

Red

INEE

07

MAYO-AGOSTO 2017

AÑO 2

Revista de evaluación para docentes y directivos



Inmigrantes y educación en México

DIRECTRICES
Atención a NNA indígenas

CASO POR CASO
Primaria "Ignacio L. Vallarta"

Primarias comunitarias
Recursos para
enseñar matemáticas

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

Unidad de Contraloría Interna
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
Héctor Aguilar Camín, Nexos
Joaquín Díez Canedo, CONALITEG
Benilde García Cabrero, UNAM
Olac Fuentes Molinar, UNAM

COMITÉ EDITORIAL

José Luis Gutiérrez Espíndola
Andrés Eduardo Sánchez Moguel
Yolanda Edith Leyva Barajas
Raquel Ahuja Sánchez
Arcelia Martínez Bordón
José Castillo Nájera
Plácido Pérez Cué
Alberto Navarrete Zumárraga
Héctor Virgilio Robles Vásquez

DIRECTORIO RED

Carmen Reyes Guerrero
Dirección general

José Luis Gutiérrez Espíndola
Coordinación general

Alejandra Delgado Santoveña
Verónica Garduño González (El Dragón Rojo)
Coordinación editorial

Blanca Gayosso Sánchez
Editora asociada

Martha Alfaro Aguilar
Heidi Puon Sánchez
Diseño y diagramación

Fabricio Vanden Broeck
Arte e ilustración (El Dragón Rojo)

Alfonso García Reyes
Ma. del Carmen Zapiain Bazdrech
Diseño (El Dragón Rojo)

Carlos Garduño González
Hugo Soto de la Vega
Claudia Macedo Ramírez (El Dragón Rojo)
Corrección de estilo

CONTENIDO

36

EJE CENTRAL

Inmigrantes y educación en México: los nuevos desafíos en la era Trump

Un ejercicio de aproximación al posible efecto del endurecimiento de las políticas antiinmigrantes en Estados Unidos.

4 Editorial

18 Contando la educación

La atención educativa de niñas, niños y adolescentes (NNA) indígenas en México

26 Desde adentro

Directrices para mejorar la atención educativa de la niñez indígena

30 Un poco de historia

Las primarias comunitarias y su desempeño

60 De profesor a profesor

Enseñanza de la geografía en primaria

78 Baúl de sorpresas

Recursos para enseñar matemáticas

80 Recreo

Sugerencias para el tiempo libre

8 CUBO DE ENSAYO

La Evaluación del Desempeño del asesor técnico-pedagógico

52 CASO POR CASO

Más allá de la reforma: Escuela Primaria "Ignacio L. Vallarta"

66 PONIÉNDOSE AL DÍA

La enseñanza de las matemáticas en primaria



EDITORIAL

Defender a los connacionales

Probablemente no haya un efecto más perverso en el endurecimiento de las políticas migratorias de los Estados Unidos que aquellas medidas que se adopten para expulsar eventualmente a miles de niños y jóvenes mexicanos que estudian en ese país y cuya situación migratoria es irregular, ya sea por la forma en la que llegaron o porque nacieron en esa circunstancia.

El efecto inmediato sería su devolución a México y, tristemente, la cancelación de sus aspiraciones y anhelos educativos sin haber sido ellos mismos, en rigor, los responsables de la realidad en la que se encuentran.

La situación no podría ser más complicada para un sistema nacional educativo como el mexicano, que se encuentra en un proceso de cambio y asentamiento, y una de cuyas principales carencias —documentada repetidamente— es la falta de espacios adecuados para dar cabida a la demanda nacional. Si a esto agregamos una llegada masiva de estudiantes, la situación se puede convertir en caótica y crítica.

El gobierno federal y algunos estatales, así como varias universidades públicas y privadas, han anunciado ya que las instituciones educativas acogerán al mayor número posible de estudiantes deportados, aunque no han dejado de señalar, especialmente algunas autoridades educativas estatales, la preocupación por la insuficiencia de instalaciones.

Rodrigo Aguilar y Eunice Vargas abordan el problema en este número de RED y apuntan que el Estado sí tiene capacidad para ofrecer servicios de educación básica a los menores provenientes de los Estados Unidos. Sin embargo, también señalan que la capacidad de absorción de la demanda de acceso a la educación media superior es muy limitada debido a la situación que enfrenta ese nivel educativo en la actualidad.

Son varios los retos planteados y diversas las soluciones plausibles, algunas de las cuales consideran: flexibilizar los trámites para la reincorporación de estos niños y jóvenes al Sistema Educativo Nacional, abarcando la educación superior; el apoyo psicológico a los menores separados de sus padres; afianzar en las escuelas una cultura inclusiva y comprensiva de lo que significa estudiar en condiciones de migración, y repensar los contenidos programáticos para atender a este sector, específicamente mediante el reforzamiento de la enseñanza del inglés.

En este mismo número publicamos un ensayo sobre una escuela modelo por su organización interna. Presentamos, asimismo, una visión amplia sobre la enseñanza de las matemáticas, con énfasis en las modificaciones que ha sufrido en la teoría y en la práctica. Bienvenidos ●

Yo opino



Opiniones expresadas por docentes sobre el inminente regreso de inmigrantes deportados a México

ENTREVISTAS DE ÉRICK JUÁREZ PINEDA

Miguel León

profesor de sexto grado, Escuela primaria "Quetzalcóatl", Ciudad de México

Aunque los maestros estamos preparados para recibir a todo tipo de alumnos, sin importar su condición, el sistema educativo no lo está. Los migrantes que vienen de los Estados Unidos encontrarán un sistema que, lamentablemente, tiene más rezagos y deficiencias que el del país vecino.

Para poder atender las necesidades de esta población, será indispensable que las autoridades educativas de todos los niveles den acompañamiento puntual a cada caso, por lo que las escuelas deben hacer su parte: abrir los espacios necesarios y adaptarse a estas nuevas situaciones.

Por otro lado, los maestros debemos ser más flexibles; apoyar a todos los alumnos. Finalmente, el futuro del país queda en sus manos.

Pilar García

profesora de cuarto grado, Escuela primaria "Rafael Ramírez", Ciudad de México

Las escuelas mexicanas estamos abiertas a cualquier situación. En el salón de clases tenemos que enfrentar una gran cantidad de casos, y los niños y jóvenes migrantes no pueden ser excluidos de su derecho a la educación.

Para que esto suceda, es necesario establecer las mejores condiciones en las escuelas. Por ejemplo, en esta primaria Rafael Ramírez aún tenemos deficiencias de infraestructura y algunos elementos básicos para el desarrollo de nuestras actividades.

Si queremos darle una buena educación tanto a niños migrantes y a los menores en general, debemos atender, primero, los requerimientos básicos.

Erick Buenfil

profesor de tercer año, Escuela primaria "Yecahizotl", Ciudad de México

Las políticas educativas, en teoría, pueden lograr una amplia cobertura que incluya a los jóvenes de cualquier situación; sin embargo, en la práctica esto se complica porque existen muchas deficiencias en el sistema educativo.

En las escuelas, estamos abiertos a trabajar con cualquier estudiante. Las escuelas deben convertirse en recintos de enseñanza que cobijen a todos los estudiantes, sin importar su origen o condición.

Como maestros, estamos obligados a dar atención a todos y, al mismo tiempo, a seguirnos preparando para lo que suceda.

La reforma educativa y todos los movimientos que se hacen a la vida en las escuelas deben considerar que la pluralidad de alumnos es inmensa y, en este sentido, tener acciones claras al respecto.

Luis Ángel Sotelo

profesor de quinto grado, Escuela primaria "Ignacio L. Vallarta", Ciudad de México

En nuestra escuela no discriminamos. Estamos preparados para recibir a niños migrantes, no sólo de los Estados Unidos, sino también del país.

Ahora, por ejemplo, tenemos 14 niños que son originarios de diversos puntos, principalmente de origen indígena, y aunque llegan hablando un dialecto diferente, los maestros somos creativos y comenzamos a atender sus necesidades educativas sin dejar de preocuparnos por sus orígenes y tradiciones.

Afortunadamente tenemos una comunidad educativa incluyente y respetuosa, a nadie se le rechaza o trata diferente. No existen las distinciones.

Creo que todas las escuelas del país deben establecer estrategias claras para erradicar las malas prácticas como el acoso, la violencia, la discriminación y el rechazo.

El primer paso lo dan los padres, quienes, acompañados de los maestros, pueden hacer que los alumnos formen comunidades de integración y respeto.

La Evaluación del Desempeño del asesor técnico-pedagógico en el marco del Servicio Profesional Docente

MÓNICA ROLDÁN MAYA / ROSA MARGARITA LEÓN MANFFER
SANDRA CONZUELO SERRATO



En mayo de 2017 se realizará por primera vez la Evaluación del Desempeño de docentes con funciones de asesor técnico-pedagógico.

En el presente artículo se revisan los principales antecedentes que tiene esta figura en el Sistema Educativo Nacional, y se reconoce la diversidad de funciones que ha ejercido décadas atrás. Interesa destacar la importancia que cobra el (ATP) como un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

Por otro lado, se lleva a cabo un análisis general de las dimensiones de los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) para la Evaluación del Desempeño, en particular de la función de asesoría técnico-pedagógica y para la promoción a la función. Asimismo, se explica el enfoque del modelo de Evaluación del Desempeño, y se describe cada uno de los aspectos y las etapas que considera. Se espera que esta información sea de utilidad para los docentes con funciones de ATP que participarán en la próxima evaluación al término de su periodo de inducción, y en general para la comunidad de docentes y académicos interesados en el tema.

Antecedentes

Con la Reforma Educativa de 2013 se promueve en el sistema educativo mexicano el fortalecimiento de la calidad en la educación y se crea el Servicio Profesional Docente (SPD). Con esta acción comienza el complejo proceso para formalizar la función del ATP, cuyas labores se habían desdibujado en la multitud de actividades administrativas que éste realizaba en las zonas escolares.

La función de ATP tiene sus principales antecedentes en las inspecciones escolares de finales del siglo XIX, momento en el que se sentaron las bases para definir las primeras funciones de esta figura educativa. Más adelante, se encargó de brindar formación pedagógica a los docentes noveles que se integraban a trabajar en el aula, y se le asignó la labor de vigilar que los planteles cumplieran con los requisitos administrativos y normativos establecidos (SEP, 2010).

El crecimiento del sistema educativo incrementó las tareas administrativas en las zonas escolares, por lo que fue necesario fortalecer el trabajo de asesoría técnica con personal que tuviera conocimiento pedagógico para acompañar, orientar, apoyar y brindar formación continua a los docentes en servicio, de nuevo ingreso y directivos.

La formación de los primeros cuadros de apoyo técnico-pedagógico en la es-

cuela se dio a finales de 1970, motivada por la descentralización de la educación y la diversificación de los programas de apoyo a las escuelas. Otro momento importante en la consolidación de la figura del ATP sucedió con la reforma curricular de 1992, cuando se incrementaron los apoyos técnico-pedagógicos, ante la necesidad de poner en marcha los nacientes programas educativos en todas las escuelas del país (Arnaut, 2006).

El Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela y la promoción a la función de la asesoría técnico-pedagógica

Con la modificación a las leyes secundarias de 2013, se identifica una transformación importante en las funciones que el ATP desempeñó durante años, los cuáles oscilaban entre lo administrativo y lo pedagógico. En la Ley General de Educación (LGE) se establecieron las bases para operar un sistema de asesoría y acompañamiento a la escuela. Asimismo, en la LGSPD se considera una participación sustantiva del ATP en el Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). De acuerdo con su definición en esta ley, el SATE brindará un conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializados para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de la escuela; de igual forma, apoyará a los docentes en la práctica de la evaluación interna, así como en la interpretación y el uso

de las evaluaciones externas. Además, la LGSPD señala que el SATE estará integrado por personal con funciones de dirección o supervisión y por personal docente con funciones de ATP.

Con estas iniciativas se fortalece la profesionalización del personal con funciones de asesoría, con la intención de que su labor tenga impacto en los centros escolares por medio la mejora de las prácticas docentes.

En este marco normativo, la función del ATP se reconoce como un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas; incluso en la LGSPD se le delega la responsabilidad de brindar a otro docente asesoría y acompañamiento en áreas específicas de conocimiento a partir de las funciones técnico-pedagógicas. A su vez, el Modelo Educativo 2016 resalta la importancia de consolidar los sistemas de apoyo técnico-pedagógico para atender las necesidades específicas de las escuelas (SEP, 2016a).

En la LGSPD se consideró la función de ATP como una promoción, por lo que en febrero de 2015 se publicaron los PPI correspondientes, en los cuales se incluyen las competencias que deberá reunir el personal docente que desea acceder al cargo. De tal manera que en junio de 2015 se realizó el primer concurso de oposición para esta promoción, en el cual concursaron 7 614 docentes a nivel nacional, de los cuales 42.4% obtuvo resultado "Idóneo" para

cumplir con la función (CNSPD, s. f.). De acuerdo con la LGSPD, los docentes que acrediten la suficiencia en este concurso estarán sujetos a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos, al término de los cuales presentarán la Evaluación del Desempeño (LGSPD, art. 41).

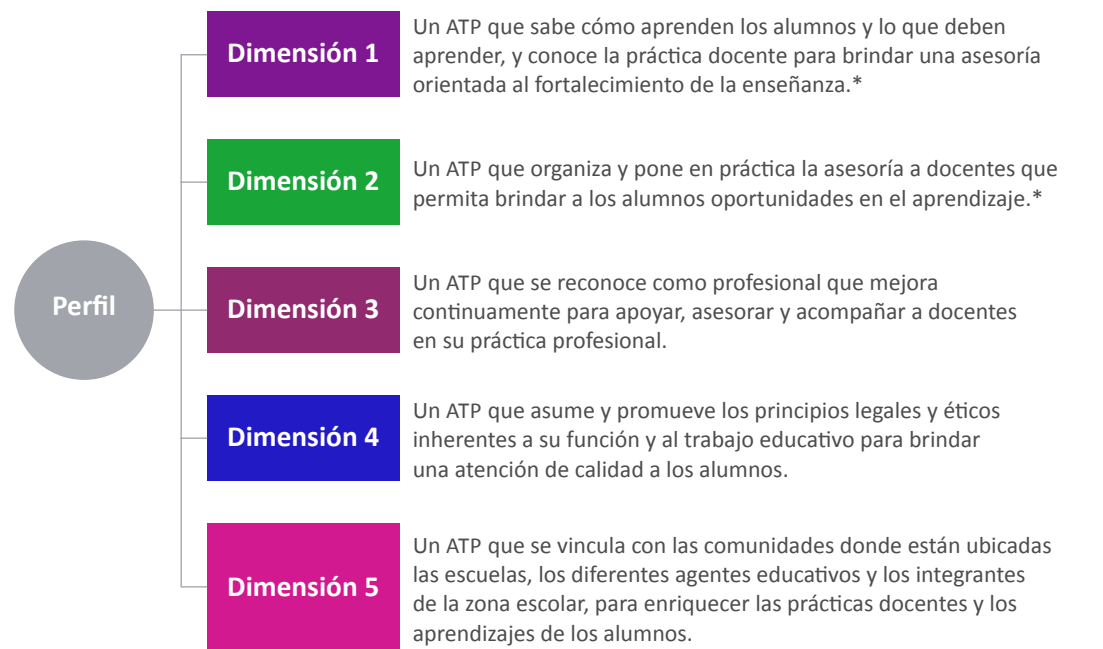
Para dar continuidad al proceso de promoción de 2015, en los meses de mayo a julio de 2017 se llevará a cabo por primera vez la Evaluación del Desempeño al término del periodo de inducción a los docentes que ingresaron por Concurso de Oposición para la promoción.

Perfiles, Parámetros e Indicadores del ATP

También se construyeron PPI para la Evaluación del Desempeño; ambos perfiles se organizan en cuatro áreas de conocimiento —Lenguaje Oral y Escrito, Pensamiento Matemático, Educación Especial y Educación Física— diferenciadas por nivel educativo. Están integrados por cinco dimensiones que dan cuenta de las competencias necesarias para llevar a cabo un proceso de asesoría sistemática a docentes (SEP, 2017a).

Tanto en el perfil de desempeño como en el de promoción se consideran las mismas dimensiones; sin embargo, en el perfil de desempeño se identifica la gradualidad en términos de las habilidades pedagógicas y los conocimientos metodológicos que se ponen en juego para realizar las acciones de apoyo, asesoría y acompañamiento a los docentes. Aunado a lo anterior, se incorpora un parámetro en la dimensión 1, que hace referencia al proceso de aprendizaje de un adulto. El perfil sitúa al ATP en las estrategias de asesoría vinculadas con el fortalecimiento de la enseñanza en el área de conocimiento, la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje y la orientación al docente para que reflexione sobre su práctica. Por ejemplo, dentro de sus actividades, el ATP apoya al docente en la comprensión del plan y los programas de estudio, en el diseño de planeación y de estrategias de evaluación y en el uso de resultados, así como en su vinculación con las comunidades donde están ubicadas las escuelas.

▼ FIGURA 1
Perfil del ATP*



Fuente: SEP, 2017b.

*Se adaptó la redacción de las dimensiones 1 y 2 de la versión original, con el objeto de incluir todos los perfiles correspondientes al personal de asesoría técnico-pedagógica.

Evaluación del Desempeño 2017

La Evaluación del Desempeño al término del periodo de inducción se sustenta en el enfoque de evaluación auténtica, porque está situado en la práctica profesional y ofrece información de la labor cotidiana; por otra parte, detona el autoconocimiento, el análisis y la reflexión sobre la propia práctica, perspectiva que permite realizar un proceso de evaluación más pertinente y contextualizado.

Para el diseño del modelo de evaluación se contó con la participación de especialistas de diferentes áreas de la

Secretaría de Educación Pública (SEP),¹ con personal de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) y con el equipo técnico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El trabajo desarrollado permitió concretar un modelo de evaluación sensible a las prácticas reales de los ATP y pertinente a las funciones sustantivas en su ámbito pedagógico actual y en contextos muy diversos.

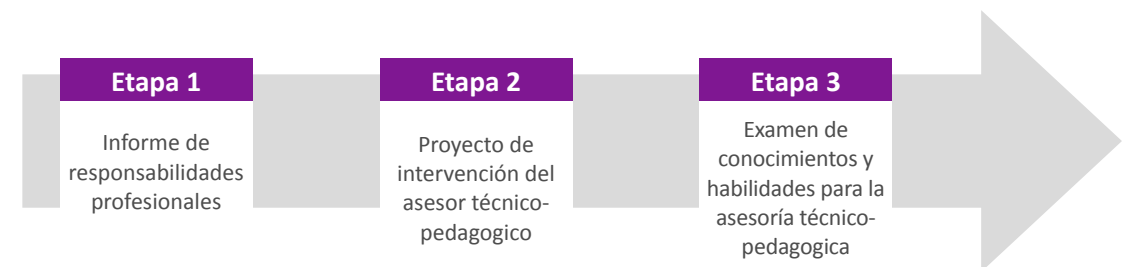
¹ Por parte de la SEP, además del personal de la CNSPD participaron diferentes instancias de la Subsecretaría de Educación Básica. Por parte del INEE, el personal técnico de la Dirección General para la Evaluación de Docentes y Directivos.

El modelo de evaluación naciente permite valorar los conocimientos disciplinares y didácticos, además del grado de cumplimiento y desempeño de su función de apoyo, asesoría y acompañamiento a docentes, al dar cuenta de las diversas actividades que desarrolla en su contexto de trabajo. En este proceso, el asesor tendrá que explicitar su capacidad de autoanálisis, reflexión y el uso que hace de la información para la toma de decisiones.

De acuerdo con el documento “Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos” (EAMI) para la “Evaluación del Desempeño del Personal con Funciones de ATP”, al término de su periodo de inducción, las características de las tres etapas que conforman el modelo son las que se muestran en la figura 2.

▼ FIGURA 2

Características de las etapas que conforman el modelo de evaluación del ATP



Etapa 1.

Informe de responsabilidades profesionales

Permite identificar el nivel de cumplimiento del ATP mediante la valoración que hacen éste y su autoridad inmediata. Consta de dos cuestionarios, uno que responde el docente en funciones de ATP y el otro, su autoridad inmediata. En esta etapa ambas figuras informarán sobre cuestiones inherentes al cumplimiento de las responsabilidades profesionales del ATP.

Con estos instrumentos se pretende alentar el análisis y la introspección para que el asesor autorregule su desempeño, ya que se considera que los docentes poseen la capacidad para valorar con responsabilidad su trabajo en la escuela y en la zona escolar a fin de mejorarlo.

La Evaluación del Desempeño al término del periodo de inducción se sustenta en el enfoque de evaluación auténtica, porque está situado en la práctica profesional y ofrece información de la labor cotidiana.



Etapa 2. Proyecto de intervención del ATP, instrumento de respuesta construida

El proyecto de intervención consiste en la atención y asesoría a un docente que labora en una escuela de la zona escolar en la que está adscrito el ATP. Se desarrollará en tres momentos vinculados entre sí, para propiciar el análisis de su práctica y considerar la reflexión como un proceso continuo:

Momento 1. Elaboración de un plan de trabajo de asesoría.

Momento 2. Desarrollo del plan de trabajo de asesoría.

Momento 3. Análisis y reflexión sobre la asesoría realizada.

En el momento 1, el ATP lleva a cabo dos actividades: elabora el plan de trabajo de asesoría y responde tareas evaluativas vinculadas a la justificación de las decisiones tomadas en la definición del proyecto.

- a) El plan de trabajo tiene la función de establecer la estrategia de apoyo, asesoría y acompañamiento que permita atender las necesidades identificadas en el centro escolar y de las características del docente seleccionado. El proyecto responderá a las particularidades, condiciones y contexto sociocultural de la escuela. De acuerdo a las EAMI, los elementos que debe incluir son: diagnóstico, objetivos, diseño de intervención, recursos y estrategias de seguimiento (SEP, 2017b).
- b) Una vez elaborado el plan de trabajo de asesoría, el sustentante justificará las decisiones que tomó para definirlo. Mediante tareas evaluativas, explicará por qué seleccionó las estrategias de intervención y las de seguimiento, y cómo éstas se vinculan con el diagnóstico y el contexto.

En el momento 2, el ATP pone en marcha el plan de trabajo de asesoría con el docente seleccionado y realiza dos actividades:

- a) Selecciona cuatro evidencias producidas por él o por el docente asesorado. Su finalidad es aportar información sobre el desarrollo de las acciones realizadas para alcanzar los propósitos de la asesoría. Estas evidencias no serán objeto de evaluación.
- b) Reflexiona por medio de tareas evaluativas sobre las acciones realizadas; además, explica las decisiones que tomó durante la intervención mencionando los cambios y ajustes que consideró pertinentes en función de las condiciones o necesidades.

En el momento 3, el ATP elabora un texto de análisis reflexivo de su práctica. A través de tareas evaluativas, se guiará el análisis integral de su práctica considerando cada uno de los momentos en los que desarrolló la asesoría: planeación e intervención. De igual modo, justifica las acciones que realizó y las decisiones que tomará para reorientar y mejorar su trabajo.

Etapa 3. Examen de conocimientos y habilidades para la asesoría técnico-pedagógica

En congruencia con las funciones y la responsabilidad de brindar a otro docente asesoría y acompañamiento en áreas específicas de conocimiento, en esta etapa se valoran sus conocimientos curriculares y pedagógicos, así como sus habilidades para brindar apoyo, asesoría y acompañamiento a

los docentes mediante un instrumento estandarizado, de opción múltiple, diferenciado por la especialidad del ATP.

Consideraciones finales

Con la LGSPD se formalizan las funciones del ATP, además de que se le reconoce como agente de cambio para la mejora de la práctica docente al centrar su labor en el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las funciones definidas en documentos normativos constituyen al ATP como un actor educativo que forma parte de la comunidad escolar; su tarea principal es dar apoyo, asesoría y acompañamiento a los docentes en cuatro áreas de conocimiento que son esenciales para elevar los niveles de aprendizaje en las escuelas y contribuir a la calidad educativa.

Respecto a la evaluación de su función, se identifica que para la promoción se valoraron los conocimientos que el sustentante debe tener en cada área de especialización, así como los principios básicos de la asesoría. En cambio, en la Evaluación del Desempeño se valorarán las habilidades pedagógicas y conocimientos metodológicos para realizar la asesoría, además de la comprensión de principios andragógicos que sitúan su práctica profesional.

Ante la importancia de la intervención del ATP para la mejora de la enseñanza, resulta esencial conocer qué hace, cómo y qué aspectos de su práctica

debe mejorar; por ello se lleva a cabo la Evaluación del Desempeño a partir de su práctica real, considerando la diversidad del contexto escolar.

Esta evaluación orientará la toma de decisiones para mejorar su práctica con acciones de formación continua, al tiempo que contribuirá al cambio del paradigma de la asesoría técnico-pedagógica que transita de una función con carga administrativa a una función de naturaleza eminentemente pedagógica. ●

Referencias bibliográficas

- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua. SEP y OEI (Eds.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 15-29). México: SEP Y OEI. Recuperado el 10 de octubre de 2016, de: <http://educacion.especial.sep.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/AsesoríaEscuelas.pdf>
- CNSPD. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (s. f.). Datos estadísticos del Concurso de Oposición para la Promoción a Funciones de Asesoría Técnico Pedagógica, Educación Básica. Ciclo Escolar 2015-2016. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/promocion_atp/estadisticas_concurso_en/
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2010). Un modelo de gestión para la supervisión escolar. México, D.F. Recuperado de: <http://www.sec.gob.mx/portal/docs/supervisores/7/MEXICO%20-%20Modelo%20de%20gestion%20para%20supervision.pdf>
- SEP. (2013a, 11 de septiembre). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. México.
- SEP (2013b, 11 de septiembre). Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado el 16 de enero de 2016, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- SEP (2016a). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: autor. Recuperado el 14 de febrero de 2016, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- SEP (2017a). Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de Asesor Técnico Pedagógico en Educación Básica al término de su periodo de inducción. Recuperado el 27 de enero de 2017, de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanenciaatpinduccin2017/inicio/>
- SEP (2017b). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño del Personal con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica al término de su periodo de inducción. Recuperado el 23 de enero de 2017, de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/EAMI/EAMI_ATP_EB_2017.pdf

Directrices: para que las autoridades educativas definan acciones a favor de la calidad y equidad de la educación



Publicaciones INEE

La atención educativa de niñas, niños y adolescentes (NNA) indígenas en México

MARÍA ESTHER PADILLA MEDINA

México ha emprendido esfuerzos para cambiar la situación de rezago social de la población indígena; sin embargo, persisten grandes asimetrías en relación con la población no indígena, las cuales se reflejan en los altos niveles de pobreza, marginación y exclusión que enfrenta la primera y que limitan el pleno ejercicio de sus derechos, siendo las niñas, niños y adolescentes (NNA) uno de los sectores más afectados.

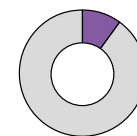
En materia educativa, el país enfrenta importantes retos para ofrecer a la población indígena una educación de calidad, con pertinencia lingüística y cultural.



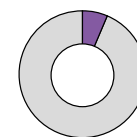
Quienes conforman la población indígena pueden ser o no hablantes de lengua indígena.

¿Quiénes son integrantes de los pueblos indígenas en México?

La **población indígena** es aquella que se autoadscribe como indígena o forma parte de un hogar donde el(la) jefe(a), su cónyuge o alguno de los ascendientes se autoadscribe como indígena.

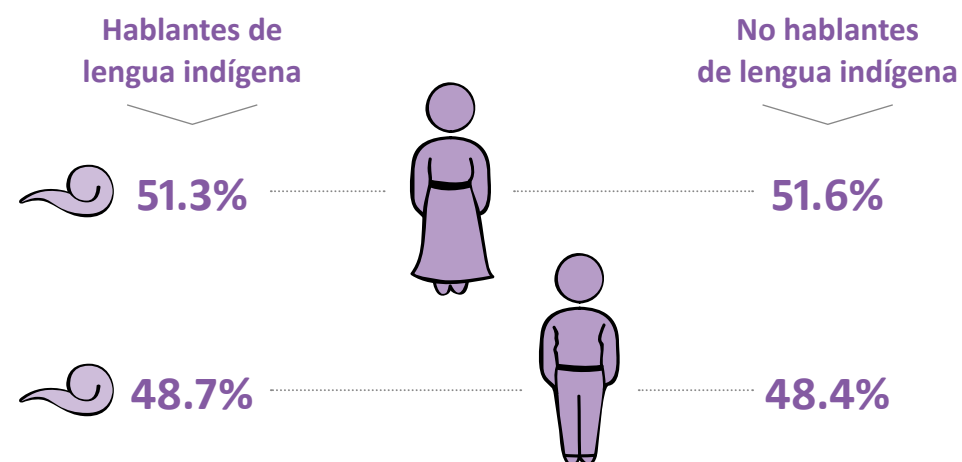


En 2014 la población indígena en México era de poco más de **11.9 millones de personas**, lo que representa **10%** de la población total del país.



De entre las personas de tres años y más, **6.5% (7.15 millones)** habla alguna lengua indígena.

► Población indígena, según condición de habla de lengua indígena y sexo



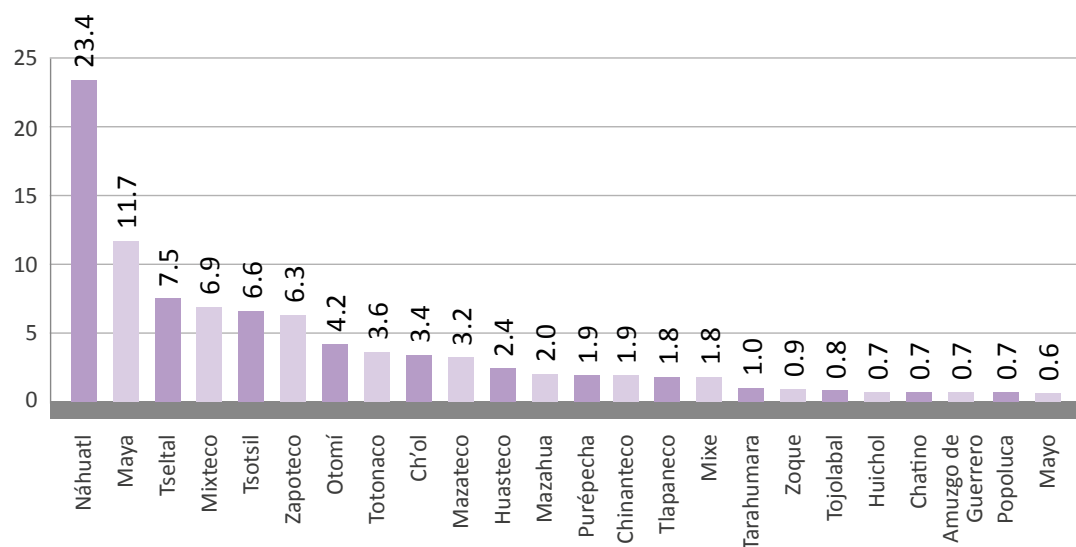
► Población hablante de lengua indígena en México



La mayoría de hablantes de lengua indígena en el país, **52.5%**, se encuentra en **Oaxaca (16.3%), Chiapas (15.8%), Veracruz (12.4%) y Yucatán (8.0%).**

La menor cantidad de hablantes de lengua indígena se encuentra en: Aguascalientes (0.1%), Coahuila (0.1%), Colima (0.1%), Durango (0.1%), Guanajuato (0.1%) y Zacatecas (0.1%).

Porcentaje de población hablante de lengua indígena en 2015 (lenguas con mayor cantidad de hablantes)



¿Cuál es el perfil educativo de la población indígena en México?

► Escolaridad de la población indígena mayor de 15 años



La escolaridad promedio de los **hombres HLI¹** es de **6.2 años.**

De cada 100 hombres HLI, **17 son analfabetas.**



La escolaridad promedio de las **mujeres HLI** es de **5.1 años.**

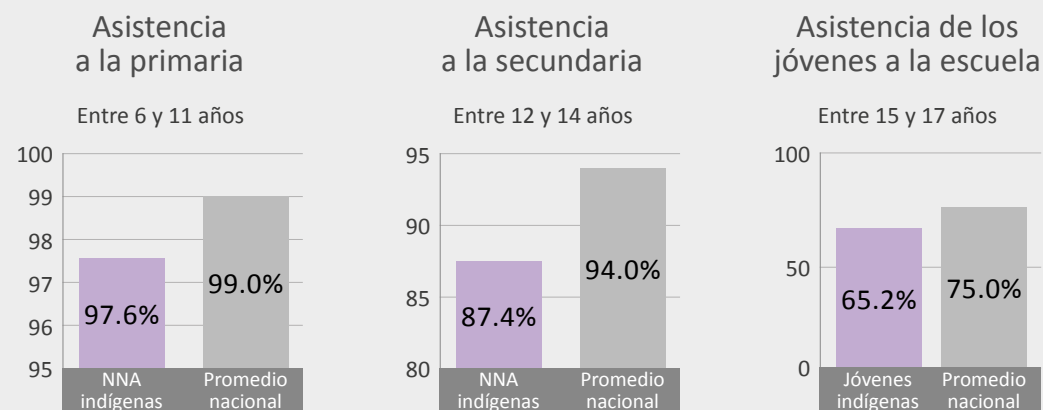
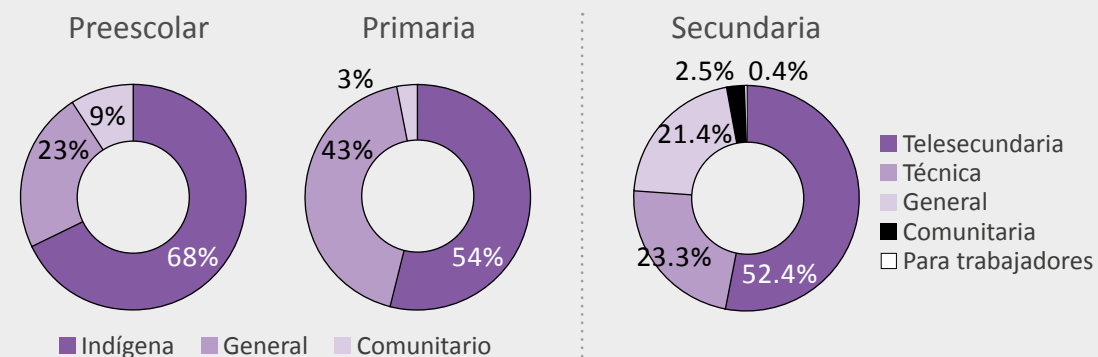
De cada 100 mujeres HLI, **33 son analfabetas.**

En contraste:

La población no indígena alcanza **8.9 años** de escolaridad.

6.3% de la población no indígena es analfabeta.

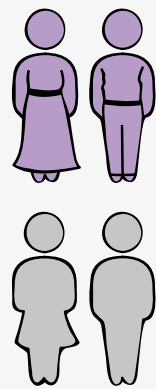
► Distribución y asistencia de las niñas, niños y adolescentes HLI a los servicios educativos



¹ HLI: Hablantes de lengua indígena.



► **Resultados de logro educativo
6° de primaria**



Nivel I o insuficiente

Alumnos de primarias indígenas

80.0% Lenguaje y Comunicación
83.3% Matemáticas

51.6% Lenguaje y Comunicación
62.8% Matemáticas

¿Cómo es la atención educativa de las NNA indígenas en México?



1 de cada 10 primarias indígenas no cuenta con ningún servicio básico.



La Secretaría de Educación Pública sólo diseña libros para la enseñanza de lengua indígena de **1º a 4º de primaria**, y sólo para las lenguas mayoritarias.

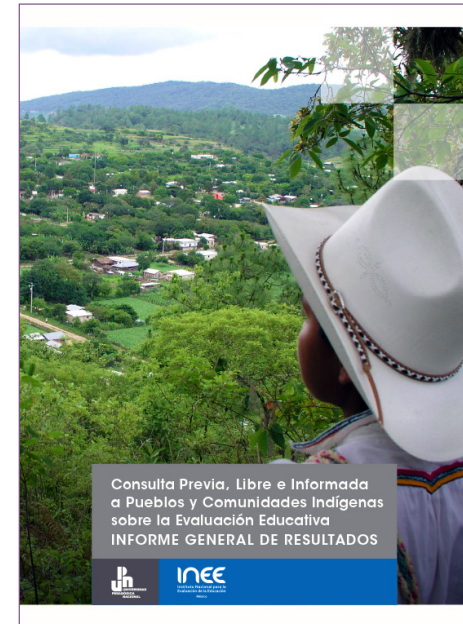


De **58 502 docentes, directivos y promotores** que laboraban durante 2014-2015 en la modalidad de educación indígena, 32 827 no habían acreditado el nivel de licenciatura.

En **79.2% de las escuelas indígenas** el director tiene un grupo a su cargo (en contraste con 13.7% de las escuelas urbanas públicas).

En **40.3% de las escuelas** con alumnos y docentes HLI, los docentes no hablan las mismas lenguas que los alumnos.

► **Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre Evaluación Educativa**



Durante 2014, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó una consulta a pueblos y comunidades indígenas cuyo propósito fue documentar cómo las comunidades indígenas comprenden y definen la buena enseñanza, las prácticas docentes, los contenidos y las formas de evaluación con las cuales se debería dar seguimiento al trabajo que desarrollan las escuelas. Los resultados indican:

1. Existe una desvinculación entre la escuela y la comunidad.
2. Un número importante de docentes no habla la lengua originaria o, si lo hace, no la emplea en el proceso de enseñanza.
3. Algunos docentes y autoridades educativas muestran actitudes discriminatorias hacia los miembros de las comunidades indígenas.
4. Existe una alta rotación de docentes, además de que no hay suficientes maestros para atender a todos los niños de acuerdo con su grado escolar.
5. Los niños no aprenden bien los conocimientos requeridos por el currículo nacional ni los relacionados con los saberes locales.
6. Los materiales educativos son insuficientes, no llegan a tiempo, en buenas condiciones ni en todas las lenguas.

Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas

El INEE está convencido de que es necesario replantear la acción pública dirigida a brindar servicios escolares a esta niñez y avanzar hacia el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos. Por ello, el **30 de enero de 2017** emitió las *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*.

Su propósito es incidir en el establecimiento de políticas públicas que permitan elevar la calidad y la equidad de la educación que se imparte a la niñez indígena.



Responsables de dar respuesta a las directrices



Autoridades e instituciones educativas

Las autoridades educativas tienen un plazo de **60 días naturales** para dar una respuesta pública.

El rezago, la discriminación y la exclusión educativa de la niñez indígena no deben perpetuarse.

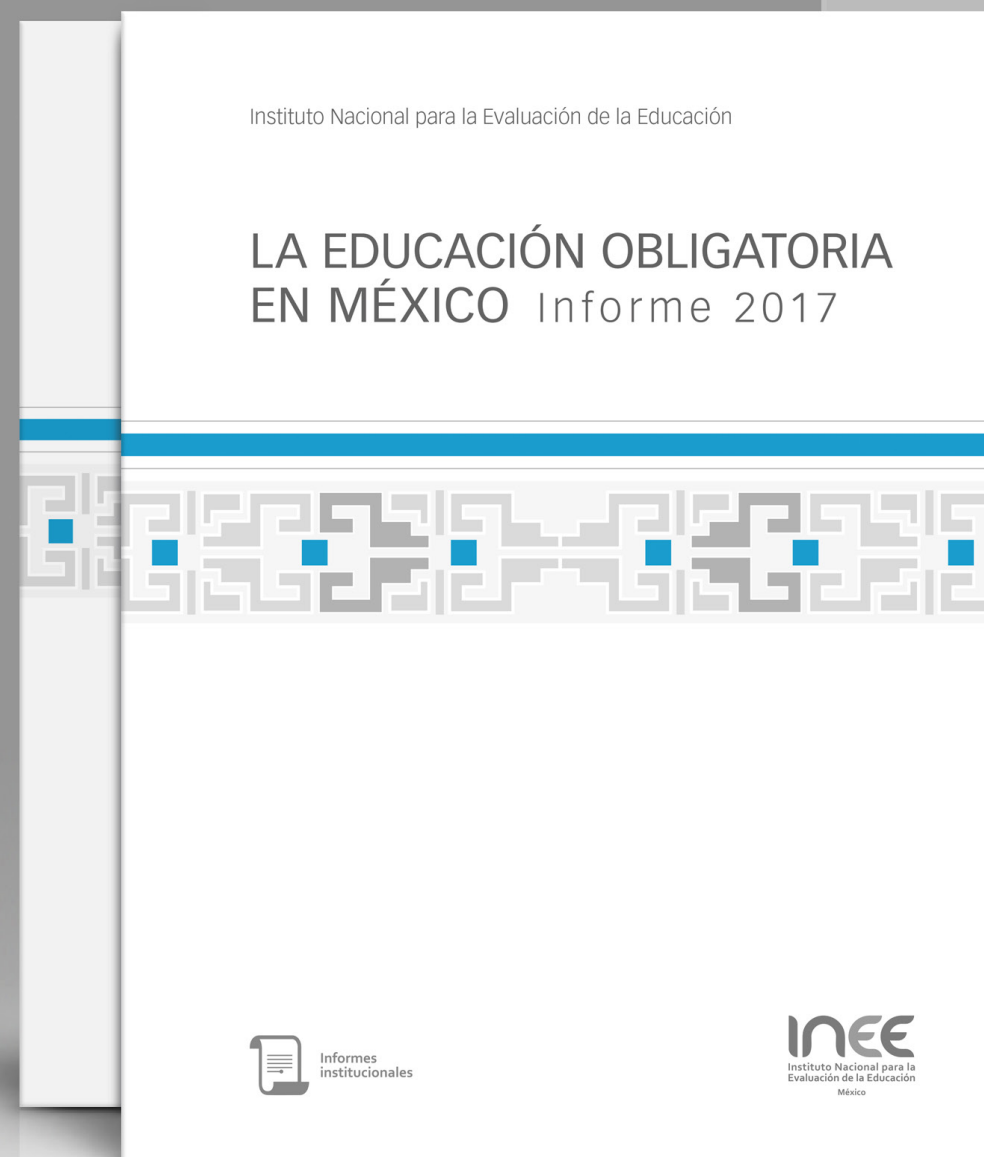


Fuentes

- INEE (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: INEE.
- INEGI (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015*.



Para conocer el estado que guarda la educación obligatoria en México



Publicaciones INEE



Directrices para mejorar la atención educativa de la niñez indígena

Su construcción y horizonte de mejora

GIULIANNA MENDIETA

En cumplimiento de su mandato constitucional y en pleno ejercicio de su autonomía, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha emitido una serie de directrices para la mejora de tres áreas prioritarias: la formación inicial de docentes de educación básica (septiembre de 2015), la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes (agosto

de 2016), y la atención educativa de la niñez indígena (enero de 2017).

Estas directrices son recomendaciones de política dirigidas a las autoridades educativas —federal y locales—, con la finalidad de orientar la toma de decisiones para la mejora de los aspectos más relevantes de la educación en el país, y contribuir, con ello, al cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos.

De acuerdo con el *Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa*, planteado por el INEE, su elaboración implica un serio trabajo de análisis y sistematización de la evidencia que aportan la evaluación y la investigación educativa disponible, así como la valoración de las acciones que realiza el gobierno para atender los problemas educativos en el país. Asimismo, se desarrolla un amplio proceso de socialización y consulta con distintos actores sociales y educativos, entre los que destacan docentes, directivos escolares, servidores públicos, académicos y representantes de organizaciones de la sociedad civil, lo que permite que las directrices reflejen la voz de diversos actores que, desde múltiples ámbitos de actuación, han buscado contribuir con la mejora de la educación en México. Finalmente, se revisan experiencias escolares innovadoras que, por su naturaleza, representan alternativas relevantes para resolver los problemas públicos identificados.

De manera particular, en el caso de las *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*¹ se tomaron en cuenta, en primer término, los resultados de la Consulta Previa, Libre e Informada a

¹ Para consultar el documento final de estas directrices y su respectivo resumen ejecutivo, así como información complementaria de interés, lo invitamos a visitar el micrositio de directrices en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/directrices>

Las directrices buscan que las autoridades educativas formulen políticas que garanticen los derechos de las comunidades indígenas.

Pueblos y Comunidades Indígenas sobre Evaluación Educativa, a la cual pro siguió la revisión y la sistematización de hallazgos y recomendaciones de 109 evaluaciones de programas, así como el desarrollo de espacios de interlocución con actores educativos y comunitarios, y servidores públicos de los ámbitos federal y estatal.

Adicionalmente, el INEE coordinó los trabajos de sistematización de los hallazgos reportados por la investigación educativa en el tema, realizó una evaluación de la política de educación básica dirigida a la niñez indígena (INEE, 2016), llevó a cabo un estudio sobre la política curricular para la atención educativa a la población rural indígena de educación básica (IISUE e INEE, 2015), y abordó la sistematización de diversas experiencias escolares, entre las que destacan el Método Inductivo Intercultural, el Modelo de Doble Inmersión en dos Lenguas Nacionales: Proyecto 50-50, el Comunalismo en la Escuela: el Caso de la Telesecundaria Tetsijtsilin, entre otros. De igual forma, el *Panorama Educativo de la Población Indígena 2015* (INEE y UNICEF, 2016) y otras publicaciones del Instituto fueron un insumo clave para su elaboración.

Las directrices emitidas son las siguientes:

- ▶ **Directriz 1.** Fortalecer el enfoque de inclusión, equidad y no discriminación en la política educativa nacional, con énfasis en la atención y la participación de la población indígena.
- ▶ **Directriz 2.** Robustecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, como ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas, y base de la pertinencia y la calidad de la educación que reciben.
- ▶ **Directriz 3.** Establecer un modelo curricular que favorezca la interculturalidad en toda la educación obligatoria y garantice su pertinencia cultural y lingüística para la población indígena.
- ▶ **Directriz 4.** Garantizar el desarrollo profesional de docentes y directivos acorde con las necesidades educativas y los derechos de la niñez indígena.
- ▶ **Directriz 5.** Garantizar centros escolares con infraestructura y equipamiento que respondan a las necesidades de las comunidades indígenas.
- ▶ **Directriz 6.** Impulsar la mejora y la innovación permanente de la educación para la niñez indígena.

El objetivo de estas directrices es mejorar la educación de más de 7.3 millones de niñas, niños y adolescentes indígenas de nuestro país, con el fin de asegurar que el servicio educativo que reciban responda a sus características, independientemente del tipo de escuela a la que asistan. Esto resulta altamente relevante si se considera que 43% de los estudiantes hablantes de lengua indígena no asiste a una escuela primaria de modalidad indígena, y que 1 de cada 5 niños mexicanos de 3 a 17 años pertenece a un grupo originario (INEGI, 2015).

Asimismo, las directrices buscan que las autoridades educativas formulen políticas que garanticen los derechos de las comunidades indígenas, particularmente el derecho a recibir una educación

en su lengua y el derecho a ser consultados sobre la educación que reciben, ya que éstos son elementos básicos para ofrecer una educación pertinente y adecuada al contexto de los estudiantes y, por ende, un mecanismo para asegurar su permanencia en la escuela y contribuir al logro de mejores resultados educativos.

Asimismo, estas directrices proponen el fortalecimiento de las acciones para promover la no discriminación e incrementar el aprecio y uso de las lenguas indígenas, ya que, por ejemplo, de acuerdo con la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), que realiza el INEE, más de 356 mil estudiantes han sido castigados por hablar alguna lengua indígena. Resulta central impulsar que el modelo educativo establezca un enfoque intercultural en la educación de todos los estudiantes que favorezca la revalorización de la riqueza y diversidad cultural de nuestro país.

El 8 de abril de 2017 venció el plazo de 60 días naturales para que las autoridades educativas respondieran a estas directrices. Durante este periodo, el Instituto realizó diversas acciones para comunicar, difundir, reflexionar y promover su uso.

En relación con la atención de las directrices, la Ley General de Educación, en su artículo 12, fracción XII, establece que la autoridad educativa federal deberá atender las directrices que emita

el Instituto para realizar la planeación y la programación globales del Sistema Educativo Nacional. Al igual, el artículo 15, fracción I, de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación estipula que las autoridades educativas deberán promover la congruencia de los planes, programas y acciones que emprendan con las directrices emitidas por el Instituto con base en los resultados de la evaluación.

Por ello, el INEE habrá de dar seguimiento puntual a la atención de estas directrices, ya que resulta impostergable reenfocar los esfuerzos gubernamentales a fin de asegurar una atención educativa de calidad para nuestra niñez indígena. ●

Referencias bibliográficas

- IISUE e INEE. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Estudio de la política curricular para la atención educativa a la población rural indígena de educación básica*. México: autores.
- INEE (2016). Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica (documento interno).
- INEE y UNICEF (2016). *Panorama Educativo de la Población Indígena 2015*. México: autor. Recuperado el 7 de agosto de 2016, de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/106/P3B106.pdf>
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. México: autor. Recuperado el 27 de octubre de 2016, de: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/2015/doc/eic2015_resultados.pdf

Las primarias comunitarias y su desempeño

POR FELIPE MARTÍNEZ RIZO
ADAPTACIÓN DE VERÓNICA GARDUÑO

Con la intención de estudiar la tendencia de los resultados educativos de la educación básica nacional a lo largo del tiempo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó un estudio comparativo sobre los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Dicho estudio contrastó los resultados de los estudiantes de sexto grado de primaria y tercero de secundaria en los años 2000 y 2005. Los resultados arrojaron un avance muy significativo tanto en Lectura como en Matemáticas para el conjunto de las escuelas primarias del SEN, mientras que en el caso de las secundarias el avance fue menor, aunque estadísticamente significativo en Lectura, pero no en Matemáticas.

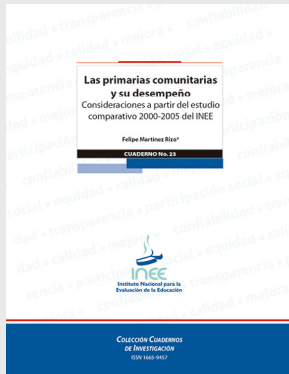
Felipe Martínez Rizo, en *Las primarias comunitarias y su desempeño. Consideraciones a partir del estudio comparativo 2000-2005 del INEE* (INEE, 2006), se enfocó en reflexionar sobre la historia de las escuelas multigrado para dar contexto a esos resultados.

En México, dichas escuelas son numerosas, mientras que en algunos países en desarrollo forman la mayoría de los planteles; si bien la proporción de los alumnos que estudian en ellos es menor, dado su reducido tamaño promedio. En países desarrollados

Los cursos comunitarios deben atender a un segmento de la población que vive en condiciones particularmente desfavorables.



Consulte la publicación en:



Portal del INEE
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/123/P1C123.pdf>

también existen escuelas de este tipo destinadas a la atención de niños que viven en localidades alejadas de las ciudades.

Ofrecemos un fragmento de la publicación original, que forma parte de la serie Cuadernos de Investigación y que puede consultarse en el portal del INEE.

El surgimiento del modelo de las escuelas con grados

La adopción del sistema de organización que consiste en agrupar a los alumnos de la misma edad, o nivel de avance similar, en grupos relativamente homogéneos en las escuelas elementales, surgió paulatinamente a lo largo del siglo XVIII, para imponerse en el XIX como la forma preferente de organización escolar.

La masificación de la enseñanza elemental, consecuencia directa de concebirla como un derecho de todo futuro ciudadano, trajo consigo la necesidad de formas de organización que permitieran atender a grandes cantidades de alumnos en forma eficiente. Ese proceso se desarrolló a diferente ritmo en los diversos países de Europa, en paralelo al desarrollo de las ideas de la Ilustración. Además de Francia, tuvieron un papel preponderante en ese proceso Inglaterra, Escocia y Prusia primero, y luego los Estados Unidos de América.

El modelo de la universidad de investigación debe mucho a la Universidad de Berlín, establecida por Humboldt en 1810. Al mismo tiempo se desarrolló un sistema de educación elemental con los rasgos modernos de obligatoriedad y gratuidad, carácter público y laico.

De la obligatoriedad se deriva el carácter masivo de los nuevos sistemas, frente al carácter expresamente minoritario y elitista de sus predecesores; su

carácter de servicio público implica que esté a cargo del Estado y, por ende, que sea gratuito –al menos para quienes no tienen acceso a otras opciones– y que sea laico o, al menos, que ofrezca la posibilidad de educación laica a quien lo desee, al no depender necesariamente de la Iglesia o el gremio.

El problema de ofrecer educación de manera eficiente a numerosos alumnos de diferentes niveles en ausencia de maestros suficientes fue enfrentado en Gran Bretaña y, en particular, en Escocia, donde la Ilustración tuvo especial vigor, mediante el sistema llamado monitorial o tutorial, mejor conocido como lancasteriano.

En este modelo el grupo mayor se divide en subgrupos más homogéneos, atendidos por uno de los alumnos más avanzados, los monitores o tutores. Las escuelas organizadas por grados fueron un desarrollo natural del sistema de Bell y Lancaster durante el siglo XIX (*cfr.* Thomas y Shaw, 1992, p. 1).

En Francia, tras la Revolución, y a lo largo del siglo XIX, el desarrollo del sistema educativo estuvo marcado por el conflicto entre la Iglesia católica y las tendencias laicas del pensamiento liberal.

Con las leyes de 1881 y 1882, promovidas por Jules Ferry, quedó finalmente establecida la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad de la enseñanza elemental (Gaulupeau, 1992, pp. 63-82).

Un proceso similar tuvo lugar también en los Estados Unidos durante los últimos años del siglo XVIII y la primera mitad del XIX, como respuesta a la necesidad de atender en forma eficiente a cantidades crecientes de niños en un país cuya población aumentaba en forma explosiva y había asumido con especial vigor las ideas ilustradas, que hacían de la educación un derecho universal y el medio por excelencia de movilidad social.

La masificación de la enseñanza elemental, consecuencia directa de concebirla como un derecho de todo futuro ciudadano, trajo consigo la necesidad de formas de organización que permitieran atender a grandes cantidades de alumnos en forma eficiente.

Surgieron así las escuelas de un aula y otras de dos plantas: una para la enseñanza de la lectura y otra para la escritura. Por la mañana, los niños aprendían a leer en el aula respectiva, mientras las niñas ocupaban la otra para aprender a escribir; por la tarde, los grupos cambiaban de lugar. Luego, a esa organización se añadió otro criterio de estratificación, según el cual se formaban varios grupos para el aprendizaje de lectura o escritura, según su nivel de avance.

La organización por grados aparece de manera completa y emblemática en la *Grammar School* de Quincy, Massachussets, en 1848. La escuela tenía cuatro plantas, un aula separada para cada maestro y un patio amplio para reuniones generales. El número de alumnos permitía agruparlos en forma homogénea y los maestros no debían ocuparse ya de toda la gama de edades y niveles, sino que cada uno atendía un solo grado.

Generalización del nuevo modelo y persistencia del antiguo

La nueva forma de organización, por grados, se impuso pronto como el modelo al que debería tenderse, en tanto que el viejo sistema de escuelas de una sola aula fue quedando relegado a la condición de solución de segundo orden, sólo si el modelo de grados no podía implementarse por falta de alumnos o maestros suficientes, en poblaciones pequeñas y retiradas.

Para 1860, Estados Unidos había adoptado el sistema en muchos lugares, especialmente en las ciudades. En Francia, la obligatoriedad de la educación elemental fue establecida por ley en 1881, y se estima que, de un total de casi 52 mil primarias públicas que había en 1900, unas 45 mil, casi 90%, eran multigrado. El porcentaje disminuyó lentamente: para 1939 era cercano a 60% y en 1990 era todavía de 22% (Brunswic y Valérien, 2004, p. 23).

En la segunda mitad del siglo XX los países más desarrollados, que habían conseguido ya la escolarización completa de su población al menos con la enseñanza elemental, comenzaron a tomar medidas para que toda escuela tuviera todos los grados, considerando que la solución multigrado implicaba inevitablemente menos calidad.

Brunswic y Valérien señalan que, a partir de 1960, con Suecia como precursor, los países industrializados extendieron la práctica de usar autobuses escolares para transportar a los niños de localidades pequeñas a escuelas ubicadas en lugares estratégicos, en los que había escuelas de organización completa (*op.cit.*, 2004, p. 24).



Por las mismas fechas, en cambio, en países de menor desarrollo, donde la cobertura completa de la demanda potencial de educación elemental estaba todavía lejos de alcanzarse, con una situación agravada por la explosión demográfica de la segunda mitad del siglo XX, surgieron iniciativas para la creación de escuelas multigrado en lugares remotos con el propósito de alcanzar la escolarización universal de la población.

A lo largo del siglo XX, y en forma paralela al proceso antes descrito, hubo siempre educadores que destacaron la imposibilidad de forzar a todos los niños a cursar de manera uniforme cierto grado a cierta edad, dadas las grandes diferencias del desarrollo de cada persona. Por ello diversos modelos pedagógicos han propuesto, con diversos matices, formas de organización en las

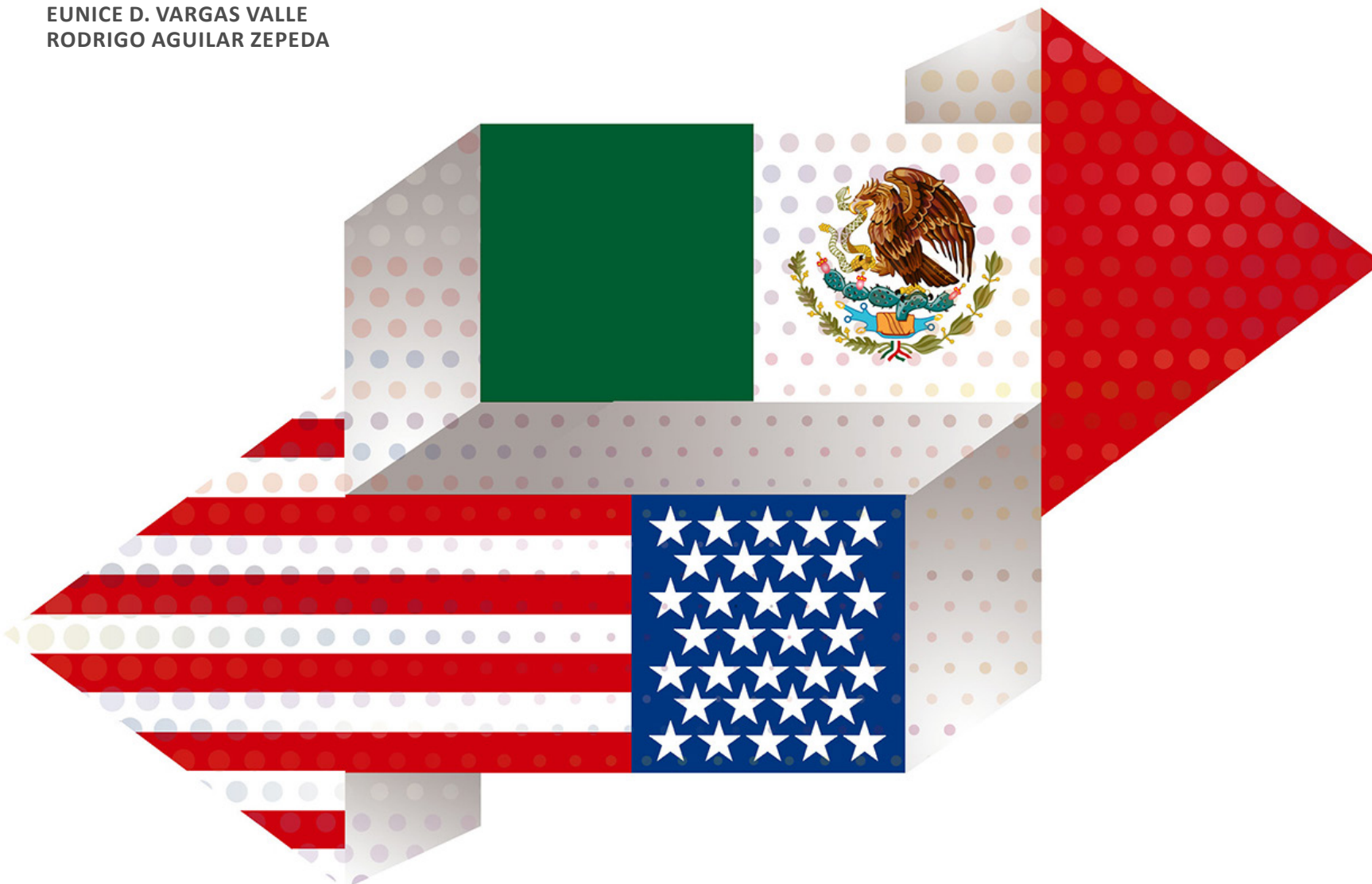
que no se distinguen grados con la claridad y rigidez del modelo más extendido en la actualidad. Fue el caso de las propuestas de Dewey, Montessori o Francisco Ferrer, así como de los planes Winnetka y Dalton (Cfr. Oakes y Heckman, 1994; Anderson y Purdon, 1994).

Por otra parte, con antecedentes en las décadas de 1930 y 1940, y en forma más sistemática en las de 1950 y 1960, en Estados Unidos y otros países el modelo de escuela sin grados ha vuelto a ser valorado, incluso a ponerse en práctica en escuelas con alumnos y maestros suficientes para tener varios grados pero que consideran preferible, pedagógicamente, manejar grupos de edades diversas, lo cual propicia la interacción de alumnos mayores y menores, así como el trabajo individual y en grupo. (Goodlad y Anderson, 1987, pp. 52-56). •

Inmigrantes y educación en México.

Los nuevos desafíos en la era Trump

EUNICE D. VARGAS VALLE
RODRIGO AGUILAR ZEPEDA



En este artículo se plantea un ejercicio de aproximación al posible efecto del endurecimiento de las políticas antiinmigrantes en Estados Unidos (EU, de aquí en adelante) en los distintos niveles del sistema educativo mexicano. El aumento de las deportaciones de connacionales residentes en EU podría significar también el incremento de niños procedentes de ese país en las escuelas mexicanas. Estos niños han mostrado desventajas en términos de asistencia escolar y rezago en grados respecto al resto de los alumnos mexicanos, así como problemas de adaptación escolar por las diferencias lingüísticas y culturales entre ambos países. En este sentido, se presenta una serie de desafíos para atender las necesidades la población infantil en cuestión y lograr su inclusión educativa, más allá de los cambios en el marco normativo para la acreditación de los estudios cursados en el extranjero.

Las políticas antiinmigrantes en EU

Donald Trump prometió la deportación de hasta tres millones de indocumentados durante su periodo presidencial (2017-2021). Entre sus primeras acciones se encuentra la ampliación de los criterios de deportación, lo cual indica que el mandatario se esforzará por demostrar su capacidad de cumplir sus promesas al electorado que lo llevó al poder. Ahora pueden ser

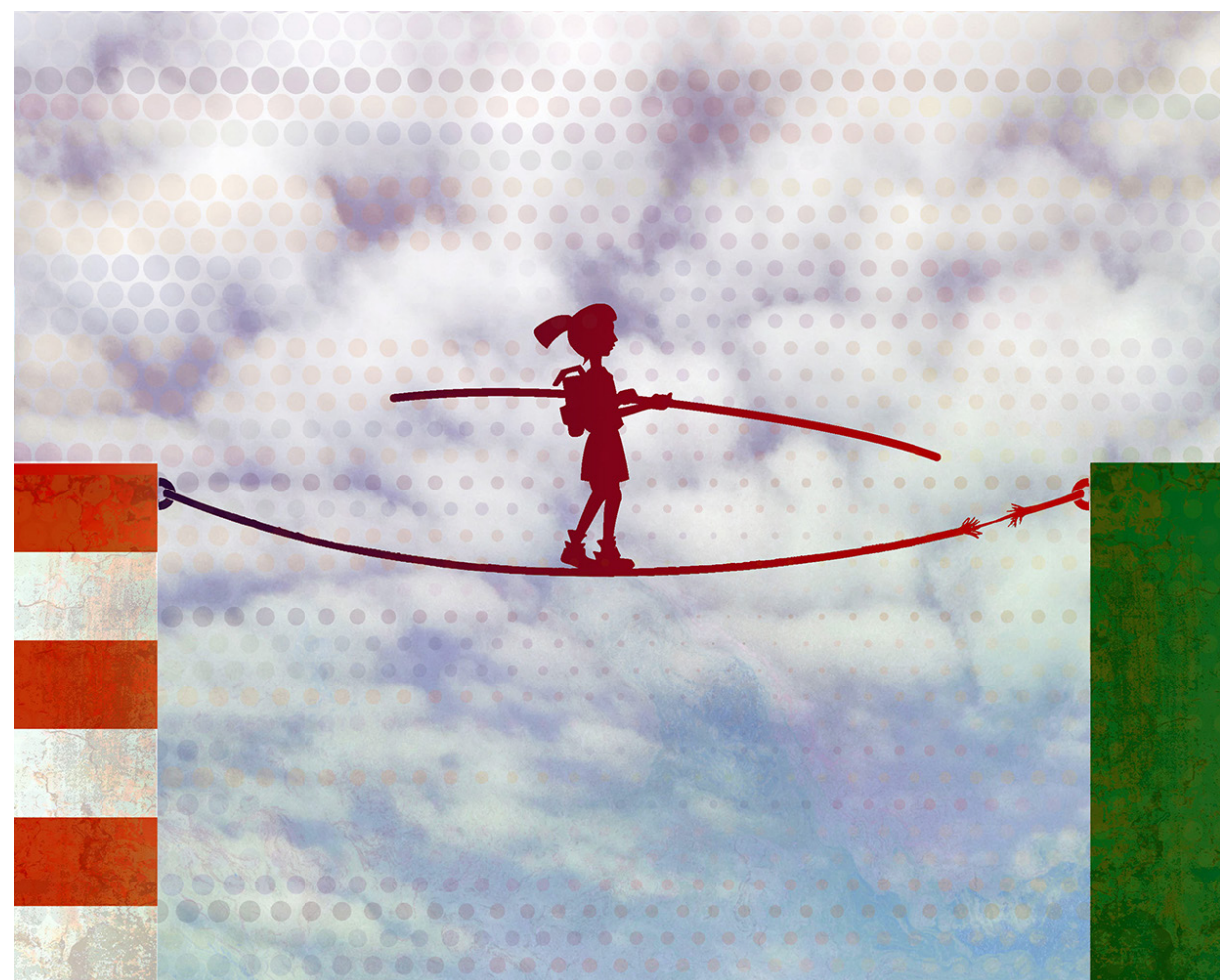
sujetos de deportación desde las personas con visa vencida hasta los acusados por una ofensa criminal; esto amenaza la estancia de cerca de seis millones de mexicanos indocumentados residentes en EU (Passel y Cohn, 2016).

No obstante, es importante tener en cuenta que las deportaciones venían incrementándose desde la administración de George W. Bush (2001-2009), especialmente a partir de los ataques terroristas del 11 de septiembre. Fue entonces cuando la reducción de la inmigración indocumentada se convirtió en un eje de la política de seguridad nacional, lo cual elevó el número de las deportaciones, particularmente en el primer periodo del presidente Barack Obama (2009-2013).

A partir de 2008, no sólo las deportaciones, sino los efectos de la crisis económica en el empleo y la política antiinmigrante en general propiciaron la entrada de mexicanos provenientes de EU a territorio nacional.

De acuerdo al Department of Homeland Security (Departamento de Seguridad Nacional) de EU (DHS, 2016), el volumen de deportaciones alcanzó los 2 758 000 personas entre 2009 y 2016, de las cuales cerca de dos millones eran de nacionalidad mexicana. Tres millones de deportaciones en un periodo de cuatro años representa un aumento cercano a 100% respecto al periodo de Obama, y un total aproximado de 500 mil mexicanos expulsados por año. Aunque en realidad no está claro si es posible alcanzar esa cifra, México debe crear los mecanismos para recibir a los connacionales radicados en EU e integrar a sus familias a la sociedad mexicana.

En cuanto a la política antiinmigrante en el ámbito educativo, cabe señalar que la designación de Betsy DeVos como Ministra de Educación en EU podría hacer más complejo el panorama de las posibilidades de integración de los hijos de los migrantes mexicanos en ese país. Su política educativa gira en torno al fomento de un esquema de vales subsidiados para que los padres acudan a la escuela de su elección; sin embargo, esto podría implicar un financiamiento menor en las escuelas públicas y sus programas a favor de la equidad en las oportunidades de aprendizaje para los grupos vulnerables, como los niños inmigrantes.



El impacto en las escuelas de México

Para el Sistema Educativo Nacional (SEN) mexicano, más deportaciones de migrantes significarán más niños y jóvenes que buscarán incorporarse a la escuela para continuar sus estudios. Algunos de estos migrantes habían tenido una larga estadía en EU y habían conformado sus familias en este país; por lo tanto, la mayoría de los menores migrantes que acompañan a sus padres en el retorno a México nació en EU: 69% de los menores inmigrantes de EU nacieron en EU (INEGI, 2015a). Ahora bien, no todos los deportados han traído a sus hijos a México: algunos fueron separados de sus familias y otros más no tienen menores dependientes. Además, los mexicanos provenientes de EU han retornado a México también por razones distintas a la deportación, como la reunificación familiar, la falta de trabajo y la finalización de sus estudios (INEGI, 2015a).

Recordemos que, a partir de 2008, no sólo las deportaciones, sino los efectos de la crisis económica en el empleo y la política antiinmigrante en general propiciaron la entrada de mexicanos provenientes de EU a territorio nacional.

En un escenario hipotético, el monto de inmigrantes de EU a México en el periodo de Trump podría ser equivalente al monto de aquellos que llegaron durante la era de Obama (cuadro 1), aproximadamente 213 mil en edad de cursar primaria o secundaria, 44 mil en edad de asistir a la media superior y 171 mil en edad de asistir a la universidad. Sin embargo, cabe señalar que esta cifra es una aproximación alta, que no está considerando otras causas de migración de EU hacia México en la década 2005-2015, como lo fue la crisis económica de 2008. Con la recuperación de la economía en EU, los próximos cuatro años podría no llegarse a los niveles de migración de EU hacia México que fueron alcanzados en el periodo de Obama.

El censo de población aplicado en 2010 arrojó que sólo cerca de 130 mil niños entre 6 y 14 años, es decir, en edades de cursar primaria y secundaria, migraron de EU a México en los cinco años previos, mientras que en la Encuesta Intercensal 2015 se identificaron otros 83 mil menores en este grupo de edad (cuadro 1). En el grupo de edad que cursa la educación media superior, se ubicaron alrededor de 27 mil adolescentes en 2005-2010, y 17 mil en 2015 que llegaron de EU a México entre 2005 y 2010.

▼ CUADRO 1

Inmigrantes de EU en edad de cursar distintos niveles educativos y periodo de arribo. México, 2005-2015

Grupos de edad	2005-2010	2010-2015	% cambio	Total 2005-2015
6-14	129 306	83 287	-36	212 593
15-17	26 838	16 840	-37	43 678
18-24	120 710	50 674	-58	171 384
Total	276 854	150 801	-46	427 655

Fuente: cálculos propios con base en el Censo de Población y Vivienda 2010 y la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2011 y 2015b).

Por último, en el grupo de 18 a 24 años, edad en que se cursa la educación superior, se identifican alrededor de 120 mil inmigrantes de EU en 2010 y sólo cerca de 51 mil en 2015. Como podemos observar, la inmigración de niños en edad escolar decreció entre los periodos 2005-2010 y 2010-2015, pero fue mayor la reducción de jóvenes. En parte, esto podría deberse a la protección obtenida desde 2012 a través del programa Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) para aquellos jóvenes estudiantes indocumentados que ingresaron a EU antes de los 16 años y hasta el año 2007. Estos jóvenes fueron protegidos de ser deportados y obtuvieron permisos laborales.

La capacidad del SEN mexicano

¿Tiene el SEN mexicano la capacidad para incorporar en la escuela a estos menores? Al menos en la primaria y la secundaria, podría tenerla, pues en estos niveles se ha alcanzado una cobertura escolar alta. No debemos olvidar que estos menores inmigrantes llegan en una etapa de la historia demográfica del país en que la cantidad de niños en edad de cursar la educación básica había empezado a decrecer debido a la intersección de la reducción en el crecimiento de la cohorte de mujeres en edad reproductiva y de la tasa global de fecundidad (Lam y Marteleto, 2008). Entonces, la presión demográfica que los niños inmigrantes representan para una matrícula en educación primaria y secundaria de alrededor de 21 millones de alumnos es muy baja. De hecho, la reducción de la matrícula en algunas escuelas de México podría permitir una inversión mayor en poblaciones vulnerables y en la mejora de la calidad educativa.

En cambio, el posible aumento de la inmigración de adolescentes en edad de cursar la media superior es un problema adicional al enorme desafío que este nivel enfrenta en términos de cobertura escolar, debido a severos problemas de acceso y una elevada deserción. En 2012 el artículo 3º constitucional se modificó estableciendo la obligatoriedad de la educación media superior, así como el plan de lograrla mediante el incremento paulatino de su cobertura hasta alcanzar su universalización en el ciclo escolar 2021-2022. La cobertura en este nivel, que se ubicaba en 65.5% en 2012, sólo se incrementó 5.5 puntos porcentuales hasta 2015, con una matrícula de alrededor de 5 millones (SEP, 2015a). Sin embargo, el incremento

Aunque se han flexibilizado los requisitos para la revalidación de estudios cursados en el extranjero en educación básica, la inserción escolar en el nivel superior es más difícil.

anual debería haber sido mayor a 4 puntos porcentuales para alcanzar la meta propuesta. La educación media superior debe atender a cerca de 2 millones de jóvenes que están fuera del sistema escolar, e incorporar a los inmigrantes de EU que pudiesen llegar en los próximos años.

En el caso de la educación superior, la situación es similar. Aunque ésta no tiene el carácter de obligatorio, factores como el aumento de la demanda, el reducido acceso a universidades públicas y la absorción de sólo 69% de los egresados de la media superior (SEP, 2015a) complican el panorama. Además, aunque se han flexibilizado los requisitos para la revalidación de estudios cursados en el extranjero en educación básica, la inserción escolar en el nivel superior es más difícil: se requieren apostillas, traducciones y mínimos de equivalencias de contenidos programáticos. En este sentido, aunque Trump ha declarado que el programa DACA continuará, existe incertidumbre sobre la protección real del programa, que ha quedado en entredicho debido a las recientes detenciones de algunos jóvenes inscritos en dicho programa: Daniel Ramírez Medina y Juan Manuel Montes Bojórquez. Por lo tanto, existe la necesidad de crear un programa paralelo a DACA para incorporar en las universidades mexicanas a los estudiantes que han logrado protección provisional en EU.

Una característica relevante de la inmigración de niños y jóvenes en edad escolar es la heterogeneidad respecto de su distribución a lo largo y ancho de la República Mexicana. La inmigración se concentra en algunas entidades: 10 de ellas alojan 61% de los niños y jóvenes inmigrantes (cuadro 2). En orden de mayor a menor número de inmigrantes, estas entidades son: Jalisco, Baja California, Michoacán, Estado de México, Guanajuato, Chihuahua, Sonora, Puebla, Veracruz y Oaxaca, de manera que ahí podría redoblarse una serie de estrategias enfocadas a la inserción oportuna de niños inmigrantes.

▼ CUADRO 2

Entidades con mayor número de inmigrantes recientes de EU por grupos de edad. México, 2015

Entidad	6 a 14	15 a 17	18 a 24	Total
Jalisco	9 023	1 787	4 363	15 173
Baja California	6 482	1 709	5 426	13 617
Michoacán	7 117	1 228	3 592	11 937
México	5 366	1 153	2 953	9 472
Guanajuato	4 949	1 062	3 187	9 198
Chihuahua	4 498	1 119	3 091	8 708
Sonora	3 357	925	2 703	6 985
Puebla	3 428	477	1 806	5 711
Veracruz	3 229	616	1 662	5 507
Oaxaca	3 347	323	1 630	5 300

Fuente: cálculos propios con base en la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015b).

▼ CUADRO 3

Entidades con mayor proporción de inmigrantes recientes de EU entre 6 y 24 años. México, 2015.

Entidad	Por mil
Baja California	11.9
Colima	8.5
Nayarit	8.1
Michoacán	7.3
Sonora	7.1
Zacatecas	7.1
Chihuahua	7.0
Jalisco	5.5
Aguascalientes	5.0
Morelos	4.9

Fuente: cálculos propios con base en la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015b).

Al observar el porcentaje de inmigrantes de EU, en la población total de 6 a 24 años notamos que cinco de las entidades con el mayor número de ellos también tienen concentraciones muy altas en términos relativos (cuadro 3). Tal es el caso de Baja California, con 12 migrantes de EU por cada 1 000 niños y jóvenes; Michoacán, Sonora y Chihuahua, con 7 por cada 1 000; y Jalisco, con 6 por cada 1 000. A esta lista se añaden otras entidades cuyas poblaciones de inmigrantes provenientes de EU, en términos absolutos, son más



pequeñas, pero representan proporciones notables respecto a niños y jóvenes residentes; éstas son Colima y Nayarit, con 8 niños inmigrantes por cada 1000 residentes en edad escolar; Zacatecas, con 7 niños por cada 1000; y Aguascalientes y Morelos, con 5 niños por cada 1000 residentes cada uno.

Diversos estudios han documentado las más bajas tasas de asistencia escolar y más alto rezago en grados en educación básica y media superior de los niños inmigrantes de EU (Aguilar, 2014; Vargas y Camacho, 2015). Por ejemplo, con datos de 2010 (cuadro 4), su asistencia escolar fue sistemáticamente más baja respecto a la población no inmigrante. Estos resultados permiten acercarse al lente al panorama general de desventaja que enfrenta la población migrante en los distintos grupos de edad.

Cabe indicar que las diferencias en asistencia por inmigración reciente de EU varían de acuerdo a la condición rural o urbana de la localidad de residencia, ya que éste es un fenómeno localizado

en ciertos espacios con perfiles educativos heterogéneos. En 2010, en las áreas rurales los inmigrantes registraron una asistencia escolar ligeramente mayor y un rezago en grados menor que sus contrapartes no migrantes. Por el contrario, en las áreas de cien mil habitantes o más los niños procedentes de EU mostraron una asistencia escolar más baja y mayor rezago que el resto de los niños mexicanos en estas zonas (Vargas y Camacho, 2015).

Entre los factores asociados a las desventajas educativas de los niños inmigrantes provenientes de EU, se ubican aquellas vinculadas a la inserción escolar y las relativas a la integración en las aulas (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008). Por un lado, respecto a las barreras para la incorporación al sistema educativo mexicano se han encontrado: la inexistencia de documentos que acrediten sus estudios y su identidad, las dificultades para conseguir estos documentos apostillados y traducidos, y la falta de conocimiento sobre los requisitos de admisión para los niños procedentes del extranjero por parte de los padres de familia y

▼ CUADRO 4

Porcentaje de asistencia escolar por inmigración reciente de EU y edad. México, 2010

Edad	Asistencia escolar	No inmigrante	Inmigrante
5 a 11 años	Sí	95.6	92.5
	No	4.4	7.5
	Total	100.0	100.0
12 a 14 años	Sí	91.4	89.3
	No	8.6	10.7
	Total	100.0	100.0
15 a 17 años	Sí	67.2	64.8
	No	32.8	35.2
	Total	100.0	100.0

Fuente: cálculos propios con base en los microdatos del Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2011).

de los directivos de las escuelas. Por otro lado, en cuanto a las barreras para la integración escolar de los estudiantes inmigrantes se encuentran: el limitado conocimiento del idioma español de los niños, principalmente para leer y escribir; la discontinuidad de los contenidos curriculares; la invisibilidad de estos niños frente a los maestros; la escasez de apoyo especial para el desarrollo de las habilidades lingüísticas; la falta de aceptación por parte de los pares y los problemas de separación familiar y pobreza, entre otros aspectos.

Acciones gubernamentales para la educación de los niños inmigrantes

El gobierno mexicano ha atendido el problema de la inserción educativa de estos niños migrantes a través de distintas acciones como el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), la eliminación de la apostilla en documentos expedidos en EU y su traducción oficial, y la reciente iniciativa del ejecutivo federal para la flexibilización de los requisitos de admisión en el nivel superior. Cabe señalar que, en los casos de los cambios a la normatividad de la Secretaría de Educación Pública (SEP), organizaciones civiles y académicos han desempeñado un papel fundamental para impulsar las reformas al comunicar al Estado las consecuencias negativas de la rigidez de la normatividad en el contexto migratorio contemporáneo.

El PROBEM nació hace más de tres décadas en apoyo a la continuidad escolar de niños y jóvenes migrantes en ambos lados de la frontera, como resultado de la colaboración binacional entre México y EU. En el país vecino, el programa se ha enfocado en promover la capacitación de maestros bilingües necesarios para la comunidad de origen mexicano y los intercambios culturales. En México, si bien el objetivo del programa era, al inicio, atender las necesidades de incorporación de los niños que cursan una parte del año escolar en México y otra en EU, las necesidades de integración aumentaron por la escalada de la migración de retorno en la última década, ampliándose los grupos poblacionales de atención.

En cada entidad del país, a través de los sistemas educativos estatales, el PROBEM da seguimiento a la inserción escolar de niños provenientes del extranjero. En un primer momento se captan las solicitudes de inscripción de los migrantes en determinada escuela, para lo cual se solicita la información escolar del menor y se aplica un examen para la revalidación de estudios para su colocación, o bien, se utiliza el documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-Estados Unidos del último grado cursado, si el menor lo obtuvo allá. En un segundo momento, para facilitar la integración escolar, en algunas entidades se realizan grupos de apoyo psicopedagógico o talleres de inglés y de español, entre otras estrategias. Cabe señalar que éstas varían de acuerdo con el presupuesto y las políticas estatales, pues dependen de la administración de cada entidad.

Otra acción gubernamental de atención a los migrantes internacionales fue la eliminación de la apostilla y la traducción oficial de los documentos generados en EU. Con el fin de garantizar el acceso escolar y la progresión educativa de esos grupos vulnerables, se modificó el Acuerdo Secretarial 286 de la SEP sobre las normas para la acreditación, certificación y revalidación de los estudios cursados en el extranjero. El 15 de junio de 2015 la SEP lanzó un comunicado informando del cambio en los requisitos para realizar estos trámites en educación básica y media superior; de esta fecha en adelante, para la revalidación de los estudios en estos niveles educativos no fueron necesarias las apostillas ni las traducciones de los documentos escolares y de identidad expedidos en EU por parte de peritos traductores, consulados o instituciones educativas.

Las necesidades de integración aumentaron por la escalada de la migración de retorno en la última década, ampliándose los grupos poblacionales de atención.



Aunque estos requerimientos para la incorporación a la educación básica y media superior han sido eliminados, en algunas escuelas todavía se solicitan. En este sentido sigue siendo indispensable la difusión de las modificaciones a la normatividad de la SEP entre el personal de Control Escolar, los supervisores y los directores de las escuelas, así como de los requisitos para la inscripción escolar en México entre los migrantes y entre connacionales mexicanos en EU a través de la red consular.

Ante el entorno desfavorable por el endurecimiento de las políticas antinmigrantes tras la elección presidencial en EU, se han propuesto otras seis modificaciones a la Ley General de Educación en iniciativa

preferente. Ésta considera la modificación de los artículos 14, 33, 60, 61, 62 y 63 de dicha ley, así como de diversos lineamientos del Acuerdo Secretarial 286, cuya reforma apenas había sido efectuada dos años antes.

Lo que se busca es flexibilizar los requisitos de entrada al nivel superior de educación. En términos llanos, significa facilitar el acceso a la universidad de los jóvenes migrantes mexicanos en EU que decidan venir al país, incluyendo a los deportados. La migración hacia México de los jóvenes de 18 a 24 aumentó considerablemente entre 2000 y 2010, para luego disminuir en el último lustro, posiblemente por la protección a la deportación obtenida por el DACA. Sin embargo, la incertidumbre en torno al programa ha creado fuertes presiones tanto en México como en EU por parte de las organizaciones civiles para la creación de oportunidades que faciliten su continuidad escolar en ambos lados de la frontera México-Estados Unidos.

¿Qué significa flexibilizar los requisitos de entrada al nivel superior? Entre los cambios más importantes, se propone expandir las modificaciones del Acuerdo Secretarial 286 en cuanto a la eliminación de apostillas y traducciones oficiales a la educación superior. Las autoridades educativas también tendrán la facultad de dar atención preferente a grupos vulnerables, entre ellos los migrantes. Además, la SEP concede a las universidades públicas y privadas con validez oficial otorgar revalidaciones y equivalencias parciales de estudios. La propuesta incluye un ajuste en la disminución de los contenidos equiparables de las materias cursadas en EU y las que se ofrecen en la universidad receptora, para aceptarse la revalidación. No obstante, desde posturas críticas se indica que los contenidos de la universidad de dos años en EU (*Community College*, donde muchos de los *dreamers* estudian) son de difícil equiparación con los programas de las universidades mexicanas.

¿Qué retos presenta la inserción de los migrantes para el sistema educativo?

El panorama general descrito plantea una serie de retos importantes en el proceso de inserción de los niños y jóvenes inmigrantes de EU al sistema educativo en México. En primer lugar, se tiene el reto de

eliminar la brecha en asistencia escolar entre la población no migrante y la migrante a través de la implementación de los nuevos acuerdos de la normativa escolar en los niveles básico y medio superior. Para ello es necesaria la capacitación al personal de los sistemas educativos estatales en todos los planteles educativos del país, más allá de circulares internas; además, un programa de becas para los niños inmigrantes recientes de EU podría beneficiar a aquellos que no puedan acudir a la escuela por falta de recursos.

Lo que se busca es flexibilizar los requisitos de entrada al nivel superior de educación. En términos llanos, significa facilitar el acceso a la universidad de los jóvenes migrantes mexicanos en Estados Unidos que decidan venir al país, incluyendo a los deportados.

Un segundo reto es incorporar a los adolescentes en el nivel medio superior al mismo tiempo que se intenta ampliar la cobertura escolar total, particularmente en zonas rurales o en las periferias urbanas. En EU el porcentaje de asistencia escolar de alumnos de entre 14 y 17 años está por arriba de 90% desde 1990 (NCES, 2016), pero en México el sistema aún no tiene la capacidad de alcanzar estos niveles, lo cual puede mermar las oportunidades educativas de quienes se trasladan del sistema escolar norteamericano al mexicano, en especial en ciertas zonas geográficas.

Un tercer reto es brindar admisión y apoyo a los jóvenes provenientes de EU que desean iniciar o continuar su educación universitaria en México, aceptando su documentación y haciendo el proceso de revalidación más sencillo. Además, también en este nivel la creación de algunos programas de empleo universitario, como tutores del idioma inglés, por ejemplo,

podría ayudar a los *dreamers* a financiar sus estudios, fomentar su integración social y coadyuvar a mejorar la calidad de las universidades mexicanas.

Un cuarto reto consiste en apoyar la integración académica de la población migrante en las escuelas mexicanas. Un porcentaje importante se incorpora al sistema escolar mexicano por primera vez. La lengua que domina la mayoría de esos niños es el inglés, pero las escuelas en México funcionan casi exclusivamente en español, por lo cual se requieren estrategias de integración lingüística, por ejemplo cursos de inglés como segundo idioma. El apoyo psicopedagógico también es importante puesto que los contenidos programáticos y los métodos de enseñanza son distintos a los de las escuelas de origen.

En general, la inmigración de niños y jóvenes de EU implica repensar los contenidos programáticos de los niveles de educación obligatoria para lograr un mayor fomento de la inclusión de los migrantes, así como reforzar la educación en el idioma inglés como competencia básica para el desarrollo social y económico de los educandos. Si tomamos en cuenta que los inmigrantes de EU nacidos en ese país tendrán la oportunidad de incorporarse al mercado laboral estadounidense, es fundamental que estos niños no pierdan las competencias lingüísticas adquiridas en el extranjero, sino que continúen desarrollándolas.

Ante estos retos es imprescindible contar con diagnósticos que permitan evaluar las necesidades de los migrantes en los distintos niveles educativos en México, e identificar los grupos en mayor riesgo de no insertarse en la escuela, de abandonarla y de no adaptarse a sus nuevos entornos educativos. Esto permitirá hacer un uso más eficiente de los escasos recursos económicos con que cuenta la educación pública tras los recortes presupuestales en las



instituciones gubernamentales. Si bien los cambios en la normativa escolar favorecen a la población migrante en general y son el marco legal que permite su inclusión, se requieren también programas de apoyo económico e integración académica focalizados, que respondan a las necesidades de los inmigrantes de EU en las áreas donde se concentran. ●

Referencias bibliográficas

- Aguilar Zepeda, R. (2014). *Nos regresamos pa'trás. Diferencias en el desempeño escolar de niños y jóvenes en un contexto de migración de retorno* (tesis para obtener el grado de doctor en Estudios de Población). México: El Colegio de México.
- DHS. Department of Homeland Security (2016). *Yearbook of Immigration Statistics 2015*. Recuperado el 6 de marzo de 2017, de: <https://www.dhs.gov/immigration-statistics/yearbook>
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011). *XIII Censo General de Población y Vivienda, 2010*. México: autor.
- INEGI (2015a). Boletín de prensa 271/15. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. Recuperado el 6 de marzo de 2017, de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_07_1.pdf
- INEGI (2015b). *Encuesta Intercensal 2015. Microdatos*. México: autor.
- Lam, D. A., y Marteleto, L. (2008). Stages of the demographic transition from a child's perspective: Family size, cohort size, and children's resources. *Population and Development Review*, 34(2), pp. 225-252.
- NCES. National Center for Education Statistics (2016). *Enrollment trends by age*. Recuperado el 6 de marzo de 2017, de: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cea.asp
- Passel, J., y Cohn, D. (2016). Overall number of U.S. Unauthorized immigrants holds steady since 2009. Pew Research Center. Recuperado el 6 de marzo de 2017, de: <http://www.pewhispanic.org/2016/09/20/overall-number-of-u-s-unauthorized-immigrants-holds-steady-since-2009/>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2006). Estatuto Binacional México-EU. *Control Escolar*. Recuperado el 6 de marzo de 2017, de: http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpeta_pdf/Estatuto_Binacional_MEXICO_EU.pdf
- SEP (2015a). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2014-2015*. Recuperado el 6 de marzo de 2017, de: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_14_15.pdf
- SEP (2015b). Comunicado de prensa 148. Se elimina requisito de apostilla a documentos de niños y jóvenes migrantes. Recuperado el 6 de marzo de 2017, de: <http://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-148-se-elimina-requisito-de-apostille-a-documentos-de-ninos-y-jovenes-migrantes>
- Senado de la República (2017). Comunicado de prensa 1123. Senado aprueba reforma a Ley de Educación que facilita revalidación de estudios a migrantes. Recuperado el 6 de marzo de 2017, de: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/34623-senado-aprueba-reforma-a-ley-de-educacion-que-facilita-revalidacion-de-estudios-a-migrantes.html>
- Vargas Valle, E. D., y Camacho, E. (2015, julio-diciembre). ¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de EUA a México. *Norteamérica*, 10(2), pp. 157-186.
- Zúñiga, V., Hamann, E. T., y Sánchez García, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: SEP.

Escuela Primaria Ignacio L. Vallarta: un oasis educativo

Más allá de la reforma

La Escuela Primaria “Ignacio L. Vallarta” es, a simple vista, como cualquier otra escuela de la Ciudad de México: niños jugando en el patio, salones llenos de libros y estudiantes entusiasmados por la llegada del receso. Sin embargo, en sus entrañas se dibuja un porvenir lleno de esperanza, pues es una de las escuelas públicas más sobresalientes de la capital mexicana.

Aunque enfrenta problemas de infraestructura, falta de material para trabajar, e incluso el riesgo de caída de una de las bardas del predio, ha demostrado que los logros y avances académicos dependen de la calidad de los maestros, de una correcta organización de la dirección y de la amplia participación de los padres y madres de familia.

La Escuela Primaria de Jornada ampliada “Ignacio L. Vallarta”, ubicada en la calle de Durango en la delegación Cuauhtémoc, ha sido reconocida por sus logros académicos en distintas áreas, los cuales se han visto reflejados en pruebas estandarizadas, como la del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).



En la edición 2015 de PLANEA, en el área de Lenguaje y Comunicación, 75.1% de los alumnos se encuentran en los niveles más altos, III y IV, de conocimientos, mientras que en Matemáticas, 68.8% de los estudiantes se ubican en esos mismos niveles.¹

Para la directora del plantel, Judith Bastida, estos resultados se logran sólo con la participación proactiva de los docentes.

En nuestra escuela hay maestros que llegan una hora antes del inicio de la jornada escolar. Preparan su material, se reúnen con padres de familia y niños que requieren asesoría extra y buscan una mejora en las estrategias pedagógicas que aplicarán.

Aunado a esto, señala que siempre han demostrado tener amplia disposición para desarrollar su trabajo en las condiciones que se presenten. Muchos de ellos tienen que poner recursos, materiales o infraestructura propia para trabajar. La directora menciona que

¹ <http://201.175.30.178/PLANEA/Resultados2015/Basica2015/R15baCCTGeneral.aspx>

si bien desde la dirección procura siempre apoyar su labor, muchas veces los recursos no alcanzan, por lo que se ven forzados a tomar esas acciones.

Otra clave del desarrollo es la forma colaborativa en la que se han organizado internamente. Los maestros se reúnen para compartir sus experiencias, analizan los resultados de su trabajo, crean nuevas estrategias y, finalmente, supervisan entre ellos que todo vaya marchando bien. De esta forma pueden tener una mayor retroalimentación de sus labores y logran más beneficios en el aprendizaje de sus alumnos.

Optimista, señala que la reforma educativa impulsada por el actual gobierno sólo ha sido uno de muchos retos que en conjunto han vencido, en especial en el tema de la evaluación educativa.

Aunque reconoce que existen muchos temores, poca información y desconfianza generalizada a estos cambios, los docentes de este centro educativo lo han tomado como un impulso para seguir preparándose y sobresalir como profesionales. “La reforma, evaluación y en general todas las modificaciones realizadas en materia educativa la han sabido adoptar los maestros y, en consecuencia, mejorar y modernizar su forma de trabajo”, finaliza.

Pequeños lectores, grandes aprendizajes

Visitamos al primer grado. Sin saber previamente de nuestra presencia, la profesora Marlín Hernández nos invitó a escuchar las exposiciones que en ese momento realizaban los pequeños. Con gran fluidez, objetividad y precisión, los alumnos comenzaron una amplia y clara exposición sobre las diferencias entre los animales de distintas especies.

Al azar, cada estudiante, de no más de 7 años, desfiló para explicar las respectivas ilustraciones preparadas para esta actividad con ayuda de sus padres. Sin guion ni ayuda de textos o material memorizado, los estudiantes hacían referencia a lecturas previas de Ciencias Naturales. Presenciábamos entonces que las estrategias de comprensión de lectura dieron resultado.



Marlín Hernández

Según la profesora, quien lleva poco más de 10 años de servicio, una de las claves para alcanzar estos logros es, primero, tener gran pasión por la enseñanza, por lo que los alumnos perciben de inmediato y responden positivamente a cada una de las estrategias de aprendizaje.

Otro punto importante para lograr su trabajo, explica, es apegarse a los 14 principios pedagógicos de la nueva propuesta curricular: enfocarse en el proceso de aprendizaje; tener en cuenta los saberes previos del alumno; diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado; reconocer la naturaleza social del conocimiento; dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante; favorecer la cultura del aprendizaje; promover la relación interdisciplinaria; ofrecer acompañamiento al aprendizaje; reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal; entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación; superar la

visión de la disciplina como mero cumplimiento de normas; modelar el aprendizaje; mostrar interés por los intereses de los alumnos; y revalorizar y redefinir la función del docente.

Sin embargo, aclara que estos 14 principios ya eran aplicados por ella y sus compañeros mucho tiempo antes de que iniciara la reforma: “no sólo en esta escuela, sino en la mayoría de los centros educativos donde existen profesores a los que les gusta innovar y prepararse constantemente”.

La profesora Hernández comenta que una de sus satisfacciones durante todos estos años es la alegría de ver que sus alumnos aprenden a escribir y comprenden lo que leen.

“Si en algo se puede traducir mi alegría es en ver que he formado grandes lectores, quienes a su vez comparten esta pasión con sus padres, hermanos y compañeros”, concluye.



Atender la pluralidad, fundamental en el desarrollo de los niños

Según la profesora Daniela Olivera, del sexto grado, para que en un salón existan buenos resultados, lo primero que debe sobresalir es la vocación del maestro, la cual le permitirá enaltecer las capacidades de sus alumnos.

A partir de esto, precisa, los docentes deben reconocer sus capacidades, necesidades y rezagos a fin de encontrar las mejores estrategias para su desarrollo. Una de las características que deben trabajar todos sus compañeros, comenta, es la habilidad de entender la gran pluralidad de situaciones que se viven dentro y fuera del salón.

Teniendo esta habilidad, la relación con los niños se vuelve más fácil, mejoran tus estrategias de enseñanza, y formas un gran apego y aprecio con ellos.

En este sentido, explica que esta tarea debe complementarse con la de los padres de familia, quienes son una parte indispensable en el ciclo de aprendizaje.

Se debe hacer conciencia [de] que el trabajo es en equipo. Debemos trabajar en conjunto. En la escuela, los niños son nuestra responsabilidad por seis horas, pero para los padres es un trabajo de toda la vida. Si ellos educan bien en casa y nosotros colaboramos en las escuelas, tendremos excelentes resultados.

Más allá de la reforma educativa, es fundamental conocer a los alumnos, nuestro entorno y los contextos. Pueden escribir mil cosas, hacer cientos de cambios en las políticas educativas y mover a funcionarios de todos los niveles, pero si los maestros no se comprometen en poder abarcar todos los contextos que en la escuela convergen, no habrá un verdadero avance en el desarrollo integral de los estudiantes.

Trabajo colaborativo, clave del desarrollo académico

Rocío Abarca es una maestra con experiencia, originaria del estado de Guerrero. Tiene más de 20 años de servicio y en la última prueba PLANEA todos sus alumnos obtuvieron un resultado excelente.

Diariamente, casi como un ritual, realiza su planeación de clases, la cual está puntualmente enfocada en las necesidades y características de sus alumnos; ella garantiza así que los contenidos se recibirán con mucha efectividad y serán significativos para cada uno de ellos.

El grupo con el que trabaja actualmente comenzó el ciclo escolar con grandes rezagos. Durante el año pasado, los alumnos tuvieron seis profesores distintos, lo cual implicó dificultades en términos de continuidad.

Los profesores son promotores del cambio en calidad educativa: Manuel Gil Antón

El académico e investigador de El Colegio de México señala que los principales promotores del cambio en la calidad educativa son los profesores: “A pesar de que carecen de un correcto acompañamiento en su desarrollo profesional y estabilidad laboral, siempre son agentes de cambio”, comenta.

El también Director Académico del portal Educación Futura, explica: “En las escuelas existen maestros que, más allá de la reforma, realizan un estupendo trabajo: son innovadores, hacen su trabajo con profesionalismo y se capacitan constantemente. Sin embargo, las condiciones en las que se desempeñan no son las óptimas”.

Por ello considera necesario revisar el modelo educativo, a fin de que su construcción involucre la voz integral del magisterio: sus propuestas, necesidades y buenas prácticas.

Decidió entonces que era necesario comenzar media hora antes sus actividades académicas, y a partir de entonces los pequeños comenzaron a tener grandes avances: mejoraron sus calificaciones, adquirieron más conocimientos y aumentó la relación positiva entre los compañeros y la maestra.



Rocío Abarca

Para ella, una de las mejores estrategias de aprendizaje es hacer colaborativa la enseñanza.

Si detecto a alumnos con algún rezago en cualquier materia, formo equipos que complementen la situación: niños avanzados, haciendo equipo con los regulares y rezagados; así, logro que se ayuden entre ellos y surja un sentimiento de cooperación mutuo.

Para la profesora uno de los factores más importantes son los padres, quienes deben participar activamente en los procesos de aprendizaje. Para que esto suceda, en cada periodo realiza una junta donde les explica los contenidos que abordará, y organiza, al mismo tiempo, una clase dirigida a ellos a fin de que también sepan realizar los ejercicios, se apoderen del conocimiento que está por impartirse y, de esta forma, puedan apoyar el aprendizaje de sus hijos.

Hace unos días preparé una clase especial de fracciones y divisiones para los padres. Esta es una estrategia muy efectiva, pues así pueden asegurar que las tareas que los niños realizan sean elaboradas correctamente y puedan darles un mayor apoyo al respecto.

Pero no todo ha sido fácil. La maestra Rocío Abarca considera que aún hay mucho por hacer, sobre todo por parte de las autoridades educativas.

En tono de reclamo, advierte que los maestros en esta escuela —como en muchas otras— dan todo su esfuerzo por ver buenos resultados y apoyar a los alumnos; sin embargo, las autoridades no han respondido como debe ser.

En esta escuela tenemos muchas carencias: no tenemos material, ni recursos suficientes, se nos puede caer una barda, el edificio no aguanta a más de 20 niños

por aula, falta accesibilidad para niños con discapacidad, etcétera.

Y a pesar de todo, los resultados se han dado gracias al compromiso de maestros, padres, directora y personal administrativo.

La profesora señala que la reforma no se ha visto en la mejora de esta escuela, pues con o sin modificaciones, los maestros dan su mejor esfuerzo, y considera que esos resultados deberían verse también reflejados en una escuela con innovaciones y mejoras.

Retos pendientes

Más allá de la reforma educativa, existen prácticas que desde hace varios años han comenzado una transformación desde las entrañas del sistema escolar en cada plantel.

Sin duda, los cambios son visibles y necesarios, pues las nuevas generaciones tienen necesidades completamente distintas que las de hace apenas 10 años; los profesores forman la pieza más importante en la estructura para lograr mejores resultados.

Los retos aún son enormes. Los resultados de la última prueba PISA colocan a México en los últimos lugares de calidad educativa —en las últimas 15 posiciones— obteniendo 416 puntos frente a los 492 de los 34 países que conforman la OCDE.



“ Los profesores forman la pieza más importante en la estructura para lograr mejores resultados.

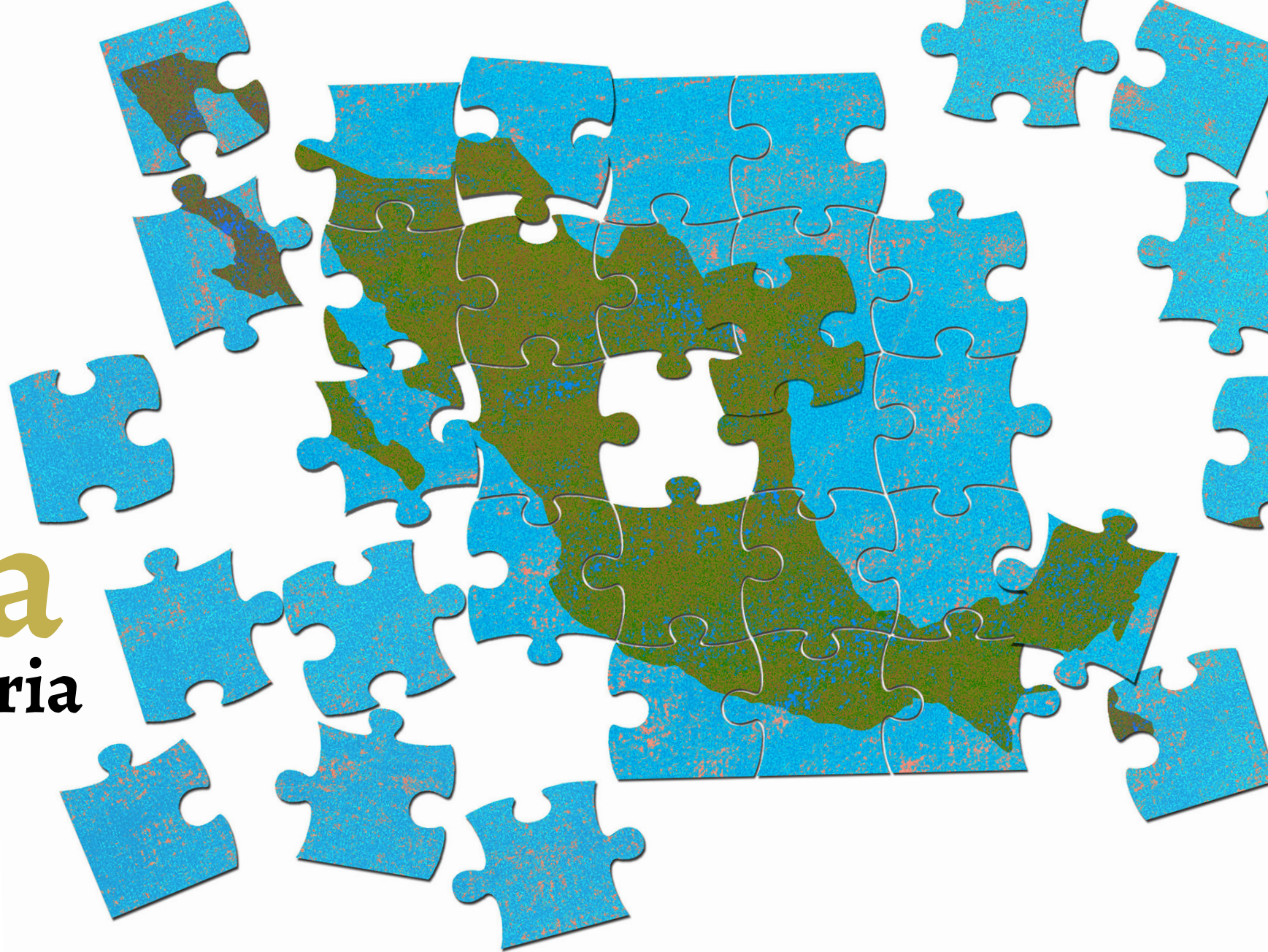
Esta misma prueba confirma que en nuestro país 48% de los alumnos evaluados registra conocimientos insuficientes en el área de Ciencias, 42% lo hace en Lectura y 57% en Matemáticas.

Es por ello que una escuela como la Primaria “Ignacio L. Vallarta” debe compartir sus conocimientos, estrategias y formas de trabajo para impulsar a otros centros educativos a mejorar e innovar el quehacer de los docentes. ●

Enseñanza de la geografía en primaria

ELIZABETH CARBAJAL HUERTA

- Maestra, ¿hoy nos va a preguntar países y capitales? Porque yo ya me los aprendí.
- ¿De todos los continentes?
- ¡No! Sólo de América. ¡Pregúnteme!
- ¿Y los puedes identificar en el mapa?
- Mmm, no todos.



A sí comencé a enseñar Geografía en los años 80. Mis alumnos tenían que aprender, de *memoria*, países y capitales, los nombres de mares, ríos, mesetas y cordilleras, el sistema planetario, etcétera; todo como parte de las ciencias sociales y luego de las ciencias naturales. Entonces no importaba si ellos tenían nociones claras del espacio geográfico, o si lograban comprender concepciones más abstractas como el espacio sideral o el relieve; era suficiente con que dibujaran de azul los ríos en un mapa y de café las cordilleras, que anotaran nombres de países o estados en un mapa con la división política. Por eso, no es extraño que los viernes, cuando a mis alumnos les tocaba elegir un tema de estudio, prefirieran Matemáticas que Geografía.

En los 90, las cosas cambiaron, en primero y segundo grado se enseñaban de manera integrada Geografía, Ciencias Naturales, Historia y Educación Cívica, se trataba de desarrollar nociones espacio-temporales en los alumnos, y como método didáctico: partir de lo conocido y cercano, que era el lugar donde vivían, hasta aspectos más alejados de ellos como su entidad federativa. De tercero a sexto se estudiaban contenidos específicos de Geografía no memorista. Sin embargo, en la realidad, a veces era difícil evitar el sesgo hacia la fragmentación de los contenidos y el recurso memorístico, la propuesta de contenidos, aunque sonaba coherente, en la práctica parecía poco sustancial, así que no pude evitar volver a las antiguas prácticas de enseñanza.

Con el tiempo, fuera del aula de la primaria, ya como pedagoga y como docente de profesores en formación y en servicio, con nuevos programas, donde se revaloró la enseñanza de la Geografía, nos dimos cuenta (mis

alumnos-docentes y yo) de que el enfoque por competencias tiene un discurso convincente y en gran medida impecable.

Las cinco competencias geográficas –reforzadas por conceptos, habilidades y actitudes claramente especificadas– toman en cuenta las fuerzas cognitivas del alumnado de primaria y propician el desarrollo de sus nociones temporales y espaciales, que los preparan para el pensamiento abstracto.

El trabajo por proyectos impide la fragmentación del conocimiento y el aprendizaje mecánico que se privilegiaba en las propuestas curriculares de hace algunas décadas.



Los contenidos tienen una secuencia lógica y coherente tanto en la sucesión vertical como en la horizontal, por lo que me parecen adecuados y pertinentes. Sin embargo, considerando todo el conjunto de materias que conforman el currículo de primaria, el programa de Geografía, al igual que las experiencias anteriores, sigue muy cargado de contenidos, lo que supone el riesgo de convertirse en una práctica académica dentro del aula.

Por si fuera poco, aun con las bondades que ofrecen los programas de Geografía vigentes para primaria, y los excelentes apoyos didácticos que existen en la red, las condiciones en el aula siguen siendo difíciles. Por un lado, las evaluaciones externas a las que se tienen que someter alumnos y profesores privilegian la enseñanza y el aprendizaje de Matemáticas y Español; en segundo lugar, las ciencias; y al final del área social, la Geografía. Por otra parte, las necesidades sociales para disminuir los niveles de violencia entre pares y los efectos del narcotráfico en nuestro país centran las miradas en la formación cívica y ética, así como en los programas emergentes para educar para la convivencia sana y pacífica, sin mayores resultados pero sí con un alto consumo del tiempo dedicado a la jornada escolar.

Además, el horario escolar tiene que alcanzar para enseñar y aprender varias materias, para que los alumnos participen en múltiples concursos

“ la propuesta de contenidos, aunque sonaba coherente, en la práctica parecía poco sustancial, así que no pude evitar volver a las antiguas prácticas de enseñanza.”

“ El trabajo por proyectos impide la fragmentación del conocimiento y el aprendizaje mecánico que se privilegiaba en las propuestas curriculares de hace algunas décadas.”

(provenientes de diferentes secretarías de estado y de organizaciones de la sociedad civil), para enseñarlos a convivir y comportarse, para llenar registros administrativos y para revisar las múltiples tareas.

Por otra parte, es importante mencionar que la formación docente para el nivel de primaria requiere de conocimientos más especializados respecto a la Geografía y, en particular, a su enseñanza con métodos innovadores y creativos que faciliten la concreción de las competencias geográficas. Se requiere también un intercambio de experiencias entre docentes respecto a la creación y puesta en práctica del método de proyectos, como estrategia básica para que entre alumnos y maestros logren la reconstrucción del saber propio de esta materia.

En este panorama, la Geografía que hoy se enseña sigue practicándose, en gran parte, de manera mecánica y fragmentada, las planeaciones didácticas tienen como base los libros de texto y las monografías que se compran en la papelería.

Considero que el problema no se resuelve afinando el enfoque de los programas de Geografía, sino con cambios de fondo en el currículo de educación básica que apunten más al desarrollo de la aptitud para comprender procesos, buscar, seleccionar, analizar y utilizar información, así como identificar y entender el entorno natural y social, donde cobra vida todo cuanto aprende y donde es posible que, con conocimiento de causa, actúe para mejorar su contexto. Esto implica una actualización real del profesorado para que aprenda y promueva dichas aptitudes con estrategias didácticas creativas que reten la competencia cognitiva de los alumnos en un ambiente formativo propicio, donde la Geografía represente un valioso engrane para alcanzar el perfil de egreso. •



GACETA

DE LA POLÍTICA
NACIONAL
DE EVALUACIÓN
EDUCATIVA EN MÉXICO

Recorrer, aprender y arribar

Año 3. No. 7 / marzo-junio 2017

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

Te invitamos a leer la *Gaceta* de la PNEE del INEE No. 7:

Desafíos para la evaluación en educación media superior: primero jóvenes, luego estudiantes

**Reporte especial:
educación media superior**

**Con especialistas de México,
Colombia, Chile, Italia, Perú,
Polonia, Uruguay**

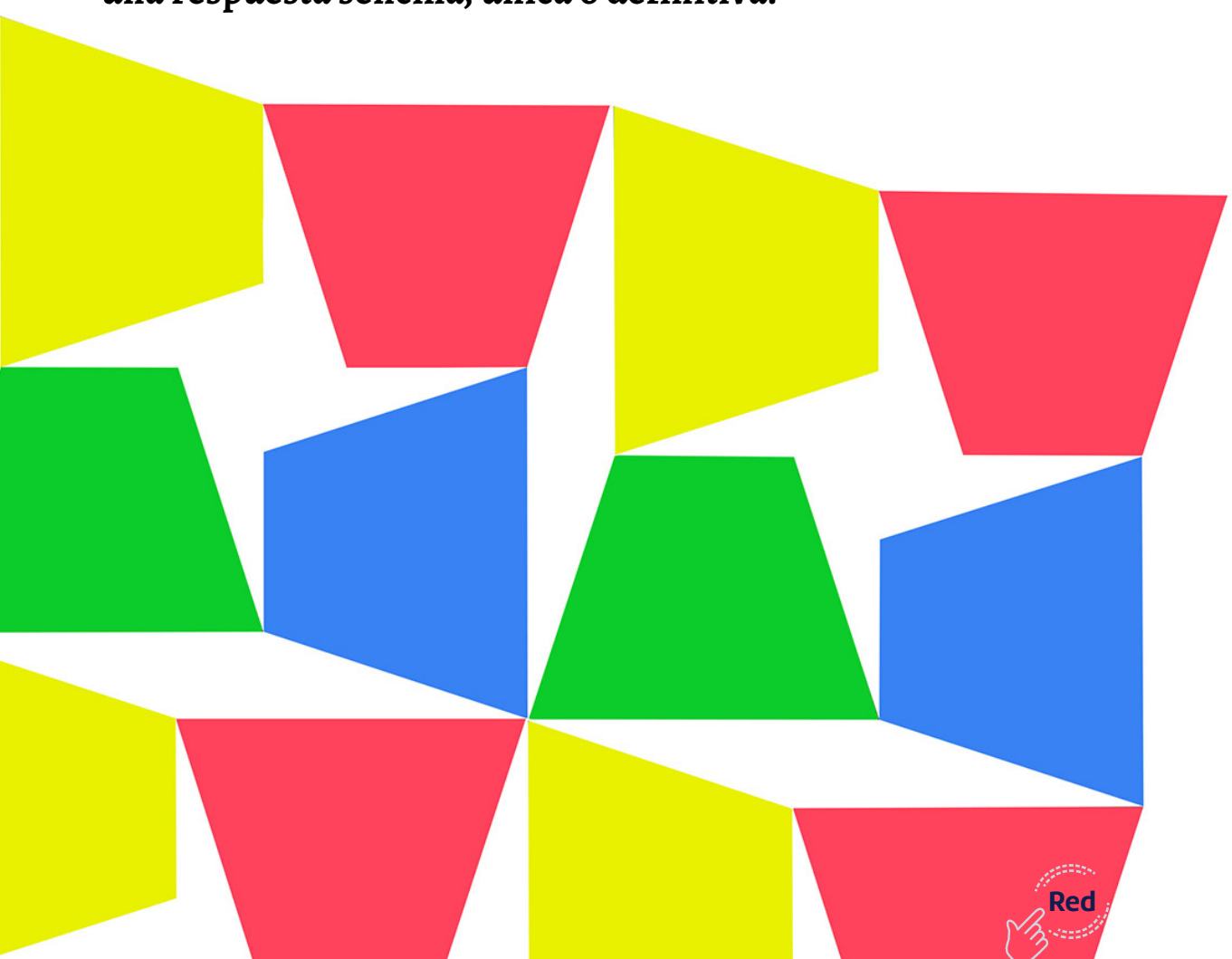
Textos en Mixteco de la costa de Oaxaca

Consulta la versión digital en: www.inee.edu.mx
gacetapnee@inee.edu.mx

La enseñanza de las matemáticas en primaria y las reformas educativas en México

DAVID BLOCK /SILVIA GARCÍA

¿Qué significa enseñar matemáticas?, ¿qué supone aprenderlas? Estas preguntas no tienen una respuesta sencilla, única o definitiva.



Las propuestas oficiales toman una postura ante estas interrogantes, a partir de los conocimientos disponibles en el momento, y las plasman en los materiales que se ofrecen a los maestros como apoyo y guía de su práctica docente.

En este artículo hacemos un recorrido por las reformas educativas que ha habido en nuestro país entre 1960 y 2011, centrando la mirada en el tipo de actividades que se proponen en los materiales oficiales para la enseñanza de las matemáticas. Mostraremos, a manera de ejemplos, el tratamiento de dos contenidos, uno referente a Aritmética —la propuesta de las diferentes reformas para trabajar los primeros números—, y otro a Geometría —el tratamiento dado a los cuadriláteros—.

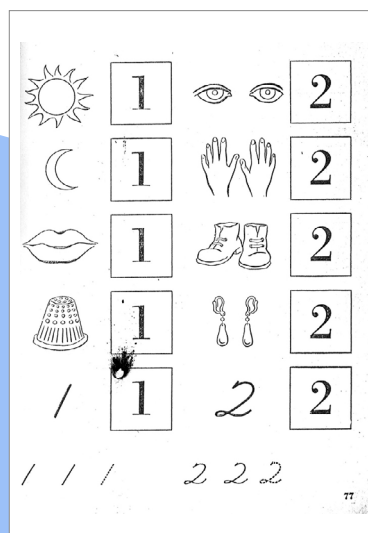
Los libros “de la Patria” (1960)

Iniciamos nuestro recorrido en los años sesenta, cuando por primera vez se entregaron a los niños de nuestro país los libros de texto gratuitos conocidos como *los libros de la Patria*.¹ En primer y segundo grados los alumnos recibían un cuaderno de trabajo, y a partir de tercero se entregaba, además, un libro de texto.

Podía entreverse una idea de aprendizaje, se diría más tarde, basada en la repetición de ejercicios similares entre sí, y en la memorización de reglas, fórmulas y definiciones (Block y Álvarez, 1999), mientras que la concepción de enseñanza que se asomaba era la de mostrar a los alumnos el contenido a partir de explicaciones dadas por el maestro o en el libro de texto, para luego aplicar y ejercitar lo aprendido en el cuaderno de trabajo. Veamos el caso de los números.

¹ Nos referimos a los primeros libros cuya portada incluyó la efigie de la Patria; en 2013 se recuperó este diseño.

Este es un vistazo fugaz a la evolución, ciertamente no lineal, de las consideraciones sobre la disciplina, sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza.



Izq: Figura 1. *Mi cuaderno de trabajo primer año.* SEP, 1960. Der: Figura 2. *Mi libro de texto. Matemáticas. Cuarto grado.* SEP, 1960.

En primer grado se introducen los primeros números de uno en uno. El número 1 se presenta a partir de contrastar uno y muchos “aquí hay varios o muchos y aquí hay uno”, se muestra un pollito y un conjunto de pollitos, un patito y un conjunto de patitos. Para el número 2, los alumnos observan conjuntos con dos elementos de la misma clase y que existen efectivamente en parejas: 2 ojos, 2 manos, 2 zapatos, 2 aretes (figura 1). Hasta el número 9 las lecciones son similares: en cada una se trabaja con un número, se usan contextos familiares a los alumnos y aparece un ejercicio del trazo del símbolo numérico; después del número 5 se introducen descomposiciones aditivas (Block y Álvarez, 1999).

El estudio de los cuadriláteros se introduce en cuarto grado. Acorde con la idea de usar contextos familiares a los alumnos, en el libro de texto se presenta una plática entre dos amigos que observan rectángulos y cuadrados en los vidrios y los mosaicos de una construcción; la lección termina con las definiciones de diferentes cuadriláteros (figura 2). Se trata de una enseñanza ostensiva, que se basa en mostrar o explicar el conocimiento a los alumnos para luego aplicar lo aprendido en los ejercicios del cuaderno de trabajo.

La matemática moderna (1972)

La reforma de los años setenta, llamada “reforma de la *matemática moderna*”, fue un movimiento de varios países que llegó a México y se instauró en el país con sus particularidades. En primaria, la disciplina pasó de llamarse Aritmética y Geometría, a denominarse Matemáticas y a integrar contenidos de Lógica y Conjuntos, Probabilidad y Estadística. Fue un cambio importante, fuerte desde el punto de vista de la disciplina, no sólo por la introducción de nuevos contenidos de enseñanza, sino también por el enfoque que se les dio a otros que ya existían.

En la enseñanza de los primeros números, un cambio importante fue el uso de la correspondencia uno a uno de los elementos de un conjunto como recurso para comparar conjuntos antes de conocer el símbolo numérico, y también como herramienta para introducir los números (Block y Álvarez, 1999). Las primeras tres lecciones del libro del alumno mostraban el uso de la correspondencia biunívoca para trabajar las relaciones “más que”, “menos que” y “tantos como”; ya en la cuarta lección se iniciaba con el número 1, como una característica común a conjuntos que pueden ponerse en correspondencia biunívoca con un conjunto que tiene un elemento. Los otros primeros números se seguían trabajando de la misma manera. Este tratamiento es acorde con las ideas de la matemática moderna enunciadas en el libro para el maestro: “El número es una concepción del hombre que aparece cuando se comparan conjuntos (o colecciones) que tienen tantas cosas uno como el otro” (SEP, 1972). Otra característica que introdujo la reforma de 1972, acorde con el espíritu de ir a los fundamentos matemáticos de los procedimientos, fue un trabajo con las nociones de base y posición, que se hacían desde primer grado a partir de agrupamientos en distintas bases (figura 3).

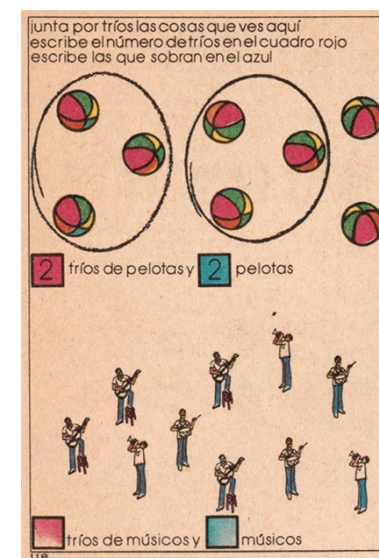


Figura 3. *Matemáticas. Primer grado.* SEP, 1972.

La Geometría sufrió un cambio radical al otorgar un papel central a la noción simetría, a partir de la cual se definen los objetos geométricos (García, 2009): las rectas perpendiculares se explican como dos rectas simétricas una con respecto a la otra; el trabajo con ángulos se hace a través de la simetría de rotación; los polígonos regulares se definen como aquellos que tienen el mismo número de lados que de ejes de simetría. La enseñanza “por descubrimiento” fue el enfoque didáctico propuesto en esta reforma (Ávila, 2006). Se abandona la idea de explicar o mostrar el contenido y en su lugar se proponen en los libros lecciones interactivas con preguntas que el alumno tiene que responder para descubrir, se decía, el conocimiento en juego. En la lección sobre cuadriláteros —y acorde con el énfasis puesto en la simetría—, por ejemplo, la definición de trapecio isósceles es la de *cuadrilátero que tiene sólo un eje de simetría que no pasa por sus vértices* (figura 4).

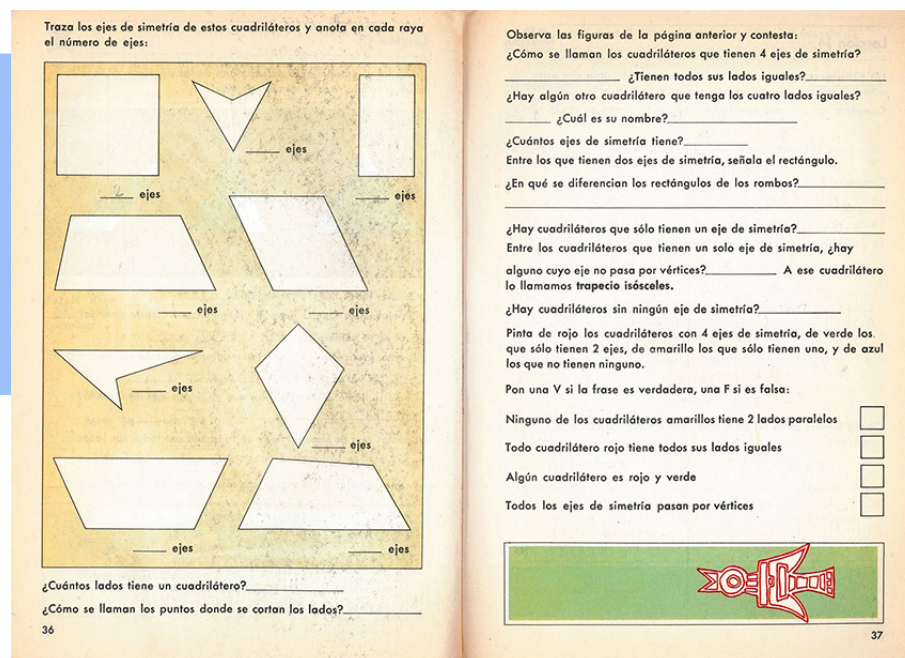


Figura 4.
Matemáticas.
Cuarto grado.
SEP, 1972.

El trabajo de Ávila (2006), a partir de observaciones de clase que realizó entre 1988 y 1991, da cuenta de la dificultad que los maestros tuvieron para comprender y aplicar lo propuesto por esta reforma. Presenta, por ejemplo, la manera en que un maestro trabajaba sistemas posicionales de diferentes bases en la que se pierde el propósito y sentido que se quería dar a ese contenido; menciona también

que la explicación y la enseñanza ostensiva, características de los sesenta, seguían estando presentes en las aulas. Asimismo, la idea de participación de los alumnos para que “descubrieran” el conocimiento fue interpretada de diversas formas por los maestros, algunas veces como el planteamiento de una serie de preguntas de respuestas cortas, o bien, por trabajos manuales como la construcción dirigida de figuras geométricas (Ávila, 1991).

Esta reforma se caracterizó más por un intento de formalización, o profundización en el contenido disciplinario, que por un cambio sustancial en el acercamiento didáctico.

Además, ofreció planes y programas muy detallados y directivos, libros para el alumno y, para cada grado, un libro para el maestro donde se explicaba lección por lección el objetivo y se daban orientaciones y sugerencias para el trabajo en el aula. No obstante, hoy, a más de 40 años y con los avances de la investigación en México sobre la enseñanza de las matemáticas, se sabe que no es suficiente la existencia de materiales para que los docentes comprendan, acepten, hagan suyas las ideas de una reforma y transformen sus prácticas de enseñanza a partir de las disposiciones de la reforma. No obstante, este tiempo de “actualización matemática” arrojó nueva luz sobre las nociones que son objeto de enseñanza y que habían tendido a reducirse en exceso a los mecanismos y, sobre todo, contri-

buyó a despertar muchas inquietudes en torno a la enseñanza de las matemáticas (Block *et al.*, 2000).

Los libros integrados (1980)

Cuando en Europa empezó a manifestarse lo que se llamó el fracaso de la matemática moderna, en la década de los ochenta, en México se llevó a cabo una reforma en los primeros tres grados de la primaria. En el diseño curricular en primero y segundo se agruparon los contenidos relativos a distintas disciplinas en torno a núcleos integradores. Con esta idea se elaboraron los llamados libros integrados para estos dos grados. Otro cambio importante es la influencia de los psicólogos del aprendizaje de orientación piagetiana (Block y Álvarez, 1999). La atención se desplaza de las características del conocimiento matemático, en las que se centró en los setenta, al proceso de aprendizaje de los niños: hay una intención de considerar las etapas del desarrollo cognitivo señaladas por Piaget. Se enfatiza la manipulación de objetos concretos; para matemáticas se propone partir de problemas que primero se resuelvan con objetos, después a nivel gráfico, y finalmente, a nivel simbólico (Block y Álvarez, 1999).

Al igual que en las dos propuestas anteriores, los primeros números se introducen de uno en uno. En el libro del maestro se indica el esquema para introducir cada uno de los primeros

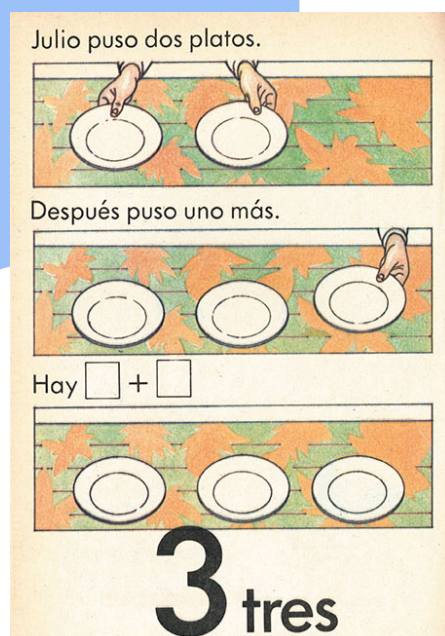


Figura 5. *Mi libro de primero. Parte 1.* SEP, 1983.

números: se pide que el niño forme una colección de objetos, los cuente, diga verbalmente cuántos son y escriba el número; ponga un objeto más en la colección; compare esta nueva colección con la anterior para ver si puede asignarle uno de los números que ya conoce; use el nombre del número de su nueva colección; escriba el símbolo del número a la nueva colección; exprese descomposiciones aditivas cuyo total es el número que se está trabajando; señale otros ejemplos de conjuntos con ese mismo número de elementos; e identifique situaciones donde se aplique ese número. En la figura 5 se presenta la manera en que se introduce el número 3.

La actividad que se demanda a los alumnos es completamente dirigida. Una especie de “algoritmo” con mate-

Desde 1980 y hasta 1992, varias generaciones de alumnos fueron formadas con dos propuestas diferentes, una en sus primeros tres grados de primaria y la otra, en los últimos tres.

rial concreto. A pesar de que en la introducción se dice que el proceso de aprendizaje se inicia con la resolución de problemas, en realidad no hay ninguna problematización inicial, lo que se sugiere es una aplicación posterior en problemas (Block y Álvarez, 1999).

La lección presentada anteriormente sobre cuadriláteros no sufrió cambio alguno debido a que los tres grados superiores de la primaria no se reformaron, los maestros siguieron utilizando los mismos programas y libros de texto de la reforma de 1972. No obstante, si bien la simetría axial se siguió trabajando en el nuevo libro de tercer grado, ésta ya no constituyó el criterio central para definir otros objetos geométricos; en el estudio del rectángulo, por ejemplo, se atiende a sus lados paralelos y perpendiculares (SEP, 1992).

Desde 1980 y hasta 1992, varias generaciones de alumnos fueron formadas con dos propuestas diferentes, una en sus primeros tres grados de primaria y

la otra, en los últimos tres. Estas propuestas eran distintas tanto en la concepción del contenido disciplinario, en este caso las matemáticas, como de los supuestos pedagógicos sobre el aprendizaje de los alumnos.

La resolución de problemas (1993)

La enseñanza de las matemáticas en la reforma de 1993 tuvo como eje la resolución de problemas, no sólo como meta sino también como el medio para la construcción de conocimientos matemáticos. Si en los ochenta se privilegió el aprendizaje colocando a los alumnos en el centro, bajo la influencia más marcada de la psicología, en los noventa fueron los aportes de las investigaciones en didáctica de las matemáticas las que permearon los planteamientos, y orientaron la elaboración de planes y programas, libros de texto, ficheros de actividades didácticas, libros del maestro y avances programáticos.

Con respecto a la enseñanza de los primeros números, una diferencia sustancial es el abandono de la práctica de introducir los números de uno en uno. En esta reforma se propone la introducción de los primeros números todos a la vez, del 1 al 10 en el primer bimestre de trabajo, con la idea de que sea la resolución de cierto tipo de problemas la que motive la necesidad de contar (Block y Álvarez, 1999). Un ejemplo se encuentra en el fichero de actividades

didácticas de primer grado con la ficha titulada “Platos y cucharas”. La actividad consiste en que los alumnos pidan, oralmente primero y luego por escrito, cuántas cucharas necesitan para poner una en cada plato, de cierta cantidad que se les asignó. En la consigna se indica que “gana” si no le faltan ni le sobran cucharas. Se trata de una situación de comunicación en la que se pone en juego el uso de números; la correspondencia uno a uno surge como recurso para resolver un problema. Puede decirse que en este acercamiento no se trata de dictar al alumno instrucciones, sino de plantear un problema que lo lleve a decidir qué hacer para resolverlo (Block y Álvarez, 1999).

Al igual que en los libros de 1972 se hizo un esfuerzo por abandonar la enseñanza ostensiva para dar paso a una lección que favoreciera más la actividad matemática de los alumnos, la elaboración de conjeturas que posteriormente ellos tendrían que validar. La geometría transformacional se dejó definitivamente de lado. Véase, por ejemplo, el caso de los cuadriláteros que se presenta la lección 56 del libro de sexto grado (figura 6)². La última instrucción de la lección expresa otro aspecto del enfoque de esta reforma: la importancia concedida al intercambio entre los estudiantes y a las puestas en común

² Durante el tiempo que estuvo vigente el programa de 1993 hubo dos versiones de libros para quinto y sexto grados de primaria. La lección que aquí presentamos corresponde al segundo libro.

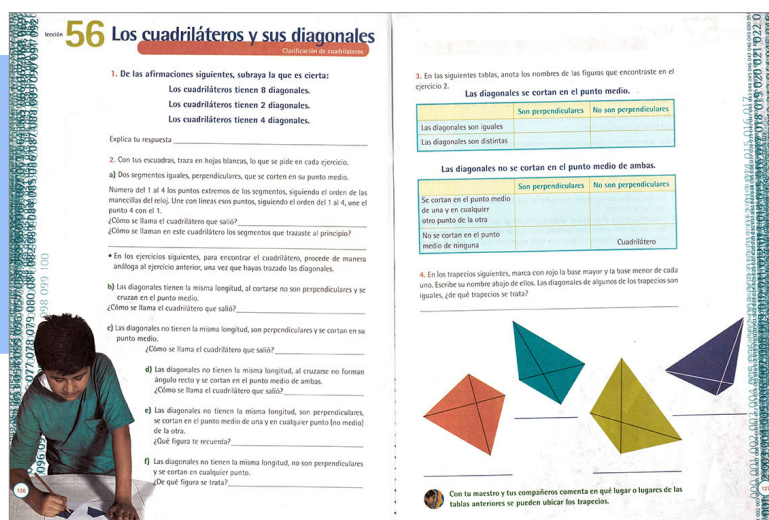


Figura 6. Matemáticas. Sexto grado. SEP, 2001.

de resultados: “Con tu maestro y tus compañeros comenta en qué lugar o lugares de las tablas anteriores puedes ubicar los trapecios”.

Hay varias investigaciones sobre la manera en que los maestros de primaria se apropiaron de esta propuesta (Ávila, 2004; Ávila, 2006; Block *et al.*, 2007). Estos estudios revelan nuevamente que las interpretaciones —hechas a partir de las propias concepciones de los maestros y haciendo las adaptaciones de acuerdo a las condiciones de trabajo— fueron muy diversas y frecuentemente dieron por resultado maneras de incorporación a las prácticas docentes que no eran las esperadas por quienes planearon la propuesta curricular (Block *et al.*, 2007). No obstante, esta reforma dejó un material curricular de calidad: se incorporaron en libros de texto y en ficheros numerosas actividades y secuencias, elaboradas y probadas a partir de los aportes de diversas investigaciones didácticas. Una parte se recuperó en las actividades de los

actuales libros (*Los desafíos matemáticos*), pero otra, se perdió.

‘Los desafíos matemáticos’ (2011)

En el año 2009 inició en primaria, de manera escalonada, una nueva reforma que culminó en 2011 y que al momento de escribir este texto está vigente. Estos programas continúan proponiendo la resolución de problemas como vía y meta del aprendizaje de las matemáticas.

Una dificultad de esta reforma han sido los libros de texto que la acompañan. Desde 2009 se han propuesto diferentes materiales que han descontrolado a los docentes. En ese año no hubo libro de texto propiamente dicho, sino cuadernos de trabajo; después, estos se sustituyeron por libros de texto que estuvieron vigentes poco tiempo debido a que, se dijo, contenían numerosos errores. Para sustituirlos, la SEP entrega, desde 2013, un material que se denomina *Desafíos matemáticos* y que

se compone de los libros con los que actualmente se trabaja.³ En el del maestro se indica, para cada desafío, la intención didáctica y consideraciones previas, y se menciona que son “desafíos intelectuales vinculados al estudio de las matemáticas, que apoyan la labor diaria de los docentes”.

El trabajo con los primeros números en los *Desafíos matemáticos* no dista del que caracterizó a la reforma anterior: inicia en los tres primeros desafíos con la comparación e igualación de colecciones, todas ellas menores a 10. Después, en los siguientes dos desafíos, se trabaja con la expresión oral de sucesiones numéricas. En las intenciones didácticas de estos desafíos se indica que los alumnos digan oralmente la sucesión “hasta el número que sepan” y que lo hagan en forma ascendente o descendente y a partir de diferentes números. En los desafíos 6 al 8 se trabaja la sucesión numérica escrita de los números del 1 al 30 y en el desafío 9, además de la escritura de los números del 1 al 30, se indica que los niños “exploren la escritura de números mayores”. A manera de ejemplo, en la figura 7 se presenta el desafío 2 de primer grado. Si se consideran las actividades de manera aislada, en general son adecuadas, aunque se perdieron varias de gran riqueza que aparecían en los materiales de la reforma anterior.

³ Años antes, estos libros fueron creados como un material complementario que se usaba en las escuelas del Distrito Federal y después en las Escuelas de Tiempo Completo.

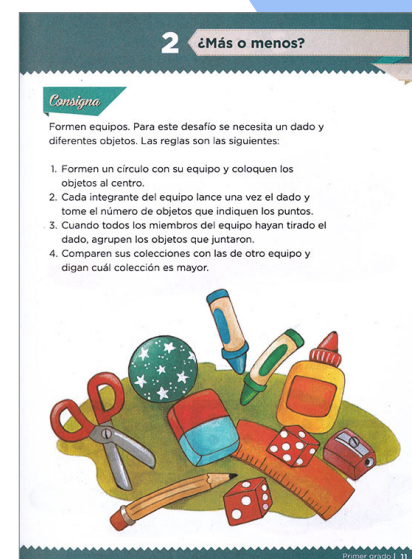


Figura 7. Desafíos matemáticos. Libro para el alumno. Primer grado. SEP, 2014

En el programa 2011 los cuadriláteros se trabajan en cuarto grado. Para el desafío 61 (figura 8) se pide que todos los alumnos construyan los mismos 16 cuadriláteros; no obstante, es casi seguro que lo harán en diferentes posiciones, por lo que compararlos y tener que verificar que dos cuadriláteros son iguales, aun cuando hayan sufrido alguna transformación en el plano (reflexión o rotación), sería un buen ejercicio de imaginación espacial. En esta comparación podría entrar en juego el análisis de las posiciones y longitudes de sus lados, así como de sus ángulos. Asimismo, en el libro del maestro se indica que los alumnos harán un análisis de los cuadriláteros al tener que decir las características de cada uno, esto es, harán un análisis intrafigural; mientras, el desafío 62 implica un análisis interfigural (características comunes a varios de los cuadriláteros). Se trata

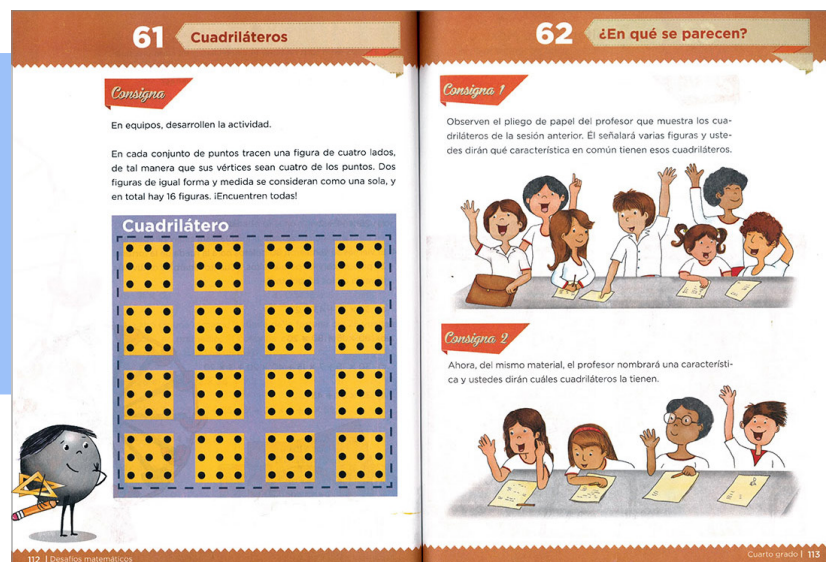


Figura 8. *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno. Cuarto grado.* SEP, 2014.

de una actividad rica desde el punto de vista matemático y didáctico.

Al parecer, los *Desafíos matemáticos* no han resultado un apoyo para algunos docentes, quienes comentan la dificultad que tienen para trabajarlos. Aunque hay buenos problemas, frecuentemente no forman una secuencia. Hay saltos de dificultad importantes y esto hace que los profesores tiendan a enseñar cosas antes de trabajarlos, hacer cambios que no resultan adecuados e intensificar una práctica: fotocopiar lecciones de otras fuentes.

A manera de cierre

Este breve recorrido ofrece un vistazo fugaz a la evolución, ciertamente no lineal, de las consideraciones sobre la disciplina, sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza, que subyacen al diseño de los libros de texto de matemáticas.

Un camino sinuoso, de avances y retrocesos, pero que da cuenta de que nuestro país ha logrado producir materiales de vanguardia y de calidad en distintos momentos.

Por otra parte, a casi 25 años de haber instaurado la resolución de problemas como medio para aprender matemáticas, y con dos reformas que la han propuesto en primaria, se sabe de la dificultad de que los docentes se apropien de las ideas que propone. Los maestros que se mantienen al margen de esta forma de enseñar matemáticas lo hacen por diferentes razones, entre las que pueden mencionarse las siguientes: porque su concepción de lo que es enseñar y aprender matemáticas dista de la que propone; porque las habilidades docentes que requiere esta forma de trabajo son diferentes a las habilidades que ellos han desarrollado; porque los programas de estas reformas están saturados de contenidos y el

tiempo con el que cuentan para cumplir el programa es incongruente con esta forma de trabajo; porque la actualización que se ha ofrecido a los maestros no ha sido la necesaria, pertinente y suficiente

Esperamos que la lectura de este texto contribuya a la reflexión sobre la práctica docente, a partir del conocimiento de las diferentes propuestas oficiales de enseñanza de las matemáticas. Mostrar ejemplos concretos de esas propuestas, como son lecciones de los libros, puede ayudar a clarificar las diferencias entre una u otra manera de trabajar las matemáticas y apoyar a los profesores en la toma de decisiones sobre qué es más adecuado para sus alumnos. ●

Referencias bibliográficas

- Ávila, A. (1991). *La reforma a las matemáticas en primaria. Lo posible y lo necesario. Educación Matemática*, 31-39.
- Ávila, A., et al. (2004). *La reforma realizada. La resolución de problemas como vía del aprendizaje en nuestras escuelas*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Ávila, A. (2006). *Tradiciones y costumbres en la matemática escolar*. México: Paidós.
- Block, D., Dávila, M., Martínez, P., y Ramírez, M. (2000). "Usos de los problemas en la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria". En: José Carrillo y L. C. Contreras (Eds.), *Resolución de problemas en los albores del siglo XXI: Una visión internacional desde múltiples perspectivas y niveles educativos* (pp. 147-179). España, Huelva Editores.
- Block, D., y Álvarez, A. M. (1999). Los números en primer grado: Cuatro generaciones de situaciones didácticas. *Educación Matemática*, 11, 57-76.
- García, S. (2009). De la Geometría al estudio de la forma, el espacio y la medida. *Entre maestr@s*, 66-75.
- SEP (1960). *Mi cuaderno de trabajo de primer año*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP (1966). *Mi libro y mi cuaderno de trabajo de cuarto año*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP (1972). *Matemáticas primer grado*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP (1972). *Matemáticas. Auxiliar didáctico para el primer grado*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP (1983). *Mi libro de primero. Parte 1*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP (1992). *Matemáticas. tercer grado*. México, Comisión Nacional de Libro de Texto Gratuitos.
- SEP. (1997). *Fichero. Actividades didácticas. Matemáticas. Primer grado*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP (2001). *Matemáticas. Sexto grado*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP (2014). *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno. Primer grado*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP (2014). *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno. Cuarto grado*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

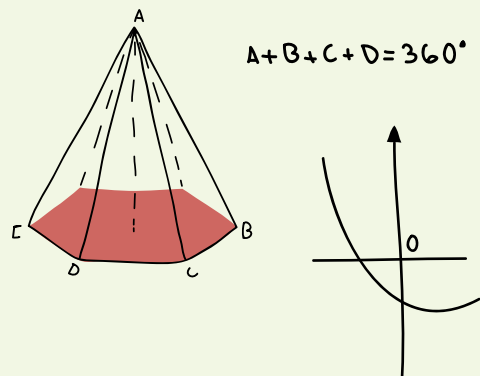
Baúl de sorpresas

Recursos para enseñar matemáticas

VERÓNICA GARDUÑO

Las matemáticas han sido consideradas por los estudiantes como una de las materias más complejas de aprender, ya sea por los métodos empleados por los profesores, o bien, por los planes de estudio que se han seguido a lo largo de los años.

Las tecnologías de la información aportan una gran cantidad de recursos a los profesores, e incluso a los padres de familia, para hacer más eficaz la enseñanza de la materia mediante distintos juegos y ejercicios. A continuación presentamos las características de algunos de ellos.



MÉXICOX



Esta plataforma agrupa cursos abiertos, gratuitos y masivos y en línea que ofrece la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Televisión Educativa.

Entre sus líneas estratégicas se encuentra fomentar las capacidades académicas fundamentales y la capacitación de profesores.

El uso de tecnologías digitales está muy presente en los distintos cursos que se imparten, tales son los casos de Álgebra Lineal, Cálculo Diferencial o Resolución de Problemas Matemáticos.

Los cursos se ofrecen a lo largo del año, por lo que para conocer la programación es necesario consultar el portal.

<http://mexicox.gob.mx/>

KHAN ACADEMY

Es una organización sin fines de lucro comprometida a ofrecer una educación de calidad a personas de todo el mundo.

Ejercicios de práctica, videos instructivos y un panel de aprendizaje personalizado están disponibles para que los alumnos aprendan “a su propio ritmo, dentro y fuera del salón de clases”.

Las matemáticas se encuentran divididas por grado y por ramas, como Matemáticas Elementales, Aritmética, Álgebra, Geometría y Cálculo Diferencial, entre otras.

<https://es.khanacademy.org/>

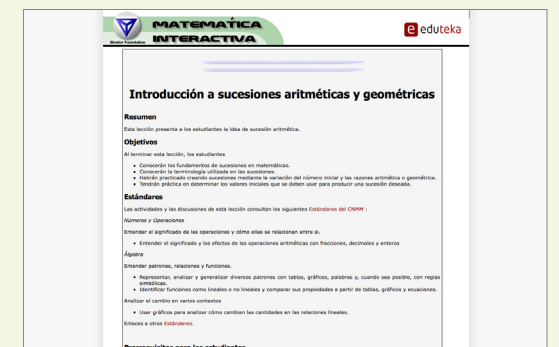
MATHMEDIA

Creado por el Consejo Académico del Bachillerato, de la Universidad Nacional Autónoma de México, MathMedia es un portal de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

Enfocado a temas de “alta dificultad para su aprendizaje”, ofrece estrategias didácticas, referencias bibliográficas, artículos y sitios de interés, entre otros, para profesores y estudiantes de educación media superior.

http://cuaed.unam.mx/math_media/

BIBLIOTECA DIGITAL DE LA OEI



La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) cuenta con una biblioteca digital en la que los docentes pueden encontrar información y documentación especializada en educación, ciencia, tecnología, sociedad, innovación y cultura a nivel iberoamericano.

En la sección “Enseñanza de la Matemática” se encuentran materiales que tratan la inclusión de las nuevas tecnologías, recursos didácticos, artículos sobre investigación educativa y métodos de enseñanza, entre otros.

<http://www.oei.es/historico/oeivirt/matematica.htm>



Recreo

MUSEO



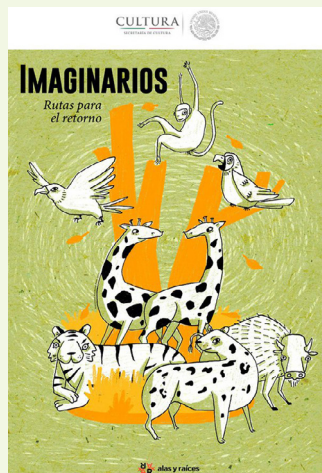
LA MILPA. ESPACIO Y TIEMPO SAGRADO

Museo Nacional de Culturas Populares
Hasta el 5 de noviembre de 2017

En su 35 aniversario, el Museo Nacional de Culturas Populares presenta la exposición *La Milpa*, cuyo objetivo es reflexionar sobre el significado social del cultivo de este tipo de terreno.

La muestra agrupa 150 piezas de arte popular, fotografías, videos, carteles y grabados, entre otras. Se exhibirán 30 especies de maíz endémicas de nuestro país, entre las que destacan variedades grandes –jala– y pequeñas –nal tel y zapalote chico–, además de mazorcas con ocho hileras de granos.

Pretende ser una exposición “viva y dinámica”, pues incluye actividades como danzas de petición de lluvia, tiemporos, expoventas y la siembra de una milpa en las instalaciones del recinto cultural. ●



IMAGINARIOS: RUTAS PARA EL RETORNO

Zoológico de Chapultepec
Hasta el 4 de junio de 2017

El zoológico de Chapultepec no sólo alberga especies animales, también cuenta con espacios para realizar exposiciones fotográficas; tal es el caso del túnel del aviario, donde se montó *Imaginarios: Rutas para el retorno*.

Las 40 fotografías que integran la muestra retratan la interacción del ser humano con su entorno y los cambios que las transformaciones tecnológicas han ocasionado a la flora y la fauna.

La exposición es resultado del trabajo de artistas, biólogos y sociólogos quienes cursaron un taller en el zoológico, bajo la dirección de la artista e investigadora Oweena Fogarty, con el objetivo de propiciar la intercomunicación entre especies. ●

LIBRO



LOS OTROS DREAMERS

Jill Anderson y Nin Solís
Primera edición 2014, Ciudad de México.

Si bien al inicio de este año surgió el temor de que el número de deportados de los Estados Unidos a México se incrementara sustancialmente, entre 2005 y 2010 se calcula que más de 500 mil jóvenes han regresado a nuestro país.

Veintiséis de esos *dreamers* cuentan la experiencia de regresar a su país de origen, del que no tienen recuerdos, ni están familiarizados, ni tienen papeles que los reconozcan como ciudadanos mexicanos.

Jill Anderson se dio a la tarea de recuperar los testimonios de estos jóvenes que se encuentran entre dos culturas, mientras que Nin Solís retrató su vida cotidiana. ●

Disponible en:
<http://www.losotrosdreamersthebook.com/>

DOCUMENTAL



AMERICAN DREAMERS

Producida por: Indigo Project Media, Estados Unidos
Dirección: Jenniffer Castillo, Saray Deiseil, 2015.
Género: Documental
Duración: 88 minutos
Disponible en distintas plataformas digitales

American DREAMers es un documental filmado en el año 2015. Retrata el viaje de seis jóvenes indocumentados de San Francisco a Washington, en el marco de la “Campaña por un sueño americano”.

Los protagonistas del documental son estudiantes de preparatoria, jóvenes profesionistas, activistas y líderes comunitarios quienes recorrieron 3 mil millas, en ocho meses, mostrando su historia personal y concientizando sobre los derechos de los indocumentados. ●

Mayor información en:
<http://americandreamersdoc.com/>

Colaboradores



Rodrigo Aguilar Zepeda

Doctor en Estudios de Población por El Colegio de México. Maestro en Estudios de Población por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM/UNAM). Sus principales líneas de investigación son: migración de retorno, en especial de niños y jóvenes a México, y su relación con la inserción escolar; migración de retorno en hogares, así como la integración de niños centroamericanos en México. En la actualidad realiza su estancia posdoctoral en El Colegio de la Frontera Norte con el proyecto *Inserción escolar de niños y jóvenes retornados. Un estudio comparativo en dos contextos de arribo, Tijuana y Cuernavaca.*



David Block Sevilla

Licenciado en Sociología por la UNAM y maestro y doctor en Matemáticas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Es investigador en el DIE, donde estudia las prácticas en la enseñanza de las Matemáticas en el nivel básico, así como la formación de maestros. Ha participado en proyectos curriculares a nivel nacional y en la formación de investigadores. Es autor de diversos artículos y libros de texto, así como de materiales para la formación de maestros de educación básica, entre los que se encuentran algunos de los libros de texto gratuitos, en el área de Matemáticas, de la SEP.



Elizabeth Carbajal Huerta

Profesora normalista egresada de la Escuela Nacional de Maestros y de la Normal Superior de México, con la especialidad de Pedagogía. Realizó, entre otros, estudios de maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, y el diplomado *Inclusión educativa de las y los adolescentes. Pedagogía y derechos humanos en educación secundaria*, impartido por la Universidad de La Salle. También efectuó el diplomado de Educación en Valores para la Ciudadanía y la Democracia, impartido por la OEI y la Universidad de Barcelona. Ha impartido clases en educación primaria y secundaria, así como cátedras en diversas instituciones de educación normal. Es autora de libros escolares de primaria y secundaria.



Silvia García Peña

Profesora egresada de la Escuela Nacional de Maestros y de la Escuela Normal Superior de México, con la especialidad de Matemáticas. Estudió la Maestría en Educación Matemática en la UPN y la de Matemática Educativa en el CINVESTAV. Es integrante de distintos comités académicos del INEE y de los equipos que han elaborado las pruebas estandarizadas de evaluación para primaria y secundaria. Es autora y coautora de múltiples libros de texto de Matemáticas (primaria, secundaria y bachillerato), así como de materiales de apoyo para maestros, tanto en la SEP como en editoriales privadas.



Verónica Garduño González

Egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, donde estudió Ciencias de la Comunicación. El periodismo científico y educativo es su especialidad. Se ha desempeñado como reportera y colaboradora de distintos medios de comunicación. Actualmente es editora del portal *Educación Futura*, especializado en cuestiones educativas. Fue becaria del programa Prensa y Democracia de la Universidad Iberoamericana, en 2014.



Érick Juárez Pineda

Reportero especializado en temas educativos. Es 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.



Rosa Margarita León Manffer

Licenciada en pedagogía y maestra en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Se desempeña en la Dirección General de Evaluación del Desempeño Docente y Directivo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, donde participa en la validación de perfiles e instrumentos propuestos para las evaluaciones del Servicio Profesional Docente, colabora en el desarrollo de metodología para el área y contribuye a la investigación sobre la caracterización de la práctica docente.



Felipe Martínez Rizo

Desde 1974 es profesor de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, donde fue Rector, y dirigió el INEE desde su fundación, en 2002, hasta 2008. Asesor de decenas de universidades, la SEP y distintos ministerios de educación latinoamericanos, así como al INEE de España. Perteneció al SNI y a la Academia Mexicana de Ciencias. Ha sido miembro de varios Consejos especializados en educación de la SEP, del CNCE de Argentina y del TERCE del LLECE. Es autor y coautor de numerosos libros y artículos, y cuenta con una amplia participación en diversos eventos académicos como ponente. Ha recibido el Reconocimiento COMIE "Pablo Latapí" y es doctor honoris causa por la Universidad de Valencia.



Giulianna Mendieta

Especialista en evaluación de políticas y programas sociales y educativos y maestra en Administración y Políticas Públicas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE); realizó la especialidad en Estadística Aplicada en el Instituto de Investigaciones Matemáticas y en Sistemas (IIMAS) de la UNAM. Tiene 20 años de experiencia profesional en el diseño, implementación y evaluación de políticas y programas ligados al campo social, educativo y de construcción de ciudadanía, así como en el fortalecimiento de capacidades a funcionarios gubernamentales y socios estratégicos en Perú, Chile, Colombia y México. Se desempeña como Directora General de Directrices para la Mejora de la Educación en el INEE.



María Esther Padilla Medina

Licenciada en Etnología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Desde 1998 ha colaborado en diversos proyectos de innovación educativa, principalmente vinculados a la educación escolarizada de niños y niñas con experiencia migratoria, interna y entre México y Estados Unidos, así como en acciones de seguimiento a diferentes reformas educativas en la Secretaría de Educación Pública. Actualmente colabora en la elaboración de materiales para la difusión y el fomento de la cultura de la evaluación en la Dirección de Promoción del Uso de las Evaluaciones del INEE.



Mónica Roldán Maya

Licenciada en Educación Media en el área de Pedagogía en la Escuela Normal Superior y maestra en Ciencias de la Educación en el Centro Universitario para el Desarrollo Empresarial de México. Ha sido tutor virtual en línea en diferentes instituciones, como el ITESM, el ILCE, la UNAM y el Centro de Actualización Magisterial. Colabora en la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, como Asesora, Coordinadora de Proyectos, Jefa de la Unidad de Planeación, Inspectora Comisionada en la Dirección Operativa 1, Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en la actualización de docentes sobre la RIES, en el área de capacitación y actualización, y en la inspección de zona escolar XXVI y CXV. Es Jefa de Proyecto en la Dirección de Evaluación de Docentes y Directivos del INEE.



Sandra Conzuelo Serrato

Es licenciada y maestra en Pedagogía por la UNAM. Por más de 10 años se ha desempeñado en el ámbito de la formación docente, gestión y dirección escolar. Posee 15 años de experiencia docente en educación básica y media superior. Ha sido profesora de la UNAM impartiendo las asignaturas de Planeación Educativa en Espacios Institucionales; Dirección Escolar y Gestión Educativa, y Diseño y Evaluación Curricular. Se ha especializado en la evaluación de docentes y directivos. Sobre este tema ha publicado diversos artículos en revistas y capítulos de libros; también ha participado en congresos nacionales e internacionales en Argentina, Colombia, Perú y los Estados Unidos. Desde 2009 es miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia.



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*, así como de la revista *Letras Libres*, donde fue editor de ilustración. Actualmente coordina el diseño de portada de la revista *Nexus*. 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, como el Segundo Premio en el *Noma Concours of Illustration* en Japón y, durante seis años consecutivos, el *Excellence Award for Illustration*, otorgado por la *Society of Newspaper Design*.



Eunice D. Vargas Valle

Doctora en Sociología por la Universidad de Texas en Austin. Investigadora del Departamento de Estudios de Población de El Colegio de la Frontera Norte. Sus principales líneas de investigación son la demografía de los jóvenes, con énfasis en la educación y sus vínculos con la migración, y el empleo y la sociodemografía regional. Sus publicaciones más recientes se encuentran en las revistas *Sinéctica*, *Estudios Demográficos y Urbanos*, *Frontera Norte*, *Papeles de Población* y *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Actualmente coordina el proyecto titulado *Re-inserción e integración escolar de los niños inmigrantes recientes de EUA a México en un contexto fronterizo*.

Red

NÚM. 07 | MAYO-AGOSTO 2017
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 (2017). *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*. Publicación cuatrimestral. Núm. 7, mayo-agosto 2017, año 3. México.

Agradecimientos

Micrositio y redes

A la Dirección General de Comunicación Social del INEE:
Plácido Pérez Cué
Olga Karina Osiris Sánchez
Pedro Rangel García
Alma Lilia Vega Castillo

Colaboraciones, comentarios y sugerencias

Si desea participar como colaborador, o tiene comentarios o sugerencias escríbanos a:

red_revista@inee.edu.mx
T +52 (55) 5482-0900, ext. 42013

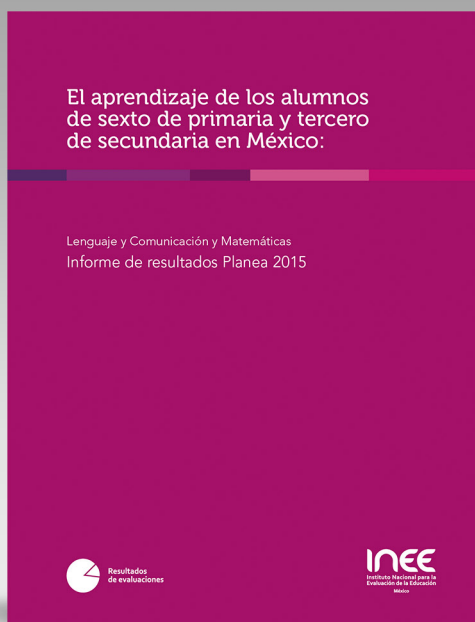
Visítenos en:



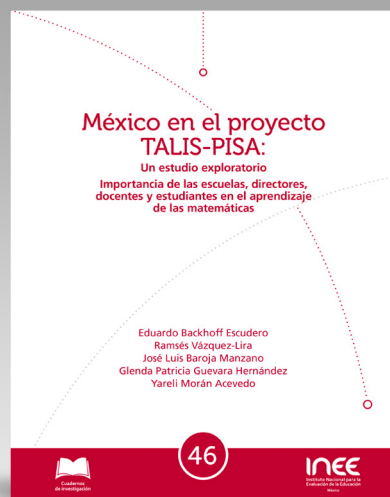
Consulte nuestro [catálogo de publicaciones](#) en línea.



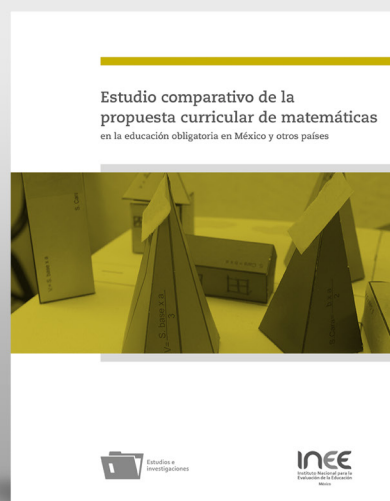
PUBLICACIONES DEL INEE



¡Próximamente!



¡Próximamente!



NOVEDADES

www.inee.edu.mx