

Red

Revista de evaluación para docentes y directivos

INEE

10

MAYO-AGOSTO 2018

AÑO 4

La educación: una responsabilidad compartida

Líderes escolares:
pilares del sistema
educativo mexicano

Interactividad
para el aprendizaje lúdico

Vanguardia en evaluación y mejora educativa
Estrevistas a la Agencia de Calidad de la Educación de Chile



Recursos para la
autonomía curricular
Inclusión educativa



Red

NÚM. 10 | MAYO-AGOSTO 2018
AÑO 4

Revista de evaluación para docentes y directivos

Publicación cuatrimestral del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Hecho en México. Prohibida su venta.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Junta de Gobierno

Teresa Bracho González, consejera presidenta
Gilberto Guevara Niebla, consejero
Bernardo Naranjo Piñera, consejero
Sylvia Schmelkes del Valle, consejera
Patricia Vázquez del Mercado, consejera

Unidad de Administración

Miguel Ángel de Jesús López Reyes

Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

Jorge Antonio Hernández Uralde

Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

Rolando Erick Magaña Rodríguez (encargado)

Unidad de Normatividad y Política Educativa

Francisco Miranda López

Coordinación Ejecutiva de la Junta de Gobierno

Tomislav Lendo Fuentes

Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federativas

José Roberto Cubas Carlín

Órgano Interno de Control

Luis Felipe Michel Díaz

Comité Editorial

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

Directorio Red

Dirección

José Luis Gutiérrez Espíndola,
Dirección General de Difusión y Fomento
de la Cultura de la Evaluación

Coordinación editorial

Blanca Estela Gayosso Sánchez,
Dirección de Difusión y Publicaciones

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez,
Subdirección de publicaciones periódicas

Editores de arte

Heidi Puon Sánchez

Corrección de estilo

Edna Morales Zapata

Gestión de contenido y desarrollo editorial

DRAGÓN ROJO

Dirección

Mónica González Dillon

Coordinación editorial

Verónica Garduño González

Ilustración

Fabrizio Vanden Broeck

Diseño

Mireya Guerrero Cercós

Reportajes y edición de video

Erick Juárez Pineda

Corrección de estilo

Claudia Macedo Ramírez

Fotografía

Maricela Moreno Rodríguez

Contenido

34 Eje central

La educación: una responsabilidad compartida

En cada país del mundo la educación se desarrolla en condiciones particulares, pero comparten un denominador común: el conjunto de agentes que intervienen en su práctica.

4 Editorial

Yo opino

8 Los niños en el centro de la labor educativa

Contando la educación

18 Calidad y equidad de la infraestructura e insumos materiales en las escuelas de México

Un poco de historia

26 Modernización de la Escuela Normal en 1997

Desde adentro

50 ¿Qué dicen los medios sobre los resultados educativos? Caso PLANEA EMS 2017

Caso por caso

64 Vanguardia en evaluación y mejora educativa

De profesor a profesor

82 Con-jugando la inclusión Tiquincentilizque in tlacah 🐸

Baúl de sorpresas

96 Recursos para implementar proyectos que contribuyan a la autonomía curricular

100 Recreo

102 Colaboradores

10 Cubo de ensayo



La autonomía curricular exige capacidad reflexiva y constructiva

56 Desde adentro



Devolución formativa de los resultados de la prueba PLANEA

70 Caso por caso



Líderes escolares: pilares del sistema educativo mexicano

90 Poniéndose al día



Ventajas de la interactividad para el aprendizaje lúdico



Editorial

El momento postelectoral que vive México obliga a reflexionar con profundidad acerca del futuro de la educación y de la evaluación del Sistema Educativo Nacional.

Semanas antes de las elecciones, la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) presentó el documento *Educación para la democracia y el desarrollo de México*, en el que, luego de afirmar que “el éxito de las transformaciones del sistema educativo requiere remover las circunstancias



del contexto que colocan a muchos mexicanos en situación de extrema adversidad”, estableció que toda política educativa debe poner el acento en dos áreas fundamentales: la formación cívica y ética del alumno ante la crisis de convivencia social y de la propia democracia, y la formación en aquellas capacidades que permitan a las personas desenvolverse satisfactoriamente ante los desafíos de la producción y el trabajo.

Como nunca antes, es pertinente debatir sobre el futuro educativo del país y, de cara a la nueva administración que asume el cargo el próximo primero de diciembre, establecer las bases de lo que requiere preservarse y lo que debe cambiar; Alberto Sebastián Barragán lo hace en Eje central.

Hay una vasta experiencia acumulada que es preciso recuperar para, desde ahí, repensar los ajustes y las transformaciones necesarias. En su colaboración, “Líderes escolares: los grandes pilares del Sistema Educativo Nacional”, Erick Juárez nos recuerda que no es nada fácil mover diariamente una maquinaria de las dimensiones de nuestro sistema educativo nacional y hacerlo funcionar para que millones de muchachos aprendan en sus aulas y los profesores desarrollen sus capacidades; se requiere de grandes líderes que acompañen, guíen y ejecuten los recursos disponibles para el mejor aprovechamiento escolar.

En esta entrega, Alfonso Torres Hernández subraya la importancia de la autonomía curricular –que, entre otras cosas, permite dar respuesta a los intereses, habilidades y necesidades de los alumnos–. En Baúl de sorpresas encontramos recursos que nos ayudarán a su implementación.

Los profesores, en propia voz, reflexionan sobre las condiciones necesarias para desempeñar su labor, establecen que, primero, se debe contar con un gran talento para enseñar, y después prepararse correctamente para ello.

Vanessa Martínez Coronado nos muestra los resultados del *rally* pirata, proyecto colectivo de inclusión interaccional que propicia la participación en las aulas.



Hay que dar a millones de niñas, niños y jóvenes las oportunidades educativas que se merecen, y a sus profesores y maestras, el reconocimiento, apoyo y la formación docente permanente que requieren”.

En Un poco de historia repasamos dos textos referentes a la reforma de la Escuela Normal de 1997. Concepción Barrón Tirado y Claudia Pontón Ramos explican que las reformas educativas, en el ámbito de las practicas escolares, son vistas como acciones de gobierno en donde los docentes siempre quedan al margen.

En De profesor a profesor conocemos la experiencia al aplicar estrategias exitosas de inclusión en las aulas, la manera en que deben reorganizarse las actividades escolares y la respuesta de los alumnos. Cabe señalar que, a partir de esta edición, presentamos la traducción de esta sección a una lengua indígena diferente, en esta ocasión se tradujo al náhuatl.

Estos son algunos de los contenidos que encontrarás en el número 10 de *Red*. Te invitamos a reflexionar y participar en el mejoramiento del sistema educativo nacional para dar a millones de niñas, niños y jóvenes las oportunidades educativas que se merecen, y a sus profesores y maestras, el reconocimiento, apoyo y la formación docente permanente que requieren. ■

Los editores

El INEE y la UNICEF presentan información sobre las condiciones que ofrece el Estado mexicano para garantizar el derecho a una educación de calidad a niñas, niños y adolescentes de las poblaciones indígena y afrodescendiente



Yo opino

Los niños: en el centro de la labor educativa

POR ERICK JUÁREZ PINEDA

Los maestros son, sin duda, pieza clave en el desarrollo de cualquier sociedad. Su capacidad no sólo de transmitir conocimientos, sino de crear significativas experiencias de vida es, ciertamente, un arte a veces poco valorado en nuestro país.

En México, el reto es doble: además del hecho mismo de enseñar contenidos que los alumnos puedan aplicar en su vida diaria, deben enfrentar las carencias del sistema educativo como falta de presupuesto, pobre infraestructura y mínima participación de otros actores educativos como padres de familia y gobernantes.

A pesar de ello, quienes están frente a las aulas, externan que debe prevalecer la vocación y el sentido de responsabilidad hacia los niños y jóvenes, que son el objeto central de la labor educativa.

Cuatro profesores nos comparten su experiencia:

“

Los maestros son los principales agentes de cambio en cualquier sociedad”.

Martha Domínguez,
profesora

Angélica Rosas

Profesora de tercer grado de la Escuela Primaria Niños Héroes, Valle de Chalco, Estado de México.



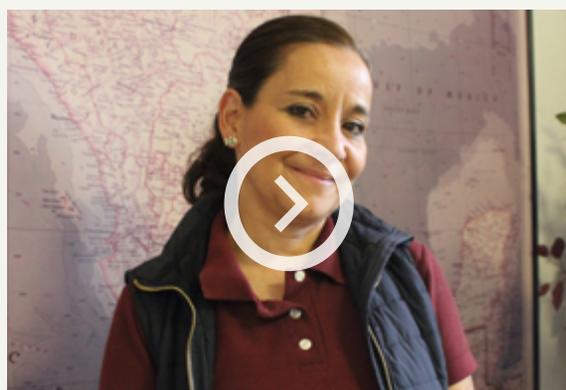
Edgar Pineda

Profes de la Escuela Superior de Educación Física de la Ciudad de México.



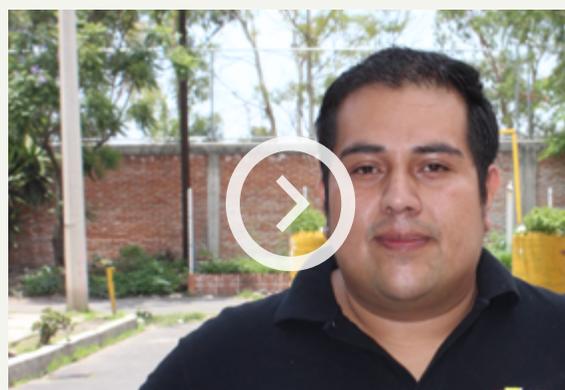
Martha Domínguez

Profesora de preescolar del Instituto Asunción, Ciudad de México.



Eduardo Bernales

Profesor de la Escuela Secundaria Federal 328, delegación Álvaro Obregón, Ciudad de México.



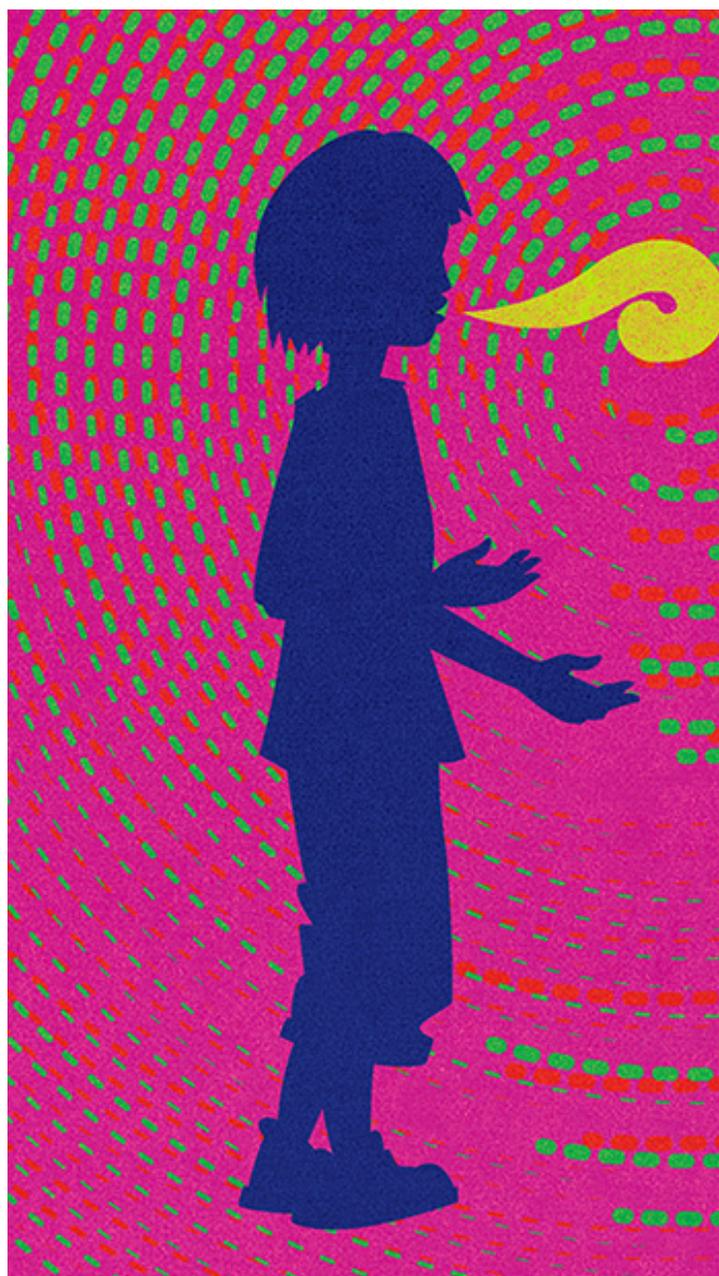
Te invitamos a enviarnos tu video donde nos cuentes tus experiencias y opiniones sobre el quehacer docente, los retos y el contexto en el que desarrollas tu trabajo, a fin de fortalecer el debate en torno a esta gran profesión:

arcosmev@inee.edu.mx

La autonomía curricular exige capacidad reflexiva y constructiva de docentes

ALFONSO TORRES HERNÁNDEZ

En el nuevo modelo educativo “Aprendizajes clave para la educación integral” el ámbito de la autonomía curricular se considera un componente curricular en la organización de los contenidos. La apropiación de estas nuevas concepciones para los maestros implica la comprensión de la noción de autonomía y de currículum en un nivel conceptual amplio, y en el ámbito gubernamental requiere impulsar políticas que atiendan la formación docente articulada a la práctica educativa, teniendo como eje el desarrollo del pensamiento.



El club de Autonomía Curricular se reconoce como un espacio curricular que responde a los intereses, habilidades y necesidades de los alumnos.



1. El ámbito de la autonomía curricular

En el nuevo modelo educativo *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (2017), los ámbitos de la autonomía curricular son considerados un componente en la organización de los contenidos programáticos, junto a los campos de formación académica y a las áreas de desarrollo personal y social. Se menciona que esta configuración de los contenidos responde tanto a la naturaleza diferenciada de los aprendizajes de cada componente, como a la especificidad de gestión de cada espacio curricular. De igual manera, el documento menciona que su eje rector son los principios de la educación inclusiva, toda vez que busca la atención de necesidades e intereses específicos de cada educando. También destaca su observancia nacional, pues establece que cada escuela elegirá e implementará la oferta de este componente curricular “con base en los periodos lectivos que tenga disponibles y en los lineamientos que expida la Secretaría de Educación Pública para normar este componente” (SEP, 2017, p. 108).

En este sentido, con el objeto de que las escuelas de los tres niveles de educación básica desarrollen y ejerzan la autonomía curricular, la SEP emitió el Acuerdo 11/05/18, por el cual establece los lineamientos correspondientes. En dicho Acuerdo, se refiere a la autonomía curricular como “la facultad que posibilita a la escuela para que su Consejo Técnico Escolar (CTE) defina contenidos programáticos y los organice en clubes, de acuerdo con las necesidades educativas específicas de sus educandos” (DOF, 2018, p. 3). Los clubes se organizan en los cinco ámbitos de la autonomía curricular, y al conjunto de ellos se le denomina oferta curricular.

El club de Autonomía Curricular se reconoce como un espacio curricular que responde a los intereses, habilidades y necesidades de los alumnos, y debe enmarcarse en uno de los ámbitos de la autonomía curricular, con la recomendación de que se integre con estudiantes de diferentes grados escolares y se implemente en un horario escolar único, que optimice el uso de la infraestructura escolar y otros recursos, y propicie la convivencia e integración de estudiantes de grupos y grados distintos.

El componente Autonomía Curricular está organizado en cinco ámbitos: 1) ampliar la formación académica, 2) potenciar el desarrollo personal y social, 3) nuevos contenidos relevantes, 4) conocimientos regionales, y 5) proyectos de impacto social. De éstos, se pondera su sentido de inclusión y de integralidad como criterios esenciales para generar aprendizajes situados en espacios curriculares previamente diseñados y elaborados, preferentemente, en el colectivo escolar. Pensar en situar el aprendizaje implica establecer nuevas formas de relación educativa entre el docente y los alumnos, particularmente porque los ámbitos de autonomía curricular les ofrecen a los docentes múltiples posibilidades de intervención pedagógica en espacios complementarios al currículum prescrito.

Los espacios curriculares deben estar articulados al contexto escolar.

El abanico de espacios curriculares sugeridos a los docentes en estos ámbitos parece abarcar y responder a la demanda de atención de intereses, habilidades y necesidades particulares de los estudiantes. Para que se cumpla con esta intención es necesario que esté articulado al contexto escolar y soportado en una sólida formación profesional de los maestros. Comprender la complejidad de la noción de autonomía y expresarla en la práctica docente cotidiana no resulta fácil; requiere, por una parte, pensar la práctica como objeto de estudio y de intervención, y por otra, contar con un dispositivo analítico, teórico-conceptual, que permita la comprensión desde un horizonte amplio.



2. Autonomía y currículum

Teniendo como punto de partida lo anterior, vale la pena preguntarse: ¿de qué hablamos cuando hablamos de autonomía? En el diccionario de filosofía de Abbagnano se menciona que es un “término introducido por Kant para designar la independencia de la voluntad de todo deseo u objeto de deseo, y su capacidad de determinarse conforme a una ley propia, que es la de la razón” (Abbagnano, 2004, p. 117).

Dos ideas esenciales se desprenden de esta definición: la primera es referida a la individualidad, y la segunda, a la razón. Es decir, la regulación de uno mismo y la capacidad para tomar decisiones. Estas cuestiones invariablemente se darán en un marco de referencia que implica el respeto a normas o leyes superiores o de terceros.

Por otra parte, *autonomía* proviene del vocablo latín *auto*, que significa “uno mismo”, y *nomos*, que quiere decir “norma”. Podemos entender su significado como “todo ente que se gobierna a sí mismo de acuerdo a su propia ley”, es decir, nos indica que la autonomía es la capacidad que tiene una persona o entidad de establecer sus propias normas y regirse por ellas a la hora de tomar decisiones. En ello invariablemente está implicado un sentido político (como lo señalaban los griegos) o una función política (según Kant). Con lo anterior, me aproximo a una idea sintética respecto a percibir a la autonomía como un actuar razonado y reflexivo en los ámbitos individual y social.

Desde esta perspectiva, Yannuzzi (2001) menciona que el concepto de autonomía supone un sujeto autorresponsable, autor de sus propias leyes. Es decir, que sólo son legítimos aquellos principios que han sido racionalmente aceptados por los ciudadanos, eliminando así todo rasgo de heteronomía. Sin embargo, la noción de autonomía encuentra ciertas dificultades en el contexto de las sociedades políticas modernas. El hecho mismo de la representación coloca una instancia de mediación que podría llevar a la paradoja de instituir una nueva heteronomía.

Lo anterior, inevitablemente nos lleva a un campo de reflexión entre lo particular y lo general; a pensar en la articulación entre lo individual y lo social o, si pensamos en algo más cercano, entre el currículum prescrito y obligatorio y la práctica docente cotidiana, entre la estandarización y la contextualización.

Para tener autonomía curricular el docente necesita claridad en la concepción de educación y de los fines educativos.

En el mismo sentido, si partimos de la idea de Coll (1990) de que el diseño curricular es el proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares, haciendo explícitas las intenciones que están en su origen y proporcionando un plan para llevarlas a término, además de ser un proyecto abierto a las modificaciones y correcciones que surgen de su aplicación y desarrollo, es posible preguntarnos: ¿qué necesita el docente para tener autonomía curricular?

En primer lugar, apunto la necesidad de tener claridad en la concepción de educación y los fines educativos. En segundo lugar, conocer los fundamentos

del currículum en sus dimensiones pedagógica, psicológica, sociológica, ideológica y cultural. Y, por último, el conocimiento metodológico de la enseñanza con todas sus implicaciones y relaciones. Recuperando a Coll (1990), mencionaría la importancia de tener presentes los tres niveles de concreción del currículum (contenidos y objetivos, organización de los contenidos, y programación), así como los elementos sustanciales para responder a las preguntas básicas; ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo, cuándo y para qué evaluar?

Por su parte, Stenhouse (1998) sostiene que un currículum, si posee un valor, expresa una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación, en forma de materiales docentes y, adicionalmente, de criterios para la enseñanza; y proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al mismo



tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje. Pensarlo así es considerar la necesidad mantener articulado el desarrollo del currículum con el desarrollo profesional del docente.

3. Formación para la autonomía curricular en la práctica

La cuestión de la autonomía curricular ha aparecido en el discurso pedagógico y educativo como un tema emergente y fundamental para concretar los objetivos de aprendizaje establecidos en el nuevo modelo educativo. Sin embargo, no es muy visible su articulación con la formación docente. En este campo, aparece más como una demanda de política y como una cuestión poco asociada a los nuevos enfoques para la intervención pedagógica.

Es conveniente, entonces, reconocer que el argumento y sustento de la autonomía curricular debe inscribirse en un sentido amplio ligado a cuestiones personales, relacionales y sociales presentes en los procesos de formación. Si esto es así, la autonomía curricular implica una autonomía profesional del docente.

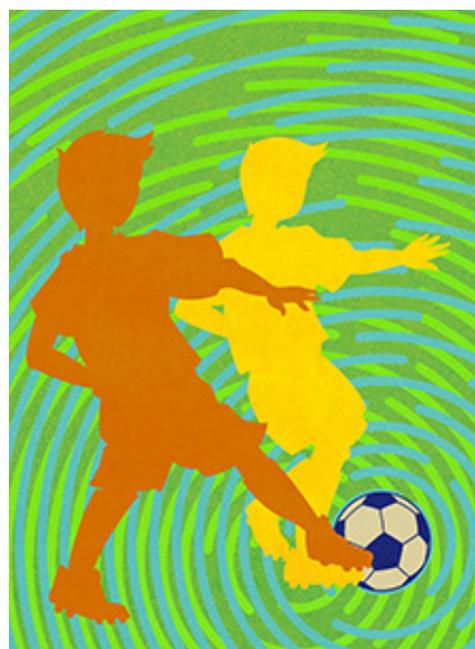
Al respecto, Contreras (2001) plantea que no es posible hablar de la autonomía del profesorado sin hacer referencia al contexto laboral, institucional y social en el cual realiza su trabajo. Su desarrollo no es sólo una cuestión de voluntad y libre pensamiento por parte de los docentes; por el contrario, las condiciones reales en que se lleva a cabo su tarea, así como el clima ideológico que las envuelve, son factores fundamentales que las apoyan o entorpecen. Sin las condiciones

adecuadas el discurso sobre la autonomía sólo puede cumplir dos funciones: es un mensaje de resistencia, de denuncia sobre las carencias para un trabajo digno y con posibilidades de ser realmente educativo, o es una trampa para el profesorado, para hacerle creer que posee las condiciones adecuadas de trabajo y que ahora el problema es sólo suyo.

Desde este marco de ideas, es conveniente señalar que propiciar un sentido y una acción de autonomía curricular en los docentes va más allá de proponerles el uso de un tiempo determinado de la jornada escolar y un abanico de temas y contenidos que puede desarrollar. La autonomía curricular implica pensar y reflexionar la práctica de manera crítica, un amplio conocimiento de la teoría pedagógica y curricular, y exige un conocimiento contextual de su entorno y de los sujetos con quienes trabajará. Para ello, la formación docente debe ser sólida y seria en los campos de la educación y de la pedagogía. La apropiación discursiva del nuevo modelo educativo y la comprensión para llevarlo a la práctica plantea a los profesores desafíos fuertes de conocimiento que serán capaces de enfrentar sólo con una estrategia formativa permanente, puntual, pertinente y profunda en cada uno de los aspectos planteados, incluyendo, por supuesto, el de autonomía curricular. Insisto: el desarrollo del pensamiento en los docentes debe constituirse en un desafío educativo, además de ser el vehículo por excelencia para desarrollar una práctica docente autónoma y con sentido social.

A manera de cierre

En este marco de la autonomía curricular, uno de los elementos sustanciales para comprender mejor el fenómeno educativo y poder intervenir e innovar en él es, sin duda alguna, el desarrollo del pensamiento de los maestros. Es conveniente, entonces, que los docentes amplíen su lectura de textos y contextos para desarrollar su racionalidad y creatividad. El pensamiento implica una dinámica imparable, un constante diálogo entre la racionalidad y la creatividad. La esencia del pensamiento ha de consistir en ser el



vehículo común más perfecto para la comunicación didáctica interpersonal cotidiana, pero no a través de los canales didácticos normales, sino por la compleja tarea de la pedagogía de la pregunta. Por ende, el pensamiento que se busca en los docentes es crítico, complejo, de orden superior, que problematice su realidad cotidiana en su ámbito de trabajo y encuentre vías de comprensión y explicación para aclarar su posicionamiento político-pedagógico, es decir, que encuentre la esencia de su papel en la educación y en la sociedad.

Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción o de su producción.

Paulo Freire (2004) establece que la educación es pensamiento y es acción. Que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción o de su producción. Si los maestros poseen la capacidad reflexiva y constructiva que exige la autonomía curricular y sus dispositivos (los clubes como espacios curriculares), podemos advertir que esta intención del nuevo modelo educativo es posible, toda vez que enmarcará el desarrollo de su práctica en un sentido de libertad y transformación. De no ser así, la práctica de los maestros se reducirá a la reproducción.

En el mismo sentido que Freire, Giroux (1990) señala que al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la idea de que toda actividad humana





implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Este es un problema crucial, porque al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa considerar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza. Pienso que en ello radica, en gran parte, el sentido de autonomía. ■

Referencias

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. (1990). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Conceptodefinición.de (s.f.). Definición de autonomía. Recuperado el 3 de julio de 2018, de <<http://conceptodefinicion.de/autonomia/>>.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2018, 7 de junio). Acuerdo 11/05/18 por el que se emiten los lineamientos para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional. Recuperado el 3 de julio de 2018, de <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525413&fecha=07/06/2018&print=true>.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: autor.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Yannuzzi, M. (2001). El concepto de autonomía en las teorías de Rawls y Habermas. *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, Año 11, N° 21, pp. 151-173.

Calidad y equidad

de la infraestructura e insumos materiales en las escuelas de México

ESTHER PADILLA MEDINA

A fin de garantizar el derecho a una educación de calidad, establecido en el artículo 3° constitucional, el Estado tiene el mandato de dotar de recursos necesarios a todas las escuelas públicas de educación obligatoria para que funcionen de manera adecuada.

El Informe 2018. *La educación obligatoria en México* del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) revela la medida en que se garantiza este derecho en el país, mostrando que existe una distribución inequitativa de los recursos escolares pues existen mayores carencias en las escuelas de contextos desfavorecidos como las comunitarias e indígenas en educación básica, y los Telebachilleratos Comunitarios (TBC) en educación media superior.



¿Qué recursos necesitan las escuelas para su funcionamiento y operación?

1 Infraestructura física educativa (INFE)
Instalaciones y servicios básicos que permiten el funcionamiento y desarrollo de actividades cotidianas en la escuela o plantel:

- Aulas o salones de clase
- Biblioteca escolar o de aula
- Baños o sanitarios
- Patio o plaza cívica/aulas de usos múltiples
- Aula de cómputo
- Canchas deportivas/área de juegos infantiles
- Laboratorio de ciencias
- Baños o sanitarios para personas con discapacidad
- Rampas para acceso y circulación



2 Equipamiento escolar

Recursos y servicios para planear y llevar a cabo actividades académicas y administrativas:

- Recursos informáticos
- Mobiliario escolar

3 Material de apoyo educativo

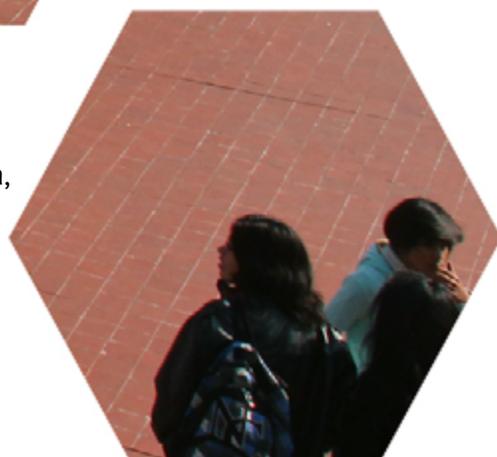
Materiales para apoyar a los docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- Materiales curriculares para docentes
- Materiales curriculares para alumnos



4 Personal en la escuela

Recursos humanos con funciones de docencia, dirección, apoyo administrativo, apoyo en actividades pedagógicas y psicológicas, apoyo general para la operación del centro educativo, entre otras.*



* El personal de la escuela, aunque es un recurso escolar, no se aborda en esta infografía.

¿Con qué recursos operan y funcionan las escuelas de educación obligatoria del país?

Ciclo escolar 2013-2014 en educación básica (EB) y educación media superior (EMS)

1

Infraestructura física educativa (INFE)

En **4 de cada 10** escuelas de EB y planteles de EMS, al menos un aula requiere mantenimiento por goteras, filtraciones de agua o por fisuras o cuarteaduras graves en techos, muros y pisos. Además, **3 de cada 10** preescolares tienen vidrios rotos y casi **6 de cada 10** primarias y secundarias.



Esto se agrava en las escuelas indígenas, las telesecundarias y los planteles de la DGETI* y la DGETA.**



Escuelas o planteles públicos que carecen de:

Aulas o salones de clase

1 de cada 100 / **2 de cada 100**
escuelas de EB / planteles de EMS

Biblioteca escolar o de aula

3 de cada 10 / **5 de cada 10**
escuelas de EB / planteles de EMS

Baños o sanitarios

1 de cada 10 / **3 de cada 10**
preescolares y primarias / bachilleratos

Patio o plaza cívica

2 de cada 10 escuelas de EB, sobre todo en secundaria (22.1%)

3 de cada 10 planteles de EMS, sobre todo en los telebachilleratos: Educación media superior a distancia (EMSAD) 35.1%; TBC 35.9%; telebachilleratos estatales (TBE) 37.2%.



* Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.

** Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria.



La dotación de aulas de cómputo, canchas deportivas y laboratorios es desigual en el país, pero las escuelas ubicadas en contextos rurales (indígenas, telesecundarias, telebachilleratos) son las que tienen más carencias, excepto en las aulas de cómputo, en donde las mayores carencias son en preescolares y primarias generales.



Escuelas o planteles públicos que carecen de:

Aula de cómputo

8 de cada 10 preescolares

7 de cada 10 primarias

6 de cada 10 secundarias

4 de cada 10 bachilleratos

Canchas deportivas/ área de juegos infantiles

1 de cada 3

preescolares no dispone de área de juegos infantiles

3 de cada 10

primarias y secundarias no tienen canchas deportivas

Laboratorio de ciencias

1 de cada 4
secundarias

6 de cada 10
bachilleratos

Ciclo escolar 2013-2014 en EB y 2016-2017 en EMS

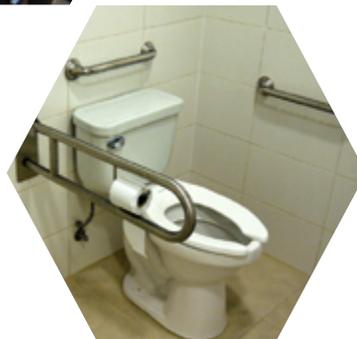


Aula de usos múltiples

4 de cada 10 / **6 de cada 10**
escuelas de EB / planteles de EMS

Baños o sanitarios para personas con discapacidad

7 de cada 10 escuelas y planteles en EB y EMS



Aquellas escuelas y planteles a los que asisten alumnos de contextos socioeconómicos menos favorecidos—como las indígenas, las comunitarias, las telesecundarias y los telebachilleratos—están dotadas con menos INFE o ésta es de menor calidad.

Rampas para acceso y circulación

6 de cada 10 escuelas y planteles en EB y EMS



Ciclo escolar 2013-2014 en EB y 2016-2017 en EMS

2

Equipamiento escolar

En los planteles privados hay una mayor penetración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y un mejor mobiliario escolar, y es entre las secundarias comunitarias, las telesecundarias y los telebachilleratos, que suelen atender a las poblaciones con más desventajas sociales, donde se encuentran las mayores carencias.

Recursos informáticos



Computadoras

Escuelas o planteles públicos que tienen al menos una computadora para uso educativo:

3 de cada 10 primarias, frente a 8 de cada 10 del sector privado

8 de cada 10 planteles de EMS, frente a 9 de cada 10 del sector privado

Internet

Escuelas o planteles públicos que no tienen internet:

5 de cada 10 primarias

4 de cada 10 secundarias

3 de cada 10 planteles de EMS

Mobiliario escolar

En promedio, **requiere reparaciones**, en EB, la mitad de los muebles para alumnos y docentes, y de los pizarrones o pintarrones.

En EMS, 8 de cada 100 muebles para alumnos; 1 de cada 100 para maestros; y 1 de cada 10 pizarrones o pintarrones.



Mesabancos

Escuelas o planteles públicos que carecen de mesabancos (o su equivalente) para los alumnos:

1 de cada 10 preescolares

2 de cada 10 primarias y secundarias

1 de cada 100 planteles de EMS, sobre todo en los telebachilleratos (5 de cada 100)

Silla/escritorio

Escuelas o planteles públicos que carecen de silla/escritorio para los docentes:

2 de cada 10 escuelas de EB

1 de cada 100 planteles de EMS

Ciclo escolar 2014-2015 en primaria
y 2016-2017 en EMS

3

Materiales de apoyo educativo

Sólo **2 de cada 100** líderes para la educación comunitaria (LEC) de primaria carecen de dicho material,* esto es gracias a que el CONAFE lo entrega durante las capacitaciones antes del inicio del ciclo escolar.

Sólo **1 de cada 100** docentes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) carecen de este material.

Materiales curriculares para los docentes



Programa de estudios

Docentes de escuelas o planteles públicos que carecen del programa de estudios del grado/asignatura que imparten, desde el inicio del ciclo escolar:

3 de cada 10 docentes de cuarto, quinto y sexto de primaria

5 de cada 100 docentes del último grado de EMS

Libros de texto gratuitos (LTG)

Docentes de escuelas públicas que no cuentan con un juego completo de LTG del grado que imparten:

4 de cada 10 docentes de cuarto, quinto y sexto de primaria



Ciclo escolar 2016-2017 en EB

Libros de texto gratuitos

Escuelas o planteles públicos que reciben la cantidad suficiente de LTG según su matrícula:

9 de cada 10 preescolares y primarias

98% de secundarias

Escuelas o planteles públicos que reciben LTG antes de iniciar el ciclo escolar (agosto):

2 de cada 10 escuelas de EB

Materiales curriculares para los alumnos

En 3 de cada 10 escuelas comunitarias indígenas y telesecundarias se reciben los LTG dos semanas después del arranque del ciclo escolar (septiembre), lo que resta oportunidades de aprendizaje a los alumnos.



* Además de los programas de estudio y los LTG, los LEC reciben los materiales específicos del modelo curricular del CONAFE el cual se diseña con base en el currículo nacional.

Derecho a la educación

En relación con el derecho a la educación es el Estado quien tiene la obligación de:

- Respetarlo, evitando la discriminación.
- Hacerlo efectivo.
- Protegerlo, mediante el combate a cualquier tipo de barrera que se imponga a niños, niñas y jóvenes.

No revertir la desigual oferta educativa en la educación obligatoria puede derivar en:

- Incumplir una de sus obligaciones primordiales al no ofrecer los medios necesarios para que niñas, niños y adolescentes puedan hacer efectivo su derecho a recibir una educación de calidad.
- Perpetuar el desarrollo desigual de grupos sociales: para alumnos que provienen de sectores desfavorecidos, la escuela suele ser el medio principal –acaso el único– que les provee de las herramientas necesarias para que se formen como los ciudadanos que el país requiere. Si la escuela no se los ofrece, difícilmente lo conseguirán en el transcurso de su vida.

¿Qué se puede hacer desde la escuela?

Iniciar con un diagnóstico para determinar la manera en que se cuenta o no con las condiciones básicas para su operación y funcionamiento, a fin de tener información específica que les sirva para tomar decisiones, para ello puede ver el siguiente video y descargar la cédula correspondiente:

[¿Qué son las cédulas?, ¿para qué sirven? y ¿cómo se utilizan?](#)



[Cédula para escuelas de educación básica \(primaria\)](#)

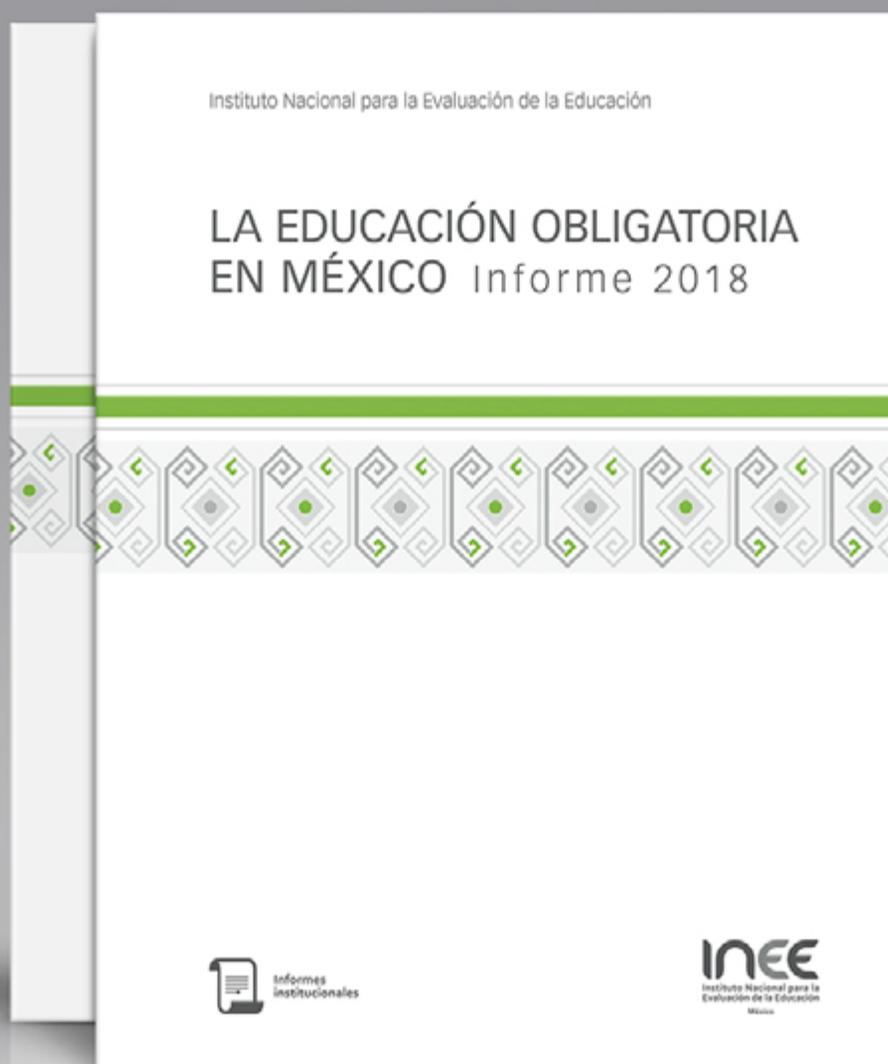


[Cédula para planteles de educación media superior](#)

Fuente:

INEE (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. Capítulo 3 (pp. 131-182). México: autor.

El INEE da cuenta del estado que guardan los componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional a partir de la información generada en evaluaciones y estudios educativos realizados en 2017



Publicaciones INEE

Modernización de la Escuela Normal en 1997

CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO, CLAUDIA PONTÓN
Y LAURA RODRÍGUEZ DEL CASTILLO
Adaptación de VERÓNICA GARDUÑO

Los profesores son un factor clave para lograr una educación de calidad, coinciden expertos, dependencias gubernamentales y organismos internacionales, razón por la cual su formación es de vital importancia.

El Nuevo Modelo Educativo contempla una Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, pero no es la primera vez que en nuestro país se plantea la reforma de dichas escuelas; la reforma anterior tuvo lugar en 1997, bajo el discurso de la modernización.



Fotografía: Maricela Moreno



El libro *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, coordinado por Patricia Ducoing Watty y editado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, analiza detalladamente al normalismo mexicano ante el reto que tiene frente a sí en la actualidad: comprometerse a un cambio radical para mejorar el sistema de profesores, o bien, ocuparse de sobrevivir y lograr estabilidad.

En dicha publicación, las autoras Concepción Barrón Tirado, Claudia Pontón Ramos, y Laura Rodríguez del Castillo, analizan los objetivos, alcances y limitaciones de la reforma de 1997. Sus principales aportaciones son abordadas en el presente artículo.

Revisión crítica de la anterior reforma

En el capítulo “La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones críticas”, Concepción Barrón y Claudia Pontón explican que, a finales del siglo XIX, el magisterio se convirtió en una profesión de Estado que adquirió una creciente influencia y mayor intervención en las decisiones gubernamentales en materia de instrucción pública del país.



El desarrollo de la Escuela Normal en nuestro país se ha caracterizado por mantener una estrecha relación con la política educativa nacional; política que ha orientado sus esfuerzos al impulso de acciones dirigidas a varios ámbitos: a) fortalecimiento de las prácticas educativas de los docentes, b) regulación de la práctica docente, y c) procesos de evaluación en general”.



El contexto histórico

“La enseñanza normal nace y se desarrolla como una institución de Estado y su tarea principal era la formación de maestros para la instrucción primaria”, destacan las investigadoras. Su tarea, añaden, consistía en impartir la formación básica, de acuerdo con los programas establecidos por el Estado.

La reforma educativa que tuvo lugar en México fue parte de un movimiento que sacudió a América Latina. Sus principales premisas fueron: una educación adecuada a los cambios; acorde a las necesidades de la sociedad del conocimiento; calidad y equidad como ejes rectores; importancia de la cuestión económica; surgimiento de la participa-

ción del sector privado; y mayor presencia de padres de familia y de la comunidad.

Ejes rectores de la modernización

Dos iniciativas destacan en este periodo: 1) el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), que daba prioridad a la formación de docentes de educación básica, así como la revisión de los planes y programas de la Normal; y 2) el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), que pretendió la consolidación de las Normales y la mejora de su funcionamiento, a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

“En el ámbito educativo la década de los ochenta representa un momento significativo en el marco de las reformas orientadas al mejoramiento del trabajo docente, sin descuidar los esfuerzos por elevar el nivel de escolarización de la población infantil (en cuanto a cobertura educativa), ampliación de la escolaridad obligatoria (prescolar, primaria y secundaria) e intentos por actualizar y flexibilizar las propuestas curriculares en todos los niveles educativos”.



Fotografía: Maricela Moreno

Las especialistas sitúan el proyecto denominado “modernizador” entre los sexenios de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo, que en lo educativo implicó llevar a cabo una reforma al artículo tercero constitucional, integrando temas como la libertad de enseñanza; establecer un ciclo de educación básica obligatoria de nueve grados; y revisar los libros de texto gratuitos.

En tanto, en lo político los esfuerzos se concentraron en lograr la obligatoriedad de la enseñanza secundaria; desarrollar nuevos planes de estudio y libros de texto; promulgar la Nueva Ley General de Educación (1993); y avanzar en el proyecto de descentralización educativa, lo cual requería modificaciones en los procesos de profesionalización y de institucionalización del ámbito docente.

Las autoras señalan que varios de los debates que se abrieron en torno a esos aspectos continúan sin resolverse en la actualidad debido a la falta de infraestructura o a las condiciones laborales de los maestros. “En México las reformas educativas han desencadenado diferentes políticas educativas, producto de una negociación con el sindicato y no con la sociedad en su



Fuente: <https://www.gob.mx/aefcm/galerias/desde-la-epoca-de-don-porfirio-98428>

conjunto; a pesar de las múltiples modificaciones legales, no constituyen una garantía del reconocimiento de las voluntades públicas ni existen evaluaciones concretas”.

El rol de los organismos internacionales

Respecto al papel de los organismos internacionales como promotores de la inversión en educación, Barrón y Pontón plantean que “no se pueden considerar como homogéneas las intencionalidades de los diferentes organismos internacionales, ni sus objetivos ni sus agendas, así como tampoco los mecanismos de cooperación financiera y técnica”.

Existía una concordancia, en el discurso, entre el gobierno mexicano y los planteamientos de organismos como el Banco Mundial; en ambos, se hace explícito el desafío de modernizar los sistemas educativos, definiendo como prioridad la educación primaria, con el propósito de incrementar la calidad educativa y aumentar la capacidad de los recursos humanos.

La reforma curricular de 1997

El cambio en el plan de estudios pretendía fortalecer la formación para la enseñanza. El perfil de egreso de los licenciados en educación se definió a partir de competencias. Los contenidos se organizaron en asignaturas.

La puesta en marcha del Plan 1997 implicaba, para muchos docentes de las Escuelas Normales, desaprender lo aprendido en lo que se refiere a la modificación de sus concepciones y de sus prácticas cotidianas, debido, entre otras razones, al contraste con los planes de estudio anteriores en los que fueron formados.

Ante la interrogante sobre cuál ha sido el impacto de las reformas en las prácticas escolares, Barrón y Pontón responden que “los proyectos de reforma no cambian los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar *per se*; no basta con introducir cambios institucionales ni intentos por

mejorar las capacidades de gestión ni con adoptar sistemas de medición de calidad y evaluación de los resultados del aprendizaje ni la implementación de nuevos contenidos curriculares ni la instrumentación de programas de incentivos a los docentes”.

Las medidas tomadas hasta este momento han fracasado, concluyen las autoras de este capítulo, pues falta mucho para mejorar la equidad, la calidad de la enseñanza y, en general, elevar el rendimiento interno del sistema educativo. El reto no es sólo para los docentes, advierten las investigadoras, ya que no se trata únicamente de las condiciones del gremio magisterial o del impacto de un ejercicio profesional; existen también otros factores a tomar en cuenta, como las características de las carreras docentes y su relación con el mercado de trabajo, los salarios, el cambio generacional, así como los procesos de confrontación entre los sindicatos y las autoridades educativas, que por lo general implican graves conflictos entre sindicatos y gobiernos.

“

En nuestro país, las reformas relacionadas con el ámbito educativo siempre generan expectativas de cambio y progreso. Sin embargo, en el escenario de las prácticas escolares son vistas como acciones de gobierno en las que los docentes siempre quedan al margen”.

Enfoque institucional ante la reforma de los noventa

Laura Rodríguez del Castillo pretende, en “La reforma de la Escuela Normal de 1997. Una mirada desde lo institucional”, “visualizar la reforma de las Escuelas Normales desde el orden de lo institucional para alejarse de inclinaciones que buscan, en algunos casos, magnificar este proceso o, por el contrario, satanizar este tipo de acciones. A nuestro juicio [señala], el proceso de reforma significa una oportunidad para continuar reaprendiendo de las experiencias de cambio para la formación del magisterio”.

El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) tiene el propósito de lograr la mejora sustancial del funcionamiento de la Normal para alcanzar niveles óptimos en los procesos de formación.

Según el propio planteamiento de la SEP “el espíritu del programa es el rescate de las Escuelas Normales, con la intención de que sigan siendo las formadoras de maestros de la educación básica, que sus egresados se encuentren en condiciones de responder a las necesidades que se plantean en la educación básica: educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que procure la distribución de sus beneficios con equidad”.

Sus líneas de acción son: reforma a los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica; formación y actualización del personal docente y directivo; mejoramiento de la gestión institucional; regulación del trabajo académico de los maestros de las Normales;

evaluación de las Escuelas Normales y regulación de los servicios que ofrecen.

Análisis institucional

La autora explica que en el centro de atención del análisis institucional –surgido en Francia en la década de los sesenta– “se ubica la comprensión del fenómeno social y los efectos que éste tiene en las personas, ya sea en el nivel individual o de grupo; su abordaje se practica desde diferentes posicionamientos, lo que a la larga habría de caracterizar a esta propuesta por su amplitud y complejidad”.

“La escuela como institución se nos presenta como una realidad compleja, imposible de ser analizada desde una perspectiva que la considere como espacio homogéneo, sin contradicciones y al margen de las condiciones y la estructura institucional que delimita la participación de sus actores”, explica.

Sobre la concepción y función tradicional que ha caracterizado a la Escuela Normal como formadora, Rodríguez advierte:

Se ha construido un discurso legitimador del ser de las Normales que las mantiene atadas a esa tradición que las inmoviliza, aun cuando no negamos, ni desconocemos, que algunos sectores dentro del magisterio han sostenido largas luchas de reivindicación; momentos que para el análisis institucional están referidos al proceso dialéctico de lo instituido y lo instituyente.

Si bien la nueva propuesta para la formación de maestros se inscribe en un esquema más amplio de transformación para las Escuelas Normales, señalan “que nuevamente el peso fundamental se otorgó al cambio curricular”. Aunque el plan de estudios constituye una estrategia para dar cabida a la consolidación de las perspectivas de formación que este mismo pretende, estipula que formadores y alumnos cumplirán roles nuevos, convertidos en nuevas relaciones y en el desempeño de otras funciones, lo cual “no es condición suficiente para que suceda”, pues está en juego “una dinámica que rebasa lo estrictamente propuesto”.



A partir de la precisión del perfil de egreso y de las competencias profesionales, los maestros en formación deberían transitar hacia una nueva forma de ser: reflexivos, autónomos, capaces de trabajar de manera colegiada, dispuestos a construir e impulsar diferentes modalidades de evaluación, así como llevar a cabo, en todas sus tareas, la autoevaluación”.

Para la investigadora de la UNAM, actualmente las Escuelas Normales enfrentan el reto de operar la reforma de 1997 y tendrían que realizar diferentes ejercicios de reflexión “sobre su situación en la sociedad contemporánea y las cada vez más aceleradas transformaciones mundiales a las que habrán de responder como formadoras del magisterio nacional”.

“Aun cuando los nuevos planes de estudio ya se pusieron en marcha en todas las Escuelas Normales y recuperan la función central de la formación de profesores, existe una gran desigualdad en cuanto a la apropiación que las comunidades académicas han hecho de tal sentido, así como del contenido y las prácticas para la formación. En todas las Escuelas Normales existen problemas relacionados principalmente con la gestión, el desarrollo del trabajo colegiado y la vinculación con las escuelas primarias y secundarias”.

“A pesar del poder o peso que tiene un ordenamiento o estructura institucional para los sujetos que en ella participan, son justamente los integrantes quienes hacen posible que una institución sea algo más que un simple reflejo de las normas y leyes que representan valores socialmente aceptados”, concluye Rodríguez del Castillo. ■

Referencias bibliográficas

- Barrón, C., y Pontón, C. (2013). La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. En: Ducoing, P. (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, pp.191-221. México: UNAM (IISUE Educación).
- Rodríguez, L. (2013). La reforma de la Escuela Normal de 1997. Una mirada desde lo institucional. En: Ducoing, P. (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, pp. 331-353. México: UNAM (IISUE Educación). Recuperado de <<https://bit.ly/2PHqGL4>>.



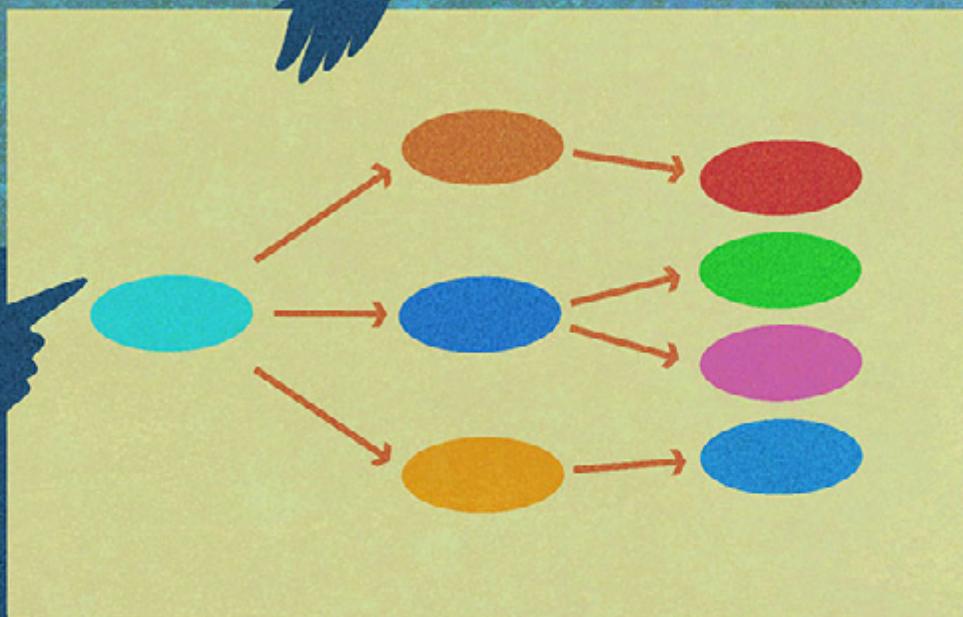
Fuente: <<http://bit.ly/2oI5qCx>>.



La educación normal en México. Elementos para su análisis

El objetivo de este estudio es generar conocimiento sobre los agentes, recursos, procesos, resultados y estructura de las instituciones de formación de docentes de educación básica, a partir de cuatro preguntas elementales: ¿cuáles han sido las principales acciones para la consolidación de la educación normal en México a partir de 1984?, ¿cuáles son las principales características de los planes de estudio para la formación de docentes de educación básica y de sus normas de control escolar?, ¿cuál es la dimensión de la educación normal y cómo ha sido su evolución de 2000-2001 a 2015-2016?, y ¿cuáles son las características de los alumnos y docentes adscritos a estas instituciones?





La educación: una responsabilidad compartida

ALBERTO SEBASTIÁN BARRAGÁN



Cuando hablamos de *educación* nos referimos a cualquier práctica formativa que ejerce una generación sobre otra y, en particular, a la transmisión de elementos culturales a niñas y niños. Por otra parte, también entendemos *educación* como el conjunto de relaciones donde se entretajan disciplinas para alcanzar objetivos educativos. Esta práctica involucra procesos que describen las estrategias de enseñanza, las características de los aprendizajes de los estudiantes y de la evaluación de los logros educativos.

En cada país del mundo la educación se desarrolla en condiciones culturales, políticas, sociales y económicas particulares. Y aunque todos tienen avances y problemas diversos, comparten un denominador común: el conjunto de agentes que interviene en su práctica.

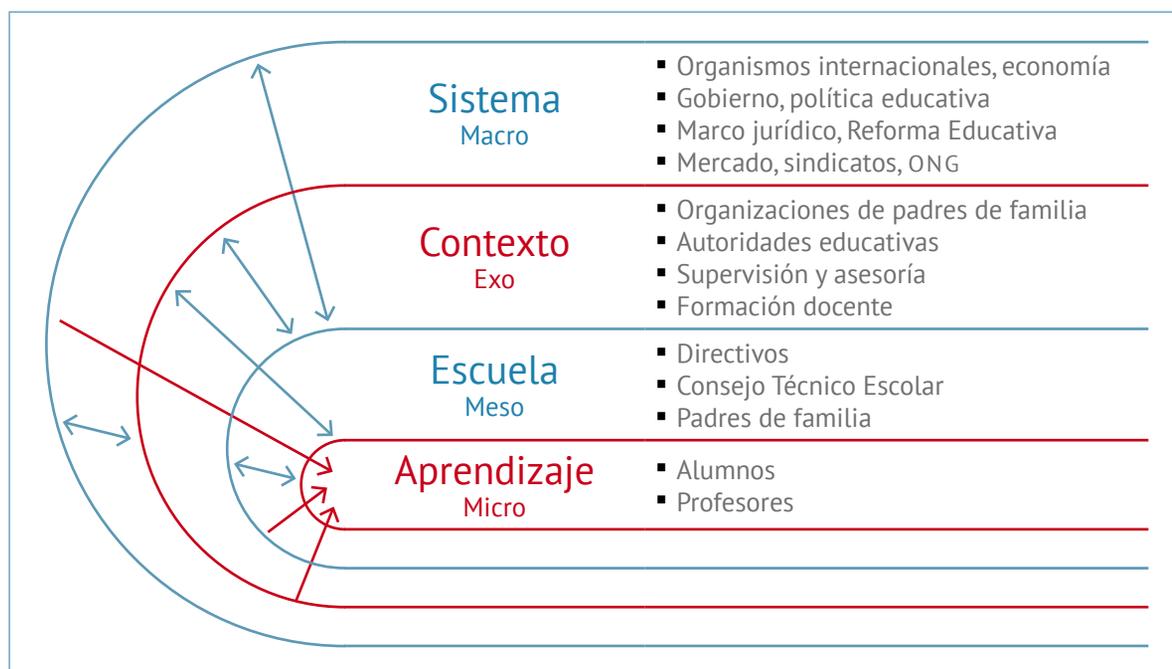
El sistema y los agentes educativos

Ofrecer el servicio de la educación implica procesos que crecientemente se especializan y progresan a partir de la experiencia, generando nuevas acciones y responsables. Los agentes que participan en esta tarea pueden ser individuos, como los docentes, alumnos y padres de familia; o colectivos, como el gobierno, las instituciones educativas, los sindicatos, las asociaciones de padres de familia, las fundaciones, institutos privados y entidades que participan en el mercado de la educación.

Para entender el ámbito de competencia de cada agente es indispensable conocer el marco jurídico que rige al sistema educativo. En nuestro país, la práctica educativa se funda en el artículo tercero constitucional y en las leyes expedidas para reglamentarlo, además de códigos, normas y acuerdos que establecen las responsabilidades de cada actor. Entre 1934 y 2016 hubo diez reformas a dicho artículo con el fin de introducir o perfeccionar políticas educativas. Ello produjo modificaciones en las leyes secundarias y en los ámbitos de responsabilidad de los agentes educativos.

El proceso en su conjunto implica una serie de actividades donde actores de distintos niveles interactúan e inciden en la transformación del ámbito educativo y en la aplicación de las reformas propuestas. En la figura 1 se explican los niveles interrelacionados en el proceso educativo, donde las líneas rojas representan la unilateralidad de las decisiones a partir de la jerarquía de los agentes del sistema educativo, y las de color azul indican las interacciones que se generan a partir de la prestación del servicio.

Figura 1 Dimensiones de la educación



Fuente: elaboración propia, basada en la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner.

El curso de la educación fue enmarcado, hasta la década de los ochenta, por políticas centralizadas y corporativas.

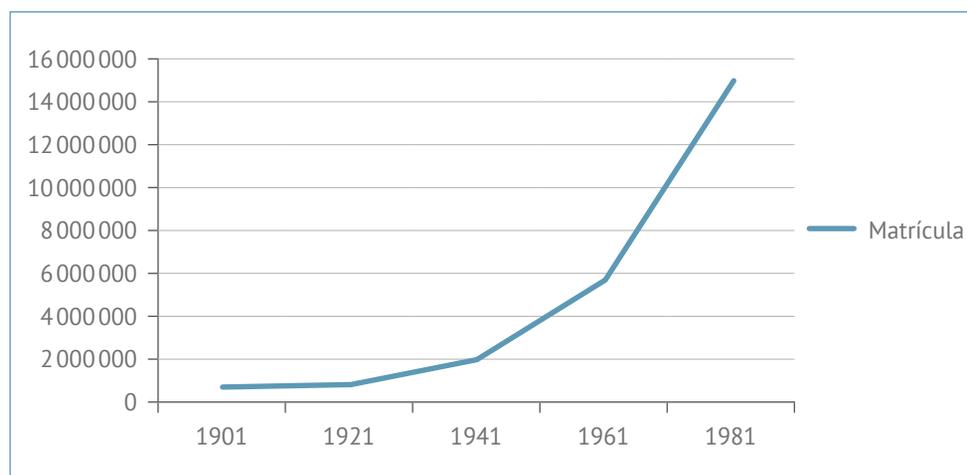
Carlos Ornelas, en su libro *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo* (1995), describe los diferentes elementos que configuran al sistema educativo. Es importante señalar que el curso de la educación fue enmarcado, hasta la década de los ochenta, por políticas centralizadas y corporativas; después empezó a transitar hacia una nueva lógica económica, caracterizada por la reducción de la participación del Estado y por el crecimiento y empoderamiento del sector privado.

Para comprender la situación actual del sistema es necesario considerar que existen fuerzas con diferente magnitud y distintas direcciones, que no dependen necesariamente de una voluntad individual, de una política educativa o de un modelo económico. También influyen la tendencia demográfica, los avances en ciencia y tecnología, y los contextos socioculturales. El sistema educativo es muy complejo porque, a través de todos sus elementos interrelacionados, se condiciona y determina a sí mismo.

Una mirada a la cobertura

En la etapa del México postrevolucionario se consolidaron el Estado y su política social. Una de las prioridades de la agenda educativa era alfabetizar a la población y ofrecer educación primaria a todo el país. El crecimiento de la matrícula fue exponencial, como se puede apreciar en la gráfica 1. Ello se logró con la multiplicación de escuelas. Detrás de esa gráfica lineal, existe una sucesión de proyectos educativos de los presidentes de México que mantuvieron como prioridad la cobertura de la educación primaria. El crecimiento del sistema educativo tiene un saldo a favor; sin embargo, queda en el rubro de lo cuantitativo y no significa necesariamente un avance en la calidad de la educación.

Gráfica 1 Evolución histórica de la matrícula nivel primaria



Fuente: elaboración propia, con datos de Solana, Cardiel y Bolaños (2018).

Estudios recientes consideran la edad escolar para ingresar al sistema educativo: si niños y adolescentes acuden al nivel que les corresponde de acuerdo con su edad, es posible impulsar más fácilmente su trayectoria en los siguientes niveles. Cuando los alumnos están matriculados conforme a



Existe un comportamiento lineal en la cobertura de la educación en preescolar, primaria y secundaria.

la edad típica del nivel correspondiente, se puede valorar la pertinencia del servicio. Ello da lugar a otros indicadores, como la *extraedad*, que se refiere al desfase entre los años que tiene el alumno y los que idealmente debería tener en el nivel que cursa.

La *tasa neta de cobertura* es un indicador que mide el acceso de niños y jóvenes, de cierto grupo de edad, a la educación. Se obtiene mediante el cálculo del porcentaje de la población en edad escolar inscrita en el nivel educativo que le corresponde. Para preescolar se determina el grupo de tres a cinco años de edad; para primaria se establece de seis a once; para secundaria, entre doce y catorce años; y para educación media superior el grupo comprende de quince a diecisiete años.

En la gráfica 2 se presenta un comparativo de la tasa neta de cobertura durante un periodo de seis años, de 2011 a 2017. También se percibe en ella un crecimiento constante, aunque en menor grado por tratarse de un periodo más corto. Existe un comportamiento lineal de la educación en preescolar, primaria y secundaria. En el caso de primaria, a pesar de la disminución decimal, se mantiene la máxima cobertura educativa.

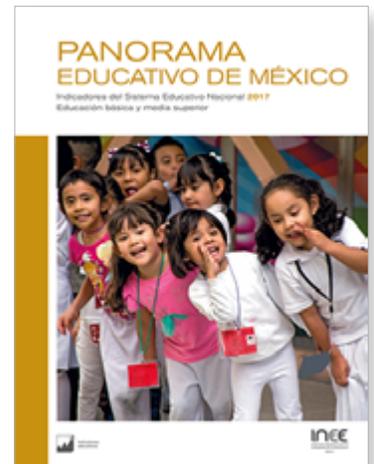
Gráfica 2 Tasa neta de cobertura 2011 y 2017



Fuente: elaboración propia, con datos de INEE (2018b).

Las cifras de inscripción aquí reflejadas se tienen que combinar con el egreso, de manera que reporten la eficiencia terminal. Es decir, cuando egresan todos los alumnos que se inscriben en un nivel educativo, se puede hablar de un sistema eficiente. Todavía no se puede hablar de calidad; para ello se requiere un análisis minucioso, en términos de logros y aprendizajes esperados.

Según el *Panorama educativo de México* (INEE, 2018b), en el ciclo escolar 2016-2017 la matrícula de educación básica y media superior fue de 30.8 millones de estudiantes. La mayor parte de la población asiste a escuelas de sostenimiento público: 83.6% en preescolar, 90.7% en primaria y 86.9% en secundarias, lo que enfatiza la responsabilidad del Estado en la educación del país.

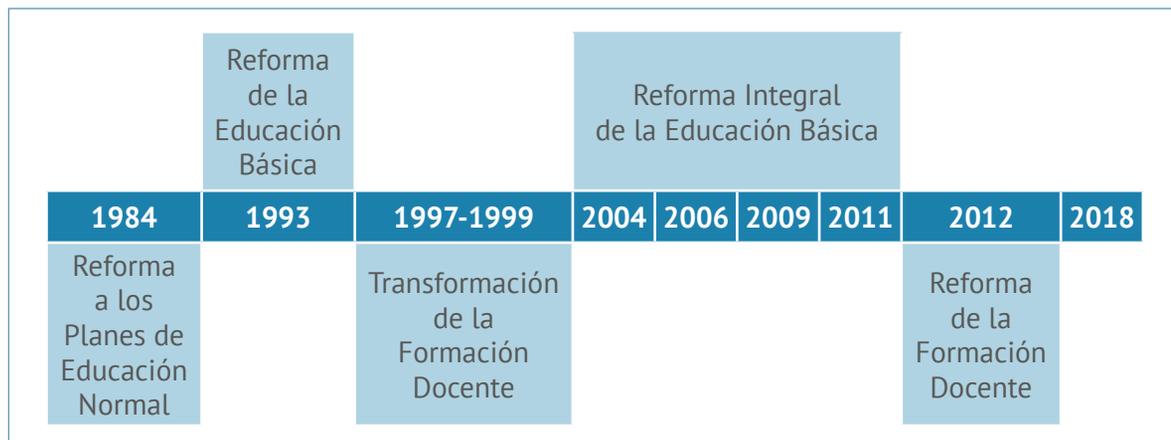


Panorama educativo 2017

Además de las variaciones en el financiamiento, la política educativa se ha acompañado de reformas curriculares que han matizado el rumbo pedagógico de nuestro país. Como se muestra en la figura 2, las reformas en la materia se han sucedido en los últimos treinta años.

Cada reforma educativa ha sustituido a la anterior y se justifica en discursos sobre innovación disciplinaria.

Figura 2 Reformas educativas en los últimos 30 años



Fuente: elaboración propia.

En estas tres décadas, algunas transformaciones educativas se han mantenido articuladas durante dos o tres sexenios. Sin embargo, cada reforma ha sustituido a la anterior y se justifica en discursos sobre innovación disciplinaria. Lo relevante es que se trata de decisiones de política educativa que involucran a la mayor parte de los sectores y sus procesos, a sus agentes e interrelaciones.

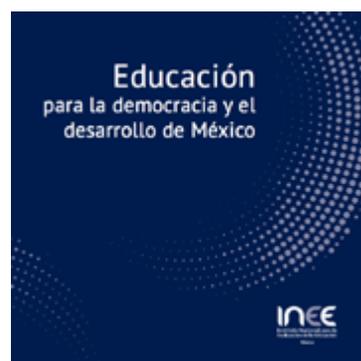
Las reformas en la materia son variaciones que modifican el rumbo de todo el sector, pertenecen a la dimensión más grande del sistema educativo, generan cambios en el orden filosófico y legal que fundamenta las acciones del Estado, y reorientan el gasto y las disposiciones en la materia. Son de tal magnitud que se suman a la historia de la educación mexicana y determinan las tareas de todos los actores involucrados.

¿Cómo mejorar la educación?

La revisión y el análisis del sistema educativo han sido realizados por diferentes especialistas, pertenecientes a diversas casas de estudio, universidades y centros de investigación. Por lo regular, han dependido de esfuerzos individuales o de grupos de trabajo que tienen una ruta teórica, tendencia política o temporalidad determinadas, debido a tratarse de esfuerzos aislados.

En el año 2002, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Después de un trabajo que cursó varias etapas, a partir del 26 de febrero de 2013 se convirtió en organismo público autónomo. Su tarea principal es evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) en la educación obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y media superior). Esto supone realizar una amplia variedad de estudios y evaluaciones con rigor teórico y solidez metodológica, difundir el estatus de cada aspecto de la educación, y generar directrices para orientar la mejora de la educación. En este año el INEE publicó *Educación para la democracia y el desarrollo de México*, obra que sintetiza el diagnóstico del sistema educativo mexicano y donde se enfatiza que el mecanismo más poderoso para mejorar la vida de los mexicanos es la educación.

El punto de partida para insertar la educación en el contexto del siglo XXI es identificar la coyuntura mundial. En el escenario de cambios vertiginosos en economía, ciencia y tecnología, la sociedad debe estar habilitada para enfrentar los nuevos desafíos. La educación es la vía por la cual los individuos incursionan en las prácticas culturales de su sociedad. Desde luego, los avances ocurren a diferentes ritmos.



Principios irrenunciables

En la primera parte de este documento (INEE, 2018a) se reconoce que toda política educativa debe fundarse en la calidad, la justicia, la equidad, la atención para la diversidad y la evaluación para la mejora educativa. México se consolida paso a paso como un Estado que aplica los valores de la democracia en su agenda educativa.

A partir de su experiencia en evaluación, el Instituto enfatiza los objetivos de la política educativa. Enlista los tres que están relacionados con el carácter del SEN: cobertura, calidad y permanencia. Estos temas están indisolublemente asociados con la educación como derecho humano de carácter social.

También subraya que es imperante la atención a las condiciones contextuales en las que operan las escuelas –y en consecuencia, los maestros– y las necesidades específicas de ciertos grupos de la población: *fortalecimiento de la escuela, equidad e inclusión en los servicios y valoración y profesionalización de los docentes*.

Otro conjunto de objetivos que se posiciona en una dimensión mayor del sistema educativo, es el que se refiere a la gobernabilidad: *prioridad de la política educativa en las agendas de los gobiernos, gobernanza eficaz y evaluación*.

En conjunto, los elementos aquí destacados representan los pilares fundamentales para el diseño y la operación de políticas públicas en la materia.

Las debilidades del sistema educativo

Parte importante de *Educación para la democracia y el desarrollo de México* es la identificación que realiza de los problemas de nuestra educación y su diagnóstico. Entre los principales puntos a destacar se encuentran:

- La *transición demográfica* de los grupos de edad, porque demanda flexibilidad en el sistema educativo para lograr capacidad de absorción y cobertura.
- El *federalismo centralizado*. Nuestro sistema educativo es tan grande y complejo que presenta dificultades de articulación entre la política federal, las agendas de los gobiernos estatales y las acciones municipales.
- La *relación política con los maestros*. La dimensión de las estructuras sindicales de más de un millón de profesores influye en el desarrollo del sistema educativo.
- Conflictos en la *reglamentación laboral*. La aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente abrió un régimen de exclusividad al magisterio, para no caer en controversias constitucionales. Las nuevas disposiciones son legales, pero no se han legitimado.
- Prevalece un *modelo excesivamente burocrático*, con fallas en las direcciones educativas federal y local, que se reflejan como debilidad en la rendición de cuentas, lo cual afecta el funcionamiento del sistema en su conjunto.
- Permanecen las *carencias materiales en infraestructura, mobiliario, equipo, servicios y mantenimiento*. El presupuesto educativo ha sido insuficiente.
- Hay *debilidades institucionales en la formación inicial de docentes, y en su actualización y habilitación continua*. Es un tema de gran trascendencia, que ha recibido poco tratamiento y atención.



Cabe señalar que estas problemáticas centrales, en mayor o menor medida, han sido históricamente atendidas por las políticas públicas de los diferentes regímenes, según el momento histórico, conforme al modelo económico, en función de las prioridades de la administración y de acuerdo con la orientación dada a cada reforma educativa. Sin embargo, la suma de todos esos esfuerzos ha sido claramente insuficiente.

Lo deseable y lo posible

Vivimos un momento de transición para nuestro país. La aparición de *Educación para la democracia y el desarrollo de México* es oportuna en este período de cambio entre dos administraciones federales, ya que además de identificar los puntos débiles de nuestro sistema educativo, presenta también un listado de temas estratégicos que involucra a todos los actores.

Tomando en cuenta las dimensiones del sistema educativo y los niveles de intervención de los actores, describimos a continuación los posibles escenarios donde los agentes tienen potencial de maniobra para mejorar la educación.

El listado no corresponde a un orden de importancia.

En su dimensión mayor, el sistema educativo encierra la participación de varias entidades orientadas a cumplir la responsabilidad del Estado mexicano en la materia. Al gobierno federal, Poder Ejecutivo, secretarías de Estado, así como a las comisiones de las cámaras del Poder Legislativo, les corresponde diseñar e implementar una política educativa que satisfaga las necesidades apremiantes y garantice la educación de calidad como un derecho constitucional.

Es preciso que la política educativa se diseñe en términos de gobernabilidad para que logre eficacia y eficiencia en el sistema. En este sentido, requiere una instrumentación que articule los niveles de gobierno y ámbitos de responsabilidad de la administración pública, de modo que gobernadores, legislaciones locales y presidencias municipales sean parte del mismo proyecto.

Es indispensable continuar la evaluación del estado que guarda la educación y hacer una revisión de los planes de estudio.

La agenda pública del sector va de la mano con la distribución del presupuesto. La Junta de gobierno del INEE reconoce que: “México invierte recursos en educación en proporción similar al promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): 6.8% de su producto interno bruto (PIB), considerando el total de inversión en educación, y 5.3% si se consideran sólo los recursos públicos” (INEE, 2018a, p. 46).

Es indispensable continuar la evaluación del estado que guarda la educación y hacer una revisión de los planes de estudio. En este frente se percibe la conexión de las reformas de 1993, 2012 y 2018, bajo una misma lógica de contenidos curriculares y enfoque por competencias, si bien tienen que actualizarse constantemente. Conviene al respecto considerar la investigación educativa que se lleva a cabo en nuestro país porque, además de ser producto de la inversión pública, se realiza en nuestros contextos y es ineludible para el diseño de nuevos programas.

Una de las finalidades del sistema educativo es desarrollar competencias y lograr los aprendizajes esperados en los alumnos, con el fin de que participen en el mundo globalizado y puedan generar y manejar tecnología que les permita insertarse en el campo laboral. Esta posibilidad se ubica en el egreso del nivel medio superior, para que los estudiantes puedan continuar su trayectoria profesional en el nivel siguiente o, en su caso, accedan al ámbito del trabajo. En este sentido, hace falta alinear los contenidos de educación media superior con las exigencias del mercado.

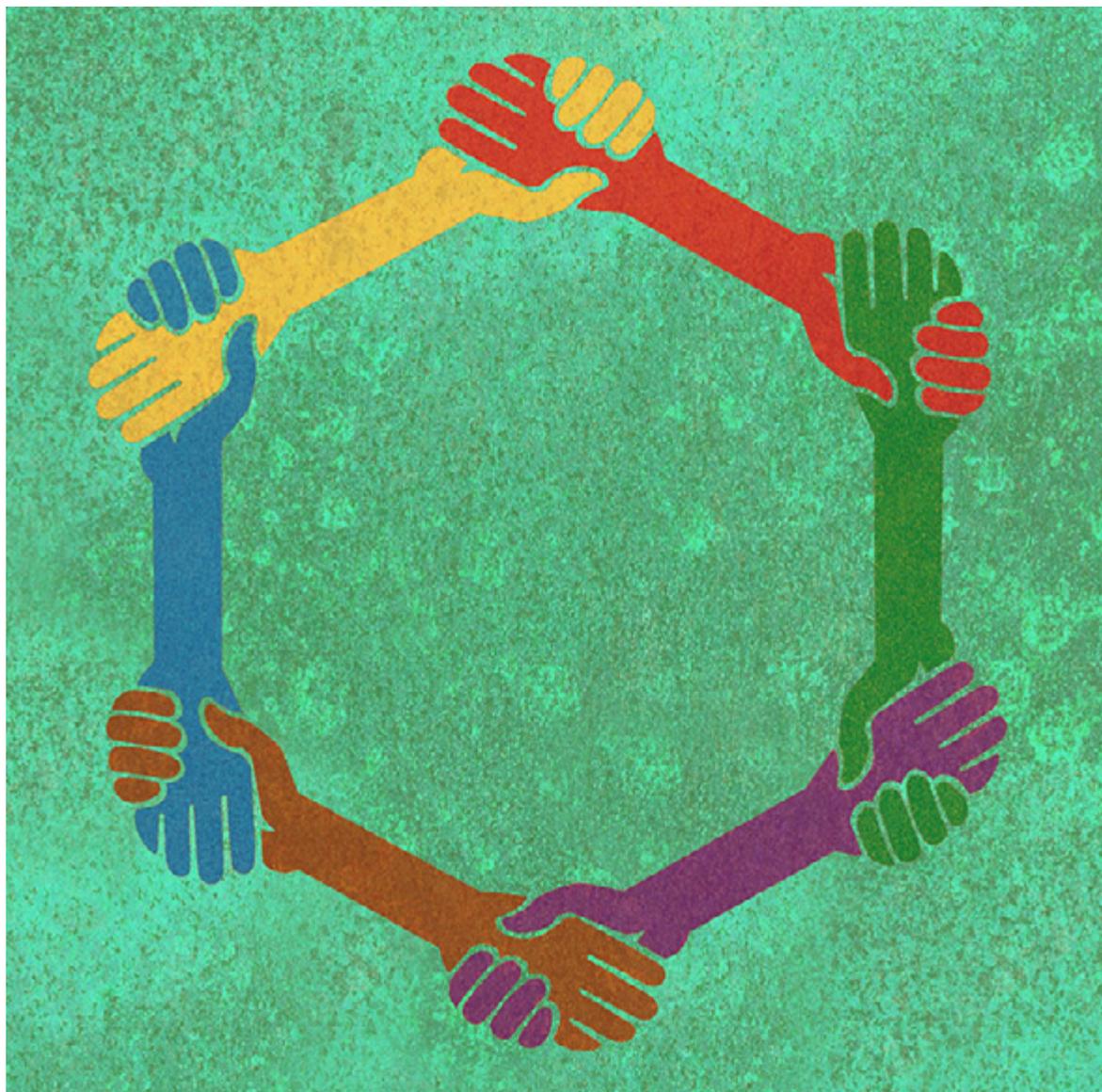
Hace falta alinear los contenidos de educación media superior con las exigencias del mercado.

La formación docente también se diseña e implementa como una línea de política educativa. La anterior reforma educativa contemplaba un Plan Integral de Diagnóstico y Fortalecimiento de las Escuelas Normales, cuyo objetivo era atender las demandas en esta materia. Sin embargo, el proyecto tardó en concretarse y quedó inconcluso. Es lamentable, pues la formación docente es uno de los ejes de política educativa, ya que la responsabilidad de materializar los planteamientos curriculares de cualquier reforma recae en los maestros. El INEE (2015) emitió unas directrices encaminadas a la formación inicial de docentes. Sin embargo, no se han tomado en cuenta y la reforma de la educación normal se ha presentado a cuentagotas, constituyendo otra debilidad del sistema educativo.

Algunos factores prioritarios por atender en la formación docente son:

La estructura académica, el papel de la investigación, la selección de docentes, la promoción a cargos directivos, las políticas de actualización y desarrollo profesional, el origen social del alumnado, los problemas relacionados con la movilidad de la planta docente, las deficiencias en las trayectorias escolares, la dotación de equipos, laboratorios, talleres y otras instalaciones pertinentes, entre otros” (INEE, 2018a, p. 38).

En el caso de la formación continua de profesores —que implica la actualización como proceso permanente—, es viable articular el trabajo de las escuelas normales con los centros



de maestros y las estrategias de habilitación docente. Se pueden empalmar, en políticas de sinergia educativa, la experiencia de las escuelas normales y la actualización de profesores. Si aquéllas han logrado buenos resultados en la formación inicial, también pueden ser partícipes de la formación continua de docentes.

Otros actores que también pueden contribuir a la mejora educativa son los padres de familia, colectiva e individualmente. Su participación en la educación ha llegado hasta el momento actual después de una larga trayectoria —que incluye asociaciones de padres de familia y consejos de participación social que posibilitan su intervención organizada—. En lo individual, conviene señalar que en el desempeño de cada estudiante se percibe el acom-

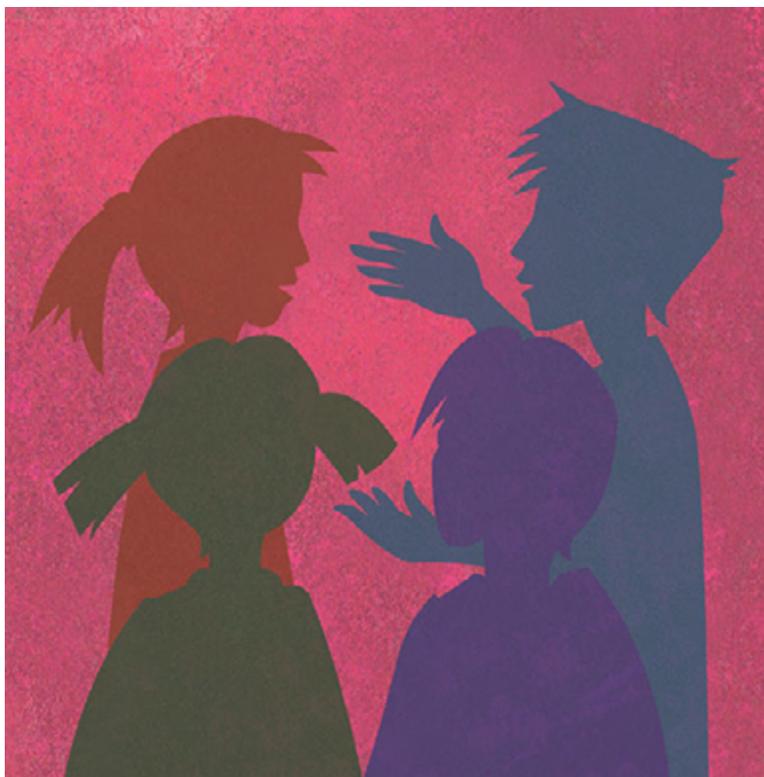
pañamiento que recibe en casa. Más allá de condiciones económicas y las estructuras familiares, en las escuelas se identifica a diario que los niños son el reflejo de sus padres. Entonces, hay que insistir en la necesidad de tiempo de calidad e influencia positiva de los padres en la educación de sus hijos.¹

Otro rubro de capital relevancia es el fortalecimiento de los centros escolares. Al respecto, el texto comentado enfatiza que “la escuela es la célula funcional del sistema educativo” (INEE, 2018a, p. 39), y por ello debe ser apoyada en distintos planos. La más reciente política educativa puso a la escuela al centro de su discurso, mientras que en la operación de los programas las estructuras de la burocracia educativa mantuvieron la verticalidad de las decisiones y las exigencias de los resultados. Se impulsaron acciones asociadas con la noción de autonomía de las escuelas y se abrió un debate sobre la manutención de los centros educativos, pero las autoridades no continuaron por este camino y más bien apuntaron en sentido contrario. Los gastos de una institución no se reducen al pago de servicios como agua y luz; también abarcan el costo de materiales didácticos y recursos consumibles que el gobierno no otorga a las escuelas, que no tienen apoyo para conseguir estos suministros. Con el fin de satisfacer tales necesidades se ha explorado la organización de cooperativas y la generación de recursos. Sin embargo, con frecuencia estas acciones son insuficientes. Existen padres de familia conscientes de las necesidades de las escuelas de sus hijos que hacen aportaciones voluntarias en las inscripciones de cada ciclo escolar, mas no todos están en condiciones de hacerlo. A pesar de ello, no se respeta la autonomía escolar que permitiría sostener este acuerdo y se prohíbe la cooperación de los padres de familia. Los recursos faltantes son cubiertos discrecionalmente por algunos padres o salen directamente del bolsillo de los profesores.

Otra muestra de la autonomía negada la hallamos en el funcionamiento de los consejos técnicos escolares. La normatividad habilita al colectivo docente para diagnosticar sus problemas y tomar sus decisiones; sin embargo, mensualmente aparecen “guías” que rigen el funcionamiento de las reuniones de profesores. Sin respetar la normatividad que posibilita la realización de consejos técnicos en sesiones extraordinarias, o en fechas distintas, se toman decisiones desde la burocracia de la zona escolar.

Las características del sistema educativo determinan la calidad de los aprendizajes, y el trabajo de los profesionales de la educación condiciona el logro educativo. El compromiso personal y la ética profesional subyacen en esta

¹ Véase al respecto el video Child Friendly Australia, recuperado de <<http://bit.ly/2OYRgbb>>.



La formación continua es una gran laguna donde caben distintas iniciativas.

tarea. Tanto el personal docente como el directivo requieren procesos de habilitación. La formación inicial está encomendada, mayoritariamente, a las escuelas normales, mientras que la continua es una gran laguna donde caben distintas iniciativas.

Ante tales vacíos, han surgido editoriales que venden materiales para la actualización del magisterio y grupos que ofrecen servicios de capacitación, cuyos costos también son cubiertos por los propios profesores. En la iniciativa privada, o en otros espacios de la función pública, la capacitación la ofrece el patrón y sus costos son a cargo del centro de trabajo. En este caso, la actualización se ha convertido en una necesidad que se satisface personalmente, con tiempos y recursos a cargo del profesor.

El sistema educativo ha propiciado que la carga de este insumo laboral sea absorbida por los docentes, ya que de no hacerlo así surgirían con toda probabilidad acusaciones de irresponsabilidad y señalamientos similares por parte de los medios de comunicación, o bien se traduciría en afectaciones a su evaluación docente y su estatus laboral. Hay que señalar

que la oferta de cursos en línea ha sido vista erróneamente por la SEP como una modalidad de capacitación, cuando en realidad con ello se solapa la irresponsabilidad de las dependencias involucradas.

Conclusiones

Desde la mirada del INEE se han identificado algunas propuestas en este mapa de agentes y responsabilidades. El trabajo de la evaluación educativa da cuenta de los factores críticos por atender e incluso del orden de las prioridades.

En la descripción de cada nivel o de cada actor, se aclaran las distintas obligaciones. Pero todos los involucrados en el proceso educativo tienen un común denominador: la cuestión moral. Las decisiones y la ejecución de las acciones para mejorar la educación deben realizarse con profesionalismo. La ética debe estar presente en todos los órdenes de gobierno, en todos los niveles del sistema educativo y en todos sus agentes. Los principios morales y los valores universales son la piedra de toque para acelerar las transformaciones educativas que necesitamos. ■

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En: Vasta, R. (ed.), *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*, pp. 187-250. Londres: J. Kingsley.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Ciudad de México: autor.
- INEE (2018a). *Educación para la democracia y el desarrollo de México*. Ciudad de México: autor.
- INEE (2018b). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. Ciudad de México: autor.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica/Centro de Investigación y Docencia Económicas/Nacional Financiera.
- Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (2018). *Historia de la educación pública en México*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. Recuperado de <<http://bit.ly/2w9R6a5>>.

¿Qué dicen los medios sobre los resultados educativos?

Caso PLANEA EMS 2017

LAURA CANALES

La presentación de los resultados de las pruebas de logro de alcance nacional es un asunto de interés para los medios de comunicación ya que se dan a conocer evidencias sobre el estado de la educación en México, en términos del logro de los aprendizajes de sus estudiantes.



Ilustración: Freepik.com (adaptación)

Como intermediarios entre los hechos de interés general y la opinión pública los medios son actores clave en la difusión y comprensión de los resultados de las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

El 13 de octubre del año pasado, el INEE dio a conocer los resultados de la prueba PLANEA¹ sobre la educación media superior 2017, evaluación aplicada a muestras representativas de estudiantes a escala nacional del último grado de este nivel educativo. El hecho fue retomado por la prensa y entregado al público, pero ¿de qué manera aparecen los resultados de este tipo de evaluaciones del logro educativo en los medios periodísticos?, y ¿cómo estas informaciones contribuyen a la forma en que sus lectores comprenden e interpretan los resultados de las evaluaciones?

Una de las principales características de los medios es su capacidad de circular entre una audiencia extensa, la cual muchas veces encuentra en la prensa el primer referente de información sobre las evaluaciones y sus resultados. Por consiguiente, este trabajo pretende ofrecer una panorámica de la forma en que los medios periodísticos trataron la presentación de los resultados de PLANEA y ser punto de partida para reflexionar sobre la manera en que los medios de comunicación, en este caso la prensa, difunden los resultados de las evaluaciones educativas y cómo este tratamiento de información contribuye a la comprensión e interpretación adecuada o no de los mismos.

¹ Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes.

Además, se propone ofrecer elementos que permitan, por un lado, una lectura amplia, crítica y provechosa de las informaciones que se difunden en los medios y, por otro, promover una cobertura informativa basada en el uso apropiado, justo y correcto de las evaluaciones.

¿Qué encontramos?

Se realizó un análisis de 17 titulares de notas periodísticas alusivas a la presentación de PLANEA difundidas los días 13 y 14 de octubre (tablas 1 y 2). La importancia de focalizar en los encabezados radica en que muchas veces son las únicas unidades discursivas que el público revisa, además de ser los elementos del mensaje periodístico donde se coloca lo más impactante de una noticia y de que orientan la lectura del contenido.

De 17 titulares, 35.3% presenta el hecho con una connotación positiva, mientras que en 64.7% predomina el tono de “catástrofe”.

Básicamente la cobertura de los resultados de PLANEA estuvo marcada por dos ejes discursivos: o se hablaba en tono de fracaso, principalmente de los alumnos, o se indicaba que los resultados planteaban retos u oportunidad para mejorar. De 17 titulares, 35.3% presentó el hecho con una connotación positiva, mientras que en 64.7% fue posible constatar un fuerte predominio del tono “catástrofe” o “desastre” en el tratamiento de la información.

Algunas características de este tipo de titulares son las adjetivaciones como “educación insuficiente”, “alumnos reprobados”, “bajos niveles de desempeño”. La elección de una estructura gramatical es una cuestión significativa, así, en los titulares revisados, los adjetivos adquieren una dimensión axiológica, pues al calificar positiva o negativamente algo están orientando el juicio de valor sobre el asunto, en este caso en torno a la calidad de la educación y el desempeño de los estudiantes.

En los titulares mostrados en la tabla 1 la estrategia discursiva más utilizada fue la nominalización, es decir, la manera de nombrar a las cosas o a las personas. La nominalización es un mecanismo que reduce una oración a un sustantivo, en este caso los alumnos se convierten en los reprobados. Frases como “Reprueban más bachilleres en mate y lenguaje”, o “Reprobados en matemáticas, lenguaje y comunicación, alumnos de bachillerato, según el PLANEA 2017” (replicado en 29 medios del sistema informativo) contribuyen a

Tabla 1 Titulares con enfoque negativo

Titular	Medio	Énfasis en	Estrategia discursiva
Educación media superior es insuficiente: Rodolfo Tuirán	<i>Especialistas.com</i>	Reprobación Mal desempeño	Nominalización
Reprueban más bachilleres en mate y lenguaje	<i>El Sol de México</i>	Reprobación Mal desempeño	Nominalización
Reprobados en matemáticas, lenguaje y comunicación, alumnos de bachillerato, según el PLANEA 2017	<i>Aguascalientes Político online</i> (replicado en 29 medios)	Reprobación Mal desempeño	Nominalización
Reprobados en Matemáticas y Lenguaje y Comunicación, alumnos de bachillerato: prueba PLANEA 2017	<i>Proceso</i>	Reprobación Mal desempeño	Nominalización
Detectan deficiencias con evaluación educativa en nivel medio superior	<i>Radio Fórmula</i>	Reprobación Mal desempeño	Nominalización
Alumnos de preparatoria tienen nivel de secundaria	<i>Diario Basta on line</i>	Reprobación Mal desempeño	Nominalización
Alumnos de prepa saben lo mismo que los de secundaria	<i>Noticieros Televisa on line</i>	Reprobación Mal desempeño	Nominalización
Reprueba 66.4% en Matemáticas	<i>El siglo de Torreón</i>	Reprobación Mal desempeño	Nominalización
Señala INEE 4 grandes problemas de planes y programas educativos	<i>Quadratin Oaxaca</i>	Dificultad	Pasivización
INEE confirma bajos niveles de desempeño de alumnos en sistema educativo nacional	<i>Milenio noticias (TV)</i>	Reprobación Mal desempeño	Nominalización
La SEP y el INEE encuentran que los estudiantes de bachillerato y secundaria tienen el mismo nivel de conocimiento	<i>Agenda Pública (Mario Campos)</i>	Reprobación Mal desempeño	Nominalización

la percepción de que los alumnos de media superior son malos estudiantes.

En los resultados de la evaluación también contribuyen aspectos fuera del control de la escuela, como el nivel socioeconómico de los estudiantes o las condiciones sociales de su localidad.

Lo anterior muestra una simplificación en el reporte de los resultados ya que en el proceso educativo influyen muchos factores y la responsabilidad es compartida con otros actores educativos. Por otra parte, también contribuyen en los resultados de la evaluación aspectos fuera del control de la escuela, como el nivel socioeconómico de los estudiantes o las condiciones sociales de su localidad.

La prueba PLANEA, sucesora de las pruebas EXCALE y ENLACE, en su modalidad de evaluación del logro referida al Sistema Educativo Nacional, no se puede traducir a una calificación, o a la emisión de juicios de valor en términos de aprobación o reprobación de los estudiantes. “Las pruebas que constituyen PLANEA tienen como propósito general conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes” (INEE, 2015). Al ser un instrumento de diseño matricial es adecuado para evaluar sistemas y subsistemas educativos, y no para evaluar individuos.

La construcción de este tipo de titulares responde a diversos factores como la economía lingüística y el criterio de captación, tan relevante en los medios periodísticos, porque la información es convertida en mercancía para ser vendida a la audiencia. Sin embargo, la selección discursiva en la configuración del mensaje informativo contribuye a reforzar visiones del mundo que pueden ser injustas o parciales.

Muestra de lo último, es el titular “Señala INEE 4 grandes problemas de planes y programas educativos”, en el que la pasivización como estrategia discursiva expone a los programas y planes como los problemas *per se* y omite a otros agentes que tienen responsabilidad en el hecho reportado.

Un titular con un tono informativo y reflexivo, centrado en la información, orientará el sentido de la acción hacia la movilización.

Por otro lado, seis titulares presentaron un enfoque positivo de la prueba, los cuales ubican los resultados como indicadores de los retos y desafíos que se deben afrontar para mejorar la calidad de la educación. Este modo de rotular la noticia adopta un tono “informativo” o “reflexivo”, como lo denomina Pedro Ravela (2003), pues se centra en la información y, en ocasiones, plantea una reflexión. Además, orienta el sentido de la acción hacia la movilización (v.g. crearán mecanismo, deben ejercer).

Tabla 2 Titulares con enfoque positivo

Titular	Medio	Énfasis en	Estrategia discursiva
Los resultados de PLANEA muestran importantes retos para que los alumnos de educación media superior puedan ejercer, a plenitud, el derecho a una educación de calidad: INEE	<i>Notimex</i>	Oportunidad Reto	Orientada a la acción
PLANEA muestra importantes retos para la educación media superior: INEE	<i>Ordenador político (Edomex)</i>	Oportunidad Reto	Orientada a la acción
Resultados de PLANEA muestran importantes retos para los alumnos de educación media superior	<i>El Diario de Coahuila</i>	Oportunidad Reto	Orientada a la acción
Resultados de PLANEA, retos para alumnos de media superior: INEE	<i>E-consulta</i>	Oportunidad Reto	Orientada a la acción
Crearán mecanismo para combatir rezago de estudiantes de bachillerato	<i>La Jornada</i>	Ataque al rezago	Orientada a la acción
Alumnos de educación media superior deben ejercer derecho a educación de calidad	<i>Puebla Noticias</i>	Reto	Orientada a la acción

El encabezado “Los resultados de PLANEA muestran importantes retos para que los alumnos de educación media superior puedan ejercer, a plenitud, el derecho a una educación de calidad: INEE” –titular del comunicado de prensa del Instituto que fue reproducido por Notimex– es muestra de esta clase de mensajes, pero es poco común por su extensión, lo usual es que los titulares sean breves, lo que puede afectar el sentido original del enunciado, aunque se busque una perspectiva positiva.

Ejemplo de lo anterior son las construcciones discursivas “Resultados de PLANEA muestran importantes retos para los alumnos de educación media superior” y “Resultados de PLANEA, retos para alumnos de media superior”, las cuales al reducir las palabras del comunicado original dirigen la responsabilidad de la calidad de la educación hacia los estudiantes. Si bien, el titular no está redactado con referencias negativas, sí es una información incompleta.

Los resultados de logro deben cruzarse con otras variables para brindar mayor comprensión sobre el estado de la educación media superior en México.

La omisión de información provoca lecturas parciales, pues se invisibiliza a otros agentes involucrados en el proceso educativo en respuesta a una inadecuada interpretación de los resultados. Además, aun cuando el indicador de la evaluación era el desempeño de los estudiantes en conocimientos clave en Lenguaje y Comunicación y en Matemáticas, los resultados de logro deben cruzarse con otras variables para brindar mayor comprensión sobre el estado de la educación media superior en México.

Apuntes para la reflexión

Son varios los factores que influyen en la elaboración y enfoque de los titulares: desde los intereses comerciales de la empresa periodística, la línea editorial del medio, las fórmulas discursivas del estilo periodístico, las rutinas de trabajo, hasta el tratamiento de la información generada por las propias instituciones encargadas de la educación, así como la dimensión política que permea la actividad educativa.

Un medio periodístico puede utilizar enfoques sensacionalistas para hacer más rentable su información. La evaluación educativa es un tema atractivo para este tratamiento pues hay datos concretos y los resultados históricamente han sido malos. Un componente más que incide en la configuración de encabezados “catástrofe” o de una inadecuada interpretación de los resultados es la falta de especialización de los reporteros que cubren la agenda en el ámbito educativo y la escasez de trabajos periodísticos que den seguimiento y profundidad al tema.

La totalidad de los titulares pertenecen a notas informativas, género utilizado para reportar un hecho en sus circunstancias inmediatas. Si bien en la práctica periodística cualquier presentación o conferencia de prensa es regularmente reportada en este formato, no es frecuente que se retomen los datos generados por las evaluaciones para investigaciones posteriores con el fin de brindar a la opinión pública (mediante reportajes u otros géneros periodísticos) una perspectiva más amplia y profunda del problema de la educación en el país.

Una cobertura periodística que brinde a sus lectores una visión comprensiva sobre la educación y sus problemas, favorezca al entendimiento e interpretación de los resultados educativos y aliente a la reflexión y toma de decisiones, sin duda, convertiría a los medios en aliados para proveer insumos útiles a aquellos actores educativos y sociales responsables de la mejora de la calidad de la educación. Esto es, prácticas más responsables de cobertura informativa, sin comprometer la postura crítica de los periodistas.

Finalmente, con este análisis pretendemos promover la reflexión y el diálogo sobre la importancia e influencia de las prácticas discursivas de los medios de comunicación, las cuales pueden apoyar visiones prejuiciadas o fragmentadas de los resultados de la evaluación; o, por el contrario, conformar perspectivas que animen debates más comprensivos sobre los resultados que arrojan las distintas evaluaciones educativas que diseña o coordina el INEE. ■

Referencias bibliográficas

- INEE (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. México: autor.
- Ravela, P. (2003). *¿Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa?* Santiago de Chile: Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluaciones GRADE-PREAL. Recuperado de <<http://bit.ly/2wJ9L5B>>.
- Thompson, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM-Xochimilco.

Devolución formativa de los resultados de la prueba PLANEA



KISSY GUZMÁN TINAJERO
SALVADOR SAULÉS ESTRADA*

Uno de los propósitos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) es aportar información relevante y útil para el monitoreo, la planeación, la programación y la operación del sistema educativo y sus centros escolares.

En ese Plan se reconoce que la actividad central de un proceso de evaluación es la posibilidad de realizar juicios de valor, confiables y válidos, a partir de los datos; y su sentido se alcanza cuando aumenta la comprensión del fenómeno educativo y se promueve la mejora (INEE, 2018; Sánchez, 2015). Al respecto, Bracho (2016) menciona que los actores educativos deben ver la evaluación como una herramienta práctica que sirve para diagnosticar problemas y promover procesos de cambio. Por ello es fundamental garantizar que la información responda a las demandas de los diferentes actores educativos. En este sentido, es de interés central la generación de devoluciones útiles y contextualizadas de los resultados para los docentes en los planteles escolares.

* Agradecemos a la Mtra. Mariana Zúñiga García, adscrita a la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional (UESEN) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), por su revisión y por las observaciones técnicas aportadas a este documento.

Bajo esta perspectiva, el concepto de *validez de consecuencias* cobra relevancia, ya que alude a la interpretación y al uso de los datos obtenidos mediante un instrumento de medición. Específicamente hace referencia a las recomendaciones, las orientaciones y las pautas posibles de acción, con el fin de que los diferentes usuarios aprovechen los resultados constructivamente y los transformen en nuevas prácticas pedagógicas. La atención puesta a este concepto cobra especial interés si se logra enfocar en la denominada *devolución formativa*. Esta devolución de la información, proporcionada por las pruebas estandarizadas, es un mecanismo de difusión de los resultados precisamente orientado al mejoramiento de los procesos o los fenómenos que son objeto de evaluación.

La devolución formativa de la información es un mecanismo de difusión orientado al mejoramiento.

En este artículo nos proponemos mostrar, en el contexto de la validez de consecuencias, cómo la devolución formativa puede ser un mecanismo de difusión de los resultados de PLANEA. Es por esto que, a partir de una estrategia denominada Método de la Pirámide Invertida (DIP, *Dynamic Inverted Pyramid*) se transita por diferentes niveles de exploración, en los cuales la naturaleza y el tratamiento de la información utilizan procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos. Con ello se pretende, a partir de un aprendizaje guiado, dar respuesta a las necesidades de información que requieren los docentes para el uso de los resultados en su contexto escolar y de aula.

Con el DIP, los datos cuantitativos en un macro-nivel (nivel país y estado) son analizados y después triangulados con datos cualitativos en un micro-nivel (nivel escuela). La combinación de datos en diferentes niveles de análisis es utilizada para interpretar los resultados en un modelo recursivo y comprensivo. Este método es dinámico y continuo porque se basa en movimientos iterativos entre diversos contextos y niveles de análisis (Wegerif, Rojas-Drummond y Mercer, 1999).

Para los fines de este artículo se ilustrará el nivel más detallado de la pirámide que consiste en un análisis cualitativo de los resultados constituido por las siguientes etapas:

- conformación de una tabla analítica,
- selección de reactivos liberados de la prueba PLANEA y
- una ruta cognitiva

Para ejemplificar este proceso se retoma uno de los reactivos liberados de la prueba de Lenguaje y Comunicación aplicada en 2015 a alumnos de 6° de primaria.

Conformación de una tabla analítica

La tabla reorganiza, a manera de rúbrica, los cuatro niveles de logro a partir de dos dimensiones: comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, las cuales están integradas, a su vez, por aspectos específicos, por ejemplo: extraer información; comprender e interpretar, y análisis de contenido y estructura (tabla 1). Cabe señalar que, para los fines de este artículo, en la tabla siguiente sólo se expone lo concerniente a la dimensión comprensión lectora.

Tabla 1 Tabla analítica PLANEA 6° de primaria de Lenguaje y Comunicación

		Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
		En textos descriptivos breves, 50% de estudiantes mostraron habilidad para:	En textos descriptivos, narrativos y expositivos 35% de estudiantes mostraron habilidad para:	En textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, poéticos e instruccionales, 10% de estudiantes mostraron habilidad para:	En textos descriptivos, narrativos expositivos, argumentativos, poéticos, instruccionales, dramáticos y conversacionales, 5% de estudiantes mostraron habilidad para:
Dimensión	Extraer información	Localizar y extraer información estableciendo una relación literal entre los elementos de la pregunta y el texto.	Localizar, extraer y relacionar información explícita.	Localizar, extraer e integrar información que se ubica en diferentes fragmentos del texto.	Localizar, extraer y combinar fragmentos de información cuyas relaciones son implícitas.
	Comprender e interpretar	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la idea principal de un texto con apoyo de elementos gráficos y con escasa información en conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar información que se ubica de manera explícita en distintas partes del texto. Identificar la idea principal en secciones del texto. Inferir el significado que cobran determinadas palabras en contexto. Inferir el sentido que dan a los textos algunos recursos retóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ordenar, combinar y sintetizar información explícita que se ubica en diferentes partes de un texto. Interpretar y discriminar información. Construir la idea principal. Interpretar figuras literarias y expresiones en lenguaje figurado. 	<ul style="list-style-type: none"> Establecer relaciones de información implícita que se ubica en diferentes partes de un texto. Contrastar y evaluar dos textos con formato y registro lingüísticos distintos. Interpretar figuras literarias complejas y expresiones en lenguaje figurado a lo largo del texto.
	Análisis de contenido y estructura	<ul style="list-style-type: none"> Identificar su propósito a partir de pistas textuales como gráficos o ilustraciones. Reconocer los elementos básicos de su estructura. 	<ul style="list-style-type: none"> Distinguir sus propósitos cuando presentan temáticas similares. Distinguir los elementos prototípicos de su estructura. Reconocer su registro lingüístico con apoyo de su formato. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar sus propósitos generales y específicos, así como la intención del autor. Identificar los elementos de su estructura y la función que desempeñan. Reconocer su registro lingüístico. 	<ul style="list-style-type: none"> Valorar sus propósitos e inferir el punto de vista del autor. Organizar sus elementos y valorarlos a partir de su estructura. Seleccionar su registro a partir de su función comunicativa.

Fuente: elaboración propia a partir de INEE (2015).

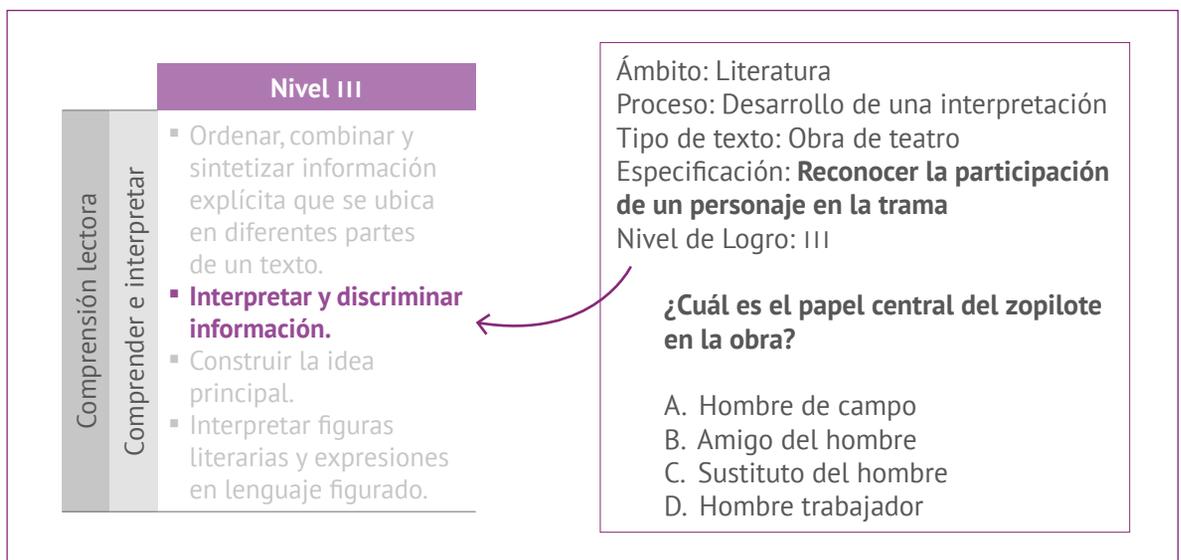


Selección de reactivos

Para conformar los niveles de logro, en PLANEA se elaboran descriptores que reflejan de forma global el tipo de aprendizaje que deberían mostrar los estudiantes ubicados en un nivel determinado. Los insumos que se revisan de forma exhaustiva son los reactivos que, después de la aplicación, se ubicaron en dicho nivel. Expertos en el área, como es el caso de Lenguaje y Comunicación, realizan una tarea que va de lo particular (el análisis de los reactivos) a lo general (una síntesis que explica el tipo de ejecución que implica cada nivel de logro).

En esta etapa se propone *deconstruir* dicho proceso de elaboración. Aun cuando cada uno de los reactivos abonó para conformar los descriptores de cada uno de los niveles, se seleccionó uno de ellos (el reactivo paradigmático, que eventualmente es liberado para su uso y difusión) para explicar las características descritas en cada una de las celdas de la tabla analítica. A esta etapa se le denominó selección de reactivos (figura 1).

Figura 1 Reactivo liberado de PLANEA 6° de primaria de Lenguaje y Comunicación y su vínculo con la tabla analítica.



En este ejemplo de reactivo se ilustra la manera en que, a partir de la selección de una celda en la tabla analítica que responda a un interés particular (¿cómo se pueden fortalecer las habilidades para interpretar y discriminar información en un texto?), se elige un reactivo modelo a partir del cual se puede llevar a cabo el análisis cognitivo.

Ruta cognitiva

Se puede seleccionar una eventual ruta cognitiva “ideal” que el lector debería recorrer para cumplir con la tarea solicitada. Para llevar a cabo dicha tarea, se retomó el modelo de Kirsch (2001) de cinco pasos recurrentes: 1) identificar la meta o propósito de búsqueda o el procesamiento de la información requerido; 2) distinguir entre la información proporcionada y la información requerida;

3) leer el texto para identificar la información necesaria que corresponde con la información proporcionada en la pregunta; 4) completar la información requerida con la información solicitada; 5) verificar la suficiencia de la información identificada con la información solicitada.

A continuación, se presenta el reactivo con la posible ruta que podría seguir el estudiante para su resolución.

Figura 2 Ruta cognitiva reactivo de PLANEA 6° de primaria de Lenguaje y Comunicación

1

¿Cuál es el papel central del zopilote en la obra? } 2

A. Hombre de campo
 B. Amigo del hombre
 C. Sustituto del hombre 5
 D. Hombre trabajador

El Haragán y el zopilote

Escena 1

(En el campo de siembra de un pequeño pueblo, un hombre aparece mirando al cielo)
Hombre: ¡Me duelen tanto mis manos que ya no puedo trabajar! ¡Quién fuera zopilote!
 (Trueno un rayo en el cielo y aparece el zopilote)
Zopilote: ¡Ya estuvo bueno de quejarte! El Señor me mandó a ver qué te traes.
Hombre: Es que usted se la pasa muy bien, pero yo tengo que trabajar aquí en mi pueblo tzotzil.
Zopilote: Pero los que trabajan, antes de que amanezca ya están en su milpa. Cuando llega la cosecha vienen contentos cargando mucho maíz y frijol. Tú no tienes porque eres flojo.
Hombre: ¿A poco a usted le gustaría ser hombre?
Zopilote: Yo creo que no estaría mal.
Hombre: Si usted quisiera, podríamos cambiar. Usted se convierte en hombre, come cosas sabrosas, trabaja y paga todo lo que yo debo. Mientras tanto yo me convierto en un zopilote y los dos tan contentos. } 4

Escena 2

Hombre: Me engañó ese zopilote, me dijo que iba a volver.
Zopilote: ¿Qué estabas hablando?
Hombre: Nada. Me preguntaba si te dieron permiso.
Zopilote: Sí, hombre. Nuestro Señor nos dio permiso. } 4
 (El hombre y el zopilote cambian de ropaje)

Escena 3

(En una casa, una mujer está cocinando. Aparece el hombre que antes era zopilote) 4

Hombre: ¿Estás ahí mujer?, tengo hambre.
 Mujer: ¡Hasta que te veo sudando!, ¿será posible que estés trabajando?
 Hombre: Si no me crees acompáñame mañana para que veas cómo trabajo.
 Mujer: ¡Ah, bueno! Oye, huele como a zopilote.

Escena 4

Hombre: Mientras termino, tú puedes encender el fuego, moler el maíz, hacer tortillas y cocina algo muy rico.
 Mujer: ¡Ay, ¡Dios, ahí viene un maldito zopilote!
Hombre: (Aleja a su mujer del fuego mientras el zopilote se quema) ¡Hazte para atrás!
 Mujer: ¡Pero qué zongo zopilote, por Dios! Ya se murió.

Fuente: adaptación del reactivo de la prueba PLANEA 06, 2015.

- 1) *Identificar la meta o propósito de búsqueda o el procesamiento de la información requerido.* Es indispensable que el alumno se percate del tipo de tarea que se le está solicitando. En el ejemplo, la demanda consiste en identificar el papel central de un personaje en el contexto de una obra de teatro. Cabe mencionar que, desde este momento, el alumno activa una serie de conocimientos previos acerca del tipo de texto con el que deberá interactuar, así como el reconocimiento de los personajes que se presentan y el papel que cumplen en la trama.
- 2) *Distinguir entre la información proporcionada y la información requerida.* Implica identificar el tipo de información que se solicita y discriminar, de entre todo el texto, aquellos insumos que son centrales para dar respuesta a la pregunta y cuáles son secundarios o irrelevantes. En el ejemplo, para realizar este análisis el alumno necesita comprender que los personajes de un guión teatral pueden asumir diferentes roles de acuerdo con el desarrollo de la trama, unos de mayor o menor importancia que otros.
- 3) *Leer el texto para identificar la información necesaria que corresponde con la información proporcionada en la pregunta.* El alumno lee el texto y va realizando interpretaciones acerca del significado y sentido de cada segmento de información. En este ejemplo, debe comprender que la información contenida en la mayoría de las escenas ofrece pistas para dar respuesta a la pregunta. Sin embargo, debe percatarse de que la respuesta no está explícita en el texto y debe inferirla mediante procesos de construcción de la información. Para ello, debe analizar la información que está en conflicto y seleccionar la que responda cabalmente la pregunta. Por ejemplo, en las distintas escenas que integran el reactivo se presenta información acerca de posibles roles que asumen los personajes; sin embargo, se dan pistas suficientes tanto en el contenido del texto como en las acotaciones para interpretar su papel central o predominante.
- 4) *Completar la información requerida con la información solicitada.* El alumno regresa a la pregunta y replantea lo que se le solicita con el propósito de monitorear si la discriminación que está haciendo de la información es pertinente o no con lo que se le está preguntando. En este reactivo el alumno debe reconstruir, a partir de las evidencias textuales, el papel central de un personaje en la trama y diferenciarlo de otro tipo de participaciones que son secundarias o inverosímiles (campesino, amigo, trabajador). Con ello, podría identificar que en las escenas 1, 2 y 3 se proporciona información puntual acerca de la transformación del personaje solicitado y su papel central.
- 5) *Verificar la suficiencia de la información identificada con la información solicitada.* El alumno selecciona la respuesta correcta y la evalúa nuevamente a partir de lo requerido en la pregunta. En este ejemplo, la opción C es la que responde con lo solicitado ya que presenta el papel central del zopilote en la obra, que es asumir la personalidad del humano. Si en este momento el alumno detecta una inconsistencia entre lo encontrado y lo solicitado, debe regresar a los pasos que sean necesarios de acuerdo con el tipo de problemática encontrada.

A manera de cierre

Las evaluaciones estandarizadas tienen la virtud de proporcionar un amplio panorama acerca de cuántos estudiantes de cierto grado o nivel escolar logran determinados aprendizajes, y ofrecen información comparable sobre conjuntos grandes de alumnos. Sin embargo, estas evaluaciones también deben garantizar rigurosamente que se planteen, desde su diseño, los diferentes usos y consecuencias que tendrán sus resultados, con la finalidad de anticipar estrategias de devolución contextualizadas a los diferentes actores involucrados en la educación.



Las devoluciones de resultados deberían mostrar los desafíos de los sistemas educativos, como un diagnóstico y no como una autopsia.”

Las devoluciones de los resultados de las pruebas estandarizadas cobran sentido sólo si

cumplen con el objetivo para el cual fueron diseñadas: contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos.

Una estrategia de devolución formativa debe incorporar, además de los datos estadísticos de la prueba, información reorganizada (tabla analítica), modelamiento de la ruta cognitiva que se deberá recorrer y un necesario acompañamiento que permita alcanzar los objetivos propuestos. Como ha señalado Pedro Ravela (2015), para que se cumpla con el principio de evaluar para mejorar, las devoluciones de resultados deberían mostrar los desafíos de los sistemas educativos, como un diagnóstico y no como una autopsia.

Este tipo de devoluciones formativas promueve que los docentes aprovechen de manera legítima la información derivada de las pruebas estandarizadas para ayudar a fundamentar sus intervenciones didácticas. Esta situación no sólo enriquece la actividad dentro del salón de clase, sino también fortalece la cultura de la evaluación del propio docente. ■

Referencias bibliográficas

- Bracho, T. (2016, marzo-junio). Usos efectivos para la mejora. Cómo hacemos para que esto ocurra. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*, 2(4).
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Informe de resultados PLANEA 2015*. México: autor. Recuperado de <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/246/P1D246.pdf>>.
- INEE (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. México: autor. Recuperado de <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/305/P1E305.pdf>>.
- Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Princeton: ETS Assessment Training Institute.
- Ravela, P. (2015). El uso de los resultados de las evaluaciones en la mejora de los procesos de enseñanza. En: Poggi, Margarita (coord.). *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria*, pp. 69-112. Buenos Aires: IIEP-UNESCO.
- Sánchez, T. (2015, julio-octubre). PLANEA: participación de diferentes actores educativos en la evaluación de los resultados. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*, 1(2).
- Wegerif, R., Rojas-Drummond, S., y Mercer, N. (1999). Language for the social construction of knowledge: comparing classroom talk in Mexican preschools. *Language and Education*, 13(2), pp. 133-150.

Recomendaciones para mejorar la pertinencia y la calidad de la formación de las figuras educativas, así como las acciones y condiciones que inciden en su desarrollo profesional



Publicaciones INEE

Vanguardia en evaluación y mejora educativa

La Agencia de Calidad de la Educación de Chile



En días pasados, Red tuvo la oportunidad de entrevistar a Camila Ayala (CA) y a Manuel Sepúlveda (MS), integrantes de la Agencia de Calidad de la Educación de Chile, una de las instituciones pioneras en el subcontinente, que desde 2011 cumple la misión –según sus propias palabras– de trabajar “con las comunidades educativas evaluando, orientando e informando para lograr una educación integral de calidad que permita que en Chile todas y todos puedan crecer y desarrollarse superando las brechas”.

Red. Ustedes evalúan las áreas curriculares más o menos típicas, pero también indicadores de desarrollo personal y social. ¿Cómo ha sido esta experiencia?

CA. En Chile ocurrió una crisis social y educativa, entre 2006 y 2010, que nos obligó a reevaluar el sistema educativo y los sistemas de medición y evaluación de la educación. En ese contexto se creó la Ley de Aseguramiento de la Calidad y se modificó la Ley General de Educación. A raíz de la primera se fundaron nuevas instituciones, entre ellas la Agencia de Calidad de la Educación. Desde un inicio se definió que no sólo era importante evaluar las áreas curriculares –como Matemáticas, Lectura, Ciencias, Historia– sino también ámbitos no académicos; es decir, indicadores de desarrollo personal

y social (IDPS) que son cuatro: autoestima y motivación escolar, clima de convivencia escolar, hábitos de vida saludable, y formación y participación ciudadana.



Las escuelas tienen un rol formador de seres humanos integrales por lo que los indicadores de desarrollo personal y social son un fin en sí mismo”.

Lo más importante fue que se reconoció que la función de las escuelas no sólo es enseñar a los niños —a sumar, leer, la tabla periódica—, sino que tienen también un rol formador de seres humanos integrales que van a salir a la sociedad y convivir con más personas, que tienen un rol participativo y ciudadano, por lo que los IDPS son un fin en sí mismo, más allá de que el clima de convivencia escolar esté asociado con resultados académicos.

MS. Como es una evaluación más reciente, supone hartos desafíos y esfuerzo, e implica una gran complejidad a la hora de establecer los mismos niveles de resultados que las pruebas estandarizadas de aprendizaje, las cuales ya tienen una trayectoria de treinta años. ¿Cómo trabajar de manera que sea un aporte?, ¿cómo lograr que se entienda como una cuestión que apoya y es relevante por sí misma, no sólo porque eventualmente pueda impactar en el aprendizaje, sino porque es importante que los estudiantes convivan, tengan altas expectativas, etcétera?

CA. En primer lugar, este nuevo sistema de evaluación ha tenido muy buena recepción

desde las escuelas. Nosotros creemos que siempre ha habido un sentimiento por parte de los profesores de que ellos son formadores de mucho más que temas académicos, y que eso no se estaba reconociendo. Esta nueva evaluación viene a reconocer que los niños pasan más [tiempo] con los profesores que con sus papás.

También hemos visto que hay una necesidad constante de mejorar la medición, porque sólo recogemos los aspectos no académicos a través de cuestionarios, y sabemos que aunque son instrumentos muy buenos van a tener limitaciones. El desafío ha sido evaluar cosas donde el colegio tiene injerencia. A veces es muy difícil aislar un indicador, porque sabemos que no sólo el colegio forma a los niños sino también la familia tiene que ver.

Figura 1 Indicadores de desarrollo personal y social de los estudiantes



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de <http://bit.ly/2o1OBY8>.

MS. Los desafíos que hoy enfrenta la educación son muy distintos a los de hace dos décadas y a los que vamos a enfrentar en veinte años. Se dice que un alto porcentaje de los trabajos que son comunes ya no van a existir entonces. Por lo tanto, la educación tiene que formar a ciudadanos muy distintos al modelo que uno conoce, muy asociado con la Revolución Industrial: tener ciertos conocimientos para cumplir ciertas tareas. Actualmente, quizá más que conocimientos tienes que tener ciertas habilidades, cierta capacidad para rearmarte, innovar, etcétera.



Pensar que se puede evaluar la calidad de la educación sólo con evaluaciones estandarizadas indica que estamos muy retrasados en lo que entendemos por ‘calidad’. Es obviamente algo mucho más complejo”.

Ahora la labor de la educación es formar a un ciudadano global, que use tecnologías de la información, en un mundo cada vez más conectado, donde es normal que se generen fenómenos migratorios... lo cual supone formar a personas preparadas para desarrollarse, desenvolverse y tener proyecto de vida. Pensar que se puede evaluar la calidad de una educación sólo con evaluaciones estandarizadas indica que estamos muy retrasados en lo que entendemos por “calidad de la educación”. Es obviamente algo mucho más complejo y, por lo tanto, necesitamos de otras variables para entender que un colegio efectivamente está haciendo bien su tarea.

Red. Debido a la diversidad de las evaluaciones, es difícil aterrizar los resultados y ponerlos al servicio de los profesores. ¿Cómo promover su buen uso?

MS. Primero es necesario entender que Chile hace evaluaciones que tienen asociadas consecuencias. Por lo tanto, sí tienen una carga en el sistema escolar, que muchas veces es negativa porque puede significar incluso el cierre de un establecimiento por bajos resultados. En este contexto, investigaciones, estudios y experiencia han mostrado que en Chile la evaluación se ha ido desvirtuando, ha provocado que muchas veces el currículum se reduzca sólo a lo que se evalúa en una prueba estandarizada externa, o se incentive la selección de estudiantes...

Frente a ese diagnóstico, lo que hizo la Agencia a partir de 2014 fue convocar, en conjunto con el Ministerio, a un comité experto para observar y hacer recomendaciones sobre nuestro sistema de evaluaciones. Una fue cambiar el plan de evaluaciones 2016-2020, que redujo el total de evaluaciones censales a sólo algunos niveles y áreas fundamentales. Otras evaluaciones pasaron a ser muestrales. Además, la Agencia empezó a promover nuevos instrumentos, formas y estrategias de evaluación, introduciendo una [evaluación formativa](#) y una [progresiva](#). Ambas —sobre todo la segunda— son para un uso interno en el colegio: no arrojan resultados públicos, sino que están abocadas a monitorear los aprendizajes a lo largo del año.

Ha habido un trabajo importante para profundizar y perfeccionar la información que se reporta a partir de las evaluaciones estandarizadas del Sistema de Medición de la

Calidad de la Educación (SIMCE). Se ha procurado que la información tenga más detalle y pueda tener un mejor uso por parte de las comunidades. También se han generado reportes diseñados para cada actor; es decir, no sólo hay un reporte para el sistema, sino que hay uno para los sostenedores y administradores de los colegios, uno para los profesores, otro para los directivos escolares, otro para las familias, cada uno asociado con los usos fundamentales que les pueda dar su destinatario para promover decisiones de mejora.



Se han generado reportes diseñados para cada uno de los actores, asociados con los usos fundamentales que les pueda dar su destinatario”.

Red. ¿Cómo hacen para que cada producto llegue a los actores a quienes está destinado?, ¿a través de las escuelas o utilizan alguna campaña de comunicación?

MS. Un canal fundamental es la escuela. Si uno piensa en un público más masivo, entonces se trata de transmitir esa información a través de redes sociales y notas de prensa. Tratamos de utilizar todas las plataformas informativas que hoy día se tienen para transmitir los mensajes que son fundamentales o establecer ciertos vínculos, es decir, que pueda ser un elemento que genere un link a una herramienta más de detalle. Otra vía es difundir a instituciones y organizaciones que también puedan servir de puente o canal para transmitir el servicio.



Nuestra primera línea es nunca estigmatizar a un colegio, no hacer *rankings*, no comparar, porque todos tienen realidades distintas”.

CA. Parte importante de la labor de la Agencia ha sido no estigmatizar a las escuelas; pues si se afirma que a esta [escuela] le va mal, le va mal, porque es como decirle a un niño: tú eres tonto, no sabes. Nuestra primera línea es nunca estigmatizar a un colegio; por lo tanto, no hacer *rankings*, no comparar, porque todos tienen realidades distintas. En vez de eso hay que saber que estos colegios necesitan refuerzos, más instrumentos, herramientas y retroalimentación.

En [la página web de la Agencia de Calidad de la Educación](#) los datos están disponibles para todos; pueden acceder padres, directores, el público. Nosotros entregamos un informe de resultados de SIMCE para los directores, para los profesores y para los padres.

También hacemos seminarios, tanto de aspectos pedagógicos –dirigidos a profesores y directores– como seminarios más amplios, que tratan de poner en la opinión pública nuevos temas, desarrollos e innovaciones respecto de la educación.

Por último, publicamos libros. Tenemos una división de investigaciones, vamos a todos los colegios que han mostrado una mejora sostenida en el tiempo y decimos: “A ver, ¿qué están haciendo ustedes?, ¿qué cosas podemos tomar de ustedes para poder decir a las escuelas?”. También hemos editado

análisis de los errores frecuentes. Por ejemplo, vemos en qué se han equivocado los estudiantes y cómo podemos entender estos errores para mejorar.

Red. Es preciso saber cómo poner el mensaje en términos de que sea, primero, asequible, y luego también implementable.

MS. Eso es bien relevante, no siempre el mismo formato va a funcionar para todos los públicos; por ejemplo, las redes sociales canalizan mucho mejor a un tipo de usuarios distinto quizás al de un libro. Por eso no solamente publicamos libros, también hemos tratado de generar *policy brief* –documentos abreviados, como una minuta, que es algo de uso común entre diputados y senadores, por ejemplo– que puedan servir a tomadores de decisiones.

La Agencia tiene como uno de sus objetivos estratégicos influir en las políticas públicas. Por un lado, es uno de los actores normalmente invitado a participar en las discusiones legislativas, en materias de su ámbito; al mismo tiempo, toda la investigación aplicada que realizamos tiene por finalidad servir de insumo para los desafíos que la política pública enfrenta. Así, a partir de distintos productos se transmite el mensaje de la mejor manera posible para que llegue a un público específico.

Red. Uno de sus objetivos es fortalecer las capacidades de autoevaluación de las escuelas, pero una cosa es una evaluación externa y otra que las escuelas la incorporen a su propia gestión como algo natural en su proceso. ¿Cómo ha atendido la Agencia esta parte?

CA. Es importante precisar que la Agencia está bien delimitada, tenemos un deber escrito en la ley. Pero también nos hemos dado cuenta que es importante desarrollar herramientas de autoevaluación en las escuelas. Se han hecho varias cosas al respecto. Una de ellas consiste en los métodos de las evaluaciones progresiva y formativa que recién explicamos. La [evaluación progresiva](#) partió con Lectura para segundo grado (este año se lanzó para séptimo grado en Matemáticas); la idea es que los estudiantes tomen una prueba estandarizada que entrega resultados inmediatamente al profesor y éste pueda ver cómo les va a sus alumnos. Esa información no se presenta a la prensa, no sale un *ranking* con el fin de hacer comparaciones entre colegios. El objetivo es que el profesor utilice esta evaluación para mejorar el desempeño de sus estudiantes.

También se ha fomentado la [evaluación formativa](#), que consiste en usar las herramientas de las mismas clases retroalimentando a los alumnos respecto de sus avances en los procesos de aprendizaje. La Agencia también facilita talleres para que los directores y jefes de la Unidad Técnica Pedagógica, o los profesores, se autoevalúen. Con tal fin se reúnen, ven cómo están llevando a cabo su proceso, conversan y utilizan las herramientas que cada uno posee para ir mejorando.

Red. ¿Cómo recupera la Agencia los resultados de esas reuniones y consejos, o los intercambios al interior de las escuelas?

CA. No tenemos un método establecido para recuperar. No tenemos una evaluación de impacto ni nada parecido.

MS. El objetivo detrás de todo esto es entregar herramientas a los docentes, a los equipos directivos, no transformar a los directivos en herramientas. Es importante entender que la labor de los docentes supone desafíos diarios, es sumamente compleja y, por lo tanto, no puede ser resuelta a través de una entidad central que dicte pautas de acción. Por el contrario, se necesita que esos profesionales tengan todas las herramientas y capacidades necesarias para enfrentar esos desafíos. Entonces, lo que se entregan son herramientas que promueven, en este caso, la autoevaluación, y cómo utilizar la información derivada para la mejora.

Red. ¿Cuál es la percepción que los diferentes actores educativos tienen de lo que significa la cultura de la evaluación?, ¿consideran a la evaluación como una herramienta que los dota de recursos para identificar sus retos?

MS. El contexto de la evaluación en Chile es complejo, marcado por una alta presión debido a las altas consecuencias que se tienen. Eso ha generado una respuesta pendular, una respuesta que quiere terminar con este tipo de evaluaciones, pero creo que los avances que se han dado este año son muy importantes.



La evaluación es una herramienta para la mejora educativa, no el fin, no el resultado en sí”.

Se valoran mucho los esfuerzos realizados por la Agencia para tratar de cambiar esta

visión, ampliar la mirada sobre la calidad y hacer entender que es una herramienta para la mejora; no el fin, no el resultado en sí. No me atrevería a decir que tenemos una cultura de evaluación, pero sí me atrevo a decir con certeza que se ha ido dando un giro bien importante en cómo se entiende.

CA. Ha sido parte de la labor de la Agencia resignificar la evaluación. Los focos de resistencia siguen existiendo, porque obviamente nunca va a ser todo color de rosa; nosotros sabemos que sigue habiendo una sobrecarga a las escuelas por la evaluación. Si bien la cantidad de evaluaciones disminuyó (antes eran 18 y ahora son nueve), muchos siguen sintiendo que los evalúan mucho. A veces los colegios se sienten muy intervenidos y lo que hemos hecho últimamente es diversificar las muestras, para que no sean los mismos siempre los que estén evaluándose.

MS. También importa considerar que esta es una discusión en nuestro país. Hay un acuerdo, yo diría, sobre la necesidad de evaluar para tener información; pero existen visiones distintas respecto al uso de esa información, respecto a cuánta de ella debe ser pública y, finalmente, cuáles deben ser las consecuencias asociadas. Cambia mucho cómo veo la evaluación dependiendo de lo que pase con ella.

Creemos que el país debe entender que son desafíos de largo plazo; nuestra idea es que esto debe ser un camino que sigamos recorriendo, en donde efectivamente este giro se mantenga; es un tema que no está del todo resuelto y una discusión obviamente abierta, pero trascendental, porque es relevante para la escuela. ■



Líderes escolares: pilares del sistema educativo mexicano

Texto y videos: ERICK JUÁREZ PINEDA

Fotografías: MARICELA MORENO RODRÍGUEZ

Si bien sabemos que el sistema educativo mexicano tiene enormes carencias en rubros tales como presupuesto, infraestructura y calidad, es necesario reconocer que existen esfuerzos gigantescos para que los estudiantes adquieran la mejor formación posible.



Todos los días, millones de alumnos, profesores, personal administrativo, de intendencia y directores entran a las aulas a dar lo mejor de ellos, con los recursos que tienen a la mano.

Nuestro sistema educativo –uno de los cinco más grandes del mundo, según cifras de la Secretaría de Educación Pública– alberga en sus entrañas a más de 36 millones de alumnos, 2 millones de docentes y 250 mil planteles en todo el país.

No es fácil hacer funcionar diariamente un sistema de estas proporciones para lograr que millones de personas aprendan en sus aulas y los profesionales educativos desarrollen sus capacidades; se requiere de grandes líderes que acompañen, guíen y ejecuten con los recursos disponibles para el mejor aprovechamiento escolar.

Al hablar de líderes educativos, la mayoría de las personas no se refieren a titulares de dependencias o servidores públicos detrás de un escritorio, sino que suelen pensar en profesores, directores y supervisores, quienes todos los días se enfrentan a las diversidades tan complejas de los alumnos, a sus distintos contextos y situaciones socioeconómicas.

Un líder, señalan quienes laboran en las aulas, es aquel que comparte y promueve la mejora de la comunidad escolar.

Aunque la figura de un líder ha sido vista tradicionalmente como una persona autoritaria que sólo ordena y delega, este concepto ha cambiado y la materia educativa no es la excepción, pues las necesidades de cada comunidad escolar así lo exigen.

Un líder, señalan quienes laboran en las aulas, es aquel que comparte y promueve la mejora de la comunidad escolar, tanto dentro como fuera de las instalaciones; una persona que impulsa a sus compañeros a ser mejores personas, subordinados, padres de familia y alumnos, a través del ejemplo.

Ser un líder no significa precisamente ser una autoridad; se trata de una figura que influye en los demás. La comunidad escolar se mueve, sin duda, a través de las acciones que éstos realizan, y su desarrollo y mejora abarca la voluntad y participación de la mayoría de los involucrados en los procesos educativos.

De acuerdo con lo que expone Bernard M. Bass, doctor en Psicología y profesor-investigador de la Binghamton University, en su libro *Leadership and Performance Beyond Expectations* (1985), los líderes logran mejores resultados en una o más de las siguientes maneras: son carismáticos a los ojos de sus seguidores y son una fuente de inspiración para ellos; pueden tratarlos individualmente para satisfacer las necesidades de cada uno de sus subordinados; y pueden estimular intelectualmente a los mismos.

Estos factores, explica Bass, representan los cuatro componentes básicos del liderazgo transformacional:

1. **Influencia idealizada (liderazgo carismático).** Ésta es fuerte entre líderes que tienen una visión y sentido de misión; se ganan el respeto y la confianza de su comunidad; y adquieren una identificación individual fuerte con sus seguidores.

2. **Consideración individualizada.** Los líderes se concentran en identificar las capacidades y en diagnosticar las necesidades de sus seguidores y las atienden de manera personalizada. También les delegan, entrenan, aconsejan, proveen retroalimentación y elevan el nivel de responsabilidad de sus seguidores, así como su nivel de confianza, no sólo para que cumplan con los requisitos de trabajo y para maximizar su desempeño, sino para potenciar el desarrollo personal de los mismos.
3. **Estimulación intelectual.** Los líderes promueven activamente una nueva mirada a viejos métodos; fomentan la creatividad y enfatizan la reflexión y reexaminación de suposiciones subyacentes a los problemas. También utilizan la intuición y una lógica más formal para solucionar los desafíos. Además, quienes estimulan intelectualmente desarrollan seguidores que atacan los problemas usando sus propias perspectivas únicas e innovadoras, es decir, los seguidores se transforman en solucionadores de problemas más efectivos con y sin la facilitación del líder.
4. **Liderazgo inspiracional.** Los líderes dan ánimo, aumentan el optimismo y entusiasmo, y comunican sus visiones de futuros realizables con fluidez y seguridad.

Sin duda, en cada escuela de México existe un líder educativo que cumple a cabalidad con estas características y que es pieza fundamental en el desarrollo de su comunidad.

En cada escuela de México existe un líder educativo que es pieza fundamental en el desarrollo de su comunidad.



Escuela de Trabajo Social de Chihuahua: escuela de líderes

La Escuela de Trabajo Social del estado de Chihuahua es un claro ejemplo de liderazgo. Fue concebida propiamente como un experimento social al edificar sus instalaciones en una de las colonias más complicadas de ese estado, pues el propósito fue que sus estudiantes ayudaran a la población a resolver diversos problemas que les aquejaban.



Esas calles de la Colonia Lealtad se distinguían por un ambiente de violencia, desigualdad, pobreza e inseguridad. Ante ello, hace 60 años, la escuela “Profra. y T.S. Guadalupe Sánchez de Araiza” se fundó con el objetivo de crear líderes en intervención social para ayudar, en primera instancia, a la comunidad que los albergaba y que tantas necesidades tenían, tanto entonces como ahora.

Para lograr este liderazgo, los profesores de la escuela han jugado un papel muy importante, pues han transmitido a sus alumnas un gran sentido de responsabilidad y pertenencia, fundamentales para el trabajo con la población.

Mayra Flores, profesora y directora de docencia de esta institución, explica que el camino ha sido largo pero fructífero, pues cada profesor que llega debe tener un amplio conocimiento de la materia que impartirá, así como una buena pedagogía de la misma, por lo que la selección, capacitación y

evaluación de los profesores se hace de manera rigurosa, a fin de que no se conviertan sólo en un personaje más frente al aula, sino en un líder que lleve, desde su perspectiva, al mejoramiento de la comunidad educativa.

“

Nosotros observamos e intervenimos en los fenómenos sociales que ocurren en nuestras comunidades y, por ello, tenemos que estar más preparados”.

“Para que un profesor sea un buen líder educativo primeramente tiene que conocer la disciplina que impartirá, dominar el contenido de la carrera y de las asignaturas. Así, cuando se tiene este dominio, se puede aclarar con seguridad las dudas que surjan por parte de los estudiantes. Esto tampoco significa que estén obligados a conocer todo, pero sí deben estar conscientes de que deben estar en constante preparación”, explica.

La directora Flores puntualiza que la carrera de Trabajo Social exige una actualización permanente. “Nosotros observamos e intervenimos en los fenómenos sociales que ocurren en nuestras comunidades y, por ello, tenemos que estar más preparados. Somos, por así decirlo, una escuela de líderes, pues un trabajador social busca las soluciones óptimas para estos fenómenos. Es por ello que los docentes deben representar un liderazgo muy fuerte, ser un ejemplo para los alumnos y para otros profesores”, afirma.



Mayra Flores



Siempre pienso a futuro con mis alumnas; vemos qué nos puede deparar el destino. Los líderes en las aulas tenemos que ser un ejemplo, a pesar de las dificultades a las que nos enfrentamos”.

Jaime Álvarez, profesor de la misma escuela, considera que las principales características de un líder son su gran actitud de servicio y su buena planeación, cualidades que se pueden encontrar en un profesor. Esos atributos, sostiene, deben enfocarse en querer ayudar a sus alumnos y dirigir esa pasión para buscar el bienestar y desarrollo profesional de los mismos.

En este sentido, recuerda que Pablo Latapí, en *Carta a un maestro*, señala que la educación tiene dos caras. En la primera se encuentran los bajos sueldos, el poco reconocimiento social y demás carencias que enfrenta el sistema educativo mexicano. En la segunda cara está la satisfacción de enseñar, el alto honor de ser profesor y la gran responsabilidad de ser un ejemplo para los demás.

Advierte que los profesores llegan todos los días con la pasión de entrar a su trabajo y compartir lo que saben; sin embargo, muchos no perciben el apoyo de los padres de familia o de la sociedad. “Nos sentimos en una gran soledad en las aulas”.

Por último, señala que el liderazgo debe estar presente en todos los sectores que abarca el sistema educativo, desde las autoridades del más alto nivel, hasta el más humilde puesto.



Escuela Primaria “Andrés Iduarte”: liderazgo y planeación, ejes centrales de su desarrollo

La Escuela Primaria “Andrés Iduarte”, localizada en la delegación Gustavo A. Madero de la Ciudad de México, parece a simple vista una escuela común, pero tiene algo especial: al frente se encuentran grandes líderes, más de 30 docentes y administrativos, que día a día enseñan a casi 500 alumnos.

La clave de su labor es la empatía, la planeación y la convicción de que pueden hacer grandes alianzas en la comunidad educativa.

Desde la perspectiva de Andrea Arellano Hernández, su directora, la principal característica que debe tener un líder educativo es la empatía con toda la comunidad: comprender la diversidad de situaciones que enfrenta la población escolar. Además de esto, contar con amplios conocimientos de aspectos tanto técnico-pedagógicos como legales.



En este sentido, explica, la planeación escolar debe pensarse desde el trabajo colaborativo. “La planeación debe surgir desde los profesores, directores, el Consejo Técnico Escolar y los padres de familia, a fin de generar discusiones, propuestas, estrategias y evaluación de resultados que mejoren la vida académica”, apunta.

Por tal motivo, considera fundamental fortalecer el diálogo con los padres de familia, pues es escasa su participación en la toma de decisiones.

Para lograr los objetivos, expone, debe haber una visión de comunidad y sensibilización, lo cual requiere de eliminar prácticas autoritarias que poco o nada incentivan esta disposición al diálogo.

Para que se fomente el liderazgo educativo en todas las escuelas, sugiere a las autoridades educativas que se actúe de manera decidida para ahuyentar la corrupción en todos los niveles, pues considera que los favoritismos y las prácticas deshonestas dañan fuertemente la educación de los menores.

Ana Laura Poucholen Alarcón es la otra líder con la que cuenta esta escuela de tiempo completo. A partir de su experiencia como subdirectora académica, y anteriormente como asesora técnico-pedagógica, se ha dado cuenta de que la planeación es una pieza fundamental para lograr este liderazgo, misma que debe ser acorde con las necesidades de los niños y profesores.

La planeación, reitera, es uno de los componentes más importantes para llevar a buen puerto la tarea educativa, pues sienta las bases para establecer objetivos y tareas a realizar.



Ana Laura Poucholen

Destaca la importancia de que un líder educativo conozca claramente las metas, esté comprometido con las mismas y tenga un amplio conocimiento de la organización de la escuela.

Sobre la escasa participación de los padres de familia, la subdirectora coincide en que se les debe involucrar más en las actividades académicas, a fin de que tengan una mayor comprensión de lo que sucede en las aulas.

“Los padres de familia tienen una gran responsabilidad sobre el bajo rendimiento escolar de los niños, pues se han desinteresado bastante en la educación de los mismos. Nosotros –líderes, profesores, administrativos– no podemos llevar a cabo la tarea integral de la educación, debe ser compartida”, concluye.

Autonomía escolar: clave para el liderazgo educativo

En todo este contexto, diversos profesores entrevistados coinciden en que la autonomía escolar es un elemento importante dentro de la Reforma Educativa para formar e impulsar el desarrollo de los líderes académicos; esta autonomía debe fortalecerse e implementarse de manera correcta para que el sistema educativo mexicano tenga mejores resultados y el personal escolar se comprometa más con su tarea.

Al respecto, Irving León Sotelo, profesor de Educación Física de la Escuela Primaria “Afganistán”, de la Ciudad de México, considera que la autonomía es una de las partes benéficas del nuevo modelo educativo, puesto que busca darles más libertad a los docentes para que se desenvuelvan en lo que realmente son buenos y lo transmitan correctamente a sus alumnos.

Sobre las características de un buen líder educativo opina que debe tener una enorme pasión por enseñar y, con ello, influir positivamente en sus alumnos y compañeros.



León Sotelo expresa que la planeación, fuera del aspecto administrativo, debe generar confianza y motivación tanto personal como para la comunidad escolar, a fin de que, en la parte del papeleo, refleje una manera sencilla de realizar el trabajo.

Por otra parte, el profesor Fortunato Palacios, quien imparte la materia de Matemáticas en la Escuela Secundaria Federal Núm. 328, considera necesario que autoridades educativas y líderes escolares intervengan para rescatar algo muy valioso que poco a poco se ha perdido en la escuela: la disciplina del alumno y la figura de autoridad del profesor.

Señala que los alumnos, padres de familia y la sociedad en general, ya no ven a los maestros como una figura de autoridad y respeto, lo cual influye negativamente en el bajo desempeño escolar de muchos estudiantes.

Explica que la autonomía debe verse reflejada en las aulas lo más pronto posible, a fin de que se recupere ese liderazgo que se ha perdido en muchas escuelas situadas en contextos difíciles.

Por último, hace hincapié en que la sociedad debe revalorar el quehacer de los maestros, para lo cual el apoyo de los padres es fundamental, teniendo en cuenta que una mala educación impacta no sólo en el desarrollo de las nuevas generaciones, sino de las comunidades en su conjunto. ■

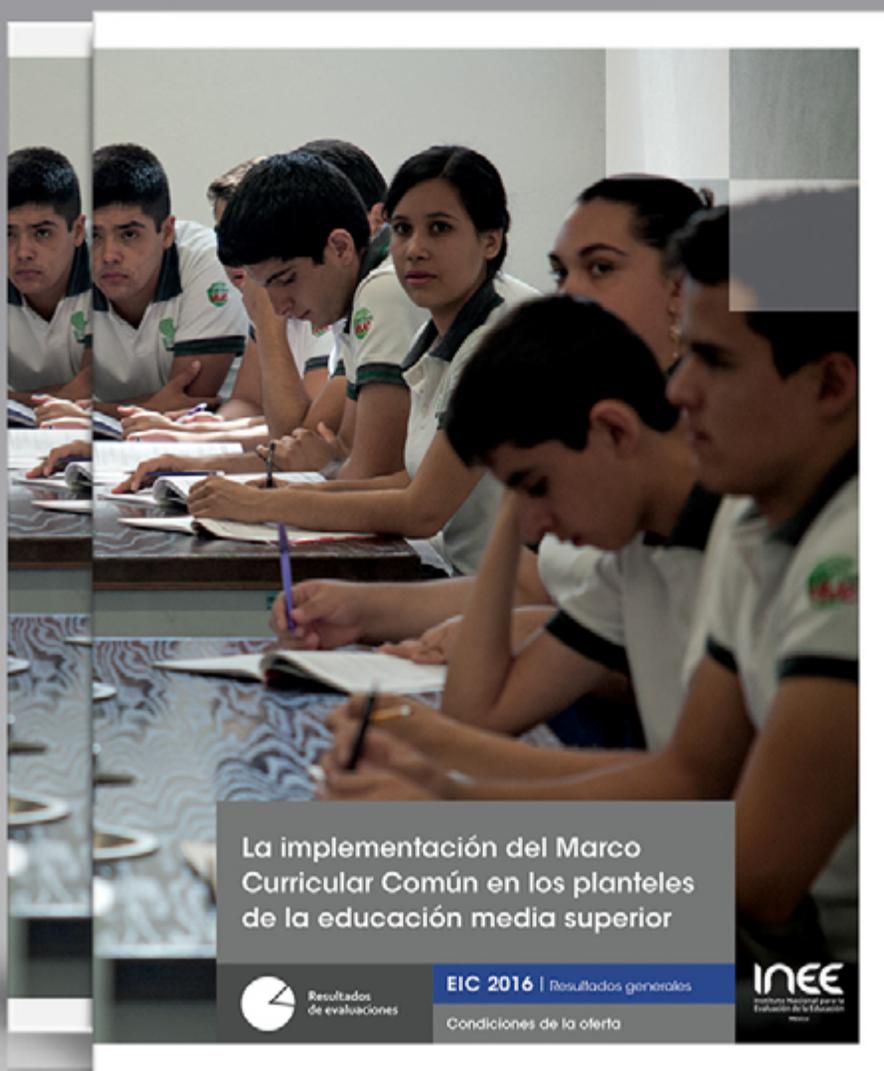


Fortunato Palacios

Referencia

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: The Free Press.

Conozca las oportunidades de profesionalización de docentes y directivos, las prácticas de aula y las acciones de gestión escolar



Publicaciones INEE

Con-jugando la inclusión

Tiquincentilizque
in tlacah

BERTHA MARÍA SÁNCHEZ NARANJO

Traducción al náhuatl: FAUSTO AGUILAR DOMÍNGUEZ



En estos tiempos de grandes e importantes cambios en materia educativa, entra al campo un integrante que durante mucho tiempo ha estado en la banca y que, finalmente, tiene una aparición relevante frente a los constantes esfuerzos de diferentes actores encargados de organizar las acciones para que los participantes sean protagonistas.

i Cuántos de nosotros enfrentamos situaciones de vida que nos llevan a tomar decisiones? ¿Cómo definimos lo que somos capaces de hacer a través de nuestra formación personal y profesional? ¿Quién puede decir que el primer impulso para ser docente fue su primer profesor o profesora, o incluso las practicantes que eran ese oasis en las rutinas tradicionalistas de entonces?

En ese entendido, ¿por qué es tan complejo asumirnos como esos actores o agentes que al crecer promovemos la evolución de nuestro entorno y convertimos en protagonistas a todos los participantes?, es decir, ¿por qué no conjugamos el encanto de la docencia con la pasión por los retos que cada uno de los alumnos representa?

Ipan inin hueyi cahuitl huan nel motelnequi tlacuepaliztli itechpa tlamachtiliztli, axcan pehua mahuiltiz acah tlen huehcauhtica zan mocehuihtoaya, yeceh ic tlami, tlamahuizoltica neci ipampa tlatlaman huan cenca chichahuac otequitque inon miyaqueh tlayacanque tlen quichihchihuan inin tequitl in canin occequintin centequitizque huan mochihuazque hueh hueyih tequitinimeh.

i Quezquin tehhuantin tiquixnamiquin necuehmolol ipan tonemiliz huan nel motelnequi titlapancuizque? ¿Quenin tiquihtozque inon tlen huel ticchihuazque itechcopa in cualli totlacayo huan totlamatiliz tlen oticahchique? ¿Aquin huel quihtoz ica omochiuh ce temachtiani ipampa ineyolehualiz huitz itechcopa ic achto itemachtihcatzin, nozo inonque temachtianimeh tlen zan oc tlayehyecohuayan ipan inon cahuitl?

Niman, ¿tleica cenca ohui timoitazque in yuh inon tequitinimeh nozo tlachihchihuanimeh tlen ihcuac timozcaltian no ihcon ticchihuan mah nochi mozcalti tonahuac, no ticchihuan mah tequitican, no yuhquin tleica amo ticcentilian inetlazohtlaliz tlamachtiliztli ica ichicahualiz imintequiuh cehcemeh momachtianimeh?

Responsabilizamos al sistema, a los padres, a los compañeros de otros grados, y hasta a los alumnos mismos, pero siempre le planteo al personal a mi cargo: ¿cuánto del pastel te corresponde? La respuesta nos lleva justo a la composición de la palabra conjugar: hemos olvidado jugar con los recursos cognitivos, materiales y de todo tipo, limitados o no, que tenemos a nuestro alcance; hemos dejado de actualizarnos y nos mantenemos en zonas de confort que propician barreras para el aprendizaje y la participación de todos. Necesitamos recordar que conocer nuestros alcances y áreas de oportunidad es fundamental para llevar a cabo nuestra tarea y mejorarla.



Inicié mis labores docentes en octubre de 1993, en un Centro de Atención Múltiple (CAM) en Cancún, Quintana Roo. Hace años, cuando hacía referencia a este hecho, algunas personas consideraban que vivía en el paraíso, pero para mí la ciudad como tal no era el objetivo, para mí lo más importante era que ahí se encontraba mi mayor pasión: el trabajo con los niños y niñas.

Tictlahtlacotian tlamachtiliztli itlaman, nozo tiquintlahtlacoltian tetahtzitzintin, tomomachtihcahuan nozo occequin iminmomachtihcaicnihuan, yeceh notlacahuan nochipa niquinchihuilia inin tlahtlanilli: ¿quezqui itlacoton paztelli mitzmacazque? Inon tlananquiliztli tech-chihuiliz timoyolnotzazque itechpa tlen quihtoznequi in tlahtolli tlacentiliztli: ye otiquelcauhque timahuiltizque ica totlamatiliz huan ica occe tlatlaman tlatquitl, tlen ohui nozo amo, tlen tonahuac moahci; ayamo timomachtihcateh huan oc achi cualli zan ticnequin tonecehuioyan tlen amo techcahuilia timomachtizque huan ticentequitizque. Monequi tiquilnamiquizque ica tiquixmatizque tohueliliz huan totequiuh nel motelnequi ipampa techpalehuiz oc achi cualli ticchihuazque totequiuh.

Opeuh notemachtiliz ipan octubre ipan 1993, ipan ce Centro de Atención Múltiple (CAM) ompa Cancún, Quintana Roo, ye opanoc ome xihuitl, ihcuac onicteneuh inin tlatempohuiliztli, cequin tlacah oquihtohque ica nehhuatl ce tlacuartzincan niyetoya, yeceh nehhuatl nitlanemiliaya amo nimocahuaz altepepan, nehhuatl nicneltocaya ompa nicahciz nohueypaquiliz: notequiuh iminhuan pipiltzitzintin.



Al ser la profesora nueva, en el siguiente ciclo escolar mis compañeros y compañeras contribuyeron para que fuera asignada al grupo de estudiantes de nivel preescolar que presentaban alguna condición derivada de la discapacidad motora. Ahora les agradezco lo afortunada que me hicieron: tuve la oportunidad de conocer a seres maravillosos durante los cinco años en los que estuve frente a grupo y, gracias a la formación de un equipo de trabajo que me seguía para lograr que nuestros objetivos se fueran cumpliendo, conseguimos canalizar a varios alumnos a escuelas primarias, y ese era uno de los más grandes y satisfactorios retos, conocerlos para descubrir el potencial que tenían.

Entonces sólo sabía de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) por referencias, y aunque algunas de éstas no eran del todo favorables no me detenía para continuar “integrando” alumnos y alumnas a la primaria regular, desde entonces creía en ese conjugar elementos para que ocurriera lo que ahora conocemos como inclusión, en ese entonces denominado integración.

Ipampa nitemachtiani yancuic, yehica notequitihcaicnihuan onehpalehuihque ipan yancuic nemachtilcahuitl mah niquinmacthi conetzitzin itechpa preescolar tlen amo huel quiolinian nozo quitequitiltian itlah iminnacayotzin. Axcan cenca niqintlazohcamatilia ipampa melahuac onicahci nohueypaquiliz: onechcahuihque ica cualli oniquinixmatque cenca yolcualli tlahah ipan inon macuilli xihuitl tlen onitequit iminixpan nomomachtihcahuan; miyaqueh inon pipiltin tiquintitlanihque ipan primaria, inon cenca hueyi paquiliztli, achto niquinixmatiz huan zatepan nicmatiz catlen iminhueliliz, oticentequitihque in yuh ce nechicolli huan ihcon cualli oticahxiltihque miyac tlamantli.

Ipam inon cahuitl zan niqixmatiaya in Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular. (USAER) ipampa onechilhuihque, mazque cequin amo cenca cualli, yehhua amo quitzacuiliaya notequih huan nitequitihtoya oc “niqincentlaliaya” nomomachtihcahuan ipan primaria regular, quin ihcuac ye nicneltocaya ica huel titlacentlalizque niman mochiuaz ce necentlaliliztli, tlen ipan inon cahuitl itocaya tlacentlaliliztli.

Al inicio de mi sexto año de trabajo fui comisionada a la Dirección y posteriormente ratificada; desde entonces, y hasta 2013, dirigí un servicio con todo mi pensamiento y cariño dedicados a creer que es posible hacer que el potencial se desarrolle, sin importar los diagnósticos, ni las limitaciones de recursos, infraestructura y condiciones de las propias familias que día a día viven su duelo. Con una fuerte convicción de que todos debemos comprometernos a hacer lo que nos corresponde para lograrlo. Y durante esos años así fue.

En febrero de 2013, con la intención de abrir un nuevo ciclo en mi vida laboral, inicié funciones directivas en la USAER 23FUA0027Y. La primera tarea fue conocer al personal a mi cargo, al de cada una de las seis escuelas primarias y, por supuesto, a los estudiantes de dichas escuelas para determinar su potencial e impulsarlo.



Contextualizando, tres de estas escuelas se encuentran en zonas urbanas marginadas, con niveles socioeconómicos medio-bajo a bajo; otra, aunque está en zona urbana, su nivel socioeconómico también es de medio-bajo a bajo; en tanto que las dos restantes

Ipehuayan ic chicuace xihuitl itech notequiuh onechtitlanque nitequitiz ipan Dirección huan zatepan noihqui ipan onimocauh; quin ihcuac huan ixquichca 2013, onitlayacan ce tequitl ica nochi noyolo huan notlazohtlaliz in canin nochipa nicneltocaya ica huel ticchihuazque mah mozcaltini iminhueliliz pipiltin, amo mopohua in tlen occequintin quihtohuan, nion in tlaa amo onca tomin, nozo amo onca cualli tlamachtilyan nion mopohua in tlaa amo cualli yetoc imincenyeliz tlen momoztla moyolcocoahua. Nochipa nicneltocaya ica tinochtin totech monequi ticchihuazque inon tlen monequi ihcon cualli ticahcizque in tlen ticnequin. Ihcon omochiuh ipan inon cahuitl.

Ipan febrero ipan xihutil 2013, ipampa nicnequiya nictlapohuaz ce yancuic tlatempohuiliztli itechpa notequiuh, yehica opeuh onitlayacan ipan USAER 23FUA0027Y. Ic achto tlen onicchiuh yehhua oniquinxmat notequitihcahuan, inon tlen tequitayan ipan chicuace tlamachtilyan itechpa primarias no ihcon, oniquinxmat in momachtianimeh ipan inon tlamachtilyan ic oniquixmat iminhueliliz ihcon cualli niquimpalehuiz.

Nicyequihtoz, yei inon tlamachtilyan moahci ipan ce hueyaltepetl, mazque amo tominehque, ica tomincayotl itlaxelol medio-bajo a bajo; occe, mazque altepepan moahci, itlaxelol itomincayo noihqui medio-bajo a bajo; huan oc ome tlamachtilyan

se ubican en zonas urbanas denominadas residenciales con niveles socioeconómicos de medio-alto a medio-bajo.

Articular las acciones de operatividad de esta USAER empezó con conocer el marco teórico que tendría que armonizar la intervención –que hasta ese momento era asistencialista–, para replantear lo establecido en ese documento y que al parecer no se ejecutaba; poco después se nos dio la indicación de iniciar el análisis del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) para hacer los ajustes necesarios para su aplicación en el estado.

En el ciclo escolar 2013-2014 iniciamos la implementación del MASEE y con ello la sensibilización del personal –labor que hasta el día de hoy se ha dado de manera paulatina–, habituado a que los estudiantes salieran del contexto de sus aulas para recibir la atención terapéutica de la USAER.

Es de reconocer la apertura y sensibilidad de un valioso número de docentes de estas seis escuelas ante la responsabilidad que comparten con nosotros, para asumirse como los agentes principales para promover la conjugación de todos los elementos con los que cuentan para poner a sus estudiantes y su aprendizaje en el centro del proceso educativo (primer principio pedagógico).

Especialmente las escuelas de la zona urbana marginada han destacado en su evaluación docente y se siguen perfilando para ir más allá de las zonas de

moahci ipan hueyaltepetl in canin chantin tominehque tlen tomincayotl itlaxelol ye medio-alto a medio-bajo.

In tequitl itechpa quenin tlayacanaloz tlatlaman itlachihualiz USAER opeuh ihcuac achto oniquixmat tlanahuatilli huan tlamatiliztli ica tlen cualli nitequitiz –ipan inon cahuitl nochipa notech monequiya tlapalehuiliztli–, ihcon cualli moyectlaliz tlen quihtohuaya inon amatl tlen neciya ica amo moahxiltiaya; zatepa otechnahuatihque ica ye tipehuazque ica itlayehyecoliz Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) ihcon cualli ticcuepazque inon tlen monequiya ic cualli motequiuhitiz ipan estado.

Ipan ixihuca tlamachtilli 2013-2014 opeuh otitequitihque ica MASEE ica tlen otiquinyemancachihuilihque iminyolo totequitihcahuan –inon tequitl momoztla mocentoca oc axcan–, in momachtianimeh ye moihmatoque amo zan calihtic momachtizque, yeceh quizazque ic quicelizque itlayecoltiliz, itlanohnotzaliz USAER.

Mah cualli tiquitacan iminyolehuiliz huan iminnemachiliz miyaqueh temachtianimeh tlen tequitin ipan inon chicuace tlamachtilyan ipampa tohuan centequitin, ipampa nel motelnequi imintequiuh inon temachtianimeh tlen tlapalehuian mah mocentlali nochi tlamantli tlen monequi ihcon iminmomachtihcahuan huan iminnemachtil mocentlaliz ixihco in tlamachtiliztli tlen mochiuhtica (ic achto itlanahuatil temachtiliztli).

In tlamachtilyan tlen moahci ipan altepetl in canin amo tominehque

confort, a tal punto que en este ciclo escolar una de ellas consiguió que sus estudiantes se posicionaran entre los primeros lugares de la Olimpiada del Conocimiento Infantil (OCI) a nivel estatal, demostrando su aprecio por la diversidad, *con-jugando* sus recursos, los de sus estudiantes y los que el medio le ofrece, aunque limitados.

Esto prueba que si *ella* incluye, *nosotras* incluimos, *los padres* incluyen y *todos* incluimos, se termina *con-jugando la inclusión* para hacerla tangible y que no se limite por las excusas acostumbradas de quienes olvidan la razón de ser docente.

Hay otros actores, en estos mismos contextos, o de otros que en apariencia tienen más recursos, que valoran la diversidad al aceptar a estudiantes con necesidades muy específicas generando ambientes inclusivos de forma proactiva, con los que prueban que sí existe la pasión en la docencia por enfrentar el reto que cada alumno representa. Esta tarea requiere de trabajo colaborativo y corresponsable en el que la USAER juega un papel fundamental. ■

oc cenca monextia imintlayehyecoliz temachtianimeh huan oc tequitihticateh ipampa quinequin quizazque in necehuiloyan, cenca quinequin yehica axcan ipan inin ixihuca nemachtil ce temachtiani cihuatzintli oquichihua ica imomachtihcahuan oquitlanque ic achto itechpa Olimpiada del Conocimiento Infantil (OCI) ipan tlatlanilli estatal, ihcon oquinexti itlazohtlaliz ipampa nepapan nezcaoyotl, oquicentlali nochi itlamatiliz, imintlamatiliz imomachtihcahuan huan occe tlaman tlatquitl tlen occecan quiahci, mazque amo miyac.

Inon quinextia ica in tlaa *yehhuatzin* tecentilia niman noihqui *tehhuan* titecentilizque, *tetahtzitzin* tecentilizque huan *tinochtin* titecentlalizque, niman on *tiquincentilizque in tlach* ihcon cualli moitaz totequihua huan amo motzacuiliz ica cehcemilhuitica imintlananquiliz aquinque ye oquielcauhque tleica temachtian.

Onca occe tlamantli, itechpa inin tlahtolli, nozo itechpa occe tlen mach quipia itlatqui ica tlen tequitiz, tlen quimahuiztilia in tlatlamancayotl, yehica cualli quiyolcelia in momachtiani tlen quipia cequin inecuehmolol itechpa inacayotzin, huan ihcon tequiti ica nochi iyolchicahualiz ic amo onca ixtlahuelli, yeceh cualli cennemohuaz, ihcon quinextia ica quema onca ce tlazohtlaliztli itechpa temachtiliztli huan yolchicahualiztli ica tlen moixnamiquiz necuehmololme huan neci ihcuac tequitiloz imixpan momachtianimeh huan yehica totequihua ipan USAER yehhua titepalehuizque in tlaa cualli moyolceliloz in centequitl. ■

Te invitamos a consultar la edición No. 10 de la *Gaceta* de la PNEE:

Voces del INEE

Sylvia Schmelkes
Teresa Bracho
Francisco Miranda
Harvey Spencer Sánchez

Evaluación del sistema educativo

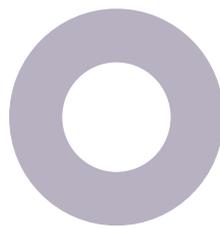
José Luis Gutiérrez
Marcela Gajardo
Dirección de Evaluación de Políticas
y Programas Educativos del INEE

Experiencias internacionales

Agencia de Calidad de la Educación de Chile
Ministerio de Educación Pública de Costa Rica
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba
LLECE-UNESCO

Avances en México

Secretaría de Educación
Pública de Puebla
Responsables del PEEME
en Hidalgo, Guanajuato,
Veracruz, Baja California
y Durango
Agentes educativos de Ciudad
de México, Tlaxcala y Baja
California



Ventajas de la interactividad para el aprendizaje lúdico en proyectos colectivos

VANESSA MARTÍNEZ CORONADO

En las escuelas se utiliza el juego para propiciar la interacción entre los alumnos, para fomentar valores y la comprensión de las diferencias; además, es una actividad que fomenta el aprendizaje de una forma divertida y versátil, de ahí la importancia de acompañar a los docentes en el establecimiento de prácticas que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de actividades lúdicas en proyectos colectivos.

Contexto

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) No. XXIV presta su servicio a seis escuelas regulares de nivel primaria, ubicadas en los municipios de San Nicolás de los Garza y Guadalupe, Nuevo León.



El análisis diagnóstico detectó la nula participación de 43% de la población en actividades grupales.

Esos centros educativos poseen condiciones contextuales diversas en cuanto a factores poblacionales y funcionamiento interno. Tienen en común que su infraestructura cuenta con espacios amplios y abiertos, área cívica techada y aulas en buenas condiciones.

Con relación a su contexto sociocultural, se ubican en colonias de alta vulnerabilidad (CONEVAL) en un entorno urbano de un estrato sociocultural medio bajo.

En cuanto a las características y necesidades de la población, se atiende a 210 alumnos, 72 de los cuales presentan una condición de discapacidad diagnosticada por expertos. Las edades cronológicas oscilan entre los 6 y 14 años, pero por su nivel madurativo se ubican en las etapas preoperacional y de operaciones concretas, según la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget.

Asimismo, de acuerdo con test basados en el modelo VARK,¹ 35% de los estudiantes atendidos tiene prioridad por el estilo de aprendizaje visual, 53% por el *quinestésico* y 12% por el auditivo.

Problemática

El análisis diagnóstico derivado de la aplicación de rúbricas y listas de cotejo detectó como común denominador la nula participación de 43% de la población en actividades grupales.

¹ Instrumento para determinar la preferencia de las personas al procesar la información desde el punto de vista sensorial. El modelo toma su nombre de las modalidades sensoriales que identifica: visual, auditiva, lectura-escritura y quinestésica (VARK, por sus siglas en inglés).



El análisis de los resultados determinó la necesidad de orientar y acompañar a las escuelas hacia prácticas inclusivas.

Partiendo de estos datos, el personal de la USAER revisó los factores causales que, en términos de educación inclusiva, otorgaran elementos para definir las pautas de acción. Los hallazgos en relación con las áreas de oportunidad comunes de los centros escolares, según encuestas de la *Guía de Educación Inclusiva* (Booth y Ainscow, 2011), son los siguientes:

- 1) Creación de culturas inclusivas: el centro escolar requiere desarrollar valores inclusivos compartidos.
- 2) Establecimiento de políticas: actividades de desarrollo profesional que ayuden a responder mejor a la diversidad, asegurando políticas sobre “necesidades educativas especiales”.
- 3) Desarrollo de prácticas inclusivas: las clases deben desarrollar una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas, y el equipo educativo debe planificar, enseñar y revisar de manera colaborativa.

Planeación

La triangulación de los resultados permitió visualizar que las barreras para la participación y el aprendizaje a las que se enfrentaba el alumnado se concentraban en aspectos metodológicos y de comunicación entre profesionistas. En virtud de lo anterior, y considerando las funciones que competen a los servicios de USAER, se derivó la necesidad de orientar y acompañar a las escuelas hacia prácticas inclusivas, por lo que se tomaron las siguientes decisiones:

- a) Implementar el modelamiento como forma de asesoría en términos de desarrollo profesional.
- b) Trabajar la metodología de proyectos colectivos para facilitar el trabajo colaborativo mediante la puesta en práctica de estrategias diversificadas.
- c) Aplicar la estrategia interactiva del aprendizaje lúdico, reconociendo el juego como un lenguaje común entre escolares, propiciando oportunidades para el fomento de valores y la comprensión de las diferencias como un elemento enriquecedor y sustantivo del aprendizaje.

Implementación

La implementación radicó en que el cuerpo docente visualizara las ventajas de dicha estrategia interactiva en términos de atención a la diversidad, diseño universal y ajustes pertinentes. El objetivo es generar prácticas inclusivas que propicien la participación de todas las niñas y los niños en el aula. Es por ello que, para el diseño de las actividades lúdicas, se dio prioridad al trabajo colaborativo por equipos, favoreciendo el aprendizaje entre pares.

La inclusión interaccional consiste en propiciar, dentro de las aulas, la participación mediante la gestión de ambientes adecuados a las necesidades y características grupales (López, López, y Lloret, 2009). Para este fin, bajo un ambiente lúdico y motivante para los alumnos, se creó el proyecto colectivo denominado *rally* pirata. La introducción se dio por medio de una escenificación interactiva que los familiarizó con la temática y les explicó las reglas del *rally*. Posteriormente, los alumnos pusieron en juego sus competencias al resolver 12 desafíos, donde la docente regular fue la capitana de la tripulación, asegurándose de que cada alumno participara activamente, permitiéndoles, como grupo, la obtención de presea piratas que los llevaran a encontrar el tesoro perdido.

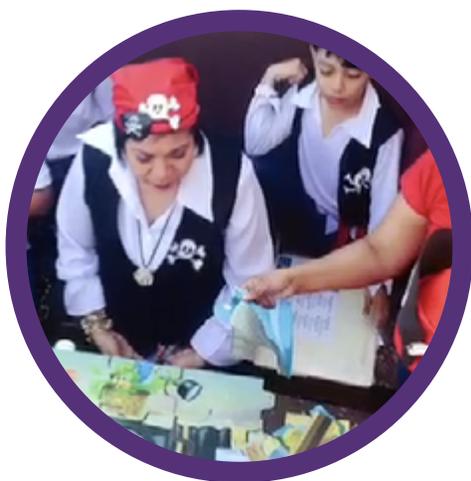
El reto del diseño didáctico consistió en lograr que los estudiantes descifrarán en conjunto las pistas y consignas piratas, logrando solucionar los problemas como equipo, ya que, como lo menciona Perrenoud (2007), una situación de aprendizaje es generada por un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver. Para ello, los desafíos implicaron la puesta en práctica de competencias graduadas en complejidad acordes al grado escolar y a las características grupales, contemplando consignas que involucraron lo siguiente:

- Resolución de problemas matemáticos en cuanto a: manejo de coordenadas (batalla naval), cálculo mental (pescando y sumando), fracciones y conteo (dominó), y geometría (atina al pirata);

El objetivo es generar prácticas inclusivas que fomenten la participación de todas las niñas y los niños en el aula, mediante actividades lúdicas que prioricen el trabajo en equipo.



- Prácticas sociales del lenguaje como la expresión de ideas mediante el uso del lenguaje oral (cuenta cuentos y adivinanzas), escrito (el ahorcado y buscando al personaje histórico), y no verbal (dilo con mímica);
- Desarrollo de destrezas que requirieron la coordinación del esquema corporal, motricidad gruesa y fina (paracaídas y arma tu barco); y actividades que implicaron el uso de la tecnología (gimnasia cerebral).



Para optimizar la gestión de ambientes, fue necesario determinar el uso de recursos escénicos, disfraces y materiales manipulables, auditivos y visuales; la selección de ubicaciones alternativas a los salones de clases, para permitir oportunidades de desplazamiento; y amplitud para el desarrollo del trabajo en equipo y grupal, según las actividades programadas. Además, para la organización se requirió de la movilización de cada una de las comunidades escolares, permitiendo una práctica adaptable a las características de la población a la que se presta el servicio.

La distribución de tareas entre directivos, docentes regulares y padres y madres de familia,

así como la designación de responsabilidades a los miembros del equipo de apoyo, permitió fomentar el trabajo colaborativo, donde, al compartir una meta en común, se creó una visión de inclusión clara y objetiva, aumentando su impacto en las aulas.

Resultados

El nivel de logro durante el proyecto fue de 100% en términos de participación. Cabe destacar que esta experiencia exitosa es resultado del trabajo colaborativo de todos los actores educativos. El impacto de dicha estrategia ha sido tal, que los colectivos escolares han llevado el aprendizaje lúdico hacia acciones concretas en el ámbito de gestión de escuela, teniendo como resultado que 88.5% de los alumnos atendidos participen activamente dentro de las aulas.

En conclusión, la ejecución de dicha estrategia interactiva bajo la metodología de proyectos colectivos propició un entorno rico en valores de respeto y tolerancia a la diversidad, y constituyó una oportunidad de aprendizaje en el sentido de comunidad y cultura inclusiva. ■

Referencias bibliográficas

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía de Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Index)*. España: OEI/FUHEM.
- López, A., López, M., y Lloret, V. (2009). *La discapacidad: aspectos educativos y sociales*. Málaga: Aljibe.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó/Colofón.

Análisis de los resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en las escuelas primarias sobre el ámbito Gestión del aprendizaje



Publicaciones INEE

Baúl de sorpresas

Recursos para implementar proyectos que contribuyan a la autonomía curricular

La autonomía curricular permitirá que las escuelas adapten los contenidos educativos de los programas de estudio a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes y su medio.

Algunas de sus ventajas son: mayor equidad e inclusión; un espacio innovador y flexible; y mayores oportunidades de convivencia entre los estudiantes de distintos grados.

A través de proyectos o clubes, se ejercerá la autonomía curricular enfocada en cinco ámbitos establecidos por la SEP: ampliar la formación académica; potenciar el desarrollo personal y social; generar nuevos contenidos relevantes; promover los conocimientos regionales; y realizar proyectos de impacto social.

A continuación, te presentamos algunos recursos que pueden servirte para abordar dichos ámbitos.

ESCRITURA CREATIVA



¿Te cuesta trabajo interesar a tus alumnos en la lectura? No es necesario utilizar métodos coercitivos para hacerlo, puedes lograrlo a través de la escritura creativa. En el portal Orientación Andujar encontrarás múltiples actividades para ejercitar la escritura creativa con tus alumnos.

Creación de minihistorias, imágenes para trabajar historias, dibujos, abecedarios con pictogramas, cuadernos de lectura y escritura, láminas, y fichas para trabajar sinónimos son algunos de los recursos que encontrarás.

Se puede aplicar al ámbito:

“Ampliar la formación académica”, a través de Lenguaje y comunicación.

FANS DEL PLANETA



El sitio web *Fans del planeta* es publicado por la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales y su objetivo es difundir contenidos de educación ambiental entre el público infantil.

A través de juegos, videos y fotografías, se refuerzan los conocimientos básicos en materia ambiental. Rox, Leo y su mascota Coco comparten interesantes notas, tips y datos. Como en una red social, comentan sus experiencias, suben fotos y buscan conformar una comunidad de amigos con los mismos intereses.

Se puede aplicar al ámbito:

“Ampliar la formación académica”, pues contiene información y recursos para explorar condiciones del medio ambiente y del cambio climático.

TITERENET



Es una página web que reúne y difunde información sobre el teatro de títeres en todas sus variantes, cuenta con un espacio dedicado, exclusivamente, a los educadores.

En *Titerenet* hay una gran variedad de material didáctico y educativo sobre el mundo de los títeres, como guiones, cuentos, manuales para hacer títeres, diccionarios de términos y artículos sobre los diferentes tipos de marionetas y su historia.

Como docente, la sección taller de marionetas te será de gran utilidad, encontrarás desde información para hacer títeres sencillos con materiales reciclados, hasta artículos para aprender a diseñar mecanismos para marionetas.

Se puede aplicar al ámbito:

“Potenciar el desarrollo personal y social”, a través de talleres de teatro, danza, pintura y convivencia escolar.

ALAS Y RAÍCES



Es un programa del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, cuya intención es acercar la cultura y el arte a la niñez, de manera lúdica y creativa.

En su página web encontrarás diferentes secciones, entre las que destacan “Jugar con alas”, en donde se ofrecen distintos juegos relacionados con la observación, el baile, la escritura, la actuación, el canto y el dibujo.

En “Ideas para tus tareas” encontrarás algunas sugerencias creativas para cumplir con los deberes escolares.

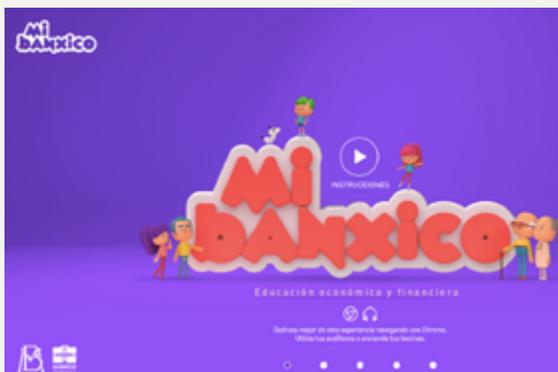
También podrás acceder a recomendaciones de eventos, exposiciones y actividades de distintas disciplinas artísticas.

Alas y Raíces cuenta con una sección de libros electrónicos infantiles y con recomendaciones de *apps*; de éstas, destacan las aplicaciones para jugar a través del ritmo, y de percepción y apreciación de la imagen y de fotografía.

Se puede aplicar al ámbito:

“Potenciar el desarrollo personal y social”, a través de talleres de teatro, danza, pintura y convivencia escolar.

BANXICO EDUCA



El Banco de México ofrece un portal de educación financiera en el que proporciona información y material educativo con la intención de que el público usuario fortalezca sus competencias económicas y financieras: *Banxico educa*. Cuenta con un calendario de eventos relacionados con el ámbito financiero y brinda información sobre concursos y cursos de formación en el área.

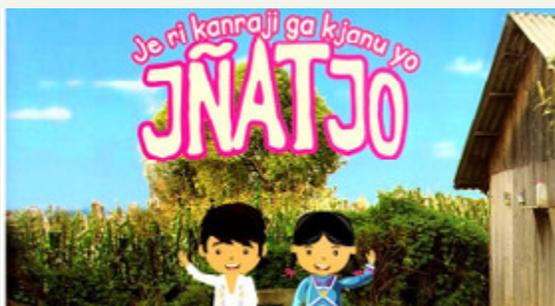


La sección “Mi Banxico” está destinada a los niños; ahí encontrará lecciones interactivas, entre las que destacan la historia del dinero, el valor del dinero y el dinero en tu mundo.

Se puede aplicar al ámbito:

“Nuevos contenidos relevantes”, a través de educación financiera.

MATERIALES MULTIMEDIA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL



Este sitio web es parte del Laboratorio de Lengua y Cultura “Víctor Franco” del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, sede Ciudad de México. Trabaja en favor de la conservación y el resguardo del patrimonio lingüístico y cultural de México.

Como parte de los proyectos que se desarrollan, destaca el diseño de materiales interculturales bilingües. Los integrantes del laboratorio han desarrollado múltiples materiales multimedia dirigidos a niños y jóvenes en contextos de diversidad lingüística y cultural.

El sitio ofrece diferentes juegos de mesa, como loterías y memoramas, como parte de la colección “Juguemos en...”. Su objetivo es apoyar la educación intercultural bilingüe e incentivar en los niños la valoración de su cultura en un ambiente lúdico, mientras los maestros pueden utilizarlos para incentivar la creatividad e imaginación de los niños.

Se puede aplicar al ámbito:

“Conocimientos regionales”, a través de lenguas originarias.

CREAR Y MANEJAR UN HUERTO ESCOLAR

La FAO pone al alcance del profesorado y padres de familia un manual para crear y manejar un huerto escolar. La publicación hace énfasis en el cultivo de hortalizas nativas, y en que los niños y sus padres aprendan los métodos de producción para poderlos reproducir en sus casas.

Se puede aplicar al ámbito:

“Proyectos de impacto social”, a través de huertos y elaboración de composta.

HUERTOS ESCOLARES ECOLÓGICOS



Es un programa diseñado con el objetivo de establecer un huerto escolar en un centro de enseñanza.

En su página web hay guías del programa, material didáctico, recursos hortelanos, y composteras. Así como recursos sobre ecología, con audios y videos.

Se puede aplicar al ámbito:

“Proyectos de impacto social”, a través de huertos y elaboración de composta. ■

Recreo

SEMINARIO

MUSEO Y ESCUELA

MNCM, Moneda 13, CDMX

Último lunes de mayo a septiembre de 2018

Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre
28	25	30	27	24

El Seminario la Función Educativa de los Museos 2018 es impartido por el Instituto Nacional de Antropología e Historia, con el objetivo de reflexionar sobre las relaciones históricas entre el museo y la escuela.

Informes en:

elseminariodeloslunes@inah.gob.mx

EXPOSICIONES

NOTICIAS DEL IMPERIO. ESTAMPAS Y CARICATURAS DE LA INTERVENCIÓN FRANCESA

Centro Cultural Santo Domingo, Oaxaca
Hasta el 14 de octubre



Estampas y caricaturas creadas a partir de la intervención francesa en México, ocurrida a mediados del siglo XIX, serán expuestas.

Más de 200 piezas publicadas originalmente en revistas como *La Orquesta*, *Palo de Ciego*, *Le Charivari*, *Le Monde Illustré* y *L'illustration*, nos muestran la percepción de la época sobre la lucha entre conservadores y liberales; republicanos y monarquistas; y Benito Juárez y Maximiliano.

LAS FLORES EN EL TRAJE REGIONAL MEXICANO

Museo Ex Convento de Tepoztlán, Morelos

Hasta el 12 de septiembre



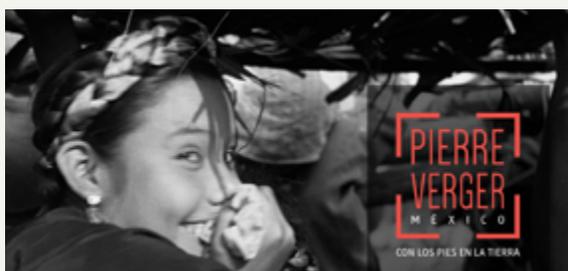
En el Ex Convento de Tepoztlán se reúne una vasta colección de obra indumentaria proveniente de diferentes estados de la república mexicana.

En la muestra destacan, por su detalle y exquisito trabajo, los bordados hechos a mano por los artesanos del país.

PIERRE VERGER EN MÉXICO. CON LOS PIES EN LA TIERRA

Fototeca NL, Centro de las Artes, Monterrey

Hasta el 1 de octubre



Pierre Verger (1902-1996) destacó por su trabajo fotográfico durante el siglo pasado. Fue un etnólogo, antropólogo e investigador francés que retrató la vida cotidiana y la cultura popular en todo el mundo.

La exposición se compone de 188 fotografías, 14 fotomurales, y cuatro audiovisuales sobre la vida y obra de Verger.

SERIES Y CORTOMETRAJES

MERLÍ

Producida por Veranda TV, disponible en Netflix



Aborda las andanzas de Merlí Bergeron, un profesor de Filosofía poco ortodoxo, quien pretende que sus alumnos piensen por ellos mismos, para lo cual combina la enseñanza de los planteamientos filosóficos con prácticas de enseñanza no tradicionales.

68 VOCES, 68 CORAZONES



Serie de 35 cuentos indígenas animados narrados en su lengua originaria, creada por Gabriela Badillo y producida por Hola Combo. Su nombre hace referencia a que en México hay 364 variantes conjuntadas en 68 agrupaciones lingüísticas.

Tiene la intención de fomentar el orgullo de pertenecer a una comunidad indígena, al mismo tiempo que reconoce su riqueza cultural y tradiciones ancestrales. ■

Colaboradores



Érick Juárez Pineda

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



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.



Alfonso Torres Hernández

Profesor normalista. Licenciado en Educación Primaria y en Ciencias Naturales. Maestro en Educación. Doctor en Ciencias de la Educación. Trabajador de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en Hidalgo, desde hace 35 años. Ha sido docente y asesor técnico en educación primaria. Docente de bachillerato pedagógico. Actualmente es director y docente de licenciatura, maestría y doctorado en la Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo. Articulista en el diario *Milenio* de la misma entidad. Conferencista y tallerista. Investigador del campo de política y gestión.



Concepción Barrón Tirado

Maestra y doctora en Pedagogía por el Colegio de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde obtuvo el grado con mención honorífica. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel II. Se desempeña como investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, también en la Universidad Nacional. Sus principales líneas de investigación son: currículum, mercado de trabajo, y formación profesional y estudios de posgrado. Autora, coautora y coordinadora de varios libros. Fue integrante de la Junta de Gobierno de la UNAM y presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).



Claudia Pontón Ramos

Investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Forma parte del SNI, nivel I. Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se ha desempeñado como profesora de la Licenciatura en Pedagogía en la misma Facultad. Especialista en constitución conceptual del campo de la educación; formación de profesionales en el campo de la educación; y teoría, genealogía y pensamiento educativo. Autora y coordinadora de varias publicaciones.



Laura Rodríguez del Castillo

Maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es profesora del Colegio de Pedagogía de la misma instancia. Algunos temas de su interés son: educación secundaria, tutoría universitaria, evaluación docente, política de evaluación docente, y didáctica universitaria. Participante en diversos congresos, seminarios, simposios y foros. Es autora de múltiples artículos y capítulos de libros.



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. Fue editora del portal *Educación Futura*, especializado en cuestiones educativas. Fue becaria del programa Prensa y Democracia de la Universidad Iberoamericana, en 2014. Ha trabajado en distintas oficinas de comunicación social de varias dependencias educativas.



Alberto Sebastián Barragán

Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Español. Maestro en Ciencias de la Educación. Doctorante en Ciencias de la Educación por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado. Tiene estudios en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Autor de ponencias e investigaciones sobre política educativa y formación docente; además de capítulos en libros y artículos en revistas educativas. Fue conductor del programa *Dimensión Educativa*, para Radio Ciudadana del IMER. Es coordinador del portal vocesnormalistas.org.



Laura Leticia Canales Lizaola

Profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM desde hace 10 años, en el área de redacción periodística, en sistema escolarizado y a distancia. Su línea de investigación es el análisis del discurso periodístico y político. Es miembro del Comité de elaboración y validación de reactivos del CENEVAL. Ha trabajado y colaborado en medios como Canal 40, Televisa, revistas digitales como *Industriarte*, *DeciBel*, y la revista de divulgación *¿Cómo ves?* de la UNAM. Actualmente labora en el INEE como jefa de contenidos en la Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación.



Kissy Guzmán Tinajero

Maestra en Psicología Escolar y Doctora en Psicología Educativa y del Desarrollo por la UNAM. Ha colaborado en el Laboratorio de Comunicación y Cognición de la Facultad de Psicología y en el departamento de Educación de la Universidad de Exeter en Inglaterra. Es autora de diversos artículos y del libro *La expresión escrita en alumnos de primaria*. Ha impartido conferencias magistrales y talleres nacionales e internacionales relacionados con la comprensión y producción de textos en la educación básica. Actualmente colabora en la Subdirección de pruebas de Español y Ciencias Sociales en la Dirección Nacional de Evaluaciones de Resultados Educativos del INEE.



Salvador Saulés Estrada

Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas, maestro en Letras mexicanas y en Docencia para la Educación Media Superior por la UNAM, y candidato a doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido profesor de la Escuela Nacional Preparatoria, del Colegio de Bachilleres y del ITESM. Es autor de diversos artículos y del cuaderno de investigación *La competencia lectora en PISA*. Actualmente colabora como subdirector de instrumentos de evaluación de contexto y atributos de los alumnos en la Dirección de Evaluaciones Nacionales de Resultados Educativos del INEE.



Bertha María Sánchez Naranjo

Licenciada en Educación Especial por el Centro Regional de Educación Normal. Docente en el Centro de Atención Múltiple de la Ciudad de Cancún, Quintana Roo; directora del mismo de 1998 a 2013. Docente por tres años del nivel superior en el Instituto Internacional Maya Cancún. Directora en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular a la fecha. Constante formación en cursos, talleres y diplomados. Impartió el taller de capacitación "Atención al Visitante con Discapacidad" a colaboradores del Parque Garrafón del Grupo Xcaret, y el curso-taller "Adecuaciones curriculares: Propósitos, Contenidos y Evaluación," promovido por Psinapsia. Psicología en Conexión.



Fausto Aguilar Domínguez

Es originario del estado de Puebla. Hablante y promotor de las lenguas ngiwa y náhuatl. Profesor de Lengua y Cultura Náhuatl en el Instituto de Educación Media Superior (IEMSDF). Colabora como traductor y tallerista en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).



Vanessa Lissett Martínez Coronado

Licenciada en Educación Especial por la Escuela Normal de Especialización de Nuevo León. Maestra en Psicopedagogía por la Escuela de Ciencias de la Educación. Estudió el posgrado en Artes, Ciudadanía y Cultura en la Universidad de Valladolid. Cursó la Especialidad en Desarrollo Cognitivo en el ITESM. Se ha desempeñado durante 12 años como docente especialista y 6 años como asesora de docentes. En 2016, obtuvo el primer lugar estatal en el examen de Promoción a la Función Directiva, cargo que desempeña actualmente. Su trabajo ha recibido reconocimientos estatales y nacionales como el Premio ABC 2011 y al Mérito Docente.



Mireya Guerrero Cercós

Licenciada en Diseño y Comunicación Visual con especialidad en Multimedia por la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM. Tiene experiencia en diseño editorial y web, fotografía, dirección de arte y producción para comerciales y películas. Ha trabajado en el área editorial de publicaciones como *az. Revista de Educación y Cultura*; *L de Lectura*; *Tequio*; la colección *Semilla de Palabra*, 60 títulos bilingües español-lengua indígena; *Cromometrías* de Rafael Galdámez para el CONECULTA de Chiapas, y la revista *Toing* de la UAM, Xochimilco). Ha diseñado múltiples libros. Participó como directora de arte y formación en la nueva generación de libros de texto para la SEP.



Fabricio Vanden Broeck

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



Maricela Moreno Rodríguez

Egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Especialista en fotografía documental. Ha participado en diversos proyectos desde la perspectiva en derechos de niñas, niños y adolescentes y defensoría de los derechos humanos. Actualmente, desarrolla programas de capacitación profesional para maestros e interesados en el medio educativo en difusión visual del derecho a la equidad y la educación.

Red

NÚM. 10 | MAYO-AGOSTO 2018
AÑO 4

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
Editor responsable: Arturo Cosme Valadez.

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. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*. Núm. 10 (mayo-agosto).



Agradecimientos

Difusión, microsítio y redes

Comunicación Social:
Adriana Degetau Duclaud
Alma Lilia Vega Castillo
Lizeth Fabiola Castro Medina
Julieta Gómez de la Riva
Azucena Díaz Valerio
Esther Casandra Gutiérrez

Encuesta

Dirección General de
Informática y Servicios Técnicos:
José Arteaga Romero

Comentarios y sugerencias

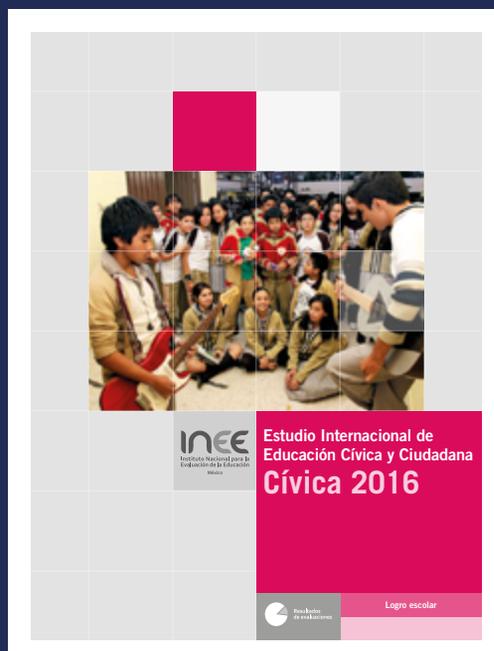
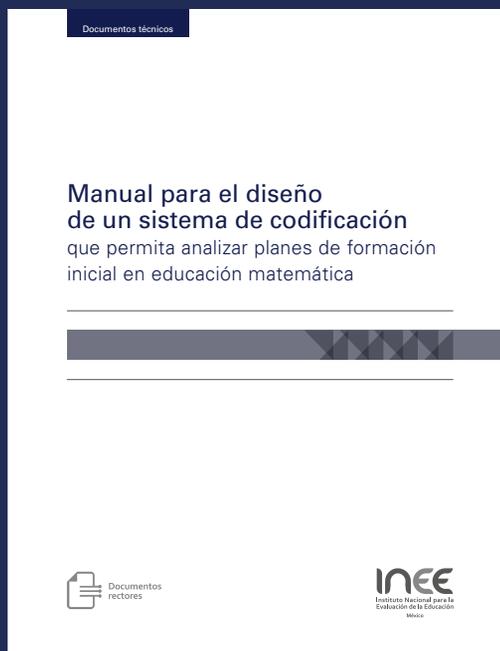
Puede transmitir sus comentarios o sugerencias a nuestro editor responsable, Arturo Cosme Valadez, por medio del correo arcosmev@inee.edu.mx

Visítenos en:



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

Publicaciones del INEE



Novedades

publicaciones.inee.edu.mx