



# La implementación del Marco Curricular Común en los planteles de la educación media superior



Resultados de evaluaciones

EIC 2016 | Resultados generales

Condiciones de la oferta

**INEE**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
México



Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

# La implementación del Marco Curricular Común en los planteles de la educación media superior



Resultados  
de evaluaciones

**INEE**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
México

## LA IMPLEMENTACIÓN DEL MARCO CURRICULAR COMÚN EN LOS PLANTELES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Primera edición, 2018  
ISBN: en trámite

### Coordinación general

Raquel Ahuja Sánchez  
Pamela Manzano Gutiérrez

### Autores

Pamela Manzano Gutiérrez  
Lourdes Margarita Aguilar Chozá  
Paola González Nájera  
Diego Rodríguez Calderón de la Barca  
Cinthya Elizabeth Casillas Bonilla  
Julio César Costeño Hernández  
Mario Alberto Benavides Lara

Agradecimiento al apoyo brindado por la Dirección General de Medición y Tratamiento de Datos y la Dirección General de Levantamiento y Procesamiento de Datos



D.R. © INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,  
Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México.

### Corrección

Edna Morales Zapata

### Formación

Martha Alfaro Aguilar  
Jonathan Muñoz Méndez

### Fotografía

Juan Carlos Angulo

Impreso y hecho en México.  
Distribución gratuita. Prohibida su venta.  
Consulte el catálogo de publicaciones en línea: [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

INEE (2018). *La implementación del Marco Curricular Común en los planteles de la educación media superior*. México: autor.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	5
<b>● Capítulo 1</b>	
<b>Los informantes de EIC-EMS: directores, docentes y estudiantes</b> .....	13
1.1. Los directores de educación media superior .....	15
1.2. Los docentes de segundo grado .....	18
1.3. Los estudiantes de segundo grado .....	23
<b>● Capítulo 2</b>	
<b>Valoración de planes y programas de estudio</b> .....	25
2.1. Rasgos de relevancia .....	28
2.2. Rasgos de pertinencia .....	43
<b>● Capítulo 3</b>	
<b>Profesionalización de docentes y directivos para la implementación del MCC</b> .....	61
3.1. Planteles que contaron con actividades de formación en los campos disciplinares del componente de formación básica promovidas por autoridades educativas .....	70
3.2. Apoyos que reciben los docentes por parte de las autoridades del subsistema o plantel para actividades de formación, actualización o capacitación .....	73
3.3. Información que tienen los docentes para la implementación del enfoque por competencias .....	78
<b>● Capítulo 4</b>	
<b>Prácticas de aula</b> .....	81
4.1. Tratamiento de los contenidos para el desarrollo de competencias .....	85
<b>● Capítulo 5</b>	
<b>Acciones de gestión escolar para apoyar la implementación del Marco Curricular Común</b> .....	111
5.1. Planteles que cuentan con personal que brinda apoyo académico y situaciones personales de los estudiantes .....	115
5.2. Asesoría académica y apoyo que han recibido los estudiantes en situaciones personales .....	117
5.3. Tipo de personal o figura que brinda apoyo o asesoría académica y a situaciones personales a los estudiantes .....	118
<b>Consideraciones finales</b> .....	125
<b>Referencias</b> .....	137
<b>Siglas, acrónimos y abreviaturas</b> .....	145
<b>Anexos</b> .....	147
Anexo 1. Reporte técnico-metodológico .....	149
Anexo 2. Caracterización de los tipos de plantel en educación media superior.....	170





# INTRODUCCIÓN





## Introducción

De acuerdo con lo establecido en el artículo 29 de la Ley General de Educación (LGE, 2013) y en el 25 de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE, 2013), al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) le corresponde la evaluación de los componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) (INEE, 2017a). Uno de esos componentes refiere a los contenidos y métodos educativos, objeto de evaluación de la Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos (DECME), adscrita a la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa (DGEOE). Desde la DECME se ha considerado que evaluar los contenidos y métodos educativos significa analizar y valorar el currículo en sus distintas dimensiones: el diseño, la implementación y el impacto.

En relación con lo anterior, y buscando dar cuenta también de la medida en que se cumple el derecho a aprender y se ofrece una educación de calidad, la DGEOE ha diseñado un Plan de Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE), en el cual se integran diversas evaluaciones que se llevan a cabo en la Dirección General. De acuerdo con este plan, cada año se diseñarán evaluaciones focalizadas en un nivel educativo distinto del tramo obligatorio; en 2016 fue el turno de la educación media superior (EMS), de manera que, la DECME desarrolló una Evaluación de la Implementación Curricular (EIC) en este nivel educativo.

La dimensión de implementación estuvo centrada en aquellos elementos que dan cuenta de la puesta en práctica de lo expresado y prescrito en los documentos y materiales que articulan el diseño curricular. Reconociendo que dicha puesta en práctica se da en condiciones institucionales específicas, esta dimensión consideró también aquellos elementos que facilitan o dificultan una efectiva implementación. La literatura especializada brinda indicios de que la implementación de las propuestas curriculares no se da de forma directa, sino que pasa por distintos niveles de concreción (Bolívar, 1996; Díaz-Barriga, 2010; Ezpeleta, 2004; McLaughlin, 1998). Esto hace necesario estudiar y dar seguimiento a la implementación del currículo sin perder de vista los contextos en que éste aterriza y a los actores clave que hacen posible dicho proceso.





En este marco, la DECME se propuso realizar una evaluación que brindara información sobre los cambios introducidos en la EMS a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) desde el punto de vista y las acciones de los principales actores educativos (directores, docentes, alumnos), y que reconociera las condiciones institucionales específicas que facilitan o dificultan la implementación de lo prescrito curricularmente. Ello porque la RIEMS ofrecía el referente curricular vigente en el momento de diseñar la evaluación. Tener conocimiento sobre los cambios generados en la EMS a partir de la implementación de la RIEMS no podía limitarse al análisis y la valoración de las propuestas curriculares contenidas en planes de estudio y programas de asignatura de las distintas opciones educativas de la EMS, era necesario conocer, en alguna medida, el currículo real o de facto, así como los esfuerzos realizados por los actores educativos en el proceso de implementación.

Enseguida, se presenta información referente a la RIEMS, las características principales que comprende la Evaluación de la Implementación Curricular en Educación Media Superior (EIC-EMS) y una breve caracterización de los informantes: directores, docentes y estudiantes de segundo grado, con la finalidad de darles contexto a los resultados que se presentarán adelante.

## La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

En 2008, las autoridades educativas pusieron en marcha la RIEMS para crear el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) con la intención de dotar de identidad a la EMS y de proponer un marco de organización común a todas las instituciones que ofertan este tipo de educación (DOF, 2008a).<sup>1</sup> La RIEMS giró en torno a cuatro ejes: 1) la definición de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, 2) la definición y la regulación de las modalidades de la oferta, 3) mecanismos de gestión, que incluyen cinco estándares y procesos, y 4) la certificación complementaria del SNB.

El MCC buscó articular los programas de los distintos subsistemas de la EMS a partir de una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas, disciplinares básicas, disciplinares extendidas y profesionales. Las primeras dos fueron comunes a toda la oferta educativa del nivel, mientras que las otras dos estaban asociadas a los propósitos específicos de los subsistemas. Las competencias propuestas resultan de especial importancia por dos

---

<sup>1</sup> En enero de 2018 se publicó el Acuerdo 01/01/18 por el que se establece y regula el Sistema Nacional de Educación Media Superior; entendido como un conjunto orgánico y articulado de autoridades e instituciones educativas, procesos, instrumentos y, en general, de todos aquellos elementos que contribuyen al cumplimiento de los propósitos de la EMS. El Sistema tiene por objeto establecer un Marco Curricular Común a nivel nacional, y la revalidación y el reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece el tipo medio superior (DOF, 2018).



asuntos, las genéricas constituyeron el perfil de egreso de la EMS, que era el mismo para toda la oferta, mientras que las competencias disciplinares básicas se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico, por lo que agrupan aquellos conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para todo bachiller. En ese sentido, se previó que el impulso al desarrollo de esos desempeños terminales comunes impactaría en la consolidación de esa identidad que hace tiempo se persigue en la EMS.

Con la definición y la regulación de las modalidades de la oferta se pretendió impulsar un desarrollo ordenado y con calidad de las distintas opciones educativas escolarizadas, no escolarizadas y mixtas, toda vez que en el marco de las últimas dos han proliferado las de modalidad abierta o a distancia, sin que se tuviera certeza de la calidad de los programas que se ofrecían. Así, como parte de los mecanismos de regulación, toda la oferta educativa de la EMS tendría que asegurar que los egresados logren el dominio de las competencias del MCC, además de otros estándares mínimos de calidad.

Los mecanismos de gestión definieron los estándares y procesos comunes a toda la oferta educativa que garantizaban el apego al MCC. Así, se pensó en la formación y la actualización de los profesores para que pudieran trabajar con base en el modelo de competencias, la generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos que podían concretarse en programas de tutorías, la definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento, la profesionalización de la gestión escolar, la flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas, mediante la adopción de definiciones y procesos administrativos compartidos que, junto con el cumplimiento del MCC y del perfil de egreso debía facilitar que los estudiantes pudieran transitar de un subsistema a otro. La evaluación para la mejora continua permitió verificar la medida en la que se está cumpliendo con el MCC, así como las áreas de consolidación del SNB.

La certificación complementaria del SNB sería adicional a la que otorgan las instituciones de EMS, y garantizaría que los estudiantes desarrollaran los desempeños que considera el MCC en una institución que reúne estándares y procesos mínimos para el adecuado funcionamiento de este tipo educativo.

De acuerdo con lo anterior, los ejes de la RIEMS apoyaron la implementación del MCC, aunque ésta no ocurrió de forma directa, sino que requirió de distintos niveles de concreción curricular. En su nivel interinstitucional, se necesitó de un acuerdo logrado en las distintas instituciones de EMS respecto al perfil de egreso y de las competencias a desarrollar, y del cual surgió el MCC. En el nivel institucional, cada subsistema o institución debió adecuar sus planes y programas de estudio para cumplir con los ejes de la RIEMS, pero sin dejar de atender a sus objetivos



específicos y las necesidades de su población estudiantil. En el nivel escuela, cada plantel decidió las estrategias que le permitían cumplir con los ejes de la RIEMS; en ese sentido, propuso aquellas acciones curriculares y extracurriculares para cumplir con la Reforma y atender a las particularidades de su población escolar. Finalmente, en el nivel aula, se encontraron aquellas estrategias de los docentes para poner en marcha, los planteamientos del plan de estudios y sus respectivos programas de estudios; ello implicaba asegurar que los estudiantes logaran el perfil del egresado de la EMS propuesto como parte de la RIEMS.

## La Evaluación de la Implementación Curricular en Educación Media Superior (EIC-EMS)

Es en el marco de lo referido hasta ahora que mediante la EIC-EMS se pretende brindar información acerca de la implementación de una reforma educativa como lo fue la RIEMS, específicamente del MCC, con la intención de dar cuenta de cómo se concreta en las escuelas y en las aulas una propuesta curricular de carácter nacional, lo cual tiene un gran valor para retroalimentar a quienes toman decisiones sobre los procesos y recursos para las escuelas: diseñadores de currículo, formadores de docentes, elaboradores de materiales educativos, entre otros.

De esta manera, para indagar acerca de este cambio educativo, se ha considerado un conjunto de ámbitos, que a su vez se desagregan en elementos y, posteriormente, en estándares e indicadores (referentes clave para la elaboración de los ítems); como una forma de aproximarse a la implementación curricular. Este esquema de evaluación se desprendió del documento base que guía los estudios y evaluaciones de la DECME (INEE, 2018), en el cual se distinguen aquellos ámbitos que pueden ser advertidos desde el diseño o la implementación curricular, así como los elementos que los conforman. Para responder a las características de la presente evaluación se reagruparon algunos de los ámbitos y se particularizaron aquellos elementos que el nivel educativo demandaba. Todos éstos, integrados, buscan caracterizar las formas de implementar un currículo, en términos de las condiciones que los actores requieren para que esto ocurra, de lo que sucede con las prácticas de aula, y de las acciones que desde la gestión escolar se implementan en apoyo al proyecto.

Las preguntas que guiaron la EIC-EMS fueron:

1. ¿Qué acciones de profesionalización docente y directiva se han implementado a distintos niveles para apoyar la puesta en marcha del MCC?



2. ¿Cuáles son las opiniones de los distintos actores escolares en torno a los planteamientos curriculares que se desprenden del MCC?
3. ¿Qué valoración tienen los actores de los planes y programas de estudio que deben implementar a partir del MCC?
4. ¿Cuáles son las prácticas de aula preponderantes y qué relación tienen con el MCC?
5. ¿Qué acciones de gestión escolar se llevan a cabo para apoyar la implementación del MCC?

Para dar respuesta a las preguntas anteriores, la EIC-EMS presenta los resultados obtenidos en cuatro ámbitos:

1. Valoración de Planes y Programas de Estudio.
2. Profesionalización de docentes y directivos para la implementación del MCC.
3. Prácticas de aula.
4. Acciones de gestión escolar.

Conviene mencionar que, paralelamente a la EIC-EMS, se llevó a cabo la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en EMS, la cual se centró en la exploración de aquellas condiciones que resultan indispensables para que las escuelas funcionen, los alumnos aprendan y los profesores puedan desempeñar su labor. De ahí que ambas evaluaciones tuvieron acercamientos a elementos comunes, por lo que se decidió no duplicar el acopio de información y recuperar de la ECEA la información correspondiente a las condiciones escolares que permitieron contextualizar la implementación de la RIEMS. El levantamiento de información se realizó en los mismos planteles para ambos proyectos, y en el caso de uno de los informantes se utilizó un instrumento que integró a las dos evaluaciones.

Los informantes que consideró la EIC-EMS fueron los docentes que imparten clases en el segundo año, independientemente de la organización curricular que tenga el plantel, los estudiantes de ese mismo grado escolar y los directores escolares, quienes fueron también los informantes en la ECEA.

En la EIC-EMS participaron ocho tipos de plantel:

- Planteles administrados por la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA): Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF).



- Planteles administrados por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI): Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).
- Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE).
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).
- Preparatorias estatales.
- Colegios de Bachilleres.
- Bachilleratos autónomos.
- Bachilleratos privados.

Estos tipos de planteles, pueden agruparse de acuerdo con alguno de los tipos de modelos educativos reconocidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el bachillerato general, el tecnológico y el profesional técnico bachiller, que puede estar subsumido en el tecnológico (INEE, 2017).<sup>2</sup>

Los resultados que se presentan de los cuatro ámbitos que integran a la EIC-EMS corresponden a una selección de indicadores que fue hecha con la participación del Consejo Técnico de Evaluación de la Oferta Educativa (CONTE-EVOE), con la que se pretende ofrecer un primer acercamiento a lo que ocurre en distintos tipos de plantel a partir de la implementación del MCC. El resto de los indicadores de esta evaluación se presentarán en informes temáticos subsecuentes a esta publicación.

Este informe está organizado en cinco capítulos: en el primero se presenta una caracterización de directores, docentes y estudiantes que participaron en el estudio; el segundo describe los hallazgos encontrados sobre la valoración que realizan estos actores sobre los planes y programas de estudio; el tercero refiere a los resultados con respecto a la oferta de formación, actualización y capacitación para la profesionalización de directores y docentes; en el cuarto se identifican algunas prácticas de aula en relación con el enfoque por competencias, y en el quinto capítulo se describen algunos mecanismos de gestión escolar para la implementación del MCC. Por último, se presentan consideraciones finales con el propósito de brindar información relevante para aquellos actores educativos y sociales interesados y responsables de generar acciones para la mejora de la calidad educativa de la EMS.

---

<sup>2</sup> En el anexo 1 de este informe se presenta la caracterización de los planteles en EMS con información que permite conocer con mayor detalle el contexto institucional en el que se recrea la cotidianidad escolar de los distintos tipos de planteles que fueron considerados en la muestra de la EIC-EMS.





# CAPÍTULO 1

LOS INFORMANTES DE EIC-EMS:  
DIRECTORES, DOCENTES Y ESTUDIANTES



# 1

A continuación, se presenta una descripción de los actores que constituyeron la población del presente estudio, el análisis de esta primera parte es de corte sociodemográfico.<sup>1</sup> La información está organizada en tres apartados, en el primero se presenta información de los directores; en el segundo, la que corresponde a los docentes, y en el tercero se describen los datos de los estudiantes.

## 1.1 Los directores de educación media superior

El papel de los directores resulta crucial para la organización y el funcionamiento de cualquier tipo de plantel educativo, en este caso de educación media superior (EMS). La figura del director desde la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se visualizó como guía en la implementación del Marco Curricular Común (MCC). Las funciones de estos actores están enfocadas en administrar y dirigir una escuela con base en los lineamientos vigentes y según el tipo de plantel en el que se encuentren. El director es el actor responsable de orientar el funcionamiento del plantel del que esté a cargo, de promover la profesionalización entre el personal y demás prácticas docentes que incidan en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo mismo, es importante conocer algunos de los aspectos que los caracterizan y su perfil profesional.

### ¿Quiénes son y cuántos años tienen?

Como se observa en la gráfica 1.1, a nivel nacional 55.3% de los directores son hombres y 44.7%, mujeres. En cuanto a la información por tipo de plantel, en la mayoría, el porcentaje de hombres es superior que el de mujeres. El tipo de servicio en donde se encontró una mayor diferencia fue en los planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), en donde 8 de cada 10 directores son hombres, es decir, 80.5% de la población; seguidos por el Colegio de Bachilleres (COBACH), con 73.4% de hombres frente a 26.6% de mujeres,

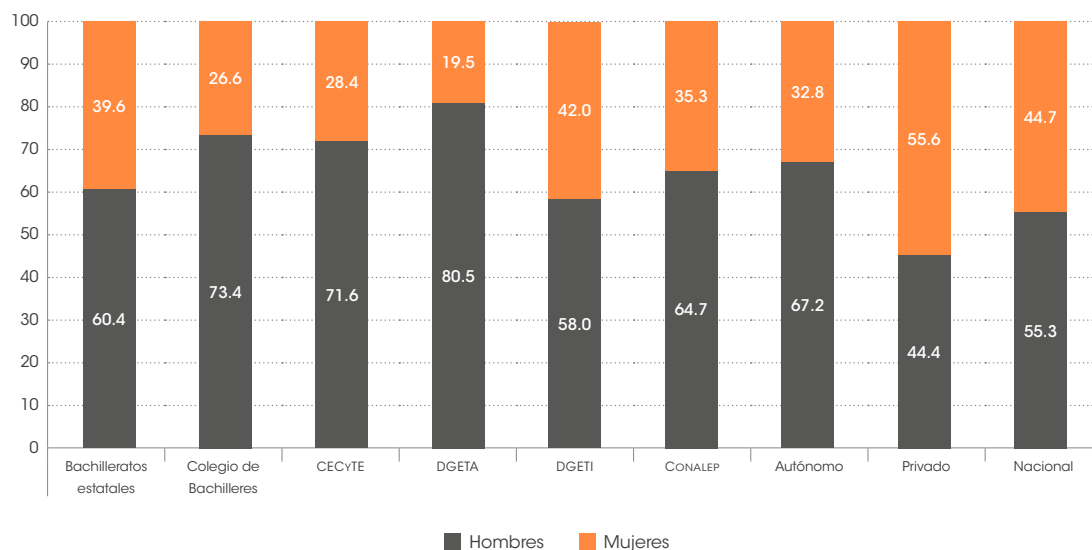
<sup>1</sup> La información estadística presentada corresponde a los datos válidos de las bases de datos organizados en los tabuladores del anexo 2.





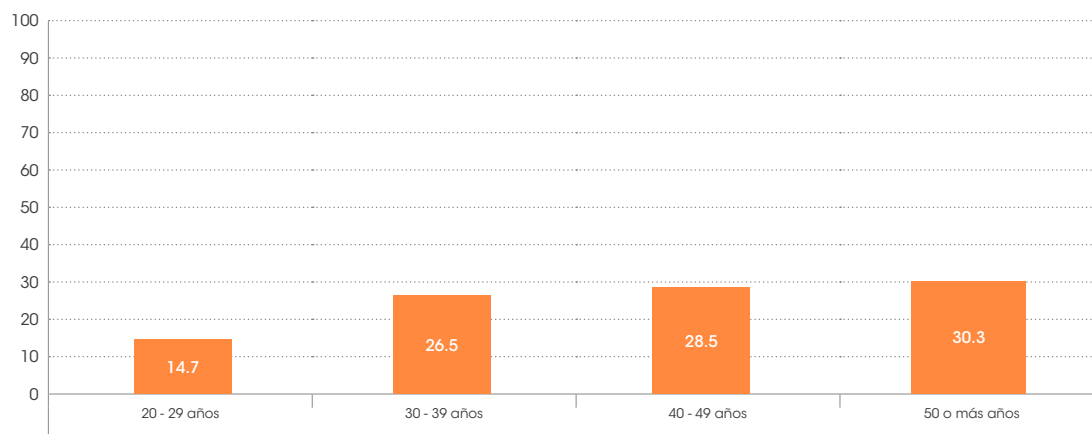
y el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE), con 71.6% de hombres frente a 28.4% de mujeres. En los planteles privados fue en donde hubo un mayor número de mujeres que de hombres, 55.6 y 44.4%, respectivamente. A partir de estos datos, se advierte que existe una preeminencia masculina en los cargos directivos.

**Gráfica 1.1** Porcentaje de directores por sexo: nacional y tipo de plantel



A nivel nacional la edad de los directores fue de 43 años. Sin embargo, como se advierte en la gráfica 1.2, el porcentaje de edad más alto se concentró entre directores con 50 años o más, y también llama la atención que poco más de un cuarto, 26.5% de la población, tiene entre 30 y 39 años, lo que refleja que, si bien la preminencia es de directores con más edad, hay una proporción importante de directores jóvenes.

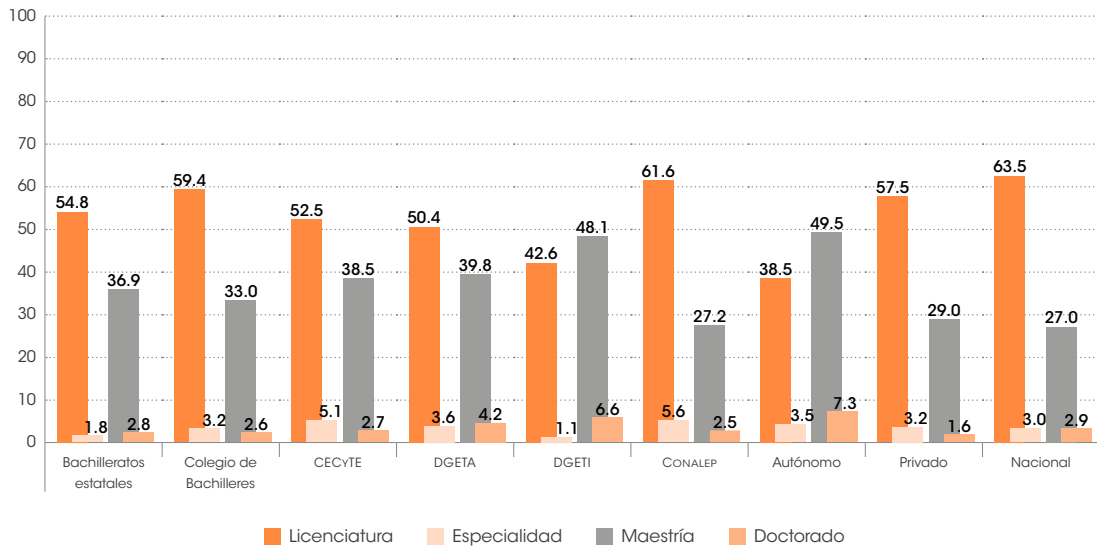
**Gráfica 1.2** Porcentaje de directores por edad: nacional



### ¿Cuál es su perfil profesional?

Como se observa en la gráfica 1.3, a nivel nacional 63.5% de los directores cuenta con licenciatura; 27.0%, con maestría; 3.0%, con especialidad, y 2.9%, con doctorado. Los directores de planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y de bachilleratos autónomos fueron quienes reportaron mayor escolaridad: más de la mitad cuentan con algún posgrado.

**Gráfica 1.3** Porcentaje de directores por nivel máximo de estudios certificado: nacional y tipo de plantel



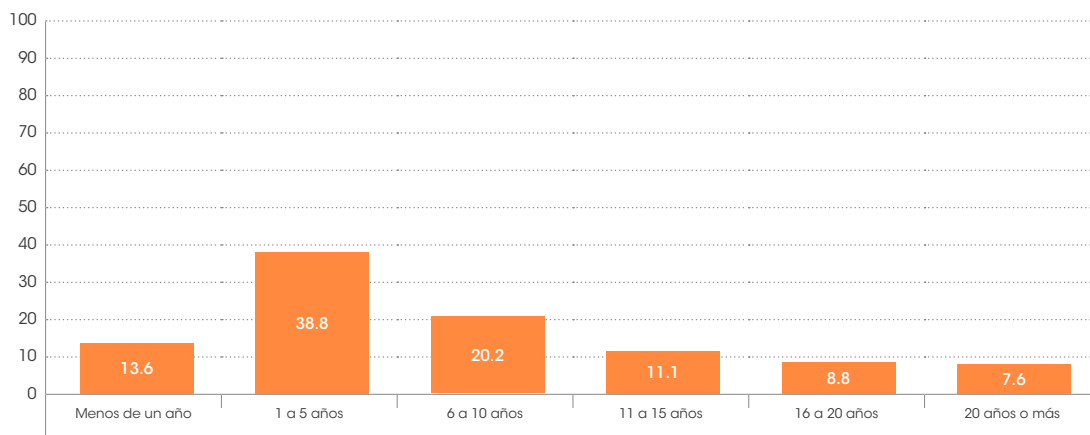
*Nota:* la suma no es 100% porque no se están considerando el porcentaje de docentes que tienen nivel académico menor a licenciatura.

### ¿Cuántos años de experiencia tienen en la función?

Sobre el promedio de los años laborando en alguna función directiva, como se observa en la gráfica 1.4, el mayor porcentaje de directores tiene una antigüedad de 1 a 5 años; así lo reportó 38.8% de los encuestados; 2 de cada 10 directores, es decir, 20.2%, tienen de 6 a 10 años de antigüedad, y 13.6% cuenta con menos de un año en funciones directivas. Son minoría los directores que llevan 20 años o más en este tipo de funciones (7.6%).



**Gráfica 1.4** Porcentaje de directores por cantidad de años laborando en alguna función directiva en EMS: nacional



Los directores con más años laborando en el cargo según el tipo de plantel, pertenecen a los bachilleratos privados, con 10.7 años en promedio, seguidos por los directores de los CECYTE, con 9.8 años. Por otro lado, los docentes con menor antigüedad en cargos directivos son los directores de los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), con 6.8 años, y de la DGETA, con 6.6.

## 1.2 Los docentes de segundo grado

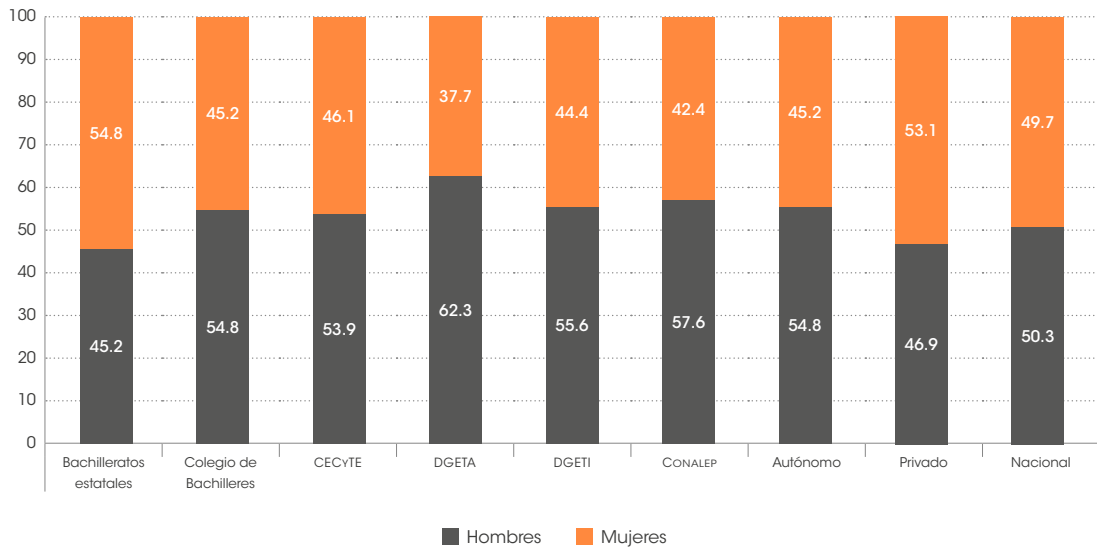
Sobre estos actores recae el importante papel de enseñar de acuerdo con los programas y demandas actuales, así como con los lineamientos y políticas vigentes. Esta sección expone las características personales y profesionales de los docentes de segundo grado, que fueron la población objetivo de la EIC-EMS.

### ¿Quiénes son y cuántos años tienen?

La distribución de docentes según el sexo está equilibrada en comparación con la de los directores. Como se advierte en la gráfica 1.5, a nivel nacional 50.3% son hombres y 49.7% son mujeres. Respecto a la información por tipo de plantel, en donde se encontró mayor diferencia entre el porcentaje de hombres y mujeres fue en los planteles de la DGETA, con 62.3% de hombres y 37.7% de mujeres, seguidos por los del CONALEP, en donde 57.6% son hombres y 42.4% mujeres. Por otro lado, los tipos de plantel con más mujeres fueron los bachilleratos estatales, con 54.8%, y los planteles privados, con 53.1%.

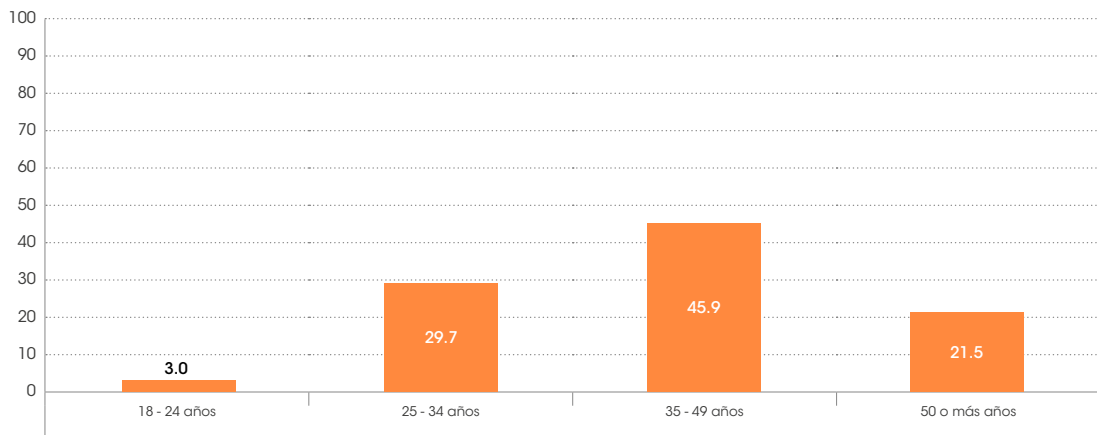


**Gráfica 1.5** Porcentaje de docentes por sexo: nacional y tipo de plantel



A nivel nacional, la edad promedio de los docentes fue de 41.5 años; sin embargo, como se advierte en la gráfica 1.6, 45.9% se encuentra en el rango de edad de 35 a 49 años; 3 de cada 10 docentes (29.7%) tienen entre 25 y 34 años, y sólo 3.0% de los docentes son jóvenes de entre 18 y 24 años.

**Gráfica 1.6** Porcentaje de docentes por edad: nacional



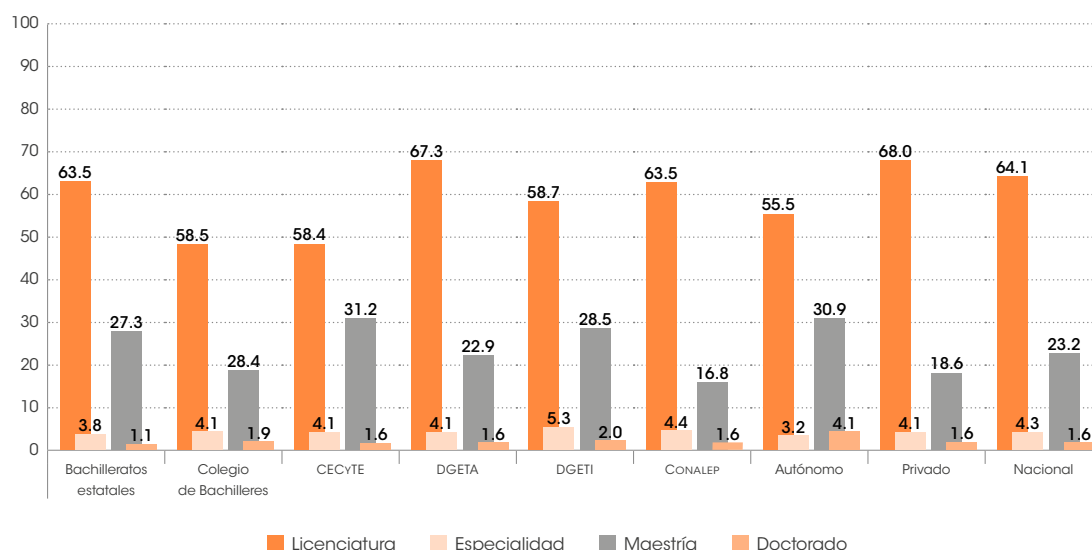


### ¿Cuál es su perfil profesional?

Respecto al nivel máximo de estudios de los docentes, como se advierte en la gráfica 1.7, la mayoría cuenta con licenciatura, así lo refirió 64.1% de ellos; 23.2% cuenta con maestría, mientras que aquellos que estudiaron una especialidad o doctorado tuvieron los porcentajes más bajos, con 4.3 y 1.6%, respectivamente.

En cuanto a la información por tipo de plantel, los porcentajes mayores en donde los docentes cuentan con licenciatura corresponden a privados, con 68%, seguidos por los planteles de la DGETA, con 67.3%. Aquellos tipos de plantel en los que se identificaron más docentes con grado de maestría fueron los CECYTE, con 31.2%, y los planteles autónomos, con 30.9%. Respecto a quienes cuentan con especialidad, los docentes de los planteles de la DGETI fueron los que más reportaron contar con esos estudios, con 5.3%. Respecto a estudios de doctorado, los docentes de los planteles autónomos son quienes más cuentan con uno, así lo reportó 4.1%.

**Gráfica 1.7** Porcentaje de docentes por nivel máximo de estudios certificado:  
nacional y tipo de plantel

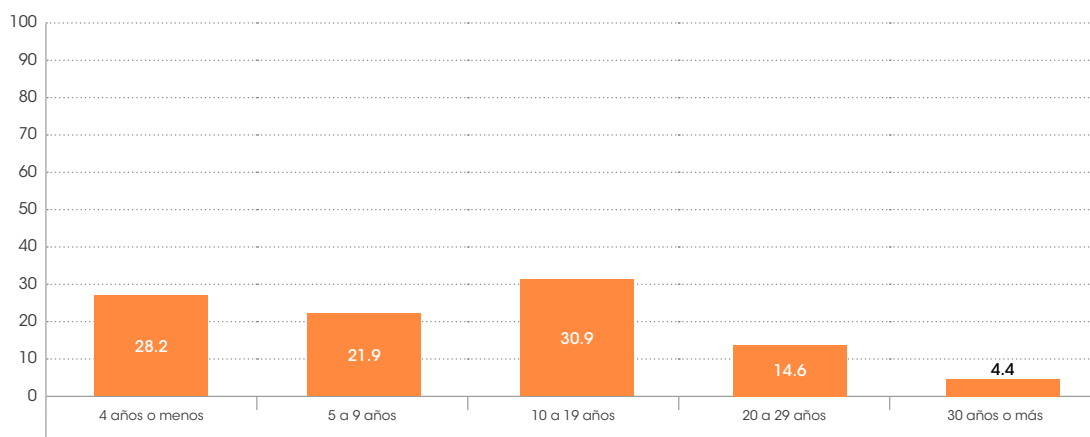


### ¿Cuántos años tienen de experiencia en la función?

En cuanto a los años que llevan laborando como docentes, como se advierte en la gráfica 1.8, 30.9% reportó tener de 10 a 19 años trabajando en esa función, 28.2% dijo que 4 años o menos, 21.9% de los docentes reportó haber laborado de 5 a 9 años, y el porcentaje de quienes tienen 30 años o más en la docencia es menor, con 4.4% de los docentes.



**Gráfica 1.8** Porcentaje de docentes por cantidad de años de labor en la docencia en EMS: nacional



El promedio nacional de años en la docencia fue de 11. Los docentes de los planteles de la DGETI son quienes reportaron mayor antigüedad, con 17.3 años en promedio, seguidos por los de los Colegios de Bachilleres, con 14.8 años. Al contrario, quienes tienen en promedio un menor tiempo en la docencia son los docentes de los planteles privados con 8.9 años.

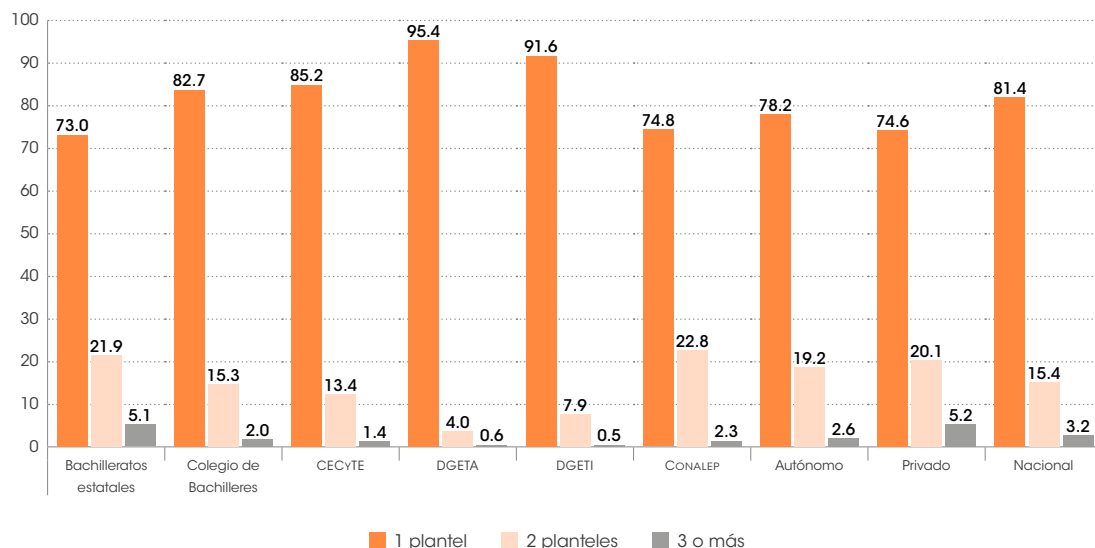
### ¿Cuáles son sus condiciones y funciones laborales?

Para conocer las condiciones de trabajo de los docentes se preguntó en cuántos planteles trabajan, y, como se advierte en la gráfica 1.9, de acuerdo con los porcentajes registrados, la gran mayoría de los docentes (81.4%) trabaja en uno; 15.4% de los docentes trabaja en dos y 3.2% en tres o más.

En relación con los tipos de plantel en donde la mayor parte de los docentes trabaja, se encuentran los de la DGETA, con 95.4% de los docentes, seguido por 91.6% de los docentes de los planteles de la DGETI. Por otro lado, los tipos de plantel que tienen los mayores porcentajes de docentes que trabajan en dos planteles son los del CONALEP, en donde 22.8% de sus docentes así reportó que lo hace; asimismo, 21.9% de los docentes de los bachilleratos estatales. Por otra parte, 5.2% de los docentes de los planteles privados y 5.1% de los bachilleratos estatales representan el porcentaje más alto de docentes que trabajan en tres o más planteles.



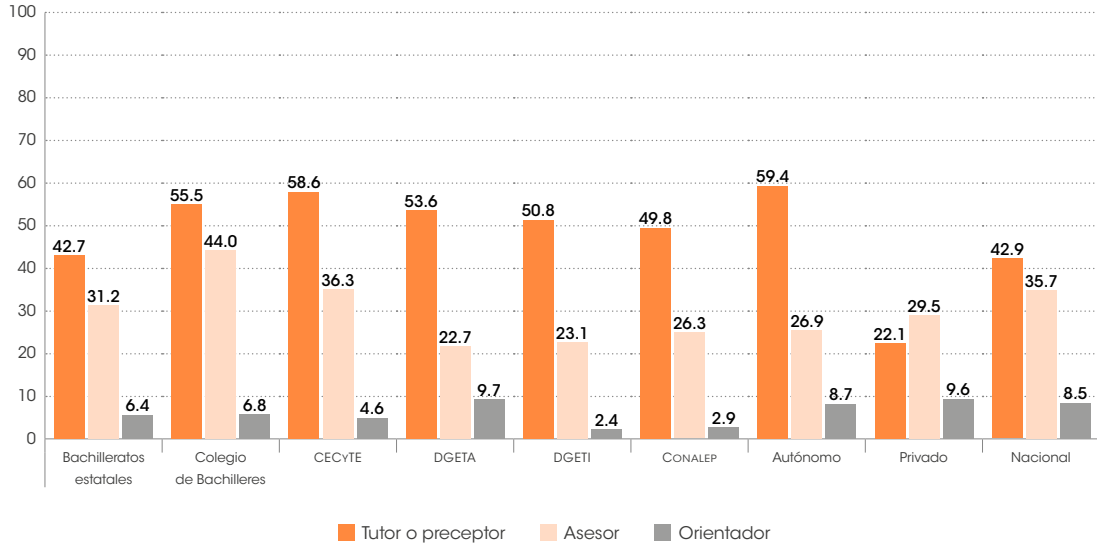
**Gráfica 1.9** Porcentaje de docentes por cantidad de planteles donde trabajan:  
nacional y tipo de plantel



En la EMS, los docentes asumen también otras funciones relacionadas con apoyo y atención a los estudiantes —que a su vez forman parte de uno de los cuatro ámbitos analizados, Acciones de gestión escolar—. Como se advierte en la gráfica 1.10, a nivel nacional, 42.9% de los profesores tienen, además de la docencia, funciones de tutor o preceptor (que es como se les denomina a los tutores en los CONALEP); 35.7%, de asesor, y 8.5% también son orientadores. Por tipos de plantel, en los bachilleratos autónomos más de la mitad cumple la función de tutor o preceptor (59.4%); en los CECyTE, 58.6%; en los planteles de la DGETI, 58%; los del Colegio de Bachilleres, 55.5%, y los de DGETA, 53.6%. Los planteles en los que un mayor porcentaje de docentes se desempeña como asesor fueron los de los Colegios de Bachilleres, con 44.0%, y los CECyTE, con 36.3%. En el caso de quienes también son orientadores los porcentajes más altos se encuentran en los planteles de la DGETA, con 9.7% de los docentes, seguidos de los planteles privados, con 9.6%.



**Gráfica 1.10** Porcentaje de docentes por funciones de tutor, preceptor, asesor u orientador asignadas: nacional y tipo de plantel



### 1.3 Los estudiantes de segundo grado

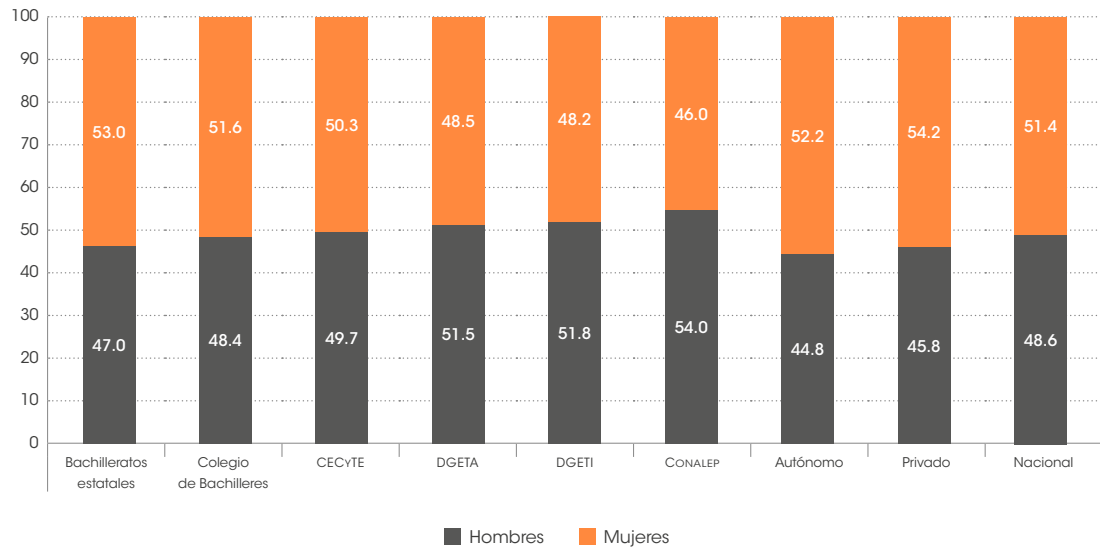
La población objetivo de estudiantes para la EIC-EMS fue la que asistía al segundo grado, independientemente de la organización curricular de su plantel (año, semestre, cuatrimestre o trimestre). Como se advierte en la gráfica 1.11, a nivel nacional existe un equilibrio; 51.4% son mujeres y 48.6%, hombres, aunque conviene resaltar que la población de mujeres es ligeramente mayor, situación que puede tener alguna relación con las políticas que se han implementado para favorecer el ingreso y la permanencia de mujeres en la escuela. Respecto a los datos por tipo de plantel, los que tienen mayor porcentaje de hombres son los CONALEP, con 54.0%, seguido por los planteles de la DGETI, con 51.8%, y de la DGETA, con 51.5%. En los bachilleratos autónomos y en los privados destacan las mujeres, con 55.2 y 54.2%, respectivamente.

Por tratarse de estudiantes de segundo grado, 68.7% reportó tener 16 años; 18.1%, 17 años, y 6.7%, 15 años. Los estudiantes que dijeron tener 18 años o más son 6.5%.





**Gráfica 1.11** Porcentaje de estudiantes por sexo: nacional y tipo de plantel





## CAPÍTULO 2

VALORACIÓN DE PLANES  
Y PROGRAMAS DE ESTUDIO



## 2

El diseño curricular constituye una representación de los ideales en torno a la educación; de sus fundamentos, propósitos, organización, contenidos y formas de abordarlos y evaluarlos (De Ibarrola, 2012). Es una dimensión en la que se plasman y prescriben varias reflexiones, propuestas y orientaciones para las prácticas pedagógicas. El diseño curricular se expresa y materializa en los planes y programas de estudio.

De acuerdo con la teoría curricular, el currículo debe cumplir, por lo menos, con dos características clave: la pertinencia y la relevancia; al respecto, el Acuerdo 442 (DOF, 2008a) señala:

La relevancia de la oferta educativa se refiere a asegurar que los jóvenes aprendan aquello que conviene a sus personas y a la sociedad que les rodea [...] Asimismo, los planes y programas de estudio deben responder a las condiciones socioculturales y económicas de cada región. Debe haber la suficiente flexibilidad para que los alumnos aprendan de manera global, en un marco curricular que reconozca la diversidad del alumnado de la EMS, y que atienda las necesidades propias de la población en edad de cursarla.

La pertinencia se refiere a la cualidad de establecer múltiples relaciones entre la escuela y el entorno [...] Los planes y programas de estudio deben atender las necesidades de pertinencia personal, social y laboral, en el contexto de las circunstancias del mundo actual, caracterizado por su dinamismo y creciente pluralidad. Los jóvenes requieren encontrar en la escuela un espacio significativo y gratificante en sus vidas.

En este ámbito de la Evaluación de la Implementación Curricular (EIC) se recuperaron las valoraciones de directores, docentes y estudiantes acerca de sus planes y programas de estudio en torno a sus rasgos de relevancia y de pertinencia. Para ello, se formuló una serie de afirmaciones en las que los tres actores escolares señalaron su grado de acuerdo, conforme las siguientes opciones: "Totalmente de acuerdo", "De acuerdo", "En desacuerdo" y "Totalmente en desacuerdo".



Tener conocimiento de las valoraciones de los actores sobre los planes y programas de estudio resulta conveniente para aproximarnos a un componente fundamental para la organización del trabajo escolar: el currículo. Las valoraciones que aportan los principales actores escolares permiten identificar sus opiniones sobre el referente del que parten para realizar su trabajo como directores y docentes, lo que de alguna manera condiciona su actuación; asimismo, saber qué es lo que piensan los actores proporciona información para la mejora del diseño curricular.

Las valoraciones de los directores permiten dar cuenta del conocimiento que tienen sobre los programas de estudio y lo que ellos consideran que se logra a partir de sus supuestos. Asimismo, es importante conocer las opiniones de los docentes, puesto que son ellos quienes tienen un acercamiento mayor a los planes y programas de estudio, al ser la herramienta que guía su actuación pedagógica y la interacción con sus estudiantes. Además, conocer las percepciones de los estudiantes sobre la formación que reciben en la escuela da cuenta de qué tanto se consideran sus necesidades e intereses y se contribuye al logro de sus expectativas de desarrollo personal y social.

Este capítulo se divide en dos apartados; en el primero se presentan las valoraciones de los directores, docentes y estudiantes respecto a los rasgos de relevancia, a nivel nacional y por tipo de plantel. En el segundo apartado se presentan las valoraciones de dichos actores acerca de la pertinencia de los planes y programas de estudio, también a nivel nacional y por tipo de plantel.

## 2.1 Rasgos de relevancia

Es posible decir que los planes y programas de estudio son relevantes al considerar que los estudiantes aprenden aquello que requiere la sociedad, y al responder a las necesidades socioculturales y económicas de cada región o localidad a la que pertenecen los sujetos que están en formación. Asimismo, desde los planteamientos curriculares se apuntalan las intenciones formativas de este nivel educativo, las cuales incluyen la formación ciudadana, la continuación de los estudios en el nivel superior y la incorporación al ámbito laboral.

### 2.1.1 Los directores y su valoración de la relevancia de los planes de estudio

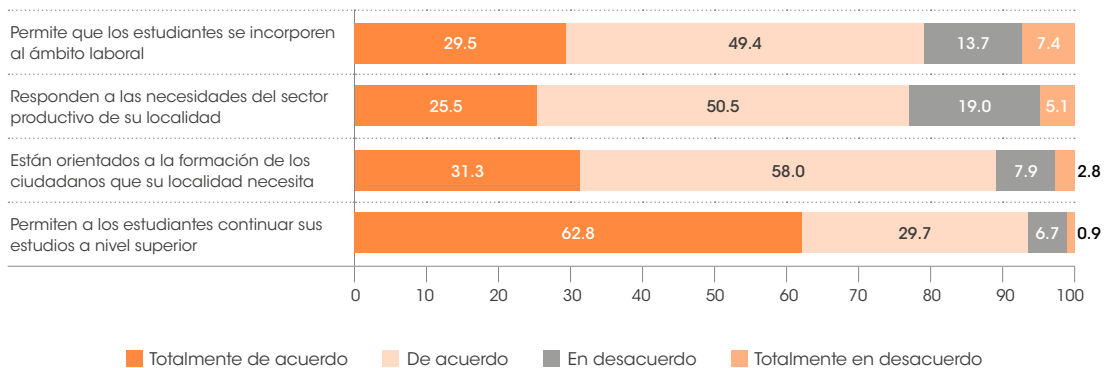
Las valoraciones de los directores acerca de la relevancia de sus planes y programas de estudio se exploraron mediante cuatro rasgos: si “permiten que los estudiantes se incorporen al ámbito laboral”; si “responden a las necesidades del sector productivo de su localidad”; si



“se orientan a la formación de los ciudadanos que su localidad necesita”; y si “permiten a los estudiantes continuar sus estudios a nivel superior”.

Como se puede advertir en la gráfica 2.1, a nivel nacional, la mayoría de los directores estuvo “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en el cumplimiento de todos los rasgos. Sin embargo, en el que un mayor porcentaje de directores estuvo “totalmente de acuerdo” fue el referido al carácter propedéutico en la categoría “permiten a los estudiantes continuar sus estudios en el nivel superior”, considerando que 62.9% de los directores así lo reportó. En segundo lugar, se registró que 31.3% de los directivos afirmaron estar “totalmente de acuerdo” en que los programas de estudio “están orientados a la formación de los ciudadanos que su localidad necesita”. En contraste, el mayor porcentaje de “desacuerdo” o “total desacuerdo” en los directores (23.9%) corresponde al rasgo según el cual los programas “responden a las necesidades del sector productivo de su localidad”; seguido del rasgo “permiten que los estudiantes se incorporen al ámbito laboral”, donde 21% estuvo en “desacuerdo” o “total desacuerdo”.

**Gráfica 2.1** Porcentaje de directores por nivel de acuerdo con los rasgos de relevancia del plan de estudios: nacional

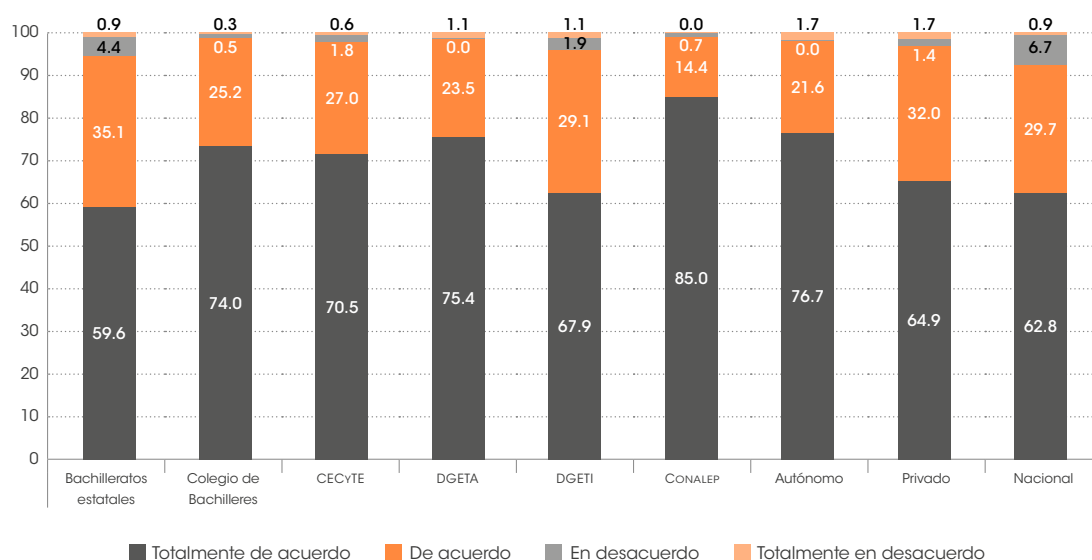


En relación con los resultados anteriores, cabe mencionar que históricamente la educación media superior (EMS) se ha preocupado por preparar para los estudios superiores (Zorrilla, 2010), toda vez que es la antesala para éstos; sin embargo, con el tiempo se han incorporado otros propósitos a este nivel educativo, como la formación para el mercado laboral, la cual ha cobrado especial relevancia a partir del establecimiento de la obligatoriedad del nivel educativo; no obstante, los resultados obtenidos en las valoraciones de los directores a nivel nacional permiten advertir que se mantiene la preeminencia del carácter propedéutico en las percepciones de estos actores.



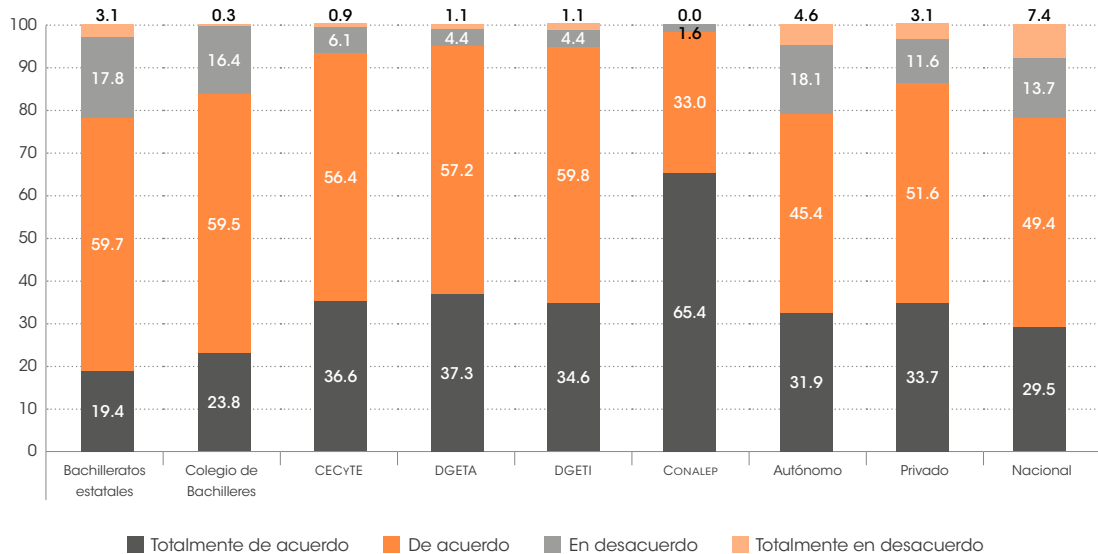
A continuación, se presentan los resultados por tipo de plantel respecto de las mismas valoraciones. En relación con que los planes y programas de estudio “permiten a los estudiantes continuar sus estudios a nivel superior”, se puede advertir en la gráfica 2.2 que los directores manifestaron principalmente estar “totalmente de acuerdo”, empezando por 85.0% de los del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) —quienes representan el mayor porcentaje en esta categoría—, 76.7% de los planteles autónomos y 75.0% de los planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA). Igualmente, en la gráfica se aprecia que fueron los directores de bachilleratos estatales quienes tuvieron el porcentaje de desacuerdo más alto (5.3%); en el resto de los tipos de planteles, las opiniones de los directores en “desacuerdo” o “total desacuerdo” no superó 5%.

**Gráfica 2.2** Porcentaje de directores por nivel de acuerdo con que el plan de estudios permite que los jóvenes continúen estudiando a nivel superior: nacional y tipo de plantel



Respecto a si los planes y programas de estudio “permiten que los estudiantes se incorporen al ámbito laboral”, en la gráfica 2.3 se puede observar que nuevamente las opiniones de los directores de los diferentes tipos de plantel se concentraron en estar “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” en relación con el cumplimiento de este rasgo de los planes de estudio; sin embargo, 65.4% de los directores del CONALEP fueron quienes sobresalieron en estar “totalmente de acuerdo”, seguidos por 37.3% de los directores de planteles de la DGETA y 36.6% del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE). Por el contrario, los directores de bachilleratos autónomos y de los bachilleratos estatales concentraron los porcentajes más altos “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, con 22.7 y 20.9% de sus directores, respectivamente.

**Gráfica 2.3** Porcentaje de directores por nivel de acuerdo con que el plan de estudios permite que los estudiantes se incorporen al ámbito laboral: nacional y tipo de plantel



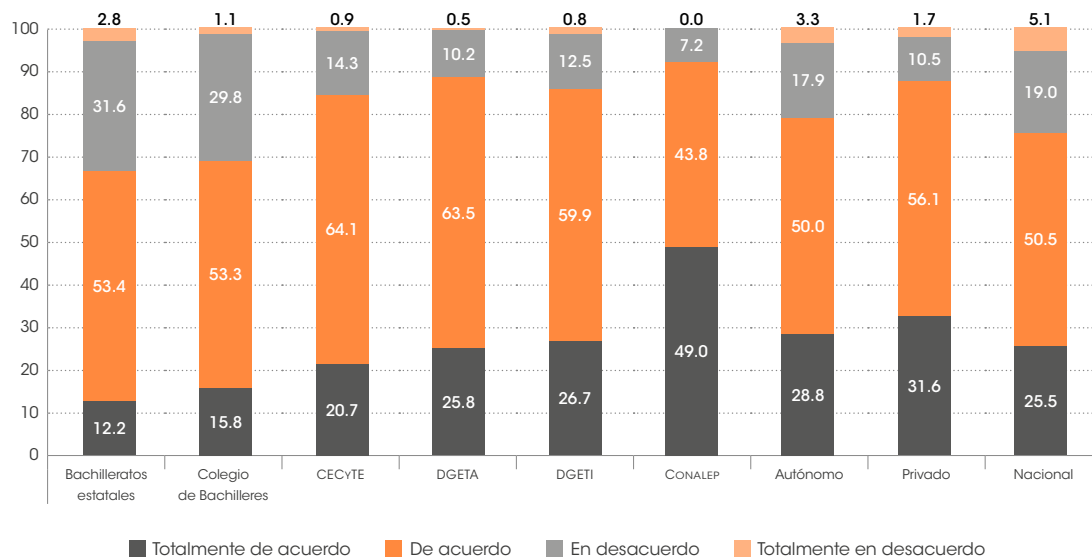
Respecto a que los planes y programas de estudio “responden a las necesidades del sector productivo de su localidad”, como se advierte en la gráfica 2.4, 49.0% de los directores de CONALEP manifestaron estar “totalmente de acuerdo”, siendo el tipo de plantel con más directores con esa opinión, seguidos por 32.6% de los bachilleratos privados y 28.8% de los autónomos. En cuanto a los porcentajes negativos, 34.4% de los directores de bachilleratos estatales reportaron estar “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, con lo que concentraron el porcentaje más alto con esa opinión, seguidos por 30.9% de los directores de los Colegios de Bachilleres. Respecto al porcentaje de directores de todos los planteles, quienes respondieron que están “de acuerdo” en el cumplimiento de dicho rasgo oscilaron entre 50.4 y 64.1%, a excepción del CONALEP, con 43.3% de sus directores.

Al respecto de si los planes y programas de estudio “están orientados a la formación de los ciudadanos que su localidad necesita”, se observa en la gráfica 2.5 que 56.9% de los directores de CONALEP estuvo “totalmente de acuerdo”, al igual que 48.4% de los directivos de planteles autónomos. En contraste, 19.7% de los directores de bachilleratos estatales y 13.1% de Colegios de Bachilleres reportaron estar “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, ambos por encima de la media nacional de 10.7%. Conviene resaltar que es el rasgo con el que menos acuerdo manifestaron; incluso el CONALEP, presenta el porcentaje más alto en el grado “de acuerdo” sólo con poco más de la mitad de los directores.

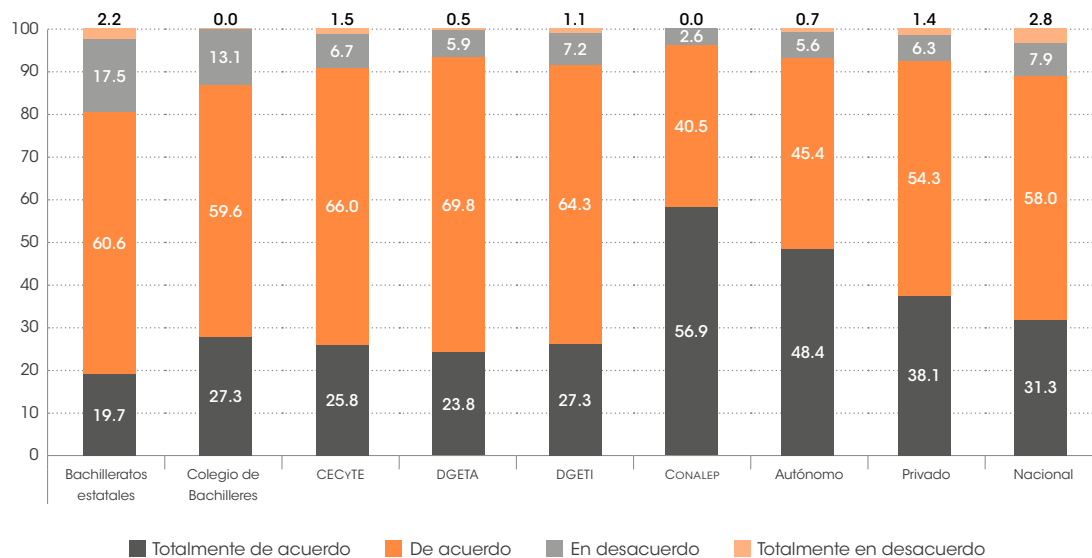




**Gráfica 2.4** Porcentaje de directores por nivel de acuerdo con que el plan de estudios responde a las necesidades del sector productivo de su localidad: nacional y tipo de plantel



**Gráfica 2.5** Porcentaje de directores por nivel de acuerdo con que el plan de estudios se orienta a la formación de los ciudadanos que su localidad necesita: nacional y tipo de plantel



Los propósitos educativos del nivel han emanado de las tradiciones formativas de los tipos de plantel, así se le ha dado mayor peso a la formación para el trabajo o a la preparación para estudios superiores; sin embargo, el carácter obligatorio que adquiere en 2012 confronta la unicidad de las metas existentes y pone de relieve una más que había quedado relegada, la formación ciudadana, la cual resulta pertinente sobre todo por la edad a la que típicamente egresan los estudiantes (INEE, 2011); a partir de ese momento le corresponde promover que los estudiantes estén en posibilidad de continuar sus estudios, de incorporarse al mercado laboral y de integrarse activamente desde una perspectiva de ciudadanía a la sociedad y la localidad de la que forman parte. De manera que, al revestirse de esos tres propósitos principales se esperaba que los impulsara en forma equilibrada, que esto fuera evidente desde los documentos curriculares y que actores escolares como los directores coincidieran en sus opiniones en ese sentido; sin embargo, lo que se pudo advertir es que no es así. Los directores de los planteles del CONALEP, CECYTE, DGETA y Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) fueron quienes reportaron los porcentajes de mayor acuerdo con los rasgos relacionados con la formación para el trabajo; esto puede deberse a su constitución histórica como servicios en busca de ese tipo de formación. Las valoraciones de estos rasgos por parte de los directores pueden estar mediadas por la historia de los planteles, su ubicación geográfica y la propia organización interna; pudiera ser que se siguen pensando como los formadores para el trabajo en la EMS, porque así fue como se originaron.

Lo mismo para los bachilleratos autónomos, en donde se reportaron menores porcentajes en los rasgos relacionados con el ámbito laboral; a pesar de la normatividad, la imagen de los bachilleratos que dependen de las universidades se percibe como aquellos que aseguran la preparación para continuar los estudios universitarios.

### 2.1.2 Los docentes y su valoración de la relevancia de los programas de estudio

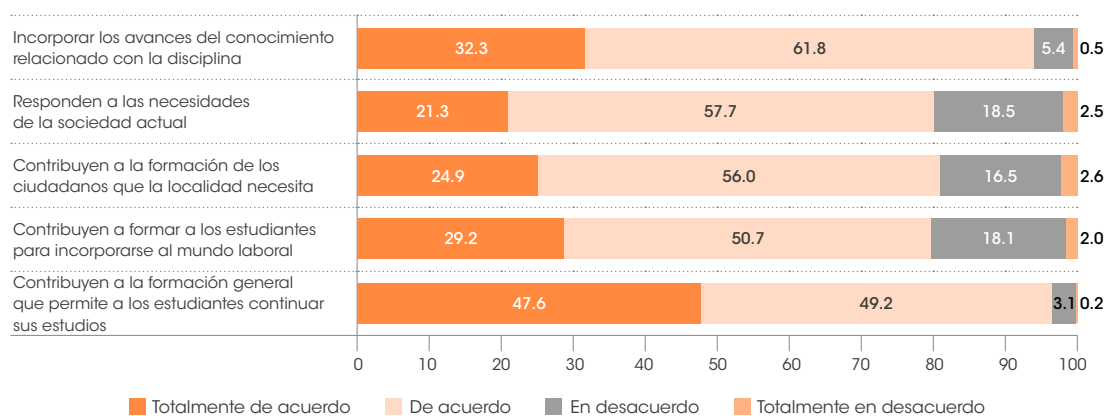
Al igual que con los directores, las valoraciones de los docentes acerca de la relevancia de sus planes y programas de estudio se indagaron por medio de las siguientes afirmaciones: qué tan de acuerdo están en que "incorporan los avances del conocimiento relacionado con la disciplina", "responden a las necesidades de la sociedad actual", "contribuyen a la formación de los ciudadanos que la localidad necesita", "contribuyen a formar a los estudiantes para incorporarse al mundo laboral" y "contribuyen a la formación general que permite a los estudiantes continuar sus estudios".

Como se puede advertir, en la gráfica 2.6, a nivel nacional en todos los tipos de plantel los docentes manifestaron principalmente estar "de acuerdo" con las afirmaciones anteriores, en porcentajes que fluctuaron entre 49.2 y 61.8%. El rasgo con mayor grado de total acuerdo entre



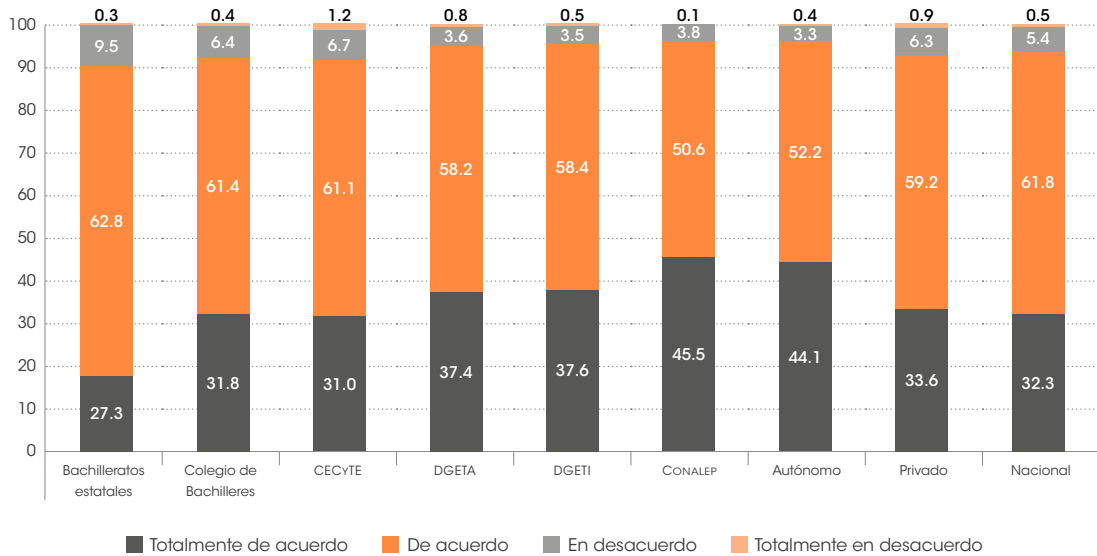
los docentes fue que los programas “contribuyen a la formación general que permite a los estudiantes continuar sus estudios”, 47.6%, seguido de 32.3% de los docentes que reportó estar “totalmente de acuerdo” en que los planes y programas “incorporan los avances del conocimiento relacionado con la disciplina”. Al contrario, los rasgos en los que un mayor porcentaje de docentes difirió fueron en si los planes y programas “responden a las necesidades de la sociedad actual” con 21% de docentes “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, y si “contribuyen a formar a los estudiantes para incorporarse al mundo laboral”, con 20.1% “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”.

**Gráfica 2.6** Porcentaje de docentes por nivel de acuerdo con los rasgos de relevancia de los programas de estudio: nacional



A continuación, se presentan las valoraciones de los docentes por tipo de plantel. El mayor número de docentes que estuvieron “totalmente de acuerdo” en que los planes y programas de estudio “incorporan los avances del conocimiento relacionado con la disciplina”, como se muestra en la gráfica 2.7, fue en los planteles de CONALEP, con 45.5% de sus docentes, y en los bachilleratos autónomos, con 44.1%. La mayoría de los docentes de todos los tipos de plantel estuvieron “de acuerdo”; los porcentajes en este grado de acuerdo oscilan entre 50.6 y 62.8%. A pesar de que gran parte de los docentes de los bachilleratos estatales estuvo de acuerdo con que los planes y programas cumplen ese rasgo, también presentaron el mayor porcentaje “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” con 9.8%, seguido de los docentes de los CECyTE con 7.9%.

**Gráfica 2.7** Porcentaje de docentes por nivel de acuerdo con que los programas de estudio incorporan los avances del conocimiento relacionado con la disciplina: nacional y tipo de plantel

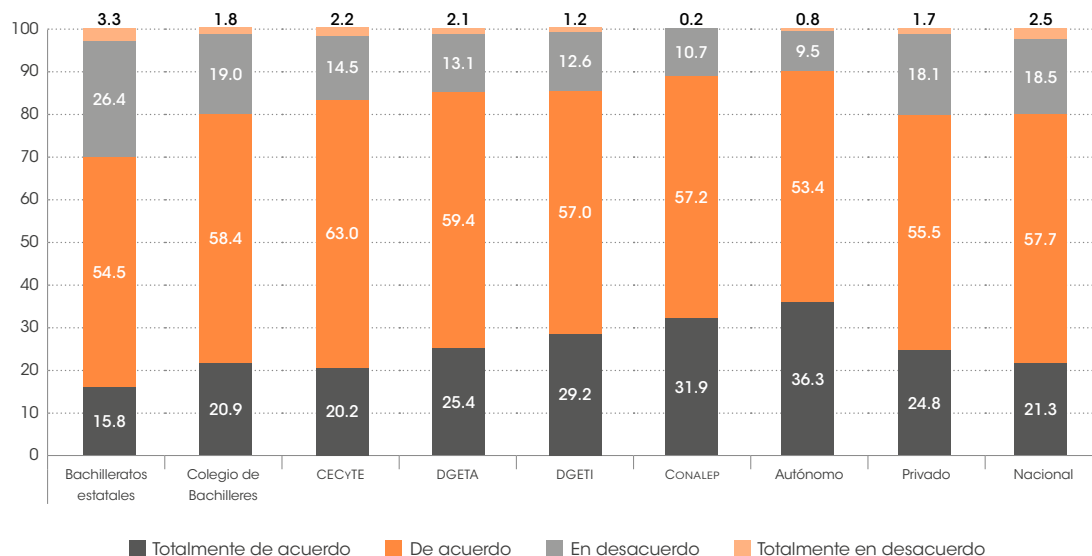


En cuanto al rasgo de acuerdo con el cual los programas de estudio “responden a las necesidades de la sociedad actual”, como se advierte en la gráfica 2.8 los docentes con los mayores porcentajes en estar “totalmente de acuerdo” se reportaron en los planteles autónomos, con 36.3%; seguidos del CONALEP, con 31.9%, y de los docentes de los planteles de la DGETI con 29.2%. En todos los tipos de plantel más de la mitad de los docentes estuvo “de acuerdo” con dicha afirmación, entre 53.4 y 63.0%. En relación con el mismo rasgo, también resulta oportuno considerar los desacuerdos para conocer cuáles rasgos de relevancia de los planes de estudio, desde la perspectiva de los docentes, se encuentran ausentes. Los porcentajes “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” se concentraron en los bachilleratos estatales, en los que 29.7% de sus docentes así lo refirió; seguido del 20.8% de los docentes de Colegios de Bachilleres, y 19.8% de los planteles privados.

Respecto al rasgo de relevancia referido a que los programas de estudio “contribuyen a la formación de los ciudadanos que la localidad necesita”, como se observa en la gráfica 2.9, 37.5% de docentes de los bachilleratos autónomos y 35.4% de los de CONALEP señalaron en mayor medida estar “totalmente de acuerdo” con dicha afirmación.



**Gráfica 2.8** Porcentaje de docentes por nivel de acuerdo con que los programas de estudio responden a las necesidades de la sociedad actual: nacional y tipo de plantel

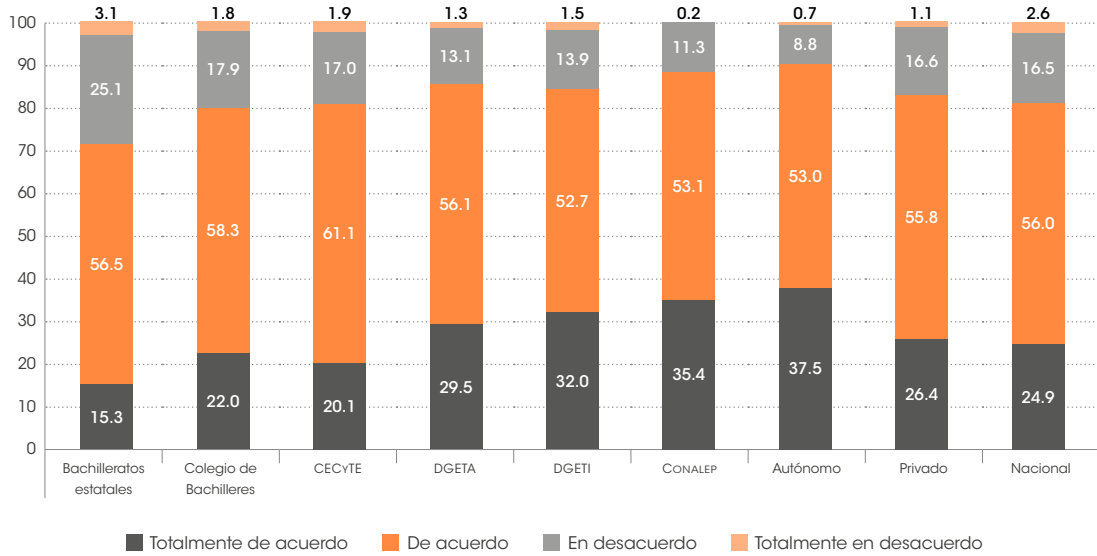


Así como se destacan los porcentajes más altos en torno a los grados “totalmente de acuerdo” sobre la contribución de los planes y programas de estudio a la formación de la ciudadanía, también es necesario resaltar los porcentajes que competen a los grados “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”. Por un lado, porque no son porcentajes minúsculos, y por otro, debido a que considerarlos permite tener una visión más completa sobre la percepción de la presencia de dicho rasgo en los documentos curriculares. Así, los tipos de plantel que en mayor medida seleccionaron dichas categorías de respuesta fueron los docentes de bachilleratos estatales, con 28.2%, seguidos por los docentes de Colegios de Bachilleres, con 19.7%.

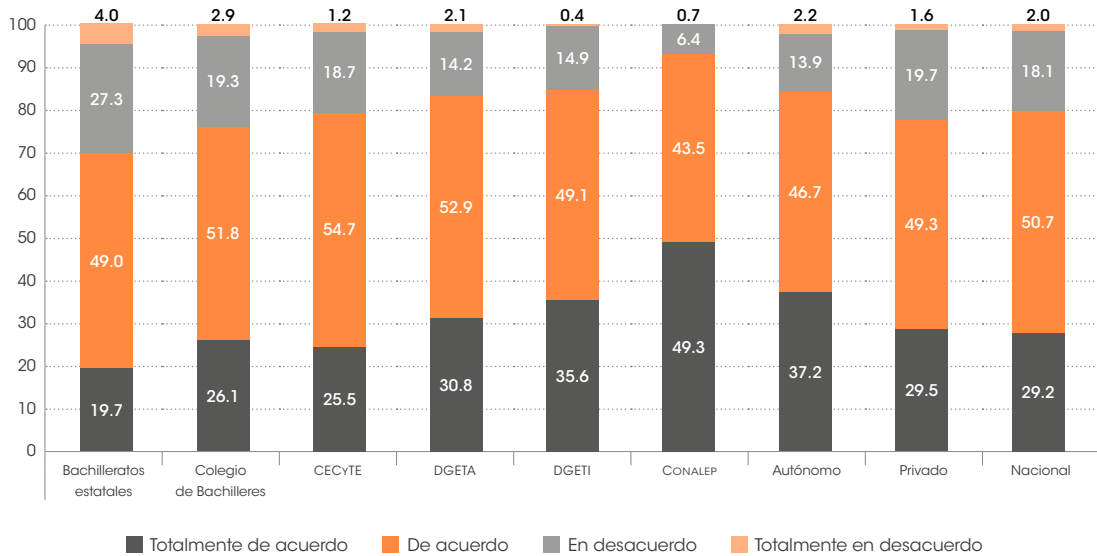
Como se muestra en la gráfica 2.10, en el caso de que los programas de estudio contribuyen a la formación de los estudiantes para incorporarse al mundo laboral, 49.3% de los docentes de CONALEP reportó estar “totalmente de acuerdo” con ese rasgo, seguidos por 37.2% de los docentes de los planteles autónomos y 35.6% de los docentes de los planteles de la DGETI. En contraparte, 31.3% de los docentes de bachilleratos estatales estuvo “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, seguido de 22.2% de los Colegios de Bachilleres y 21.3% de los docentes de planteles privados.



**Gráfica 2.9** Porcentaje de docentes por nivel de acuerdo con que los programas de estudio contribuyen a la formación de los ciudadanos que la localidad necesita: nacional y tipo de plantel



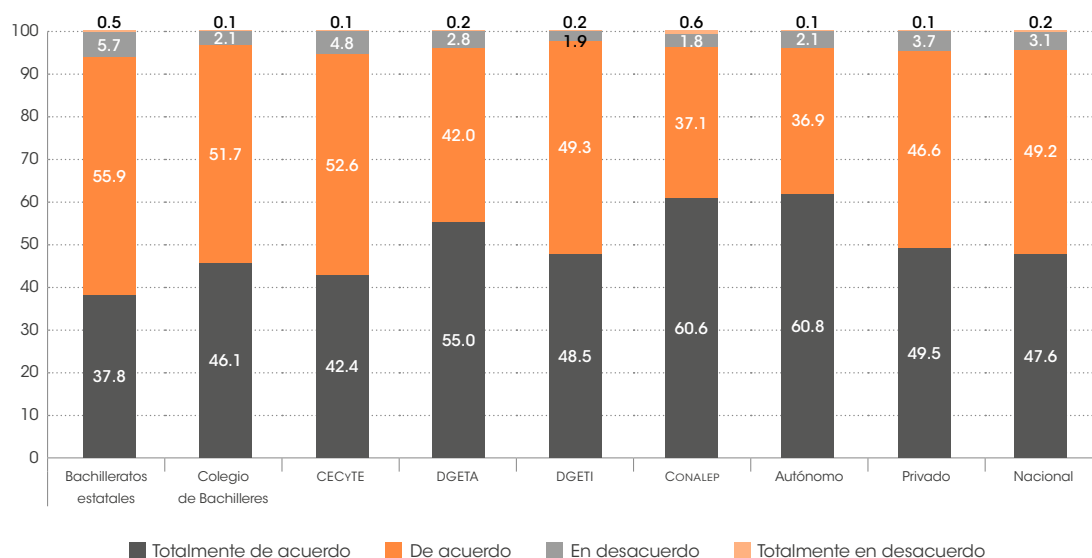
**Gráfica 2.10** Porcentaje de docentes por nivel de acuerdo con que los programas de estudio contribuyen a formar a los estudiantes para incorporarse al mundo laboral: nacional y tipo de plantel





Por último, en cuanto al rasgo de relevancia según el cual los planes y programas de estudio “contribuyen a la formación general que permite a los estudiantes continuar sus estudios”, como se muestra en la gráfica 2.11, los tipos de plantel en los que la mayor parte de los docentes opinó estar “totalmente de acuerdo” fueron los bachilleratos autónomos, con 60.8%, y CONALEP, con 60.6%. Por otra parte, en los bachilleratos estatales 6.2% de los docentes refirió estar “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”. Conviene mencionar que este rasgo es el que presenta los porcentajes más bajos de desacuerdo, de manera que, por las opiniones de los docentes, se podría decir que es el rasgo de relevancia con mayor presencia desde su perspectiva.

**Gráfica 2.11** Porcentaje de docentes por nivel de acuerdo con que los programas de estudio contribuyen a la formación general que permite a los estudiantes continuar sus estudios: nacional y tipo de plantel



De manera general, directores y docentes concentraron sus respuestas en el grado “totalmente de acuerdo” respecto a la relevancia de las finalidades de los planes y programas de estudio. No obstante, es importante considerar los porcentajes de quienes reportaron estar en “desacuerdo” en dicho cumplimiento, agrupándose especialmente en tres de estos rasgos que refieren a que: “responden a las necesidades de la sociedad actual”, “contribuyen a la formación de los ciudadanos que la localidad necesita” y “contribuyen a formar a los estudiantes para incorporarse al mundo laboral”. En síntesis, la valoración de la relevancia de las finalidades fue favorable desde la visión de docentes y de directores, pero existen porcentajes considerables que dan cuenta de que los planes y programas de estudios en opinión de estos actores educativos no corresponden en su totalidad al cumplimiento de algunas finalidades educativas del nivel.

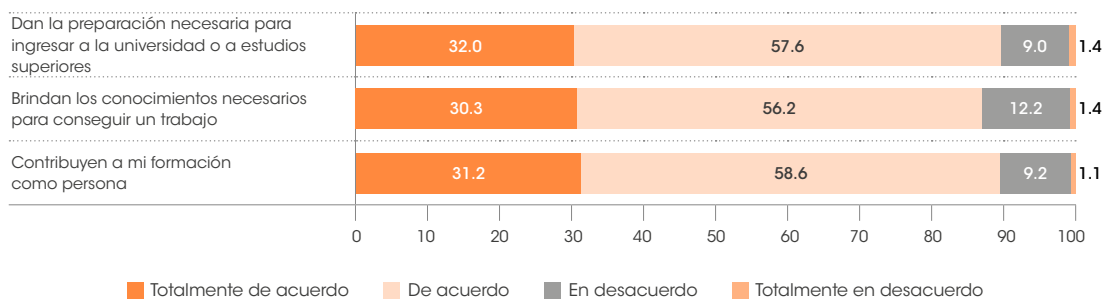


### 2.1.3 Los estudiantes y su valoración de la relevancia de los programas de estudio

También a los estudiantes se les preguntaron sus opiniones acerca de la relevancia de sus planes y programas de estudio; la exploración se hizo a partir de tres afirmaciones: "las materias que curso dan la preparación necesaria para ingresar a la universidad o a estudios superiores"; "las materias que curso brindan los conocimientos necesarios para conseguir un trabajo", y "las materias que curso contribuyen a mi formación como persona". Con estas afirmaciones se buscó recuperar información con algún nivel de correspondencia a la explorada con directores y docentes y, aunque a los estudiantes no se les preguntó por los programas o planes de estudio, al preguntar por las materias se asumió que, al hablar de éstas, había de trasfondo un documento curricular que respaldaba la experiencia escolar.

Como se puede advertir en la gráfica 2.12, a nivel nacional, poco más de la mitad de los estudiantes estuvieron "de acuerdo" con cada uno de los rasgos de relevancia. En la categoría "totalmente de acuerdo" el porcentaje más alto se concentró en la afirmación "las materias que curso dan la preparación necesaria para ingresar a la universidad o a estudios superiores", con 32.0%, seguido de "las materias que curso contribuyen a mi formación como persona", con 31.2%. En contraparte, la afirmación "las materias que curso brindan los conocimientos necesarios para conseguir un trabajo" fue la que concentró el porcentaje más alto "en desacuerdo" y "totalmente en desacuerdo", con un 13.6%.

**Gráfica 2.12** Porcentaje de estudiantes por nivel de acuerdo con los rasgos de relevancia de las materias: nacional



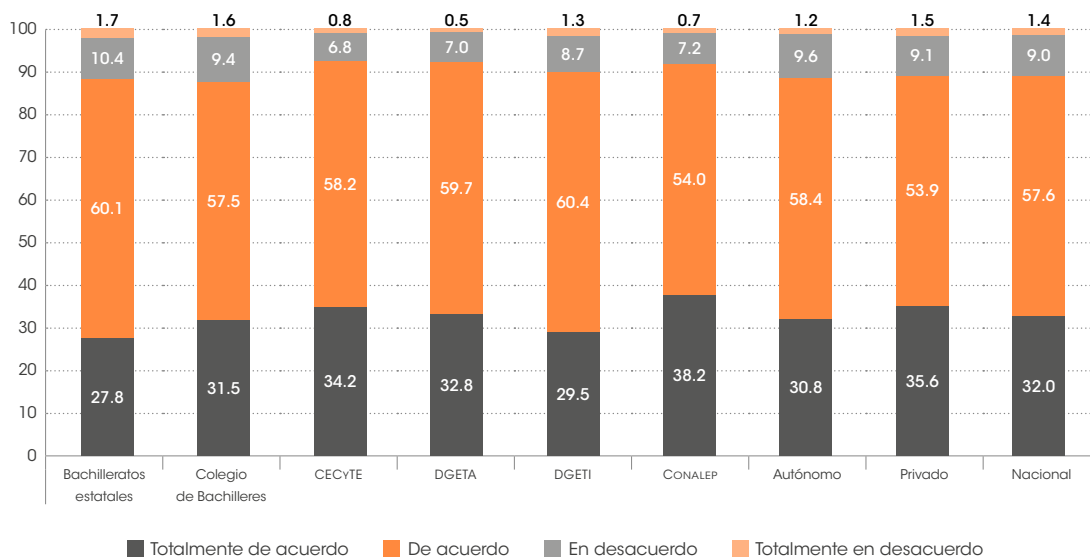
A continuación, se presentan los resultados por tipo de plantel en relación con el rasgo "las materias que curso dan la preparación necesaria para ingresar a la universidad o a estudios superiores". Como se presenta en la gráfica 2.13, entre quienes estuvieron "totalmente de acuerdo" se encuentra 38.2% de los estudiantes de CONALEP, seguidos por 35.6% de estudiantes





de los bachilleratos privados y 34.2% en CECyTE. La mayoría de los porcentajes se concentró en el grado “de acuerdo”. Los porcentajes de quienes estuvieron “en desacuerdo” oscilaron entre 6.8%, en CECyTE, y 10.4%, en los bachilleratos estatales.

**Gráfica 2.13** Porcentaje de estudiantes por nivel de acuerdo con que las materias que cursan ofrecen la preparación necesaria para ingresar a la universidad o a estudios superiores: nacional y tipo de plantel

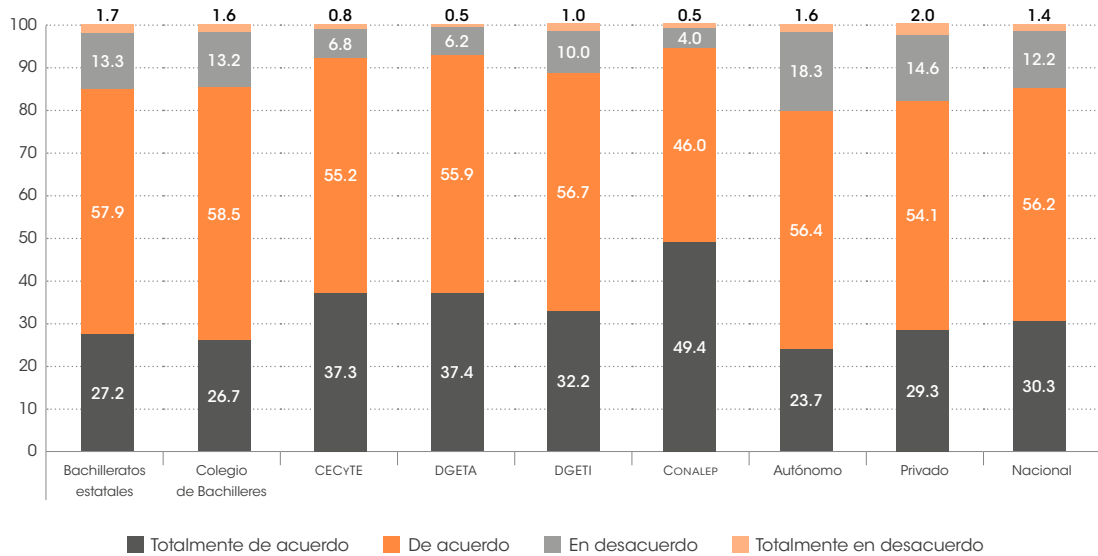


Respecto al rasgo de relevancia “las materias que curso brindan los conocimientos necesarios para conseguir un trabajo”, como se advierte en la gráfica 2.14, los porcentajes de estudiantes que estuvieron “totalmente de acuerdo” con esa afirmación fueron 49.4%, de CONALEP; 37.4%, de los estudiantes de los planteles de la DGETA, y 37.3%, de CECyTE. Los estudiantes de los planteles autónomos y privados fueron los que concentraron el mayor porcentaje “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, 19.9% en los primeros y 16.6% en los segundos.

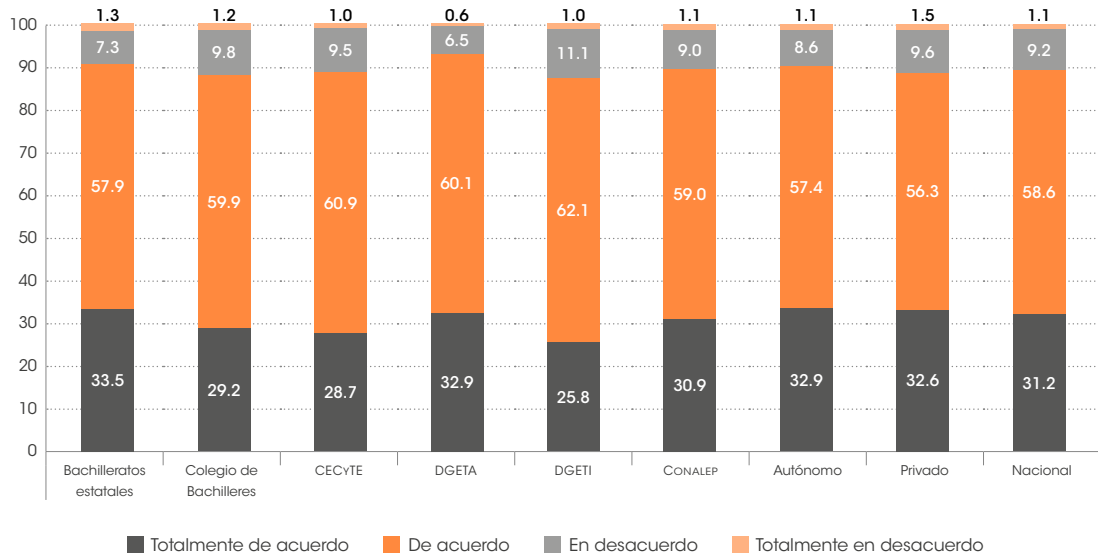
Por último, respecto al rasgo “las materias que curso contribuyen a mi formación como persona”, como se observa en la gráfica 2.15, los porcentajes mayores de estudiantes que reportaron estar “totalmente de acuerdo” con dicha afirmación fueron: 33.5% en los bachilleratos estatales, 32.9% en los planteles de la DGETA y también 32.9% en los autónomos. En lo que refiere a los estudiantes “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, los porcentajes de estudiantes oscilaron entre 7.1% de los planteles de la DGETA y 12.1% de los de la DGETI.



**Gráfica 2.14** Porcentaje de estudiantes por nivel de acuerdo con que las materias que cursan brindan los conocimientos necesarios para conseguir un trabajo: nacional y tipo de plantel



**Gráfica 2.15** Porcentaje de estudiantes por nivel de acuerdo con que las materias que cursan contribuyen a su formación como persona: nacional y tipo de plantel



Entre las valoraciones de los estudiantes por tipo de plantel no hubo grandes diferencias entre porcentajes. En general, los estudiantes expresaron valoraciones positivas respecto a su formación personal, académica y profesional.



#### 2.1.4 Las valoraciones de los rasgos de relevancia por parte de directores, docentes y estudiantes

A continuación, se presentan las valoraciones de los rasgos de relevancia que conciernen a las intenciones formativas de EMS: la incorporación al ámbito laboral, la continuación de los estudios superiores y la formación ciudadana o como persona. En la tabla 2.1 se encuentran los porcentajes que corresponden a la categoría “totalmente de acuerdo” sobre la valoración de las finalidades educativas en planes y programas de estudio, por tipo de plantel y de actor.

Respecto a la formación laboral, entre los porcentajes en los que se registró más coincidencia en las respuestas de los tres actores destacan los planteles de la DGETI y el Colegio de Bachilleres. En el caso del CONALEP, estudiantes y docentes concordaron más en sus respuestas, mientras que entre sus directores alcanzaron el porcentaje más alto en cuanto al cumplimiento de dicho rasgo.

En el caso de quienes consideraron que los planes y programas permitirán que los estudiantes continúen con sus estudios, de los tres actores fueron los directores de todos los tipos de plantel quienes en mayor medida estuvieron “totalmente de acuerdo”; principalmente los directores del CONALEP y de los planteles autónomos. Si bien existen similitudes en las respuestas, también hay divergencias, como es el caso de las respuestas de directores y estudiantes; en estos últimos un menor porcentaje refirió estar “totalmente de acuerdo”.

Por último, respecto a la formación ciudadana o como persona, los actores escolares de planteles del CONALEP y autónomos se posicionaron en los porcentajes más altos en el grado “totalmente de acuerdo”, empezando por los directores, seguidos por los docentes. Por otro lado, quienes más coincidieron en sus respuestas fueron los directores, docentes y estudiantes de los planteles de la DGETA, en especial directores y estudiantes.

La información que se presenta se recupera de las respuestas que dieron los tres informantes (director, docente y estudiante) al respecto de las tres finalidades de la EMS.



**Tabla 2.1** Porcentajes en la categoría “totalmente de acuerdo” sobre la valoración de las finalidades educativas en planes y programas de estudio (relevancia): nacional y tipo de plantel

Tipo de plantel	Finalidad educativa								
	Formación laboral (%)			Continuación de estudios (%)			Formación ciudadana o como persona (%)		
	Estudiante	Docente	Director	Estudiante	Docente	Director	Estudiante	Docente	Director
Bachilleratos estatales	27.2	19.7	19.4	27.8	37.8	59.6	33.5	15.3	19.7
Colegio de Bachilleres	26.7	26.1	23.8	31.5	46.1	74.0	29.2	22.0	27.3
CECyTE	37.3	25.5	36.6	34.2	42.4	70.5	28.7	20.1	25.8
DGETA	37.4	30.8	37.3	32.8	55.0	75.4	32.9	29.5	23.8
DGETI	32.2	35.6	34.6	29.5	48.5	67.9	25.8	32.0	27.3
CONALEP	49.4	49.3	65.4	38.2	60.6	85.0	30.9	35.4	56.9
Autónomo	23.7	37.2	31.9	30.8	60.8	76.7	32.9	37.5	48.4
Privado	29.3	29.5	33.7	35.6	49.5	64.9	32.6	26.4	38.1
Nacional	30.3	29.2	29.5	32.0	47.6	62.8	31.2	24.9	31.3

Nota: La información que se presenta se recupera de las respuestas que dieron los tres informantes (director, docente y estudiante) al respecto de las tres finalidades de la EMS.

## 2.2 Rasgos de pertinencia

Otro rasgo fundamental en el currículo es la pertinencia, la cual tiene que ver con atender los intereses y necesidades de los individuos en su conformación biopsicosocial. En este sentido, los planes y programas de estudios son pertinentes al establecer múltiples relaciones entre la escuela y el entorno, pues responden a las necesidades educativas, laborales y personales de los estudiantes. Así, los rasgos de pertinencia refieren a aquellas características que deben estar presentes en los programas de estudio. Siguiendo la definición de “pertinencia” planteada en el informe 2009, sobre *El derecho a la educación en México* (INEE, 2010, p. 30):

La pertinencia hace referencia a que los procesos educativos consideren las diferencias que tienen los alumnos para aprender, debidas tanto a sus propias características como al contexto en donde se desenvuelven. En esta dimensión se ubica la necesidad de alcanzar diversos equilibrios en la definición del currículo, atendiendo a dilemas tales como lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, las necesidades del mercado y el desarrollo de las personas, lo común y lo diverso, etcétera.

Al igual que con la relevancia, la Evaluación de la Implementación Curricular en Educación Media Superior (EIC-EMS) se enfocó a analizar la valoración de la pertinencia en planes y programas de estudio, desde la perspectiva de los directores, docentes y estudiantes.



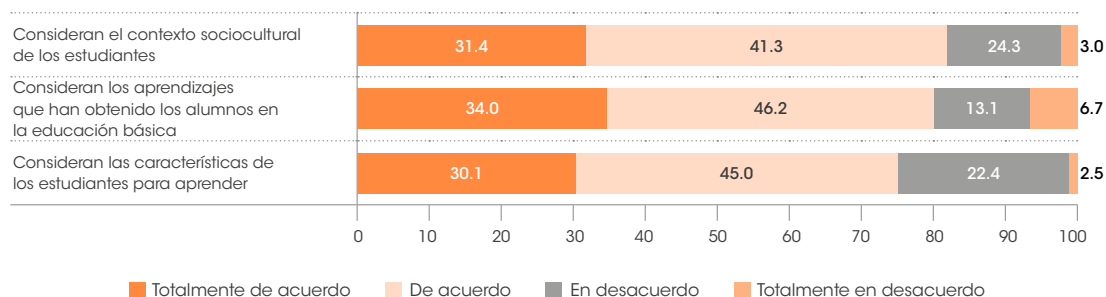
## 2.2.1 Los directores y su valoración de la pertinencia de los planes de estudio

Las valoraciones de los directores acerca de la pertinencia de los planes de estudio se exploraron por medio de las siguientes afirmaciones: los planes “consideran el contexto sociocultural de los estudiantes”; “consideran los aprendizajes que han obtenido los alumnos en la educación básica”, y “consideran las características de los estudiantes para aprender”.

A nivel nacional, como se advierte en la gráfica 2.16, la mayoría de los directores estuvo “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” en la presencia de los rasgos de pertinencia de los programas. De los directores, 34.0% estuvo “totalmente de acuerdo” en que en los programas se consideran los aprendizajes que han obtenido los alumnos en la educación básica, siendo éste el porcentaje más alto de esta categoría.

En otro orden de ideas, los rasgos de pertinencia en los que más directores reportaron estar “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” fueron los relativos a que los planes y programas consideran el contexto sociocultural de los estudiantes, con 27.3% de los directores. Por otra parte, 24.9% opinó estar “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” con que consideraran las características de los estudiantes para aprender. Estos porcentajes llaman la atención, porque se espera que los planes y programas de estudio sean pertinentes al considerar las características de contexto e individuales de los estudiantes para su aprendizaje.

**Gráfica 2.16** Porcentaje de directores por nivel de acuerdo con los rasgos de pertinencia del plan de estudio: nacional



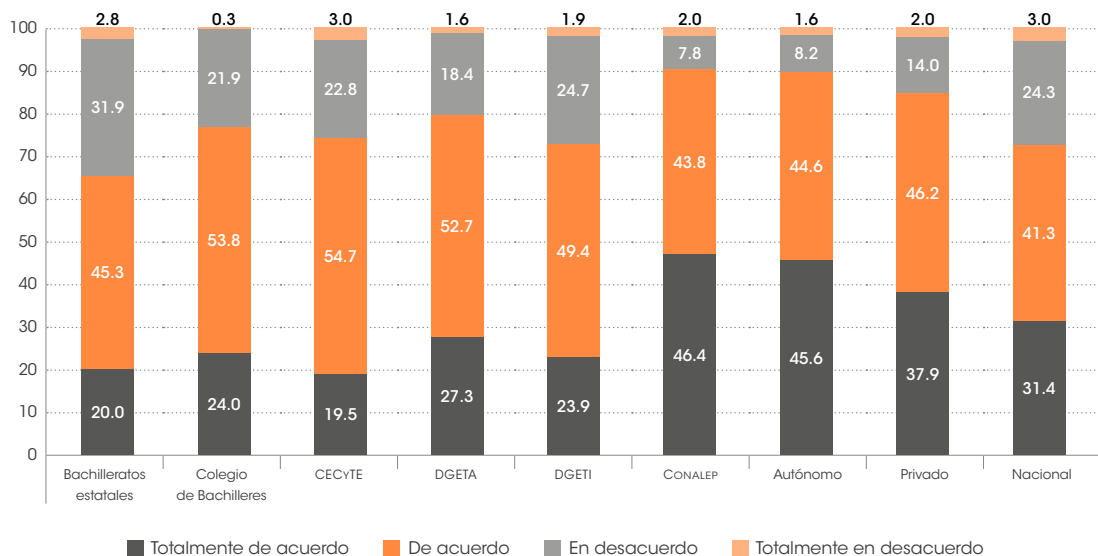
A continuación, en la gráfica 2.17 se muestran los resultados por tipo de plantel al respecto de las mismas valoraciones. De los directores del CONALEP y de los planteles autónomos, 46.4 y 45.6%, respectivamente, fueron quienes señalaron estar “totalmente de acuerdo” con que los planes y programas de estudio consideran el contexto sociocultural de los estudiantes.



Los directores de los planteles que menos percibieron la presencia de dicho rasgo en los planes de estudio, es decir, que están “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, fueron 34.7% de directores de los bachilleratos estatales, 26.6% de los directores de los planteles de la DGETI y 25.8% de directores de los CECyTE.

Los datos arriba descritos permiten reflexionar sobre aquellos factores que pueden incidir en el interés y el aprendizaje de los estudiantes durante su estancia en la escuela y que están relacionados con la pertinencia curricular de los contenidos, metodologías, materiales y formas de evaluación adaptados a sus condiciones contextuales y en los cuales se consideran las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes; sin estos elementos lo que se propone que se realice en la escuela les resultará ajeno y sin significado respecto a lo que aprenden (Stabback, 2016).

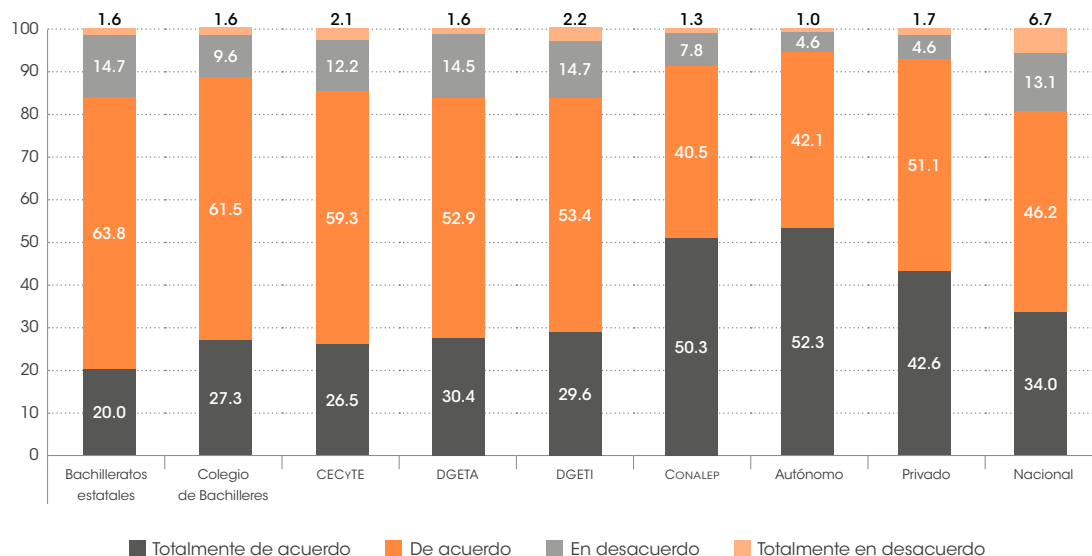
**Gráfica 2.17** Porcentaje de directores por nivel de acuerdo con que el plan de estudio considera el contexto sociocultural de los estudiantes: nacional y tipo de plantel



Al respecto de si el plan de estudio considera los aprendizajes que han obtenido los alumnos en la educación básica, como se observa en la gráfica 2.18 entre 40.5 y 63.8% de directores de todos los tipos de planteles estuvieron “de acuerdo” en el cumplimiento de este rasgo; 52.3% de los directores de bachilleratos autónomos y 50.3% de los directores de CONALEP estuvieron “totalmente de acuerdo” en relación con la presencia de este rasgo en los planes de estudio.



**Gráfica 2.18** Porcentaje de directores por nivel de acuerdo con que el plan de estudio considera los aprendizajes que han obtenido los alumnos en la educación básica: nacional y tipo de plantel



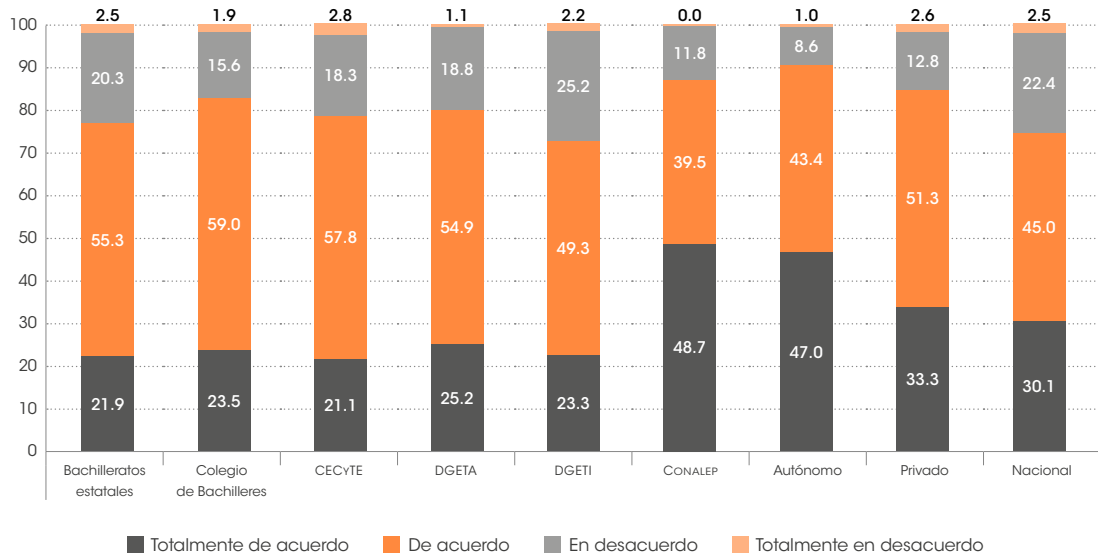
Por último, se muestra la gráfica 2.19, respecto a si los planes de estudio consideran las características de los estudiantes para aprender; a nivel nacional, 30.1% de los directores manifestó estar “totalmente de acuerdo” y 24.9% “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”.

Por tipos de plantel, los principales porcentajes de quienes estuvieron “totalmente de acuerdo” fueron 49.0% de los directores de planteles del CONALEP y 47.5% de bachilleratos autónomos.

En relación con los mayores porcentajes de directores que manifestaron su desacuerdo y total desacuerdo con que los planes de estudio consideran las características de los estudiantes para aprender, correspondieron a 27.4% de los planteles de la DGETI y 22.8% a los directores de bachilleratos estatales. Cabe mencionar que los porcentajes de directores en todos los tipos de plantel que reportaron estar “totalmente en desacuerdo”, no rebasaron 2.5% en cada uno de los distintos tipos de plantel.



**Gráfica 2.19** Porcentaje de directores por nivel de acuerdo con que el plan de estudio considera las características de los estudiantes para aprender: nacional y tipo de plantel



### 2.2.2 Los docentes y su valoración de la pertinencia de los programas de estudio

A nivel nacional con respecto de la pertinencia de los programas de estudio, se les preguntó a los docentes qué tan de acuerdo estaban con que las orientaciones o prescripciones para el trabajo didáctico con los alumnos "se relacionan con los intereses de los estudiantes"; "consideran un enfoque educativo que responde a los contextos socioculturales de los estudiantes"; "consideran los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en su trayectoria educativa"; "consideran las características cognitivas y emocionales de los estudiantes"; y "permiten vincular los contenidos de las distintas asignaturas".

Al respecto, como se observa en la gráfica 2.20, 35.8% de los docentes reportó estar "totalmente de acuerdo" en que los planes y programas "permiten vincular los contenidos de las distintas asignaturas" y 55.1% reportó estar "de acuerdo" con ello, siendo el porcentaje más alto de las respuestas en relación con todas las categorías analizadas.

Por otra parte, acerca de los docentes que opinaron estar en desacuerdo con la presencia de los rasgos de pertinencia en los programas de estudio, destacan 25.8% de docentes que reportaron estar "en desacuerdo" y "totalmente en desacuerdo" en que los programas "se relacionan con los intereses de los estudiantes", seguido por un 22.2% en relación con que



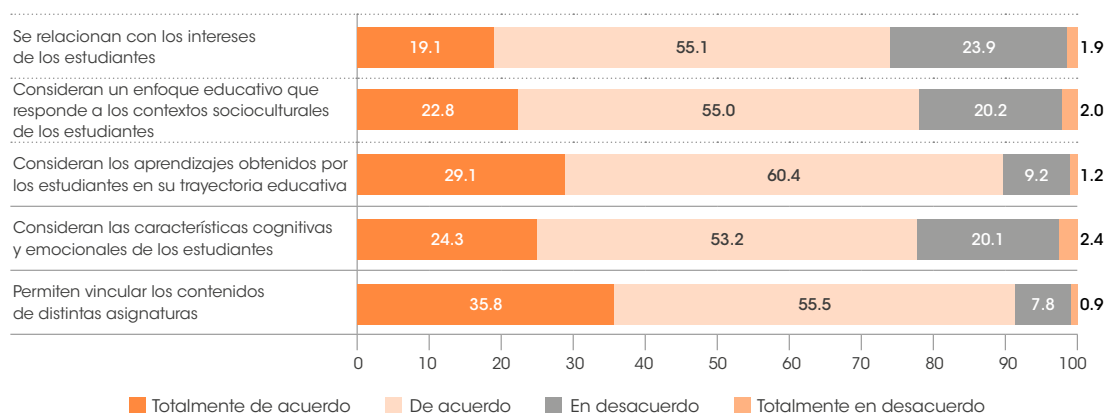


los programas de estudio “consideran un enfoque educativo que responde a los contextos socioculturales de los estudiantes” y 22.5% en torno a si “consideran las características cognitivas y emocionales de los estudiantes”.

Llama la atención que casi una cuarta parte de los docentes considera que los programas de estudio no “se relacionan con los intereses de los estudiantes” y que una quinta parte de los docentes considera que no “responden a sus contextos socioculturales y a sus características cognitivas y emocionales” en contraposición a que la mayoría de los docentes consideran que “permiten vincular contenidos de las distintas asignaturas”.

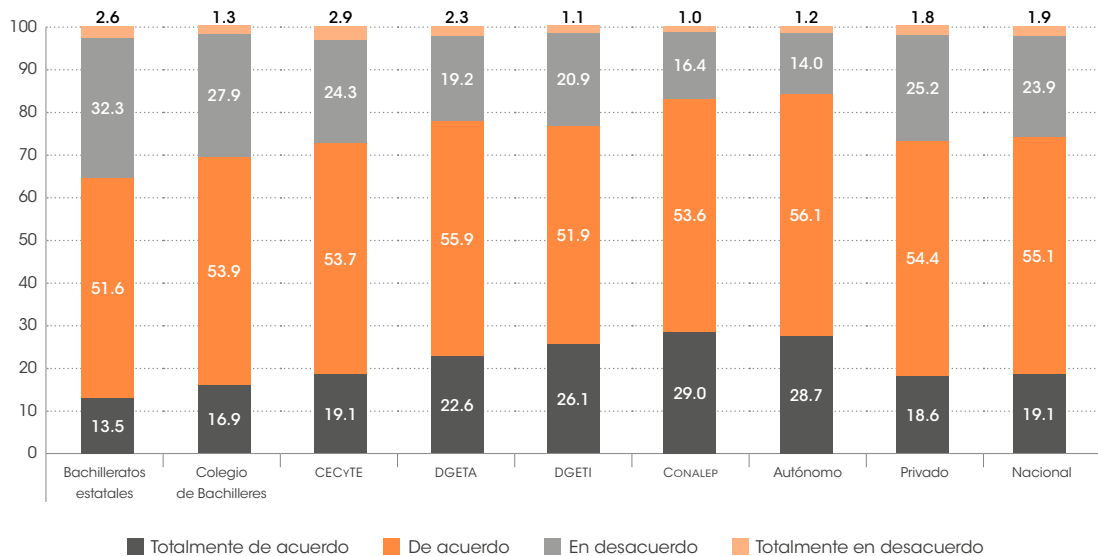
En este sentido, se observan dos tendencias en la valoración de la pertinencia de programas de estudio, por una parte, una valoración positiva con respecto a la relación que guardan los conocimientos, tanto los previos como los que adquieren en la actualidad, y una valoración negativa con respecto a la consideración del estudiante como sujeto de aprendizaje.

**Gráfica 2.20** Porcentaje de docentes por nivel de acuerdo con los rasgos de pertinencia del plan de estudio: nacional



Respecto a si los planes y programas de estudio “se relacionan con los intereses de los estudiantes”, como se muestra en la gráfica 2.21, 29.0% de los docentes del CONALEP opinaron estar “totalmente de acuerdo”; asimismo, 28.7% de los de bachilleratos autónomos y 26.1% de los de planteles de la DGETI. Por otra parte, 34.9% de los docentes de bachilleratos estatales, 29.2% de los del Colegio de Bachilleres y 27.0% de los planteles privados, fueron los mayores porcentajes en las categorías “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” acerca de la presencia de este rasgo de pertinencia en los programas de estudio.

**Gráfica 2.21** Porcentaje de docentes por nivel de acuerdo con que los programas de estudio se relacionan con los intereses de los estudiantes: nacional y tipo de plantel

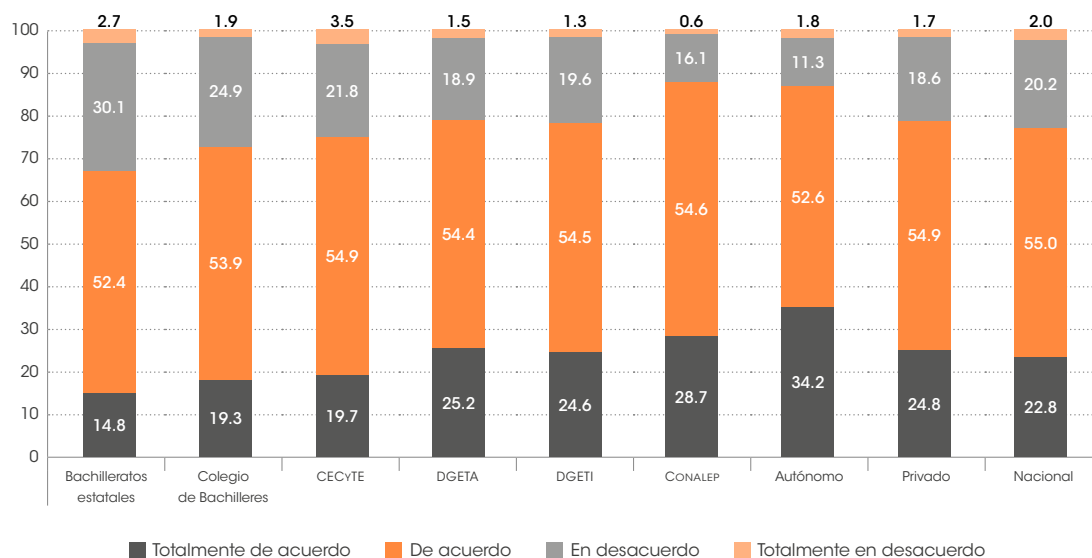


En cuanto al segundo rasgo, sobre si los planes y programas de estudio “consideran un enfoque educativo que responde a los contextos socioculturales”, como se muestra en la gráfica 2.22, 34.2% de los docentes de bachilleratos autónomos fue el porcentaje más alto en la categoría “totalmente de acuerdo”. Porcentajes no menos importantes de docentes que estuvieron “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” fueron 32.8% de los docentes de bachilleratos estatales, 26.8% de los del Colegio de Bachilleres y 25.3% de CECyTE.

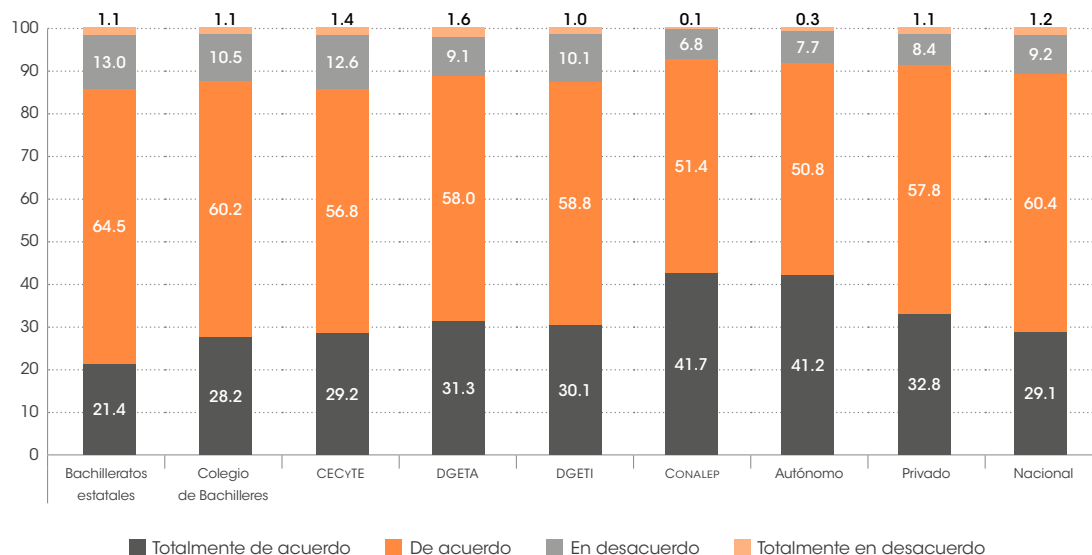
El tercer rasgo se enfocó en identificar si los planes y programas de estudio “consideran los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en su trayectoria educativa”. Como se advierte en la gráfica 2.23, los docentes que reportaron estar “totalmente de acuerdo” con dicho rasgo, corresponden al 41.7% de docentes de CONALEP y 41.2% de docentes de los bachilleratos autónomos. En lo relativo a los docentes que estuvieron “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, pertenecen al 14.1% de bachilleratos estatales y 14.0% de docentes de CECyTE.



**Gráfica 2.22** Porcentaje de docentes por nivel de acuerdo con que los programas de estudio consideran un enfoque educativo que responde a los contextos socioculturales: nacional y tipo de plantel

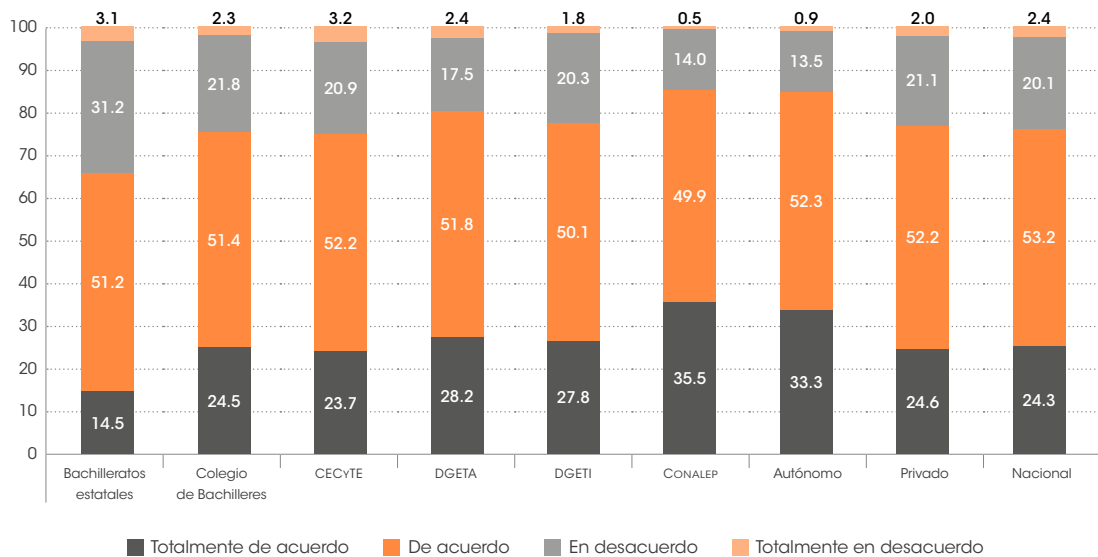


**Gráfica 2.23** Porcentaje de docentes por nivel de acuerdo con que los programas de estudio consideran los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en su trayectoria educativa: nacional y tipo de plantel



Por otra parte, la mayoría de los docentes de los diferentes tipos de planteles reportó “estar de acuerdo” en que en los planes y programas “consideran las características cognitivas y emocionales de los estudiantes”. Como se advierte en la gráfica 2.24, los docentes que reportaron estar “totalmente de acuerdo” corresponden a 35.5% del CONALEP y 33.3% de los docentes de planteles autónomos; ambos porcentajes se ubicaron por encima del dato nacional, de 24.3%. En este rasgo de pertinencia que se analizó hubo porcentajes considerables de docentes que estuvieron “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, empezando por 34.3% de bachilleratos estatales, seguido por 24.1%, tanto de docentes del Colegio de Bachilleres como de CECyTE.

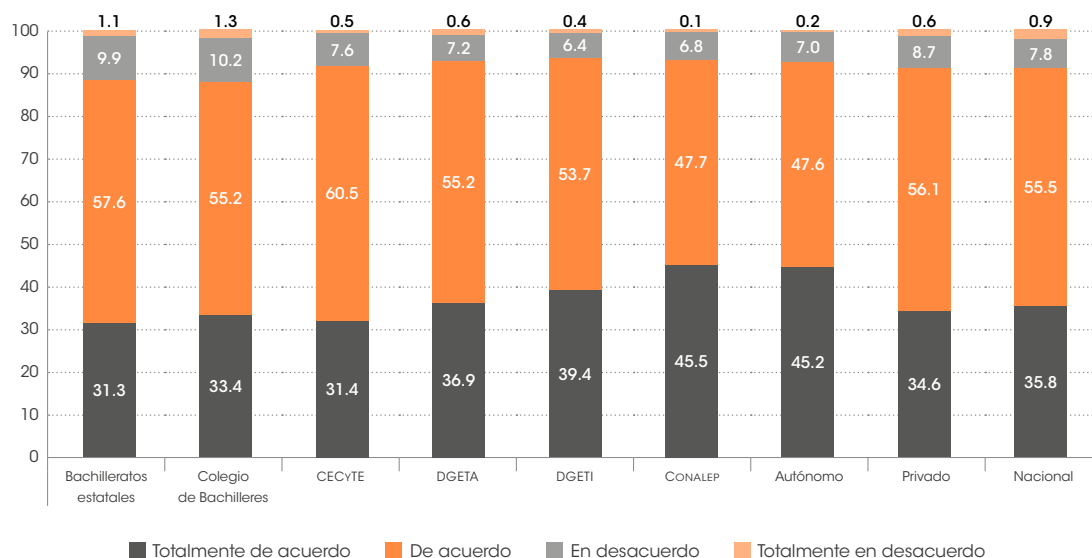
**Gráfica 2.24** Porcentaje de docentes por nivel de acuerdo con que los programas de estudio consideran las características cognitivas y emocionales de los estudiantes: nacional y tipo de plantel



Al respecto del rasgo “permite vincular los contenidos de las distintas asignaturas”, como se observa en la gráfica 2.25, 45.5% de los docentes del CONALEP y 45.2% de los docentes de planteles autónomos opinaron estar “totalmente de acuerdo”, ambos por encima del dato nacional de 35.8%. Los docentes que reportaron estar “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” con la presencia de este rasgo, no rebasaron 12.0%.



**Gráfica 2.25** Porcentaje de docentes por nivel de acuerdo con que los programas de estudio permiten vincular los contenidos de distintas asignaturas: nacional y tipo de plantel



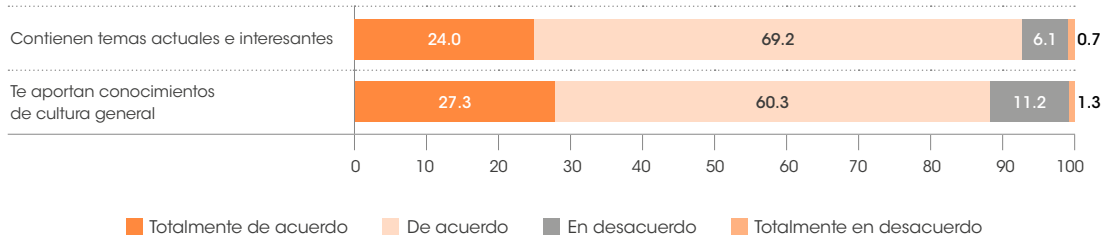
### 2.2.3 Los estudiantes y su valoración de la pertinencia de los programas de estudio

En seguida se presentan dos rasgos de la pertinencia desde la perspectiva de los estudiantes: se indagó sobre qué tan interesantes perciben sus materias y en qué medida dichas materias contienen conocimientos de cultura general. Respecto al primer rasgo correspondiente a si las materias que cursan “contienen temas actuales e interesantes”, como se advierte en la gráfica 2.26, los porcentajes nacionales registrados fueron: 69.2% de los estudiantes señalaron que están “de acuerdo” en el cumplimiento de este rasgo, 24.0% “totalmente de acuerdo” y 6.8% consideró estar “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”. En relación a si las materias que cursan les “aportan conocimientos de cultura general”, a nivel nacional 60.3% de los estudiantes señaló estar “de acuerdo”; 27.3%, “totalmente de acuerdo”, y 12.5% “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”.

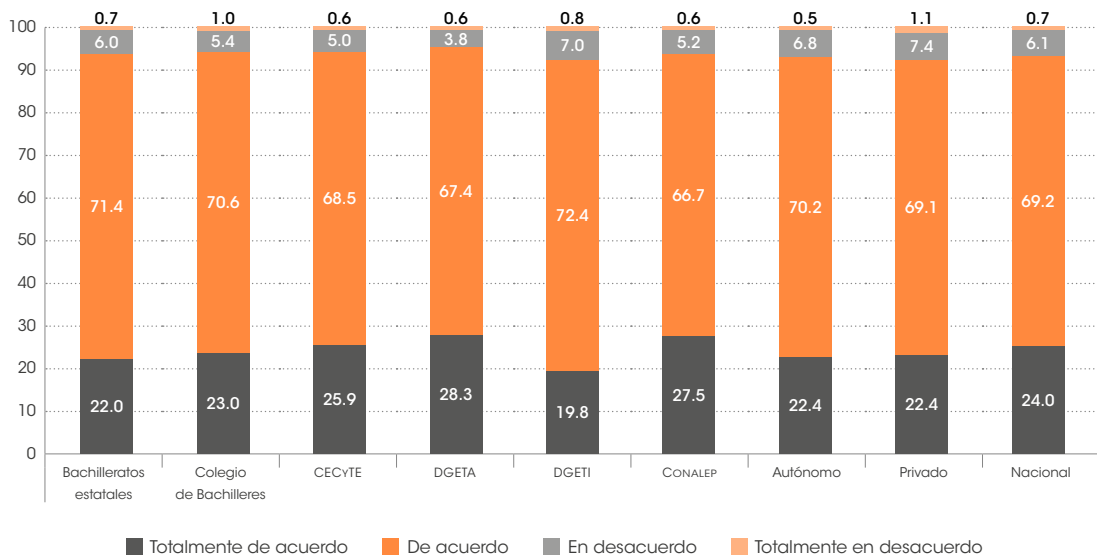
En este mismo orden de ideas, pero por tipos de plantel, los estudiantes que reportaron estar “totalmente de acuerdo” con que las materias que cursan “contienen temas actuales e interesantes”, como se muestra en la gráfica 2.27 fueron 28.3% de los estudiantes de los planteles de la DGETA y 27.5% de los del CONALEP. En lo relativo a los estudiantes que señalaron su desacuerdo en el cumplimiento de este rasgo, los porcentajes oscilaron entre 3.8 y 7.4%.



**Gráfica 2.26** Porcentaje de estudiantes por nivel de acuerdo con los rasgos de pertinencia de las materias: nacional



**Gráfica 2.27** Porcentaje de estudiantes por nivel de acuerdo con que las materias que cursan contienen temas actuales e interesantes: nacional y tipo de plantel

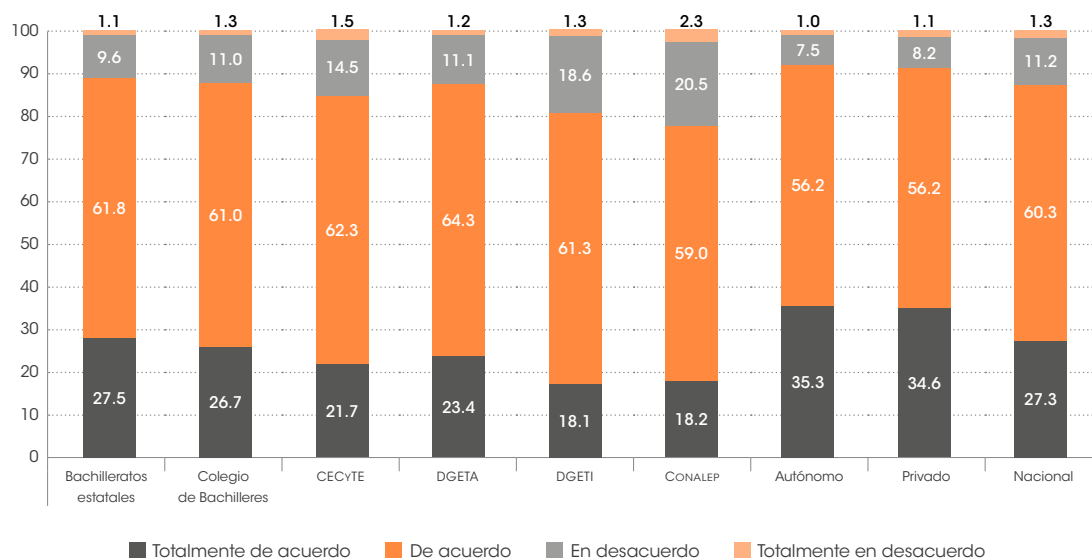


Acerca del rasgo de pertinencia de los programas "las materias que curso me aportan conocimientos de cultura general", como se observa en la gráfica 2.28 los porcentajes nacionales demuestran que 60.3% estuvo "de acuerdo" en que se cumple este rasgo; 27.3% reportó estar "totalmente de acuerdo" y 12.5% "en desacuerdo" y "totalmente en desacuerdo".

Por tipos de plantel, 35.3% de los estudiantes de bachilleratos autónomos y 34.6% de los privados son los que registraron los más altos porcentajes en la categoría "totalmente de acuerdo". Otros datos interesantes fueron que los que estuvieron "en desacuerdo" y "totalmente en desacuerdo" corresponden al 22.8% de los estudiantes de CONALEP y 20.5% de los planteles de la DGETI.



**Gráfica 2.28** Porcentaje de estudiantes por nivel de acuerdo con que las materias que cursan aportan conocimientos de cultura general: nacional y tipo de plantel



En síntesis, en todos los rasgos de pertinencia de los planes y programas de estudio, directores y docentes coincidieron en estar “de acuerdo” con el cumplimiento y la finalidad de los mismos, sin embargo, cabe hacer notar que existe un porcentaje importante de quienes reportaron estar “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”. Por su parte, los estudiantes también evaluaron favorablemente lo que trabajan de sus materias, particularmente lo concerniente a si éstas contienen temas actuales e interesantes y les aportan conocimientos de cultura general.

#### 2.2.4 Percepción de los docentes sobre las posibilidades de sus estudiantes para alcanzar perfil de egreso

Junto con el Marco Curricular Común (MCC) de la EMS, se define un perfil de egreso para todos los tipos de planteles con el propósito de articular la oferta educativa y darle identidad a este nivel educativo. Dicho perfil representa los desempeños terminales que todo bachiller habrá de lograr al término de la EMS y está constituido por las competencias genéricas o clave y sus atributos, con la finalidad de que el egresado pueda comprender e influir en el mundo, continuar aprendiendo de forma autónoma y desarrollar relaciones armónicas con quienes lo rodean (DOF, 2008b; DOF, 2012).



Al ser los planteamientos anteriores los que orientan las finalidades educativas generales de todos los planteles de este nivel, la EIC-EMS presenta la valoración que realizan los docentes con respecto a la posibilidad de que los estudiantes logren las competencias genéricas que conforman el perfil de egreso. Al respecto de estas competencias o rasgos del perfil de egreso, los docentes respondieron de acuerdo con las categorías: "todos los estudiantes", "la mayoría de los estudiantes", "algunos estudiantes" o "ninguno de los estudiantes". Las respuestas representan, de alguna manera, las expectativas de los docentes acerca de lo que consideran que lograrán sus alumnos al término de este tramo educativo.

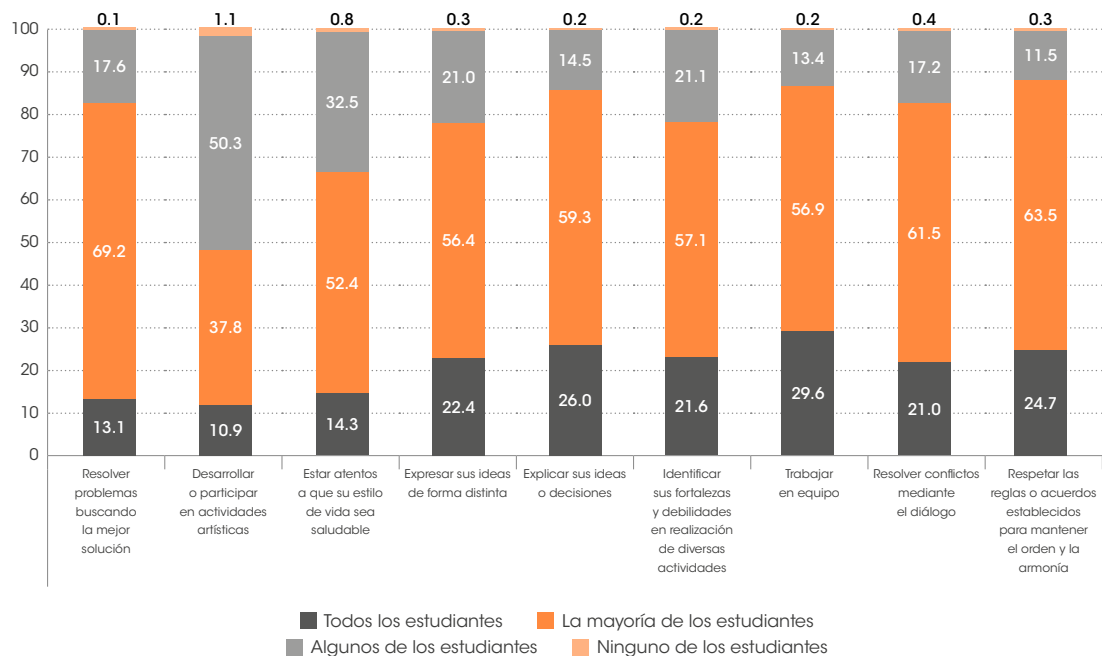
Como se advierte en la gráfica 2.29, a nivel nacional, el rasgo que un mayor porcentaje de docentes consideró que "todos los estudiantes" cumplirían fue "trabajar en equipo" con 29.6%, seguido por "explicar sus ideas o decisiones" con 26.0%. Por otro lado, 50.3% de los docentes consideró que "algunos de los estudiantes" cumplirán el rasgo de perfil de egreso enfocado a "desarrollar o participar en actividades artísticas". Cabe señalar que, en buena medida, el porcentaje obtenido puede deberse a que los planes de estudio de los diferentes tipos de planteles no consideran en sus mapas curriculares asignaturas específicas para el desarrollo de actividades relacionadas con este rasgo. Asimismo, en el rasgo "estar atentos a que su estilo de vida sea saludable", 32.5% de los docentes consideró que "algunos de los estudiantes" lo lograrán al finalizar sus estudios de EMS. Al respecto conviene reflexionar quién asume la responsabilidad de desarrollar las competencias que no están directamente vinculadas con una asignatura específica en el mapa curricular o que no tienen valor curricular; para profundizar en esta reflexión se revisaron los resultados nacionales a la luz de los campos formativos en los que imparten clases los docentes que respondieron, para observar si había alguna diferencia en las respuestas, y se encontró que las tendencias se mantenían, por lo que, independientemente de la asignatura que impartan, los docentes consideran que rasgos como los señalados sólo serán desarrollados por algunos estudiantes.

En cuanto a los estudiantes que podrán lograr los rasgos de perfil de egreso por tipo de plantel, como se observa en la gráfica 2.30, uno de los que más destacan es "trabajar en equipo", considerando que 30% de docentes a nivel nacional valoró que "todos los estudiantes" lo podrán hacer. Por tipo de plantel, sobresalen los porcentajes de docentes de los bachilleratos autónomos y los de CONALEP que reportaron que "todos los estudiantes" lo lograrán, con 35.9 y 34.9%, respectivamente. En el caso de los porcentajes de docentes que más reportaron que "algunos de los estudiantes" y "ninguno de los estudiantes" podrán "trabajar en equipo" se encuentran 16.4% de los docentes de los bachilleratos estatales y 14% de los CECyTE.

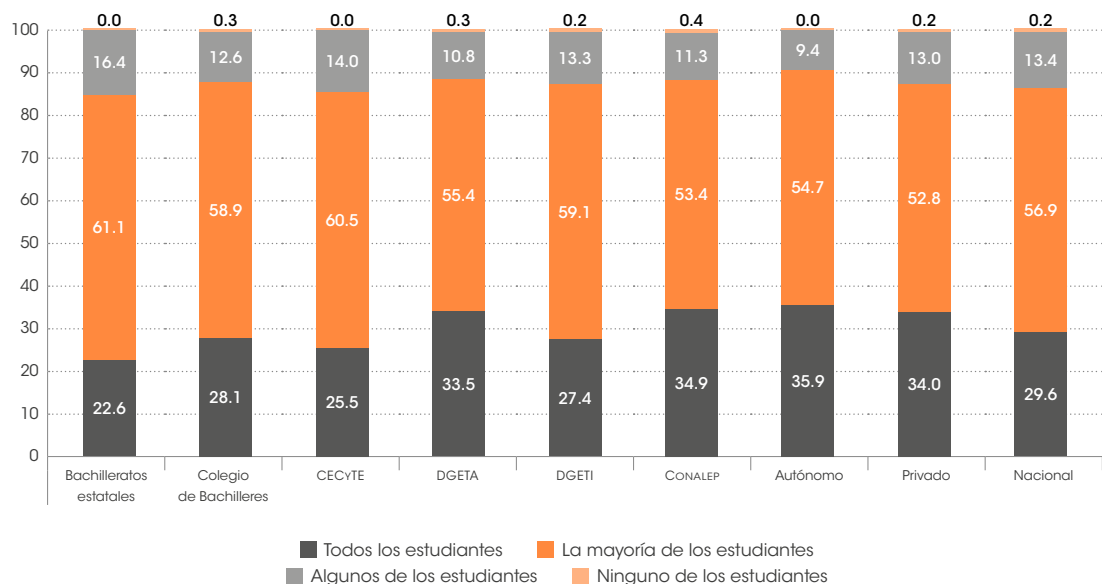




**Gráfica 2.29** Porcentaje de docentes por su opinión sobre la proporción de estudiantes que podrán lograr rasgos del perfil de egreso: nacional

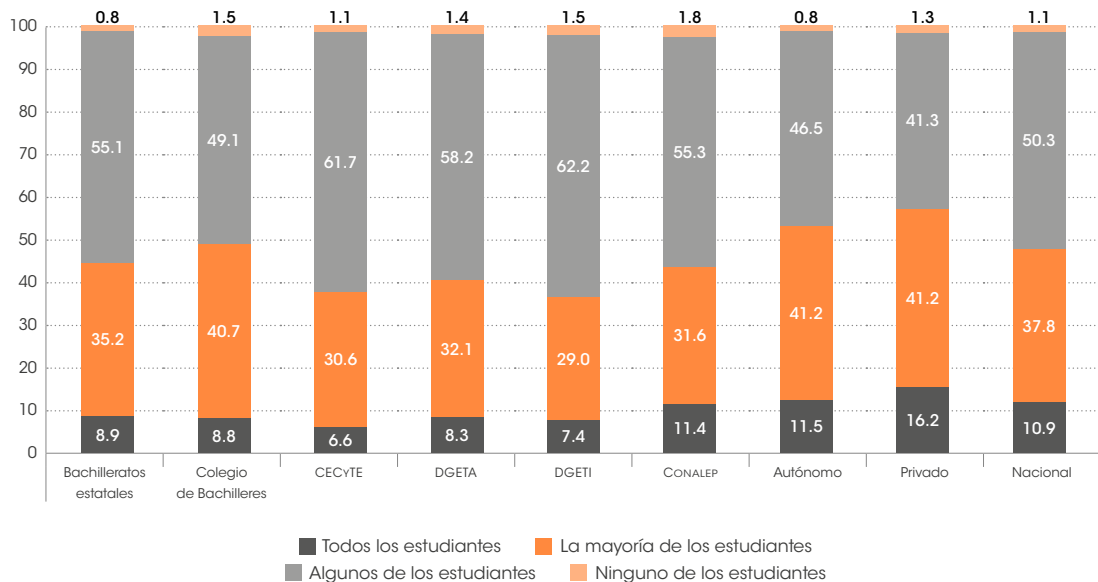


**Gráfica 2.30** Porcentaje de docentes por su opinión sobre la proporción de estudiantes que podrán trabajar en equipo al egresar de EMS: nacional y tipo de plantel



En cuanto a los docentes que consideraron que “todos los estudiantes” lograrán “desarrollar o participar en actividades artísticas”, como se muestra en la gráfica 2.31, destacan los de los planteles privados, con 16.2%, seguidos por los autónomos, con 11.5%. Mientras que los porcentajes de docentes que reportaron que “algunos de los estudiantes” y “ninguno de los estudiantes” cumplirían con dicho rasgo de perfil, destacan 63.7% de los docentes de los planteles de la DGETI y 62.8% de los CECyTE.

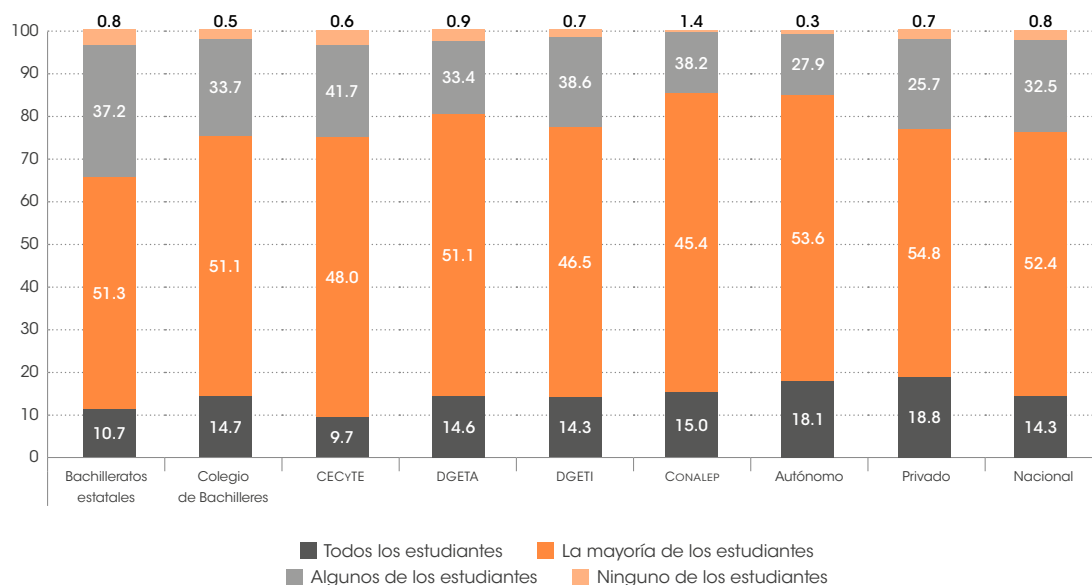
**Gráfica 2.31** Porcentaje de docentes por su opinión sobre la proporción de estudiantes que podrán desarrollar o participar en actividades artísticas: nacional y tipo de plantel



Por otro lado, como se advierte en la gráfica 2.32, entre los docentes que reportaron que todos sus estudiantes podrán “estar atentos a que su estilo de vida sea saludable” destaca 18.8% de los docentes de planteles privados y 18.1% de los autónomos. Porcentajes no menos importantes son los de los docentes que señalaron que “algunos de sus estudiantes” y “ninguno de los estudiantes” cumplirán dicho perfil, 42.3% de docentes de CECyTE y 39.3% de los planteles de la DGETI.



**Gráfica 2.32** Porcentaje de docentes por su opinión sobre la proporción de estudiantes que podrán estar atentos a que su estilo de vida sea saludable: nacional y tipo de plantel

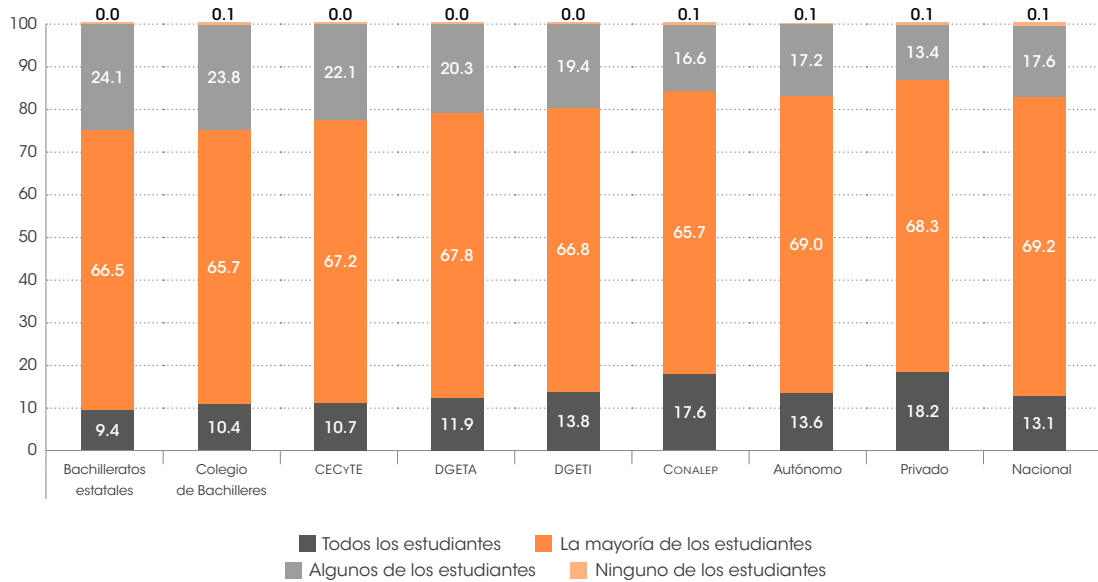


Por último, como se muestra en la gráfica 2.33, 18.2% de los docentes de planteles privados y 17.6% de los de CONALEP consideraron que “todos sus estudiantes” podrán “resolver problemas buscando la mejor solución”. En cuanto a los que reportaron que “algunos de los estudiantes” y “ninguno de los estudiantes” podrán hacerlo, se encuentra 24.1% de los docentes de bachilleratos estatales y 23.9% del Colegio de Bachilleres. Los porcentajes se concentraron en que “la mayoría de los estudiantes” cumplirá este perfil.

En general, desde la perspectiva de los docentes, parte de los estudiantes podrán llevar a cabo los rasgos de perfil de egreso, considerando que los porcentajes se concentraron en “la mayoría de los estudiantes”, sin soslayar que hubo porcentajes llamativos en la categoría de “algunos de los estudiantes”.



**Gráfica 2.33** Porcentaje de docentes por su opinión sobre la proporción de estudiantes que podrán resolver los problemas buscando la mejor solución: nacional y tipo de plantel



Conviene resaltar que el porcentaje de docentes que consideró en los distintos rasgos del perfil de egreso que “todos los estudiantes” los lograrán, no rebasa 29.6%. Lo anterior adquiere importancia en el sentido de que el perfil de egreso representa las metas educativas a las que todos los actores educativos encaminan sus esfuerzos, por lo que es deseable que se considere que todos los estudiantes pueden lograrlas, pues si las expectativas son bajas es altamente posible que los retos cognitivos que se propongan en los espacios curriculares sean igualmente bajos, con lo que se estaría comprometiendo la experiencia escolar de los estudiantes y vulnerando de alguna manera su derecho a alcanzar su máximo logro educativo, como lo señala la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en el artículo 3°.





## CAPÍTULO 3

PROFESIONALIZACIÓN DE DOCENTES  
Y DIRECTIVOS PARA LA  
IMPLEMENTACIÓN DEL MCC



# 3

Por medio de las reformas educativas se proponen cambios curriculares que encierran intenciones de mejora en distintos aspectos, entre ellos, en la práctica de los docentes; así, se espera que éstos se apropien de los cambios propuestos. La formación docente es, junto con otros elementos curriculares institucionales, una vía privilegiada para lograr que los profesores se apropien de estas innovaciones (De Ibarrola, 2012).

En la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se consideró fundamental acompañar la implementación del Marco Curricular Común (MCC) con acciones para la formación continua, la actualización, la capacitación o el desarrollo profesional de los docentes y directivos.<sup>1</sup> Estos procesos tienen la intención de renovar o transformar las prácticas pedagógicas para favorecer el cambio y elevar la calidad de los procesos formativos que ocurren en este nivel educativo. De este modo, uno de los elementos importantes a considerar en la implementación curricular en educación media superior, es la profesionalización de los docentes en este nivel educativo; si no son formados para que en sus quehaceres docentes involucren un enfoque didáctico distinto, difícilmente podrán instrumentar formas diferentes en su enseñanza.

Atendiendo lo señalado en los documentos normativos de la RIEMS, en la Evaluación de la Implementación Curricular en Educación Media Superior (EIC-EMS) se ha concebido que una de las condiciones que posibilitan una efectiva implementación curricular es la formación, la actualización y el desarrollo profesional del personal docente y directivo escolar. De esta manera, en este informe se busca ofrecer información en torno a cómo se organiza la oferta y quién lo hace, qué tipo de oferta existe, cuáles son los temas que se abordan, y si ésta es accesible y está disponible para todos.

---

<sup>1</sup> Se reconoce que los términos refieren a procesos formativos distintos, pero se optó por recuperar la frase en concordancia con lo señalado en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).





Con base en lo anterior, en la EIC-EMS se buscó recuperar información de dos aspectos: 1) la formación continua, la actualización, la capacitación o el desarrollo profesional de las figuras educativas, y 2) las valoraciones que docentes y directivos hacen de algunos elementos centrales de la formación que se oferta y hacia los que se deben encaminar los esfuerzos.

En los Acuerdos 447 (DOF, 2008c) y 488 (DOF, 2009a) se señalan las competencias profesionales que deben desarrollar los docentes de EMS. En dichos acuerdos se expresa que, para que los docentes puedan desarrollar el conjunto de competencias profesionales, las autoridades educativas correspondientes deberán proveer lo necesario, como, por ejemplo, los cursos de actualización docente.

Con frecuencia suele expresarse que los docentes tienden a resistirse al cambio que demandan las innovaciones curriculares que emanan de las reformas educativas, más cuando éstas provienen “desde arriba” (Arnaut, 1998). Sin embargo, algunos estudiosos del cambio educativo (por ejemplo, Fullan y Stiegelbauer, 2000) señalan que los docentes poseen un conjunto de conocimientos, expectativas e intereses que les permite reaccionar y hacer frente a los procesos de cambio educativo. En este sentido, en la EIC-EMS se ha concebido que el pensamiento de los docentes es un elemento que influye en la implementación de la RIEMS en los espacios escolares.

En la EIC-EMS interesa conocer qué piensan los docentes en torno a las competencias (enfoque que sostiene toda la propuesta curricular de la RIEMS), cuál consideran que es su función como profesores y cuál el de sus alumnos, así como el sentido que le atribuyen a la EMS. Es importante señalar que la aproximación de la EIC-EMS al pensamiento de los docentes se concibe más como un asunto valorativo con respecto al discurso curricular oficial, que como un acercamiento para dar cuenta de su distancia o cercanía con él. De manera general, el análisis pretende ofrecer información para conocer la valoración de los docentes sobre ciertas ideas que subyacen en los siguientes acuerdos que articulan la RIEMS:

- Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.
- Acuerdos 444, 448 y 656 por los que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato.
- Acuerdo 486 (DOF, 2009b) por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General.

La oferta formativa para los directores y docentes se puede categorizar en dos tipos: federal o estatal y autónoma; en la primera se encuentra aquella que proviene de las autoridades



federales o estatales, y puede ser considerada como la formación que debe instrumentarse para acompañar la implementación del cambio educativo; en la segunda se encuentran aquellas acciones emprendidas por iniciativa de los directores y docentes, y en ocasiones, la inversión en esta oferta es absorbida por ellos mismos.

Para apoyar a los directores, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) desarrolló el Programa de Formación de Directores (PROFORDIR) con el objetivo de alcanzar el perfil del director establecido por la RIEMS. Éste ofrecía el diplomado Formación de Directores de Educación Media Superior, impartido por instituciones afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), donde se buscaba desarrollar las competencias decretadas en el Acuerdo 449:

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.
- Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).
- Apoya a los docentes en la planeación y la implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.
- Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Ejerce el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos.
- Establece vínculos entre la escuela y su entorno.

Por otro lado, uno de los caminos para la profesionalización de los docentes de la EMS fue el Programa de Formación para Docentes de Educación Media Superior (PROFORDEMS), cuyo objetivo era reforzar el perfil docente integrado por una serie de competencias establecidas en la RIEMS. Este Programa ofrecía una Especialidad en Competencias Docentes, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y un Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, a cargo de instituciones incorporadas a la ANUIES.

Las competencias que se buscaba que desarrollaran quienes acreditaban el PROFORDEMS, eran:

- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora en su contexto institucional.



- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Además, el PROFORDEMS pretendía ofrecer una formación para los profesores a partir del enfoque por competencias establecido en el MCC, articulando aspectos teórico-conceptuales y metodológicos, con la intención de transformar las prácticas docentes.

Por otra parte, con la idea de fortalecer los mecanismos de gestión para la profesionalización docente se creó el Programa de Certificación de Competencias Docentes, con el propósito de que los maestros obtuvieran el Certificado en Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS). La participación en el proceso era voluntaria y algunos de los requisitos que se solicitaban eran: ser docente en funciones, independientemente del tipo de contratación o nombramiento; haber acreditado el PROFORDEMS o una especialización validada por la UPN; presentar un portafolio de evidencias elaborado durante el PROFORDEMS o la especialización, el cual debía contar con el aval de la institución formadora; enviar un trabajo original con propuestas y aportaciones para mejorar la educación en el contexto de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que establece el MCC, para el cual se escogía entre cinco temas que se ponían a su disposición, y presentar una entrevista con los certificadores sobre los aspectos clave del trabajo presentado. Para registrarse había dos modalidades, una como docentes beneficiarios de una beca otorgada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en cuyo caso el proceso era gratuito, o bien, cubriendo el costo de 1 250 pesos.

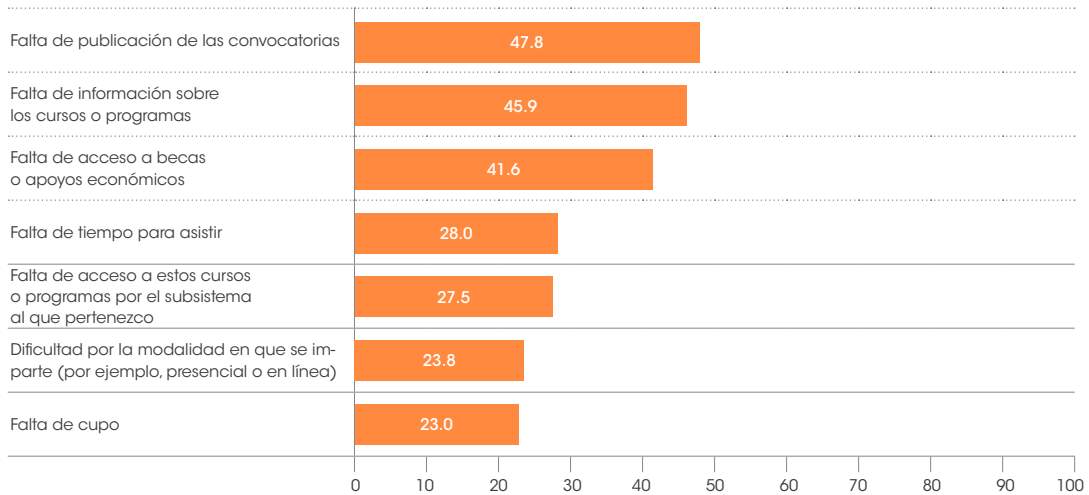
En este capítulo se presentan, en primer lugar, los datos de cuántos directores y docentes cursaron algún programa de formación o si se han certificado, para el caso de los segundos; asimismo, las razones de aquellos que no lo hicieron. En segundo lugar, si las autoridades organizan actividades de actualización por campos disciplinares; si los docentes reciben apoyo por parte de las autoridades para cursar dichos programas. Y, finalmente, la información que los docentes consideran tener para trabajar bajo el enfoque por competencias.

A nivel nacional 45.8% de los directores habían cursado o se encontraban cursando el Programa de Formación de Directores (PROFORDIR) o el Curso de Desarrollo de Competencias Directivas en la Educación Media Superior. Como se advierte en la gráfica 3.1, la principal situación que dificultó su participación, de acuerdo con sus respuestas, fue la falta de publicación de las convocatorias, así lo reportaron 47.8% de los directores. En segundo lugar, 45.9% indicó que fue por falta de información sobre los cursos o programas, seguido por 41.6% de directores



que refirieron la falta de acceso a becas o apoyos económicos. Las dificultades menos reportó por los directores fueron la modalidad en que se impartió el programa (por ejemplo, presencial o en línea) y la falta de cupo, con 23.8 y 23.0%, respectivamente.

**Gráfica 3.1** Porcentaje de directores por tipo de situaciones que han dificultado su participación en cursos o programas federales de formación directiva: nacional

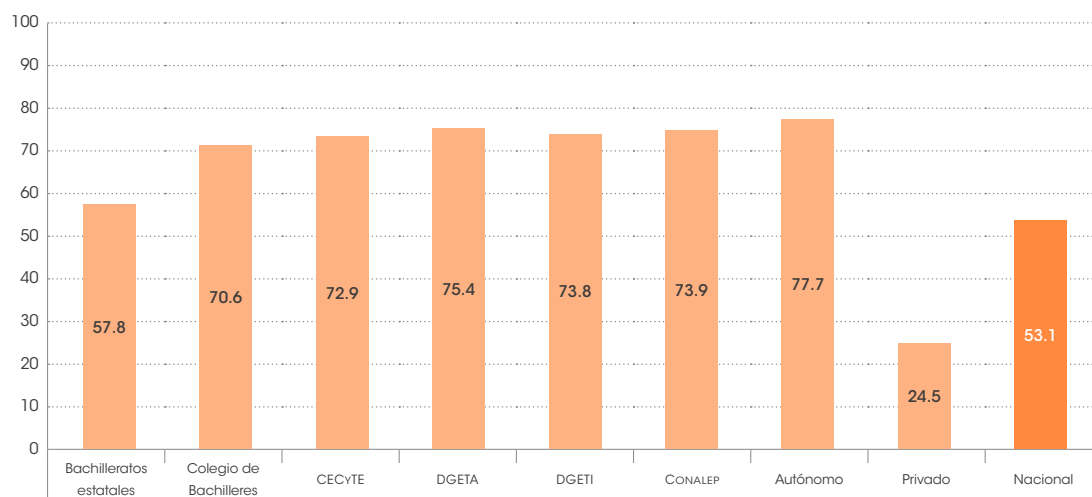


**Nota:** La suma de los porcentajes no es 100% debido a que los directivos pudieron contestar sobre una o más de una dificultad

En relación con la oferta formativa para los docentes, de acuerdo con la información de la EIC-EMS y cómo se presenta en la gráfica 3.2, en el momento del levantamiento, a nivel nacional al menos 50.0% de los docentes había cursado o se encontraban cursando el PROFORDEMS o Competencias Docentes. Entre los tipos de planteles, los porcentajes más altos de docentes en tal situación correspondieron a docentes de los bachilleratos autónomos con 77.7%; en segundo lugar, estuvieron los docentes de los planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) con 75.4%, y en tercero, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), con 73.9% de sus docentes. Los planteles donde se registró un menor porcentaje de participación de docentes fueron los bachilleratos estatales, con 57.8%, y los bachilleratos privados, con 24.5% de docentes; aunque estos resultados pueden ser predecibles debido a que estos tipos de plantel no necesariamente tienen dependencia académica o administrativa directa con las autoridades responsables de impulsar esta oferta formativa, los datos invitan a la reflexión sobre la responsabilidad que le compete a las diferentes instancias del subsistema de EMS y los procesos de gestión que se llevan a cabo respecto de la formación de los profesores para el desempeño de su labor.



**Gráfica 3.2** Porcentaje de docentes que cursó o se encuentra cursando el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS) o Competencias Docentes, aunque no lo haya concluido: nacional



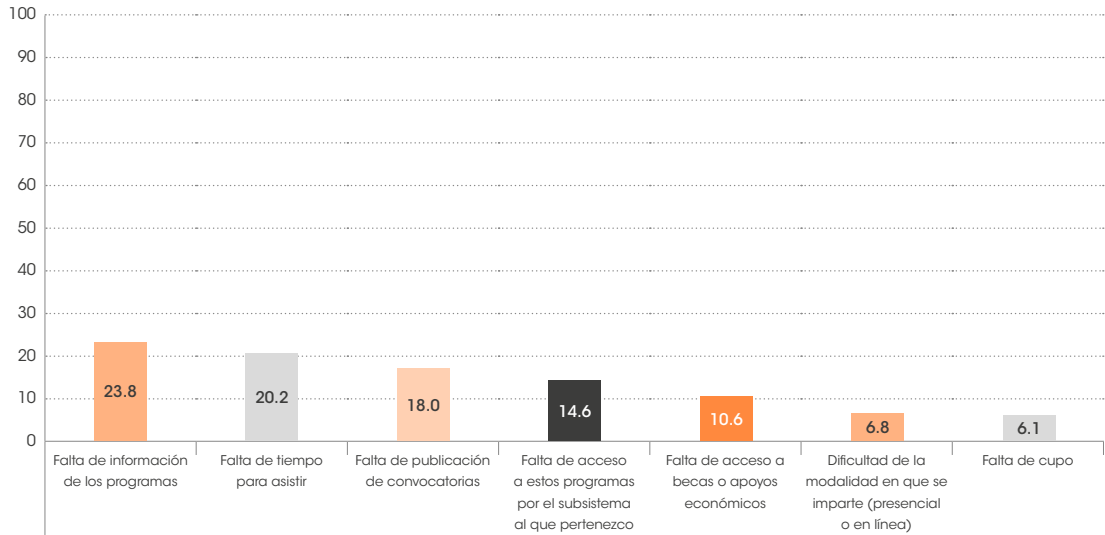
A nivel nacional, como se puede apreciar en la gráfica 3.3, entre los docentes que no habían cursado el PROFORDEMS o Competencias Docentes, 23.8% refirió principalmente no haberlo hecho por la falta de información de los programas, 20.2% por la falta de tiempo para asistir, 18.0% porque no se publicaron las convocatorias y, por último, 14.6% de los docentes reportaron que fue debido a la falta de acceso a estos programas por el subsistema al que pertenecen.

A partir de los datos anteriores, es importante seguir indagando e identificar las necesidades o limitaciones que se presentan con respecto al tiempo, la difusión y las formas para acceder a los programas, o qué otros factores influyen en los resultados, de tal manera que alcancen los propósitos institucionales establecidos.

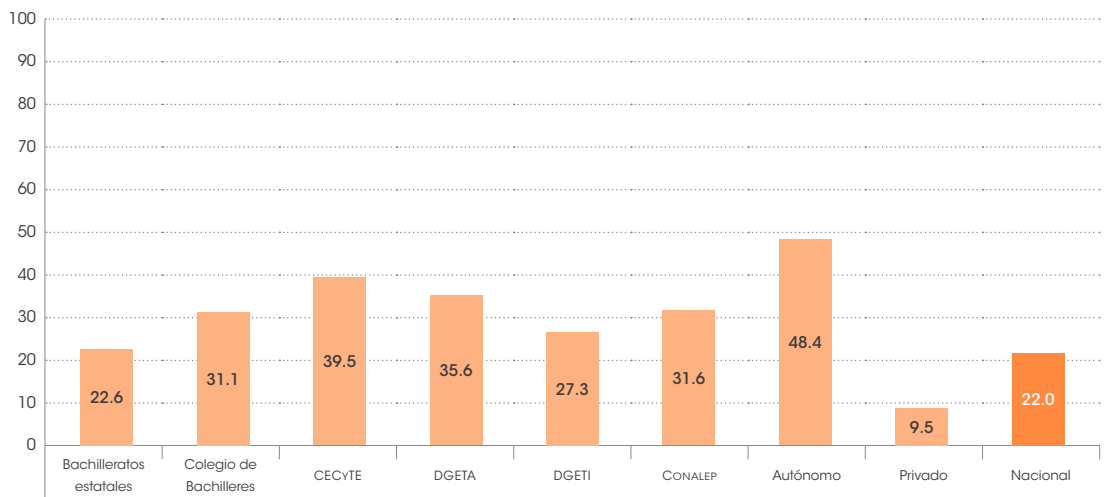
Por otra parte, la gráfica 3.4 expone que 22.0% de docentes a nivel nacional contaba con CERTIDEMS. Esta información, por tipo de plantel, permite advertir que 48.0% de los docentes de bachilleratos autónomos, 39.0% de los docentes de CECYTE y 36.0% de los docentes de los planteles de la DGETA reportaron contar con el CERTIDEMS. Los planteles con menor porcentaje de docentes certificados fueron los privados, con 9.0%, y los de Bachilleratos estatales, con 23.0%.



**Gráfica 3.3** Porcentaje de docentes por tipos de razones por las que no ha cursado el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS) o Competencias Docentes: nacional



**Gráfica 3.4** Porcentaje de docentes que cuenta con la Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS): nacional

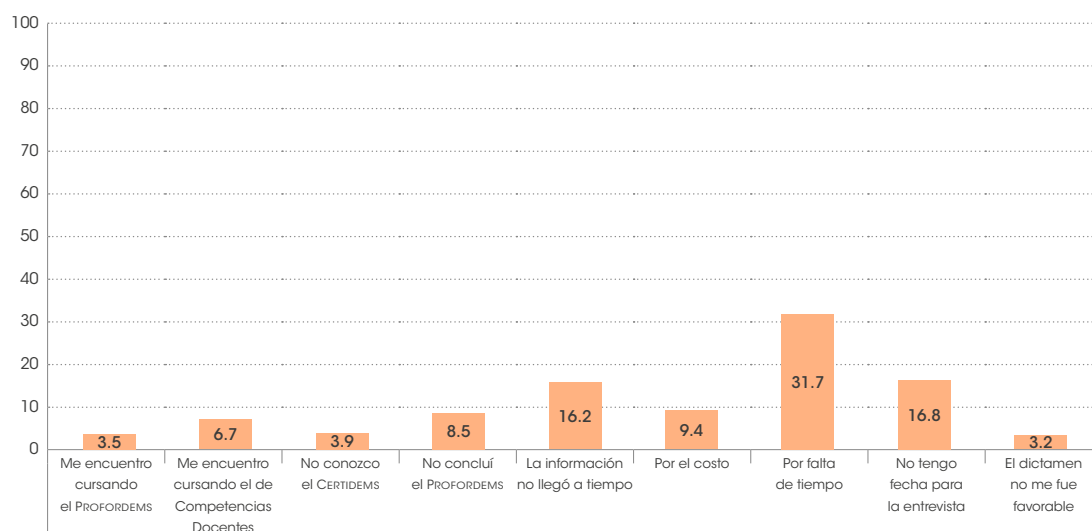




En la gráfica 3.5 se presentan las razones principales por las que los docentes no cuentan con la certificación; 31.7% de los docentes coincidió en que fue la falta de tiempo lo que les impidió hacerlo. Por otro lado, al 16.8% de docentes señaló no tener fecha de entrevista, y 16.2% de docentes reportó que la información no le llegó a tiempo. Además, 9.4% de los docentes reportó que el costo es un factor para no contar con la certificación.

En síntesis, el mayor porcentaje de docentes reportó que la falta de tiempo fue la razón por la cual no obtuvo el CERTIDEMS. Este dato puede estar relacionado con la estabilidad y la motivación profesional; la carga de trabajo docente y empleos adicionales; la rotación y la permanencia en la escuela (INEE, 2013), entre otros factores que dan cuenta del tiempo del que se dispone para formarse.

**Gráfica 3.5** Porcentaje de docentes por tipos de razones por las que no cuentan con Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS): nacional



### 3.1 Planteles que contaron con actividades de formación en los campos disciplinares del componente de formación básica promovidas por autoridades educativas

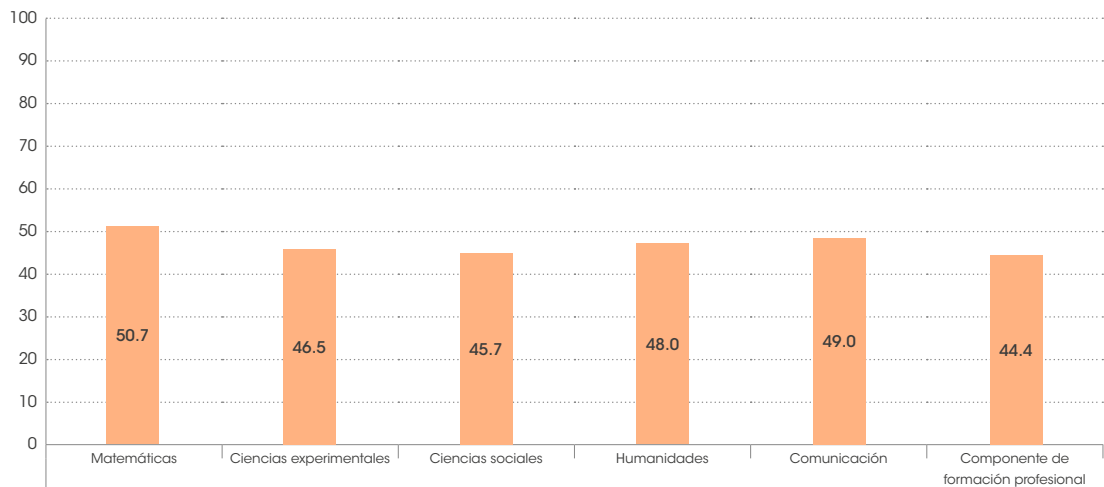
La formación de los docentes es imprescindible para su quehacer profesional, por lo mismo es de primer orden poner atención en la oferta que se pone a su disposición, considerando un equilibrio entre los cursos con contenidos disciplinares y los pedagógicos.



Por otro lado, el Acuerdo 656 señala que las competencias disciplinares básicas se organizan en cinco campos disciplinares, a saber, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicación. Estas competencias básicas representan el elemento común a todos los bachilleratos.<sup>2</sup> Asimismo, el Acuerdo 444 establece algunas orientaciones para los espacios curriculares dedicados a las competencias profesionales con el propósito de preparar a los jóvenes para el ámbito laboral. En ese sentido, se esperaría que la oferta de formación continua para los docentes atendiera por igual a todos los campos disciplinares y al componente de formación profesional.

En la gráfica 3.6 se puede observar que parece existir un equilibrio en la oferta, pues los porcentajes para cada campo disciplinar son muy similares; el campo donde el porcentaje es ligeramente más alto es el de Matemáticas. Asimismo, se observa que, de la oferta de formación continua que se ofrece, el componente de formación profesional es el que tiene el porcentaje más bajo con 44.4%; este dato seguramente tiene relación con el número de planteles que ofrecen el servicio y que no necesariamente preparan para la vida laboral.

**Gráfica 3.6** Porcentaje de planteles en donde las autoridades educativas federales o estatales convocaron a actividades de formación para los campos disciplinares y de formación laboral: nacional



Fuente: cuestionario del Director.

<sup>2</sup> Con respeto a la autonomía de los subsistemas, los cuales podrían optar por no apegarse al MCC.





De acuerdo con la tabla 3.1, en cuanto al campo disciplinar de Matemáticas, en 95.2% de los planteles de la DGETI hubo actividades de formación promovidas por autoridades federales y estatales; seguidos por 89.3% de planteles del Colegio de Bachilleres y 86.0% de los CECyTE. Los planteles autónomos y privados fueron los que menos reportaron programas federales o estatales de formación, actualización o capacitación en este campo disciplinar, con 57.5 y 24.6%, respectivamente.

Con respecto a la formación federal o estatal que reciben los docentes en los campos disciplinares en los diferentes tipos de planteles, los de la DGETI reportaron el mayor porcentaje de actividades de formación, actualización o capacitación en cada uno de los campos disciplinares, frente a los planteles privados, quienes obtuvieron los porcentajes más bajos en todos los campos; esto probablemente se deba a que por su carácter privado no respondan a las convocatorias de autoridades federales y estatales, o cuenten con programas propios de formación continua, por lo que este tipo de planteles está al margen de las estrategias formativas que implementan las autoridades gubernamentales.

Asimismo, cabe mencionar que, en los planteles del CONALEP se reporta que hubo formación en los campos disciplinares de Matemáticas y Comunicación, 85.4 y 81.1%, respectivamente, a diferencia de los otros campos disciplinares, que están cerca del 50%.

Con respecto al componente de formación profesional, se observa que los planteles de la DGETI y los privados presentan los más altos y los más bajos resultados, respectivamente; en el segundo caso puede deberse a que este tipo de servicio no incluye la formación para el trabajo, por lo que la oferta que brindan las autoridades puede no ser de su interés.



**Tabla 3.1** Porcentaje de planteles donde las autoridades educativas federales o estatales convocaron a actividades de formación docente para los campos disciplinares y de formación para el trabajo: nacional y tipo de plantel

Tipo de plantel	Campos					
	Matemáticas	Ciencias experimentales	Ciencias sociales	Humanidades	Comunicación	Componente de formación para el trabajo
Nacional	50.7	46.5	45.7	48.0	49.0	44.4
Bachilleratos estatales	74.5	67.4	62.9	66.0	73.0	53.6
Colegio de Bachilleres	89.3	79.4	75.5	73.6	80.6	66.4
CECyTE	86.0	80.6	78.4	82.6	81.6	71.4
DGETA	82.6	84.8	76.3	82.6	80.0	77.4
DGETI	95.2	87.8	79.5	85.8	87.1	78.9
CONALEP	85.4	48.4	43.8	53.1	81.1	73.5
Autónomo	57.5	53.7	48.7	50.6	51.5	52.7
Privado	24.6	21.2	21.8	23.7	22.3	28.9

Fuente: cuestionario de director, Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior 2016.

### 3.2 Apoyos que reciben los docentes por parte de las autoridades del subsistema o plantel para actividades de formación, actualización o capacitación

En este apartado se abordan específicamente los apoyos destinados a los docentes por parte de las autoridades educativas del plantel o del subsistema con el propósito de contribuir a su formación y, por lo tanto, a su profesionalización. Tener conocimiento del apoyo es importante, porque de éste puede depender la participación de los docentes en los programas y, por tanto, de sus conocimientos y habilidades para la implementación del MCC.

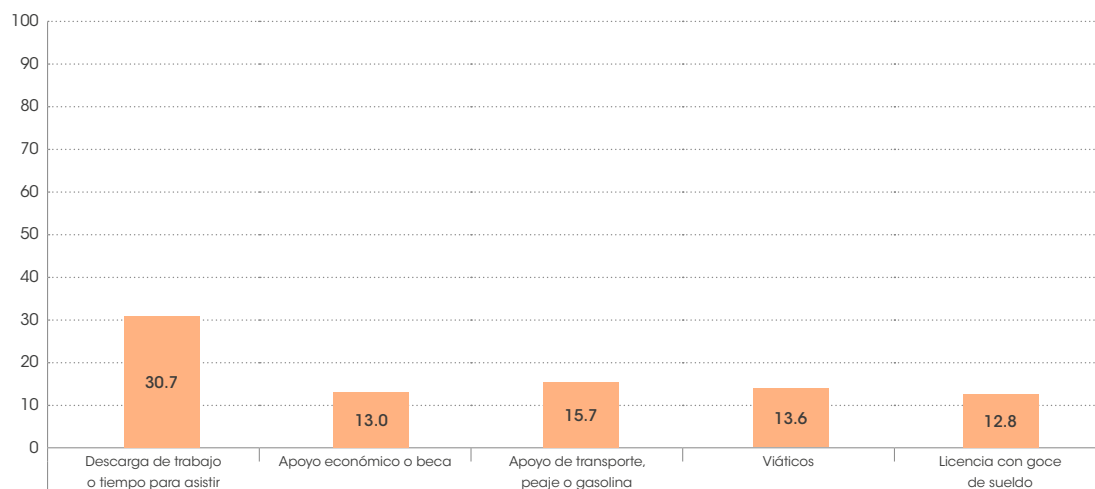
Los apoyos por los que se les preguntó estaban anclados en un esquema de formación presencial, toda vez que la estrategia impulsada a nivel federal así lo era, por lo tanto, excluyen todo lo referido a otras modalidades de formación; las opciones que se les presentaron fueron: descarga de trabajo o tiempo para asistir, apoyo económico o becas, apoyo con transporte, peaje o gasolina, licencia con goce de sueldo o viáticos.



Como se puede apreciar en la gráfica 3.7, los porcentajes para cada tipo de apoyo son bajos; al respecto, es importante señalar que, en el momento del levantamiento de la información la oferta formativa federal estaba en un proceso de transición, tanto de contenidos como de soporte. Dicha transición consistió en la implementación, en principio paulatina, pero cada vez más continua y acentuada, de plataformas virtuales, situación por la que se puede explicar que los porcentajes de apoyos sean bajos.

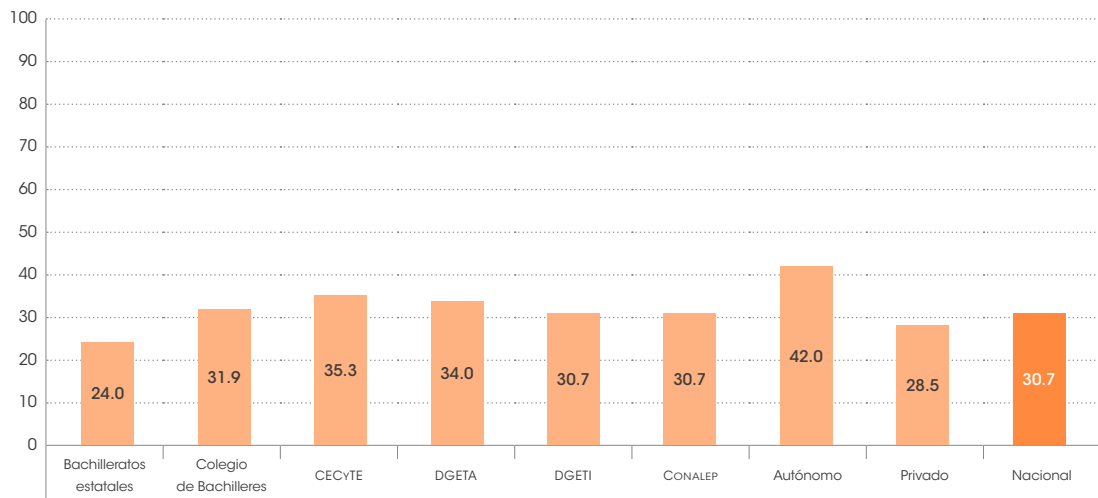
De acuerdo con los reportes de los docentes, los apoyos que reciben de las autoridades educativas del subsistema o del plantel, a nivel nacional, se concentran en los orientados a descargas de trabajo o tiempo para asistir a actividades o procesos de formación, actualización o capacitación, con 30.7% de los docentes, seguidos por el apoyo para el pago de transporte, peaje o gasolina, con 15.7%. Los apoyos a los que en menor medida refirieron los docentes fueron los económicos o becas, con 13.0%, y licencia con goce de sueldo, 12.8%. La baja presencia de apoyos con componente financiero también puede estar vinculada con situaciones presupuestales de los propios subsistemas y con la dificultad normativa que puede representar para éstos el ofrecerlos, de ahí que la presencia de los apoyos que no tienen vinculación directa con ese tema sean los más reportados.

**Gráfica 3.7** Porcentaje de docentes por tipo de apoyo recibido de las autoridades locales o el subsistema para asistir a actividades de formación: nacional



Por tipos de plantel, como se observa en la gráfica 3.8, 42.0% de los docentes de bachilleratos autónomos reportó recibir apoyo de descarga de trabajo o tiempo para asistir a actividades de formación, seguidos por 35.3% de los docentes de los CECyTE. Quienes reportaron menor apoyo de este tipo fueron los docentes de los planteles privados, con 28.5%, y 24.0% de los de bachilleratos estatales, los cuales a su vez estuvieron por debajo de la medida nacional de 30.7%.

**Gráfica 3.8** Porcentaje de docentes que recibió de las autoridades locales o el subsistema apoyo en descarga de trabajo o tiempo para asistir a actividades de formación: nacional y tipo de plantel

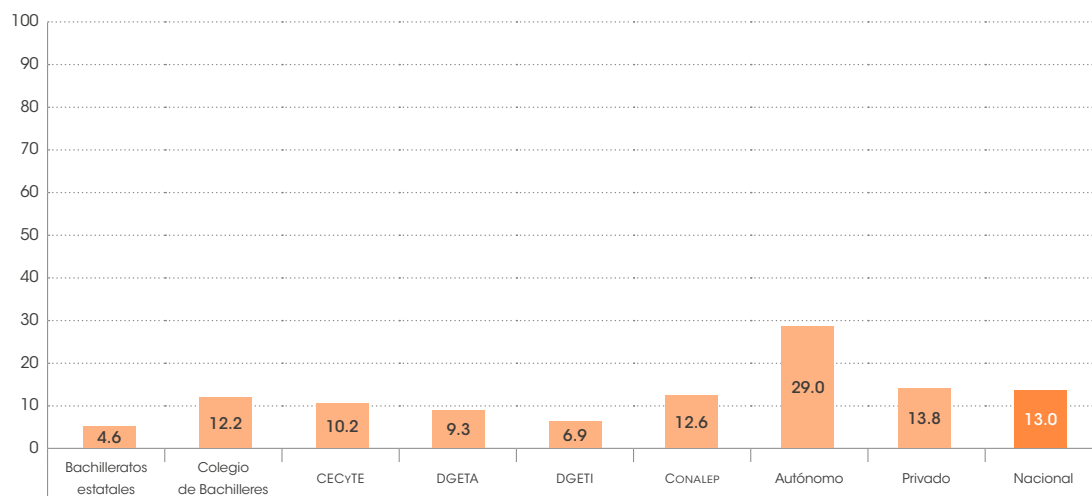


Respecto al apoyo económico o beca para participar en actividades de formación, actualización o capacitación, como se observa en la gráfica 3.9, los docentes de los bachilleratos autónomos son quienes reportaron el mayor porcentaje de apoyo: 29.0% de sus docentes; seguidos por 13.8% de los docentes de bachilleratos privados y 12.6% de los de CONALEP. Los docentes de los planteles de la DGETI, con 6.9%, y de bachilleratos estatales, con 4.6%, fueron quienes refirieron en menores proporciones haber recibido este tipo de apoyo. En general, éste es uno de los tipos de apoyo que reportaron en menor medida los docentes de todos los planteles.

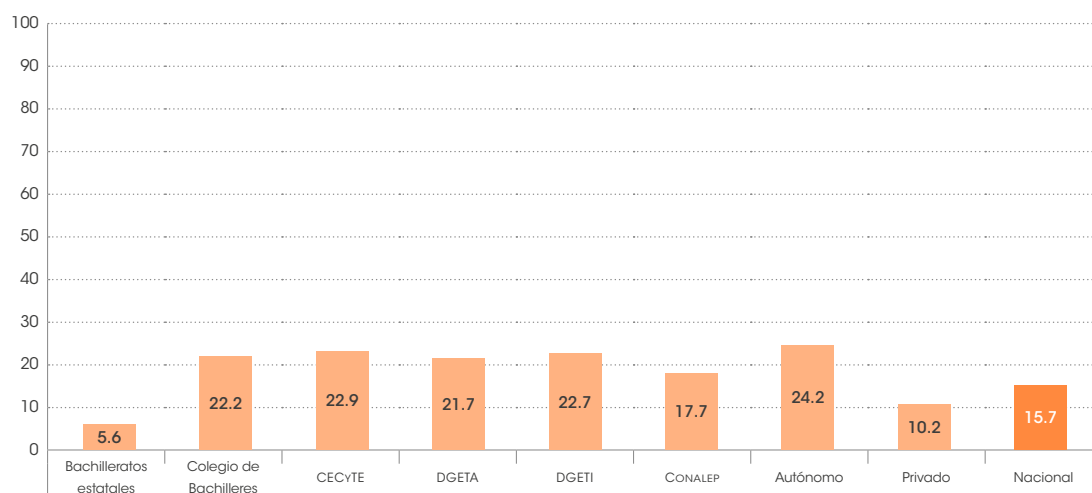
En cuanto al apoyo de transporte, peaje o gasolina, como lo advierte la gráfica 3.10, el promedio nacional de docentes que lo recibió corresponde al 15.7%. En los diferentes tipos de planteles el apoyo oscila entre 17.7% y 24.2%, a excepción de los docentes de planteles privados y bachilleratos estatales, que reportaron 10.2 y 5.6%, respectivamente, ubicándose por debajo de la media nacional.



**Gráfica 3.9** Porcentaje de docentes que recibió de las autoridades locales o el subsistema apoyo económico o beca para asistir a actividades de formación: nacional y tipo de plantel

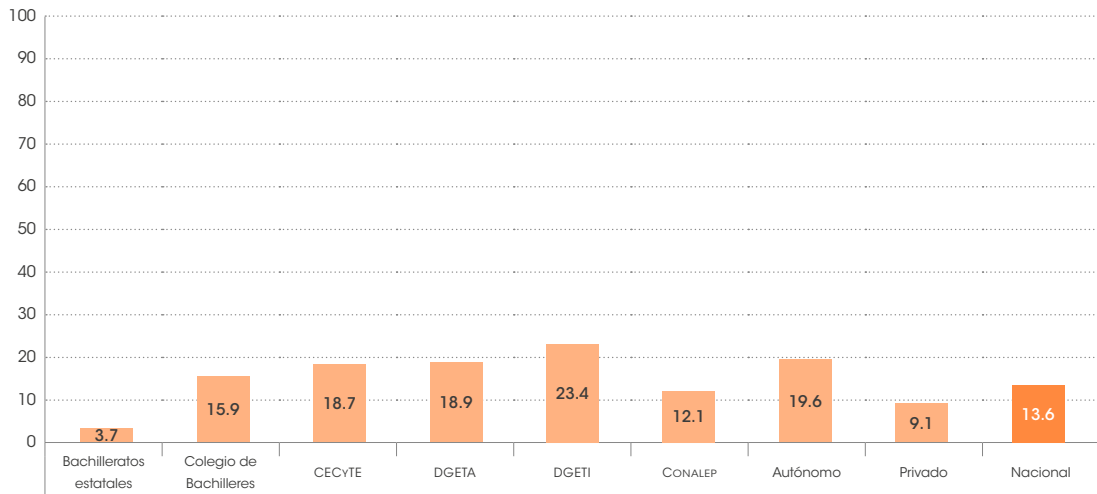


**Gráfica 3.10** Porcentaje de docentes que recibió de las autoridades locales o el subsistema apoyo de transporte, peaje o gasolina para asistir a actividades de formación: nacional y tipo de plantel



En apoyos correspondientes a viáticos, como se expone en la gráfica 3.11, en general fueron bajos los porcentajes de docentes que los recibieron; la media nacional fue de 13.6%. El porcentaje más alto que reportó estos apoyos es de 23.4% de docentes de los planteles de la DGETI; seguido por 19.6% de docentes de planteles autónomos. Mientras que los docentes de los bachilleratos privados y estatales fueron los que menos reportaron este tipo de apoyo, 9.1 y 3.7%, respectivamente, ambos por debajo de la media nacional.

**Gráfica 3.11** Porcentaje de docentes que recibió de las autoridades locales o subsistema apoyo de viáticos para asistir a actividades de formación: nacional y tipo de plantel



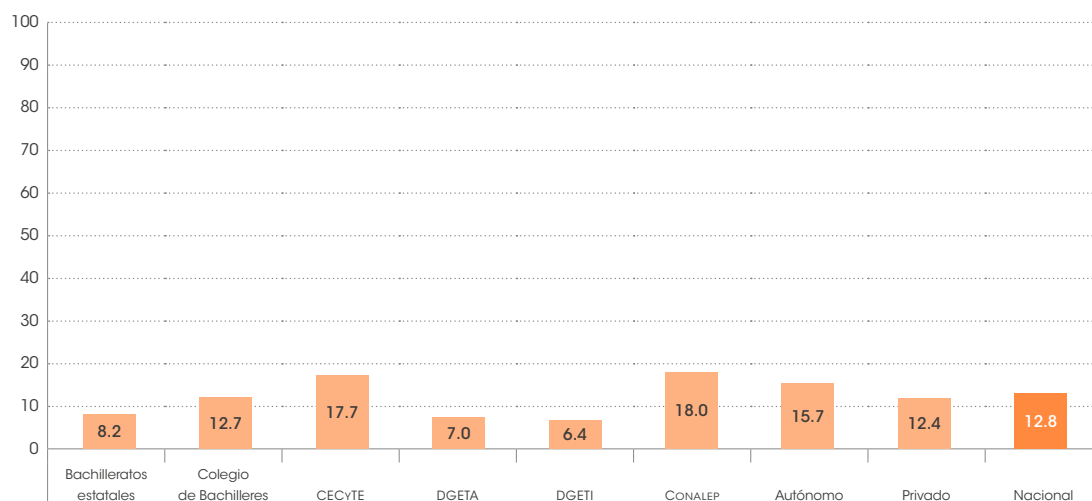
Por último, como se observa en la gráfica 3.12, el tipo de apoyo con el que menos contaron los docentes de todos los planteles fue el referido a licencia con goce de sueldo; la media nacional fue de 12.8%. Reportaron apoyo en este rubro 18.0% de los docentes de los CONALEP y 17.7% del CECyTE; los docentes de los planteles de la DGETA y de la DGETI representan a quienes contaron menos con este apoyo, con 7.0% y 6.4%, respectivamente, asimismo, ambos planteles se encuentran muy por debajo de la media nacional.

A pesar de que el tipo de apoyo más reportado por los docentes de los distintos tipos de plantel fue el de tiempo para asistir a los cursos, el porcentaje nacional de esta categoría no supera 31.0%, por lo que en general es poco recurrente.

Es importante recordar que, para el cumplimiento del MCC, las autoridades educativas pondrían en marcha programas para la formación de todos los docentes de la EMS, sin embargo, de acuerdo con los datos, no parece haberse cumplido después de casi diez años, —en 2008 empezó a operar la RIEMS—.



**Gráfica 3.12** Porcentaje de docentes que recibió de las autoridades locales o el subsistema apoyo de licencia con goce de sueldo para asistir a actividades de formación: nacional y tipo de plantel



### 3.3 Información que tienen los docentes para la implementación del enfoque por competencias

La información proporcionada a los docentes es fundamental para que puedan implementar prácticas o acciones educativas alineadas al enfoque por competencias y que los estudiantes alcancen los propósitos formativos expresados en el MCC. En dicho enfoque, desarrollar competencias en los estudiantes implica que durante su trayectoria escolar pongan en juego o movilicen aspectos cognitivos y socioculturales, a fin de que puedan desempeñarse en contextos específicos y ante situaciones diversas en su vida presente y futura. Ello implica para el docente tener una visión distinta del estudiante, de sus posibilidades de aprendizaje y participación en la escuela (Coll, 2009), que se traducen en diferentes aspectos didácticos de la práctica y que se articulan entre sí para brindar experiencias de calidad.

Por lo anterior, esta evaluación indagó sobre el grado de información que los docentes consideran tener acerca del tema a partir de sus experiencias en las actividades de formación, actualización o capacitación en el marco de la RIEMS. Las preguntas giraron en torno a cinco prácticas de aula referidas al aprendizaje autónomo, el desarrollo de competencias de los estudiantes, la planeación, la evaluación y el diseño de actividades desde este enfoque por competencias.



A continuación, se presentan los porcentajes más relevantes a nivel nacional y por tipo de plantel sobre el grado de información que los docentes valoran tener respecto al trabajo didáctico por competencias.

Como se expone en la gráfica 3.13, a nivel nacional se observa que entre 50.7 y 57.4% de los docentes reportaron tener "suficiente información" en relación con las cinco prácticas didácticas consideradas en la EIC y enfocadas en la implementación del enfoque por competencias. Entre 13.9 y 20.3% señaló contar con "escasa información" al respecto. En cuanto a los docentes que dijeron no contar con "nada de información", en cada una de las opciones, no superaron el 6.6%. La suma de las respuestas de docentes que reportaron ambas categorías, "escasa información" y "nada de información", resulta inquietante, pues casi una cuarta parte afirmó que se encuentran en esa situación en las cinco prácticas didácticas para el desarrollo de competencias.

En relación con los resultados en cada una de las prácticas didácticas y agrupando las categorías sobre "escasa información" y "nada de información" que poseen los docentes, se observó que el porcentaje más alto refiere a "promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes" con 26.5% de los docentes que así lo consideran; seguido del 25.4% de docentes en relación con "diseñar actividades para propiciar el desarrollo de competencias" y 25.2% para "evaluar por competencias". Los porcentajes menores se obtuvieron en los temas de "planear por competencias" y "desarrollar competencias en los estudiantes", en donde, respectivamente, 22.5% y 19.1% de docentes opinaron que tienen "escasa información" y "nada de información" sobre estas prácticas para desempeñar su labor. Como se puede advertir, 1 de cada 4 docentes no se considera suficientemente informado para promover el aprendizaje autónomo, diseñar actividades para el desarrollo de competencias y evaluar con este enfoque, y 1 de cada 5 para planear por competencias y para desarrollarlas en sus estudiantes.

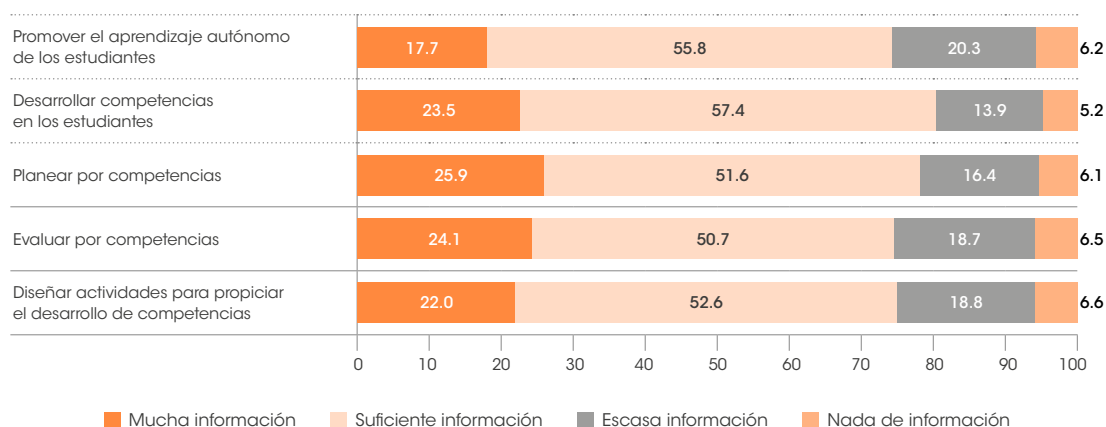
De acuerdo con los datos obtenidos por tipo de plantel y agrupando las mismas categorías citadas anteriormente por grado de información que los docentes consideran tener, en primer lugar se encuentra el CONALEP, debido a que entre 83.5 y 88.8% de los docentes reportó tener "mucho información" y "suficiente información" en las cinco prácticas didácticas; esto puede estar relacionado con que este tipo de plantel es el que tiene más experiencia con este enfoque, que ha implementado desde 1994; el segundo lugar corresponde a los bachilleratos autónomos, en donde se reportó que entre 81.2 y 87.7% de los docentes considera que tiene "mucho información" y "suficiente información" en todas las prácticas didácticas.





Con respecto a las categorías de “escasa información” y “nada de información”, la opinión de los docentes de los planteles privados osciló entre 25.5 y 31.8% en todas las prácticas didácticas seguidos de los de bachilleratos estatales, cuya opinión fluctuó entre 16 y 28.2%, así como en los planteles de la DGETI, cuya opinión fue de entre 16.8 y 26.1% en dichas prácticas didácticas para implementar el enfoque por competencias.

**Gráfica 3.13** Porcentaje de docentes por cantidad de información recibida para el trabajo por competencias en actividades de formación de la RIEMS: nacional



A nivel nacional, en la mayoría de las categorías los porcentajes son semejantes y las diferencias no son tan pronunciadas, lo que permite visualizar que, al menos en cuanto a información, los docentes consideran conocer el enfoque de competencias y las orientaciones para guiar las prácticas didácticas al respecto. Sin embargo, la suma de los porcentajes en relación con los grados: “escasa información” y “nada de información” es llamativa, pensando en que el grado de información tendría que aproximarse al 100%, y que en ninguna de las opciones ocurre. Lo anterior se traduce en la necesidad de fomentar, informar y colaborar en la implementación de dichas prácticas enfocadas hacia el desarrollo de competencias.

Asimismo, la diferencia porcentual en cuanto al grado de información que, según su opinión, poseen los docentes en cada una de las prácticas permite dar cuenta de en qué aspectos centrales podrían orientarse las siguientes estrategias de formación continua para institucionalizar el enfoque por competencias, de tal manera que las actuaciones docentes se sitúen en prácticas auténticas para el aprendizaje escolar.



PLANTEL 4

Aula  
101



# CAPÍTULO 4

PRÁCTICAS DE AULA



# 4

El aula se concibe como un contexto que se construye conjuntamente entre sus elementos físicos, las actividades en las que se implican los sujetos que en él se mueven y las relaciones entre ellos, es decir, es un espacio en continua construcción (Nespor, 1987). Esto invita a tomar conciencia de la complejidad de estudiar lo que sucede en el aula y la manera en que incide tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje.

Lo que ocurre en el aula está atravesado por varios aspectos, entre ellos, las disposiciones curriculares. En este sentido, las prácticas en el aula están ligadas al desarrollo curricular, es decir, a la apropiación de lo expresado y prescrito en los documentos que articulan el diseño del currículo, y se caracterizan por un conjunto de elementos que se relacionan e interactúan entre sí: docentes, estudiantes, contenidos curriculares, actividades de aprendizaje, materiales, evaluación, entre otros (Coll y Solé, 2001). De este modo, las prácticas en el aula constituyen un nivel de concreción curricular, y lo que sucede en ellas puede permitir la retroalimentación al propio diseño del currículo (Casarini, 1999).

En la educación media superior (EMS) el trabajo escolar se desarrolla a partir del Marco Curricular Común (MCC),<sup>1</sup> el cual está basado en el enfoque por competencias; posicionarse desde dicho enfoque supone cierta concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, del aprendiz y del enseñante, e implica una transformación en las prácticas de aula. Así, a partir de este enfoque se espera que las prácticas docentes reflejen y concreten la implementación del MCC.

El MCC "permite articular los programas de distintas opciones de EMS en el país. Comprende una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter

---

<sup>1</sup> Con excepción de los bachilleratos autónomos que, bajo el amparo del respeto a su autonomía considerado en el Acuerdo Secretarial 442, decidieron no adoptar el MCC. De acuerdo con los datos que recopiló esta evaluación, a nivel nacional 88.0% de los planteles adoptó el Marco, siendo los bachilleratos autónomos y los privados los que menos refirieron hacerlo. Por tipo de plantel, con excepción de los mencionados, todos los servicios participantes expresaron que así lo hicieron en más del 90% de sus planteles.



propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio” (DOF, 2008c). Las competencias engloban conocimientos, habilidades y actitudes considerados mínimos indispensables para que los estudiantes se desempeñen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.

Teniendo como marco de referencia lo anterior, la Evaluación de la Implementación Curricular en Educación Media Superior (EIC-EMS) buscó aproximarse a la identificación de prácticas de aula congruentes con el enfoque por competencias; para ello, focalizó cuatro aspectos de todos los que era posible valorar: el primero refiere a la *planeación del trabajo de aula* que realizan los docentes para organizar y sistematizar la práctica educativa, con la intención de identificar los ejercicios de planificación que ocurren en los planteles, los elementos que consideran, si incorporan las competencias genéricas, si llevan a cabo ejercicios transversales de planeación y si incorporan las necesidades de los alumnos, es decir, si la planeación se orienta al desarrollo de competencias.

El segundo elemento a indagar fue el *tratamiento de los contenidos escolares*, el cual hace referencia a los contenidos curriculares que trabajan los docentes con sus estudiantes como objeto de enseñanza en el contexto del aula y que se desprenden del programa de estudios correspondiente (Gimeno, 2007). En este elemento interesó conocer cómo se abordan los contenidos que indica el programa de estudios, cuáles son las estrategias de selección de contenidos que utilizan los docentes y con qué profundidad los abordan. Por otro lado, también interesó identificar si las actividades que se realizan en clase buscan involucrar al alumno en su aprendizaje y si pretenden desarrollar competencias, y, asimismo, las formas en que se recuperan los aprendizajes previos de los alumnos y los tipos de participación que se promueven en el aula.

El tercero fue la *evaluación del aprendizaje*; en este aspecto se buscó reconocer qué recursos y tipos de evaluación se utilizan, así como la implicación que se hace de los alumnos en estas prácticas como sujetos que pueden tener una participación activa en su aprendizaje, en el sentido de involucrarlos y hacerlos partícipes en tales procesos, además de impregnarles un sentido formativo.

Teniendo en cuenta que el abandono escolar es un proceso multifactorial, complejo, dinámico, acumulativo, que engloba e interrelaciona aspectos de diversos ámbitos y niveles: sociales, institucionales, educativos, familiares e individuales (Weiss, 2015), se buscó hacer una aproximación a su comprensión, por lo que, el cuarto aspecto se refirió a la *prevención del abandono escolar*, es decir, a la atención que ponen los planteles y los docentes a esta situación que tiene alta



incidencia en este nivel educativo. De manera particular, interesó explorar las tácticas que llevan a cabo los docentes para la identificación de estudiantes en riesgo de reprobación y de abandono escolar, así como las estrategias que se siguen con los que tienen un empleo.

En este capítulo se presentan algunos resultados sobre el tratamiento de los contenidos y la evaluación de los aprendizajes; los demás resultados y los temas referentes a la planeación del trabajo de aula y abandono escolar, se presentarán en informes temáticos posteriores.

El capítulo está organizado en dos apartados, el primero refiere al tratamiento de los contenidos, específicamente sobre prácticas de involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje y acciones para promover el aprendizaje de los contenidos; para ello se presentan en primer lugar las percepciones de los estudiantes y después las de los docentes. El segundo apartado trata sobre los recursos y herramientas de evaluación de los aprendizajes utilizados, así como sobre la participación de los estudiantes en las prácticas evaluativas, también desde la percepción de los estudiantes y los docentes.

## 4.1 Tratamiento de los contenidos para el desarrollo de competencias

### 4.1.1 Involucramiento de estudiantes en su aprendizaje

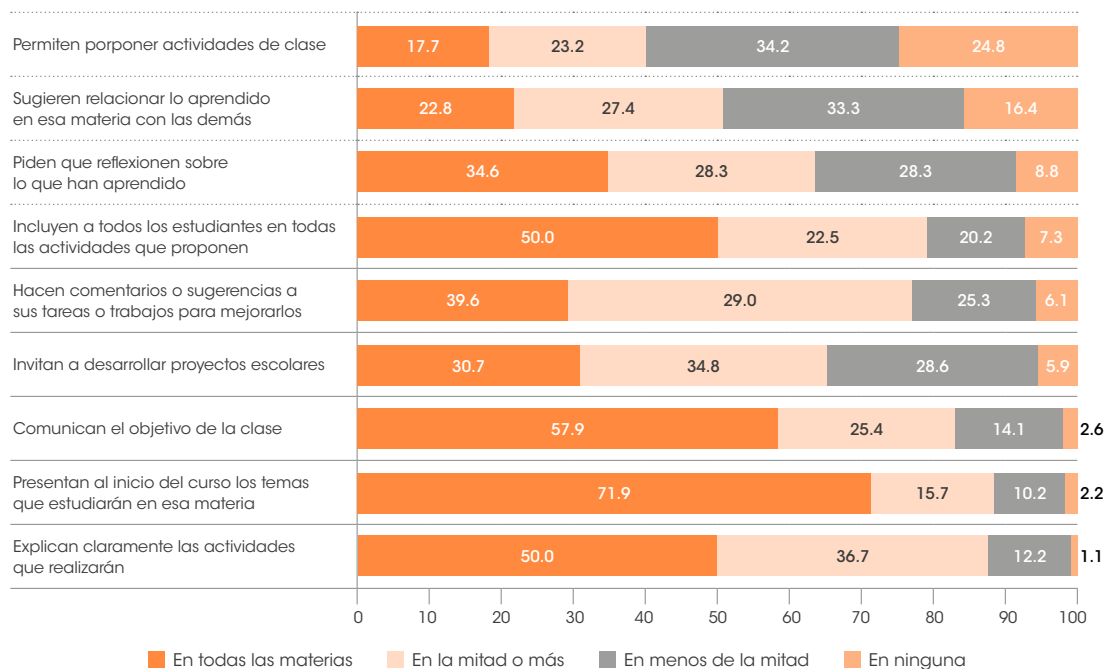
El enfoque por competencias parte de la idea de que el aprendiz se compromete con su aprendizaje; para hacerlo, ha de ser un sujeto activo que tienen la posibilidad de involucrarse en las actividades que se proponen en la clase o incluso proponer alguna; es decir, se requiere que el estudiante transite de un papel de receptor a uno donde se corresponsabiliza de la tarea de aprender (Coll, 2009). El involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje implica que sus actitudes, emociones, relaciones personales y procesos cognitivos se orienten mediante su participación al logro de sus aprendizajes. Este involucramiento en cierta medida es producto de la interacción del estudiante con el contexto en donde se lleva a cabo el aprendizaje; en este sentido, las prácticas docentes han de promover experiencias educativas que ofrezcan la posibilidad de que los estudiantes sean participantes activos de su trayecto formativo.

Cabe mencionar que el involucramiento del estudiante en su aprendizaje incide en la calidad de su experiencia educativa; ello tiene relación con la satisfacción de los estudiantes, lo cual puede influir en su permanencia en la escuela en la medida en que los jóvenes se sientan parte del grupo, involucrados y atendidos; de lo contrario, un desinvolucramiento o cierto grado de indiferencia por parte de los docentes puede tener impacto en el interés o el gusto por asistir a la escuela.



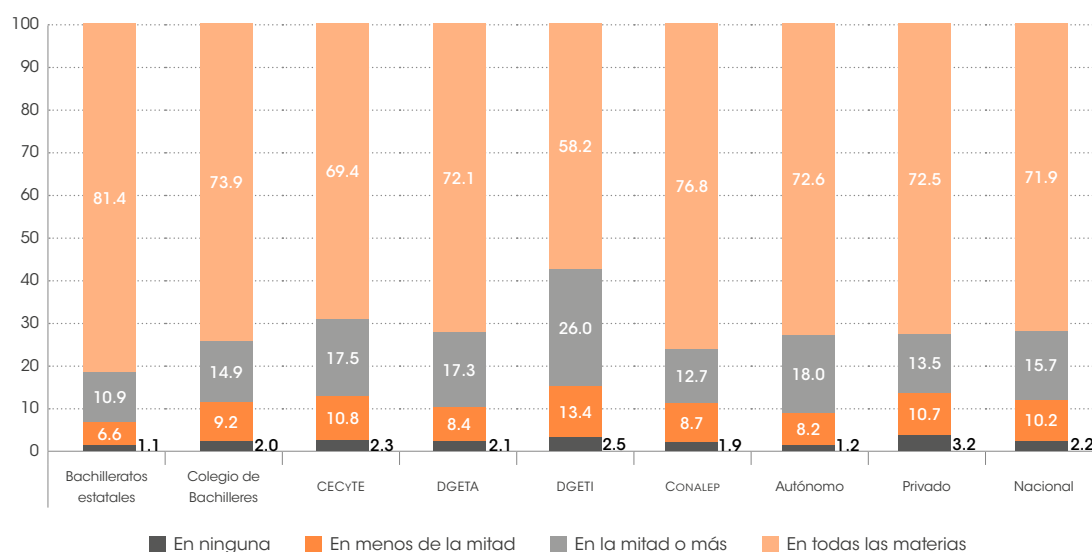
En la gráfica 4.1 se presenta el porcentaje nacional de estudiantes por las materias en las que opinaron que se llevaban a cabo acciones para involucrarlos en su aprendizaje. Las prácticas que de acuerdo a los estudiantes ocurren con mayor frecuencia en todas las materias son: “presentan al inicio del curso los temas que estudiarán en esa materia”, en lo que coincidió 71.9% de los estudiantes; asimismo, 57.9% de los alumnos dijo que en todas las materias los docentes “comunican el objetivo de la clase”. Por otra parte, la mitad de ellos expresó que sus profesores “incluyen a todos los estudiantes en todas las actividades que proponen” y que “explican claramente las actividades que realizarán”, mientras que 34.8% de los estudiantes refirió que en la mitad o más de sus materias los docentes los “invitan a desarrollar proyectos escolares”. Las prácticas que menos ocurren son las que refieren a: “permiten proponer actividades”, donde, un cuarto de estudiantes, es decir, 24.8%, señaló que en ninguna materia sucede eso; asimismo, 16.4% reportó que en ninguna materia los docentes “sugieren relacionar lo aprendido en esa materia con las demás” y 8.8% dijo que en ninguna materia les “piden que reflexionen sobre lo que han aprendido”.

**Gráfica 4.1** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores realizan acciones para involucrarlos en su aprendizaje: nacional



Con respecto a la información por tipo de plantel, las tendencias se repiten; como se advierte en la gráfica 4.2, entre 72.1 y 81.4% de los estudiantes señalaron que todos sus docentes “presentan al inicio del curso los temas que se estudiarán en esa materia”, a excepción de los estudiantes de los planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), con 58.2%. Esto fue referido sobre todo por los bachilleratos estatales, en los que 81.4% de los estudiantes dijo que en todas sus materias los profesores llevan a cabo esta práctica; a éstos les siguieron los del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), en donde 76.8% de los estudiantes así lo refirió. Los tipos de plantel donde menos ocurre esta práctica fueron los de la DGETI y los bachilleratos privados, donde 15.9 y 13.9% de los estudiantes dijeron que pasa en menos de la mitad o en ninguna de sus materias.

**Gráfica 4.2** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores presentan al inicio del curso los temas que se estudiarán en esa asignatura: nacional y tipo de plantel

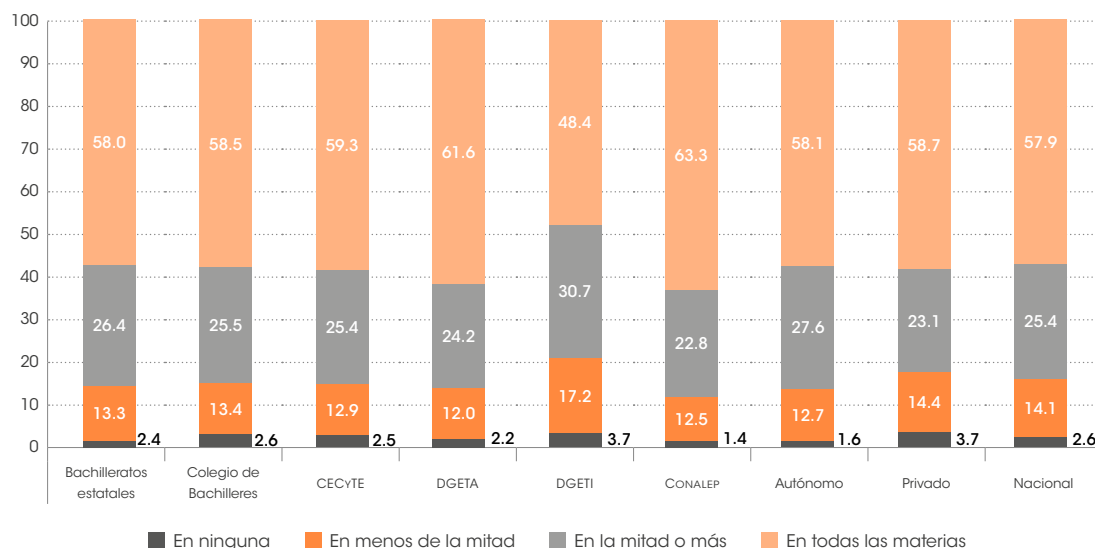


En cuanto a si los docentes “comunican el objetivo de la clase”, como se observa en la gráfica 4.3, los estudiantes del CONALEP fueron los que en mayor porcentaje señalaron que pasa en todas sus materias (63.3%), junto con los de planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) con 61.6%. Respecto a aquellos planteles en los que el mayor porcentaje de estudiantes refirió que en menos de la mitad o en ninguna materia los docentes comunicaban el propósito de la clase se encuentran 20.9% de estudiantes de planteles de la DGETI, y 18.1% de los bachilleratos privados.





**Gráfica 4.3** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores comunican el objetivo de la clase: nacional y tipo de plantel

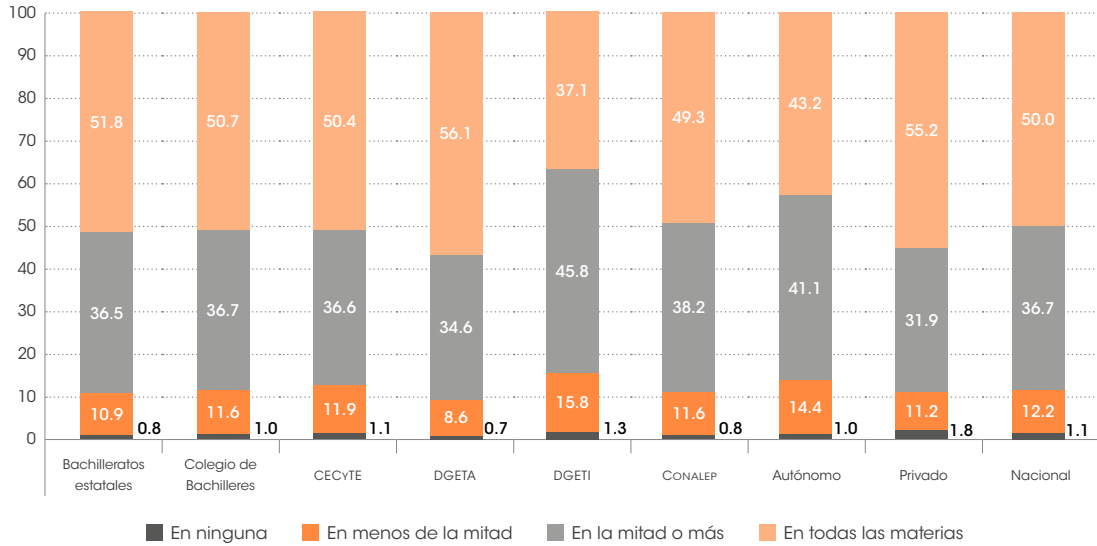


Como se observa en la gráfica 4.4, el tipo de plantel con porcentajes más altos cuando se cuestionó a los alumnos si los docentes “explican claramente las actividades que realizarán” fueron los de la DGETA, en donde 56.1% de los estudiantes señaló que así sucede en todas las materias, seguido de los bachilleratos privados, con 55.2%, mientras que el porcentaje más alto entre quienes reportaron que en menos de la mitad o en ninguna de sus asignaturas sucedía lo anterior corresponde a los planteles de la DGETI, con 17.1%, y los bachilleratos autónomos, con 15.4% de estudiantes.

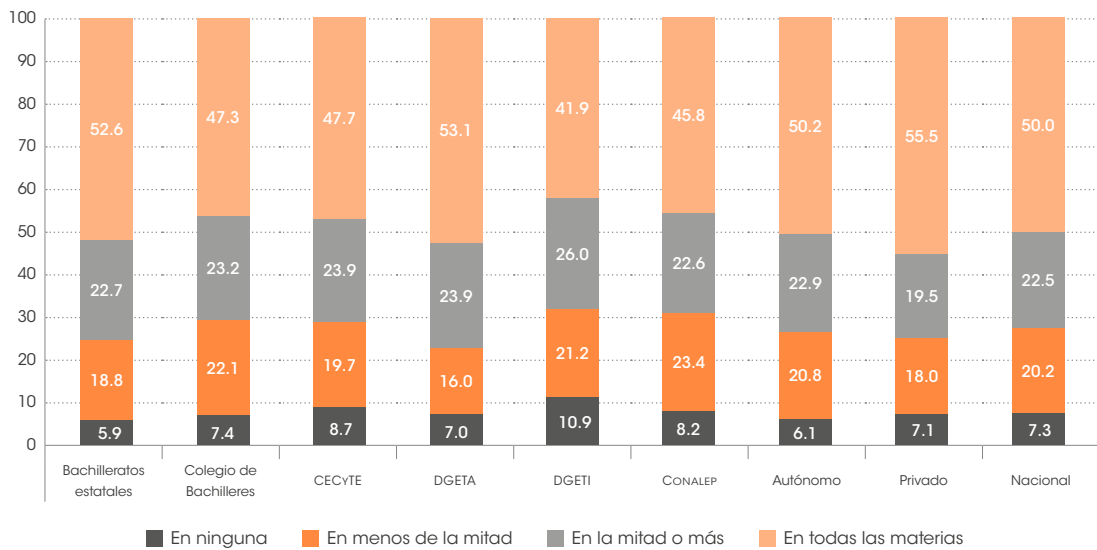
En relación a si los docentes “incluyen a todos los estudiantes en todas las actividades que proponen”, como se muestra en la gráfica 4.5, los porcentajes de estudiantes que lo refirieron para todas las materias oscilaron entre 41.9 y 55.5%; los porcentajes más altos corresponden a los estudiantes de bachilleratos privados, con 55.5%, seguidos por los de planteles de la DGETA, donde 53.1% de los estudiantes dijo que así sucedía. Por otro lado, los alumnos de los planteles de la DGETI fueron los que más señalaron que en ninguna materia sucedía esa práctica, con 10.9%, seguidos por 8.7% de estudiantes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE).



**Gráfica 4.4** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores explican claramente las actividades que realizarán: nacional y tipo de plantel



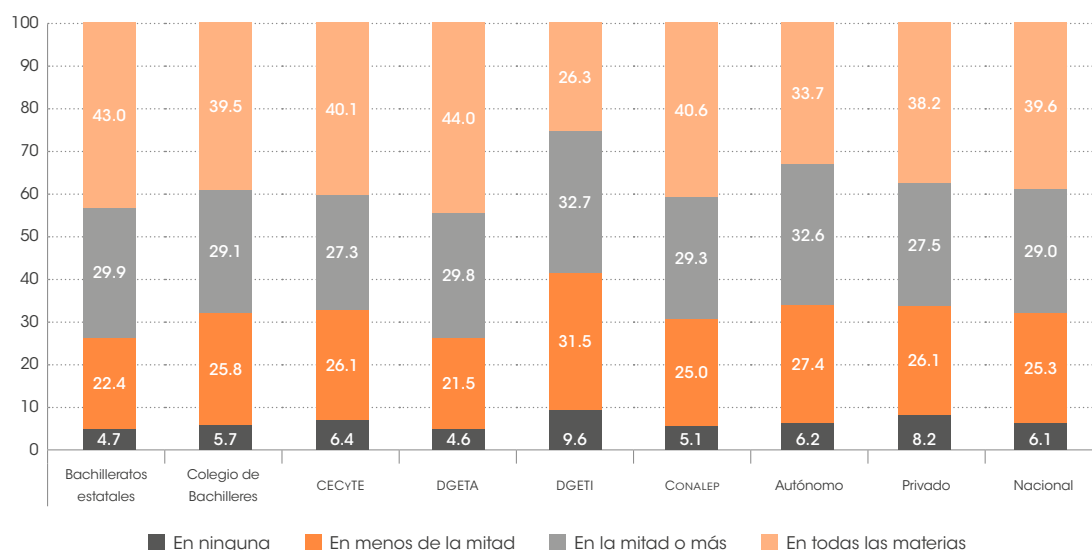
**Gráfica 4.5** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores incluyen a todos los estudiantes en todas las actividades que proponen: nacional y tipo de plantel





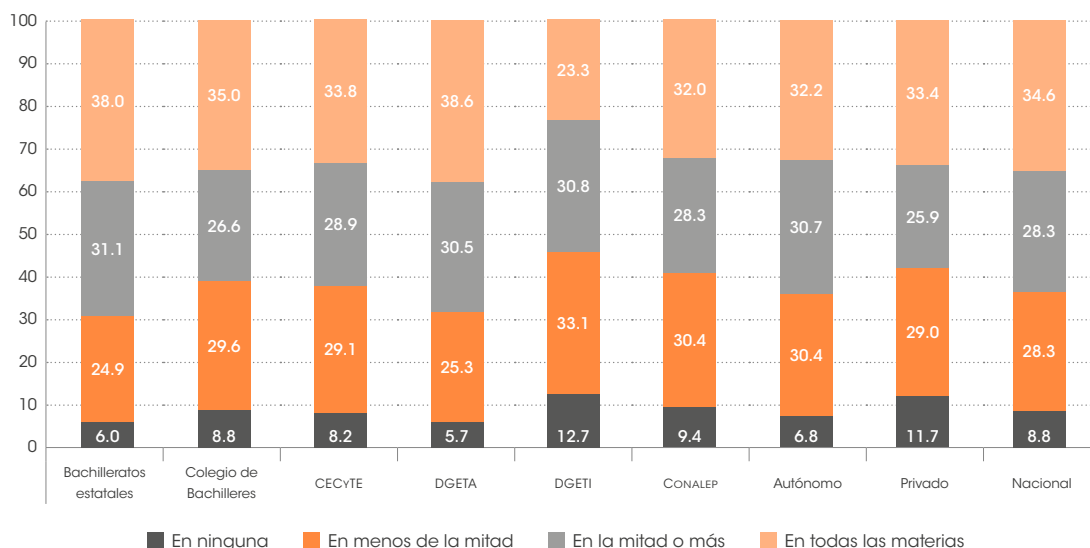
En cuanto a si los docentes “hacen comentarios o sugerencias a sus tareas y trabajos para mejorarlos”, como se observa en la gráfica 4.6, el mayor porcentaje de estudiantes que señaló que en todas las materias sucede corresponde a los planteles de la DGETA, en donde 44.0% de los alumnos así lo refirió; en segundo lugar está 43.0% de estudiantes de bachilleratos estatales. Por otro lado, los estudiantes que reportaron los mayores porcentajes sobre que en menos de la mitad o en ninguna de las materias los docentes retroalimentan las tareas y trabajos son los de planteles de la DGETI, en donde 41.1% de los estudiantes así lo reportó, al igual que 34.3% de los estudiantes de los bachilleratos privados.

**Gráfica 4.6** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores hacen comentarios o sugerencias a sus tareas y trabajos para mejorarlos: nacional y tipo de plantel



Respecto a si les piden que “reflexionen sobre lo que han aprendido”, como se observa en la gráfica 4.7 los planteles en los que más alumnos reportaron que en todas las materias se lleva a cabo dicha práctica fueron los de la DGETA, con 38.6%, seguidos del 38.0% de los estudiantes de bachilleratos estatales. Los tipos de plantel en donde más estudiantes reportaron que en ninguna materia los docentes les solicitan reflexionar sobre lo aprendido fueron los de la DGETI, con 12.7%, seguidos por 11.7% de estudiantes de bachilleratos privados.

**Gráfica 4.7** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores piden que reflexionen sobre lo que han aprendido: nacional y tipo de plantel

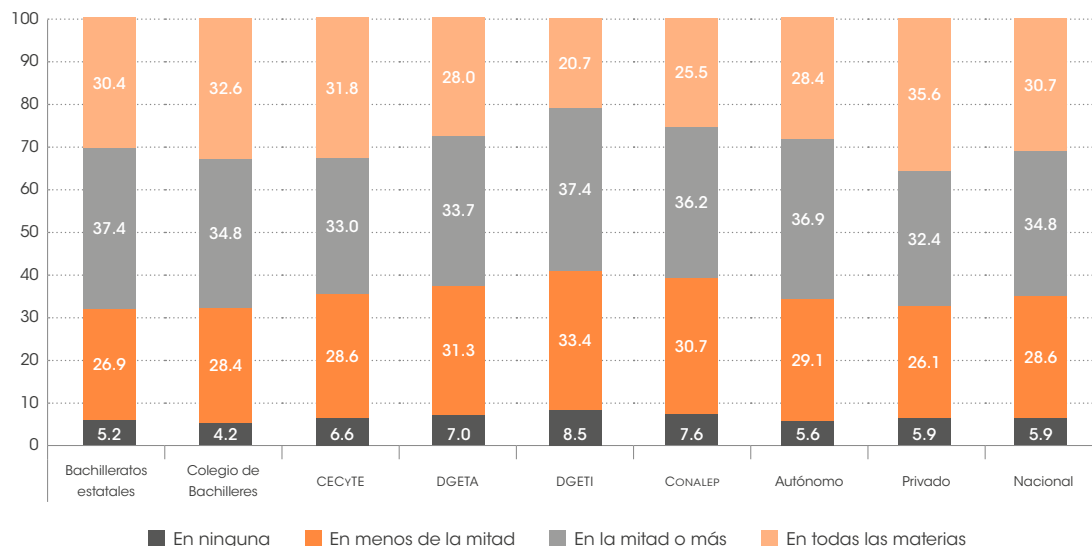


Al respecto de si los docentes los “invitan a desarrollar proyectos escolares” en sus asignaturas, como se observa en la gráfica 4.8, los planteles en los que el mayor porcentaje de estudiantes dijo que en todas las materias sus profesores llevan a cabo esa práctica son los bachilleratos privados, con 35.6%, y los Colegios de Bachilleres, en donde 32.6% así lo refirió. En contraste, los planteles en los que un mayor porcentaje de estudiantes dijo que en menos de la mitad o en ninguna de sus materias sucede lo anterior fueron los de la DGETI, con 41.9%, y los de la DGETA y el CONALEP, donde 38.3% de los estudiantes así lo señaló.

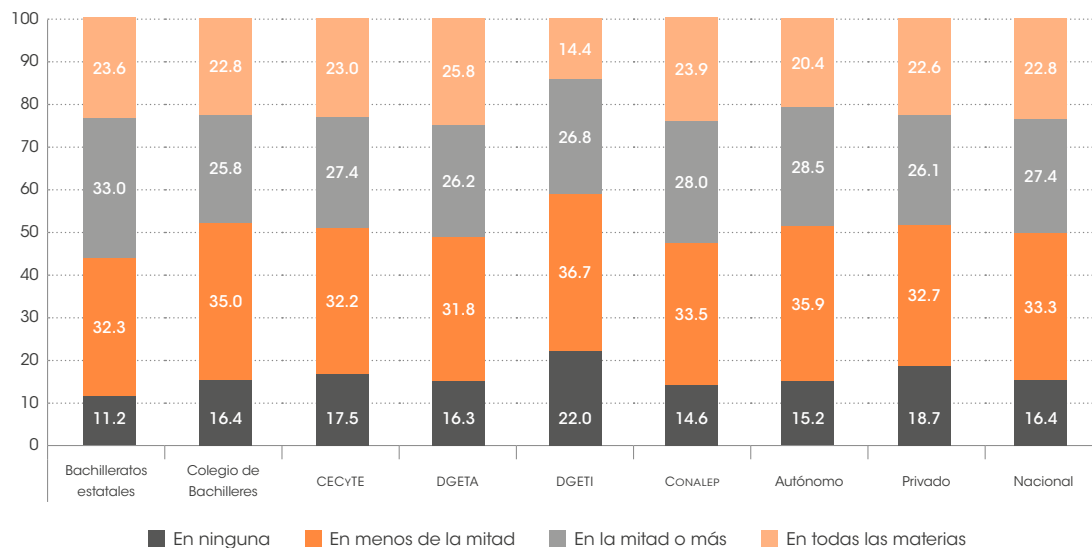
En relación con si los docentes “sugieren relacionar lo aprendido en esa materia con las demás”, como se advierte en la gráfica 4.9, los porcentajes más altos se concentraron en que en menos de la mitad de las materias los docentes llevaron a cabo dicha práctica: entre 31.8 y 36.7% de los estudiantes opinaron esto. En cuanto a los porcentajes más altos en los que los estudiantes reportaron que en ninguna de sus materias los docentes hacían esto, 22.0% de los estudiantes corresponden a los planteles de la DGETI, y 18.7%, a los bachilleratos privados. En cuanto a los estudiantes que reportaron que en todas las materias sus profesores sugerían relacionar lo aprendido con otras materias, el mayor porcentaje lo tienen los estudiantes de los planteles de la DGETA, con 25.8%, seguido por 23.9% de los del CONALEP y 23.6% de los bachilleratos estatales.



**Gráfica 4.8** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores invitan a desarrollar proyectos escolares: nacional y tipo de plantel

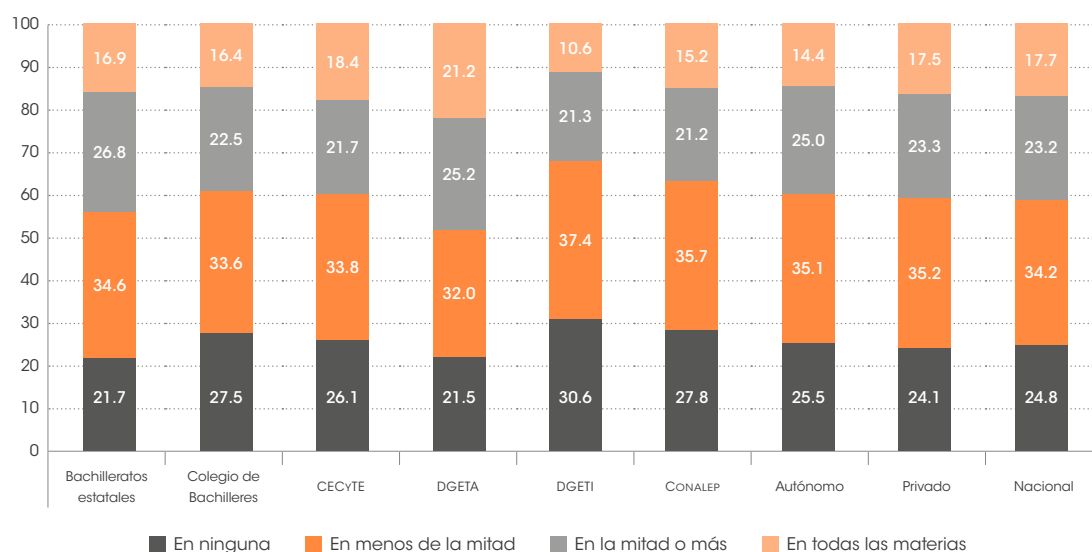


**Gráfica 4.9** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores sugieren relacionar lo aprendido en esa materia con las demás: nacional y tipo de plantel



Al igual que en los datos nacionales, la práctica que menos tiene lugar en las aulas, según la percepción de los estudiantes, es la que se refiere a si los docentes les “permiten proponer actividades de clase”; como se advierte en la gráfica 4.10, los porcentajes mayores se concentran en la respuesta “en menos de la mitad”. Así, los porcentajes de estudiantes que señalaron que en ninguna materia sucede esa acción rebasan 20.0% en todos los casos; en los planteles de la DGETI 30.6% de los estudiantes reportó que en ninguna de sus materias les dejan proponer actividades de clase; lo mismo señalaron 27.8% de los estudiantes del CONALEP y 27.5% de los del Colegio de Bachilleres. Por su parte, los estudiantes en los planteles de la DGETA fueron los que más refirieron esta práctica, pues 21.2% de ellos dijo que en todas sus materias podían proponerse actividades de clase, seguidos de 18.4% de los estudiantes de CECyTE, que también así lo reportaron.

**Gráfica 4.10** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores permiten proponer actividades de clase: nacional y tipo de plantel



En todas las prácticas de aula revisadas antes y que se refieren a involucrar a los estudiantes en su aprendizaje, los estudiantes de los planteles de la DGETI fueron los que más reportaron que en menos de la mitad o en ninguna de sus materias se llevan a cabo las prácticas descritas, en contraste con los estudiantes de los planteles de la DGETA, quienes mencionaron en mayor medida que se desarrollaron estas prácticas en todas las materias.



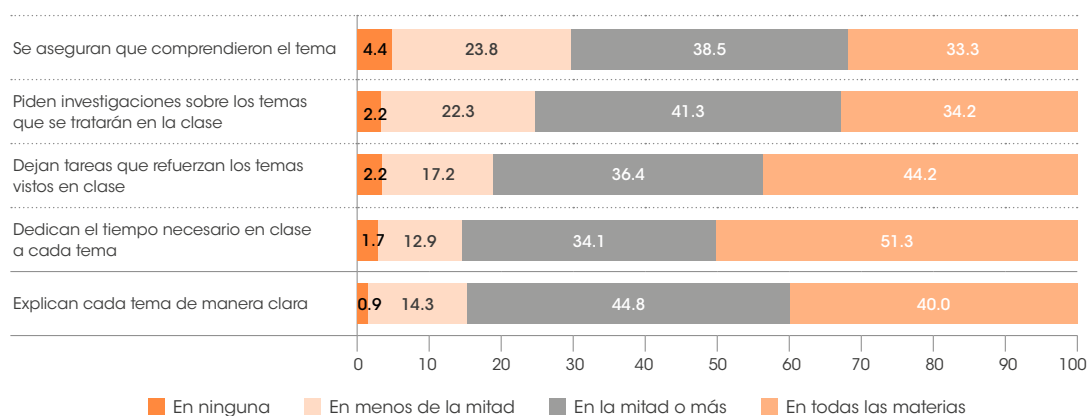
### 4.1.2 Acciones para apoyar el aprendizaje de los contenidos

El papel de los docentes es clave en el aprendizaje de los estudiantes, por lo mismo, abordar los contenidos en el aula implica que las acciones que realice el docente y promueva en los alumnos movilicen diferentes saberes, en función de lo propuesto en los planes y programas de estudio. Cómo se inicia un tema, el tiempo que le dedica, las actividades que propone y los desafíos cognitivos que éstas implican influyen en la manera en que los estudiantes se apropian o no del contenido a aprender.

La exploración con los estudiantes de las acciones que emprenden los docentes para apoyar el aprendizaje de los contenidos se hizo mediante las siguientes afirmaciones: "dedican el tiempo necesario en clase a cada tema", "explican cada tema de manera clara", "piden investigaciones sobre los temas que se tratarán en clase", "dejan tareas que refuerzan los temas vistos en clase" y "se aseguran de que comprendieron el tema".

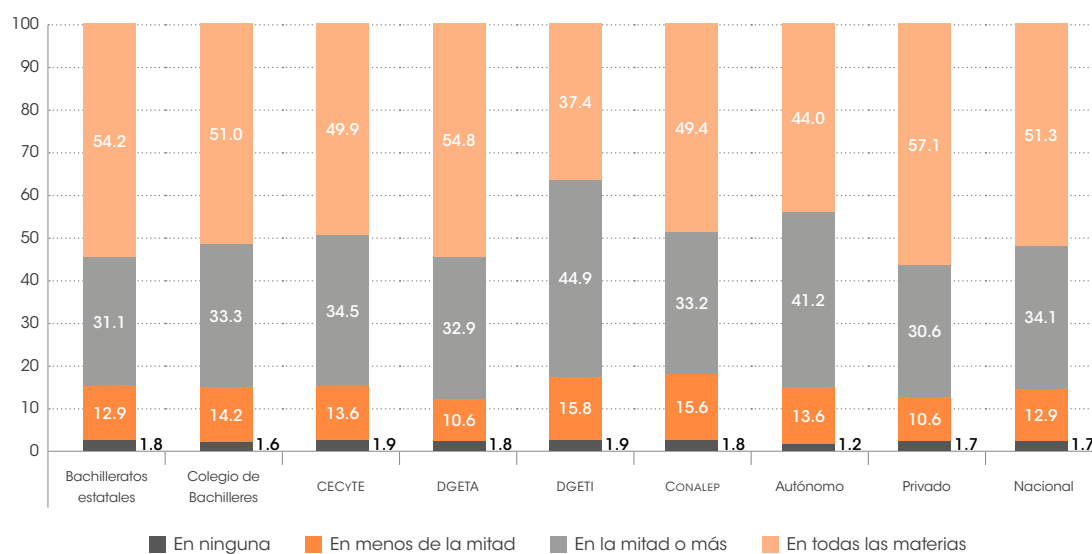
Entre las actividades mejor valoradas por los estudiantes, como se observa en la gráfica 4.11, se encontró que 51.3% de los estudiantes consideró que sus docentes "dedican el tiempo necesario en clase a cada tema" en todas las materias, mientras que 44.2% reportó que en todas las materias "dejan tareas que refuerzan los temas vistos en clase". Por otro lado, 28.2% de los estudiantes reportó que en menos de la mitad o en ninguna de sus materias los docentes "se aseguran de que comprendieron el tema", y 24.5% de los estudiantes reportaron que en ninguna o en menos de la mitad de las materias les "piden investigaciones sobre los temas que se tratarán en la clase".

**Gráfica 4.11** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores realizan acciones para apoyar el aprendizaje de los contenidos: nacional



En cuanto a la información por tipo de plantel, en relación con la práctica “dedican el tiempo necesario en clase a cada tema”, como se observa en la gráfica 4.12, los porcentajes más altos de estudiantes que consideraron que en todas las materias la llevan a cabo sus profesores corresponden a 57.1% de bachilleratos privados, 54.8% de los planteles de la DGETA y 54.2% de los bachilleratos estatales.

**Gráfica 4.12** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores dedican el tiempo necesario en clase a cada tema: nacional y tipo de plantel



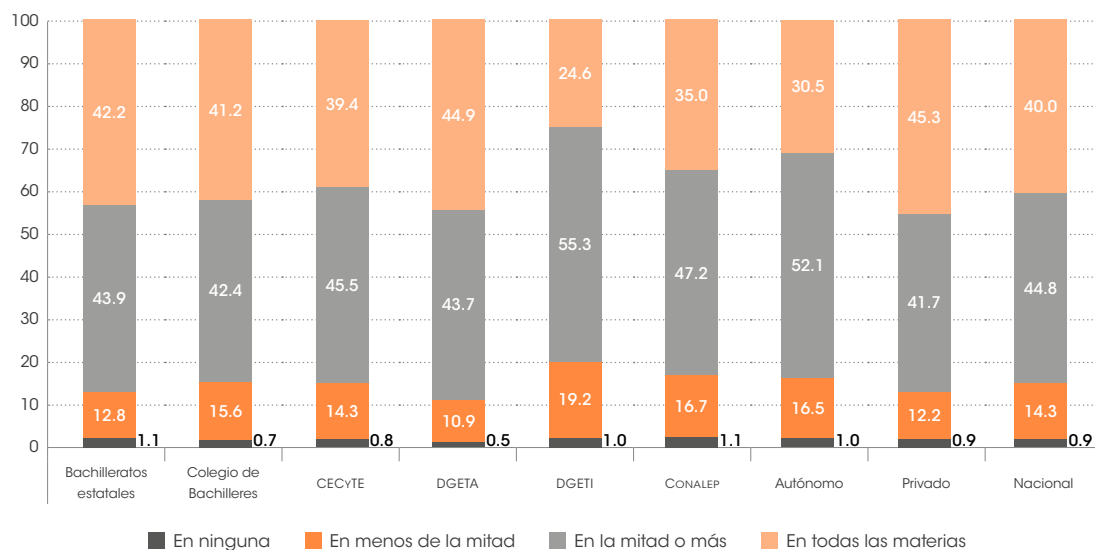
Respecto a si los docentes “explican cada tema de manera clara”, como se advierte en la gráfica 4.13, los porcentajes más altos de estudiantes que consideraron que así sucede en todas las materias fueron 45.3% de los que asisten a planteles privados, y 44.9%, a planteles de la DGETA. Por el contrario, 20.2% de los estudiantes de planteles de la DGETI reportó que en ninguna o en menos de la mitad de sus materias los profesores explican cada tema de manera clara.

Por otra parte, como se muestra en la gráfica 4.14, entre los porcentajes de estudiantes más altos por tipos de plantel que reportaron que en todas las materias los docentes “piden investigaciones sobre los temas que se tratarán en clase” se encuentran los de bachilleratos estatales y de planteles de la DGETA, con 39.8 y 39.1%, respectivamente. Por su parte, fueron los estudiantes de los planteles privados y de la DGETI, con 29.2 y 28.9%, respectivamente, quienes reportaron en mayor proporción que en ninguna o en menos de la mitad de sus materias los profesores realizaban esta actividad.

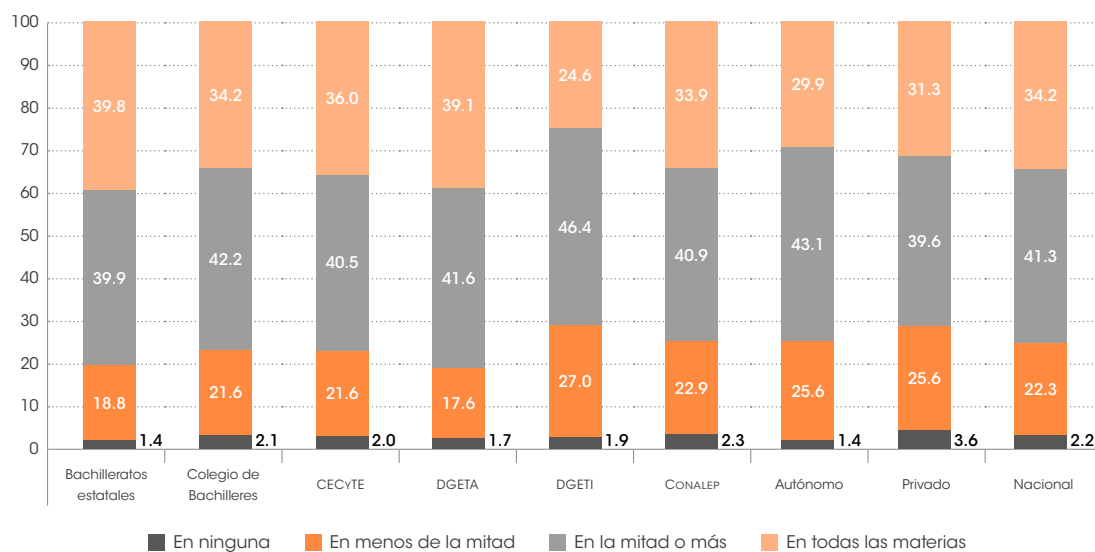




**Gráfica 4.13** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores explican cada tema de manera clara: nacional y tipo de plantel

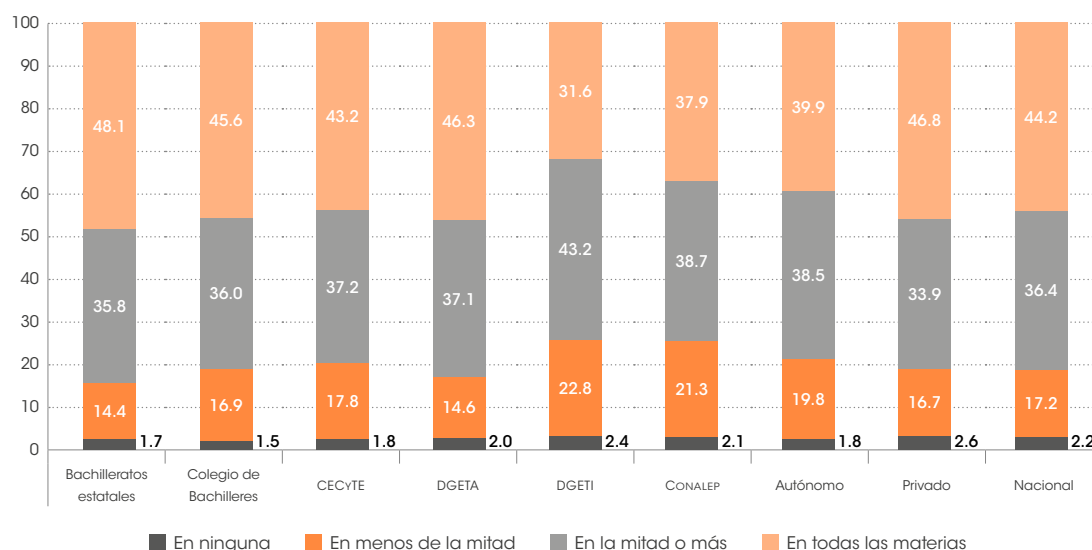


**Gráfica 4.14** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores piden investigaciones sobre los temas que se tratarán en la clase: nacional y tipo de plantel



Acerca de si los profesores “dejan tareas que refuerzan los temas vistos en clase”, tal como se muestra en la gráfica 4.15, entre los porcentajes de estudiantes que reportaron que en todas sus materias sucede dicha actividad destaca 48.1% de los de bachilleratos estatales y 46.8% de estudiantes de planteles privados. Los porcentajes más altos de estudiantes que consideraron que en menos de la mitad o en ninguna de sus materias sucede esta práctica fueron 25.2% de estudiantes de los planteles de la DGETI y 23.4% del CONALEP.

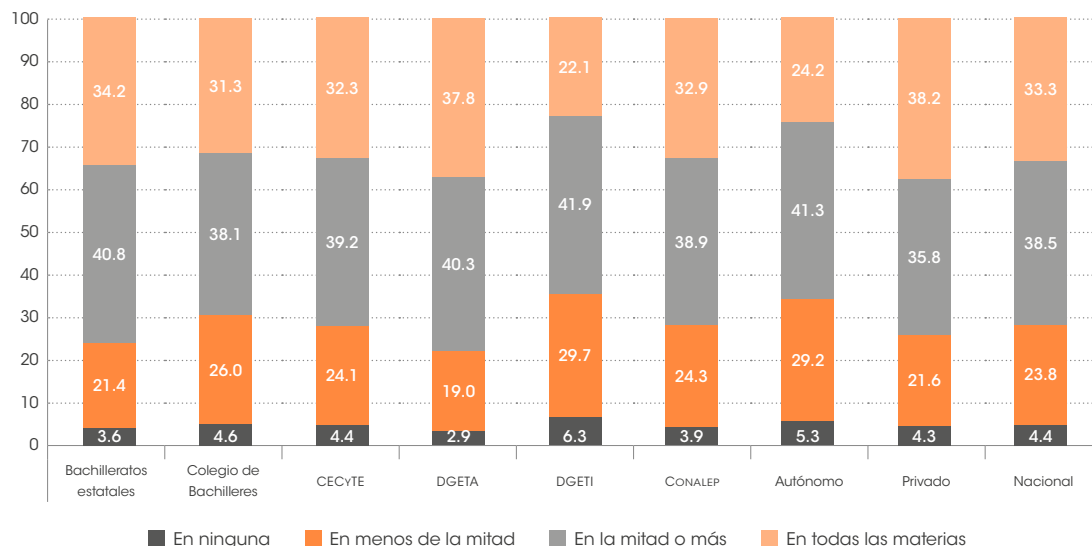
**Gráfica 4.15** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores dejan tareas que refuerzan los temas vistos en clase: nacional y tipo de plantel



Por último, como se advierte en la gráfica 4.16, los porcentajes más altos de alumnos que consideraron que en todas sus materias sus profesores “se aseguran de que comprendieron el tema” correspondieron a 38.2% de los estudiantes de bachillerato privado y 37.8% de los de planteles de la DGETA. En relación con quienes reportaron que en menos de la mitad o en ninguna de sus materias sus docentes se aseguran de que llevaron a cabo esta actividad, los porcentajes más altos corresponden a 36.0% de los estudiantes de planteles de la DGETI y 34.5% de los de bachilleratos autónomos.



**Gráfica 4.16** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores se aseguran de que comprendieron el tema: nacional y tipo de plantel



### 4.1.3 Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes es un proceso de gran importancia en las prácticas de aula, pues permite recopilar información para valorar lo que se ha aprendido, pero también puede ser una herramienta poderosa para promover el aprendizaje y para retroalimentar la práctica de los docentes (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017).

La evaluación cumple un rol muy importante dentro del proceso de enseñar y de aprender y el uso apropiado de la información que de ella se deriva es fundamental para la mejora de los aprendizajes. El propio desarrollo de la enseñanza necesita de la evaluación formativa. Ella actúa como proceso regulador entre la acción del docente y el aprendizaje del alumno, ya que permite ajustar las intervenciones del maestro a las necesidades del que aprende. También en la evaluación sumativa se pone de manifiesto qué es lo que los docentes priorizan en el aprendizaje de los alumnos. Por lo expuesto, las prácticas de evaluación ofrecen un insumo muy adecuado para conocer las prácticas de enseñanza (Picaroni y Loureiro, 2010, p. 31).

El enfoque pedagógico sobre el desarrollo de competencias implica que exista coherencia sobre cómo se conciben y se desarrollan prácticas orientadas al aprendizaje de los estudiantes y las formas e instrumentos para evaluarlos.



### *Recursos y herramientas para la evaluación de los aprendizajes*

Para llevar a cabo la evaluación de los estudiantes, los docentes utilizan distintas herramientas y recursos; ello da cuenta en cierto sentido de cómo se implementan las prescripciones en torno a la evaluación de los aprendizajes, es decir, la concreción de las orientaciones sobre la evaluación formativa desde el enfoque de competencias y cómo se percibe en la práctica educativa. Para conocer las herramientas que los docentes utilizan en las evaluaciones se presentó una serie de instrumentos de los que docentes y estudiantes reportaron su uso. En este apartado se presentan los datos de ambos actores, comenzando por la información a nivel nacional, seguida por tipo de plantel.

Las herramientas sobre las que se les preguntó si eran utilizadas para la evaluación de los aprendizajes fueron: exámenes individuales, exámenes abiertos (podían hacer consultas para responderlos), mapas mentales o conceptuales, resúmenes, ensayos, exposiciones, participaciones en clase, asistencia y conducta o comportamiento en clase. Estas herramientas forman parte de un listado más amplio; algunas tienen una larga tradición en el aula, como el caso del examen individual, otras se han incorporado en tiempos recientes, como los mapas mentales o conceptuales; así se buscó ofrecer un listado que, sin ser exhaustivo, combinara herramientas de tradición con otras novedosas. En la gráfica 4.17 es posible advertir dos cuestiones: las herramientas que los docentes reportaron utilizar para evaluar los aprendizajes de los estudiantes y la herramienta a la que otorgan el valor más alto en la calificación; así es posible reconocer que, aunque las herramientas para la evaluación sean diversas, en el momento de calificar son pocas a las que se les otorgan valores altos.

A nivel nacional se identificó que entre los principales recursos o herramientas de evaluación que refieren usar los docentes están las participaciones en clase, reportadas por 96.6% de ellos. En segundo lugar, el examen individual, con 93.6%. En tercer lugar, las exposiciones, utilizadas por 86.2% de los docentes. Las herramientas que los docentes reportaron menos frecuentemente fueron el examen a libro abierto o en equipo y los ensayos, 35.6 y 57.3%, respectivamente.<sup>2</sup>

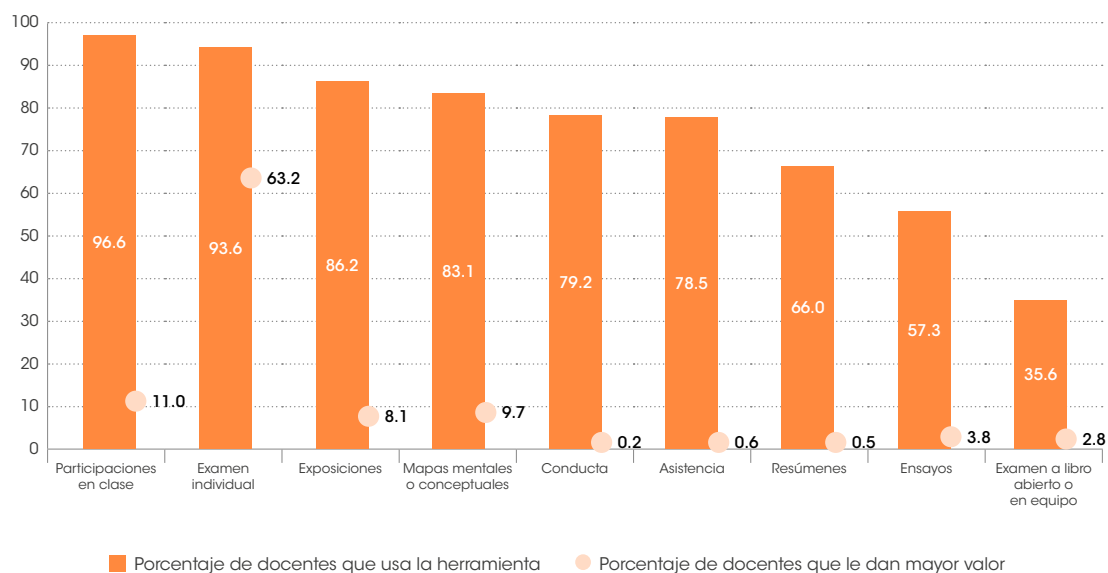
En relación con la asignación del valor a dichas herramientas, llama la atención que hay coincidencia en los porcentajes, sobre todo para el caso del examen individual, el cual fue el elemento al que una mayor proporción de docentes le asignó el valor más alto en la

<sup>2</sup> El examen abierto "permite evaluar la lógica de sus reflexiones, la capacidad comprensiva y expresiva, el grado de conocimiento del contenido, los procedimientos seguidos en sus análisis y la coherencia de sus conclusiones" (SEP, 2013, p. 67). Los ensayos son producciones escritas "cuyo propósito es exponer las ideas del alumno en torno a un tema que se centra en un aspecto concreto" (SEP, 2013, p. 61); tienen un papel importante para el aprendizaje en torno a la redacción, la interpretación de lectura, la articulación de información de acuerdo con el tema y el uso de bibliografía.



calificación; 63.2% de ellos así lo reportó. No ocurre lo mismo con las participaciones, las cuales fueron reportadas apenas por 11.0% de los docentes como la herramienta a la que más valor le otorgan.

**Gráfica 4.17** Porcentaje de docentes por tipo de herramienta de evaluación usada y valor asignado: nacional

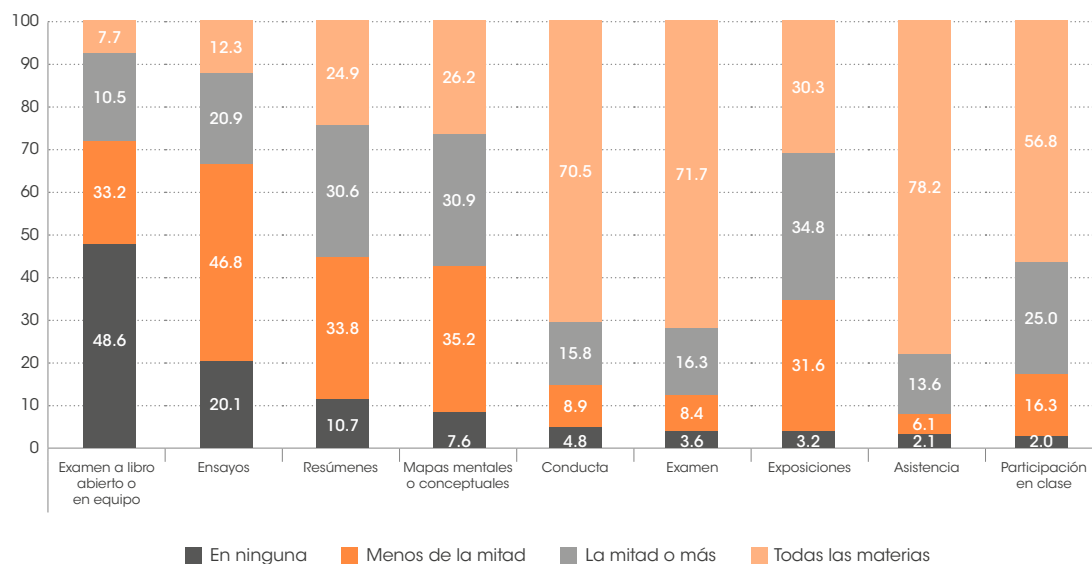


La información que proporcionaron los estudiantes, como se advierte en la gráfica 4.18, resultó coincidente con la de los docentes sólo para el caso de los exámenes individuales, donde 71.7% de los estudiantes dijo que en todas las materias los utilizan; la herramienta más reportada por ellos en todas las materias fue la asistencia, con 78.2%, seguida de la conducta, con 70.5% de los estudiantes. En contraposición, 48.6% de los alumnos reportó que en ninguna de las materias se utiliza el examen a libro abierto o en equipo, seguido por los ensayos de acuerdo a la opinión de 20.1%, lo que confronta el reporte de los docentes al respecto del uso de estas herramientas.

De acuerdo con los resultados, los docentes siguen utilizando herramientas consideradas como tradicionales, por ejemplo, el examen individual, la asistencia, la conducta, entre otros. No obstante, pareciera que han incorporado prácticas nuevas que coexisten junto a las tradicionales. Queda pendiente saber si este uso de recursos innovadores sólo forma parte del discurso, o si se ha instalado verdaderamente en la práctica cotidiana o va más allá, incluso si se valen de otros recursos no enlistados en el cuestionario utilizado en esta evaluación; sobre

todo queda pendiente profundizar en las formas a las que recurren los docentes de este nivel educativo para atender satisfactoriamente la tarea de evaluar los aprendizajes.

**Gráfica 4.18** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores han utilizado herramientas para evaluar: nacional



#### 4.1.4 Los estudiantes, conocimiento y participación en las prácticas de evaluación

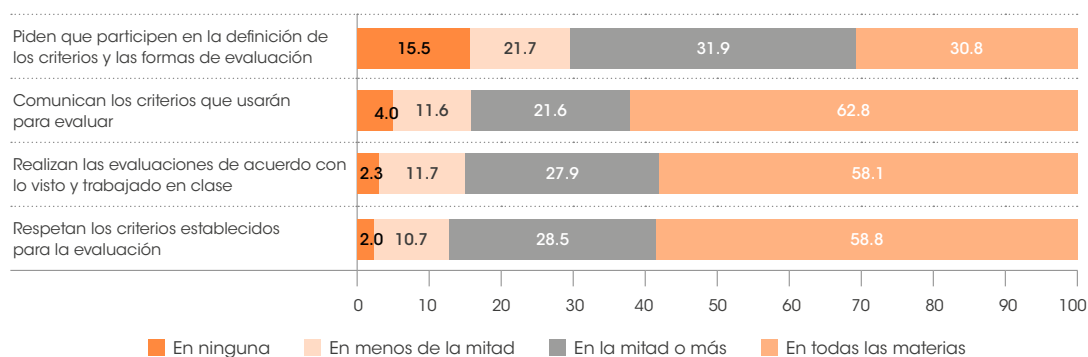
Además de reconocer las herramientas que se utilizan para la evaluación de los aprendizajes, se exploró la implicación que tienen los estudiantes en estas prácticas; involucrar a los estudiantes en la evaluación es una forma más de hacerlos copartícipes de su aprendizaje y es una forma de avanzar hacia un enfoque de evaluación formativa. Al respecto, se presentan a continuación las opiniones de estudiantes y docentes, a nivel nacional y por tipos de plantel.

En el caso de los estudiantes tenían que responder en cuántas materias los docentes les “piden que participen en la definición de los criterios y las formas de evaluación”, “comunican los criterios que usarán para evaluar”, “realizan las evaluaciones de acuerdo con lo visto y trabajado en clase”, y “respetan los criterios establecidos para la evaluación”. Con excepción de la participación en la definición de los criterios de evaluación, éstas son prácticas que tendrían que estar presentes en todas las clases, independientemente del enfoque de enseñanza que se desee promover.



Como se advierte en la gráfica 4.19, la práctica que más llevan a cabo los docentes, a decir de los estudiantes, es que “comunican los criterios que usarán para evaluar”, dado que 62.8% señaló que en todas sus materias ocurre esto. Asimismo, 58.8% de estudiantes reportó que en todas las materias los docentes “respetan los criterios establecidos para la evaluación”, y 58.1% considera que sus profesores “realizan las evaluaciones de acuerdo con lo visto y trabajado en clase”. En cuanto a si los docentes “piden que participen en la definición de los criterios y las formas de evaluación”, es aquí donde se concentraron los mayores porcentajes de estudiantes que dijeron que en ninguna o en menos de la mitad de sus materias sucede así, con un 15.5 y 21.7%, respectivamente.

**Gráfica 4.19** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores realizan acciones para involucrarlos en las prácticas de evaluación: nacional

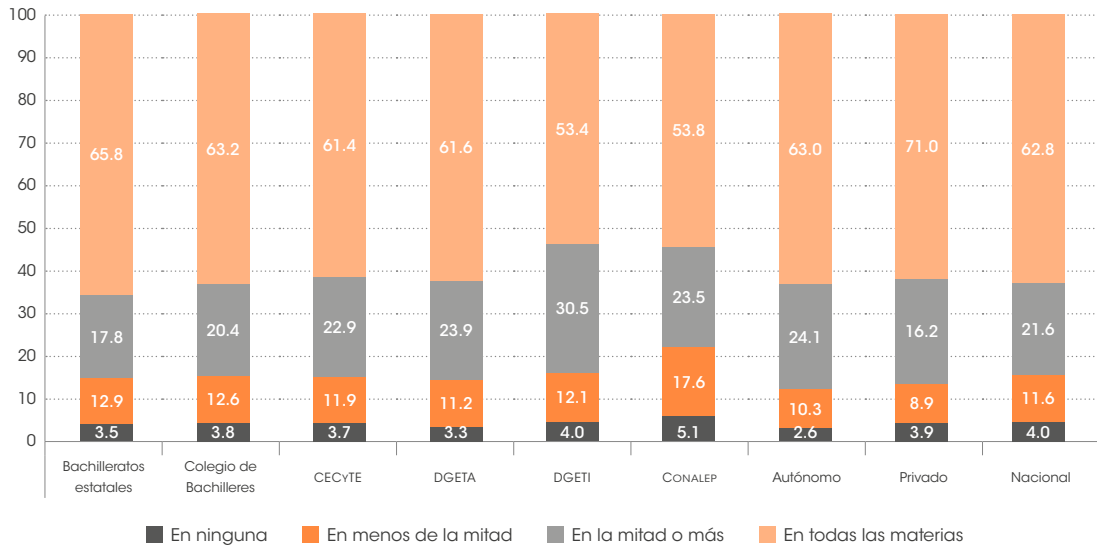


En cuanto a la información por tipos de plantel, como se muestra en la gráfica 4.20, 65.8% de los estudiantes de bachilleratos estatales mencionó que en todas las materias sus profesores “comunican los criterios que usarán para evaluar”. Esta práctica fue reportada en menor medida por estudiantes del CONALEP, donde 22.7% de ellos dijo que en menos de la mitad o en ninguna materia ocurre.

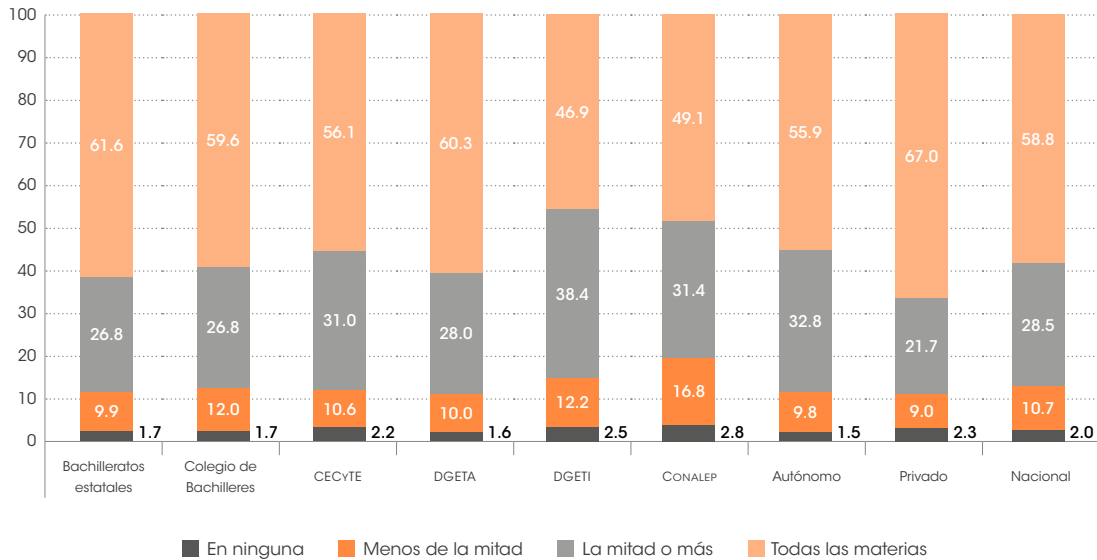
En relación con si los profesores “respetan los criterios establecidos para la evaluación”, como se observa en la gráfica 4.21, los estudiantes de los bachilleratos privados fueron quienes en mayor medida respondieron que sucedía en todas las materias, con 67.0%, seguidos por los estudiantes de los bachilleratos estatales, con 61.6%. Entre los porcentajes más altos de quienes reportaron que en menos de la mitad o en ninguna materia los docentes respetaban los criterios, se ubican 19.6% de los estudiantes del CONALEP y 14.7% de los que asisten a planteles de la DGETI.



**Gráfica 4.20** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores comunican los criterios que usarán para evaluar: nacional y tipo de plantel



**Gráfica 4.21** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores respetan los criterios establecidos para la evaluación: nacional y tipo de plantel

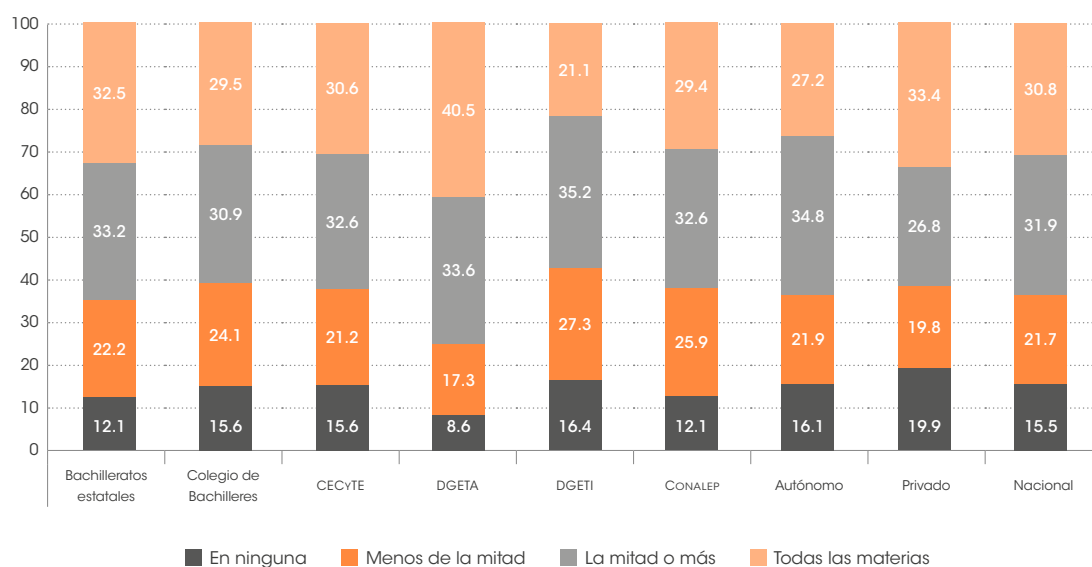






En cuanto a si los profesores les “piden que participen en la definición de los criterios y las formas de evaluación” a los alumnos, como se muestra en la gráfica 4.22, entre quienes señalaron que sucede en todas las materias se encuentra 40.5% de los estudiantes de los planteles de la DGETA, seguidos por 32.5% de los de bachilleratos estatales. Respecto a quienes consideraron que en ninguna de sus materias los docentes llevan a cabo dicha práctica, está 19.8% de los estudiantes de los bachilleratos privados.

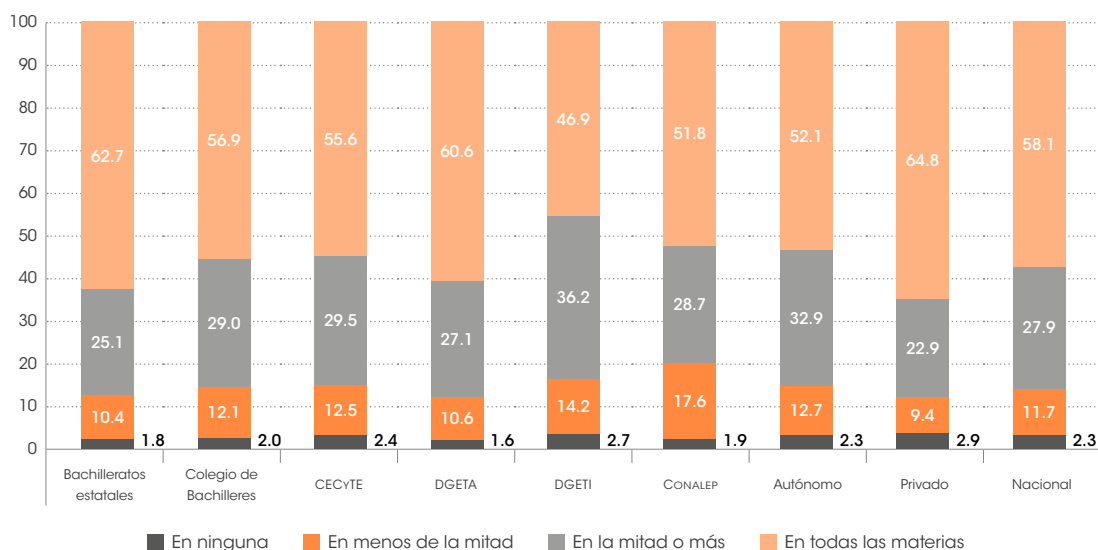
**Gráfica 4.22** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores piden que participen en la definición de los criterios y las formas de evaluación: nacional y tipo de plantel



Por lo que corresponde a las materias en las que los docentes “realizan las evaluaciones de acuerdo con lo visto y trabajado en clase”, como se advierte en la gráfica 4.23, 64.8% de los estudiantes de planteles privados y 62.7% de los de bachilleratos estatales reportaron que en todas las materias realizan dicha práctica. Entre los porcentajes más altos de quienes dijeron que en menos de la mitad o en ninguna materia realizan esta práctica se encontró 19.5% de los estudiantes de CONALEP, seguidos por 16.9% de los alumnos de los planteles de la DGETI.



**Gráfica 4.23** Porcentaje de estudiantes por su opinión respecto de la proporción de materias, donde los profesores realizan las evaluaciones de acuerdo con lo visto y trabajado en clase: nacional y tipo de plantel



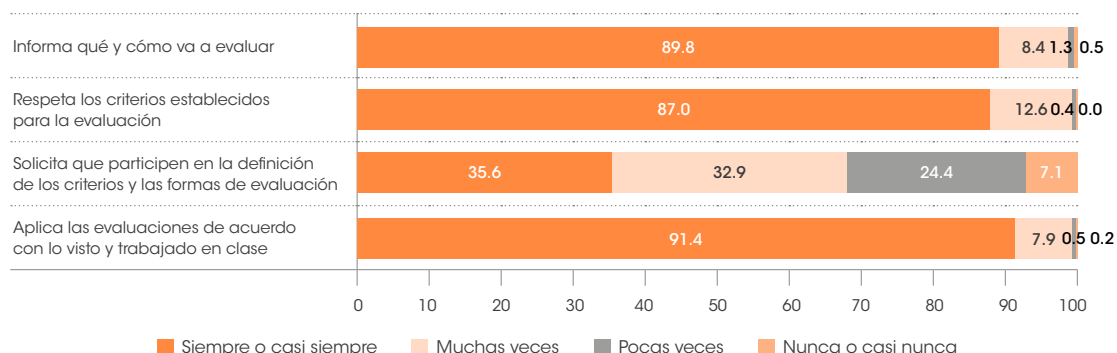
Por otra parte, la exploración con los docentes respecto a este tema se hizo considerando cuatro afirmaciones sobre las cuales reportaron la frecuencia con que informan qué y cómo van a evaluar, respetan los criterios establecidos para la evaluación, solicitan que los alumnos participen en la definición de los criterios y las formas de evaluación y aplican las evaluaciones de acuerdo con lo visto y trabajado en clase.

A nivel nacional, como se advierte en la gráfica 4.24, 91.4% de los docentes reportó que siempre o casi siempre “aplica las evaluaciones de acuerdo con lo visto y trabajado en clase”; en segundo lugar, 89.8% refirió que siempre o casi siempre les “informa qué y cómo va a evaluar” a sus alumnos; en tercer lugar, el porcentaje de docentes que dijo que “respetan los criterios establecidos para la evaluación” fue de 87.0%. La afirmación que refirieron hacer menos fue “solicitar que participen en la definición de los criterios y las formas de evaluación”, con 35.6% de docentes.

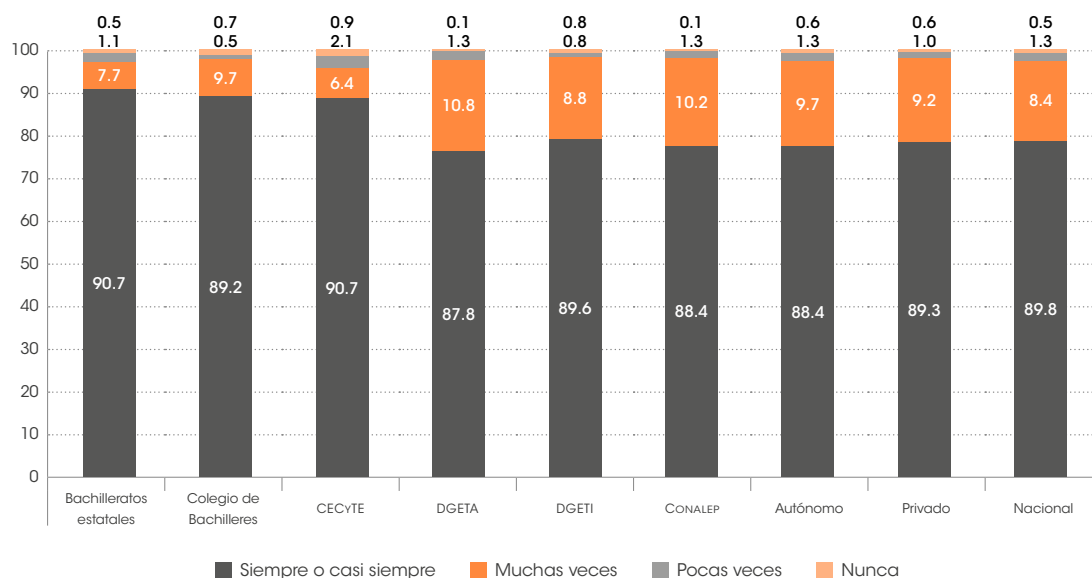
A continuación, se presentan los datos por tipos de plantel. Respecto a si los docentes informan a los estudiantes qué y cómo van a evaluar, como se observa en la gráfica 4.25, los docentes que en mayor medida respondieron que siempre o casi siempre fueron los de los bachilleratos estatales y los de los CECyTE, con 90.7%, seguido del 89.6% de los docentes de los planteles de la DGETI.



**Gráfica 4.24** Porcentaje de docentes por frecuencia con la que reportan considerar a sus estudiantes en sus prácticas de evaluación: nacional

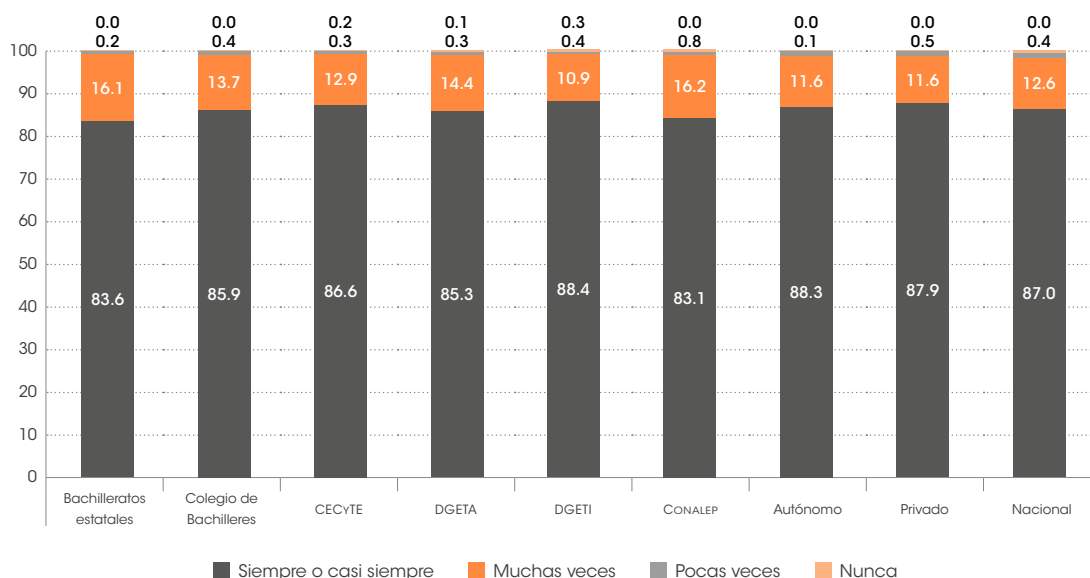


**Gráfica 4.25** Porcentaje de docentes por frecuencia con la que reportan informar qué y cómo van a evaluar: nacional y tipo de plantel



En cuanto a si los docentes, respetan los criterios establecidos para la evaluación, como se advierte en la gráfica 4.26, la mayoría de los porcentajes se concentraron en siempre o casi siempre, y oscilaron entre 83.1 y 88.4%. Los planteles en los que mayor porcentaje de docentes señaló realizar dicha acción fueron los de la DGETI, de los planteles autónomos y de los planteles privados, con 88.4, 88.3 y 87.9%, respectivamente.

**Gráfica 4.26** Porcentaje de docentes por frecuencia con la que reportan que respetan los criterios establecidos para la evaluación: nacional y tipo de plantel



Como se advierte en la gráfica 4.27, en relación con si los docentes involucran a los estudiantes al solicitarles que participen en la definición de los criterios y las formas de evaluación, poco menos de la mitad de los docentes de los planteles de la DGETA señaló hacerlo siempre o casi siempre, seguida de 43.4% de los profesores del CONALEP y de 39.0% de los docentes de los planteles de la DGETI.

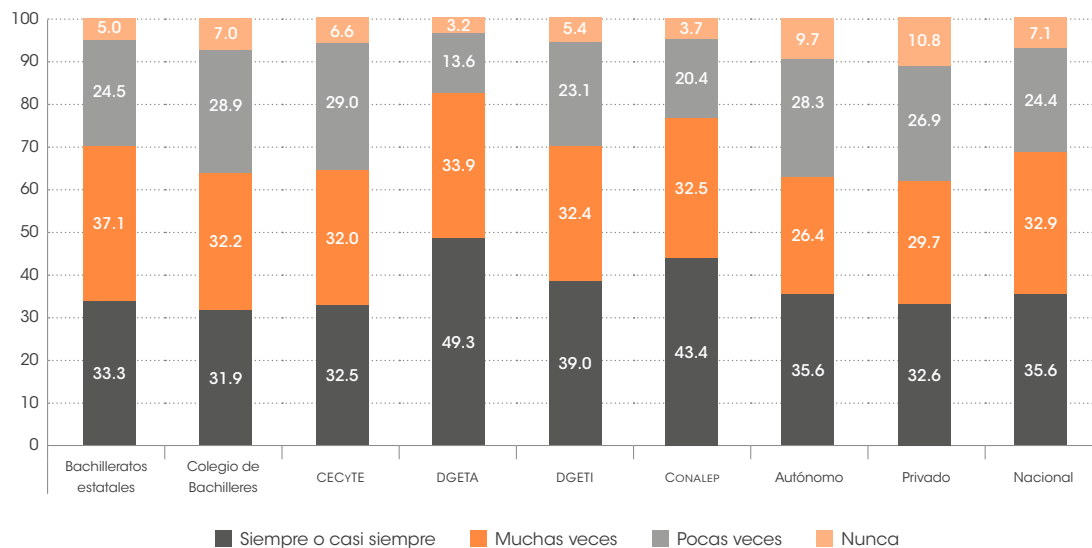
En cuanto a aplicar evaluaciones de acuerdo con lo visto y trabajado en clase, como se advierte en la gráfica 4.28, 92.2% de los docentes de los bachilleratos estatales reportó que siempre o casi siempre realiza así sus evaluaciones, seguido de los planteles privados y autónomos, en los que, respectivamente, 90.7 y 90.5% de los docentes así lo refirió.

Si bien los docentes fueron más optimistas que los estudiantes al referir que con mayor frecuencia recurren a las prácticas exploradas, llama la atención que la totalidad de las respuestas no coinciden en el siempre o casi siempre, situación que sería deseable para prácticas fundamentales como realizar evaluaciones de acuerdo con lo visto en clase.

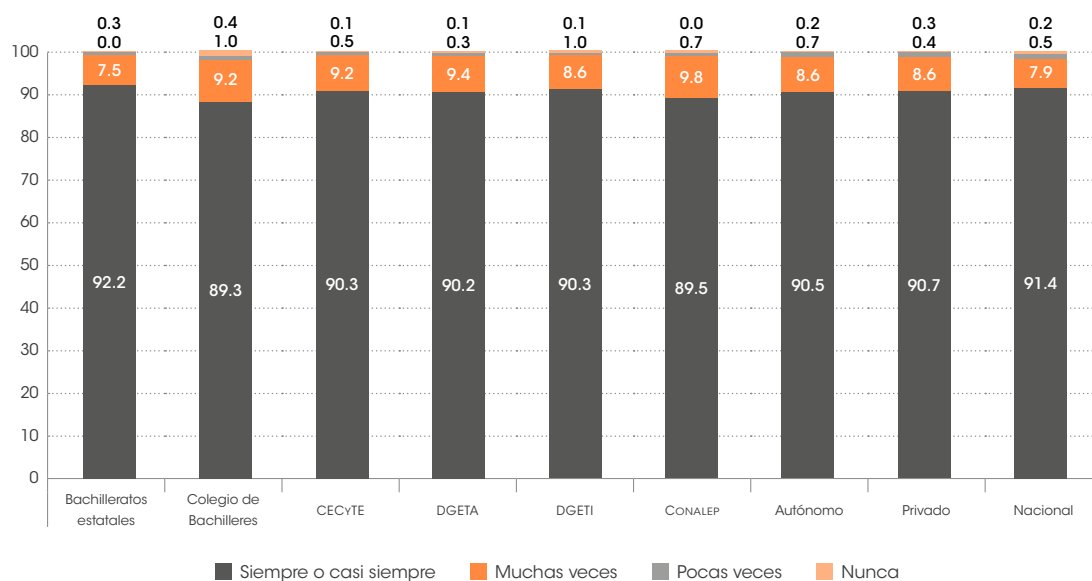
Tanto estudiantes como docentes permiten reconocer que todavía hace falta avanzar más en lo que toca a la consideración o implicación de los estudiantes en las prácticas de evaluación; como se mencionaba, aunque los docentes se muestran más positivos en sus prácticas, los estudiantes dejan advertir escenarios que tendrían que quedar en el pasado, como el que no sepan cómo los evaluarán.



**Gráfica 4.27** Porcentaje de docentes por frecuencia con la que reportan solicitar a los estudiantes que participen en la definición de los criterios y las formas de evaluación: nacional y tipo de plantel



**Gráfica 4.28** Porcentaje de docentes por frecuencia con la que reportan aplicar evaluaciones de acuerdo con lo visto y trabajado en clase: nacional y tipo de plantel



Desde hace tiempo, en los cambios curriculares y, en específico, en el trabajo de la EMS a partir del MCC se busca que la evaluación de los estudiantes se realice con un sentido más formativo, para lo cual se espera que recurra a diversas herramientas y que tenga lugar en diferentes momentos del trabajo escolar. Sin embargo, como dirían Ravela *et al.* (2017), “la evaluación es una tarea ingrata” por la preparación que requiere para realizarla de acuerdo con los estándares actuales, como dar cuenta de que los estudiantes han desarrollado competencias, y por el gran esfuerzo que se ha de implicar en ella, especialmente si se tienen grupos numerosos, sin descontar la constante duda de si se estará haciendo bien esa tarea. Adicionalmente, es importante considerar que en pocas ocasiones la preparación para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes está presente en la formación inicial de los profesores; si a ello se le añade que muchos de los docentes de este nivel educativo no tuvieron formación inicial, el panorama es más complicado y nos recuerda que la realidad de las aulas es compleja y dinámica.





## CAPÍTULO 5

ACCIONES DE GESTIÓN ESCOLAR  
PARA APOYAR LA IMPLEMENTACIÓN  
DEL MARCO CURRICULAR COMÚN





# 5

La gestión escolar implica que distintas instancias tomen decisiones en los ámbitos administrativo y pedagógico para llevar a cabo acciones colectivas, sostenidas en las necesidades y condiciones internas y externas de las escuelas, con la finalidad de cumplir con el logro de los aprendizajes de los sujetos que están en determinado trayecto formativo.

Desde la base que orienta normativamente la gestión escolar en la educación media superior (EMS) —el Acuerdo secretarial 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad—, y para la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se determinan ejes de actuación; de ellos cabe destacar el eje sobre el Marco Curricular Común (MCC) y el trabajo por competencias, para cuya implementación los docentes deben contar con los apoyos necesarios, siendo uno de éstos la asesoría, especialmente para las figuras que se desempeñan como asesores en la comprensión de los planes y programas de estudio.

Asimismo, para la implementación de la RIEMS se consideró necesario poner en marcha una serie de *mecanismos de gestión* que posibilitaran la determinación de los estándares y procesos comunes que debían seguir todas las instituciones que ofrecen servicios educativos a nivel medio superior. Al conseguir estos estándares mínimos, se pretendía lograr la universalidad del bachillerato, así como fortalecer el desempeño académico de los jóvenes estudiantes y mejorar la calidad de las instituciones y los servicios que ofrecen.

Son seis los mecanismos de gestión a instrumentar, los cuales varían dependiendo de la modalidad educativa: 1) formación y actualización de los docentes, 2) generación de espacios de orientación, tutoría y atención a los estudiantes, 3) definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y al equipamiento de las instituciones, 4) profesionalización de la gestión escolar, 5) mecanismos de tránsito entre subsistemas y escuelas y 6) evaluación continua e integral. En la Evaluación de la Implementación Curricular en Educación Media Superior (EIC-EMS) interesa ofrecer información con respecto a los primeros dos mecanismos de gestión. De esta manera, el estudio se centró en indagar sobre: a) la asesoría



pedagógica en el plantel orientada a la implementación del enfoque por competencias; b) el trabajo colegiado como medio para la implementación del enfoque por competencias, y c) las acciones de acompañamiento académico y personal en el plantel para los estudiantes como herramienta para fortalecer la formación integral.

Respecto a la asesoría pedagógica, se buscó conocer si existía una figura responsable que apoyara en la implementación del currículo y si los temas que se abordaban apoyaban las necesidades específicas de los profesores; igualmente, si dicho apoyo estaba presente a lo largo del ciclo escolar.

En cuanto al trabajo colegiado, el estudio exploró si los profesores tenían posibilidades de reunirse a trabajar en esta modalidad, si había tiempos y espacios definidos para ello, si los temas apoyaban el cumplimiento de los propósitos educativos, si los consideraban pertinentes y si los grupos de trabajo colegiado eran de conformación diversa o si se trataba de una participación por academias. Asimismo, si se implementaban estrategias para dar seguimiento a los acuerdos que se tomaban en dichas reuniones y si los profesores percibían cambios en su práctica.

Por otro lado, una de las estrategias que se implementó en la RIEMS para mejorar la atención a la población de jóvenes y, por lo tanto, contribuir a la mejora del logro educativo, está constituida por las actividades de asesoría y tutoría para estudiantes, además de que para ingresar al SNB se establecía que el MCC se acompañara de esquemas de orientación académica y tutoría para la atención a los alumnos, por lo que los planteles debían propiciar: el apoyo psicosocial, individual y grupal en los procesos de aprendizaje y trabajo académico; el desarrollo de estrategias que contribuyen a elevar el aprovechamiento académico; la implementación de acciones preventivas y remediales; el apoyo pedagógico para atender problemas particulares, y la orientación vocacional (DOF, 2009c, Acuerdo 480).

Este capítulo se centra en estos apoyos o tutorías, tanto académicos como los relativos a situaciones personales de los estudiantes. Cabe señalar que, de acuerdo con la diversidad en la estructura organizativa de los subsistemas en la EMS, en los planteles los tipos de apoyo o asesorías pueden ser ofrecidos por distintas figuras o tipo de personal, como el tutor o preceptor; el orientador; el psicólogo, o el profesor.

En este mismo sentido cabe destacar que, en la EMS, los docentes asumen también otras funciones diferentes a impartir clase o atender tareas administrativas, las cuales están relacionadas con el apoyo y la atención de los estudiantes, como se observó en la caracterización de los informantes: a nivel nacional, 42.9% de los profesores fungen, además, como tutores o preceptores; 35.7%, como asesores, y 8.5% también son orientadores.



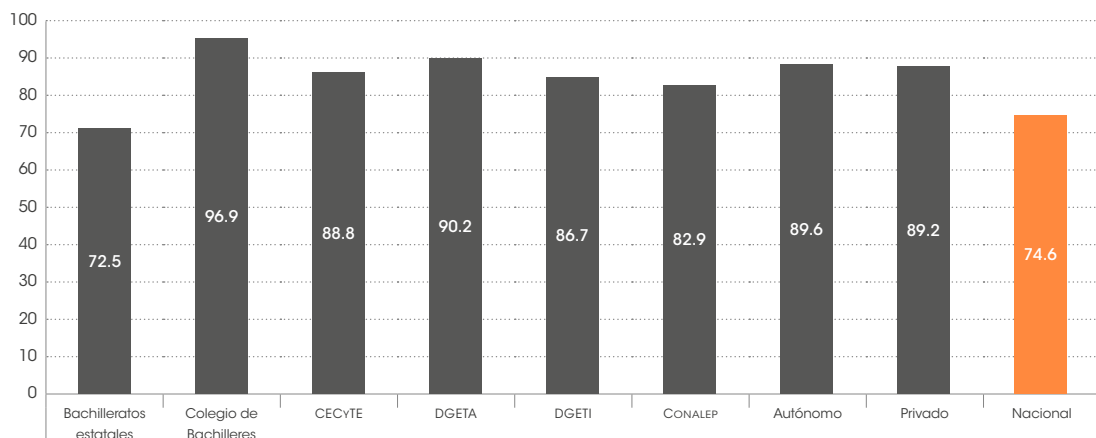
## 5.1 Planteles que cuentan con personal que brinda apoyo académico y en situaciones personales de los estudiantes

Se les preguntó a los directores sobre la presencia de alguna figura que desempeñara la función de apoyar a los estudiantes durante su estancia en el plantel. Por otra parte, a los estudiantes se les cuestionó si habían recibido algún apoyo o asesoría académica o sobre situaciones socioemocionales o personales y de quién habían recibido ese apoyo, así como las valoraciones que tenían al respecto.

Para recuperar la información acerca del apoyo que recibieron los estudiantes, éste se dividió en dos grandes líneas: el apoyo que reciben para su formación académica (que incluye el acompañamiento sobre los aprendizajes curriculares y la elección académico-profesional) y el apoyo que reciben sobre situaciones socioemocionales (conocerse y valorarse como ser individual y en interacción social).

Respecto a los planteles que cuentan con personal que brinda orientación académica a los estudiantes, como se advierte en la gráfica 5.1, a nivel nacional y de acuerdo con la información que proporcionaron los directores, 74.6% de los planteles cuenta con alguna figura que brinda apoyo académico. Por tipo de plantel, el porcentaje más alto se ubicó en los Colegios de Bachilleres, donde 96.9% de los directores reportó contar con esta figura, seguido del 90.2% de los directores de los planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), 89.5% de los de bachilleratos autónomos y 89.6% de los de privados. Los planteles donde se reportó menor presencia de estas figuras fueron los del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), con 82.9%, y los de bachilleratos estatales, con 72.5%.

**Gráfica 5.1** Porcentaje de planteles que cuentan con personal que brinda orientación académica a los estudiantes: nacional y tipo de plantel

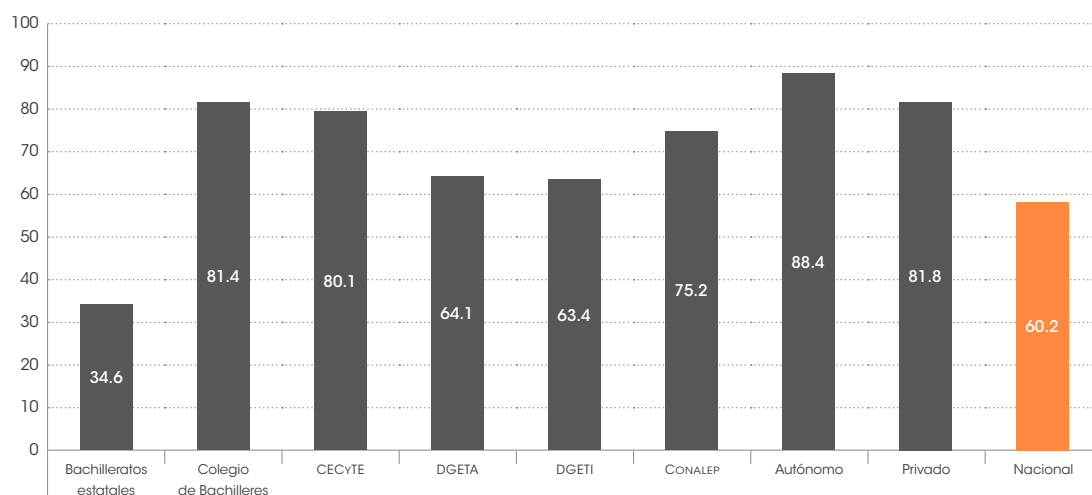




De estos resultados llama la atención que, siendo una estrategia para acompañar la implementación del MCC y que puede tener una alta incidencia en el abatimiento del abandono escolar, a nivel nacional 23.8% de los planteles carece de una figura de acompañamiento académico y vocacional.

Por otro lado, como se muestra en la gráfica 5.2, a nivel nacional 60.2% de los planteles cuenta con personal que brinda orientación emocional o psicológica a los estudiantes. Respecto al tipo de plantel, 88.4% de directores de bachillerato autónomo fue el que en mayor medida reportó contar con personal para brindar este tipo de apoyo; seguidos del 81.4% de los de Colegios de Bachilleres y 81.4% de los de bachillerato privado. Los directores de bachilleratos estatales fueron los que menos reportaron contar con personal enfocado al apoyo en situaciones personales o socioemocionales, con 34.6%, seguidos por los directores de los planteles de la DGETA y de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), con 64.1 y 63.4%, respectivamente. Al igual que con la gráfica anterior, llama la atención que el porcentaje de directores que reporta contar con este tipo de apoyo sea bajo, especialmente cuando se trata de una figura que puede tener un impacto positivo en la experiencia escolar de los estudiantes y, a la luz del nuevo modelo educativo, resulta fundamental que los planteles puedan tener personal para atender los aspectos socioemocionales que se proponen.

**Gráfica 5.2** Porcentaje de planteles que cuentan con personal que brinda apoyo emocional u orientación psicológica a los estudiantes: nacional y tipo de plantel



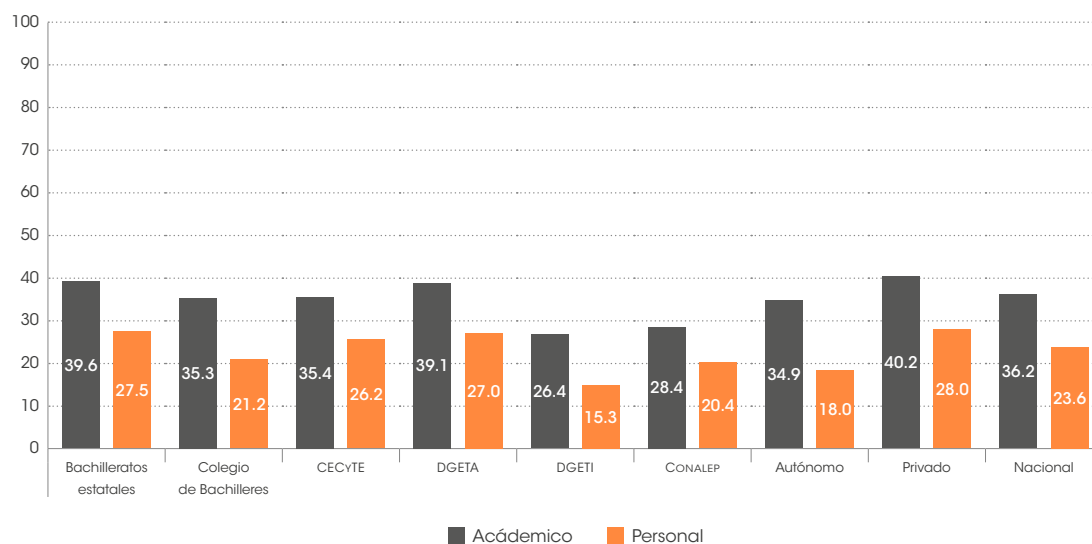
El apoyo tanto académico como en situaciones personales puede ayudar al desempeño y al desarrollo integral de los estudiantes, por tanto, resulta necesario contar con estos servicios para los jóvenes que se encuentran cursando este nivel.

## 5.2 Asesoría académica y apoyo que han recibido los estudiantes en situaciones personales

Respecto a la información ofrecida por estudiantes, entre aquellos que dijeron que han recibido apoyo o asesoría académica por parte del personal que trabaja en el plantel, a nivel nacional 36.2% de los estudiantes así lo reportó; además del 23.6% de estudiantes que reportó haber recibido algún apoyo o asesoría sobre situaciones personales por parte del personal que trabaja en el plantel.

Por tipo de plantel, con respecto al apoyo o la asesoría académica, como se muestra en la gráfica 5.3, 40.2% de los estudiantes de bachilleratos privados, 39.6% de bachilleratos estatales y 39.1% de los planteles de la DGETA fueron quienes más refirieron contar con este tipo de apoyo o asesoría. Asimismo, aunque se observa en la misma gráfica 5.3 una diferencia porcentual en relación con el apoyo académico, los estudiantes que más reportaron recibir apoyo o asesoría en situaciones personales fueron nuevamente los de planteles privados y los de bachilleratos estatales, alcanzando 28.0 y 27.5%, respectivamente, seguidos por 27.0% de los estudiantes de los planteles de la DGETA.

**Gráfica 5.3** Porcentaje de estudiantes que reportan haber recibido apoyo o asesoría académica o personal por parte del personal que trabaja en el plantel: nacional y tipo de plantel



En caso contrario, los estudiantes de los planteles del CONALEP y la DGETI fueron quienes menos reportaron haber recibido apoyo o asesoría académica, 28.4 y 26.4%, respectivamente. En relación con el apoyo o la asesoría en situaciones personales, apenas 18.0% de los estudiantes



de los bachilleratos autónomos dijo que contó con el apoyo, y nuevamente los estudiantes de los planteles de la DGETI fueron quienes menos reportaron apoyo en este sentido, debido a que sólo 15.3% lo mencionó.

En general, los porcentajes de estudiantes que reportaron haber recibido apoyo académico por parte del personal del plantel oscilan entre 26.4 y 40.2%. En lo que concierne al apoyo en situaciones personales los porcentajes son aún más bajos, el reporte de los estudiantes en los diferentes planteles oscila entre 15.3 y 28.0% que reportaron haber contado con el apoyo.

De manera general, los datos anteriores sobre la existencia de una figura que apoye a los estudiantes y el apoyo que reciben éstos no necesariamente se explican entre sí —aunque lo primero es una condición para que lo segundo pueda ocurrir—, dado que puede existir la figura en el plantel sin que los alumnos hayan recibido la atención debido a diferentes causas, como el desconocimiento del servicio o no haberlo solicitado.

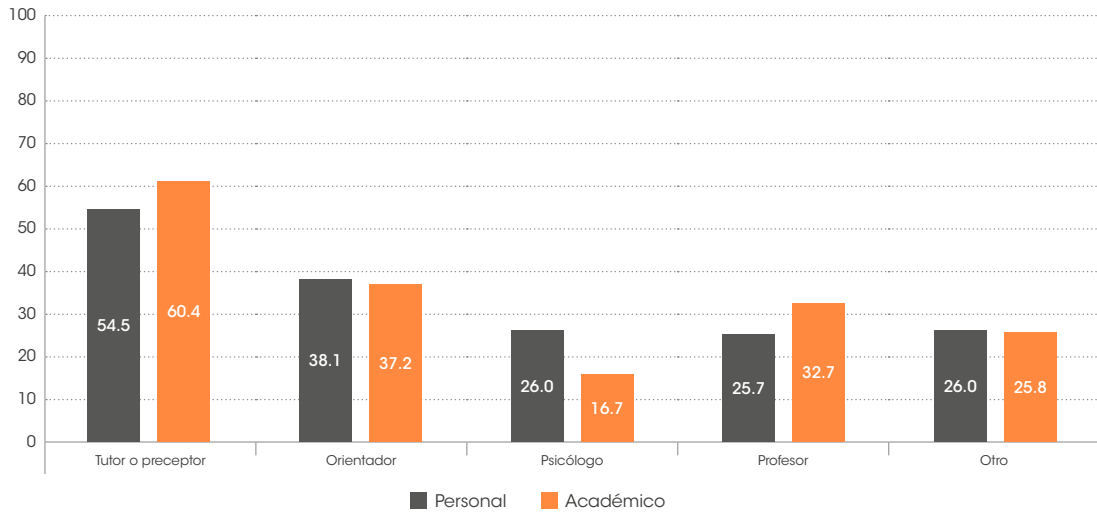
### **5.3 Tipo de personal o figura que brinda apoyo o asesoría académica y en situaciones personales a los estudiantes**

Como se advierte en la gráfica 5.4, a nivel nacional 60.4% de los estudiantes reportó haber recibido apoyo o asesoría académica en mayor medida por un tutor o preceptor; 37.2% dijo que la atención fue dada por un orientador; 32.7% refirió recibirla de un profesor y 25.8% por "otro", que pueden ser compañeros, padres o madres de familia, es decir, personas que no laboran en el plantel o no tienen asignada esa función específica; por último, 16.7% de los estudiantes dijo haber recibido apoyo por parte del psicólogo del plantel. Es importante mencionar que, en este caso, el apoyo pudo haber sido brindado por distintas figuras, por lo que el porcentaje de cada una no suma 100% (como se puede advertir en la gráfica correspondiente). Por otro lado, en la misma gráfica 5.4, se observa que el apoyo o la asesoría sobre situaciones personales la proporcionó, en mayor medida, un tutor o un preceptor considerando las respuestas de 54.5% de los estudiantes, quienes reportaron que así sucede, mientras que 38.1% comentó que la atención fue ofrecida por un orientador; 26.0% reportó que un psicólogo le brindó el apoyo; 25.7% de los estudiantes señaló que fue un profesor, y 26.0% respondió que el apoyo lo recibió de "otro".

A continuación, se presenta la información de la figura de quien los estudiantes han recibido el apoyo académico o en situaciones personales. Los tipos de plantel se han agrupado en tres: bachillerato general, bachillerato tecnológico y mixto; en este último se han colocado a los bachilleratos autónomos y a los privados.



**Gráfica 5.4** Porcentaje de estudiantes por tipo de personal de quien ha recibido apoyo o asesoría personal o académica: nacional



**Nota:** La suma de los porcentajes no da 100% debido a que el estudiante podía seleccionar más de una persona de apoyo.

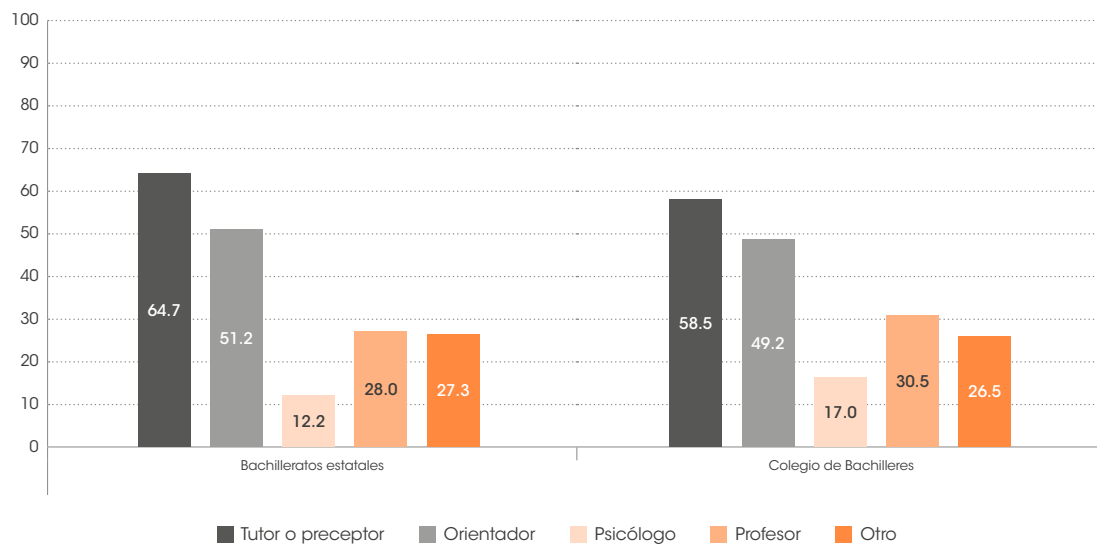
En el primer grupo se encuentran los bachilleratos estatales y los Colegios de Bachilleres. Como se advierte en la gráfica 5.5, en ambos tipos de plantel los estudiantes reportaron recibir apoyo o asesoría académica por parte del tutor o preceptor; en los bachilleratos estatales lo refirió 64.7% de los estudiantes, y en los Colegios de Bachilleres, 58.5%. En estos dos tipos de plantel el porcentaje de estudiantes que señaló recibir asesorías por un orientador fue mayor que el porcentaje nacional de 37.2% (51.2% en los bachilleratos estatales y 49.2% en el Colegio de Bachilleres). En los dos planteles la figura del psicólogo es la que menos brindó este tipo de asesorías, con 16.7% a nivel nacional, 17.0% en los Colegios de Bachilleres y 12.2% en bachilleratos estatales.

Respecto al apoyo o la asesoría sobre situaciones personales, como se observa en la gráfica 5.6, también el tutor o preceptor fue quien, de acuerdo con los estudiantes, en mayor medida brindó este tipo de apoyo, así lo reportó 62.1% de los alumnos de los Colegios de Bachilleres y 53.6% de los de bachilleratos estatales, donde 33.8% de los estudiantes indicó que fue del psicólogo de quien recibieron dichas asesorías, en tanto que 51.5% de los estudiantes del Colegio de Bachilleres dijo que fue el orientador.

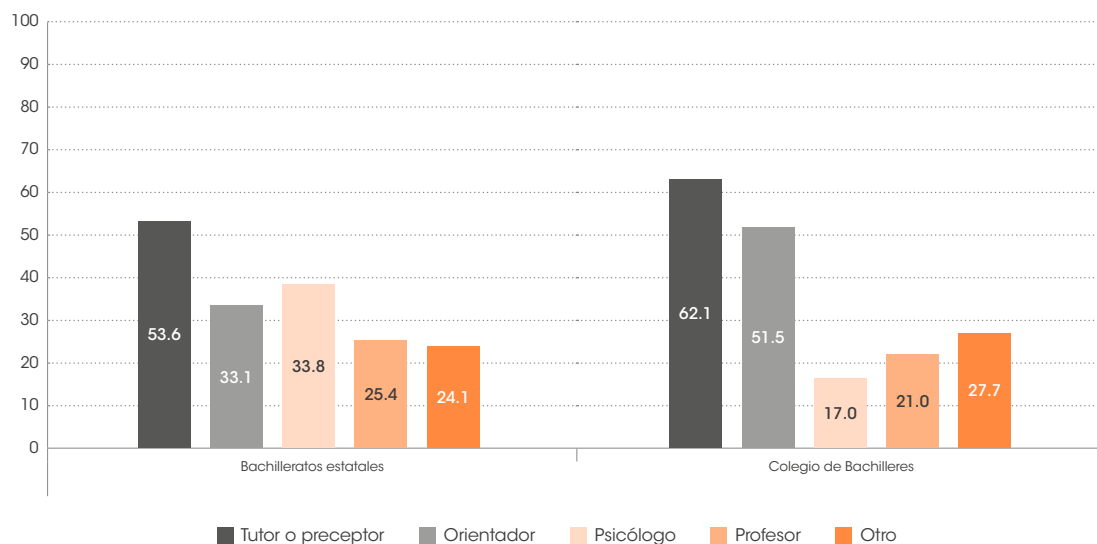




**Gráfica 5.5** Porcentaje de estudiantes por tipo de figura de quien ha recibido apoyo o asesoría académica: planteles con modelo educativo de bachillerato general



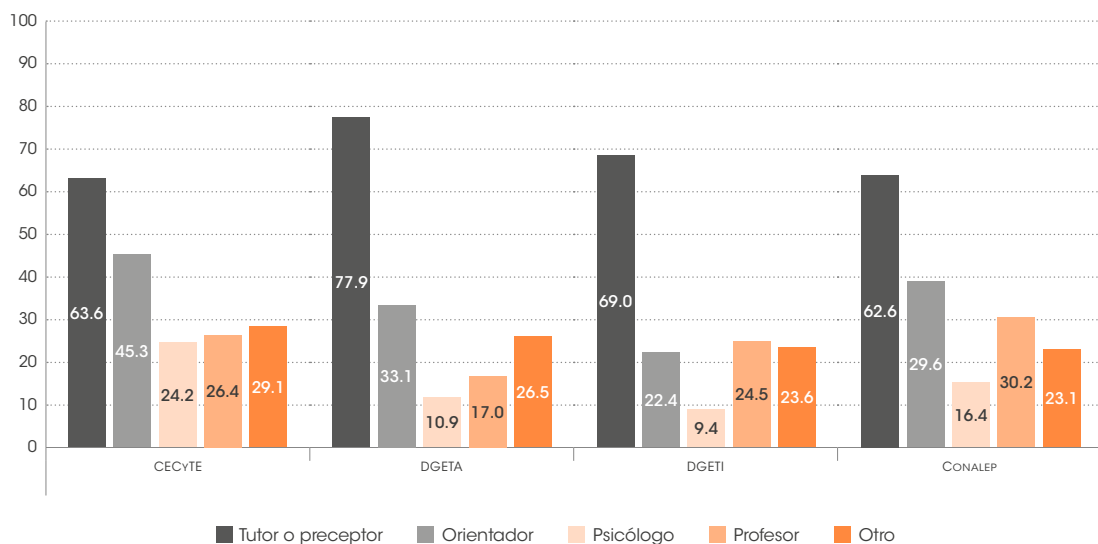
**Gráfica 5.6** Porcentaje de estudiantes por tipo de personal de quien ha recibido apoyo o asesoría en situaciones personales: planteles con modelo educativo de bachillerato general



La otra agrupación estuvo conformada por los tipos de plantel: CECYTE, los planteles de la DGETA, los de la DGETI y el CONALEP. En éstos como se advierte en la gráfica 5.7, no sólo se mantuvo la tendencia respecto a que el tutor o preceptor es quien más brinda el apoyo académico (según los estudiantes), sino que rebasaron el promedio nacional: 77.9 y 69.0% en los planteles de la DGETA y la DGETI, respectivamente; 63.6% en el CECYTE, y 62.6% en el CONALEP. En los planteles de CECYTE, DGETA y CONALEP el orientador fue la segunda figura que más reportaron los estudiantes como la que les proporcionó asesoría académica. En los planteles de la DGETI, 24.5% de los estudiantes dijo recibir este apoyo de algún profesor. En los cuatro tipos de plantel, al igual que en el dato nacional, el psicólogo es quien en menor medida proporciona apoyo o asesoría académica.

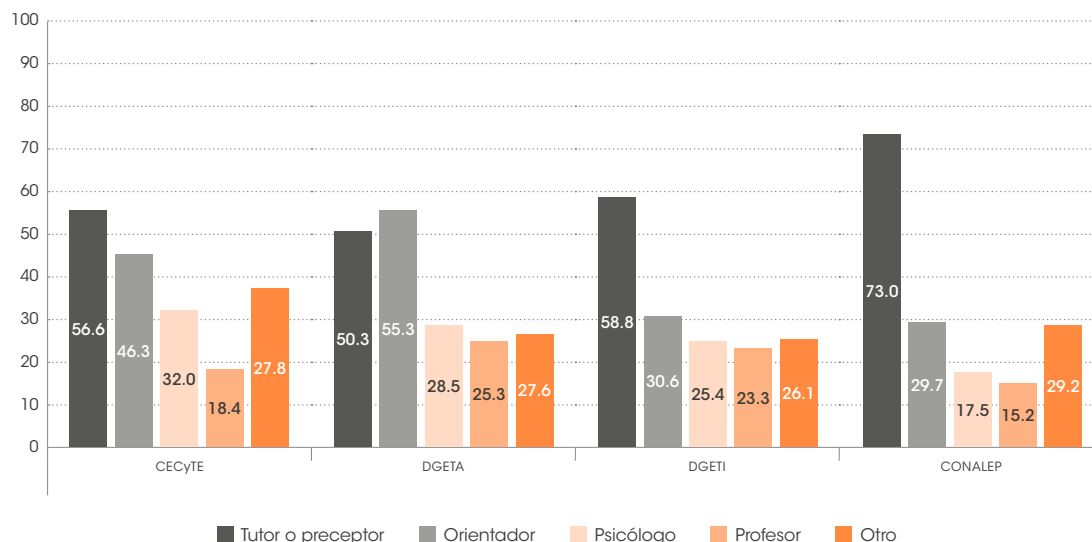
En cuanto al apoyo o asesoría en situaciones personales presentada en la gráfica 5.8, se sabe que, al igual que en los datos nacionales, fue encabezado por los tutores; entre 50.3 y 73.0%, según el reporte de los estudiantes, a excepción de las escuelas de la DGETA, en donde 55.3% de los estudiantes indicó que el orientador fue el que prestó el servicio de asesorías personales. Por otra parte, 46.3% de los estudiantes de CECYTE, 30.6% de los de la DGETI y 29.7% de los del CONALEP reportaron que el orientador fue la segunda figura que más brindó dicho apoyo. En todos los planteles los profesores fueron quienes menos, dieron apoyo o asesoría en situaciones personales, según los estudiantes.

**Gráfica 5.7** Porcentaje de estudiantes por tipo de personal de quien ha recibido apoyo o asesoría académica: planteles con modelo educativo de bachillerato tecnológico





**Gráfica 5.8** Porcentaje de estudiantes por tipo de personal de quien ha recibido apoyo o asesoría en situaciones personales: planteles con modelo educativo de bachillerato tecnológico

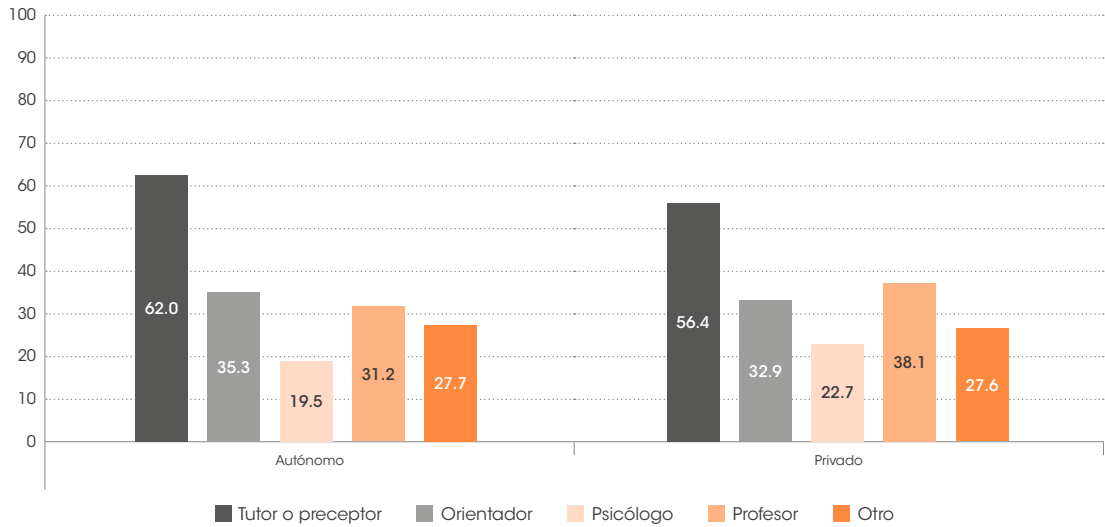


Por último, en el tercer grupo por tipo de plantel se encuentran los planteles autónomos y privados. Como se muestra en la gráfica 5.9, al igual que en los grupos anteriores, la mayoría de los estudiantes señaló que el apoyo o asesoría académica lo ha recibido por parte del tutor o preceptor; en planteles autónomos, 62.0% de los estudiantes, y los privados estuvieron por debajo del porcentaje nacional, con 56.4%. La segunda figura que les brindó este tipo de apoyo fue el orientador: 35.3% de los estudiantes de los planteles autónomos así lo reportó, al igual que 32.9% de los estudiantes de los planteles privados. En este grupo, la figura del psicólogo también fue la menos nombrada por los estudiantes.

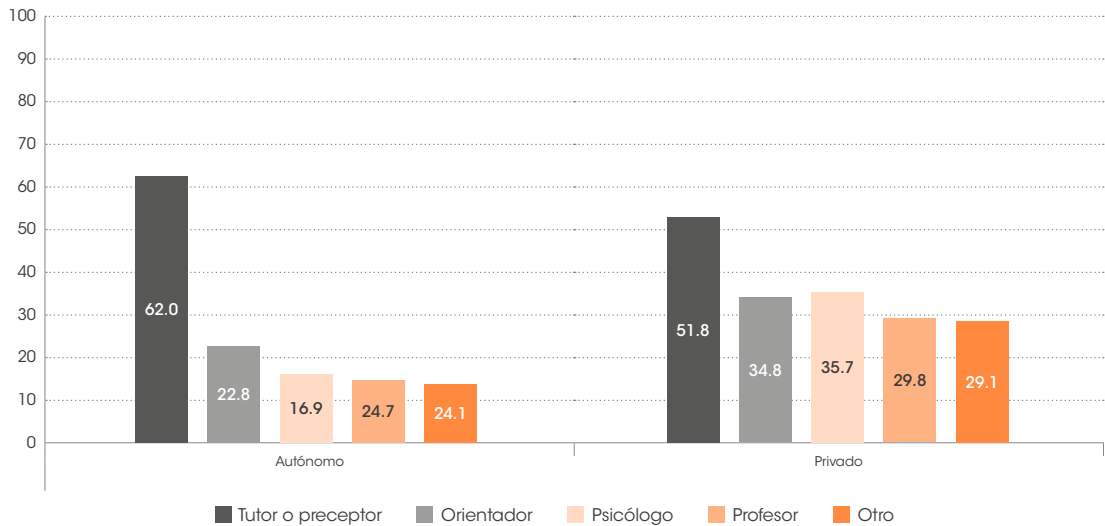
Como se advierte en la gráfica 5.10, los que encabezaron el apoyo o asesoría en situaciones personales fueron los tutores o preceptores: 62.0% de los estudiantes de los bachilleratos autónomos y 51.8% de los estudiantes de bachilleratos privados así lo señalaron. En segundo lugar, en planteles privados 35.7% de los estudiantes reportó que fueron los psicólogos, y en tercero, los orientadores, con 34.8%. En contraste, 24.7% de los estudiantes de planteles autónomos coincidió en que fueron los profesores y 24.1% señaló que "otro".



**Gráfica 5.9** Porcentaje de estudiantes por tipo de personal de quien ha recibido apoyo o asesoría académica: planteles con modelo educativo de bachillerato general o tecnológico



**Gráfica 5.10** Porcentaje de estudiantes por tipo de personal de quien ha recibido apoyo o asesoría en situaciones personales: planteles con modelo educativo de bachillerato general o tecnológico





Sobre la gestión que se realiza en torno al apoyo académico y en situaciones personales en los diferentes planteles, los datos reportan que existe una heterogeneidad de figuras que brindan dichos apoyos, sin embargo, cabe señalar que se reporta con mayor frecuencia a los tutores o preceptores, lo que da cuenta de que es la figura que está más instalada en los diferentes planteles; esto puede deberse a que, como parte de RIEMS, se hace énfasis en la instalación de este personal. Asimismo, en el caso del orientador —el segundo actor más reportado— puede deberse a que dentro de los planes de estudios existen asignaturas de orientación educativa.

En cuanto al apoyo o asesorías académicas, la figura del psicólogo fue la menos reportada por cada tipo de plantel; esto puede explicarse por la naturaleza de la asesoría, ya que las tareas de los psicólogos en los planteles pueden estar orientadas sólo o principalmente a cuestiones personales y emocionales. Asimismo, los orientadores pueden ser psicólogos de formación, pero dentro de los planteles pueden ser conocidos únicamente como orientadores, por lo que su función es ésta y no la de psicólogo.

A partir de los resultados es importante indagar aquellos mecanismos que utilizan las autoridades federales, estatales y escolares para asignar las funciones y responsabilidades, así como el perfil profesional requerido para desempeñar los apoyos de carácter diferenciado o, en caso contrario, si el personal asignado puede realizar ambos servicios. Con base en lo anterior, se podría plantear que un reto en la EMS consiste en asegurar que los planteles cuenten con figuras para ofrecer atención académica y socioemocional a los estudiantes, la cual responda a los requerimientos específicos de los jóvenes.

Asimismo, es necesario conocer cómo estas figuras intervienen y se coordinan con los diferentes programas creados por las distintas instancias gubernamentales para abordar asuntos como el rezago o abandono escolar, o bien, temas como el cuidado de la salud, así como su incidencia para contribuir a los propósitos educativos plasmados en el currículo.

Por último, el que casi una cuarta parte de los alumnos reporten que han recibido apoyo de otras figuras que no forman parte de la estructura escolar instalada para este servicio, puede ser interpretado en el sentido de que los apoyos institucionales no han sido suficientes o pertinentes para atender a sus necesidades, por lo que se requiere seguir indagando sobre los factores que influyen en que los alumnos acudan a otras figuras de apoyo.



### 3. Necesidades de afiliación y afecto

Maslow describió dos tipos de necesidades de estima, una alta y otra baja.

La estima *alta* concierne a la necesidad del respeto a uno mismo, e incluye sentimientos tales como confianza, competencia, maestría, logros, independencia y libertad.

La estima *baja* concierne al respeto de las demás personas: la necesidad de atención, aprecio, reconocimiento, reputación, estatus, dignidad, fama, gloria, e incluso dominio.

La merma de estas necesidades se refleja en una baja autoestima y el complejo de inferioridad



## CONSIDERACIONES FINALES



El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ofrece, por medio del presente documento, información en torno a la implementación curricular, enfocada en los distintos tipos de planteles de la educación media superior (EMS). La intención primordial fue dar cuenta de cómo se implementa el Marco Curricular Común (MCC) a partir de las opiniones y reportes de los principales actores educativos de los planteles de la EMS: directores, docentes y estudiantes, quienes ofrecieron respuestas complementarias, contrastantes o contrapuestas, sobre todo de lo que ocurre en el aula, según las variables analizadas y de acuerdo con los ámbitos considerados:

- Valoración de planes y programas de estudio.
- Profesionalización de docentes y directivos para la implementación del MCC.
- Prácticas de aula.
- Acciones de gestión escolar.

Conviene apuntar que la EMS representa, desde 2012, el nivel educativo donde concluye la educación obligatoria; los estudiantes que egresan de este nivel lo hacen en su mayoría siendo ciudadanos,<sup>1</sup> por lo que la preparación en este nivel debe ayudarlos a enfrentar las responsabilidades y derechos que ello conlleva, pero también prepararlos para cumplir las expectativas de continuar con estudios de educación superior o de conseguir un empleo.

Este nivel educativo tiene una importancia fundamental en la vida de los estudiantes, toda vez que detona procesos formativos que habrán de consolidarse en el nivel de educación superior, o bien, ser útiles en el mercado laboral, pero, sobre todo, habrán de permitirles involucrarse activamente como ciudadanos, en lo que concierne al reconocimiento y el respeto de los derechos humanos, en lo relativo a la opinión y participación en la vida política de su comunidad y país, así como en el reconocimiento de la utilidad de las normas de convivencia y,

---

<sup>1</sup> De acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2017), son ciudadanos los varones y mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos: haber cumplido 18 años y tener un modo honesto de vivir.





por tanto, su cumplimiento. Si bien es cierto que todos los tipos de educación y sus respectivos niveles son heterogéneos, la EMS es aún más diversa por las características de su población (intereses, contextos de origen, etcétera), pero también por los tipos de planteles que la conforman. Como señalan Miranda e Islas (2014, p. 1), "a diferencia de otros niveles educativos del sistema educativo mexicano, la Educación Media Superior, se caracteriza por la presencia de tendencias contrastantes, que experimenta un patrón de crecimiento ascendente al mismo tiempo que es atravesado por problemas de pertinencia, equidad y calidad educativa".

En 2008 se implementó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) mediante diversos ejes, uno de ellos, el MCC, como orientador de las acciones pedagógicas en todos los tipos de planteles del nivel, el cual, junto con el resto de los ejes, buscó dotar de identidad y de normativa mínima que ayudara a asegurar la calidad de este nivel educativo y, con ello, impactar el ingreso, la permanencia, el egreso y, sobre todo, los aprendizajes de los estudiantes. Del MCC se desprendió un perfil de egreso común a toda la oferta educativa del nivel, el cual desde la teoría curricular representa la meta a la que se deben orientar los esfuerzos formativos; para lograrlo se ancló el trabajo pedagógico en el enfoque por competencias, el cual invitó a la reconsideración, entre otras cosas, de las prácticas escolares.

De tal manera que esta evaluación se enfocó a estudiantes y docentes de segundo año, así como a los directores de los planteles de este nivel educativo. Los telebachilleratos comunitarios (TBC), los telebachilleratos estatales (TBE) y los servicios de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) no fueron considerados en esta evaluación, por lo cual se realizó un estudio de corte cualitativo como complemento de éste (Guzmán, 2018).

Como se observó en los resultados presentados en cada uno de los ámbitos explorados, existen retos a enfrentar relacionados con la profesionalización de los docentes, la calidad de los planes y programas de estudio, las características de las prácticas de aula y la calidad de las acciones de gestión escolar que se implementan; de esta manera se identificó información que contribuye a visibilizar la permanencia de ciertas inequidades en el nivel, así como algunos aspectos que dan cuenta del tipo de prácticas pedagógicas que no han logrado modificarse para dar cumplimiento a las prescripciones del MCC.

## Valoración de planes y programas de estudio

- La valoración que los actores escolares tengan respecto a los documentos curriculares cobra importancia de cara a la implementación curricular, porque en principio estos documentos pretenden orientar la acción escolar, por lo que su conocimiento resulta



fundamental, pero más allá de eso, una valoración positiva de lo que éstos proponen puede coadyuvar a que lo que ocurre en las aulas guarde más cercanía con lo que se espera. Por otro lado, indagar acerca de las características de estos documentos puede detonar procesos reflexivos críticos entre los actores escolares que dan pauta a la generación de una cultura de la evaluación curricular participativa. De esta manera, la revisión desde una mirada crítica, puede ofrecer a los diseñadores curriculares información valiosa acerca de la plausibilidad de lo que se está planteando y de mejores formas de plasmar los para qué, qué y cómo de los currículos, considerando a los sujetos involucrados en el proceso educativo.

- Resulta conveniente resaltar que en la Evaluación de la Implementación Curricular en Educación Media Superior (EIC-EMS) se recuperaron las valoraciones de los estudiantes, por considerarlas voces importantes, ya que en muchas investigaciones sobre escuelas no se toman en cuenta. Además de que el acercamiento a sus percepciones sobre los planes y programas de estudio permite tener una idea de cómo viven su permanencia en este nivel, si les interesa, y si creen que lo que les ofrece la escuela los enriquece en un sentido integral.
- Llamó la atención que los estudiantes identificaron que asistir a la escuela les permite continuar sus estudios, pero no incorporarse al mercado laboral. Parece ser que la EMS se percibe como el nivel de preparación para los estudios superiores, por lo que las otras dos finalidades que le han sido atribuidas: la formación para el trabajo y la formación de ciudadanos, parecen estar relegadas a un segundo término. Esta situación permite detonar reflexiones en torno a las expectativas que se tienen de la escuela y la medida en que están siendo satisfechas.
- En los resultados se hicieron evidentes la historia institucional y las características de los diseños curriculares de los tipos de planteles participantes, pues aquellos que tradicionalmente formaban para el trabajo: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), fueron quienes en mayor medida consideraron que los currículos permitan la formación para el trabajo, situación en la que no coincidieron los tipos de plantel tradicionalmente enfocados en la formación propedéutica.
- Otro asunto que se resalta a partir de los resultados fue que los docentes consideran que los planes y programas de estudio en general se apegan a los avances de la disciplina y a las demandas sociales actuales, pero establecen pocas relaciones entre la escuela y el entorno, y mucho menos con las necesidades educativas, personales y laborales de los



estudiantes, es decir, la pertinencia de los documentos curriculares se ve afectada por la distancia que guardan con la realidad de quienes asisten a la escuela diariamente. Esto último es importante, ya que el MCC propone una formación integral que toma en cuenta la diversidad, y hacerlo supone que la consideración de los estudiantes sea una prioridad. Adicionalmente, considerar el contexto de los estudiantes en el momento de diseñar un currículo puede hacer la diferencia entre que los estudiantes permanezcan en el aula o que abandonen sus estudios, como se han documentado en distintas ocasiones (SITEAL, 2013; Bracho y Miranda, 2012).

- Como se decía antes, el currículo busca orientar la tarea y los esfuerzos escolares al establecer un perfil de egreso que los estudiantes deberán alcanzar al término de su trayecto formativo; en este sentido se pudo advertir que fueron pocos los docentes que consideraron que todos sus estudiantes podrían lograr el perfil de egreso al concluir sus estudios en EMS, situación que invita a reflexionar, por un lado, respecto a la adhesión que los docentes tienen con las finalidades educativas que propone la autoridad en el currículo y las expectativas académicas que tienen con respecto a sus estudiantes, así como sobre las condiciones necesarias para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspecto necesario para asegurar una adecuada implementación, pues en la medida en que todos los actores escolares se sumen al cumplimiento de dichas finalidades, la relación entre las metas educativas del currículo y la realidad de las aulas será más cercana. Por otro lado, acerca de la distancia percibida entre los diseños curriculares y la realidad de la implementación, conviene preguntarse qué tipo de esfuerzos tendrían que plantearse para cerrar la brecha entre esas dos dimensiones.

Finalmente, toda vez que en el documento "Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior" se concreta el nuevo planteamiento pedagógico del Modelo Educativo para la educación obligatoria (2017), en el cual se mantiene el enfoque por competencias y el MCC, las valoraciones de los directores, docentes y estudiantes pueden ayudar a formular estrategias para la mejora del trabajo escolar desde este enfoque.

## Profesionalización de docentes y directivos

En la RIEMS se consideró fundamental acompañar la implementación del MCC con acciones para la formación continua, la actualización, la capacitación o el desarrollo profesional de los docentes y los directivos. Para ello, por medio de diversas instituciones se ofrecieron cursos,



diplomados y especialidades, con el fin de que los docentes contaran con las herramientas necesarias para desarrollar el trabajo desde el enfoque por competencias.

- Poco más de la mitad de los docentes había cursado los programas que desde la RIEMS se impulsaron para su formación (Programa de Formación para Docentes de Educación Media Superior —PROFORDEMS— y Competencias Docentes); sin embargo, se esperaría que la cobertura hubiera sido más alta, especialmente por tratarse de la oferta que se impulsó desde la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), instancia responsable de los acuerdos secretariales de la RIEMS.
- Los docentes refieren que no han cursado los programas de formación, sobre todo por falta de información y falta de tiempo, cuestión que alerta al respecto no sólo de la modalidad utilizada para la formación, sino de las estrategias de difusión y mecanismos de acceso que en el interior del país se implementaron para asegurar la participación.
- Los datos nos muestran que los esfuerzos realizados en este tipo de formación no fueron suficientes, puesto que se esperaría que todos los docentes hubieran seguido el proceso completo de preparación para la implementación del MCC y del enfoque por competencias (el levantamiento de datos se hizo a ocho años de implementada la reforma). El hecho de que gran parte de los docentes no haya tomado algún curso de formación puede estar relacionado con los apoyos que las autoridades educativas del plantel o del subsistema ofrecen a los docentes. En cuanto a los apoyos anclados en un esquema de formación presencial, fueron pocos los docentes que dijeron haberlos recibido. El que más reportaron fue la descarga de trabajo o que les dieran tiempo para asistir.
- La oferta formativa para los docentes resulta un componente fundamental en cualquier implementación curricular; los resultados de la EIC invitan a reflexionar acerca de la eficacia de la oferta puesta a disposición de los docentes desde 2008, en términos tanto de los contenidos incluidos como del esquema seguido. Como se pudo advertir, el acceso a la formación presencial puede representar una dificultad, pues demanda tiempo y recursos económicos de los docentes, por lo que conviene avanzar en la reflexión de las estrategias formativas que permiten llegar a ellos en la mayor medida posible y que, además, atienden con pertinencia las necesidades de formación que éstos tienen.

Por otra parte, los docentes perciben que cuentan con información suficiente para desarrollar el enfoque por competencias, sin embargo, no es despreciable el porcentaje de docentes que señaló contar con escasa o ninguna información al respecto, especialmente porque dicho enfoque se mantiene vigente en el modelo educativo que comenzará



a operar en los planteles a partir del ciclo escolar 2018-2019, de manera que resulta una prioridad asegurar que todos los docentes se sientan preparados para enfrentar los retos que el nuevo currículo les presentará. Aunque la responsabilidad es compartida entre docentes y autoridades, es fundamental que estas últimas fortalezcan los esfuerzos en este tenor, pues, como se mencionó antes, la implementación de un nuevo currículo requiere de apoyos sostenidos en relación con la formación profesional de los docentes.

## Prácticas de aula

- El enfoque por competencias supone cambios en la concepción que se tiene de los estudiantes: implica que éstos sean sujetos activos que se involucran y se hacen corresponsables en su aprendizaje. Ello supone que los docentes ofrezcan a los estudiantes oportunidades para participar en las clases, y para proponer y para asumir responsabilidades en la tarea de aprender. Sin embargo, en una proporción importante de asignaturas los estudiantes dijeron tener escasas oportunidades de participación en las clases. Opinaron que sus profesores en general los involucran, no obstante, hay estudiantes que reportaron que esto no pasa en ninguna de sus materias.
- Las acciones de involucramiento que los estudiantes valoraron que pasaban más tienen que ver con aspectos formales que los docentes les proporcionan, como presentar al inicio del curso los temas que estudiarán, o la comunicación de los objetivos de la clase. No obstante, cuando se trata de un tipo de participación más activa como proponer actividades de clase, tanto estudiantes como docentes coincidieron en que esto ocurre con poca frecuencia, lo que podría parecer contrario a las aspiraciones de este enfoque.
- Otro dato en relación con lo que ocurre en las clases se refiere al tiempo que se dedica al trabajo con los contenidos. Los estudiantes consideran que los docentes dedican el tiempo necesario en cada clase a cada tema. Pero también opinan que parte de los docentes no se aseguran de que se comprendiera el tema, lo que resulta preocupante, pues no se estarían completando los procesos de enseñanza ni los de aprendizaje. La comprensión es un proceso cognitivo de orden superior fundamental para incorporar nuevos conocimientos a la estructura cognitiva de los sujetos y para que éstos puedan seguir aprendiendo, ya que sobre la base de la comprensión está el desarrollo de un pensamiento holístico, lo que podría contribuir a explicar, entre otros factores, el rezago educativo y la reprobación.



- En lo concerniente a la evaluación, sobresalió que los docentes han diversificado las herramientas que utilizan para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, combinándose en esta selección recursos de gran tradición escolar con otros de reciente incorporación, como los mapas conceptuales. Sin embargo, las herramientas a las que les otorgan el valor más alto siguen siendo las tradicionales, como el examen. En esto último coincidieron las opiniones de los estudiantes quienes dijeron que las herramientas que más utilizan los docentes para evaluarlos son los exámenes y la asistencia.
- Al igual que con las actividades de clase, es importante que los docentes involucren a los estudiantes en las prácticas de evaluación como una forma de propiciar la reflexión sobre su proceso de aprendizaje; al respecto de esto llama la atención que con una frecuencia muy baja los docentes dijeron hacer partícipes a los estudiantes de la definición de los criterios para la evaluación; en ello también coincidieron los estudiantes. Aunque otras prácticas, como dar a conocer los criterios, respetarlos y evaluar conforma lo estudiado en clase, tuvieron una incidencia mayor, todavía no son prácticas que tengan presencia en todas las clases, de acuerdo con lo que reportaron los estudiantes.

### Acciones de gestión escolar

- Mediante las acciones de gestión escolar es posible contar con condiciones propicias para desarrollar el enfoque por competencias en la EMS. Una de esas acciones consiste en la generación de espacios de orientación, tutoría y atención a los estudiantes como herramienta para fortalecer la formación integral y atender a las características particulares de los jóvenes que se encuentran en este nivel educativo. El personal que brinda apoyo tanto académico como en situaciones personales en EMS existe; sin embargo, el apoyo académico está mucho más presente, al menos en el contexto institucional, a diferencia de aquel que se aboca a las situaciones personales.
- Las figuras que ofrecen estos apoyos son diversas y dependen de la estructura organizativa de cada tipo de plantel. No obstante, se encuentran los tutores o preceptores, profesores, orientadores y psicólogos. Entre estas figuras quienes en mayor medida otorgaron tutorías o asesorías académicas o sobre situaciones personales fueron los tutores o preceptores, y, en segundo lugar, los orientadores. Queda preguntarse si los tutores o preceptores cuentan con las herramientas necesarias para brindar estos apoyos.



- Es necesario conocer cómo estas figuras intervienen y se coordinan con los diferentes programas que se implementan en las escuelas, cuyo objetivo es apoyar en la formación de los estudiantes. De manera que, ofrecer apoyo académico y emocional a los estudiantes es una acción que, al impulsarse desde la gestión escolar, puede tener impactos positivos en la experiencia escolar de los estudiantes; sin embargo, es necesario que dicho apoyo esté antecedido y acompañado de formación para los profesores, en términos académicos, pero sobre todo en lo referente al apoyo emocional, tarea que no es menor y que requiere de una formación específica para tener un impacto positivo, o bien, de una reflexión al respecto de la mejor figura para atender esos temas. Es decir, no basta con que los estudiantes tengan acceso a una figura que los apoye: es necesario que dicha figura tenga las herramientas necesarias para ofrecer ese apoyo de calidad.

## A manera de epílogo

La Evaluación de la Implementación Curricular en Educación Media Superior (EIC-EMS) permitió poner en el centro que, al implementar un currículo, es necesario considerar acciones formativas sostenidas para los docentes, y reconocer que las vías o mecanismos de formación, mientras más diversos, tendrán mayores posibilidades de llegar a más profesores. Apostarle a un solo tipo de oferta puede resultar en un esquema que no cubre la demanda formativa del nivel, como se advirtió al respecto del PROFORDEMS, el Programa de Formación de Directores (PROFORDIR) y el Certificado en Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS). Ello, como se revisará en los siguientes informes, da lugar a que otras instancias oferten formación, con lo que la calidad y la cercanía de la oferta con las aspiraciones del currículo pueden verse comprometidas. Además, puso de manifiesto que, si bien se considera que los diseños curriculares son de calidad, en tanto cumplen con ciertos rasgos de relevancia desde la percepción de los docentes, queda una tarea pendiente en términos de su pertinencia, situación fundamental para impactar en la permanencia en la escuela de los estudiantes. Por otro lado, es necesario avanzar en la discusión referente al desarrollo equilibrado de las intenciones formativas del nivel; es cierto que a muchos les interesa que los estudiantes puedan seguir su formación en el nivel de educación superior, pero no se puede perder de vista que también se trata de un nivel terminal en cuanto a que para muchos la continuación de los estudios no es una opción, por lo que es necesario ofrecerles herramientas que les permitan insertarse al mercado laboral, y, sin duda, es imperativo no descuidar la importancia que tiene la formación ciudadana, especialmente en el contexto actual.



La EIC-EMS también permitió identificar que, si bien las prácticas de aula se acercan a lo que propone el enfoque por competencias, todavía es necesario avanzar más en ese sentido, especialmente en lo que corresponde a considerar que los estudiantes pueden asumir un papel más activo en las clases y que son sujetos que pueden tener una opinión valiosa acerca de lo que se podría hacer en el aula, así como de las formas en que podrían ser evaluados los aprendizajes que alcanzan. Esto es especialmente importante en este nivel educativo, toda vez que al egresar estos estudiantes serán ciudadanos mexicanos y se esperará de ellos algún tipo de compromiso y participación en la sociedad, por lo que la escuela debe prepararlos en tal sentido.

Finalmente, permitió tener un primer acercamiento con las prácticas de implementación de un currículo en este nivel educativo, situación de gran novedad en las evaluaciones del Instituto; aunque las prácticas de implementación pueden ser diversas y complejas, esta experiencia ofrece una fotografía sobre la percepción que tienen los principales actores escolares en torno a lo que ocurre en los diferentes planteles de la EMS, y que servirá para indagaciones más profundas.







## Referencias

- Arnaut, A. (1998). Los maestros de educación primaria en el siglo XX. En: Latapí, P. (coord.). *Un siglo de educación en México* (vol. II, pp. 195-229). México: FCE.
- Bolívar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. En: Pereyra, M. A., García Mínguez, J., Beas, M., y Gómez, A. J. (comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada* (pp. 237-266). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Bracho, T., y Miranda, F. (2012). La educación media superior: situación actual y reforma educativa. En: Martínez Espinosa, M. Á. (coord.). *La Educación Media Superior en México*. México: FCE.
- Carlson, B., Cox, B. y Bandeh, L. (1995) "SAS Macros Useful in Imputing Missing Survey Data", Proceedings of the Twentieth Annual SAS Users Group International Conference. Cary, NC: SAS Institute, Inc. Recuperado de: <https://www.mathematica-mpr.com/our-publications-and-findings/publications/sas-macros-useful-in-imputing-missing-survey-data>
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- CoBACH. Colegio de Bachilleres. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Baja California. Recuperado de: <http://www.cobachbc.edu.mx/inicio>
- CoBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Baja California Sur. Recuperado de: <http://www.cobachbcs.edu.mx/>
- CoBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Campeche. Recuperado de: <http://www.cobacam.edu.mx/>
- CoBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Chiapas. Recuperado de: <http://www.cobach.edu.mx/>
- CoBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Chihuahua. Recuperado de: <http://www.cobachih.edu.mx/>
- CoBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Coahuila. Recuperado de: <http://cobac.edu.mx/>
- CoBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Durango. Recuperado de: <http://www.cobaed.mx/>



- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Guerrero. Recuperado de: <http://www.bachilleresgro.edu.mx/sistema/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Hidalgo. Recuperado de: <https://www.cobaeh.edu.mx/> y <http://www.bachillerato-hgo.edu.mx/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Jalisco. Recuperado de: <http://www.cobaej.edu.mx/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Michoacán. Recuperado de: <http://www.cobamich.edu.mx/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Morelos. Recuperado de: [http://cobaem.edu.mx/nuevo\\_portal/index.php](http://cobaem.edu.mx/nuevo_portal/index.php)
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Nayarit. Recuperado de: <http://cobaenfree.byethost14.com/cobaen/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Oaxaca. Recuperado de: <http://www.cobao.edu.mx/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Puebla. Recuperado de: <http://www.cobaep.edu.mx/sitio/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Querétaro. Recuperado de: <http://www.cobaq.edu.mx/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Quintana Roo. Recuperado de: <http://www.cobaqroo.edu.mx/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí. Recuperado de: <http://www.cbslp.edu.mx/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Sinaloa. Recupera <http://portal.cobaes.edu.mx/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Sonora. Recuperado de: <http://www.cobachsonora.edu.mx/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Tabasco. Recuperado de: <http://cobatab.edu.mx/> y <http://www.setab.gob.mx>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Tamaulipas. Recuperado de: <http://www.cobat.edu.mx/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Tlaxcala. Recuperado de: <http://cobatlxcala.edu.mx/sitio/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Veracruz. Recuperado de: <http://www.cobaev.edu.mx/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Yucatán. Recuperado de: <http://www.cobay.edu.mx/>
- COBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres de Zacatecas. Recuperado de: <http://cobaezac.edu.mx/>



- CoBACH. Página web oficial del Colegio de Bachilleres del Estado de México. Recuperado de: <http://cobaem.edomex.gob.mx/>
- Coll, C., y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En: Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación* (vol. 2, pp. 357-386) Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, César (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. Congreso Mexicano de Investigación Educativa-COMIE. X. Veracruz, 21-25 de septiembre de 2009. Conferencia Magistral.
- De Ibarrola, María (2012). Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular. En: Landesmann, M. (coord.). *El currículum en la globalización. A tres décadas de el currículum pensado y el currículum vivido* (pp. 93-118). México: UNAM-FES Iztacala.
- DGB. Dirección General del Bachillerato (2016). Lineamientos para la evaluación y registro de las competencias genéricas. Recuperado de: [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/Lineamientos\\_Competencias\\_Genericas\\_vf.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/Lineamientos_Competencias_Genericas_vf.pdf)
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (México), 1(1)(pp. 37-57).
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2008a). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México.
- DOF (2008b). Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México.
- DOF (2008c). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. México.
- DOF (2008d). Acuerdo número 450 por el que se establecen los Lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior. México.
- DOF (2009a). Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. México.
- DOF (2009b). Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. México.
- DOF (2009c). Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. México.
- DOF (2012). Acuerdo número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. México.



- DOF (2018). Acuerdo número 01/01/18 por el que se establece y regula el Sistema Nacional de Educación Media Superior. México.
- Ezpeleta, J. (2004, abril-junio). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), pp. 403-424.
- Fullan, M., y Stiegelbauer, S. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Guzmán, G. C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. México: INEE.
- IBGRO. Instituto del Bachillerato del Estado de Guerrero. Página web oficial del Instituto del Bachillerato del Estado de Guerrero. Recuperado de: <http://guerrero.gob.mx/dependencias/sector-paraestatal/instituto-del-bachillerato-del-estado-de-guerrero/>
- IEA. Instituto de Educación de Aguascalientes. Página web oficial del Instituto de Educación de Aguascalientes. Recuperado de: <http://www.educacionmedia-ag.s.mx/bach-deporte.html>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/217/P1D217.pdf>
- INEE (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/235/P1D235.pdf>
- INEE (2013). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. 2ª ed. México: autor.
- INEE (2015). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015. Educación básica y media superior*. México: autor.
- INEE (2016). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. México: autor.
- INEE (2017a). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: autor.
- INEE (2017b). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2015-2016*. México: autor.
- INEE (2017c). *Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación*. México: autor.
- INEE (en prensa). *Marco referencial y metodológico para la evaluación de contenidos y métodos educativos*. México: autor.
- Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (2013). Fundamentación del proyecto educativo IEMS. Recuperado de: [http://iems.edu.mx/seccion-proyecto\\_101-1.html](http://iems.edu.mx/seccion-proyecto_101-1.html)
- Kalton, G. (1983). *Introduction to Survey Sampling*. Berverly Hills: Sage publications.



- LGE. Ley General de Educación (2013, 11 de septiembre). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>.
- LINEE. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_instituto\\_nacional\\_evaluacion\\_educativa.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf)
- Little, R., y Rubin, D. (2002). *Statistical Analysis with Missing Data*. 2a ed. Wiley Series in Probability and Statistics.
- Lohr, S. L. (2000). *Muestreo: diseño y análisis*. International Thomson Editores.
- McLaughlin, M. (1998). Listening and Learning from the field: Tales of Policy Implementation and situated practice. En: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (eds.). *International handbook of educational change. Part One* (pp. 70-84). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Miranda, F., e Islas, J. (2014). Hacia una política de reescolarización media superior en México. Congreso Mexicano de Investigación Educativa-COMIE XII. Guanajuato.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), pp. 317-328.
- Picaroni, B., y Loureiro, G. (2010). Qué matemática se enseña en las aulas de sexto año de primaria. En: *Páginas de Educación*, [S.l.], 3(1), pp. 29-60. Recuperado de: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/657>
- Potter, F. (1990). *Methods for Extreme weights in Sample surveys*. Dept. of Statistics-North Carolina State University.
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Reynoso, R., y Chamizo, J. (2017). *Estudio comparativo de la propuesta curricular de ciencias en la educación obligatoria en México y otros países*. México: INEE.
- Rutkowski, L., von Davier, M., y Rutkowski, D. (2014). *Handbook of International Large-Scale Assessment: Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis*. Chapman and Hall/CRC.
- Särndal, C. E., Swensson, B., y Wretman, J. (1992). *Model Assisted Survey Sampling*. Nueva York: Springer-Verlag.
- SE. Secretaría de Educación. Página web oficial de la Dirección General de Educación Media Superior. Recuperado de: [http://dgems.edomex.gob.mx/escuelas\\_preparatorias](http://dgems.edomex.gob.mx/escuelas_preparatorias)
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Baja California. Recuperado de: <http://www.sepbcs.gob.mx/>
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Chiapas. Recuperado de: [http://www.educacionchiapas.gob.mx/index\\_principal.html](http://www.educacionchiapas.gob.mx/index_principal.html)



- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Chihuahua. Recuperado de: <http://educacion.chihuahua.gob.mx/secciones/acerca-de-la-secd>
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Colima. Recuperado de: <http://www.secolima.gob.mx/>
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Durango. Recuperado de: <http://educacion.durango.gob.mx/>
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Guanajuato. Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior. Recuperado de: <http://sabes.edu.mx/bachillerato/modelo-academico/>
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Michoacán. Recuperado de: <http://www.educacion.michoacan.gob.mx/instituciones-con-bachillerato-general/>
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Morelos. Recuperado de: <http://www.cuiems.morelos.gob.mx/Jsp/index.jsp>
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Nuevo León. Recuperado de: <http://www.nl.gob.mx/publicaciones/escuelas-de-bachillerato-general>
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Puebla. Recuperado de: <http://sep.puebla.gob.mx/alumnos/educacion-media-superior>
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Querétaro. Recuperado de: <http://www.queretaro.gob.mx/educacion/listadoinstituciones.aspx>
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Quintana Roo. Recuperado de: [http://paenms.seq.gob.mx/static/media/catalogo\\_opciones\\_educativas.6682f5953250.pdf](http://paenms.seq.gob.mx/static/media/catalogo_opciones_educativas.6682f5953250.pdf)
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de San Luis Potosí. Recuperado de: <http://www.seslp.gob.mx/?educmediasuperiorysuperior>
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Sonora. Recuperado de: <http://www.prepasonora.gob.mx/>
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Tabasco. Recuperado de: [http://www.setab.gob.mx/php/edu\\_med\\_sup/edu\\_media/idiftec/definicion/](http://www.setab.gob.mx/php/edu_med_sup/edu_media/idiftec/definicion/)
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Tamaulipas. Recuperado de: <http://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/>
- SE. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Tlaxcala. Recuperado de: <https://www.septlaxcala.gob.mx/mediasuperior/index.html>
- SEDEC. Secretaría de Educación de Campeche. Página web oficial de la SEDEC. Recuperado de: <http://educacioncampeche.gob.mx/>
- SEDUCO. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Coahuila. Recuperado de: [http://web.seducoahuila.gob.mx/estadistica/cons\\_pbachcct.asp](http://web.seducoahuila.gob.mx/estadistica/cons_pbachcct.asp)
- SEDUZAC. Secretaría de Educación de Zacatecas. Página web oficial de la SEDUZAC. Recuperado de: [http://www.seduzac.gob.mx/portal/subsistema\\_media\\_superior.php](http://www.seduzac.gob.mx/portal/subsistema_media_superior.php)



- SEE. Sistema Educativo Estatal. Página web oficial del Sistema Educativo Estatal de Baja California. Recuperado de: <http://www.educacionbc.edu.mx/canales/escuelas/index.php>
- SEGEY. Secretaría de Educación de Yucatán. Página web oficial de la SEGEY. Recuperado de: <http://www.bachillerato.yucatan.gob.mx/portal-yucatan-bachillerato-estatales>
- SEMS. Subsecretaría de Educación Media Superior (2012). Oferta Educativa de Bachillerato y Capacitación para el Trabajo. México. Recuperado de: <http://sems.gob.mx/>
- SEMS (2013a). Manual de Organización de la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial. Recuperado de: <http://sems.gob.mx/>
- SEMS (2013b). Programa de Mediano Plazo. CONALEP 2013-2018. Recuperado de: [http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/areas\\_administrativas/Documents/programa\\_desarrollo\\_mediano\\_plazo/PMPCONALEP2013-2018.pdf](http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/Documents/programa_desarrollo_mediano_plazo/PMPCONALEP2013-2018.pdf)
- SEMS (2016a). Documento Base del Bachillerato General. Recuperado de: <http://sems.gob.mx/>
- SEMS (2016b). Oferta Educativa Nacional CONALEP 2016-2017. Recuperado de: <http://sems.gob.mx/>
- SEMS (2017). Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior. México. Recuperado de: <http://sems.gob.mx/>
- SEMS. Antecedentes del CONALEP. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/antecedentes\\_conalep](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_conalep)
- SEMS. Dirección General de Bachillerato. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-bachillerato-sems>
- SEMS. Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria. Recuperado de: <http://www.dgeta.sems.gob.mx/>
- SEMS. Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria. Sistema escolarizado. Recuperado de: [http://dgeta.sems.gob.mx/es/dgeta/Sistema\\_Escolarizado](http://dgeta.sems.gob.mx/es/dgeta/Sistema_Escolarizado)
- SEMS. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. Oferta educativa y planteles. Recuperado de: <http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php/oferta-educativa-y-planteles/82-modalidad/83-bachillerato-tecnologico>
- SEMS. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/educacion\\_tecnologica\\_industrial\\_dgeti](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/educacion_tecnologica_industrial_dgeti)
- SEMS. Oferta Educativa Nacional y Planteles del Sistema CONALEP. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conalep/documentos/oferta-educativa-nacional-y-planteles-del-sistema-conalep>
- SEMS. Página web oficial del Colegio de Bachilleres. Recuperado de: <https://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/>
- SEMS. Página web oficial del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos. Recuperado de: <http://www.cecycyte.edu.mx/>





- SEMS. Servicios educativos del CONALEP. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/servicios\\_educativos\\_conalep](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/servicios_educativos_conalep)
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Continua (1999-2015). Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017). México: autor.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: autor.
- SEPEN. Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit. Página web oficial de los SEPEN. Recuperado de: <http://www.sepen.gob.mx/infed/>
- SEPYC. Secretaría de Educación Pública y Cultura. Página web oficial de la Secretaría de Educación Pública y Cultura de Sinaloa. Recuperado de: <http://www.sepyc.gob.mx/>
- SEV. Página web oficial de la Secretaría de Educación de Tamaulipas. Recuperado de: <http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/2012/01/31/educacion-media-superior/>
- Sharon, L. (1999). *Muestreo: diseño y análisis*. México: Thomson.
- SITEAL. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2013, marzo). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Recuperado el 16 de noviembre de 2017, de: <https://goo.gl/nHCSxZ>
- Stabback, P. (2016). *¿Qué hace a un currículo de calidad? Reflexiones en progreso*. UNESCO.
- UAGRO. Universidad Autónoma de Guerrero (2010). Plan de estudios por Competencias de Educación Media Superior. Recuperado de: <https://www.uagro.mx/>
- UANL. Universidad Autónoma de Nuevo León (2008). Modelo Académico del Nivel Medio Superior. Recuperado de: [http://www.uanl.mx/oferta/oferta-educativa.html?field\\_plan\\_fac\\_interes\\_nid=All&field\\_plan\\_fac\\_pertenecea\\_nid=All&field\\_plan\\_fac\\_nivel\\_value\\_many\\_to\\_one=zsuperior](http://www.uanl.mx/oferta/oferta-educativa.html?field_plan_fac_interes_nid=All&field_plan_fac_pertenecea_nid=All&field_plan_fac_nivel_value_many_to_one=zsuperior)
- UDG. Universidad de Guadalajara (2013). Plan de Desarrollo 2014-2030. Recuperado de: <http://www.udg.mx/es/PDI>
- UDG. Bachillerato General por Competencias (BGC). Recuperado de: <http://www.sems.udg.mx/bachillerato-general-por-competencias-bgc>
- Valliant, R., Dever, J., y Kreuter, F. (2013). *Practical Tools for Designing and Weighting Survey Samples*. Nueva York: Springer.
- Weiss Horz, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior. En: Ramírez, R. (coord.). *Desafíos de la educación media superior*. México: Senado de la República / Instituto Belisario Domínguez.
- Zorrilla, J. F. (2010). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE-UNAM. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/235/P1D235.pdf2016>



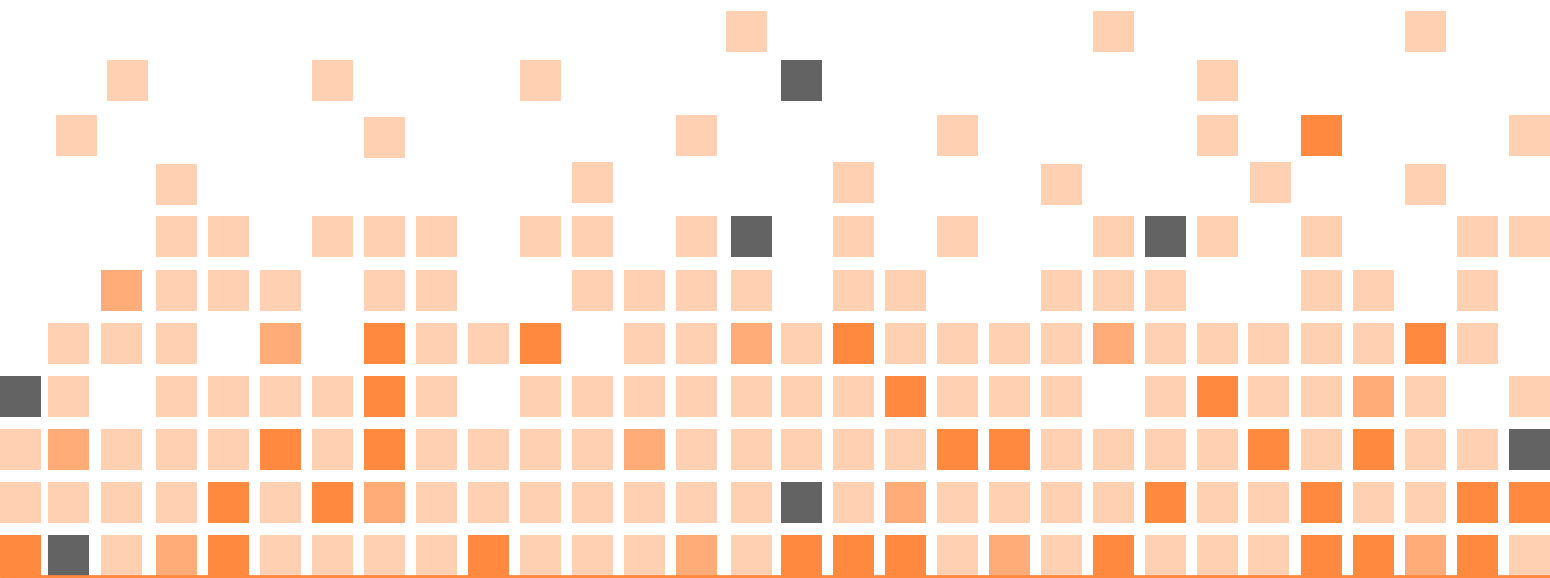
## Siglas, acrónimos y abreviaturas

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BE	Bachilleratos estatales
BG	Bachillerato general
BI	Bachilleratos interculturales
BIC	Bachilleratos integrales comunitarios
BT	Bachillerato tecnológico
BTP	Bachillerato técnico profesional
CAST	Centros de Asistencia y Servicios Tecnológicos
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CBTF	Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM)
CEB	Centro de Estudios de Bachillerato
CECYT	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (IPN)
CECYTE	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (DGETI)
CERTIDEMS	Certificado en Competencias Docentes para la Educación Media Superior
CETAC	Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales
CETIS	Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios
CETMAR	Centro de Estudios Tecnológicos del Mar
CoBACH	Colegio de Bachilleres
COLBACH	Colegio de Bachilleres, Ciudad de México
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONTE-EVOE	Consejo Técnico de Evaluación de la Oferta Educativa
COPEEMS	Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior, A.C.
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CSEIIO	Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca
DECME	Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos
DERPE	Dirección de Evaluación de Recursos y Procesos Escolares
DGB	Dirección General del Bachillerato
DGEOE	Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
DOF	Diario Oficial de la Federación
ECEA	Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje
EIC	Evaluación de la Implementación Curricular
EIC-EMS	Evaluación de la Implementación Curricular en Educación Media Superior
EMS	Educación media superior



EMSAD	Educación media superior a distancia
EVOE-EMS	Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior
IDIFTEC	Instituto de Difusión Técnica
IEA	Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (por sus siglas en inglés)
IEBO	Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca
IEMS	Instituto de Educación Media Superior
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
IPN	Instituto Politécnico Nacional
LGE	Ley General de Educación
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
LINEE	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
MAS	Muestreo aleatorio simple
MCC	Marco Curricular Común
ODE	Organismos descentralizados del Estado
PREECO	Preparatoria Estatal por Cooperación
PREFECO	Preparatoria Federal por Cooperación
PROFORDEMS	Programa de Formación para Docentes de Educación Media Superior
PROFORDIR	Programa de Formación de Directores
PTB	Profesional Técnico Bachiller
REVOE	Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SABES	Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior
SAGARPA	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación
SEDENA	Secretaría de la Defensa Nacional
SEMARNAT	Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior/Sistema de Educación Media Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
TB	Telebachillerato
TBC	Telebachillerato comunitario
TBE	Telebachillerato estatal
TELBACH	Telebachillerato
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UAGRO	Universidad Autónoma de Guerrero
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UCOL	Universidad de Colima
UDG	Universidad de Guadalajara
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO (por sus siglas en inglés)	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPM	Unidad Primaria de Muestreo
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UTM	Unidad Terciaria de Muestreo





# ANEXOS





# Anexo 1

## Reporte técnico-metodológico

Las evaluaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) utilizan como referente metodológico los criterios técnicos para el desarrollo, el uso y el mantenimiento de instrumentos de evaluación (INEE, 2017d). Dichos criterios consideran etapas en el desarrollo de los proyectos.

### Conceptualización del instrumento de evaluación

Como parte de esta etapa, en la Evaluación de la Implementación Curricular en Educación Media Superior (EIC-EMS) se definieron el propósito de la evaluación y la manera de aproximarse a dicha intención. Se estableció quién sería la población objetivo, resultando como informantes los directores o responsables del plantel, los docentes de segundo año o de tercer semestre y los estudiantes que se encontraran cursando segundo año o tercer semestre.<sup>1</sup> Se formularon las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Qué acciones de profesionalización docente y directiva se han implementado a distintos niveles para apoyar la implementación del Marco Curricular Común (MCC)?
2. ¿Cuáles son las opiniones de los distintos actores escolares en torno a los planteamientos curriculares que se desprenden del MCC?
3. ¿Qué valoración tienen los actores de los planes y programas de estudio que deben implementar a partir del MCC?
4. ¿Cuáles son las prácticas de aula preponderantes y qué relación tienen con el MCC?
5. ¿Qué acciones de gestión escolar se llevan a cabo para apoyar la implementación del MCC?

---

<sup>1</sup> A la par de la construcción de la EIC, en la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa (DGEOE) también se realizó la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), por lo que la toma de decisiones consideró los propósitos de las dos evaluaciones.



Asimismo, se constituyó un Consejo Asesor, integrado por autoridades del nivel educativo y especialistas de distintas instituciones, el cual acompañó el desarrollo de la matriz de evaluación y de los instrumentos. Como parte de la construcción de la matriz de evaluación se definió un número de ámbitos que se desagregan en elementos y, posteriormente, en estándares e indicadores (referentes clave para la elaboración de los ítems). Este esquema de evaluación, a su vez, se desprendió del documento base que guía los estudios y evaluaciones de la Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos (DECME) (INEE, 2018).

Los ámbitos en los que se organizó la matriz fueron:

- *Profesionalización de docentes y directivos para la implementación del MCC.* Este ámbito alude a aquellos requisitos mínimos indispensables para la implementación de nuevos planes y programas de estudio. Además, recupera las valoraciones que docentes y directivos hacen sobre la formación, la actualización o la capacitación que se les proporciona y hacia las que se deben encaminar sus esfuerzos.
- *Planes y programas de estudio.* En la EIC-EMS particularmente interesó conocer si, desde la perspectiva de los estudiantes, los docentes y los directores, los planes y programas de estudio son pertinentes y relevantes, para dar cumplimiento a las finalidades atribuidas a la educación media superior (EMS).
- *Prácticas de aula.* Las prácticas están caracterizadas por las relaciones, las interacciones y los procesos que se establecen entre profesores, alumnos y contenidos escolares. Dichas prácticas son extensas y diversas, por lo que la EIC-EMS se concentró en cuatro elementos: planeación, tratamiento de contenidos escolares, prácticas de evaluación del aprendizaje e identificación y apoyo de estudiantes en riesgo de reprobación.
- *Acciones de gestión escolar.* Este ámbito alude al conjunto de actividades que se despliegan en la escuela con la intención de apoyar la implementación de lo que se propone en el diseño; al igual que con el ámbito de prácticas de aula, se focalizaron sólo algunas acciones de gestión: el trabajo colegiado entre docentes, la asesoría pedagógica para docentes y las acciones de tutoría y asesoría para estudiantes.

Cada uno de estos ámbitos se dividió en elementos entendidos como temas, y a su vez éstos dieron lugar a estándares, con los que se estableció un punto de referencia para realizar la medición. Finalmente, la matriz quedó integrada por ámbitos, elementos, estándares, variables o constructos generales, desglose de variables o indicadores, informante, número de reactivo en el instrumento y escala/tipo de respuesta.



## Desarrollo del instrumento de evaluación

La construcción de los instrumentos comprendió revisión de literatura para el planteamiento de los constructos, reuniones con especialistas para definir los indicadores y reactivos que formaron parte de los instrumentos, y visitas a escuelas del nivel educativo en el que se realizó la evaluación para probar la comprensibilidad de los reactivos.

Una vez que se contó con una versión completa de los instrumentos, se realizó una aplicación piloto en una muestra con diseño a conveniencia. Se tuvieron dos criterios principales, uno relacionado con la organización escolar, por lo que se incluyeron aquellos planteles que concentraban mayores proporciones de matrícula, y el otro de tipo geográfico, en el que se buscó cubrir el sur, el centro y el norte del país. El principal propósito del piloteo fue probar en campo los ítems; asimismo, se pusieron a prueba dos formatos de instrumento para estudiante, uno en el que se respondió en el cuadernillo de las preguntas y otro en el que las contestaciones se consignaron en una hoja de respuestas independiente al cuadernillo. Después de realizar el piloto se modificaron los reactivos que no ofrecieron información válida, relevante o pertinente, y se descartó la opción del instrumento con hoja de respuestas.

La aplicación piloto se llevó a cabo el 21, el 22, el 24 y el 25 de septiembre de 2015. Durante el pilotaje, personal de la DECME acudió a observar la aplicación; el primer día se observó la aplicación de los instrumentos y en el segundo se realizaron entrevistas breves a los directores, docentes y estudiantes que respondieron el cuestionario.

La finalidad de las visitas fue contar con una idea general de la forma en que transcurrió la aplicación, de las áreas de oportunidad del proceso y de los instrumentos, así como recuperar las opiniones sobre los temas sobre los que fueron cuestionados y los formatos utilizados para ello.

Los resultados del piloto permitieron elaborar una nueva versión de los instrumentos que se utilizarían en la aplicación nacional:

- Cédula del plantel con 34 preguntas.
- Cuestionario para el director o responsable del plantel con 55 preguntas.
- Cuestionario para docentes de segundo año o tercer semestre con 72 preguntas.
- Cuestionario para estudiantes de segundo año o tercer semestre con 27 preguntas.

Conviene mencionar que tanto la cédula del plantel como el cuestionario para el director fueron instrumentos que se construyeron en conjunto con la Dirección de Evaluación de





Recursos y Procesos Escolares (DERPE), que entonces diseñaba una Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA); así, los contenidos que se abordan en dichos instrumentos responden a los propósitos de ambos proyectos. Para efectos del análisis cada equipo trabajaría con las variables relevantes para los propósitos de cada evaluación.

Los instrumentos fueron autoadministrados, por lo que cada informante realizó la lectura de las preguntas y respondió el instrumento sin ayuda de un aplicador.

A continuación, se presenta la información que se obtuvo con cada uno de los instrumentos. En el caso de la cédula y el cuestionario para director se resalta la información recopilada para EIC-EMS.

**Cuadro 1.** Contenidos de los instrumentos de evaluación

Instrumento	Información
Cédula del plantel	Infraestructura del plantel Existencia y suficiencia de servicios básicos Riesgos y condiciones básicas de seguridad <b>Gestión escolar</b>
Cuestionario para el director	<b>Sobre su cargo directivo</b> Trayectoria académica Trayectoria y condiciones laborales <b>Desarrollo profesional</b> <b>Trabajo colaborativo en el plantel</b> <b>Gestión en el plantel</b> <b>Actualización de los docentes</b> <b>Apoyos y seguimiento académico de los estudiantes</b> Espacios para la formación profesional de los estudiantes <b>Valoración de planes y programas de estudio</b> Espacios y recursos para la enseñanza y el aprendizaje Vida en el plantel Información personal <b>Planes y carreras que se imparten en el plantel</b>
Cuestionario para docentes	Información personal Asignatura que imparte Planificación del trabajo en clase Trabajo en clase Asesoría y trabajo colegiado Formación y actualización docente Competencias en educación media superior
Cuestionario para estudiantes	Información personal Estudios en educación media superior Clases Evaluaciones que realizan tus profesores Apoyos que reciben en el plantel



A continuación, se presentan los formatos de pregunta utilizados en los instrumentos.

**Reactivos de respuesta abierta numérica.** En estos reactivos se solicita al informante que provea una cantidad de dos, tres o cuatro dígitos. Por lo general, sirve para recolectar datos en cantidades, por ejemplo, la edad, los años de experiencia, entre otros. Ejemplo:

2. ¿Cuántos años cumplidos tienes? *Escribe un número en cada cuadro.*

				años cumplidos
--	--	--	--	----------------

**Reactivos de respuesta cerrada/elección forzada simple.** Estos reactivos, también conocidos como de opción múltiple, presentan una serie de respuestas de las cuales el informante debe seleccionar la que más se parezca a su realidad. Los reactivos de este tipo se construyeron con la finalidad de ofrecer una variedad de opciones de respuesta posibles para aproximarse a distintos escenarios educativos. Ejemplo:

7. ¿Es la primera vez que cursas este grado? *Marca sólo una opción.*

Sí

No

En algunas se agregaron opciones como "no sé", "no aplica". Ejemplo:

25. En general, ¿las academias o comités de asignatura o campo disciplinar de este plantel cuentan con un calendario de reuniones? *Marque sólo una opción.*

Sí

No

No sé



O bien, escalas tipo Likert. Ejemplos:

30. ¿Con qué frecuencia realiza las siguientes acciones como parte de sus prácticas de evaluación de los estudiantes? *Marque sólo una opción en cada renglón.*

	Siempre o casi siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca
a. Informarles qué y cómo va a evaluar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Respetar los criterios establecidos para la evaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Solicitarles que participen en la definición de los criterios y las formas de evaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Aplicar las evaluaciones de acuerdo con lo visto y trabajado en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Desde que iniciaron las clases, ¿en cuántas materias tus profesores te han propuesto actividades que te permiten lo siguiente? *Marca sólo una opción en cada renglón.*

	En ninguna materia	En una materia	En dos materias	En tres materias	En cuatro materias	En cinco materias	En seis materias	En siete o más materias
a. Plantear soluciones a distintas problemáticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Participar en actividades artísticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Tener un estilo de vida saludable (por ejemplo, alimentarme bien, hacer ejercicio, realizarme revisiones médicas, cuidar mi aseo personal)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Expresar mis ideas de formas distintas (por ejemplo, escribir un texto propio, hacer un dibujo, elaborar mapas conceptuales)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Asimismo, hubo reactivos en los que se presentaron respuestas con escalas numéricas. Ejemplo:

48. Tomando en cuenta las características de su plantel, valore las posibilidades de implementar las líneas de acción de la estrategia **Movimiento contra el abandono escolar, Yo no abandono**. *Considere que 1 es la opción de Poco o nada posible y 10 la de Totalmente posible.*

	Poco o nada posible										Totalmente posible
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
a. Inducción amigable a la educación media superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Protocolo de alertas tempranas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Nivelación académica para estudiantes de nuevo ingreso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Tutoría para estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Acompañamiento a la toma de decisiones de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**Reactivos de respuesta cerrada/elección forzada en tabla.** En este caso, los reactivos tienen una pregunta seguida de diversas variables, las cuales se enlistan en una tabla que requiere que cada variable tenga una respuesta. Ejemplos:

40. ¿Ha participado en las siguientes academias, comités o cuerpos colegiados? Marque **Si** o **No** en cada renglón.

	Si	No
a. Academia, comité o cuerpo colegiado de asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Academia, comité o cuerpo colegiado por campo disciplinar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Academia, comité o cuerpo colegiado de carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Academia, comité o cuerpo colegiado de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Academia, Consejo Técnico o cuerpo colegiado del plantel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Academia o Consejo Técnico estatal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. En este plantel, ¿de quién has recibido apoyo o asesoría sobre situaciones personales? Marca **Si** o **No** en cada renglón.

	Si	No
a. Tutor o preceptor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Orientador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Psicólogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Otro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Diseño muestral y cálculo de ponderadores

En este apartado se cubre un aspecto muy importante sobre la calidad de los resultados de la Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior (EVOE-EMS) 2016, que es la ponderación de los datos. Esta evaluación está compuesta por la ECEA y la EIC. Considerando que tanto el diseño muestral como el cálculo de los ponderadores se realizó tomando en cuenta ambas evaluaciones de la EVOE, a continuación se refiere el proceso completo, por lo que el lector encontrará referencias a ambos proyectos.



Los dominios de interés en EIC son los siguientes ocho subsistemas: autónomo, bachilleratos estatales, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE), Colegio de Bachilleres, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y privado. En ECEA los dominios de interés son los mismos ocho subsistemas de EIC y tres dominios adicionales referidos a los tipos de plantel que atienden sobre todo poblaciones dispersas o rurales: educación media superior a distancia (EMSAD), telebachilleratos comunitarios y telebachilleratos estatales. Además, con el objetivo de conseguir resultados válidos a nivel nacional, se definió un dominio de *otros subsistemas*, que en ECEA aglomera a los subsistemas restantes, mientras que en EIC aglomera tanto a los dominios de atención rural como a los subsistemas restantes.

### 1. Criterios para definir la población objetivo

Las especificaciones para obtener la muestra fueron que los informantes para ECEA debían ser estudiantes y docentes del grado terminal, mientras que para EIC estudiantes y docentes de segundo año, y para ambos el director de la escuela. Además, en la medida de lo posible, el mismo plantel participaría en ambas aplicaciones. Derivado de esto y de la composición de *otros subsistemas*, en EIC la muestra para este dominio está compuesta por la muestra de *otros subsistemas* de ECEA y por una submuestra de los dominios de atención rural.

La población objetivo en EIC se encuentra limitada a planteles que ofrecen al menos un programa de estudio en la modalidad escolarizada. Los informantes en los planteles para ambas evaluaciones son: directores, docentes y alumnos. Cada informante solamente participó en una de las evaluaciones y contestó un cuestionario.

Las unidades primarias de muestreo (UPM) fueron planteles que ofrecen al menos un programa de estudio en modalidad escolarizada. Tomando como marco inicial datos de la forma 911 de 2013-2014, y después de un ordenamiento serpentina, se seleccionó la muestra de UPM de forma aleatoria sistemática.

### 2. Marco muestral

El marco de muestreo que se empleó es un listado que proporcionó la Dirección General de Integración y Análisis de Información, el cual constituye el censo de los planteles de EMS en el país. La información de la lista de planteles proviene en su mayoría de la Forma 911, y se le añade información de otras fuentes, como el Consejo Nacional de Población (CONAPO) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).



El listado de planteles del nivel medio superior que nos ocupa corresponde al inicio del ciclo escolar 2014-2015.

### 3. Estratificación

Los estratos se formaron a partir de las variables de sostenimiento y tipo de plantel. En este caso, la estratificación se realizó para las UPM.

### 4. Precisión de las muestras<sup>2</sup>

En los estudios internacionales la determinación de la muestra generalmente se aborda teniendo en cuenta qué nivel de precisión se requiere para la estimación de la media en cada una de las subpoblaciones de interés, medida en unidades de desviación estándar, y qué nivel de precisión se requiere para obtener la estimación de una proporción sobre cada subpoblación de la que se pretende dar resultados. Estudios de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) especifican que el error estándar de la media — $EE(\mu)$ — debe ser 0.05 desviaciones estándar ( $S_y$ ) de la variable a medir, es decir,

$$(a) \quad EE(\mu) = cS_y$$

donde  $c=0.05$ . En particular, la fórmula para estimar el error estándar de la media bajo muestreo aleatorio simple es

$$(b) \quad EE(\mu) = \sqrt{\left(1 - \frac{n}{N}\right) \frac{S_y^2}{n}}$$

Despejando de (b) el tamaño de muestra,  $n$ , y sustituyendo con (a), se tiene que

$$(c) \quad n = \frac{1}{(0.05)^2 + \frac{1}{N}}$$

Asimismo, los estudios de la IEA también especifican que el error estándar de una proporción estimada debe ser de 0.025. En otras palabras,  $p \pm 5\%$ , donde  $p$  es el porcentaje estimado.

De esta forma, se puede estimar el tamaño de muestra sin la necesidad de especificar un cierto nivel de confianza.

<sup>2</sup> Es aplicable tanto a planteles como a alumnos.



Las estimaciones a nivel nacional en ambos estudios tienen mejor precisión debido a que concentran a toda la población objetivo.

#### 5. Método de selección de las muestras

- La **primera etapa de muestreo** consistió en la selección de las UPM mediante un muestreo sistemático (Särndal, Swensson y Wretman, 1992).
- La **segunda etapa de muestreo** consistió en hacer una selección aleatoria simple de una escuela en cada UPM proveniente de la etapa 1, entendiendo como escuela la combinación de la clave del plantel: la clave del centro de trabajo (CCT), turno y extensión.
- La **tercera etapa de muestreo** consistió en hacer una selección de docentes que imparten clases en el segundo grado en cada UPM. Se seleccionaron seis docentes en cada plantel. Además de una selección de un grupo (clase) de alumnos que se encontraban en el segundo grado.

#### 6. Selección de las UPM

Antes de llevar a cabo la selección de las UPM, éstas se organizaron mediante el ordenamiento serpentina (Carlson, Cox y Bandeh, 1995) dentro de los estratos. Este método ordena alternadamente de manera ascendente y descendente las UPM de tal forma que cualesquiera de dos registros consecutivos en el archivo ordenado son más similares con respecto a los valores de las variables de clasificación que en la clasificación tradicional. Esta técnica reduce las estimaciones de la varianza cuando se utilizan métodos de replicación.

La selección de las UPM dentro de cada dominio de estudio se llevó a cabo mediante un muestreo sistemático simple, el cual consiste de los siguientes pasos:

1. Para cada dominio se calcula  $a = N/n$ , donde  $N$  es el total de planteles en el dominio, y  $n$  es el tamaño de la muestra de UPM.
2. Se genera un número aleatorio  $u$  de una función de distribución uniforme en el intervalo  $(0, a)$ .
3. El  $k$ -ésimo elemento del dominio en el marco ordenado es seleccionado si se cumple que  $k-1 < u + (j-1)a \leq k, j = 1, 2, \dots, n$ .



## 7. Tamaños muestrales

**PASO 1:** Tamaño de muestra necesario bajo el supuesto de muestreo aleatorio simple.

La precisión para estimar promedios y porcentajes se tomó como un valor fijo. Equivale a tomar el error estándar aproximadamente a 0.05 desviaciones estándar en cualquiera de los dos tipos de estimadores.

En adelante denotaremos con  $n$  a la cantidad de planteles necesaria para alcanzar la precisión estándar internacional. Dicho número es conocido como el **tamaño de muestra efectiva**.

**PASO 2:** Ajuste por el efecto de diseño ( $deff$ ).<sup>3</sup>

Para cada uno de los dominios primarios se calculó el tamaño de muestra necesario ( $n_d$ ) considerando el efecto de diseño ( $deff_d$ ) y el tamaño de muestra efectiva.

$$n_d = n deff_d,$$

donde  $n$  está expresada en (c).

El efecto de diseño estimado en cada dominio ( $d$ ) se aproximó de la siguiente forma:

$$deff_d = 1 + \{ \bar{n}_{i_d} - 1 \} \rho_d$$

donde:

- $\bar{n}_{i_d}$  : Es el tamaño promedio de los conglomerados en el dominio  $d$ .
- $\rho_d$  : Es el coeficiente de correlación intra-conglomerado en el dominio  $d$ .

**PASO 3:** Ajuste por falta de respuesta

$$n_{final_d} = \frac{n_d}{(1 - TNR_{i_d})}$$

donde:

- $n_{final_d}$  : Es el tamaño de muestra de planteles necesario considerando el efecto de diseño y la falta de respuesta.
- $TNR_{i_d}$  : Es la tasa de no respuesta de las UPM en el dominio  $d$ .

<sup>3</sup> El ( $deff$ ) es la eficiencia de un diseño muestral particular comparado al muestreo aleatorio simple (MAS).





## 8. Propósito de la ponderación

El propósito de utilizar los factores de expansión o pesos muestrales (Kalton, 1983, p. 69; Särndal, 1992, p. 42; Sharon, 1999, pp. 223-227) sobre los archivos de datos para las evaluaciones a gran escala y otras encuestas es ayudar a los usuarios de los datos a obtener estimaciones de parámetros poblacionales que:

- No sufran sesgo resultante del uso de un diseño muestral complejo.
- Tengan un sesgo mínimo debido a la presencia de no respuesta en la medida de lo posible.

## 9. Elementos de la estimación del peso

Las notaciones y elementos que se utilizarán en este documento son las siguientes:

- En una evaluación en particular, hay  $D$  dominios; indexados por  $d=1, \dots, D$
- Para cada dominio de interés se extrajo una muestra  $S^d$  compuesta por  $m_d$ <sup>4</sup> UPM indexadas por  $i=1, \dots, m_d$  de una población  $u_d$  de  $M_d$  elementos que componen el dominio  $d$ .
- Cada UPM  $i$  que forma parte de la muestra cuenta con  $T_i$  turnos, de donde se elige uno de forma aleatoria simple para la aplicación.
- Para la siguiente etapa, si la UPM  $i$  en el turno seleccionado  $j$ , cuenta con  $E_{ij}$  extensiones (incluyendo la sede), la  $k$ -ésima Unidad Terciaria de Muestreo (UTM) se selecciona con probabilidad  $1/E_{ij}$ .
- Para la aplicación en docentes, se extrajo una muestra de  $p_{ijk}^d$  docentes indexados por  $h=1, \dots, p_{ijk}^d$ , de un total de  $P_{ijk}^d$  que forman parte de la UPM  $i$  en el turno  $j$  y la UTM  $k$ .
- Para la aplicación en alumnos, se seleccionó un grupo escolar  $g_k$  de entre  $G_k$  disponibles como objetivo dentro de la UTM  $k$ . Finalmente, se procedió a la selección de  $q_{ijk}^d$  alumnos, indexados por  $l=1, \dots, q_{ijk}^d$ , de  $Q_{ijk}^d$  disponibles en el grupo en la muestra.

En general, el peso base (o peso de diseño) es el inverso de la probabilidad de selección de cada unidad. Para EVOE-EMS en una primera etapa de muestreo fueron extraídos los planteles; en una segunda etapa, el turno, y en una tercera etapa, la sede o extensión de aplicación. La probabilidad de selección final puede ser calculada como el producto de la probabilidad condicional de selección en las diferentes etapas de muestreo.

Como se verá en la sección 5, el peso final ajustado para el director en la UTM  $k$  con turno  $j$  del plantel  $i$  dentro del dominio  $d$  es el inverso de las probabilidades de selección hasta la UTM multiplicado por factores de ajuste.

---

<sup>4</sup> O bien,  $n_d$ , como se explica en la siguiente sección.



Cuando la unidad última de muestreo (UUM) es el docente, el peso final para el docente  $h$  en la UTM  $k$  con turno  $j$  del plantel  $i$  dentro del dominio  $d$  es el inverso de la probabilidad de selección hasta la tercera etapa multiplicado por la probabilidad de selección de los docentes y por uno o varios factores de ajuste.

En el caso de los alumnos, para obtener el peso final se sigue la idea anterior, pero considerando la probabilidad de selección del grupo, de alumnos y, finalmente, los factores de ajuste.

### 10. Pesos desde las UPM hasta las UTM

A continuación, se presentan los pesos de diseño desde la primera etapa hasta la selección de la UTM y los factores de ajuste por pérdida de UPM; el procedimiento aplica para las tres UUM (directores, docentes y alumnos), teniendo presente que tal factor tiene la misma forma, pero no necesariamente toma el mismo valor en cada UUM.

#### 10.1 Pesos de diseño

Sea  $I$  el intervalo de selección<sup>5</sup> de las UPM, para el dominio de estudio  $d$  con  $M_d$  planteles del universo objetivo, la probabilidad de seleccionar las UPM en una muestra de tamaño  $m_d$  fue  $1/I$ , con  $I$  la parte entera de  $M_d/m_d$ , es decir, el peso de diseño en la primera etapa es  $w_i^d = I$ .

Lo anterior se cumple para todas las UPM  $i$  de cada dominio de ECEA, mientras que para EIC se cumple en los ocho subsistemas, excepto en la submuestra de los tres dominios exóticos que forman parte del dominio adicional. Denotamos al tamaño de la submuestra del subsistema de un dominio "exótico"  $d$  como  $n_d$ , por lo que la probabilidad de selección de cada UPM en EIC para esos subsistemas fue  $\left(\frac{1}{I}\right) * (n_d/m_d)$ , con un peso de  $w_i^d = I \frac{m_d}{n_d}$ .

La siguiente unidad de selección fue el turno; el peso de diseño que aporta el turno seleccionado  $j$  es  $w_{j|i}^d = T_i$ . En la siguiente etapa de muestreo se obtuvo la UTM (sede o extensión), aportando un peso de  $w_{j|ij}^d = E_{ij}$ .

#### 10.2 Factor de ajuste de las UPM por no respuesta

Bajo el supuesto de que la falta de respuesta de las UPM sucedió por motivos no relacionados con la variable de estudio (*Missing completely at Random*) (Little y Rubin, 2002, p. 12) un factor de ajuste es necesario dentro de cada dominio (Rutkowski, Von Davier y Rutkowski, 2014, p. 136).

<sup>5</sup> El intervalo de selección en un muestreo sistemático se define como la parte entera del cociente  $N/n$ , cuando se seleccionan  $n$  unidades de un total de  $N$ .



Para cada dominio  $d = 1, \dots, D$ , el factor de ajuste por no respuesta está dado por:

(1)

$$f_1^d = \begin{cases} \frac{\sum_{i \in S^d} w_i^d}{\sum_{i \in R^d} w_i^d} & \text{si } i \in R^d \\ 0 & \text{si } i \in S^d \setminus R^d \end{cases}$$

donde  $R^d$  es el conjunto de UPM que participaron y respondieron en el dominio  $d$  (Lohr, 2000, pp. 263-266).

### 10.3 Factor de ajuste por recorte de pesos

Una vez que los pesos han sido ajustados con base en las unidades que responden, existen varios métodos que indican qué pesos se consideran grandes y deben acotarse (Valliant, Dever y Kreuter, 2013, p. 388; Potter, 1990; NAEP; PISA). Para EVOE-EMS se acotaron aquellos que excedían tres veces la mediana de los pesos dentro de cada dominio  $d$ , de tal manera que el factor de *trimming* tiene la forma:

(2)

$$t_k^d = \begin{cases} \frac{\sum_{k \in R^d} W_k^d - s_1 W_0^d}{\sum_{k \in N_1^d} W_k^d} & \text{si } k \in N_1^d \\ \frac{1}{\frac{w_0^d}{W_k^d}} & \text{si } k \in R^d \setminus N_1^d \end{cases}$$

donde:

- $W_k^d = w_i^d w_{j|i}^d w_{k|ij}^d f_1^d$  es el peso de diseño hasta la UTM ajustado por pérdida de UPM.
- $N_1^d$  es el conjunto de las UTM dentro del dominio  $d$  que responden y satisfacen  $W_k^d < w_0^d$ .
- $w_0^d = 3$  (Mediana de los  $W_k^d$  en el dominio  $d$ ) con  $k$  en el conjunto de los participantes.
- $s_1$  es el número de UTM en el dominio  $d$  que responden y satisfacen  $W_k^d \geq w_0^d$ .

En general, los pesos finales son el producto del inverso de las probabilidades de selección base mencionadas arriba y uno o varios factores de ajuste cuya función es disminuir el sesgo ya sea por pérdida de UPM o pérdida de unidades en las siguientes etapas de muestreo. El ajuste por no respuesta (o pérdida) es un paso indispensable que puede ocasionar una asignación grande de pesos a ciertas unidades; a su vez, la presencia de pesos grandes puede resultar en grandes varianzas de muestreo en las estimaciones puntuales de interés. Para reducir el



efecto de grandes contribuciones a la varianza de un pequeño grupo de unidades se acortaron los pesos; este procedimiento es conocido como *trimming* o recorte de pesos (Valliant, Dever y Kreuter, 2013, p. 388; Potter, 1990; NAEP; PISA).

## 11. Peso del director

### 11.1 Peso de diseño

El peso base de cada director es igual al peso base de la UPM multiplicado por el peso del turno y el peso de la UTM de la que proviene, ya que en cada UTM sólo hay un director. Es decir, obtener una muestra de directores es equivalente a obtener una muestra hasta las UTM. Por lo tanto, el peso de diseño del director que resulta de la UPM  $i$  con turno elegido  $j$  y UTM  $k$  es  $w_i^d w_{j|i}^d w_{k|ij}^d$ , en cada dominio  $d$ .

### 11.2 Factores de ajuste

Al igual que en los pesos de diseño, el factor de ajuste por pérdida de UPM se debe a que un director seleccionado en la muestra no participó en la evaluación. Suponiendo pérdida aleatoria, el factor de ajuste por no respuesta tiene la forma dada en (1).

Asimismo, el factor de ajuste por recorte de pesos tiene la forma (2).

### 11.3 Peso final

El peso final del director es igual al producto del peso base del director por los factores de ajuste asociados al dominio correspondiente

$$w_{i\ DIR}^d = W_k^d t_k^d,$$

utilizando la notación de la sección 4.3.

## 12. Peso de cédula

Dado que el cuestionario de cédula fue contestado por los directores, para el ajuste de los pesos se sigue lo establecido esta sección.

### 12.1 Peso final

El peso final de cédula es igual al producto del peso base de cédula por los factores de ajuste asociados al dominio correspondiente

$$w_{i\ CED}^d = W_k^d t_k^d,$$



### 13. Peso del docente

#### 13.1 Peso de diseño

Como se mencionó anteriormente, en cada UTM se extrajo una muestra aleatoria simple de docentes de tamaño  $p_{ijk}^d$ , de un total de  $P_{ijk}^d$  disponibles.

En la etapa de selección de docentes, para cada docente  $h = 1, \dots, p_{ijk}^d$  de la UTM  $k$  perteneciente a un dominio  $d$ , el peso de diseño está dado por

$$w_{h|ijk}^d = \frac{P_{ijk}^d}{p_{ijk}^d}.$$

#### 13.2 Factores de ajuste

Para cada UTM  $k$  que participa en el dominio  $d$ , sea  $p_{ijk}^{d*}$  el número de docentes que responden de la muestra  $p_k^d$  con  $p_{ijk}^d$  elementos. Entonces, el factor de ajuste por no respuesta tiene la forma

$$f_{2K}^d = \begin{cases} \frac{\sum_{h \in P_k^d} w_{h|ijk}^d}{\sum_{h \in R_k^d} w_{h|ijk}^d} & \text{si } h \in R_k^d \\ \frac{\sum_{h \in R_k^d} w_{h|ijk}^d}{\sum_{h \in P_k^d \setminus R_k^d} w_{h|ijk}^d} & \text{si } h \in P_k^d \setminus R_k^d \end{cases}$$

donde  $R_k^d$  denota al conjunto de docentes que participaron y respondieron en la UTM  $k$  con turno  $j$  del plantel  $i$  dentro del dominio  $d$ .

El *trimming* final a docentes es aplicado para detectar pesos individuales inusuales o muy grandes, comparados con otros pesos de docentes dentro del mismo dominio. Los pesos superiores a cuatro veces la mediana de los pesos de los docentes dentro del mismo dominio fueron acotados a cuatro veces la mediana para el mismo dominio. El factor de *trimming* tiene la forma:

$$t_h^{kd} = \begin{cases} \frac{\sum_{h \in R^{d*}} w_h^{kd} - S_2 w_o^d}{\sum_{h \in N_2^d} w_h^{kd}} & \text{si } h \in N_2^d \\ \frac{w_o^d}{w_h^{kd}} & \text{si } h \in R^{d*} \setminus N_2^d \end{cases}$$



donde:

- $W_h^{kd} = W_k^d t_k^d w_{hijk}^d f_{2k}^d$  es el peso del docente  $h$  dentro de la UTM  $k$  con turno  $j$  del plantel  $i$  dentro del dominio  $d$  con los anteriores factores de ajuste.
- $w_0^d = 4$  (Mediana de los  $W_h^{kd}$  en el dominio  $d$ ) con  $h$  en el conjunto de los participantes.
- $R^{d*} = U_k R_k^d$  el conjunto de docentes (UUM) que participaron y respondieron en el dominio  $d$ .
- $N_2^d$  es el conjunto de UUM pertenecientes al dominio  $d$  que responden y satisfacen  $W_h^{kd} < w_0^d$ .
- $S_2$  es el número de UUM en el dominio  $d$  que responden y satisfacen  $W_h^{kd} \geq w_0^d$ .

### 13.3 Peso final

El peso final del docente es el producto de los pesos base junto con los factores de ajuste asociados a las etapas de muestreo y al dominio correspondiente:

$$W_{h DOC}^{kd} = W_h^{kd} t_h^{kd}.$$

## 14. Peso del alumno

En cada UTM que participó en el dominio  $d$  se eligió aleatoriamente un grupo escolar de entre  $G_k$ , aportando un peso de diseño  $W_{gijk}^d = G_k$ . Dentro de dicho grupo se tomó la muestra  $Q_k^d$  con  $q_{ijk}^d$  alumnos de  $Q_{ijk}^d$  disponibles.

### 14.1 Peso de diseño

Para cada alumno seleccionado  $k=1, \dots, q_{ijk}^d$  de la UTM  $i$  en un dominio  $d=1, \dots, D$ , el peso de diseño está dado por

$$W_{l|ijk}^d = \frac{Q_{ijk}^d}{q_{ijk}^d}.$$

### 14.2 Factores de ajuste

Desafortunadamente existen diversas razones por las que no todos los estudiantes (como en el caso de docentes) seleccionados para participar en la muestra lo pueden hacer, por lo que bajo el supuesto de pérdida aleatoria se construye un nuevo factor de ajuste por no respuesta de alumnos (Rutkowski, Von Davier y Rutkowski, 2014, p. 138).

Se considera que únicamente responden  $q_{ijk}^{d*}$  de los  $q_{ijk}^d$  extraídos. El factor de ajuste por no respuesta para los estudiantes del grupo seleccionado  $g_k$  de la escuela  $k$  es el siguiente:



$$f_{2g}^d = \begin{cases} \frac{\sum_{l \in Q_k^d} W_{l|ijk}^d}{\sum_{l \in A_k^d} W_{l|ijk}^d} & \text{si } l \in A_k^d \\ \frac{\sum_{l \in A_k^d} W_{l|ijk}^d}{\sum_{l \in Q_k^d \setminus A_k^d} W_{l|ijk}^d} & \text{si } l \in Q_k^d \setminus A_k^d \end{cases}$$

con  $A_k^d$  como el conjunto de alumnos que participaron y respondieron en el grupo seleccionado de la UTM  $k$  con turno  $j$  del plantel  $i$  dentro del dominio  $d$ .

Como en el caso de los docentes, se aplicó un último *trimming* a los pesos con el fin de detectar pesos individuales muy grandes, comparados con otros pesos del mismo dominio. De manera que el factor de recorte de pesos queda de la siguiente forma:

$$t_l^{kd} = \begin{cases} \frac{\sum_{l \in A^{d*}} W_l^{kd} - s_3 w_0^d}{\sum_{l \in N_3^d} W_l^{kd}} & \text{si } l \in N_3^d \\ \frac{w_0^d}{W_l^{kd}} & \text{si } l \in A^{d*} \setminus N_3^d \end{cases}$$

donde:

- $W_l^{kd} = W_k^d t_k^d w_{g|ijk}^d W_{l|ijk}^d f_{2g}^d$  es el peso del alumno  $l$  dentro del grupo seleccionado de la UTM  $k$  del dominio  $d$  con los anteriores factores de ajuste —ejemplo  $W_k^d$  definido en (2)—.
- $w_0^d = 4$  (Mediana de los  $W_l^{kd}$  en el dominio  $d$ ) con  $l$  en el conjunto de los participantes.
- $A^{d*} = U_k A_k^d$  el conjunto de alumnos (UUM) que participaron y respondieron en el dominio  $d$ .
- $N_3^d$  es el conjunto de UUM pertenecientes al dominio  $d$  que responden y satisfacen  $W_l^{kd} < w_0^d$ .
- $s_3$  es el número de UUM en el dominio  $d$  que responden y satisfacen  $W_l^{kd} < w_0^d$ .



### 14.3 Peso final

El peso final del alumno es simplemente el producto de los pesos base junto con sus factores de ajuste por falta de respuesta y por recorte de pesos, y queda como

$$W_{l\ ALU}^{kd} = W_l^{kd} t_l^{kd}$$

para todo alumno  $l = 1, \dots, q_{ijk}^{d*}$ , del grupo seleccionado  $g$  dentro de la UTM  $k$  en el dominio  $d$ .

### 15. Ajuste de los pesos finales por post-estratificación

El ajuste o calibración de los pesos finales de alumnos, directores y cédula en ECEA y de alumnos en EIC por postestratificación se realizó mediante un "factor de ajuste" que llamaremos  $\delta^d$ , el cual es un componente que multiplica al estimador del total ponderado  $(\hat{T}_{w^d})$  por dominio de estudio (subsistema de interés) para expandirlo a un parámetro del total conocido  $(T_{p^d})$ .

Sea  $T_{p^d} = \{T_{alu}^d, T_{esc}^d\}$ , como  $T_{alu}^d$  el total poblacional de alumnos y  $T_{esc}^d$  como el total poblacional de escuelas en cada subsistema de interés  $(d)$  en el marco muestral a la fecha de aplicación de los proyectos ECEA y EIC-EMS 2016, y  $\hat{T}_{w^d} = \left\{ \sum_l W_{l\ ALU}^{kd}, \sum_i W_{i\ CED}^d, \sum_i W_{i\ DIR}^d \right\}$ , el factor de ajuste  $\delta^d$  se calculó para pesos finales de alumnos, directores y cédula en ECEA y de alumnos en EIC, con  $\delta^d = \frac{\hat{T}_{w^d}}{T_{p^d}}$ .

Es importante mencionar que el factor de ajuste  $\delta^d$  también se calculó para cada uno de los pesos de remuestreo que se obtuvieron mediante el método de replicación repetida y equilibrada (BRR) con la modificación de Fay.

## Administración del instrumento de evaluación

La aplicación nacional de los instrumentos se llevó a cabo del 10 al 21 de octubre de 2016, en dos días, con la participación de aplicadores y supervisores.

Con el objetivo de contar con elementos que permitieran retroalimentar esta fase de la evaluación, y particularmente los elementos del proyecto EIC, el equipo de la DECME realizó observaciones al proceso de aplicación nacional en algunos planteles que formaron parte de la muestra. Las actividades que realizaron fueron las siguientes:





1. Observación de toda la jornada de aplicación en un plantel durante los días correspondientes. La observación se realizó con la finalidad de obtener información del proceso de aplicación, de si existieron incidencias y sobre la disposición de quienes participaron en el proceso de aplicación.
2. Aplicación de entrevistas a los informantes (el director o personal directivo, profesores y estudiantes que hayan respondido los instrumentos EIC). Las entrevistas tuvieron como fin conocer las opiniones sobre los temas del instrumento que contestaron, saber la utilidad y valoración percibida de la evaluación.
3. Aplicación de entrevista al aplicador. El objetivo de esta actividad fue obtener la opinión del aplicador con respecto a: 1) su valoración del proceso de capacitación para la aplicación (identificar los principales problemas de la capacitación y las áreas de oportunidad de la misma). 2) Los problemas o dificultades a las que se enfrentó para y durante el desarrollo de la aplicación (y la forma de resolverlas). 3) Cómo se sintió de participar en este proceso de evaluación.

Por otro lado, el papel del supervisor consistió en documentar las incidencias más relevantes que dificultaron u obstruyeron el procedimiento de aplicación de instrumentos, además de sistematizar la información recabada para así poder identificar áreas de mejora. Para ello se le proporcionó la "guía de supervisión de la aplicación de EVOE-EMS".

El levantamiento de la información estuvo a cargo de la Dirección General de Levantamiento y Procesamiento de Datos del INEE; asimismo, esta dirección procesó los instrumentos y proporcionó a la DECME las bases de datos. La depuración y la limpieza de las bases estuvo a cargo de la Dirección General de Medición y Tratamiento de Datos, que en conjunto con el equipo de la DECME llevó a cabo también la edición de las bases y el cálculo de los ponderadores y los estimadores para cada base. Adelante se describen con detalle estos procesos.

## Edición de datos

Con la finalidad de detectar inconsistencias entre los datos recopilados por los instrumentos, se llevó a cabo su edición, la cual consiste fundamentalmente en identificar los casos en donde se presenten incongruencias y hacer las correcciones pertinentes cuando así se juzgue pertinente, o sustituir los valores inconsistentes con valores perdidos para eliminar la inconsistencia.

En este proceso de edición, las correcciones de datos se realizan por imputación lógica y solamente en aquellos casos en donde se tenga una certeza, bastante razonable, de que el dato debe sustituirse por tal o cual valor.



Para realizar la edición de los datos se siguieron los siguientes pasos:

1. Identificación de las variables que posiblemente estén en conflicto.
2. Creación de variables indicadoras que sirvan para identificar las incongruencias, así como los casos legítimos o sin incongruencia.
3. Producto cartesiano de variables indicadoras para obtener todas sus posibles combinaciones y que sirvan para diagnosticar y dar tratamiento a las inconsistencias.
4. Creación de una función diagnóstica que le asigna un número único a cada posible combinación de las variables indicadoras.
7. Se define el tratamiento a seguir con las variables involucradas según el valor de la función diagnóstica.
8. Se respaldan las variables originales antes de hacer modificaciones.
9. Se genera la sintaxis para ejecutar los puntos 2 y 4, además de la necesaria para ejecutar el tratamiento especificado en el punto 5.

Al llevar a cabo el proceso de edición, la Dirección de Tratamiento de Datos (DTD) puso a consideración de la DECME la propuesta de variables indicadoras, así como el tratamiento a seguir.

### **Análisis de resultados del instrumento de evaluación**

- En la DECME se realizaron reuniones de trabajo con académicos e instituciones de EMS para presentar los resultados EIC-EMS. Se realizaron dos reuniones con el grupo A, conformado por académicos e investigadores dedicados al estudio de la EMS (particularmente asociados al tema curricular), y el grupo B, conformado por autoridades educativas provenientes de CECYTE, DGETA, DGETI, CONALEP, Dirección General del Bachillerato (DGB), Colegio de Bachilleres y Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A.C. (COPEEMS).
- Los resultados también se presentaron al Consejo Técnico Especializado de las Evaluaciones de la Oferta Educativa.

A partir de las sugerencias y recomendaciones de los académicos, las autoridades y el Consejo Técnico, se hicieron análisis posteriores y se inició la escritura del informe.



## Anexo 2

### Caracterización de los tipos de plantel en educación media superior

La oferta actual de la educación media superior (EMS) se organiza en tres tipos de servicio o modelos educativos reconocidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP): bachillerato general (BG), bachillerato tecnológico (BT) y profesional técnico bachiller (PTB), que puede estar subsumido en el tecnológico (INEE, 2017b). Para los propósitos de la Evaluación de la Implementación Curricular en Educación Media Superior (EIC-EMS), los resultados se presentan considerando ocho tipos de plantel que participaron en dicho estudio:

- Planteles administrados por la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA): Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF).
- Planteles administrados por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI): Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) y Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).
- Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE).
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).
- Preparatorias estatales.
- Colegios de Bachilleres (COBACH).
- Bachilleratos autónomos.
- Bachilleratos privados.

Estos tipos de plantel pueden agruparse con los tipos o modelos educativos que se mencionaron anteriormente.

A continuación, se hace una breve caracterización de los tipos de planteles que participaron en la EIC-EMS, con la idea de brindar información sobre aquellos aspectos más relevantes que los representan:



### Bachillerato general

El modelo de bachillerato general es, en número de subsistemas y matrículas, el más extendido en educación media superior (EMS), sin embargo, también es el que presenta mayores diferencias en sus propuestas curriculares debido a las historias de la conformación —tradiciones curriculares y carácter propedéutico—; de sus modelos de gestión curricular: Dirección General del Bachillerato (DGB)/COBACH/Colegio de Bachilleres, Ciudad de México (COLBACH), así como a la diversidad de las entidades que conforma cada subsistema —tal es el caso de los bachilleratos de las universidades autónomas y los bachilleratos particulares—. En consideración a esta situación, los estratos para la evaluación de la implementación curricular (EIC) incluyeron a los siguientes subsistemas:

- Colegios de Bachilleres estatales (COBACH).
- Bachilleratos estatales.
- Bachilleratos dependientes de las universidades autónomas estatales (bachilleratos autónomos).
- Bachilleratos particulares (bachilleratos privados).

Frente a la diversidad de instituciones que imparten estudios de bachillerato general, los acuerdos 442, 444, 486 y 656 que delinear el Marco Curricular Común (MCC) surgen con el objetivo de alinear los propósitos, las competencias, los enfoques y los contenidos que cada subsistema en el ejercicio de sus atribuciones atiende en sus planes de estudio, y que se plasman en las competencias genéricas —perfil de egreso—, competencias disciplinares básicas —componente de formación básica—, y competencias básicas extendidas —componente de formación propedéutica—, además de los módulos de formación para el trabajo —componente de formación profesional— propuestos para la EMS. Si bien, estos componentes son comunes a todos los modelos educativos de los subsistemas, el modelo del BG, a diferencia del BT y el PTB, pone el énfasis en el componente de formación básica que se traduce en los campos disciplinares.

Campo disciplinar	Asignaturas
Matemáticas	Álgebra, Aritmética, Cálculo, Trigonometría y Estadística
Ciencias Experimentales	Física, Química, Biología y Ecología
Ciencias Sociales	Historia, Derecho, Sociología, Política, Antropología, Economía y Administración
Humanidades	Literatura, Filosofía, Ética, Lógica y Estética
Comunicación	Lectura y Expresión Oral y Escrita, Taller de Lectura y Redacción, Lengua Adicional al Español, y Tecnologías de la Información y la Comunicación

Fuente: Acuerdo SEP 656 (SEP, 2012).



En el caso de los ajustes al MCC 2017, estos incluyen 27 programas de estudio de referencia para cada uno de los cinco campos disciplinares que se conservan del Acuerdo 656, los cuales presentan modificaciones a nivel de propósitos de las asignaturas en función de una rearticulación de contenidos, una modificación en las secuenciaciones y la inclusión de enfoques didácticos, así como de temas específicos, por ejemplo, en el caso de Matemáticas, que tiene como propósito darle un mayor peso al valor de uso de la disciplina, se propone una rearticulación con situaciones de la vida diaria (conversión de monedas o medidas antropomórficas) lo que llevaría al alumno a descubrir formas de representación y simbolización matemática significativas para él (SEP, 2017, p. 75). De igual manera, el currículo 2017 presenta una propuesta de gradualidad de competencias, de redes de aprendizaje, de incorporación de los contenidos de habilidades socioemocionales como actividad transversal al trabajo docente, así como de integración de aprendizajes clave, productos integradores y proyecto de vida.

Además de los subsistemas incluidos en la muestra, existen subsistemas de bachillerato general como los Centros de Estudios de Bachillerato (CEB), las preparatorias federales, el COBACH, los bachilleratos de arte y humanidades dependientes del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBA), el bachillerato militar dependiente de la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA), el bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar, el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México, la preparatoria abierta, los bachilleratos interculturales (BI), los bachilleratos integrales comunitarios (BIC), los telebachilleratos (TB) y telebachilleratos comunitarios (TBC), la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), el Servicio de Preparatoria en Línea, así como la Escuela Nacional Preparatoria (Preparatorias) y los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

### *Colegios de Bachilleres estatales (COBACH)*

Los COBACH<sup>1</sup> surgen en las entidades federativas bajo la figura de organismos descentralizados del Estado (ODE) para dar paso a la creación de 27 colegios estatales —con excepción de los estados de Aguascalientes, Colima, Guanajuato y Nuevo León—, los cuales cuentan con personalidad jurídica y patrimonio propio y cuya dependencia presupuestaria está sujeta a los gobiernos locales, mientras que el desarrollo de su currículo es coordinado por la SEP a través de la Dirección General de Bachillerato (DGB). La creación de estos colegios se da en dos momentos, el primero, a partir de la expansión de la cobertura de la educación en la década de los setenta, y el segundo como resultado de la federalización de los servicios educativos detonada en los años noventa.

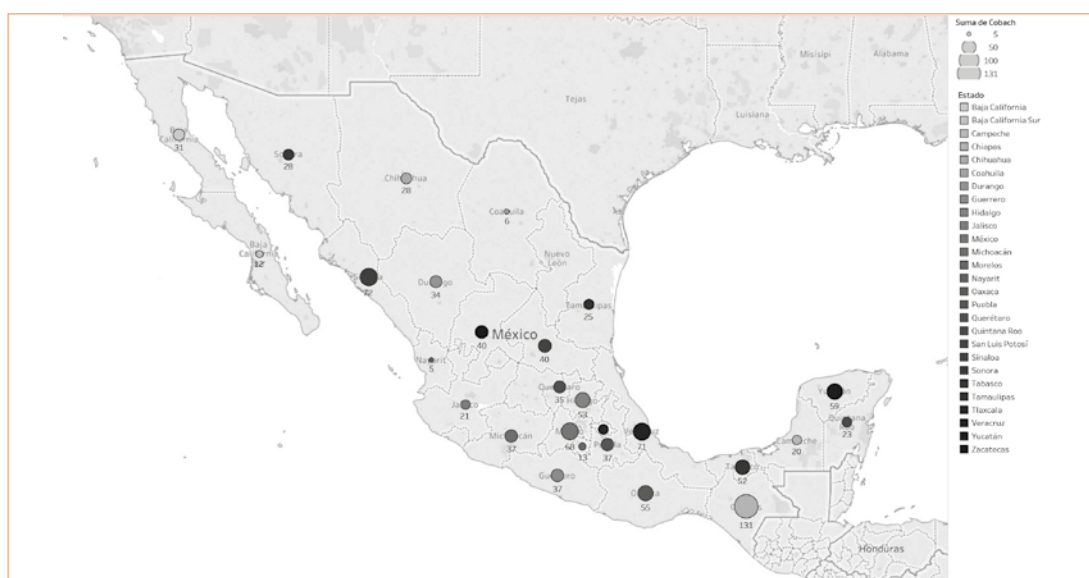
---

<sup>1</sup> Además de los COBACH que pertenecen a las entidades federativas; a nivel federal existe el COLBACH cuya administración y desarrollo curricular es independiente del primero, y que se define como un organismo público descentralizado enfocado a ofrecer educación media superior en la Ciudad de México y su zona metropolitana.



En cuanto a la participación en la matrícula de EMS, los COBACH brindan educación al 14.5, que equivale a 698 658 estudiantes (INEE, 2016, pp. 58-59), siendo éste el subsistema de BG que tiene un mayor tamaño sólo después de los bachilleratos privados. Sobre la concentración de planteles, destacan los estados de Chiapas (131), Sinaloa (72), Veracruz (71) y México (68) que presentan un mayor número de planteles en su territorio; esto, sin contar los servicios que prestan como extensiones, servicios de EMSAD o, en el caso de Tamaulipas, TB. En el siguiente mapa se pueden apreciar las entidades donde existe una mayor concentración de planteles del COBACH por entidad.

Distribución de los COBACH en las entidades



Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE.

El currículo que siguen los COBACH es el desarrollado por la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la SEP federal, el cual, a diferencia del currículo del BT y el Bachillerato Profesional Técnico (BPT), tiene como propósito el desarrollo de una cultura general básica que incorpore los enfoques de género e intercultural, y que le permita al estudiante construir nuevos conocimientos en el futuro (DGB, 2016). En este propósito quedan de manifiesto el sentido de formación básico y el propedéutico de este tipo de oferta, colocando a la formación del componente profesional en un lugar de menor relevancia que se puede observar a nivel estructura curricular para este tipo de oferta, así como en las cargas horarias destinadas para cada componente.



Mapa curricular del bachillerato general con un enfoque educativo  
basado en el desarrollo de competencias

Primer semestre			Segundo semestre			Tercer semestre			Cuarto semestre			Quinto semestre			Sexto semestre		
Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C
Matemáticas I	5	10	Matemáticas II	5	10	Matemáticas III	5	10	Matemáticas IV	5	10				Filosofía	4	8
Química I	5	10	Química II	5	10	Biología I	4	8	Biología II	4	8	Geografía	3	6	Ecología y Medio Ambiente	3	6
Ética y Valores I	3	6	Ética y Valores II	3	6	Física I	5	10	Física II	3	6	Historia Universal Contemporánea	3	6	Metodología de la Investigación	3	6
Introducción a las Ciencias Sociales	3	6	Historia de México I	3	6	Historia de México II	3	6	Estructura Socioeconómica de México	3	6		3	6		3	6
Taller de Lectura y Redacción I	4	8	Taller de Lectura y Redacción II	4	8	Literatura I	3	6	Literatura II	3	6		3	6		3	6
Lengua Adicional al Español I	3	6	Lengua Adicional al Español II	3	6	Lengua Adicional al Español III	3	6	Lengua Adicional al Español IV	3	9		3	6		3	6
Informática I	3	6	Informática II	3	6								3	6		3	6
Actividades paraescolares	4		Actividades paraescolares	4			7	14		7	14						
						Actividades paraescolares	3		Actividades paraescolares	3			7	14		7	14
	30	52		30	52												
							33	60		32	60	Actividades paraescolares	4		Actividades paraescolares	3	
													29	50		32	58

Componente de formación básica
Componente de formación propedéutica
Componente de formación para el trabajo por módulos bajo el enfoque de competencia laboral

De esta manera, en los tres años que duran sus estudios los estudiantes de los COBACH cursan un total de 39 asignaturas, de las cuales 31 corresponden al campo de formación básica y 8 al componente de formación propedéutica. Las "actividades paraescolares" están integradas por una oferta artística-cultural, deportiva-recreativa y de orientación educativa que cada institución define.

Sobre el campo de formación profesional, éste se imparte mediante 18 capacitaciones para el trabajo, impartidas a partir del tercer semestre. Entre la oferta que conforma esta capacitación se encuentran: Contabilidad, Dibujo Arquitectónico y de Construcción, Diseño, Laboratorio Clínico y Trabajo Social, por mencionar algunas.

### Bachilleratos estatales

Al depender de las autoridades educativas locales, los bachilleratos estatales (BE) presentan una alta diferenciación tanto en su organización académico-administrativa como en la

gestión de sus currículos; lo anterior no implica que los BE no estén alineados al MCC o bien opten por adoptar el modelo de bachillerato general existente a nivel federal que desarrolla la DGB. Por lo tanto, contar con una caracterización de este subsistema es relevante, ya que los BE captan con su oferta a 524 945 estudiantes que representan 10.9% de la matrícula total (INEE, 2015, pp. 58-59).

Dado que la oferta de servicios educativos que se desprende de este subsistema depende completamente de cada entidad, es importante advertir las disparidades existentes entre el número de planteles de cada estado, aunque esto a su vez deriva de la demanda y la atención a ésta, que varía en cada entidad y a lo cual habría que sumar la oferta estatal de cada subsistema de BG, BT y PTB. Para el caso de los BE, las entidades con mayor número de planteles son: Puebla, con 1 040; México, con 376, y Chiapas, con 94.

Distribución de bachilleratos generales estatales a nivel nacional



Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPyEE.

Por otro lado, en algunos estados se ha generado una oferta con características particulares en su modelo formativo, aunque alineada al MCC, tales son los casos del Bachillerato del Deporte, en Aguascalientes; el Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior (SABES), de Guanajuato; el Colegio de Bachilleres Militarizado, de Nuevo León; el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural (CSEIIO) de Oaxaca; los Centros de Educación Juvenil, en Sinaloa, o la oferta educativa del Instituto Consorcio Clavijero, en Veracruz, así como el Instituto





de Educación Media Superior (IEMS), de la Ciudad de México, el cual, a pesar de tener puntos en común con el MCC, explícitamente tiene otros fundamentos y orientaciones. A esta oferta también se suman proyectos consolidados en el tiempo, como las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México, los Centros Escolares en Puebla, el de las escuelas normales estatales o la oferta de preparatorias estatales del resto de las entidades no referidas.

A la oferta de BE se añade la gestión de TB y EMSAD, los cuales pueden depender directamente de las instituciones estatales que imparten bachillerato general presencial o, como en el caso de Oaxaca, se adscriben a un entidad gubernamental expresamente creada para ello, siendo éste el caso del Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO); por otra parte, los gobiernos estatales están facultados para impartir estudios de EMS bajo el modelo educativo del BT, aunque cabe apuntar que la gran mayoría de esta oferta se atiende vía DGETI, CECYTE, DGETA y CONALEP, al que se sumaría solamente el caso de Tabasco, con el Instituto de Difusión Técnica (IDIFTEC).

### *Bachilleratos dependientes de las universidades autónomas estatales*

El subsistema de bachilleratos generales dependientes de las universidades autónomas estatales presenta, debido a las características de la propia autonomía universitaria, una serie de diferencias a nivel de currículo que, cabe mencionar, han venido matizándose a partir del MCC, así como del sentido propedéutico que históricamente se le ha asignado al BG, recogido en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), y del que estas instituciones forman parte.

En términos de matrícula, este subsistema de bachilleratos atiende a 468 464 estudiantes, que representan 9.1% de la matrícula para el conjunto de los subsistemas de EMS. Entre las universidades públicas estatales que tienen una mayor presencia de este tipo de instituciones se encuentra la Universidad de Guadalajara (UDG), con 164 planteles; seguida de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO), con 99 planteles; la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), con 44 planteles; la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), con 30 planteles, y la Universidad de Colima (UCOL), con 22 planteles. Mientras que las universidades que tienen una mayor matrícula de EMS son la UDG, con 132 524 estudiantes; la UANL, con 60 306 estudiantes; la UAS, con 58 100 estudiantes, y la UAGRO con 52 479 estudiantes (INEE, 2017b).

En el siguiente mapa se puede apreciar, por entidad, la distribución de planteles para este subsistema. Es importante mencionar que la presencia de los planteles depende de una política de desarrollo a nivel de las propias universidades en cada estado y sólo en los casos de las que ofrecen este tipo de servicio educativo.



## Distribución de bachilleratos generales de las universidades estatales



Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPVEE.

Sobre el diseño del currículo de estas instituciones se observa, en el caso de la UDG, una coexistencia de una propuesta original de su Sistema de Educación Media Superior (SEMS) con las orientaciones de la RIEMS; así, el bachillerato de la UDG parte de cinco ejes curriculares (comunicación, pensamiento matemático, comprensión del ser humano y ciudadanía, comprensión de la naturaleza y formación para el bienestar), que explícitamente guardan relación con los cinco campos disciplinares, así como la incorporación del enfoque por competencias del MCC.

A diferencia del SEMS de la UDG, el bachillerato general de la UANL presenta mayores discrepancias con el MCC. La duración de los estudios de este subsistema es de cuatro semestres y presenta una estructura curricular dividida en cuatro áreas disciplinares (Matemáticas, Comunicación y Lenguaje, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales), más un área de desarrollo humano, así como asignaturas de libre elección.

Se destaca que, además del bachillerato general, la UANL tiene una oferta educativa para EMS que incluye los siguientes programas de estudio: Bachillerato General a Distancia, Bachillerato General Bilingüe, Bachillerato Bilingüe Progresivo, Bachillerato Internacional y Bachillerato Técnico.



La oferta de EMS de la UAGRO está constituida por el llamado bachillerato universitario con carácter propedéutico, el cual recoge tanto el modelo de bachillerato universitario desarrollado por esta institución, que se caracteriza por su educación centrada en el estudiante, como los planteamientos de la RIEMS, incluyendo la incorporación del enfoque por competencias. De esta manera, su estructura curricular recoge las competencias de los cinco campos disciplinares del MCC y propone cinco ejes transversales de formación (heurístico, teórico-epistemológico, socio axiológico, cultura básica y cultura profesional), tres etapas (básica, de desarrollo y de integración y vinculación) y cinco núcleos de formación (primer grado: concéte a ti mismo y al entorno, conoce tu región y estado; segundo grado: conoce a tu país y conoce el mundo; tercer grado: construye tu proyecto profesional y de vida).

### Plan de estudios del bachillerato general por competencias

#### Universidad de Guadalajara

1er ciclo		H	C	2o ciclo		H	C	3er ciclo		H	C	4to ciclo		H	C	5to ciclo		H	C	6to ciclo		H	C						
Comprensión de la Ciencia		8	5	Selección de las Trayectorias de aprendizaje especializantes		Trayectorias de aprendizaje especializantes, 228 hrs., mínimo 20 créditos, 20 hrs. de vinculación al semestre. De 4 a 6 unidades de aprendizaje por trayectoria.																							
Sexualidad Humana		8	5																										
Taller de Habilidades para el Aprendizaje		8	5																										
Primera fase		24	15																										
Descripción y Comunicación		4	4	Comprensión y Exposición		3	5	Análisis y Argumento		3	5	Crítica y Propuesta		3	5	Estilo y Corrección		3	5	Habilidad Verbal		2	3						
Lengua Extranjera I		3	3	Lengua Extranjera II		3	5	Lengua Extranjera III		3	5	Lengua Extranjera IV		3	5	Lengua Extranjera V		3	5	Lengua Extranjera VI		3	5						
Tecnologías de la Información I		5	5	Tecnologías de la Información II		4	7																						
Matemática y Vida Cotidiana I		4	4	Matemática y Vida Cotidiana II		3	5	Matemática y Ciencia I		3	5	Matemática y ciencia II		3	5	Precálculo		3	5	Matemática Avanzada		3	5						
Apreciación del Arte		4	4	Autoconocimiento y Personalidad		4	7	Raíces Culturales		3	5	Democracia y Soberanía Nacional		3	5	Ciudadanía Mundial		3	5	Geografía y Cuidado del Entorno		3	5						
												Formación Ciudadana		3	5	Identidad y Filosofía de Vida		3	5	Reflexión Ética		3	5						
Física I		5	7	Física II		4	7	Química II		4	7	Biología I		4	7	Biología II		4	7	Análisis Económico		3	5						
				Química I		4	7																						
Educación para la Salud		3	3	Acercamiento al Desarrollo Deportivo		2	3	Recreación y Aprovechamiento del Tiempo Libre		2	3	Actividad Física y Desarrollo Personal		2	3	Diseño de Plan de Vida		2	3										
Segunda fase		28	45			27	46			18	30			21	35			21	35			17	28						
Primera fase: 3 cursos de 7 semanas																													
Segunda fase: 7 cursos de 12 semanas.																													
		<table border="1" style="width:100%; text-align:center;"> <tr> <td>Comunicación</td> <td>Pensamiento Matemático</td> <td>Comprensión del Ser Humano y Ciudadanía</td> <td>Comprensión de la Naturaleza</td> <td>Formación para el Bienestar</td> </tr> </table>																							Comunicación	Pensamiento Matemático	Comprensión del Ser Humano y Ciudadanía	Comprensión de la Naturaleza	Formación para el Bienestar
Comunicación	Pensamiento Matemático	Comprensión del Ser Humano y Ciudadanía	Comprensión de la Naturaleza	Formación para el Bienestar																									

Fuente: UDG, 2013.

Plan de estudios del bachillerato general 2008  
Universidad Autónoma de Nuevo León

Campo disciplinar	Unidades de aprendizaje	1er semestre F/S		2do semestre F/S			3er semestre F/S			4to semestre F/S							
		FB	FP	C	FB	FP	C	FB	FP	LE	C	FB	FP	LE	C	TF	TC
		Áreas de formación															
Matemáticas	Matemáticas	5		5	5		5		10		7					20	17
Comunicación y Lenguaje	Español	4		3	4		3									8	6
	Literatura							3		2						3	2
	Inglés	3		2	3		2	6		5	6			5	18	14	
	TIC	3		2	3		2									6	4
Ciencias Experimentales	Biología, Laboratorio	4		3		4	3									8	6
	Química, Laboratorio	4		3		4	3									8	6
	Física, Laboratorio				4		3									8	6
	I. a la Met. Científica		4	3												4	3
	Lab. Ciencias Experimentales					2	2									2	2
Ciencias Sociales y Humanidades	Ciencias Sociales							3			2	3			2	6	4
	Apreciación de las Artes				3		2									3	2
	Probl. Éticos del Mundo Actual	3		2												3	2
	Filosofía											3		2	3	2	
Desarrollo Humano	Orientación	1		1	1		1		1		1		1		4	4	
	Cultura Física y Salud	1		1	1		1	1		1	1			1	4	4	
Libre elección	Optativa 1									5	4					5	4
	Optativa 2												5	4	5	4	
	Optativa 3												5	4	5	4	
	Optativa 4												5	4	5	4	
	Total por área	28	4	25	24	10	27	13	15	5	25	10	4	15	23	128	100
	Total por semestre	32		25	34		27	33			25	29			23	128	100

FB. Formación básica FP. Formación propedéutica LE. Libre elección TF. Total de frecuencias TC. Total de créditos

Fuente: UANL, 2008.



Mapa curricular "A" (EMSUAG<sup>1</sup> 2010)  
Universidad Autónoma de Guerrero

Áreas	Primer semestre	HS	Segundo semestre	HS	Tercer semestre	HS	Cuarto semestre	HS	Quinto semestre	HS	Sexto semestre	HS	HD	HA		
Matemáticas	Matemáticas I	4	Matemáticas II	4	Matemáticas III	4	Matemáticas IV	4	Matemáticas V	4	Matemáticas VI	4				
Ciencias Naturales			Física I	5	Física II	5	Física III	4			Geografía	4	4	14		
	Desarrollo Biológico	4					Biología I	4	Biología II	4			3	15		
	Química I	5	Química II	5	Química III	5								15		
Ciencias Sociales			Filosofía I	4	Filosofía II	4	Filosofía III	4						12		
	Historia I	4	Historia II	4	Historia III	4	Historia IV	4						16		
											Formación Ciudadana	3	3	4		
	Psicología del adolescente	4												4		
											Sociología	3	3	4		
Lenguaje y Comunicación	Taller de lectura y redacción I	4	Taller de lectura y redacción II	4	Taller de lectura y redacción III	4								12		
					Inglés I	3	Inglés II	3	Inglés III	4	Inglés IV	3	13	7		
							Literatura I	3	Literatura II	4				7		
Investigación y apoyo académico									Investigación I	4	Investigación II	3	7	15		
	Computación I	3	Computación II	2			Estadística	3						3		
Arte, Educación, Física y Computación	Complementaria I	2	Complementaria II	2	Complementaria III	1	Complementaria IV	1	Complementaria V	1			7	7		
									Optativa I	5	Optativa II	3	8	8		
Total HS		30		30		30		30		30		30	180	180		
Mapa curricular "A"	Actividades artísticas	Estas unidades de aprendizaje se imparten del primero al quinto semestre								Introducción a la ingeniería		Dibujo técnico	Bloque "A"			
	Educación física									Estadística aplicada		Matemáticas avanzadas				
	Capacitación para el trabajo									Química analítica		Fisicoquímica				
Mapa curricular "A"	Es una estructura curricular constituida por 50 unidades de aprendizaje, 48 obligatorias y 2 optativas. Las obligatorias se diferencian en 43 básicas y 5 complementarias. Todas forman parte de 16 disciplinas, que a su vez, integran seis áreas de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, Investigación y Apoyo Académico, además de Arte, Educación Física y Capacitación.										Anatomía, Fisiología y Salud		Introducción a los análisis clínicos	Bloque "B"		
											Botánica		Zoología			
											Temas selectos de Física		Introducción a la geología			
											Principios de contabilidad		Principios de administración			
											Problemas sociales de México		Introducción al Derecho	Bloque "C"		
		Etimologías Grecolatinas		Introducción a la Comunicación												
		Computación aplicada		Inglés avanzado												

<sup>1</sup> Educación Media Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero.  
HS: Hora/Semana.  
HD: Hora por Disciplina.  
HA: Hora por Área.

Fuente: UAGRO, 2010.

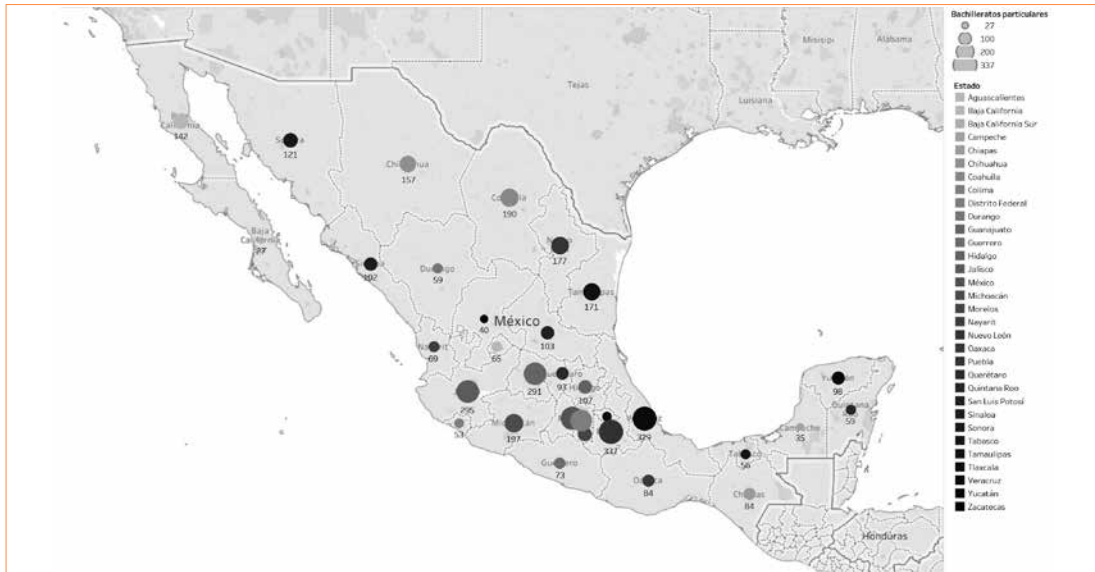
### Bachilleratos privados

Los servicios ofertados por los particulares constituyen el subsistema de EMS con mayor matrícula en México —incluyendo el BT y el bachillerato técnico profesional BTP—, pues representa 13.7%, equivalente a 701 452 estudiantes. Para la operación de este subsistema, las instituciones deben contar con el Reconocimiento de Validez Oficial para la autorización de sus planes y programas de estudios, el cual puede ser otorgado por medio de la SEP, las autoridades educativas locales o las universidades públicas.

En relación con la presencia de bachilleratos privados, la entidad que tiene un mayor número de planteles es Puebla, con 337 planteles; seguida de Veracruz, con 329; México, con 307; Jalisco, con 295; Guanajuato, con 291; Ciudad de México, con 272; Tamaulipas, con 171, y Baja California, con 142. En cuanto a la matrícula por estado que acude a bachilleratos privados, la más representativa se encuentra en Jalisco, con 66 731; la Ciudad de México, con 63 977 estudiantes, y México, con 63 288. Se destaca que la oferta de este subsistema en las entidades de Guanajuato, Jalisco y Tamaulipas abarca más del 20% de la matrícula de los estados.

En el siguiente mapa se aprecia la distribución de planteles de bachillerato privado por entidad.

Distribución de bachilleratos generales particulares en las entidades



Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE.



La operación de este subsistema es regulada por el Acuerdo 450 (DOF, 2008d), el cual establece los lineamientos en torno a funcionamiento, instalaciones, incorporación de personal docente y características de los planes y programas de estudio, que el particular deberá atender para obtener el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) federal. Por otra parte, los bachilleratos privados no están sujetos al seguimiento obligatorio de los planes y programas de la SEP, sin embargo, para su autorización deberán atender requisitos como perfil de ingreso, modelo educativo, secuencias de aprendizaje, contenidos, propósitos de aprendizaje y perfil de los docentes, por mencionar algunos.

Además de estos elementos, los planes y programas deberán identificar las competencias genéricas que constituyen el perfil de egreso del estudiante, y las competencias básicas, disciplinares extendidas y para el trabajo; estas dos últimas serán definidas completamente por cada institución. Sin embargo, se destaca la orientación para que este subsistema se alinee al MCC.

Por último, cabe señalar que en este subsistema las instituciones podrán ofrecer estudios de bachillerato técnico.

### *Bachillerato tecnológico*

La principal característica del modelo educativo que plantea el bachillerato tecnológico es la de presentar una oferta formativa bivalente, es decir, que puede ser terminal mediante la acreditación de una formación técnica para que los egresados se incorporen al mundo laboral, mientras simultáneamente otorga una formación básica y propedéutica que habilita a los estudiantes para continuar sus estudios a nivel superior; sea para obtener un grado de licenciatura, de profesional asociado o de técnico superior universitario. Considerando el universo que conforman los subsistemas alineados al modelo del BT, las instituciones de carácter público de sostenimiento federal y estatal que forman parte de esta evaluación son:

- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).
- Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE).
- Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA).

La estructura curricular para estos subsistemas es compartida, y regulada por el Acuerdo 653 que establece el plan de estudios para el bachillerato tecnológico, cuyo mapa curricular se presenta a continuación:



**Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico**  
(semestres, asignaturas, módulos y horas por semana)

1er semestre	2o semestre	3er semestre	4o semestre	5o semestre	6o semestre			
Álgebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo Diferencial 4 horas	Cálculo Integral 5 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas			
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Temas de Filosofía 5 horas			
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas			
Tecnologías de la Información y la Comunicación 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II 4 horas	Ética 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas			
Lógica 4 horas	Módulo I 17 horas	Módulo II 17 horas	Módulo III 17 horas	Módulo IV 17 horas	Módulo V 17 horas			
Lectura, Expresión Oral y Escrita I 4 horas								
<b>Áreas propedéuticas</b>								
Físico-Matemática		Económico-Administrativa		Químico-Biológica				
Humanidades y Ciencias Sociales								
1. Temas de Física 2. Dibujo Técnico 3. Matemáticas Aplicadas		4. Temas de Administración 5. Introducción a la Economía 6. Introducción al Derecho		7. Introducción a la Bioquímica 8. Temas de Biología Contemporánea 9. Temas de Ciencias de la Salud				
				10. Temas de Ciencias Sociales 11. Literatura 12. Historia				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">Componente de formación básica</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Componente de formación propedéutica</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Componente de formación profesional</td> </tr> </table>						Componente de formación básica	Componente de formación propedéutica	Componente de formación profesional
Componente de formación básica								
Componente de formación propedéutica								
Componente de formación profesional								

Fuente: Acuerdo SEP 653 (SEP, 2012).

Sobre los cambios a los programas de estudios de referencia para los subsistemas de BT, a partir de la publicación del Marco Curricular Común 2017, éstos se concentran en el campo de formación básica, específicamente en la actualización de las competencias genéricas y disciplinares que permitieron incorporar las habilidades socioemocionales para el nivel y los ajustes de contenidos, así como procurar una mayor integración de los contenidos, aprendizajes y enfoques a partir de la incorporación de los aprendizajes clave y productos integradores. Así, para el caso del modelo educativo del bachillerato tecnológico muchos de los cambios en los campos disciplinares de Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Humanidades se enfocaron en la didáctica de las disciplinas-asignaturas que constituyen cada campo; con esto se preserva la estructura original del Acuerdo 653.

En este modelo también se enmarcan los subsistemas de los Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR), los Centros de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC), los bachilleratos dependientes de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) dependientes del Instituto Politécnico Industrial (IPN) y los Centros de Estudios Tecnológicos de los estados, de las universidades autónomas y de los particulares.



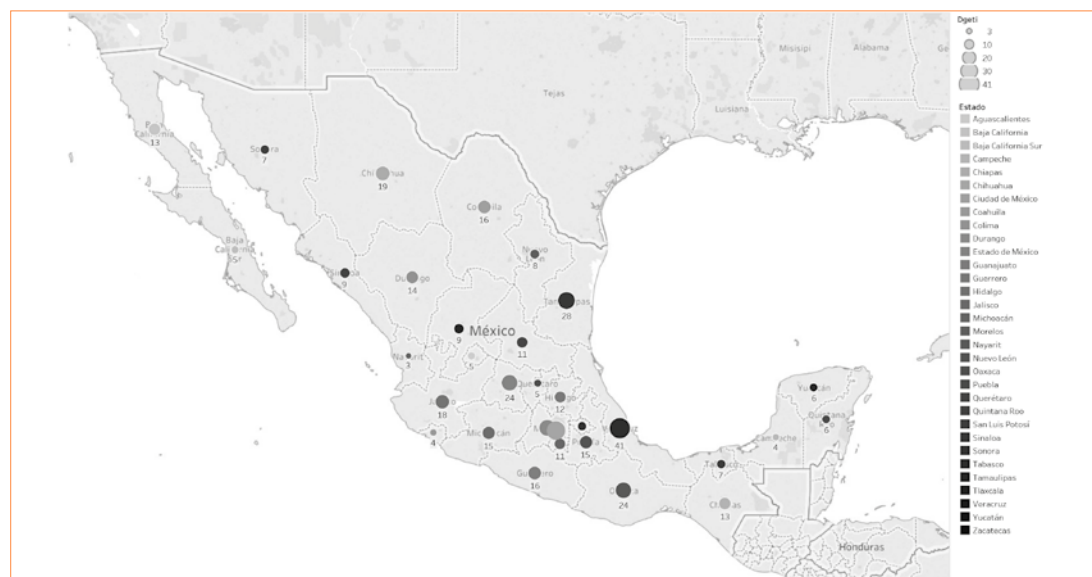


### Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)

La oferta nacional que conforman los estudios de la DGETI está integrada por 456 planteles, de los cuales 168 son CETIS y 288 CBTIS. Cabe apuntar que en ambos tipos de planteles se imparten los mismos estudios de carácter bivalente, siendo la diferencia un remanente histórico de cuando la DGETI integró la formación bivalente en algunas de sus escuelas, a partir del año de 1981, y que al cabo de los años terminó por homologar ambos tipos de servicios. En este sentido, el bachillerato ofertado por la DGETI es el más antiguo de los que conforman la muestra de la evaluación, constituyéndose formalmente en el año de 1971, aunque con un legado directo que viene del siglo XIX.

De este modo, los CETIS y los CBTIS contaban, hasta el momento del procesamiento realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para el *Panorama Educativo de México 2015*, con una población escolar de 611 751 estudiantes, a los que se suman 335216 que cursaban sus estudios en alguno de los CECYTE, lo cual representaba 19.7% de la matrícula total de EMS para el ciclo escolar 2014-2015 (INEE, 2015, pp. 58-59). Para el caso de los CETIS y CBTIS el mayor número de planteles se ubicaba en las entidades de la Ciudad de México, Guanajuato, México, Tamaulipas y Veracruz, y en cada entidad había entre 24 y 41 planteles. En el siguiente mapa se pueden apreciar las entidades donde existe una mayor concentración de servicios coordinados por la DGETI.

Distribución de CETIS y CBTIS (DGETI) a nivel nacional



Fuente: DGETI.



Actualmente, la DGETI coordina el desarrollo curricular de 812 CECyTE, lo que hace que sean estos tres subsistemas los que poseen la mayor matrícula, comparada con otros subsistemas de BT.

De acuerdo con información de la DGETI, el modelo formativo para este subsistema se caracteriza por incluir las mismas asignaturas propedéuticas del BG como parte del componente de formación propedéutica, que es igual a 480 horas; también incluye un componente de formación profesional equivalente a 1 200 horas divididas en módulos de formación tecnológica para cada una de las 49 carreras técnicas que conforman la oferta de los CETIS y CBTIS, que se suman a las 1 200 horas del componente de formación básica, cubriendo un total de 2880 horas por semestre, el cual se divide en 16 semanas y un promedio de 30 horas de trabajo académico por semana. Al concluir cada uno de los módulos del componente de formación profesional, el alumno recibe un certificado y habilita con esto salidas laterales.

Entre la oferta de formación tecnológica que se tiene se encuentran Programación, Contabilidad, Minería, Transformación de Plásticos, Puericultura, Mantenimiento Automotriz, Radiología e Imagen, por mencionar algunas, que se dividen entre carreras de servicios y carreras industriales. Es importante advertir que toda esta oferta no se presenta en cada uno de los planteles, sino que varía de acuerdo con la conformación y la capacidad instalada de cada plantel, lo que implica que cada escuela cuente con los talleres y laboratorios necesarios y equipados para poder llevar a cabo las prácticas de formación técnica requeridas.

### *Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE)*

Al ser coordinados académicamente por la DGETI, pero no administrados por ella, los CECyTE se enlistan en la categoría de organismos descentralizados del Estado (ODE), los cuales, para el caso de este subsistema, surgen como parte del proceso de federalización-descentralización promovido en el Programa para la Modernización Educativa en 1991, específicamente bajo el modelo descentralizado de Educación Media Superior Tecnológica. En este esquema los CECyTE surgen en cada entidad como resultado de un acuerdo entre la federación y los gobiernos de los estados, en el cual se comprometen a aportar cada uno 50% de los recursos para la creación y la manutención de los planteles. Asimismo, es obligación de los estados proveer de personalidad jurídica mediante acto legal (ley, decreto o acuerdo) a los colegios instalados en su territorio, y promover la vinculación con los sectores público, social y privado que apoyen la prestación de los servicios educativos.

A partir de este mecanismo de colaboración federación-estados es que este subsistema se ha colocado como el de mayor expansión derivado del modelo educativo de BT. La presencia de este subsistema ha crecido en todas las entidades, con planteles y extensiones,



exceptuando a la Ciudad de México; por ejemplo, México registra 86 planteles, Guanajuato, 56, y Chiapas, 44. En el siguiente mapa se pueden observar las entidades donde existe una mayor concentración de planteles de CECyTE.

Distribución de CECyTES a nivel nacional



Fuente: CECyTE.

Es relevante señalar que en muchos de los estados este subsistema administra servicios educativos de BG en modalidad EMSAD, superando incluso en número de planteles en esta modalidad a los de CECyTE. En esta situación se encuentran entidades como Durango, que cuenta con 19 planteles CECyTE frente a 40 en modalidad EMSAD, o Chihuahua, donde existen 22 planteles CECyTE ante 25 de EMSAD; el mismo caso lo tiene Zacatecas, donde sólo se encuentran 9 planteles CECyTE frente a 43 EMSAD. En cambio, en Sonora existe una situación especial, porque se registran 21 planteles CECyTE, 20 servicios EMSAD y, además, administra 22 telebachilleratos comunitarios (TBC).

La oferta de formación profesional de este subsistema está compuesta por 65 carreras técnicas en las ramas de la ingeniería; manufactura y construcción; ciencias sociales; administración y derecho; ciencias naturales; ciencias exactas y de la computación; salud; artes y humanidades; agronomía y veterinaria; educación y servicios. Su oferta es muy parecida a la de CETIS y CBTIS, con carreras como Puericultura, Radiología e Imagen, Programación, Minería, Mantenimiento Automotriz o Biotecnología.



### *Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)*

La oferta nacional de los estudios coordinados por la DGETA está integrada actualmente por 306 CBTA y 8 CBTF con presencia nacional, exceptuando a la Ciudad de México. Adicional a ello, existen 8 Unidades de Capacitación para el Desarrollo Rural que, al igual que los CBTA y CBTF, imparten bachillerato escolarizado; un Centro de Investigación de los Recursos Naturales Agropecuarios —ubicado en el estado de Chihuahua—, y 125 Brigadas Educativas para el Desarrollo Rural. Estos últimos se pueden considerar como órganos de la DGETA avocados a actividades de extensión académica, capacitación, certificación de competencias laborales y asistencia técnica a las comunidades agrícolas-campesinas.

La formación que se imparte en los CBTA y CBTF es, al igual que en el caso de la DGETI, de carácter bivalente, es decir, se pueden acreditar estudios de EMS a la vez que se obtiene una carrera técnica de carácter agrícola o forestal. En este sentido, la creación de la DGETA se da en el año de 1971 en el contexto de renovación de la política rural del país, una de cuyas principales líneas de acción fue la conformación del Sistema de Educación Tecnológica Agropecuaria, dando como resultado la creación de instituciones de formación tecnológica-académica, pero enfocadas a las necesidades del campo.

La población que atienden los CBTA es de 164827 estudiantes, que representan 3.4% de la matrícula registrada, mientras que, en el caso de los CBTF, son 3 470 estudiantes, que representan sólo 0.1% de la población atendida en EMS de acuerdo con datos del *Panorama Educativo de México 2015* (INEE, 2015, pp. 58-59). Los estados con mayor presencia de este subsistema son Michoacán y Oaxaca, con 21 planteles cada uno; Veracruz, con 20; Guerrero, con 17; San Luis Potosí, con 16, y Durango, Nayarit y Tamaulipas, con 14. Los planteles CBTF sólo se registran en Durango, Guerrero, Michoacán y Oaxaca. En el siguiente mapa se pueden apreciar las entidades donde existe una mayor concentración de servicios coordinados por DGETA.

Al formar parte del mismo modelo educativo del BT regulado por el Acuerdo 653, la DGETA posee la misma estructura curricular y carga horaria que la DGETI, la cual está dividida en tres componentes de formación básica, propedéutica y profesional, siendo este último componente el que diferencia este subsistema del de la DGETI, derivado del tipo de formación ofertada, aunque esto varía, ya que comparten algunas de las carreras técnicas, como Minería y Contabilidad. A pesar de ello, es posible observar un énfasis en el tema agrícola-forestal en la mayoría de las 27 carreras que imparte, por ejemplo: Técnico Agropecuario, Rehabilitación y Mejoramiento Ambiental, Técnico Forestal, Producción Industrial de Alimentos, Desarrollo Integral Comunitario o Sistemas de Producción Agrícola; cabe apuntar que esta oferta depende de las características y condiciones de cada plantel.



Distribución de CBTAS y CBTF a nivel nacional



Fuente: DGETA.

### *Bachillerato profesional técnico*

La educación profesional técnica conforma un modelo educativo diferenciado de la educación tecnológica, a pesar de compartir el propósito de formar para el trabajo. Esta diferenciación ha tendido a desaparecer en la medida en que este tipo educativo se conformó como un subsistema de la EMS y se alineó al plan de estudios del BT. Sin embargo, persisten divergencias tanto de carácter organizativo como de gestión del currículo que permiten considerar una agrupación separada del bachillerato profesional técnico, el tecnológico y el general. Así, en este modelo educativo se inscribe el CONALEP, el cual forma parte de los estratos de la muestra de la evaluación.

### *Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)*

El CONALEP cuenta con 308 planteles a nivel nacional, además de 8 Centros de Asistencia y Servicios Tecnológicos (CAST) ubicados en Baja California, Chihuahua, México, Guanajuato, Jalisco, Nuevo León y Tamaulipas, que tienen como propósito brindar capacitación y servicios de asistencia técnica y evaluación de competencias laborales para los sectores público, privado y social.

La conformación del modelo del CONALEP se orientó, desde sus inicios en 1978 y a diferencia del modelo de bachillerato tecnológico, a la formación para el trabajo, es decir, que los estudios del CONALEP sólo tenían el propósito de ser terminales, hasta que en 2011 se incorporó



la formación bivalente para proveer educación profesional técnica y la formación como Profesional Técnico Bachiller (PTB). Actualmente, el CONALEP atiende a 302 086 estudiantes (INEE, 2015, pp. 58-59); dicha cifra incluye los servicios que presta en la Ciudad de México y Oaxaca, con lo que representa 6.3% de la matrícula para el nivel.

A nivel de gestión, el Colegio pasó de ser una entidad centralizada a una federalizada, con lo que asume una identidad administrativa como ODE, que llevó a la creación de 30 Colegios estatales, una unidad desconcentrada en la Ciudad de México y una representación en el estado de Oaxaca. Las entidades que tienen una mayor concentración de planteles son México, con 39; Ciudad de México, con 27; Jalisco, con 18; Nuevo León, con 17; Guanajuato, con 16, y Sinaloa, con 15. En el siguiente mapa se pueden apreciar las entidades donde existe una mayor concentración de planteles del CONALEP.

Distribución del CONALEP a nivel nacional



Fuente: CONALEP.

En cuanto a su modelo educativo, se destaca que el currículo del CONALEP fue el primero en incorporar el enfoque por competencias, en 1994, al cual le siguieron reformas con la misma perspectiva en 1998, 2003 y 2008. En ese sentido, el modelo del Colegio se ha caracterizado por dar mayor peso a la formación para el trabajo. En esa medida se observa que los contenidos de los componentes básico y propedéutico tienen una orientación hacia la aplicabilidad, por ejemplo, en el caso de Ciencias (Reynoso y Chamizo, 2017); así se destaca el sentido que adquieren las unidades de aprendizaje alejándose de la configuración de asignatura



en miras de una organización temática; por ejemplo, se puede observar que en el caso del programa de estudios de la carrera de Mantenimiento Automotriz, el campo disciplinar de Comunicación se compone de unidades como “Comunicación para la interacción social”, en primer semestre, y “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional”, en segundo semestre.

Si bien en el caso de los tres componentes existe una alineación al MCC, el componente propedéutico es el que dota a los estudios del CONALEP de su carácter de bachillerato, sin embargo, el cursar este componente es optativo y marca la diferencia entre estudios de profesional técnico y PTB. De esta manera, quien decide optar por la formación profesional técnica cursa un ciclo de estudios del componente básico, por dos trayectos del componente profesional, mientras que los estudiantes que optan por recibir una formación de PTB suman un total de 3780 horas de formación.

Además de la orientación práctica, otro elemento diferenciador del modelo del CONALEP se encuentra en la existencia de los comités de vinculación, a partir de los cuales se orientan las necesidades y las características de la oferta académica en cada uno de los colegios estatales; de ahí que de acuerdo con el propio CONALEP “este principio de vinculación escuela-empresa permite atender los requerimientos específicos del sistema productivo, reafirma la pertinencia del Modelo Académico del CONALEP y representa, al mismo tiempo, una de las principales fortalezas de nuestra Institución” (CONALEP, 2013, p. 38).

La formación para el trabajo que ofrece el CONALEP se conforma por 47 carreras agrupadas en 7 áreas de formación ocupacional (Producción y Transformación; Mantenimiento e Instalación; Tecnología y Transporte; Salud; Electricidad y Electrónica; Contaduría y Administración, y Turismo). Una vez concluido el trayecto de formación ocupacional elegido, el alumno recibe las certificaciones y se emite una cédula que avala sus estudios a nivel de técnico profesional. Entre las carreras que se ofertan están Artes Gráficas, Control de Calidad, Escenotecnia, Electromecánica Industrial, Telecomunicaciones, Enfermería General, Sistemas Electrónicos de Aviación, Administración y Alimentos y Bebidas, por mencionar algunas.



## **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

## **Titulares de Unidad**

**Francisco Miranda López**

Unidad de Normatividad y Política Educativa

**Jorge Antonio Hernández Uralde**

Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

**María del Carmen Reyes Guerrero**

Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

**Miguel Ángel de Jesús López Reyes**

Unidad de Administración

**Luis Felipe Michel Díaz**

Órgano Interno de Control

**José Roberto Cubas Carlín**

Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federativas

**Verónica Malo Guzmán**

Coordinación Ejecutiva de la Junta de Gobierno

**Dirección General de Difusión**

**y Fomento de la Cultura de la Evaluación**

José Luis Gutiérrez Espíndola

**Dirección de Difusión y Publicaciones**

Blanca Estela Gayosso Sánchez






Resultados  
de evaluaciones

LA IMPLEMENTACIÓN DEL MARCO CURRICULAR COMÚN  
EN LOS PLANTELES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Publicación digital del Instituto Nacional  
para la Evaluación de la Educación

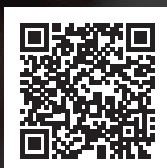




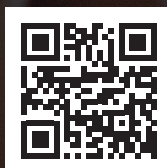
En 2016 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) aplicó la primera Evaluación de la Implementación Curricular (EIC), para dar cuenta de cómo se concreta la propuesta curricular en las escuelas y en las aulas; en esta primera ocasión, la EIC se aplicó en Educación Media Superior (EMS), cuyo referente curricular se encuentra en el Marco Curricular Común (MCC), eje relevante de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) puesta en marcha en 2008.

Para elaborar esta evaluación, se distinguieron los elementos presentes en la implementación de un currículo y sus referentes teóricos y normativos específicos para el nivel educativo, con el propósito de estimar el desarrollo de esta actividad en la EMS, en términos de las condiciones que los actores requieren para ello, de lo que sucede con las prácticas de aula desde el enfoque por competencias, y de las acciones de apoyo que desde la gestión escolar se ejecutan.

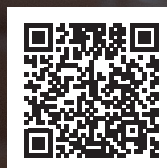
El objetivo de este documento es ofrecer retroalimentación a quienes toman decisiones sobre los procesos y recursos para las escuelas: diseñadores de currículo, formadores de docentes, elaboradores de materiales educativos, entre otros, ya que expone los retos a enfrentar. Los hallazgos de esta exploración remiten a las oportunidades de profesionalización de docentes y directivos, las prácticas de aula y las acciones de gestión escolar. Además, describe quiénes son los directores, docentes y estudiantes que participaron en el estudio, y se informan los hallazgos sobre la valoración que realizan estos actores a sus planes y programas de estudio.



Comuníquese  
con nosotros



Visite nuestro portal



Descargue una copia  
digital gratuita