisión respecto del término universalización:

Con el ánimo de cuidar los términos que definan el alcance de esta reforma, se propone sustituir el término “universalización” por “cobertura total”, así como precisar que dicha cobertura será en las diversas modalidades educativas (Senado de la República, 2011).

⁵ Fue aprobada por primera vez en diciembre de 2008.

Asimismo, en los artículos transitorios se determina que para dar cumplimiento al principio de obligatoriedad, los presupuestos federales, los de las entidades y municipios, considerarán los recursos necesarios y establecerán los mecanismos para impulsar la implementación de presupuestos multianuales que aseguren los recursos económicos que requerirá de manera gradual la EMS, así como los gastos de infraestructura.

Los senadores eliminaron la facultad que los diputados otorgaban al Ejecutivo federal para determinar planes y programas de estudios de EMS.

Cabe mencionar que los senadores eliminaron la facultad que los diputados otorgaban al Ejecutivo federal para determinar planes y programas de estudios de EMS, debido a que iría en contra de los trabajos cuidadosamente consensuados que hasta el momento se han realizado en el marco del SNB.



El decreto de obligatoriedad de la EMS se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 2 de febrero de 2012, de tal forma que el artículo 3º constitucional establece que:

La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (SEGOB, 2012).

Además, se señala que el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, que para el caso de la EMS son los siguientes:

Modalidad	Opción educativa
Escolarizada	Presencial
	Intensiva
	Virtual
No escolarizada	Certificación por evaluaciones parciales o certificación por examen
Mixta	Autoplaneada
	Mixta

Con el establecimiento de esta medida en nuestro país, la educación obligatoria comprende los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media superior. A partir de 2013, con la puesta en marcha del marco normativo que se sustenta en la LGSPD, el personal docente que labora en el servicio público de EMS deberá apearse a lo que señala esta Ley en cuanto a los criterios, términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio.

Conclusión

En este apartado se presenta un panorama histórico en el que se inserta la gestación de la EMS en México. En este breve recuento se puede identificar, por un lado, que la EMS se incorpora como tema de la agenda nacional del país hasta principios del siglo XXI y, por otro, que no es posible hablar de una historia de la EMS, sino de va-

rios orígenes que desde su contexto y condiciones han contribuido al desarrollo de este tipo educativo. Tanto su presencia fragmentada y su funcionamiento basado en decisiones y acciones diferenciadas y particulares como su reciente incorporación a los temas educativos de interés nacional indican que este tipo educativo no ha recibido la atención que se ha brindado a la EB y la superior. ●

Referencias bibliográficas

- Bolaños, R. (2001). Orígenes de la educación pública en México. En Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (coordinadores). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE.
- González, A. (2001). Los años recientes. 1964-1976. En Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (coordinadores). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE.
- Mendoza, E. (2001). La educación tecnológica en México. En Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (coordinadores). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE.
- Moreno y Kalbtk, S. (2001). El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901). En Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (coordinadores). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE.
- SEGOB. Secretaría de Gobernación (2012, 9 de febrero). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. México.
- Senado de la República (2011, 20 de septiembre). Dictámenes a discusión y votación. De las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos, el que contiene proyecto de decreto por el que se reforman los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Gaceta: LXI/3PPO-271/31800*. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de: <http://www.senado.gob.mx/?ver=sp&mn=2&sm=2&id=31800>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (1984, 31 de agosto). Acuerdo No. 113 por el que se establece la Estructura Curricular del área psicopedagógica del Bachillerato Pedagógico. Diario Oficial de la Federación. México.
- Sotelo, J. (2001). La educación socialista. En Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (coordinadores). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE.
- Zorrilla, J. (2015). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE-UNAM.



La reforma de la educación media superior

Una compleja transición

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ

En la última década, la educación media superior (EMS) del país ha sido objeto de transformación mediante distintos instrumentos y políticas.

Destaca al respecto el desarrollo de dos procesos: la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), iniciada en 2007, y la garantía constitucional de brindar, obligatoriamente, EMS a la población demandante, decretada en 2012. En ambos cursos de acción, es decir, en la norma de obligatoriedad y en la reforma curricular y organizativa, están presentes objetivos de mejora de las condiciones de acceso y calidad de los servicios educativos de este nivel de estudios. Obligatorio y reforma son, en tal sentido, procesos complementarios y que se entrelazan al coincidir en la coyuntura. Cada uno de ellos, sin embargo, fue conducido de manera independiente, ocurrió en distintos ámbitos de decisión y presenta rasgos particulares. En este texto se abordan las líneas generales de la reforma de la EMS y se intenta describir la forma en que fue procesada y cristalizada, los procesos de implementación desencadenados y los retos que prevalecen.

La RIEMS como política pública

La administración encabezada por Felipe Calderón (2006-2012) se propuso, en materia educativa, dar condiciones de continuidad a las políticas de reforma de la educación básica iniciadas el sexenio previo. En 2004 y 2006 se concretaron las reformas de la enseñanza preescolar y la secundaria, respectivamente. De 2009 a 2011 se desarrolló la reforma curricular de la educación primaria, así como la propuesta de articulación plasmada en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que fue decretada en 2011 por medio del Acuerdo 592 de la SEP. La reforma de la educación básica culminó con la propuesta de Reforma Curricular de la Educación Normal de 2012. La RIEB, en su conjunto, fue construida en interlocución y colaboración con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y tuvo como marco político de referencia la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), acuerdo suscrito en 2008 entre el Ejecutivo Federal y el sindicato docente.

En contraste, la RIEMS fue formulada desde la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), creada en 2005, al margen de la ACE, y con mínima intervención de la representación sindical. Su principal animador fue el subsecretario, Miguel Székely Pardo, en colaboración con especialistas y académicos universitarios. Durante su gestión (2007-2010) se elaboraron y suscribieron los acuerdos secretariales básicos de la reforma:

- Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un plan de diversidad (25 de septiembre de 2008).
- Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato (21 de octubre de 2008).
- Acuerdo 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diversas modalidades (21 de octubre de 2008).
- Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada (29 de octubre de 2008).
- Acuerdo 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior (2 de diciembre de 2008).

- Acuerdo 450 por el que se establecen los Lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior (16 de diciembre de 2008).
- Acuerdo 480 por el que se establecen los Lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato (23 de enero de 2009).
- Acuerdo 484 por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (19 de marzo de 2009).
- Acuerdo 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General (30 de abril de 2009)
- Acuerdo 488 por el que se modifican los diversos 442, 444 y 447, por lo que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común (MCC) del SNB, así como las competencias docentes para quienes impartan EMS en la modalidad escolarizada, respectivamente (23 de junio de 2009).

El tercer eje de política educativa se proponía articular los programas de inversión en infraestructura y los programas de becas de formación docente. La idea era orientar recursos principalmente a las escuelas evaluadas con los mayores grados de vulnerabilidad académica.

Al inicio de la gestión, la SEMS inició un proceso de revisión, diagnóstico y propuestas enfocado a la reforma del nivel. Mediante reuniones con los responsables de la dirección de las instituciones, así como con especialistas en temas educativos, fue tomando forma el proyecto. Éste se sustentó en cuatro ejes o “niveles de intervención institucional”, el primero de los cuales consistía precisamente en el desarrollo conceptual y operativo de la RIEMS. El segundo, en la sistematización y difusión de los resultados de las evaluaciones nacionales (principalmente la prueba ENLACE) por escuela. Este mecanismo, según la Secretaría de Educación Pública (SEP), habría de facilitar acciones correctivas en los centros escolares. El tercer eje de política educativa se proponía articular los programas

El desenvolvimiento de la RIEMS cobró prioridad en la materialización de la política sexenal.

de inversión en infraestructura y los programas de becas de formación docente. La idea era orientar recursos principalmente a las escuelas evaluadas con los mayores grados de vulnerabilidad académica. Por último, el cuarto eje, se refería a la realización de diagnósticos locales de las condiciones materiales y académicas de los centros escolares para que los directores elaborasen planes de mejora continua y se definieran cursos de acción específicos que se reflejaran en los resultados de los estudiantes de cada escuela. Aunque se plantearon acciones y recursos en torno a cada eje propuesto, muy pronto el desenvolvimiento de la RIEMS cobró prioridad en la materialización de la política sexenal.

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se establecieron los propósitos de la política de EMS.

Los alcances de la RIEMS fueron planteados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. En ese documento se establecen, entre otros, los siguientes propósitos de la política de EMS del periodo de gobierno: alcanzar los acuerdos necesarios entre los distintos subsistemas y con instituciones de educación superior que operen servicios de EMS en el ámbito nacional, con la finalidad de integrar un SNB en un marco de respeto a la diversidad de modelos, que permita dar pertinencia y relevancia a estos estudios, así como lograr el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de EMS; y establecer las competencias para la vida y el trabajo que todos los estudiantes de bachillerato deban desarrollar y que sean la unidad común que defina los mínimos requeridos para obtener una certificación nacional de EMS.

En 2007 la SEMS dio a conocer un par de documentos explicativos que daban cuenta del trabajo realizado, así como de la orientación y contenidos de la RIEMS. Se titulan “Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad” y “Competencias genéricas y el perfil del egresado de la educación media superior”.



Para facilitar la comunicación e interacción con las autoridades educativas de los estados, responsables de la operación y administración de las instituciones de EMS locales, así como con representantes de universidades autónomas que cuentan con bachilleratos, en 2007 se instaló el Consejo Nacional de Autoridades Educativas, Capítulo Educación Media Superior (CONAEDU/EMS), definido como el “órgano deliberativo constituido por las autoridades educativas responsables de la EMS en cada una de las entidades del país, quienes se reúnen periódicamente para analizar e intercambiar opiniones sobre el desarrollo de las políticas públicas de la educación del tipo medio superior, formular recomendaciones y convenir acciones para apoyar la función social educativa.” Hasta la fecha, el órgano ha sesionado en más de cincuenta ocasiones —en julio de 2017 se celebró la LVII Reunión CONAEDU/EMS—, y ha sido un vehículo eficaz tanto

para el procesamiento de decisiones sustantivas en torno a la reforma, como para la interlocución entre la autoridad federal y el conjunto de entidades participantes. Desde su constitución, el organismo es presidido por el titular de la SEMS, participan representantes de todos los estados, observadores de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y autoridades de los subsistemas federales, estatales, autónomos y particulares.

Diseño metodológico y enfoque pedagógico

En su diseño conceptual, la RIEMS fue sustentada en cuatro líneas de acción:

- 1) la definición e implantación de un MCC basado en competencias;
- 2) la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS;
- 3) la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta; y
- 4) un modelo de certificación de los egresados del SNB.

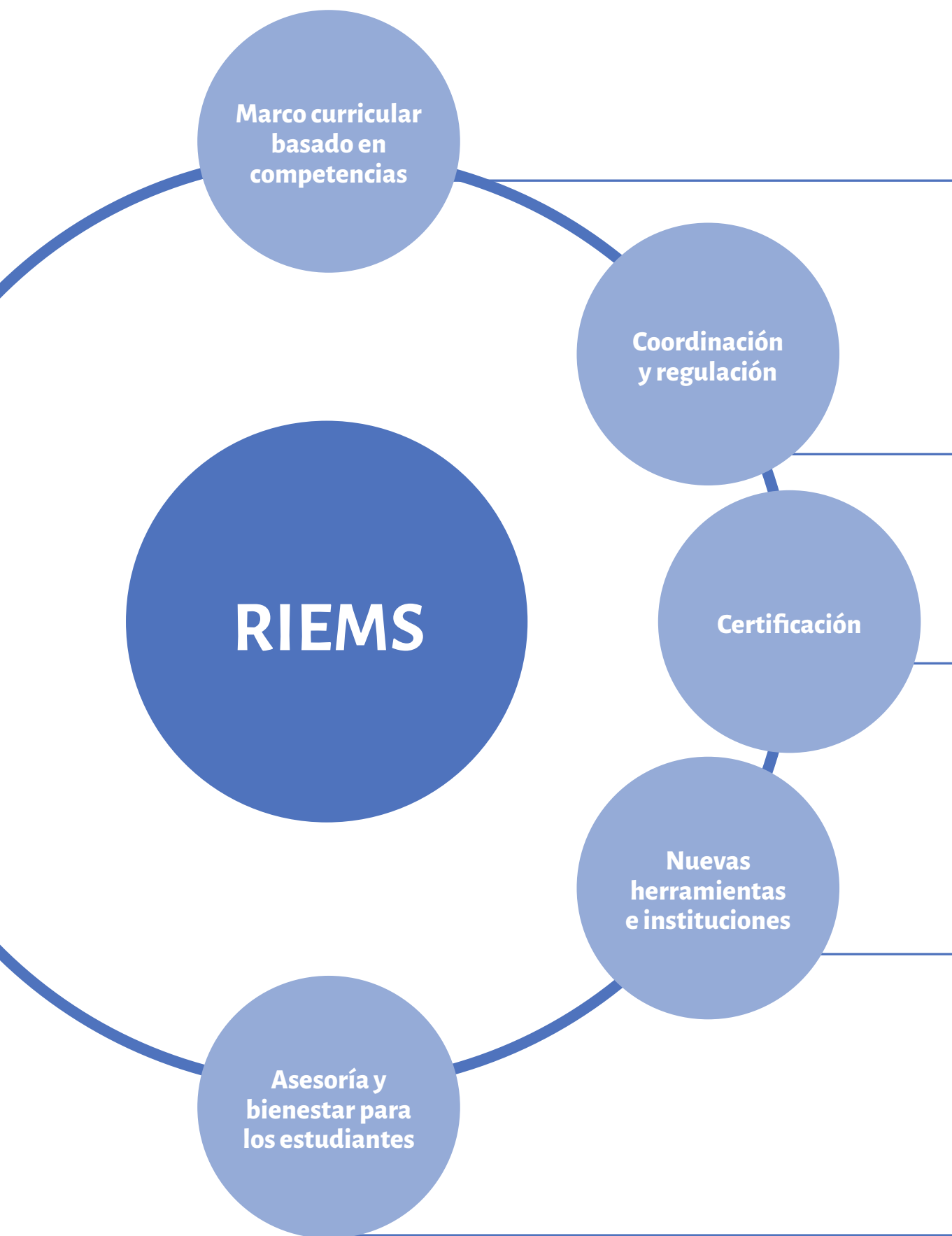
El objetivo radicaba en formular y convenir competencias genéricas, que todos los estudiantes deben lograr en su tránsito por la EMS, y competencias disciplinares, que equivalen a los conocimientos y habilidades que se promueven mediante el currículo.

La primera de esas líneas, desplegada a partir de 2007, consistió en la definición de distintos niveles y expresiones de “competencias curriculares”. El objetivo radicaba en formular y convenir competencias-objetivo de carácter general (también denominadas “competencias genéricas”), que todos los estudiantes deben lograr en su tránsito por la EMS, independientemente del tipo de bachillerato cursado; y competencias “disciplinares”, que equivalen a los conocimientos y habilidades que los distintos subsistemas y grupos institucionales promueven mediante el currículo. Bajo ese esquema, se buscaba generar un modelo de bachillerato más ordenado: con elementos formativos comunes que, por una parte,

permitieran el tránsito de estudiantes entre los subsistemas institucionales y, por la otra, brindaran condiciones de aprendizaje equitativas con miras a ingresar en la enseñanza superior. El esquema no pretendía, sin embargo, eliminar la diversidad de orientaciones de la actual estructura del bachillerato nacional: la división entre bachillerato general, bachillerato tecnológico y educación profesional técnica persistiría, aunque la delimitación de competencias genéricas articularía el MCC al que se refiere la propuesta.

En el proyecto se definen, como rasgos de las competencias genéricas, su carácter de “clave”, es decir, su aplicabilidad en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios y relevantes a lo largo de la vida; “transversales”, lo que significa que son relevantes para todas las disciplinas académicas; y “transferibles”, en el sentido que refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias. Las competencias genéricas propuestas comprenden las áreas de: a) autodeterminación y cuidado de sí, b) expresión y comunicación, c) pensamiento crítico y reflexivo, d) aprendizaje autónomo, e) trabajo colaborativo, f) responsabilidad cívica y social. Las competencias disciplinares se subdividen en básicas y extendidas. Las básicas, que se proponen comunes a los tres subsistemas de la EMS, se organizan en cuatro campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias Experimentales (Física, Química, Biología y Ecología), Ciencias Sociales (Historia, Sociología, Política, Economía y Administración), y Comunicación (lectura y expresión, literatura, lengua extranjera e informática). Todas las instituciones que se integren al SNB deben brindar una oferta educativa que contenga esos elementos curriculares. Por último, las competencias disciplinares extendidas y profesionales serán establecidas con base en la orientación específica de cada subsistema y conjunto de instituciones de la EMS.

La propuesta de instrumentación del modelo consistía en cuatro niveles de operación: el interinstitucional cuyo propósito central es la creación del SNB mediante la formulación del MCC; el institucional (tres subsistemas) en que se deben definir los planes y programas de estudio con base en el MCC convenido; el nivel de escuela, que considera las aportaciones de cada plantel en términos de adecuaciones curriculares, tutoría y actividades extracurriculares; y el nivel de aula, que implica las decisiones del cuerpo docente sobre planeación, desarrollo y evaluación del aprendizaje.



- Marco Curricular Común
- Especialidades

CONAEDU (instancia colegiada)

- Coordinación y regulación de proveedores federales, estatales, universitarios autónomos y privados, así como de los sistemas que los integran.
- Definición y consolidación de programas.

- Acreditación escolar (COPEEMS)
- Certificación de estudiantes

- Capacitación Docente (PROFORDEMS)
- Capacitación de directores (PROFORDIR)
- Evaluación del sistema
- Evaluación de estudiantes

SÍGUELE (acompañamiento integral para jóvenes en riesgo de abandono escolar)

- Sistema Nacional de Tutoría Académica (SINATA)
- Programa de Orientación Vocacional
- Programa de Desarrollo para los jóvenes (Construye-T)
- Sistema de Alerta Temprana para Estudiantes Vulnerables (SIAT)
- Programa de becas
- Programa de Lectura

Objetivo:

Fortalecer la EMS para responder a las demandas del mercado laboral.

Enfoque:

- Mejorar la flexibilidad (transferibilidad de estudiantes entre los sistemas y subsistemas de la EMS).
- Mejorar la calidad educativa.
- Reducción de los costos de oportunidad.

Procesos de instrumentación

Una vez concretado el diseño conceptual y la formulación de los instrumentos normativos de la RIEMS, la SEP difundió el documento Proyecto de Reforma Educación Media Superior, que integra y comunica todos los componentes desarrollados hasta la fecha (agosto de 2008), y simultáneamente aprobó y publicó la serie de acuerdos secretariales (citados con anterioridad) en que se materializó el ordenamiento jurídico de la misma. Ese fue el punto de arranque para que iniciara la modificación de los planes y programas de estudio en las distintas modalidades de la EMS del país.

El PROFORDEMS fue diseñado para capacitar a los docentes y directivos del bachillerato en los principios metodológicos del modelo de formación de competencias.

Por otra parte, en 2007 y 2008 se firmaron acuerdos entre la SEP y varias universidades públicas y particulares, por medio de la ANUIES, para iniciar el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS), diseñado para socializar y capacitar a los docentes y directivos del bachillerato en los principios metodológicos del modelo de formación de competencias que la reforma se proponía desarrollar. Complementa esta iniciativa el Programa de Formación de Directores de Educación Media Superior (PROFORDIR), diseñado y operado en coordinación por la SEMS, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la ANUIES.

Estas acciones se combinaron con la decisión central de operar los procesos de ingreso y promoción del personal docente mediante concursos, y por el mismo medio la designación de los cargos directivos en las instituciones del SNB. Inicialmente la evaluación de desempeño docente quedó a cargo de la SEMS, pero en 2012 se convino que el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) se encargara de su procesamiento. En colaboración con la SEP, el CENEVAL diseñó el sistema de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (ECODEMS) que se propone evaluar dichas competencias en correspondencia con el enfoque y características del MCC del SNB. Las dos fases que integran el proceso de evaluación (las aplicaciones del

examen de conocimientos y la evaluación del desempeño) pueden ser realizadas en un solo periodo de aplicación (ECODEMS: Global), o bien, se pueden cumplir en forma independiente.

Para el financiamiento de la instrumentación de la RIEMS, además de los fondos ordinarios y extraordinarios de la SEP aplicados al efecto, se negociaron varios préstamos con la banca internacional. En el marco de los Préstamos para Políticas de Desarrollo del Banco Mundial, en 2010 fue aprobado el primero de una serie de tres préstamos que la agencia internacional otorgó a México para el desarrollo de la RIEMS. Este primer préstamo, por 700 millones de dólares (con el compromiso de una aportación equivalente de parte del gobierno nacional), fue especificado para tres áreas: la flexibilidad del SNB, la mejora del currículo por competencias, y para una “reducción del costo de oportunidad del nivel a través de un programa de becas”. En 2012 se aprobó un segundo préstamo, con el mismo enfoque, por un total de 300 millones de dólares y en 2013 un tercer préstamo, por la misma cantidad que el segundo, aunque en esta última ocasión enfocado a las necesidades de ampliación de los servicios de EMS (principalmente la modalidad a distancia) derivadas de la reforma constitucional que incorpora la obligatoriedad de este nivel de estudios.



En 2010 fue negociada una línea de crédito con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) con el objetivo de consolidar el Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (PROFORHCOM). Este préstamo (por cien millones de dólares y un compromiso de aportación nacional complementaria por veinticinco millones de dólares), vigente hasta 2013, apoyó los siguientes conceptos: innovación curricular e integración de la oferta educativa; capacitación docente por medio del PROFORDEMS; becas de pasantía (posteriormente denominadas becas salario en la modalidad prácticas profesionales); y equipamiento y desarrollo de material didáctico alineados a las necesidades de las carreras prioritarias por campos de formación profesional. En 2014 se firmó un nuevo contrato de préstamo con el BID, para dar continuidad a los objetivos del PROFORHCOM. El segundo préstamo del BID fue también por cien millones de dólares, con una aportación nacional de 70 millones de dólares, y se orientó a impulsar un proyecto para mejorar la calidad y pertinencia de la EMS técnica, la formación profesional y la capacitación para el trabajo, así como la reorientación y fortalecimiento del Sistema Nacional de Competencias (SNC).



En 2009 se inició el mecanismo de acreditación institucional previsto en las reglas del SNB. Las primeras acciones se enfocaron al reconocimiento formal de los organismos de apoyo a la evaluación de instituciones públicas y particulares para su ingreso al SNB y el reconocimiento formal a los organismos evaluadores de apoyo a la acreditación. En 2010 se formalizó la constitución del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS), como una asociación civil que tiene por objeto evaluar el ingreso de las instituciones al SNB y acreditar su calidad. A partir de mayo de 2011 inició la evaluación y acreditación formal de aquellas escuelas que voluntariamente solicitan verificar que la oferta educativa que brindan corresponde, en efecto, a los características y condiciones de la RIEMS.

A partir de la operación del COPEEMS, han sido evaluados un total de 3 047 planteles. De ellos 59 en el nivel I, 267 en el II, 1 275 en el III, 155 en el IIIa, 784 en el IV y 507 en el IVa. Los niveles de acreditación representan, de mayor a menor, el cumplir con los estándares definidos por la RIEMS. Conviene hacer notar que la acreditación es temporal, la más amplia por cuatro años para los planteles calificados en el primer nivel y la mínima por dos años.

Principales avances, logros y limitaciones

Al cierre de la administración del sexenio 2006-2012 se informaron los principales avances de la instrumentación de la RIEMS. Entre ellos destacan los siguientes:

- a) El MCC ha sido introducido en todas las escuelas federales, así como en algunos subsistemas estatales y autónomos que imparten EMS en el país. También se han definido competencias profesionales de instituciones que imparten formación y capacitación profesional, para campos específicos del quehacer laboral, comunes a varias instituciones.
- b) En el marco de la reforma se han definido y regulado cinco modalidades de oferta educativa: presencial, intensiva, virtual, autoplaneada y mixta. Esta variedad de modalidades de oferta educativa ofrece la posibilidad de cursar la EMS a distintos grupos poblacionales con intereses, necesidades y contextos diversos.

- Asimismo, permite a las autoridades educativas contar con elementos para asegurar que quienes brindan (o pretenden brindar) EMS cumplan con estándares de operación adecuados y pertinentes.
- c) En 2011 se creó el programa *Síguelo, Caminemos Juntos* con el fin de articular las diferentes iniciativas que buscan contribuir a la formación integral de los estudiantes, a la prevención de la deserción, y a incrementar el aprovechamiento académico y la eficiencia terminal. El programa logra enlazar seis dimensiones: el Sistema de Alerta Temprana (que es el generador de acciones oportunas), el Sistema Nacional de Tutorías Académicas (que atiende el aspecto académico), el Programa de Orientación Vocacional (que se enfoca en el área vocacional), *Construye-T* (que se orienta al ámbito psicosocial y afectivo), el Programa de Becas (que es la dimensión socioeconómica), y el Programa de Fomento a la Lectura.
 - d) A partir de 2007 se ha impulsado el Programa de Infraestructura para la EMS, que tiene como objetivo ofrecer a un mayor número de jóvenes un servicio educativo en las mejores condiciones posibles y, a partir de 2011, se creó el Fondo Complementario para la Incorporación al SNB, cuya finalidad es apoyar a las escuelas a alcanzar los estándares mínimos aplicables a las instalaciones y el equipamiento (ligados a la suficiencia, funcionalidad y condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas de las instalaciones del plantel) para el acceso al SNB.
 - e) En cuanto a la flexibilización para el tránsito entre subsistemas a fin de garantizar la equidad en el ingreso, en la permanencia y en el egreso de los estudiantes de EMS y en particular para permitir el libre tránsito de alumnos, aplicando la portabilidad de estudios como una medida de combate a la deserción, se cuenta, a partir del 2010, con dos documentos normativos que atienden en lo general y en lo particular a subsistemas de la EMS y el ingreso al SNB.

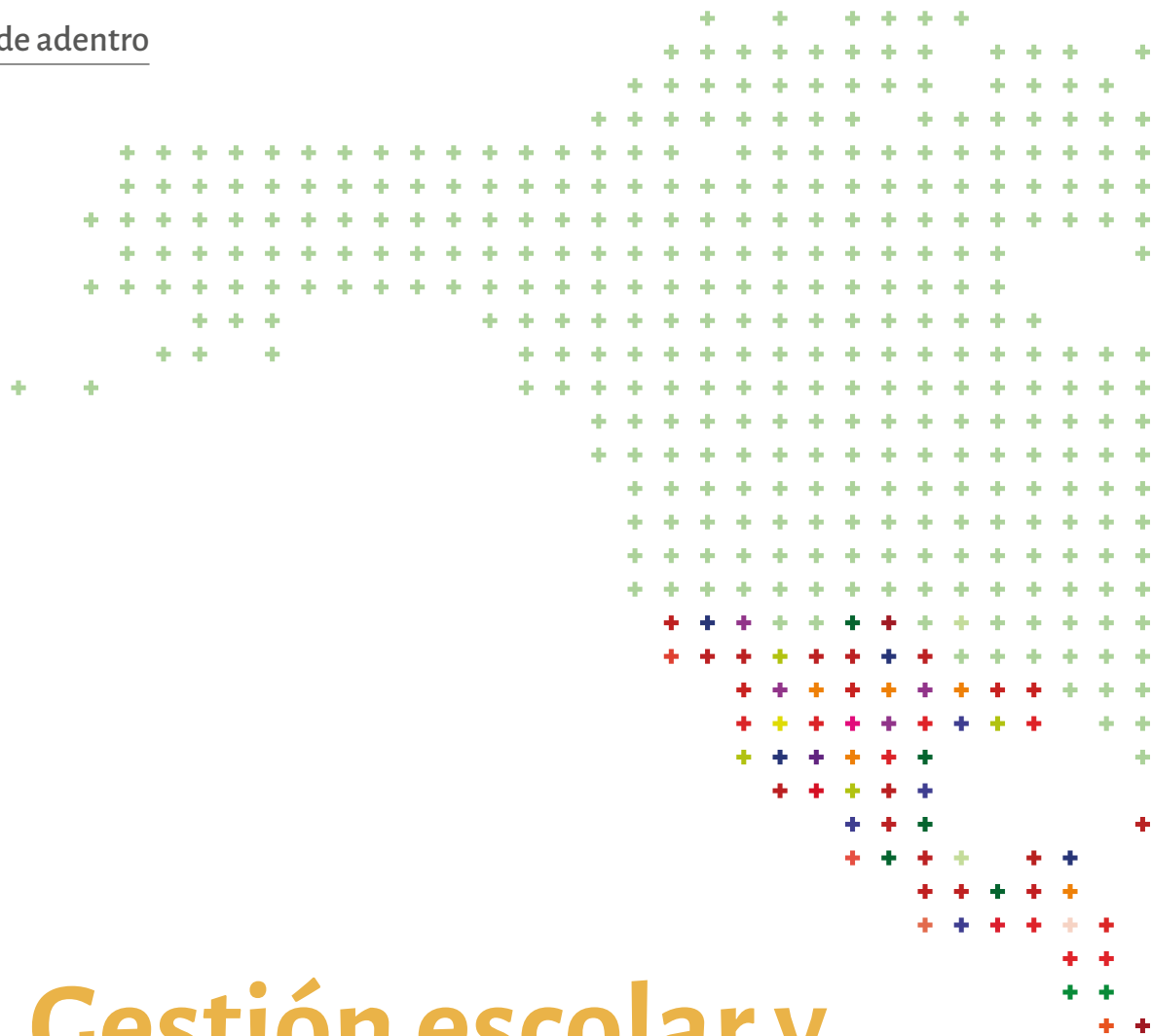
En el transcurso de la implementación de la RIEMS se han enfrentado varios obstáculos y limitaciones. Una de especial importancia radica en la negativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de participar en el SNB. En 2009 el entonces rector José Narro Robles anunció que, por así convenir a los intereses y a la naturaleza académica de la UNAM, la institución no participaba

en la reforma ni se integraría al SNB. Tampoco los planteles del Instituto Politécnico Nacional (IPN) participan formalmente en esta política. A raíz del movimiento de estudiantes politécnicos del año 2014, entre la Asamblea General de Representantes y el Gobierno Federal se suscribió un acuerdo que ordena “la desincorporación del nivel medio superior del IPN al Sistema Nacional de Bachillerato y la Reforma Integral de la Educación Media Superior en lo presente y en lo posterior.” Aunque conviene aclarar que hasta entonces el IPN no había formalizado su participación ni en la RIEMS ni en el SNB, pero sí había procedido a reformar sus planes de estudio de nivel medio superior con base en el enfoque de competencias.

La abstención de los bachilleratos de la UNAM y el IPN en el proceso de reforma si bien no ha frenado el impulso de esta política pública, sí ha representado un elemento de fricción sobre sus condiciones de legitimación como estándar nacional. Sobre todo si se toma en cuenta que los bachilleratos adscritos a estas instituciones están reputados como los de mayor calidad y mejores resultados en el sistema público de EMS. Más que un desafío, es un enigma anticipar si, finalmente, entre estas instituciones y la autoridad educativa federal se logrará un acuerdo que modifique el estado de cosas.

El sostenimiento financiero de la RIEMS ha representado también un desafío de primera magnitud. En los últimos años, el presupuesto para la EMS ha competido con otras prioridades de política educativa, principalmente el desarrollo de la Reforma Educativa 2012-2018 y los procesos e instrumentos relacionados con ella.

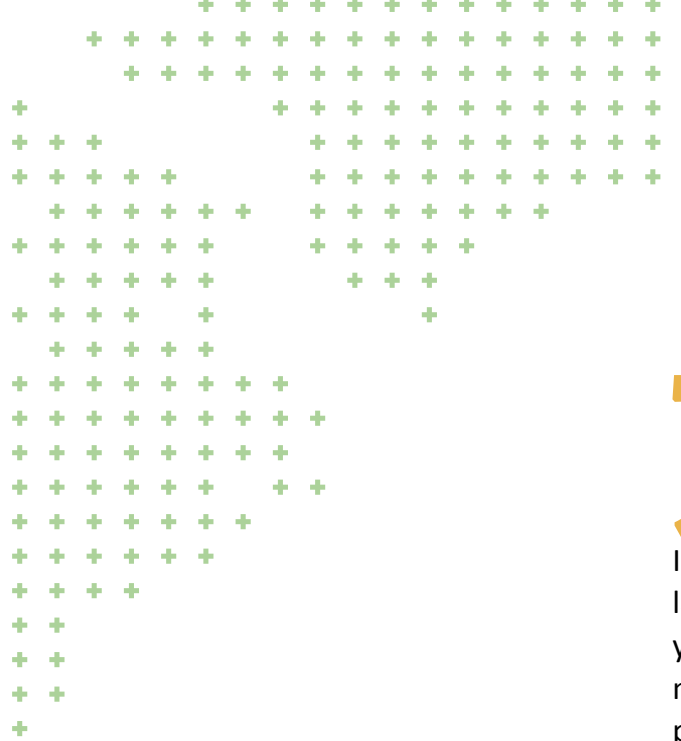
Sin duda, el principal reto para la RIEMS en los próximos años, además de consolidar e institucionalizar los procesos de implementación ya referidos, consiste en demostrar que ésta se traduce en una efectiva mejora de los resultados de aprendizaje de los jóvenes que participan en ella. Las más recientes evaluaciones nacionales sobre el logro académico de los estudiantes del último año de bachillerato son una evidencia clara de que el mayor reto de la reforma es la calidad educativa y que todavía hay un largo camino por recorrer para alcanzar esa aspiración. ●



Gestión escolar y liderazgo directivo en Iberoamérica

DIRECCIÓN DE INDICADORES EDUCATIVOS, DGI/INEE

**El Instituto Nacional para la Evaluación
de la Educación (INEE) forma parte del Consejo
Asesor y del grupo técnico de seguimiento de las
Metas Educativas 2021 de la Organización
de Estados Iberoamericanos para la
Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).**

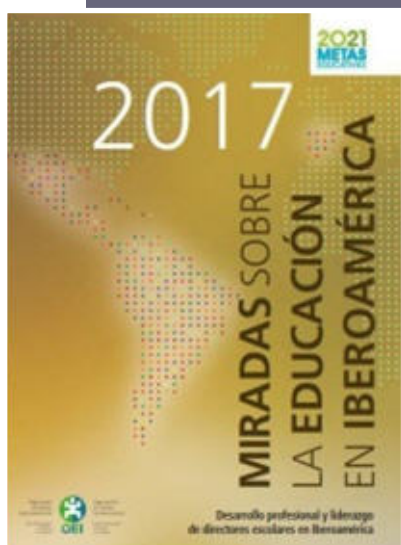
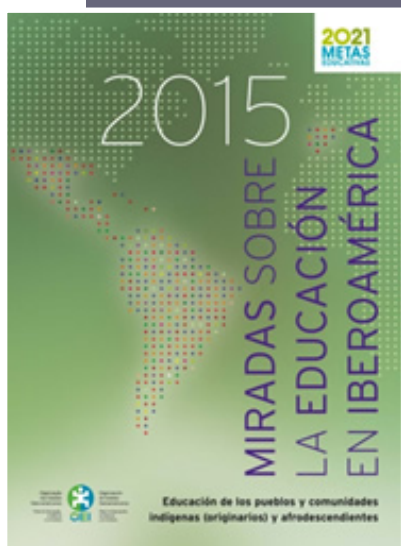


Junto al Consejero Presidente del INEE, quien forma parte del Consejo Directivo de la OEI, la Dirección General de Integración y Análisis de Información (DGI AI) del Instituto ha colaborado directamente en la elaboración y coordinación de tres informes de seguimiento de las Metas Educativas 2021, en las publicaciones del anuario *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* correspondientes a las ediciones de 2013, 2015 y 2017, los cuales fueron de naturaleza temática.

El volumen de 2013 se dedicó al Desarrollo profesional docente y a la mejora de la educación; en 2015, la DGI AI coordinó por completo el informe, el tema fue la Educación de los pueblos y las comunidades indígenas y afrodescendientes; y en 2017 atendió el tema del Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica.

Para su elaboración se analizaron más de 90 documentos normativos producidos por los gobiernos nacionales, estatales o provinciales de 20 países pertenecientes a la OEI.

En este último informe, el INEE colaboró específicamente en la construcción del capítulo inicial, referido al marco conceptual y normativo sobre la gestión escolar, las funciones y las competencias de los directores de las escuelas de educación básica y media superior de Iberoamérica. Para su



elaboración, un equipo de la Dirección de Indicadores Educativos se dio a la tarea de analizar más de 90 documentos normativos, que incluían leyes, decretos, acuerdos, estatutos, resoluciones, reglamentos, manuales y documentos elaborados en el marco de programas nacionales de formación y evaluación de directivos, producidos por los gobiernos nacionales, estatales o provinciales de 20 países pertenecientes a la OEI: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay. Además, por supuesto, de realizar una revisión de la literatura actual sobre el tema de gestión escolar y liderazgo.

La información relativa a los países fue obtenida mediante un cuestionario elaborado concretamente para recopilar los datos y documentos para la construcción de todos los capítulos del informe, el cual fue enviado por el Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) de la OEI, a los ministerios de educación de todos los países miembros de ese organismo. El análisis de la información obtenida estuvo a cargo, además del equipo del INEE de México, de investigadores del Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de Brasil, del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) de España y del propio IESME —quienes son autores de los distintos apartados—.

Aunado a este trabajo, en el INEE-México, la DGIAI, de la que forma parte la Dirección de Indicadores Educativos, organizó

en agosto de 2016 un Taller de reflexión sobre la gestión escolar y el liderazgo directivo, en el cual convocó a investigadores, autoridades educativas, supervisores escolares y directores de educación básica y media superior de los estados de Baja California, Chihuahua, Yucatán, Ciudad de México y Jalisco, con el objetivo de mostrarles los avances de su capítulo y recibir críticas, observaciones y recomendaciones sobre el tipo de análisis realizado, además de conocer de primera mano las vicisitudes del trabajo del directivo escolar. Por otra parte, en diciembre de 2016, organizó también un Seminario y Taller Internacional para la revisión de avances del informe, esta vez, con la participación de los autores de los demás capítulos.



Se logró que el marco teórico del informe 2017 de la OEI partiera de un concepto de calidad de la educación utilizado como referente del sistema de indicadores educativos del INEE, el cual señala que la calidad de la educación alude a una dinámica permanente de mejora tendiente a eliminar las barreras que limitan la asistencia de todos los niños y jóvenes a las escuelas y asegurar su permanencia en

ellas hasta culminar sus estudios; garantizar que éstas cuenten con infraestructura y materiales educativos apropiados; con docentes y directivos preparados; así como con planes de estudios y programas relevantes, pertinentes y significativos para el desarrollo de los individuos y las sociedades.

Destacando, por razones prácticas, el papel clave que tienen los directivos de centros escolares en la puesta en marcha de estas dinámicas permanentes de mejora, asegurando la prestación continua de los servicios escolares a los que tiene derecho la población y, especialmente, en la adecuación para la aplicación de las políticas educativas nacionales en los centros y en las aulas.



En síntesis, del análisis de la normatividad de los países iberoamericanos se destaca que:

- El conjunto de atribuciones delegadas a los directivos escolares, sus equipos o docentes encargados, descritas en la normatividad, muestra una enorme cantidad de funciones que reflejan la complejidad de sus tareas, muchas de las cuales se deben atender de manera simultánea.
- El avance en la articulación entre la normatividad y las realidades puede verse reflejado en el reconocimiento de las características de los centros escolares que conforman los sistemas educativos de algunos países cuando se han dado a la tarea de elaborar

estrategias para su atención, como en el caso en que las escuelas carecen de una figura directiva dedicada exclusivamente a las labores de gestión y liderazgo, razón por la cual reciben apoyo pedagógico y administrativo de equipos externos que forman parte de las propias estructuras del sistema.

- Llama la atención, también, el énfasis de los representantes de los países al señalar que la autonomía de los directivos escolares en el desarrollo de actividades administrativas para la gestión de recursos financieros, podía verse limitada al manejo de presupuestos reducidos y ser considerada como un marco para la desresponsabilización del Estado de sus obligaciones, así como un avance de la privatización de la educación en tanto que se espera que la comunidad escolar asuma cada vez más los costos de los centros.
- En la revisión se encontró que quienes han intentado jerarquizar las funciones directivas, desde la crítica a las normatividades existentes, no han logrado reducir significativamente los listados de actividades. En este escenario, la opción más acertada parece ser: lograr el compromiso colectivo de todos los integrantes de las comunidades escolares en torno a las labores directivas (de gestión y liderazgo).
- Finalmente, se apuntó que es necesario realizar un estudio de las brechas que pueden existir entre los desarrollos teóricos y lo que en la normatividad se dispone; así como entre lo que la normatividad dicta y lo que los directivos logran llevar a cabo realmente en la práctica, si es que se quieren generar políticas adecuadas a los contextos. ●

Referencias bibliográficas

- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: autor. Recuperado el 13 de diciembre de 2017, de: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article12891>
- OEI (2015). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2015. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes*. Madrid: autor. Recuperado el 13 de diciembre de 2017, de: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article15354>
- OEI (2017). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2017. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Madrid: autor. Recuperado el 13 de diciembre de 2017, de <http://www.oei.es/miradas2017/que-es-miradas>



Rezago educativo en bachillerato: oportunidades desiguales

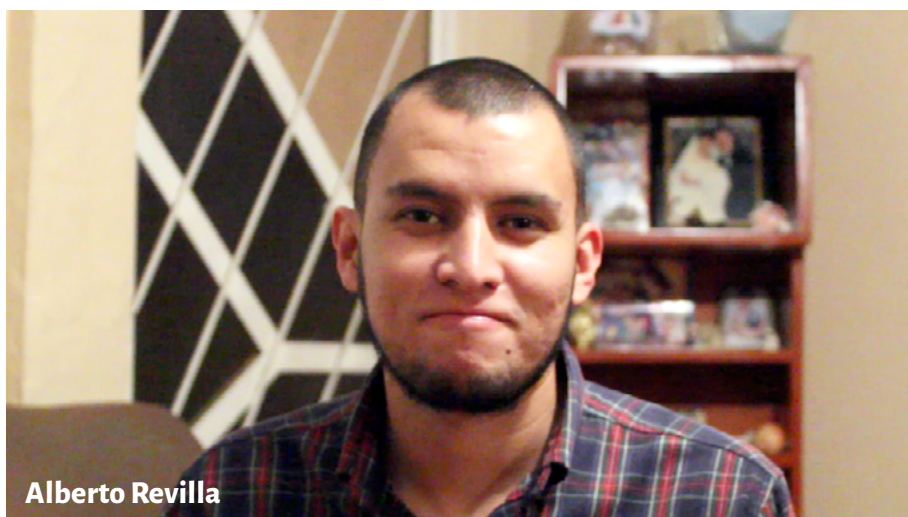
Alberto Revilla vive en Valle de Chalco, Estado de México, uno de los municipios con mayor marginación del país; donde 58% de sus habitantes están en situación de pobreza y 74 mil personas padecen desnutrición, de acuerdo con un estudio de 2010 del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

Al terminar la secundaria, ingresó a la Preparatoria Oficial núm. 92, en el mismo municipio. La escuela, enmarcada en una comunidad rodeada de violencia, pobreza, narcotráfico y poco desarrollo de infraestructura, recibe a alumnos que se desarrollan bajo los mismos contextos. Alrededor no existe ningún museo, biblioteca o deportivo en condiciones dignas; tampoco hay vialidades pavimentadas o lugares de esparcimiento para los jóvenes.

Alberto no pudo terminar la preparatoria; desertó porque la escuela dejó de llamarle la atención:

“ Me ganó el relajo, las fiestas, estar con mis amigos, pero también me faltó apoyo, dinero y recursos para ir. Los maestros faltaban mucho, las clases eran aburridas y no aprendía nada”.

Después de varios años, regresó a estudiar al Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) 1, ubicado en la delegación Tláhuac, en la modalidad abierta. Así es como pudo, “con mucho esfuerzo”, terminar la educación media superior.



Alberto Revilla

En la colonia Santa Cruz Atoyac, en la delegación Benito Juárez, se encuentra el CETIS 5. Según un estudio realizado por el Grupo Editorial Alcaldes de México, esta demarcación de la Ciudad de México tiene el menor índice de pobreza: 91.3% de sus habitantes tiene cubiertas las necesidades más elementales, mientras que la media nacional es de 46.3% (*El Universal*, 2013, 10 de enero).

En esta escuela estudia Itzel Hidalgo, quien, aunque proviene del municipio de Ecatepec, uno de los más violentos y conflictivos del Estado de México, señala que el contexto en el que se desenvuelve académicamente es muy favorable.

Esta escuela, dice, le brinda todas las oportunidades para desarrollarse: los profesores y directivos son muy cercanos a los alumnos, existen diversos programas culturales y académicos a lo largo del semestre, puede realizar diversas visitas a sitios culturales cercanos y, hasta el momento, no percibe grandes problemas como alcoholismo, violencia, acoso o abandono escolar.



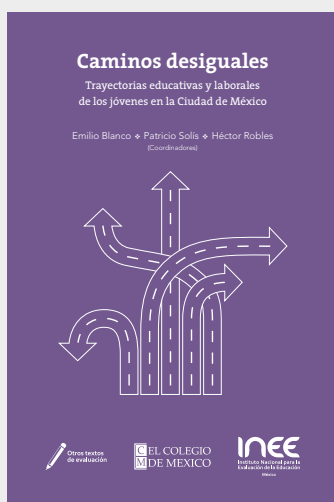
A Itzel y a Alberto los separan muros invisibles, pero gigantes. Aunque ambos provienen de municipios que resaltan por sus altos niveles de pobreza, violencia y discrepancia social, el contexto en el que se desarrollan académicamente, las oportunidades educativas que reciben y las situaciones económicas en las que se desenvuelven son distintas. Aquí, la desigualdad educativa se ve retratada.

Muros invisibles

Historias como la de Itzel y Alberto son comunes. Al año, miles de estudiantes ingresan a la educación media superior en diversas condiciones; su éxito o fracaso dependen de las circunstancias en las que se desarrollaron, el contexto en el que se encuentra la escuela, el nivel socioeconómico y hasta el nivel educativo de los padres.

“

Completan este nivel educativo apenas un tercio de los que residen en áreas rurales, en contraste con 57% de los que residen en áreas urbanas, o la alcanzan sólo 23 de cada 100 de quienes se encuentran en condiciones de pobreza alimentaria a diferencia de 62% de quienes residen en hogares no pobres”.



El libro *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (Blanco, E., Solís P. y Robles H. -coord.-, 2014) señala que tan sólo en la Ciudad de México, en 2012 únicamente la mitad de la población de 20 a 24 años concluyó la educación media superior.

En este contexto, la publicación señala que sería deseable que las trayectorias educativas de todos los alumnos se desarrollaran de manera continua y sin sobresaltos, particularmente durante la asistencia a los niveles básicos. Esto implicaría continuidad en la asistencia escolar hasta concluir los estudios y una reducción al mínimo de las inasistencias, las interrupciones, la reprobación y el rezago. Sin embargo, sabemos que una parte importante de los niños y jóvenes experimenta distintos tipos de “irregularidades” en sus trayectorias, las cuales pueden incidir negativamente en sus niveles de logro educativo posterior.

Trayectorias favorables: un camino parejo

El CETIS 5 pareciera un lugar privilegiado. Su último reconocimiento fue el nombramiento de “Casa del Brigadista”, una distinción otorgada por la Secretaría de la Defensa Nacional por las labores realizadas durante el sismo del pasado 19 de septiembre. En el plantel ubicado en Petén y Repúblicas, en la delegación Benito Juárez, se acondicionó un centro de descanso donde había comida caliente, agua para bañarse y espacios para dormir, los cuales permitían a brigadistas, rescatistas y damnificados tener un espacio para recobrar un poco de esperanza y ánimo.

Según su directora, Érika Anselín Ávila, este plantel busca crear ambientes saludables que, de alguna manera, permitan que los jóvenes se sientan tranquilos y que encuentren un espacio para desarrollar sus habilidades.

Sin embargo, reconoció que actualmente muchos de los jóvenes asisten a la escuela con menos entusiasmo y pocos propósitos en la vida:

“ Pareciera que asistir al bachillerato es sólo un trayecto que tienen que brincar, pero no tienen un propósito para venir”.

Ante ello, señala que es complicada la labor de docentes y directivos porque a pesar de los múltiples esfuerzos que realiza la institución, los jóvenes a veces parecen ausentes y, en muchas ocasiones, confundidos.



Érika Anselín Ávila

Sin embargo, han logrado influir en la mayor parte de la comunidad. Actualmente, esta escuela cuenta con uno de los menores índices de reprobación y abandono. No padecen de episodios serios de violencia, porros, consumo de drogas o alcohol.

Aquí, los jóvenes pueden salir tranquilamente del plantel sin el miedo de encontrar a grupos de delincuentes, ver peleas callejeras en la esquina o toparse con locales donde vendan alcohol o algún tipo de droga.

Para Judith Barranco, profesora del plantel, el CETIS 5, en relación con otras escuelas, no tiene muchos problemas, pues influye mucho el contexto en el que se desenvuelven los alumnos.

“Somos una escuela con la carrera de Trabajo Social, lo cual ayuda a que los jóvenes puedan formarse con valores fuertes como la honestidad, cooperación y empatía. No tenemos conflictos muy fuertes, como los hay en otras escuelas”.



Por su parte, Raquel Arellano, profesora de la institución, considera que la organización y disciplina que han adoptado han sido de vital importancia para un correcto manejo de la vida escolar, por lo que la implementación de mecanismos de prevención y lineamientos de disciplina han hecho que la convivencia dentro de la escuela se caracterice por el orden y respeto mutuo.

“En el plantel existe un tutor académico por cada grupo, quien es el encargado de realizar consensos entre los alumnos, resolver los conflictos y realizar compromisos para que se lleve a cabo un ambiente saludable”, puntualiza.



Además de platicar con Itzel Hidalgo, hablamos con otra estudiante del plantel: Estefanía Peralta. Ambas provienen de puntos alejados y con altos niveles de marginación: Ecatepec de Morelos, en el Estado de México, y la delegación Milpa Alta, respectivamente.

Las dos coinciden en que la escuela se encuentra en un lugar geográfica y socialmente privilegiado. Ahí cuentan con los servicios y bienes que en su comunidad faltan. Esto, dicen, facilita su desarrollo académico, personal y profesional.



“Alrededor de la escuela encontramos parques, centros deportivos, museos, plazas comerciales, universidades y otras escuelas de educación media. Con todas estas opciones, nuestros tiempos libres podemos aprovecharlos de una manera sana. Si la escuela estuviera situada en otro lado de la ciudad menos favorable, las condiciones serían distintas”, reflexionan.

Baches educativos: los caminos desiguales

Para Alberto Revilla, el paso por la preparatoria no fue fácil: violencia dentro y fuera de la escuela, alcoholismo, drogadicción y delincuencia eran el pan de cada día.

Su entorno no es favorable. La colonia donde vive es una de las más violentas y pobres del país. Valle de Chalco es considerado uno de los municipios con menor nivel educativo, pues apenas llega a un promedio máximo de 6.2 años cursados por habitante.

La escuela donde estudió, la Preparatoria Oficial núm. 92, también refleja varias deficiencias. Durante el tiempo de realización de este reportaje, no fue posible localizar a algún directivo que nos diera respuesta a la petición de entrevista. Tampoco se recibió información apropiada del plantel.

En su interior, la vida escolar era un tanto anormal: los maestros, nos contó Alberto, no tenían comunicación con los alumnos, no había respeto por el reglamento escolar y los padres de familia no se interesaban en las actividades de sus hijos.

Además, varios de sus profesores pedían dinero para que los alumnos aprobaran sus materias. “Otros maestros y directores lo sabían, pero nadie tomaba cartas en el asunto”.

Sin embargo, esta situación no es aislada. En entrevista, Maricela Moreno, docente del plantel Ecatepec III del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), señala que más allá de los problemas académicos y educativos, el problema era del contexto social.

“ Los alumnos que todavía asistían llegaban con diversas problemáticas: alcoholizados, drogados, con algún problema familiar, etcétera. Todo ello, reflejo de la situación que se vivía en sus hogares. Había, por ejemplo, familias completas que se dedicaban al crimen organizado, y para los estudiantes las situaciones de violencia y delito eran completamente normales”.

Lo que era muy notorio, sostiene, era que alumnos que provenían de familias con escasos recursos y bajo nivel educativo eran los que menos destacaban académicamente, por lo que el origen social de las familias repercutía directamente en el destino social y escolar de los jóvenes.

Lamentablemente, dice, reproducen el ciclo de la violencia y pobreza.



Para Elizabeth Moreno, docente de la misma institución, uno de los grandes problemas entre los jóvenes es la drogadicción, que afecta a buena parte de los alumnos, ya sea de forma directa o indirecta.

“La mayoría de los alumnos son rechazados de otras escuelas como la UNAM o el IPN¹ y, en muchas ocasiones, son obligados por sus padres a ir a la escuela”, explica.

¹ La Universidad Nacional Autónoma de México o el Instituto Politécnico Nacional.

También, puntualiza, los embarazos no deseados han representado uno de los grandes problemas que enfrentan instituciones como el CONALEP, pues éstos reproducen patrones de pobreza y desigualdad, ya que los adolescentes y jóvenes que son padres prematuramente no continúan sus estudios porque tienen que trabajar en lugares donde la paga es tan poca que no alcanza para sostener a sus familias y continuar con su formación.

Finalmente, indica que el papel de los maestros frente a situaciones de riesgo es, en primer lugar, ser comprensivos con ellos, entender que provienen de situaciones muy complejas que están fuera de su alcance y pueden hacer muy poco para remediarlas. “Además, los docentes debemos escucharlos, mantener un ambiente de diálogo para que, a través de esa capacidad de comprensión, se puedan adecuar las actividades en el aula, y así poder motivarlos para que, a través de los estudios, puedan salir de un círculo de desventaja y contexto social desfavorable”.



Datos duros, contextos ásperos

La *Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior* (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2014), realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2013, muestra que 72% de los hombres

y 65% de las mujeres reportaron haber experimentado algún tipo de agresión o violencia (tabla 1).

▼ TABLA 3

Tipos de incidencias ocurridas en planteles de educación media superior

	Resultados (%)			N		
	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total
Algún tipo de agresión o violencia (cualquiera)	72.0	65.2	68.6	732	742	1 474
Experimenta una situación de violencia con frecuencia recurrente	8.5	6.0	7.3	735	743	1 478
Me han ignorado	37.7	36.0	36.8	731	741	1 472
Me han rechazado	23.2	16.3	19.8	730	741	1 471
Me han impedido participar	17.3	9.5	13.4	730	741	1 471
Me han hecho que me equivoque	25.5	13.9	19.7	732	741	1 473
Me han insultado	46.9	26.9	36.8	732	741	1 473
Me han llamado por apodos	36.9	19.9	28.3	732	741	1 473
Hablan mal de mí	31.8	30.3	31.0	729	741	1 470
Me esconden cosas	30.0	24.4	27.2	732	741	1 473
Me han culpado	21.0	10.3	15.6	732	741	1 473
Me rompen cosas	10.6	6.2	8.4	732	741	1 473
Me roban cosas	10.6	10.6	10.6	731	741	1 472
Me pegan	10.2	7.6	8.9	730	739	1 469
Me amenazan para meterme miedo	4.9	3.9	4.4	691	707	1 398
Me obligan a hacer cosas	4.6	3.9	4.2	691	708	1 399
Insultos de carácter sexual	6.6	5.2	5.9	691	707	1 398
Me obligan a conductas sexuales	4.1	3.0	3.5	691	708	1 399
Me amenazan con armas	4.4	2.0	3.2	691	708	1 399
Mentiras sobre mí en redes sociales	8.6	7.5	8.1	691	708	1 399
Se burlaron de mí en redes sociales	12.5	11.9	12.2	691	708	1 399
"Hackearon" mi cuenta	6.2	5.8	6.0	691	708	1 399

Fuente: Secretaría de Educación Pública.

La encuesta arrojó que 40.8% de los encuestados vivió en el último año al menos un evento de violencia psicológica en el hogar, 27.9% al menos un evento de violencia física, reportando proporciones similares entre hombres y mujeres. Un 4.6% de los estudiantes expresó “haber sido lastimado, al grado de no ir a la escuela”, mientras que se presentaron proporciones superiores al 15% en relación con “te han aventado algún objeto” y “te han sacudido, empujado o abofeteado”. Además, alrededor de 40% afirmó “haber sido insultado” en su hogar.

Factores de la desigualdad

Para Emilio Blanco, investigador de El Colegio de México, la desigualdad educativa en educación media superior es más evidente durante el tiempo de trayectoria educativa de los jóvenes en este nivel, y para ello identifica tres factores que intervienen en ello.

“ El principal factor de desigualdad educativa es, sin duda, el socioeconómico”.

En entrevista, explica que el principal factor de desigualdad educativa es, sin duda, el socioeconómico. Expone que el factor que más influye en las trayectorias educativas de los jóvenes está en el tipo de hogar y contexto del que el alumno viene, en cuestiones económicas, educativas y laborales; es decir, el nivel educativo y ocupación de sus padres, así como el bienestar económico del lugar donde crece.

“Las investigaciones demuestran que, a pesar de las becas, la gratuidad y un montón de programas sociales, aún existen barreras económicas para que los alumnos puedan seguir estudiando; es uno de los elementos más fuertes que persisten en el sistema educativo nacional. Estas becas o estímulos, que aún no son universales, no cubren todas las necesidades de los alumnos: transporte, vestimenta, alimentación, libros, materiales educativos, etcétera”, señala.

Los docentes tienen que entender que los jóvenes provienen de situaciones complejas que están fuera de su alcance.

Otro factor fundamental de análisis es saber si los alumnos y sus familias le dan el valor suficiente al estudio del bachillerato, es decir, muchos de los jóvenes prefieren ingresar inmediatamente al mercado laboral y percibir salarios, aunque sean bajos, a esperar tres años, mientras terminan la educación media superior, y egresar con la sensación de ganar casi lo mismo que una persona que sólo tiene la secundaria.

El último factor es la calidad de la educación que se recibió previamente, pues ésta influye en el ingreso a una “buena o mala” escuela en el nivel bachillerato.

“ Los resultados del examen de la COMIPEMS, que define a qué escuela de nivel medio puedes ingresar, están muy relacionados con el origen social del estudiante.

“Cuando recibiste una mejor calidad educativa en primaria y secundaria es más probable que puedas ingresar a un bachillerato de mayor demanda, como ocurre con las preparatorias de la UNAM o el IPN. Los resultados del examen de la COMIPEMS,² que define a qué escuela de nivel medio puedes ingresar, están muy relacionados con el origen social del estudiante: si pudiste recibir una educación de mayor calidad, tienes mayores posibilidades de acceder a estas escuelas de alta demanda”, expone.

² Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior.

Algo que es visto como una prueba meritocrática, para llevar a los “mejores” alumnos a las “mejores opciones”, indica, en realidad puede estar operando también como otro filtro de la desigualdad, porque enfrenta a chicos con distintas oportunidades de aprender debido a todos estos diversos contextos. “A ellos se les dice: a ti te va a tocar la UNAM y tienes asegurado tu ingreso a la universidad, pero a otros se les manda a un CONALEP o CETIS, que se encuentran lejos de su hogar, a estudiar opciones que no quieren y sin garantía de continuar sus estudios de nivel superior”, concluye. ●



Referencias bibliográficas

- Blanco, E., Solís P. y Robles H. (coord.) (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE-El Colegio de México.
- EL UNIVERSAL (2013, 10 de enero). Benito Juárez, donde hay menor índice de pobreza. Recuperado el 18 de diciembre de 2017, de: <http://www.eluniversaldf.mx/benitojuarez/nota50200.html>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2014). *Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*. Recuperado el 18 de diciembre de 2017, de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf

Directrices para una política educativa que garantice el derecho a la permanencia escolar de los adolescentes y jóvenes



Publicaciones INEE



Formación cívica en preescolar

CEIDY BARRERA LEYVA

En los últimos años se ha observado que el índice de conflictos o de violencia ha repercutido en el ambiente escolar y en los aprendizajes de los niños y las niñas.

Para abordar esta compleja temática desde la educación básica, se ha establecido que desde los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se trabaje como prioridad educativa el desarrollo de la convivencia escolar. Aunque el trabajo de los CTE ha atravesado diversas limitantes institucionales, laborales y curriculares, nuestro trabajo educativo no ha renunciado a la responsabilidad de fomentar en los alumnos valores éticos que les permitan desarrollarse de manera libre y responsable en sociedad.

La educación preescolar es tan importante debido a que en ella se cimientan las bases de la educación y de la sociedad. Los conflictos que rodean a los alumnos de preescolar se generan porque los adultos han mantenido en su vida cotidiana daño moral y físico, y otras formas de violencia simbólica. Es por ello que la escuela juega un papel fundamental en el desarrollo de situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos identificar y resolver los conflictos de manera adecuada, a partir de lo acontecido.

El desarrollo de la convivencia escolar es prioridad educativa para los Consejos Técnicos Escolares

Desde las aulas se plantean actividades para que los alumnos sean capaces de

desarrollarse plenamente cuidando de su persona y tomando decisiones responsables que les permitan realizar un proyecto de vida, para desenvolverse en la sociedad con apego a derechos y responsabilidades como seres humanos. Se pretende que niñas y niños reconozcan la importancia de ejercer su libertad apegada a los principios éticos y valores universales, así como comprender el comportamiento, la forma de ser, pensar, actuar, vivir y convivir de los diferentes grupos sociales a los que pertenecen, apreciando la democracia como una forma de vida y de gobierno.

La formación cívica en educación preescolar

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), preparó el material *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar*, cuyo principal objetivo se centra en los procesos de aprendizaje de los alumnos, al atender sus necesidades para que puedan mejorar sus competencias y su desarrollo personal con la articulación de la educación básica.

En la actualidad, desde el nivel preescolar, el paradigma pedagógico hace énfasis no solamente en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades y actitudes que formen ciudadanos capaces de participar en la sociedad dentro de

un marco democrático y en un mundo globalizado que demanda habilidades, destrezas y competencias.

Es por ello que el *Programa de preescolar* contiene 12 propósitos que se vinculan con la formación cívica. Por ejemplo, el primero plantea que “aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender”. Desde este propósito se fomenta el desarrollo personal y la participación en la colectividad.

Se realizan actividades que impulsen el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género.

El sexto propósito prescribe que los niños “se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos”. También plantea la necesidad de actuar con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, y fomenta las responsabilidades, la justicia y la tolerancia. Desde el trabajo de educación preescolar, se realizan actividades que impulsen el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género.

Desde este marco curricular, se abordan temas para que los pequeños reconozcan la diversidad que existe en nuestro país y en el mundo entero, por medio de una práctica educativa pertinente e inclusiva, en el proceso de la construcción de la identidad de los niños y las niñas, favoreciendo desde edades tempranas la equidad de género, que les permita desarrollar sus potencialidades y capacidades sin distinción alguna.

Todo esto recae especialmente en dos de los seis campos formativos: Desarrollo personal y social; y Exploración y conocimiento del mundo, ya que favorecen el desarrollo cognitivo, afectivo y social por medio de los aprendizajes esperados que vienen organizados de forma metodológica para generar esquemas de interiorización, concretos y factibles para el alumnado. La guía para la educadora es el referente que apoya la práctica en el aula, motiva la creatividad y sugiere la elaboración estructurada de planeaciones didácticas, ambientes de aprendizaje y estrategias de evaluación, para fortalecer las capacidades de los pequeños en desarrollo.

El quehacer docente

Las y los educadores nos encargamos diariamente de construir una sana convivencia en el aula, debido a que los alumnos están envueltos en patrones culturales y familiares que no siempre son adecuados, como malos tratos,



conductas violentas y dificultades para relacionarse, lo que ocasiona que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se reflejen malos hábitos aprendidos en casa y en otros espacios sociales. Estos temas se han incorporado progresivamente a la agenda educativa como problemas que requieren soluciones urgentes, puesto que ocasionan diversas muestras de violencia escolar.

El desempeño del educador o educadora de nivel preescolar depende, en gran medida, de cómo diseña su trabajo en el aula, de qué manera se apropia y opera la ruta de mejora escolar, y en qué forma realiza una programación adecuada de sus actividades. La enseñanza de pequeños demanda la utilización de

estrategias didácticas, la organización de condiciones y ambientes de aprendizaje, con la finalidad de favorecer las capacidades de los alumnos y la adquisición de nuevos conocimientos. Durante el horario de trabajo dentro de los jardines de niños, se pretende fortalecer las relaciones interpersonales entre los actores de la comunidad escolar, puesto que cada uno de los sujetos posee características únicas provenientes de su historia personal o familiar.

El trabajo que se lleva a cabo en esta profesión tiene una doble responsabilidad, ya que, además de cubrir los contenidos de todos los campos formativos, se convierte en modelo y guía; tiene la ardua tarea de crear un ambiente de

aprendizaje que propicie el bienestar emocional, puesto que es un aspecto fundamental en la formación de disposiciones para el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, debe desarrollar habilidades de comunicación, conductas de apoyo y ofrecer experiencias de convivencia en la comunidad escolar.

Como lo han observado quienes se dedican a la docencia, existe una estrecha relación entre la sana convivencia y el desarrollo de aprendizajes.

La escuela de nivel preescolar tiene un gran compromiso, pues toda práctica de enseñanza que en ella ocurra deberá orientar al alumno a desarrollar las competencias que le servirán para desenvolverse en su actuar cotidiano. Como lo han observado quienes se dedican a la docencia, existe una estrecha relación entre la sana convivencia y el desarrollo de aprendizajes.

Los establecimientos educativos que mantienen mejores relaciones entre estudiantes, docentes y familias, construyen mejores ambientes de aprendizaje y, como resultado, los alumnos son más participativos e incluyentes, es decir, donde existe un mejor clima escolar, el grupo de estudiantes se siente involucrado en mejores procesos de enseñanza y obtiene mejores resultados académicos.

Una buena convivencia no significa que haya ausencia de conflictos, sino que se establecen estrategias de solución al alcance de los alumnos.

Es por ello que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se debe tener claro que una sana convivencia no significa que haya ausencia de conflictos, sino que se establecen estrategias de solución al alcance de los alumnos, fomentando que la diversidad de ideas y pensamientos sean motores de transformación y cambio, en vez de generar desacuerdos.

La impronta de los educadores o las educadoras consiste en utilizar los conflictos como oportunidades para aprender a solucionar problemas. Para que todas las personas que conforman la comunidad educativa hagan uso del diálogo como opción para llegar a acuerdos y transformar las relaciones, es indispensable que la enseñanza inculque nociones de empatía, respeto y tolerancia a la diferencia y la diversidad, es decir, es necesario enseñar a niños y niñas a ponerse en los zapatos de los demás.

Es indispensable que la enseñanza inculque nociones de empatía, respeto y tolerancia a la diferencia y la diversidad.

El trabajo del Plan de Estudios 2011 hizo énfasis en un enfoque formativo en el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que apunta hacia la formación de personas autónomas, capaces de tomar decisiones personales y de anticiparse a las situaciones que amenacen la convivencia; se trata de la construcción de una forma de relacionarse con las personas de una sociedad, en donde exista el respeto mutuo y la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores de la comunidad.

En estos momentos de cambio de modelo curricular, conviene subrayar la trascendencia de la educación como la vía más factible para desarrollar una cultura de paz. Erradicar los conflictos es un cometido de todos los sistemas educativos en el orden mundial, y se tiene que sumar la solidez de los planteamientos curriculares con el Programa Nacional de Convivencia Escolar, la autonomía de gestión, la vocación docente, la organización de las escuelas y el compromiso de las familias, para germinar en las niñas y los niños la esencia de la ciudadanía que necesitamos. ●



El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo

MARTHA HERNÁNDEZ ZAVALA, YURIRIA TREJO TINOCO
Y MYRIAM HERNÁNDEZ

“El salón de clases es un espacio emocional”.

REINHARD PEKRUN

Al mencionar habilidades socioemocionales (HSE) nos referimos a las herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, comprender las de los demás, sentir y mostrar empatía por los otros, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales (CASEL, 2017). De igual forma, hay evidencia de que estas habilidades pueden desarrollarse y ejercitarse de manera intencional en el contexto educativo, y que justo la infancia y la adolescencia son las etapas más significativas para aprenderlas (Cunningham, W., McGinnis, L., García, R., Tesliuc, C. y Verner, D., 2008).

Existe consenso de que en la actualidad los jóvenes requieren de una formación integral que no sólo proporcione conocimientos académicos, sino que les brinde herramientas que les permitan enfrentar con éxito las demandas de un mundo complejo y cambiante (Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R. y Gullotta, T. [eds.], 2015). Cabe



destacar que diversos autores señalan que trabajar con HSE ayuda a prevenir situaciones de riesgo, tales como violencia, depresión, drogadicción, deserción escolar, estrés, entre otras; también promueve las capacidades necesarias para un inminente ingreso de los jóvenes a un mercado laboral altamente competitivo (Cunningham *et al.*, 2008; Bisquerra, 2011; CASEL, 2015). Por tal motivo, facilitar el desarrollo de las HSE de los jóvenes desde el ámbito educativo es fundamental, ya que éstos atraviesan por un momento crucial en el que deben tomar decisiones que tendrán un impacto determinante en su futuro.

La preparación de los jóvenes es uno de los principales retos que enfrentan las políticas públicas de nuestro país.

La preparación de los jóvenes para la vida es uno de los principales retos que enfrentan las políticas públicas de nuestro país, considerando que la cuarta parte de la población total está conformada por jóvenes de 15 a 29 años de edad (INEGI, 2016, 10 de agosto). Es decir, en 2015 había 30.6 millones de jóvenes, de los cuales 21% (6.5 millones) tenían entre 15 y 17 años de edad, y el universo de jóvenes que asistía a la educación media superior (EMS) ascendía a 5.3 millones de estudiantes.

Con la reciente integración de las HSE como una innovación educativa

al currículo de la educación obligatoria, México ha dado un gran paso hacia la mejora del bienestar de sus niños y jóvenes. El desarrollo de estas habilidades sucede en una gran diversidad de contextos e inicia en la familia; no obstante, hoy contamos con evidencia suficiente que nos revela el gran potencial que se tiene para moldearlas desde la escuela.

El impacto de las HSE en el entorno educativo

En las últimas dos décadas se ha desarrollado un amplio conjunto de investigaciones que analizan los beneficios de la educación socioemocional en el entorno escolar. Entre éstas destaca el estudio de (Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K., 2011), el cual analiza los resultados de la evaluación de 213 programas de educación socioemocional, desde preescolar hasta el nivel medio superior. Esta revisión indica que dichos programas contribuyen a mejorar el rendimiento académico y a promover actitudes y comportamientos en los estudiantes que favorecen un mejor clima escolar. Por su parte, Adler (2016) estudia el impacto de tres programas de desarrollo socioemocional en escuelas de educación secundaria de Bután, México y Perú; el estudio concluye que es posible y deseable implementar este tipo de programas a gran escala y que resulta en mejoras significativas tanto en el bienestar de los estudiantes, como



en el desempeño académico medido a través de los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales.

Las investigaciones también han identificado que las intervenciones de HSE se asocian a una mayor asistencia escolar, mayor involucramiento en el aula, y una mayor resolución de conflictos entre pares (Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Álamos, P., 2013). En otras palabras, los estudiantes que adquieren HSE se llevan bien con otras personas, trabajan cooperativamente, identifican estrategias para resolver problemas, saben cuándo y dónde pedir ayuda, y están más motivados para aprender.

Las intervenciones de HSE se asocian a una mayor asistencia escolar, mayor involucramiento en el aula, y una mayor resolución de conflictos entre pares.



No existe una receta única para desarrollar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes en el contexto de la escuela y en el aula. En su lugar, nos encontramos con una gran diversidad de estrategias que se han

diseñado con base en la evidencia empírica obtenida en los últimos 20 años. A continuación, se presentan cuatro características de programas de educación socioemocional exitosos, es decir, de aquellos que tuvieron mayor prevalencia de comportamientos sociales positivos, mejoras importantes en el desempeño académico de los estudiantes, reducciones en problemas de conducta y en el uso de sustancias adictivas. Dichas características conforman el acrónimo SAFE (por sus siglas en inglés): secuenciales, activos, focalizados y explícitos (Durlak *et al.*, 2011):

- **Secuenciales.** Presentan actividades coordinadas y vinculadas; las rutinas y tareas se dividen en pasos, y gradualmente se aumenta la complejidad y demanda.
- **Activos.** Incluyen prácticas pedagógicas de aprendizaje activo que promueven el diálogo y la colaboración, y mediante ellas el estudiante pone en práctica las HSE y puede ver su relevancia claramente.
- **Focalizados.** Se da tiempo y espacio para el desarrollo de cada habilidad, de modo que los individuos integren y profundicen en cada una. Para ello, se aborda cada habilidad desde diferentes contextos y perspectivas, se crean rutinas y horarios de práctica cotidiana.
- **Explícitos.** Tienen objetivos de aprendizaje claros y observables, con formatos de evaluación que permiten brindar retroalimentación constructiva sobre el proceso de aprendizaje.

Con el Modelo Educativo 2017 se reconoce el papel que las HSE juegan para el desarrollo integral de las personas.

A partir del impacto reportado por los programas de educación socioemocional, las agendas educativas de distintos países como Australia, Corea del Sur, Austria, Bélgica, Finlandia y Rusia, entre otros, han integrado este componente en sus políticas educativas (OECD, 2015). En el caso de México, con la introducción del Modelo Educativo 2017, se reconoce el papel crucial que estas habilidades no cognitivas juegan para el desarrollo integral de las personas.

Desarrollo de HSE en México: el programa Construye T

Desde 2014, el programa Construye T, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), promueve el desarrollo de HSE en estudiantes de EMS, para que puedan enfrentar con éxito los retos académicos y personales, y de esta forma mejorar su bienestar presente y futuro.

Específicamente, el programa facilita el aprendizaje de seis HSE organizadas en tres dimensiones:

- **Conoce T.** Abarca dos habilidades relacionadas con la comprensión y el manejo de las emociones: autoconocimiento y autorregulación.



- **Relaciona T.** Incluye dos habilidades asociadas al establecimiento de relaciones positivas con otras personas: conciencia social y colaboración.
- **Elige T.** Considera dos habilidades para tomar decisiones reflexivas y responsables: toma responsable de decisiones y perseverancia.

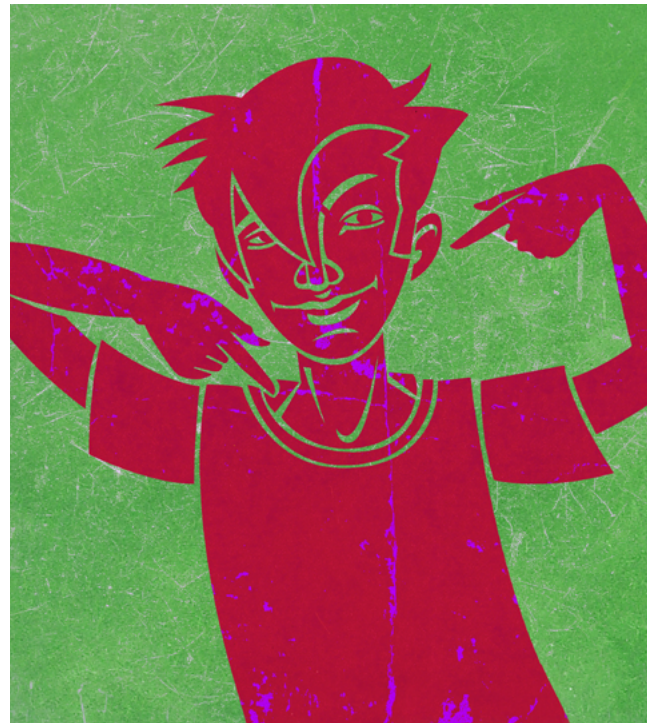
Durante el periodo 2014-2016, con el apoyo de organizaciones de la sociedad civil especializadas en temas educativos, el programa capacitó a más de 30 mil docentes y directivos de 4 000 planteles de EMS a nivel nacional. Asimismo, elaboró una vasta oferta de materiales pedagógicos dirigidos a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. A finales de 2016, se realizó una evaluación del programa, misma que permitió identificar sus principales áreas de oportunidad y retos en materia de implementación.

En 2017, con base en los resultados de la evaluación y la incorporación de las HSE en el modelo educativo, Construye T fortaleció el alcance y la calidad de sus estrategias de capacitación. A la fecha, el programa ha ofrecido sesiones presenciales de inducción a las HSE a más de 6 500 docentes y directivos, y cuenta con un curso en línea en el que participan más de 70 000 docentes y directivos de la EMS.¹

¹ Éstas son estimaciones con base en las estadísticas del programa Construye T al 13 de noviembre de 2017.

Construye T en el marco del modelo educativo

Al conjuntar las experiencias del programa de años previos, Construye T se perfila como la estrategia nacional más importante para poner en marcha el componente de educación socioemocional impulsado en el modelo educativo. Asimismo, se convierte en el programa de educación socioemocional más grande de Latinoamérica.












En el modelo educativo no se incorporó una materia específica para el desarrollo de HSE en el aula, pero se contempla que cada docente imparta 12 sesiones de clase, de 20 minutos, por semestre. Las seis habilidades que promueve Construye T serán incorporadas mediante los seis semestres de la

EMS (figura 1), “de tal forma que en cada semestre se dará prioridad a una de éstas” (SEP, 2017).

▼ FIGURA 1

Habilidades socioemocionales de Construye T

SEMESTRE	DIMENSIÓN	HABILIDAD
Primero	 Conoce T	 Autoconocimiento
Segundo		 Autorregulación
Tercero	 Relaciona T	 Conciencia social
Cuarto		 Colaboración
Quinto	 Elige T	 Toma responsable de decisiones
Sexto		 Perseverancia

Para lograr que los maestros puedan transmitir a sus estudiantes la importancia de las HSE, es indispensable capacitarlos y brindarles herramientas pedagógicas que les permitan no sólo enseñar los conceptos básicos, sino que también puedan modelar el aprendizaje socioemocional en el aula.

Por esta razón, la estrategia principal para el impulso de las HSE será el fortalecimiento de las competencias docentes y directivas por medio de diversos programas de capacitación.² En el caso de la EMS, mediante Construye T se ofrece un curso básico de capacitación en HSE, dirigido a docentes y directivos, que forma parte de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior.

² Se recomienda consultar Ruta para la implementación del modelo educativo. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/232636/10_Ruta_de_implementacion_del_modelo_educativo_DIGITAL_re_FINAL_2017.pdf

Para realizar la instrucción en el aula, se ha elaborado un programa de formación de HSE para estudiantes con un diseño instruccional basado en lecciones, con objetivos claros, gradual y alineado al perfil del egresado de la EMS en el ámbito de “Habilidades Socioemocionales y Proyecto de Vida” (figura 2). Actualmente, se pueden consultar los contenidos para estudiantes de primer semestre que corresponden a la habilidad de autoconocimiento en la página web de Construye T (www.construye-t.org.mx/).

▼ FIGURA 2

Perfil del egresado en el ámbito de habilidades socioemocionales y proyecto de vida



Retos para la implementación de la educación socioemocional en la EMS

Incorporar las HSE al currículo formal implica diversos retos tanto a nivel teórico (qué enseñar), como a nivel de implementación (cómo enseñar), y de evaluación (cómo medir su impacto), por mencionar sólo algunos.

El contexto mexicano presenta algunos desafíos en particular:

- Ante una población de docentes y directivos de gran magnitud y distribuida en una amplia gama de subsistemas y contextos locales, se vislumbra necesario diseñar estrategias diferenciadas de capacitación que aseguren el acceso y la participación de todos, principalmente la de aquellos que viven en localidades rurales o acceso limitado a internet.
- Existe poca investigación acerca de la efectividad de los procesos de enseñanza de las HSE, así como de las metodologías para evaluar el aprendizaje socioemocional en el país, por lo que es importante favorecer la creación de grupos de expertos e instituciones académicas para realizar estudios rigurosos de corto, mediano y largo plazos que aporten elementos para mejorar las estrategias de capacitación y el diseño instruccional propuesto en el modelo educativo.
- Diseñar y poner en marcha una estrategia nacional de acompañamiento a docentes y directivos, que les permita tener información de primera mano sobre la educación socioemocional y resolver dudas sobre la puesta en práctica de las HSE en el aula.



Si bien existen grandes retos para la implementación de un programa de HSE en México, son grandes los beneficios que pueden derivarse para los estudiantes al contar con una educación más integral que les dé herramientas para su bienestar presente y futuro. Para lograr esto, es indispensable que docentes, directivos y autoridades educativas trabajen en una misma dirección y con el compromiso de formar jóvenes que tengan no sólo conocimientos técnicos, sino habilidades que les ayuden a enfrentar los desafíos de un mundo complejo y competitivo. ●

Referencias bibliográficas

- Adler, A. (2016). Teaching Well-Being increases Academic Performance: Evidence From Bhutan, Mexico, and Peru. *Publicly Accessible Penn Dissertations*, pp. 1-89.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolter Kluwer España.
- CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015). 2015 *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Middle and High School Edition*. Recuperado el 17 de noviembre de 2017, de: <http://www.casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide/>
- CASEL (2017). What is SEL? Recuperado el 17 de noviembre de 2017, de: <http://www.casel.org/what-is-sel/>
- Cunningham, W., McGinnis, L., García, R., Tesliuc, C. y Verner, D. (2008). *Youth at Risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the Causes, Realizing the Potential*. Washington: The World Bank.
- Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R. y Gullotta, T. (eds.) (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: The Guilford Press.
- Durlak, J., Weissberg, R. (2013) *Afterschool Programs that Follow Evidence-Based Practices to Promote Social and Emotional Development are Effective*. Recuperado el 16 de noviembre de 2017, de: <http://www.casel.org/afterschool-programs-that-follow-evidence-based-practices-to-promote-social-and-emotional-development-are-effective/>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), pp. 405-432.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016, 10 de agosto). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (15 a 29 años). 12 de agosto*. Recuperado el 19 de noviembre de 2017, de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_0.pdf
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.21, n. 81, pp. 645-666, out./dez.
- OECD. Organization for Economic Cooperation and Development (2015). *Skills for Social Progress: The power of social and emotional skills*. OECD Skills Studies. París: OECD Publishing.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2017). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior*. Recuperado el 15 de noviembre de 2017, de: <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/libro.pdf>

Baúl de sorpresas

Recursos para la enseñanza en la educación media superior

Pese al modelo pedagógico por competencias, establecido desde 2008 en la educación media superior, la mayoría de maestros conservan estilos de enseñanza verticales y herramientas tradicionales de evaluación de los aprendizajes, según indica la Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE) en educación media superior, realizada por el INEE.

Aquí presentamos diferentes herramientas que pueden servir a los docentes de este nivel educativo para refrescar su práctica.

LIBRO DIGITAL

Uso y organización del tiempo en aulas de educación media superior



Editado en 2015, la obra fue escrita por Ana Razo Pérez e Itzel Cabrero Iriberry, integrantes del Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

Impulsar el aprovechamiento del tiempo en el aula está ligado con escenarios favorables para alcanzar la normalidad mínima en las escuelas, plantean las autoras.

Entre las conclusiones, Razo y Cabrero mencionan que “nuestros jóvenes no están intentando y no se involucran en las experiencias educativas escolares porque los ambientes de aprendizaje no respaldan sus esfuerzos”. ●

BIBLIOTECA DE MATERIAL DIDÁCTICO DE APOYO A DOCENTES

Publicada por la Subsecretaría de Educación Media Superior, la biblioteca reúne distintos documentos en apoyo a los docentes de dicho nivel.

Guías de trabajo, memorias de congresos, videos con estrategias de microenseñanza, así como guías para la enseñanza de distintas materias están al alcance de los docentes.

El sitio también ofrece una compilación de diccionarios digitales y otros elementos que serán de mucha utilidad para el profesorado. ●



RECURSOS ACADÉMICOS PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA UNAM



Desarrollado por la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el portal ofrece material sobre temas específicos de distintas materias como Física, Arte, Ética y Etimología, entre otras.

Física

<p>Fuerza sobre un cuerpo elástico</p> <p>Algunas curvas se deforman al aplicar una fuerza sobre ellas. Aprovecha este hecho para medir la magnitud de las fuerzas.</p>	<p>Suma vectorial</p> <p>En el estudio de los fenómenos físicos, a veces aparecen propiedades y relaciones entre los objetos que no pueden ser descritos solamente con un número; se necesitan los vectores.</p>
<p>Fuerza y movimiento</p> <p>La experiencia cotidiana indica que si no actúa una fuerza sobre un cuerpo, este permanece en reposo, pero resulta que nuestros sentidos nos engañan. Averigua por qué.</p>	<p>Principio de Pascal</p> <p>Cuando te sumerges en una alberca es probable que no te tapes los oídos porque la presión dentro del agua no es la misma que fuera de ella. Esta característica explica por qué sucede eso.</p>
<p>Termodinámica. Conservación de la energía.</p> <p>Explica la forma de la energía y de los diferentes modos en los que se transforma. Aparentemente que Dios la primera ley de la termodinámica.</p>	<p>Termodinámica. Máquina térmica.</p> <p>El objetivo de las máquinas térmicas es convertir calor en trabajo mecánico. Su desarrollo es la base de la Revolución Industrial del siglo XIX.</p>
<p>Ley de Coulomb</p> <p>A veces el trabajo en laboratorio no es suficiente para observar algunos fenómenos. Con este simulador podrás demostrar la relación que hay entre las fuerzas y las cargas.</p>	<p>Circuitos eléctricos</p> <p>Experimenta y comprueba la Ley de Ohm. Aquí se hace fácil hacer circuitos y cuando aprendas a los fenómenos en casa.</p>
<p>Movimiento Browniano</p> <p>En 1827 un botánico inglés observó un movimiento peculiar en unas granitas de polen. En 1905 Einstein explicó a qué se debía y hoy sabemos que ese movimiento permite el fenómeno de difusión.</p>	<p>Campo vectorial</p> <p>Para expresar muchos fenómenos físicos se utilizan los conceptos de vector y campo escalar. Vale la pena estudiarlos con detalle, ya que entendidos aclaran mucho el comportamiento físico del mundo que nos rodea.</p>
<p>Cuarta ecuación de Maxwell</p> <p>Al entender la cuarta ecuación de Maxwell, descubrimos además el misterio de por qué la luz, una onda electromagnética, se propaga en el vacío.</p>	

EDUTEKA

Es un repositorio de recursos digitales de la Universidad Icesi, de Cali, Colombia, que ofrece a docentes y directivos materiales para desarrollar su labor. Entre los recursos disponibles en el portal se encuentran gestores de proyectos de aula, planeadores de proyectos colaborativos, así como currículo interactivo.

Se encuentran a disposición de los docentes recursos digitales ordenados por área académica, asignatura, ejes temáticos, temas generales y temas específicos.

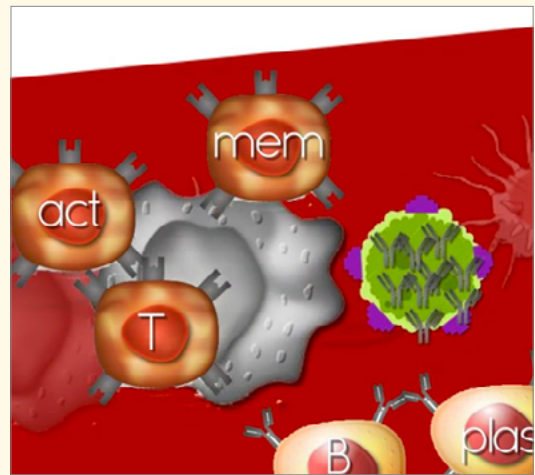
EduTEKA pone énfasis en ofrecer herramientas informáticas a los docentes, con la intención de que enriquezcan sus ambientes de aprendizaje. ●



Planifica tus clases:



YOUTUBE EDU



Derivado del canal de videos, el proyecto YouTube Edu es un espacio educativo abierto y gratuito para profesores y estudiantes.

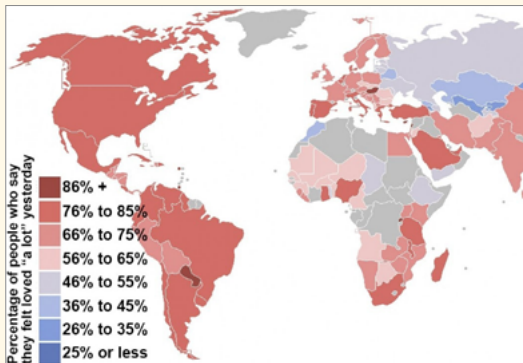
Profesores especializados son los encargados de la curación del material que se incluye en el canal, todo en idioma español.

Entre sus socios se encuentran Khan Academy, Educatina y Math2me.

Actualmente, YouTube Edu cuenta con más de 50 mil suscriptores en todo el mundo, quienes pueden ver videos de temas tan variados como Matemáticas, Física o tutoriales para aprender música. ●

RECURSOS PARA LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En esta página hay un espacio de generadores en línea de material educativo que reúne múltiples recursos para que los docentes puedan elaborar sus propios materiales didácticos.



Los docentes podrán crear su propia información, ejercicios, actividades, videos, cómics y distinto material con el cual podrán enriquecer su clase y proporcionar materiales novedosos a sus estudiantes.

¡Más de 150 herramientas, todas ellas gratuitas! ●



WIKIDIDÁCTICA



Auspiciada por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, WikiDidáctica es un espacio que no sólo ofrece recursos a los profesores, sino que su intención es reunir y aprovechar el conocimiento colectivo del profesorado.

Para el bachillerato hay una sección especial que incluye categorías que van de Educación Física a la Geografía, pasando por la Cultura Audiovisual y el Francés. Además se incluyen recursos digitales, libres y gratuitos; experiencias de profesores sobre el uso de dicho material; y prácticas innovadoras en relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). ●

BRITISH COUNCIL MÉXICO

Para los profesores de Inglés, el British Council México ofrece muchos recursos en su página de internet.

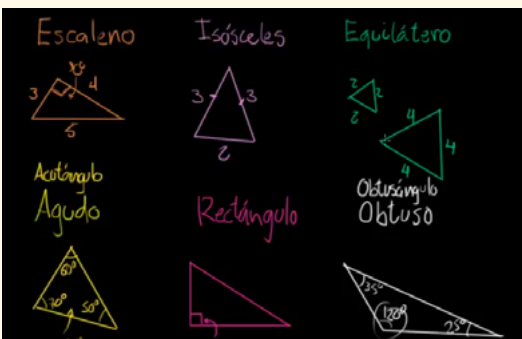
Planes de clases, materiales de literatura, cursos de formación en línea y presenciales, así como artículos escritos por profesores con una vasta experiencia en la enseñanza de dicha lengua. ●

KHAN ACADEMY

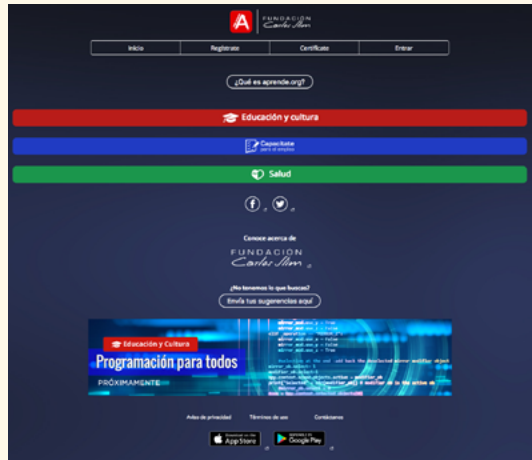
Bajo el lema “tú puedes aprender cualquier cosa”, la Khan Academy —organización sin fines de lucro— creó una plataforma donde reúne material sobre distintas disciplinas, como son Matemáticas, Ciencia, Computación, y Economía y Finanzas.

Especializada en las Matemáticas, la plataforma ofrece tópicos correspondientes a los distintos semestres del bachillerato. Los profesores pueden apoyarse en los videos que explican cada uno de los temas, los cuales incluyen prácticas para sus alumnos.

La plataforma ofrece experiencias “personalizadas” en el aprendizaje de las Matemáticas, por medio de las “misiones” o ejercicios en los cuales se debe poner en práctica lo aprendido, de acuerdo con las habilidades de la persona cuyo progreso se puede guardar. ●



ACADÉMICA



Plataforma interactiva, auspiciada por Telmex, que incluye contenido educativo de instituciones de educación superior y centros de investigación, de diferentes países.

Dentro de la plataforma existe un espacio llamado “Aprende”, donde están disponibles distintos cursos en línea, dirigidos a profesores y padres de familia. La temática se concentra en Español y Matemáticas. ●



Indicadores que señalan
los retos principales que enfrentan
nuestros sistemas de educación
básica y media superior

PANORAMA EDUCATIVO DE MÉXICO

Indicadores del Sistema Educativo Nacional **2016**
Educación básica y media superior



 Indicadores
educativos

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

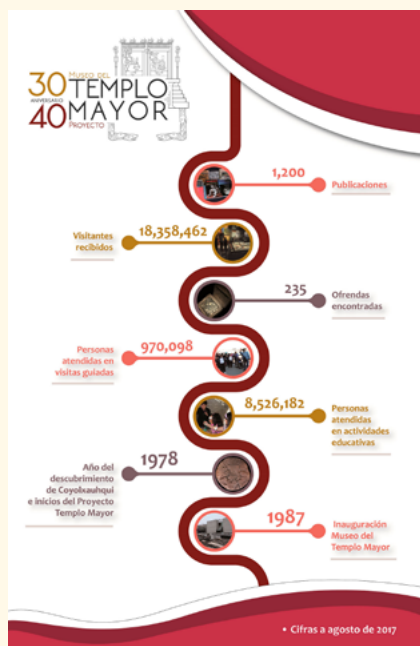
 Indicadores
educativos

 INEE

Publicaciones INEE

Recreo

EXPOSICIONES



30 ANIVERSARIO DEL MUSEO DEL TEMPLO MAYOR

Museo del Templo Mayor,
Centro Histórico de la Ciudad de México.
Hasta el 28 de julio de 2018.
Entrada libre los domingos.

Con esta exposición, el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) celebra dos aniversarios: el número 30 del Museo del Templo Mayor, y los 40 años del inicio del proyecto arqueológico que dio lugar a este espacio.

La exposición reúne más de 100 piezas de gran relevancia, todas ellas encontradas en las excavaciones realizadas en el más importante recinto de la cultura mexicana. ●



ROJO MEXICANO. LA GRANA COCHINILLA EN EL ARTE

Palacio de Bellas Artes,
Centro Histórico de la Ciudad de México.
Hasta el 4 de febrero de 2018.
Entrada libre los domingos.

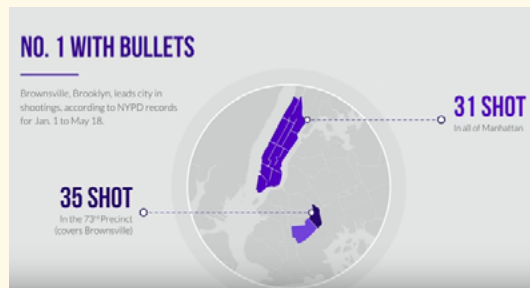
En esta muestra se exhiben los usos artísticos de la cochinilla, tanto en México como en Europa.

La exposición es producto del Coloquio Internacional *Rojo mexicano*, que se celebró en 2014, en el que participaron especialistas procedentes de los departamentos científicos de algunos de los museos más importantes del mundo, como la National Gallery, de Londres; el Metropolitan Museum of Art; y el Museo Nacional del Prado, entre otros.

La exposición reúne obras en las cuales la presencia de la cochinilla ha sido confirmada con un grado razonable de probabilidad, por distintos análisis de laboratorio. ●



VIDEO



¿POR QUÉ ABRIR UN COLEGIO? PARA CERRAR UNA CÁRCEL

Charla TED (Tecnología, Entretenimiento, Diseño)

Nadia López es la directora fundadora de Mott Hall Bridges Academy y una de las impulsoras de la iniciativa *Abre una escuela y cerrarás una cárcel*, que se puso en marcha en la ciudad de Nueva York.

Mediante esta TED *Talk* aborda la relación entre escuelas y cárceles. López es una convencida de que las comunidades desfavorecidas pueden vencer las adversidades y crear instituciones positivas con gran impacto. ●

BLOG



ESCUELA CON CEREBRO

Definido como un espacio de documentación y debate sobre neurodidáctica, Escuela con Cerebro es un blog sobre neurociencia aplicada a la educación. Su objetivo es divulgar la neuroeducación, disciplina que combina principios de la neurociencia, la psicología y la pedagogía, considerados imprescindibles para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El blog es gestionado por Jesús C. Guillén, profesor del Posgrado de Neuroeducación de la Universidad de Barcelona y del Máster de Neurodidáctica de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, quien sostiene que la neuroeducación tendrá una enorme repercusión en el desarrollo de la escuela del siglo XXI. ●

Colaboradores



María Eugenia Luna Elizarrarás

Maestra en Ciencias con especialidad en Educación por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Autora de libros de texto de Formación Cívica y Ética para educación secundaria. Ha publicado artículos y capítulos sobre aspectos curriculares y pedagógicos de la formación ciudadana en libros y revistas educativas nacionales e internacionales. Coordinó, de 2002 a 2008, el diseño de programas de estudio de Formación Cívica y Ética para la educación primaria y secundaria en la Secretaría de Educación Pública (SEP). Ha participado en proyectos de investigación sobre formación ciudadana en la educación básica. Colaboró en diversos momentos y facetas del International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2009.



María Adriana Dander Flores

Socióloga de la UAM con maestría en Ciencias. Se ha desempeñado como docente en distintos niveles educativos. Formó parte del equipo técnico encargado de la reingeniería del Formato 911 de Educación Media Superior. Estuvo a cargo de la Evaluación de Planes y Programas de Estudio del Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior, A.C. (COPEEMS). Participó con SM Ediciones como autora de algunos de los libros para bachillerato del campo disciplinar de Ciencias Sociales dentro de la colección Conect@ Entornos. Fue Subdirectora de Desarrollo y Gestión de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). Actualmente, es Subdirectora de área en la Dirección para la Evaluación de Docentes y Directivos del INEE.



Roberto Rodríguez Gómez

Especialista en temas de política educativa y educación superior comparada. Licenciado en Sociología por la UNAM y doctor en Ciencias Sociales, con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Es investigador del Instituto de Investigaciones Sociales y profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la Universidad Nacional, así como en la Facultad de Educación de la Universidad Anáhuac. Integrante de la Academia Mexicana de Ciencias y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Se ha desempeñado como Consejero Técnico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Consejero del Consejo Nacional de Participación Social en Educación, y Subdirector en la Dirección General de Evaluación Institucional de la UNAM. Articulista en diferentes medios de comunicación.



Érick Juárez Pineda

Reportero especializado en temas educativos, con más de tres años de experiencia en el sector. Egresado de la UNAM, con una especialidad en periodismo de datos. Ha sido reportero audiovisual en portales especializados en transparencia, rendición de cuentas, música, ciencia y tecnología. Ha trabajado para diversos espacios informativos en la zona oriente de la Ciudad de México y como locutor de *Sin Barreras*, espacio radiofónico de emprendimiento joven e inclusión en XEED-AM, en el Estado de México.



Ceidy Yazmín Barrera Leyva

Licenciada en Educación Preescolar, maestra en Ciencias de la Educación y doctorante en Ciencias de la Educación por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, Guanajuato. Ha ejercido su profesión como educadora frente a grupo con niñas y niños en el nivel preescolar; ha participado en cursos, talleres y diplomados relacionados con el desarrollo del niño. Actualmente, realiza una investigación sobre convivencia escolar en educación preescolar en la ciudad de Acapulco, Guerrero.

GACETA

DE LA POLÍTICA
NACIONAL
DE EVALUACIÓN
EDUCATIVA EN MÉXICO

Recorrer, aprender y arribar

Año 3. No. 8 / noviembre 2017-febrero 2018

Publicación cuatrimestral para contribuir al diálogo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa

Te invitamos a consultar la edición No. 9 de la *Gaceta* de la PNEE:

Desde el
Instituto:
Sylvia Schmelkes,
Carmen Reyes,
Teresa Bracho,
Francisco
Miranda,
Enrique Muñoz

Experiencia en
las entidades:
Sinaloa,
Durango,
Baja California
Sur,
Querétaro,
Campeche,
Ciudad de México

Recorrido por
la evaluación:
Roberto
Rodríguez,
Otto Granados,
Bonifacio Barba,
Rodolfo Ramírez,
Ana María Aceves,
Gretta Hernández



Visión
latinoame-
ricana:
Perú,
Uruguay,
Colombia,
Brasil,
Argentina

Reflexión
foránea:
Jeaniene
Spink
(Australia),
Barbara
Bruns (EUA)

Con textos
traducidos
al popoloca
de Puebla,
tojolabal
de Chiapas
y mixteco
de la costa
de Oaxaca



Martha Hernández Zavala

Economista egresada de la Universidad Autónoma de Nuevo León y de El Colegio de México. Con más de 10 años de experiencia en el diseño, análisis y la evaluación de programas educativos, conoce ampliamente la operación y los desafíos del nivel medio superior en México. Ha trabajado en la SEP y ha sido consultora externa en proyectos educativos para el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Actualmente, se desempeña como Coordinadora Técnica del Programa Construye T en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.



Yuriria Trejo Tinoco

Psicóloga egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana. Cuenta con estudios de Maestría en Psicoterapia Gestalt, así como de Especialización en Desarrollo Humano en el Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt. Trabajó por más de 10 años en la administración pública federal, en puestos gerenciales, en las áreas de educación, capacitación, jóvenes y habilidades para el trabajo. Actualmente, se desempeña como Especialista en Habilidades Socioemocionales en el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, en el marco del programa Construye T. Sus intereses y experiencia se centran en el desarrollo de habilidades gerenciales, habilidades socioemocionales, así como educación para la vida y el trabajo.



Myriam Hernández Vázquez

Maestra en Política Social y Desarrollo, con especialidad en organizaciones no gubernamentales por la London School of Economics and Political Science, en Reino Unido. Estudió Relaciones Internacionales en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Campus Monterrey. Ha trabajado en organizaciones de la sociedad civil coordinando proyectos de impacto comunitario y educativos en México y Colombia. También cuenta con experiencia de investigación en Derechos Humanos y Género. Actualmente, colabora como Asesora Técnica en Política Educativa para el programa Construye T en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.



Fabricio Vanden Broeck

Formado como diseñador en México y Suiza, su obra se publica en editoriales de México, Estados Unidos, Japón, España, Italia y Canadá. Ha sido colaborador del periódico *Reforma*, y de la revista *Letras Libres*, donde fue editor de ilustración. Actualmente coordina el diseño de portada de la revista *Nexos*. Sus ilustraciones han sido publicadas en *The New York Times*, *La Vanguardia* (Barcelona), *Libération* (París), *El Mundo del Siglo XXI* (Madrid) y la revista *El Malpensante* (Bogotá), entre otros medios. Ha recibido reconocimientos nacionales e internacionales.

Red

NÚM. 09 | ENERO-ABRIL 2018
AÑO 3

Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos es una publicación cuatrimestral a cargo de la Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación del INEE, bajo el cuidado de la Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación. Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes, Deleg. Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México.
Tel.: +52 (55) 5482-0900
www.inee.edu.mx

Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo e ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del INEE. El contenido, la presentación, la ilustración, fotografía, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta publicación son propiedad del INEE. Número de reserva de derechos al uso exclusivo: 04-2015-070917095900-203. Título de registro de marca y signo distintivo de mérito: 1568678 (Clase: 41). Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales, bajo la licencia Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.5 MX) y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2018). *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*. Publicación cuatrimestral. Núm. 9, enero-abril, año 3. México.



Agradecimientos

A la Dirección General para la Integración y Análisis de la Información del INEE por el artículo *Directores escolares en Iberoamérica*.

A la Dirección de Indicadores Educativos, DGIAI/INEE, por el artículo *Gestión escolar y liderazgo directivo en Iberoamérica*.

Micrositio y redes

A Comunicación Social del INEE:
Juan Jacinto Silva
Olga Karina Osiris Sánchez
Adriana Degetau Duclaud
Pedro Rangel García
Alma Lilia Vega Castillo

Comentarios y sugerencias

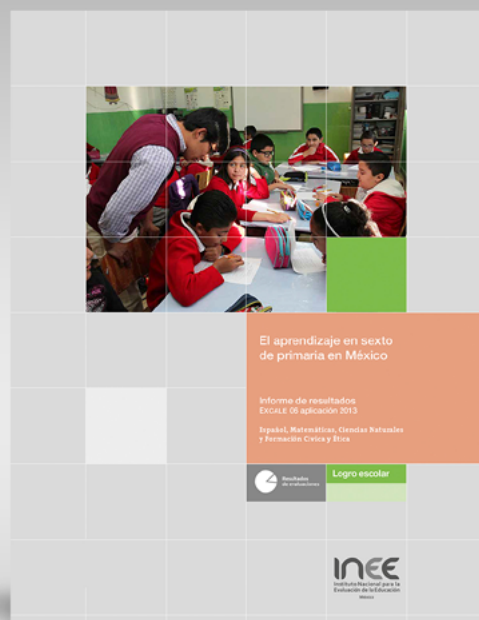
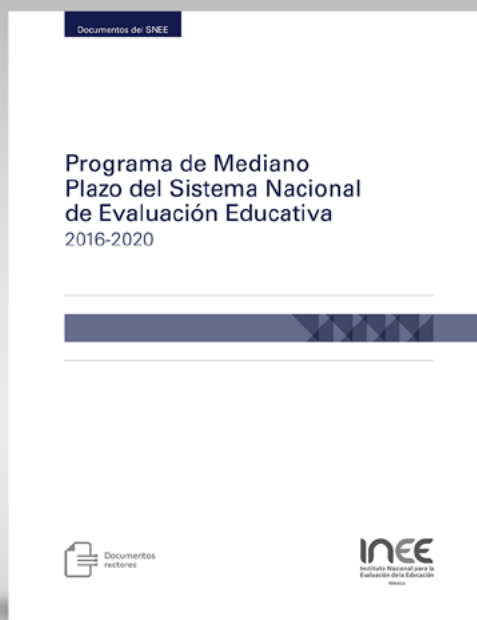
Para comentarios o sugerencias escribanos a la siguiente dirección: bgayosso@inee.edu.mx

Visítenos en:



Consulte nuestro [catálogo de publicaciones](#) en línea.

PUBLICACIONES DEL INEE



NOVEDADES



www.inee.edu.mx